

INSTITUTO POLITÉCNICO DE BEJA

Escola Superior de Educação de Beja

Curso de Mestrado em Educação Especial – Especialização no Domínio Cognitivo e Motor

**Inclusão de alunos com medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à
inclusão em cursos profissionais no ensino secundário:
um estudo num agrupamento de escolas do Baixo Alentejo**

Dora Margarida Moita Flores

Beja

2023

INSTITUTO POLITÉCNICO DE BEJA

Escola Superior de Educação de Beja

**Curso de Mestrado em Educação Especial - Especialização no Domínio
Cognitivo e Motor**

**Inclusão de alunos com medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à
inclusão em cursos profissionais no ensino secundário:
um estudo num agrupamento de escolas do Baixo Alentejo**

Dissertação de Mestrado apresentada na Escola Superior de Educação
Instituto Politécnico de Beja

Elaborado por:
Dora Margarida Moita Flores

Orientado por:
Prof.^a Doutora Maria Aurora Barata Boné

Beja, 2023

Agradecimentos

A concretização deste trabalho de investigação foi possível através de um contributo direto e indireto de todos aqueles que o seguiram. Para realizar esta dissertação, contei com a colaboração imprescindível de algumas pessoas a quem devo os mais sinceros agradecimentos.

Dirijo as primeiras palavras à minha orientadora, Prof.^a Doutora Maria Aurora Barata Boné, pela disponibilidade manifestada para me orientar neste trabalho, pelo apoio, aprendizagem e atenção desde sempre cedidos. Pela exigência, pela assertividade nos comentários, opiniões e sugestões, pelo esclarecimento das minhas dúvidas, tornando possível a concretização deste estudo.

De seguida, deixo os meus agradecimentos à Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Beja e ao seu corpo docente. Em conjunto, acolheram-me e partilharam os seus conhecimentos, tornando possível a continuação da minha formação académica e pessoal, de modo especial, à Prof.^a Doutora Sandra Cristina Rodrigues Santana Lopes, pela atenção e disponibilidade prestada na fase inicial da investigação e ao Prof. Doutor José Pereirinha Ramalho, pelo interesse demonstrado e apoio que conduziram a esta dissertação.

A todos os participantes que colaboraram neste estudo - Diretor do Agrupamento de Escolas, professores, alunos e encarregados de educação, expresso a minha gratidão pela atitude, empenhamento e mobilização, bem como pela colaboração e disponibilidade demonstradas.

Por último, a todos os meus amigos, especialmente os que partilharam comigo o primeiro ano deste ciclo de estudos, e à minha família que sempre se sacrificou para que este objetivo fosse alcançado, demonstrando, em permanência, orgulho e confiança, constituindo-se o meu apoio e alicerce.

A todos, o meu sincero agradecimento.

Resumo

A inclusão social de todos os cidadãos passa pelo acesso à educação e ao mercado de trabalho em equidade e constitui um direito que garante dignidade e qualidade de vida. O processo de transição para a vida ativa permite analisar as competências pessoais e perspetivar o futuro dos sujeitos. No caso dos jovens com dificuldades intelectuais e desenvolvimentais este processo visa potencializar o seu desenvolvimento e a autodeterminação, de acordo com a sua funcionalidade. É importante que este processo de transição se inicie antes da implementação do Plano de Transição para a Vida Ativa, pois que uma intervenção antecipada permite a implementação atempada do referido plano. O presente trabalho tem enfoque na inclusão de alunos com dificuldades intelectuais e desenvolvimentais, que beneficiam de adaptações curriculares significativas, enquanto medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão, que desenvolvem Planos Individuais para a Transição e que frequentam o ensino profissional, no ensino secundário. Através das perceções de diferentes atores, e na senda do Regime Jurídico da Educação Inclusiva, este estudo tem como objetivo geral conhecer as perceções de coordenadores, professores, encarregados de educação e alunos sobre a inclusão de alunos com medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão nos cursos profissionais. Trata-se de um estudo de caso exploratório, descritivo, que recorreu à análise documental de elementos do Processo Individual dos alunos e a entrevistas semiestruturadas a treze sujeitos: três coordenadoras (Departamento de Educação Especial e Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva), uma professora de Educação Especial, quatro professores que lecionam os módulos formativos, dois encarregados de educação e três alunos, num agrupamento de escolas do Baixo Alentejo. Os resultados apontam para a necessidade de uma reorganização escolar no que diz respeito a procedimentos e práticas educativas, aplicando medidas de apoio aos jovens na transição e inclusão na comunidade.

Palavras-chave: Inclusão, dificuldades intelectuais e desenvolvimentais, transição para a vida ativa, ensino profissional.

Abstract

The social inclusion of all citizens involves access to education and the labor market in equity and constitutes a right that guarantees dignity and quality of life. The process of transition to active life allows analyzing personal skills and envisaging the future of subjects. In the case of young people with intellectual and developmental disabilities this process aims to enhance their development and self-determination, according to their functionality. It is important that this transition process begins before the implementation of the Transition Plan to Active Life, as an early intervention allows the timely implementation of that plan. The present work focuses on the inclusion of students with intellectual and developmental difficulties, who benefit from significant curriculum adaptations as additional measures to support learning and inclusion, which develop Individual Plans for the Transition and who attend vocational education in secondary education. Through the perceptions of different actors, and on the grounds of the Legal Regime of Inclusive Education, this study aims to know the perceptions of coordinators, teachers, guardians and students about the inclusion of students with additional learning support measures and their inclusion in professional courses. This is an exploratory, descriptive case study that resorted to the documentary analysis of elements of the students' Individual File and semi-structured interviews with thirteen subjects: three coordinators (Special Education Department and Multidisciplinary Team of Support for Inclusive Education), one Special Education teacher, four teachers who teach the formative modules, two guardians and three students, in a grouping of schools in Baixo Alentejo. The results point to the need for a school reorganization with regard to educational procedures and practices, applying measures to support young people's transition and inclusion in the community.

Keywords: Inclusive education, Intellectual and developmental disabilities, Transition from school to active life, Professional education.

Lista de siglas e acrónimos

ANQEP - Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, IP

ACS - Adaptações Curriculares Significativas

CDEE- Coordenadora de Departamento de Educação Especial

CEE - Comunidade Económica Europeia

CEMAEI - Coordenadora da EMAEI

CIMBAL – Comunidade Intermunicipal do Baixo Alentejo

CRI - Centro de Recursos para a Inclusão

DEE - Docente de Educação Especial

DID - Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais

DUA - Desenho Universal da Aprendizagem

EE - Encarregado de educação

EMAEI - Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva

FORMEM - Federação Portuguesa da Formação Profissional e Emprego de Pessoas com Deficiência e Incapacidade

NEE - Necessidades Educativas Especiais

PAP - Prova de Aptidão Profissional

PASEO - Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PEI - Programa Educativo Individual

PIT - Plano Individual de Transição

PCQA - Prevenção e controlo de qualidade alimentar

QV - Qualidade de Vida

RJEI - Regime Jurídico da Educação Inclusiva

RTP - Relatório Técnico-Pedagógico

SPO - Serviço de Psicologia e Orientação

TD - Técnico de Desporto

TVA - Transição para a Vida Ativa

UFCD - Unidades de Formação de Curta Duração

ÍNDICE

Resumo.....	1
Abstract	1
Lista de siglas e acrónimos.....	4
CAPÍTULO 1. ENQUADRAMENTO DA INVESTIGAÇÃO.....	9
1.1. Plano geral da dissertação.....	9
1.2. Contexto geral da investigação	10
1.3. Questões de investigação	10
1.4. Objetivos do estudo	11
1.5. Importância do estudo	11
1.6. Limitações do estudo	12
CAPÍTULO 2. QUADROS TEÓRICO E CONCEPTUAL	13
2.1. Inclusão Social	13
2.2. Escola Inclusiva: uma escola para todos.....	14
2.3. Conceito de Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais	20
2.4. Desenho Universal da Aprendizagem	21
2.5. Conceito de Transição para a Vida Ativa	23
2.5.1. Planeamento centrado na pessoa: um pilar importante para a qualidade de vida	24
2.5.2. A transição numa lógica colaborativa.....	26
2.5.3. Capacitação para a transição	27
2.6. Os professores e a inclusão	29
2.6.1. A escolaridade obrigatória e o Ensino Profissional	29
2.6.2. A inclusão de alunos com medidas adicionais no ensino profissional.....	33
CAPÍTULO 3. METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO	36
3.1. Desenho do estudo	36
3.2. Participantes.....	37
3.3. Instrumentos.....	38
3.4. Recolha da informação	38
3.5. Análise e tratamento da informação	39
3.6. Considerações éticas.....	40
CAPÍTULO 4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	42
4.1. Perceções dos entrevistados	42
4.1.1. Dimensão 1. Perceções sobre a inclusão escolar de alunos com medidas adicionais	43
4.1.2. Dimensão 2. Facilitadores da inclusão de alunos com medidas adicionais.....	46
4.1.3. Dimensão 3. Barreiras à inclusão de alunos com medidas adicionais	49
4.1.4. Dimensão 4. Ensino de alunos com medidas adicionais.....	50

4.1.5. Dimensão 5. Medidas de apoio aos alunos adotadas pela escola para promover o sucesso após a conclusão da formação profissional.....	57
4.2. Principais resultados da análise do inquérito por entrevista	60
4.3. Documentos integrados no processo do aluno	61
4.3.1. Resultados da análise documental	61
4.3.2. Perspetiva longitudinal de resultados.....	62
CAPÍTULO 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	67
5.1. Conclusões do estudo	67
5.2. Contributo do estudo para a inclusão de alunos com medidas adicionais	68
5.3. Sugestões para futuras investigações.....	68
Referências	69
ÍNDICE DE APÊNDICES	73
Apêndice 1.....	74
Guião de entrevista às coordenadoras de Departamento e EMAEI	75
Guião de entrevista - Professores.....	80
Guião de entrevista – Encarregados de educação	85
Guião de entrevista aos Alunos	90
Apêndice 2.....	95
Carta ao Diretor	96
Apêndice 3.....	97
Consentimento Informado aos professores.....	98
Consentimento informado aos Encarregados de Educação	99
Apêndice 4.....	100
Guião para a Análise Documental dos Documentos Orientadores	101
Análise do PIT do Aluno A1	103
Análise do PIT do Aluno A2	106
Análise do PIT do Aluno A3	108
Apêndice 5.....	111
Quadros sinóticos Coordenadores.....	112
Quadros sinóticos Professores	118
Quadros sinóticos encarregados de educação	125
Quadros sinóticos Alunos.....	131

“Não é apenas a presença física, é a pertença à escola e ao grupo, de tal maneira que a criança/o jovem sente que pertence à escola e a escola sente responsabilidade pelo seu aluno.”

(Rodrigues, 2003, p. 71)

CAPÍTULO 1. ENQUADRAMENTO DA INVESTIGAÇÃO

Neste capítulo apresenta-se a contextualização da investigação realizada. Assim, inicia com a apresentação do plano geral da dissertação (1.1), seguida do contexto geral da investigação (1.2), da identificação do problema de investigação (1.3), dos objetivos (1.4), das questões de investigação (1.5), da importância do estudo (1.6) e das respetivas limitações (1.7).

1.1. Plano geral da dissertação

Com vista ao desenvolvimento da investigação foram definidas 5 etapas metodológicas:

Etapa 1 – Revisão da literatura e redação de textos

Decorreu através duma análise de conceitos e ideias apresentados por diferentes autores acerca de temas referentes à problemática em estudo. Paralelamente a estas leituras analíticas teve início a escrita da fundamentação teórica da investigação.

Etapa 2 – Grelha de análise dos Programas Educativos Individuais e Planos Individuais de Transição dos alunos.

Elaboração e validação da grelha de recolha de informação, com base nos normativos vigentes.

Etapa 3 – Guiões de entrevista

Elaboração e validação dos três guiões de entrevista semi-estruturada fundamentados na literatura e em normativos.

Etapa 4 – Realização das entrevistas

Realização das entrevistas aos participantes no estudo.

Etapa 5 – Tratamento e análise da informação

Análise de conteúdo das entrevistas efetuadas e da informação decorrente da análise documental dos Programas Educativos Individuais dos alunos e realização de relatórios-síntese.

Etapa 6 – Escrita da dissertação

Redação do relatório da investigação.

1.2. Contexto geral da investigação

Atualmente, existem inúmeros estudos que concluem da importância da inclusão das pessoas com dificuldades intelectuais e desenvolvimentais (DID) nas escolas. No entanto, é reduzida a informação sobre a importância atribuída à sua inclusão nos cursos profissionais, constituídos por componentes mais práticas, em experiências laborais e no mercado de trabalho, com participação ativa na sociedade.

Este estudo que se insere na área da Educação, mais especificamente na área de Educação Especial, pretende conhecer a intervenção e os mecanismos desenvolvidos pela escola, de modo a garantir a jovens com medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão, que frequentam o ensino profissional do ensino secundário, alcancarem as suas expectativas e sonhos com vista à autodeterminação e à sua inclusão na vida ativa. Auscultaram-se diferentes atores por forma a reunir informação numerosa e detalhada de forma abranger o máximo da situação em análise, com base nas perceções dos sujeitos intervenientes no estudo.

A investigação que decorreu numa escola secundária de um agrupamento de escolas do Baixo Alentejo, envolveu coordenadores, Encarregados de educação, professora de Educação Especial, professores que lecionavam as diferentes áreas disciplinares e alunos do 11.º e 12.º anos, que desenvolviam o seu Plano individual de transição (PIT). Partindo da exploração das entrevistas, interpretou-se a relação entre o sentido subjetivo da ação, o ato objetivo e o contexto (Guerra, 2006, p. 31).

1.3. Questões de investigação

Decorrente das leituras exploratórias, com base Bardin (2009), Guerra (2006), Amado (2014) e Yin (2005 e 2010) foi formulada a questão de partida orientadora do estudo:

Quais são as perceções de coordenadores, professores, encarregados de educação e alunos sobre a inclusão de alunos com medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão nos cursos profissionais do ensino secundário?

1.4. Objetivos do estudo

O presente trabalho apresenta o seguinte objetivo geral:

Conhecer as perceções de coordenadores, professores, encarregados de educação e estudantes sobre a inclusão de alunos com medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão nos cursos profissionais do ensino secundário.

Definiram-se os seguintes objetivos específicos:

1. Identificar facilitadores e barreiras à inclusão de alunos com medidas adicionais de apoio à aprendizagem e à inclusão em turmas de cursos profissionais do ensino secundário;
2. Identificar as aprendizagens essenciais presentes nas componentes de formação;
3. Conhecer as medidas de apoio implementadas aos alunos com medidas adicionais de apoio à aprendizagem e à inclusão por forma a promover o sucesso na vida ativa pós-escolar, após a conclusão da formação profissional.
4. Conhecer, o grau de satisfação das famílias e dos alunos acerca dos apoios recebidos.

1.5. Importância do estudo

Foram escassos os estudos que encontrámos acerca da importância atribuída à inclusão de alunos com dificuldades intelectuais de desenvolvimentais (DID) no ensino profissional, do ensino secundário. Como tal, o estudo que desenvolvemos pretende ser um contributo para o conhecimento de perceções de diferentes agentes educativos, encarregados de educação e de alunos acerca da inclusão de estudantes com medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão nos cursos profissionais, do ensino secundário, nomeadamente face às adaptações, implementação dos planos individuais de transição, fatores facilitadores,

barreiras encontradas, boas práticas inclusivas, e a sua inclusão na sociedade na vida pós-escolar, com base no Regime Jurídico da Educação Inclusiva (RJEI), estabelecido pelo Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho.

1.6. Limitações do estudo

A motivação pessoal para trabalhar esta temática, decorre da consciencialização da importância da escola no desenvolvimento de atitudes, de mudança de pensamentos e na implementação de ações impactantes na qualidade de vida dos alunos, no seu percurso pós-escolar.

Surgiram alguns constrangimentos resultantes da coincidência da realização deste trabalho de investigação e da atividade docente que desenvolvo, em horário completo, assim como da pandemia causada pelo SARS-Cov-2 que se vive. A definição dos participantes e do local onde desenvolver o estudo originaram preocupação por forma a evitar riscos que colocassem em causa o desenvolvimento do mesmo. Esta definição foi condicionada pela proximidade do local onde exerço a minha atividade profissional.

CAPÍTULO 2. QUADROS TEÓRICO E CONCEPTUAL

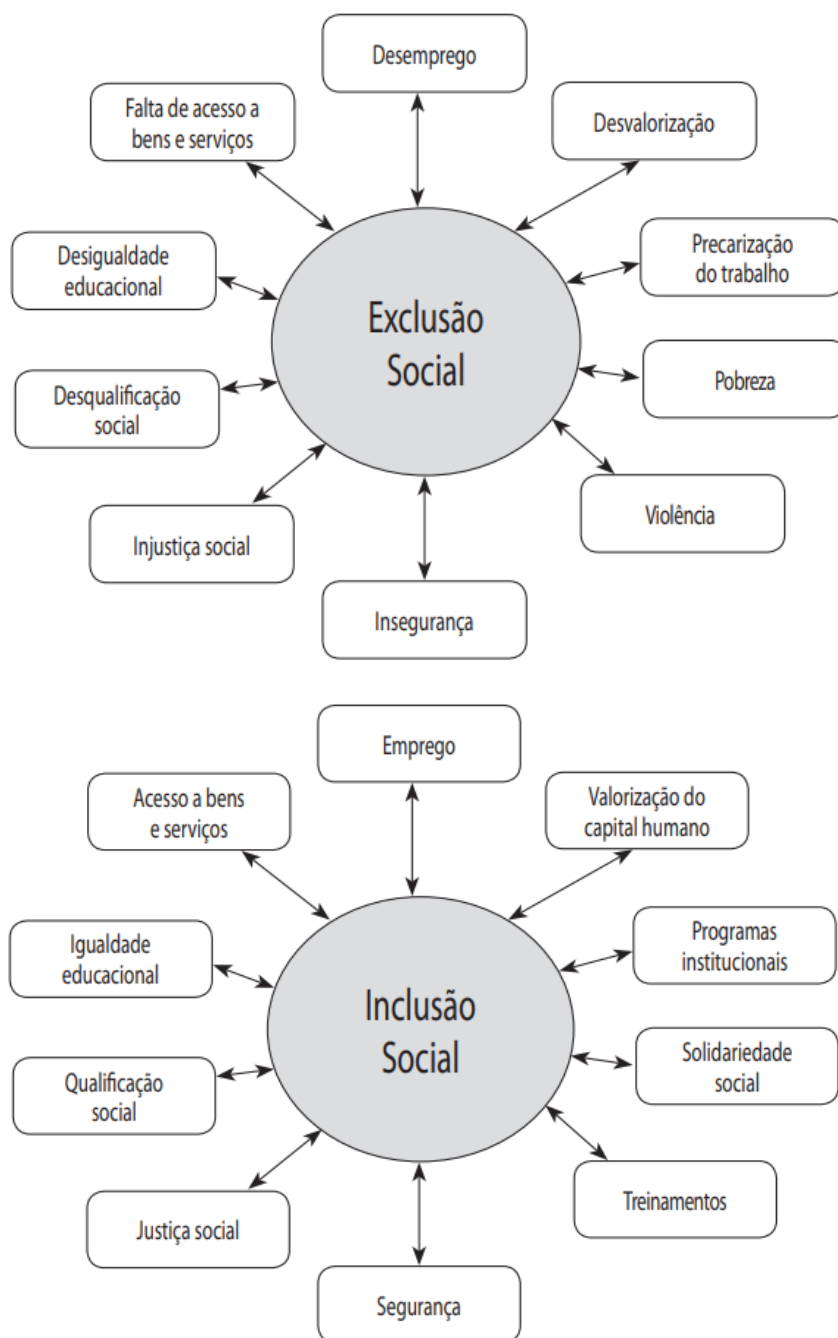
Neste capítulo apresenta-se a revisão da literatura. Inicia-se com a referência à inclusão social (2.1), segue-se uma breve abordagem à evolução da escola inclusiva (2.2), ao conceito de Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais (2.3), ao Desenho Universal da Aprendizagem (2.4), à Transição para a vida ativa (2.5) e aos Professores e a inclusão (2.6).

2.1. Inclusão Social

Sheppard (2006), citado por Borba e Lima (2018) refere que a inclusão social está relacionada com a procura de estabilidade social através da cidadania social, ou seja, todos os cidadãos têm os mesmos direitos na sociedade. “A cidadania social preocupa-se com a implementação do bem-estar das pessoas enquanto cidadãos” (p. 222). Segundo os mesmos autores, existem vários fatores associados à inclusão social nomeadamente a justiça social, a solidariedade social, o acesso a bens e serviços, a igualdade educacional, sendo essencial ter em conta as transformações sociais, o conhecimento de todos os fatores envolvidos, bem como do reconhecimento da sua natureza para aplicar políticas públicas de sucesso (Figura 1).

Figura 1.

Síntese dos fatores de exclusão e inclusão social



Nota. Fonte: Borba e Lima (2018, p. 225).

2.2. Escola Inclusiva: uma escola para todos

Segundo Mendes (2018), “(...) a escola inclusiva deve ser encarada como um meio privilegiado de difusão de valores de justiça e equidade social, solidariedade, respeito e

participação democrática” (p. 7). O processo de ensino e aprendizagem requer uma positiva adequação ao perfil de competências dos sujeitos a quem se destina. A aprendizagem de alunos com DID constitui, atualmente, um dos maiores desafios da escola pública no que concerne à aplicação de um ensino centrado na pessoa e na sua funcionalidade, diversificando aprendizagens.

Apresenta-se relevante o processo de capacitação e empoderamento destes estudantes pois o contexto laboral constitui-se como um meio onde a exclusão das pessoas que apresentam alguma dificuldade específica é mais notória. São diversos os obstáculos que surgem à sua inclusão na sociedade. Assim, os estudantes devem estar envolvidos ao longo de todo o processo, procurando-se respeitar os seus sonhos e as suas escolhas com vista à preparação do seu futuro profissional e também da sua vida familiar, que concorrem para a inclusão social.

Um perfil de base humanista significa a consideração de uma sociedade centrada na pessoa e na dignidade humana como valores fundamentais. Daí considerarmos as aprendizagens como centro do processo educativo, a inclusão como exigência, a contribuição para o desenvolvimento sustentável como desafio, já que temos de criar condições de adaptabilidade e de estabilidade, visando valorizar o saber. E a compreensão da realidade obriga a uma referência comum de rigor e atenção às diferenças. (Martins et al., 2017, p. 6)

Com a adesão de Portugal à Comunidade Económica Europeia (CEE), surge a implementação de medidas de combate à exclusão social e à promoção da inclusão. Em 1989, a Lei de Bases da Prevenção e da Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência (Lei n.º 9/89, de 2 de maio), visava “promover e garantir o exercício dos direitos que a Constituição da República Portuguesa, consagrou os domínios da prevenção da deficiência, do tratamento, da reabilitação e da equiparação de oportunidades da pessoa com deficiência” (art. 1.º). O papel da educação especial decorre em todos os níveis do ensino público, particular e cooperativo, visando “o desenvolvimento integral da pessoa com necessidades educativas específicas, bem como uma integração plena na vida ativa” (art. 9.º). No artigo 25.º é referido que “nos estabelecimentos de ensino básico é assegurada a

existência de atividades de acompanhamento e complemento pedagógicos, de modo positivamente diferenciado, a alunos com necessidades educativas específicas.”

A Declaração de Salamanca (1994), foi um passo importante para a garantia da educação das crianças e jovens com DID ao introduzir a noção de escola inclusiva:

O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola” (pp. 11-12).

Como referem Ainscow e Ferreira (2003), citados em Freire (2008):

O não acesso à educação, o acesso a serviços educacionais pobres, a educação em contextos segregados, a discriminação educacional, o fracasso académico, as barreiras para ter acesso aos conteúdos curriculares, a evasão e absentismo constituem algumas das características dos sistemas educacionais no mundo, os quais excluem as crianças de oportunidades educacionais e violam seus direitos de serem sistemática e formalmente educados. Já existe um consenso e reconhecimento de que qualquer pessoa que experimenta exclusão educacional encontrará menos oportunidades para participar dos vários segmentos da sociedade assim como aumenta a probabilidade de esta pessoa experienciar situações de discriminação e problemas financeiros na vida de adulto (p. 6).

A Lei de Bases da Prevenção e da Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência é revogada em 2004, com a publicação da Lei de Bases Gerais do Regime

Jurídico da Prevenção, Habilitação, Reabilitação e Participação da Pessoa com Deficiência (Lei n.º 38/2004, de 18 de agosto). Nesta, definem-se como objetivos “a promoção da igualdade de oportunidades, no sentido de que a pessoa com deficiência disponha de condições que permitam a plena participação na sociedade, a promoção de oportunidades de educação, formação e trabalho ao longo da vida, a promoção do acesso a serviços de apoio, a promoção de uma sociedade para todos através da eliminação de barreiras e da adopção de medidas que visem a plena participação da pessoa com deficiência.” (art. 3.º).

Em 2009 é estabelecido o novo Regime da Escolaridade Obrigatória para as Crianças e Jovens que se Encontram em Idade Escolar (Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto), que consagra a obrigatoriedade escolar para todas as crianças e todos os jovens com idades compreendidas entre os seis e os dezoito anos de idade (n.º 1, art. 2.º), ou aquando da obtenção do diploma de curso conferente de nível secundário de educação, de forma universal e gratuita (al. a), n.º 4, art. 2.º).

A inclusão em educação assenta na diversidade, constituindo a diferença uma vantagem para a criação de ambientes escolares dinâmicos e ricos. A promoção de contextos inclusivos tem desafiado a comunidade académica e diversos trabalhos tem surgido nesta área. Destacamos o trabalho realizado no ano 2002 – *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools* – da autoria de Tony Booth e Mel Ainscow, que constitui um guia para a melhoria de contextos escolares, objetivando torna-los mais inclusivos, abraçando os valores da inclusão. Este guia, que tem vindo a integrar alterações, é constituído por um conjunto de materiais e visa ajudar as escolas a minimizarem ou, até, a eliminarem barreiras promotoras de exclusão.

Para Booth e Ainscow (2011) o desenvolvimento de uma escola inclusiva ocorre quando todos se encontram em sintonia. De acordo com Booth e Ainscow (2002), a inclusão e a exclusão são estudadas através de três dimensões relacionadas entre si, que constituem meios capazes de estruturar o desenvolvimento da escola. Todas elas são igualmente necessárias para o desenvolvimento da inclusão na escola e, qualquer plano de mudança, assentar em todas elas. Cada dimensão está dividida em duas secções com vista a estabelecer uma estrutura de planeamento por forma a focar a atenção no que deve ser feito para desenvolver a aprendizagem e a participação na escola, num modelo inclusivo:

- Dimensão A: Criando culturas inclusivas

A.1 Edificando a comunidade

A.2 Estabelecendo valores inclusivos

- Dimensão B: Produzindo políticas inclusivas

B.1 Desenvolvendo uma escola para todos

B.2 Organizando o apoio à diversidade

- Dimensão C: Desenvolvendo Práticas Inclusivas

C.1 Construindo currículos para todos

C.2 Orquestrando a aprendizagem

Criando culturas inclusivas está no centro do aperfeiçoamento da escola e:

Refere-se à criação de comunidades seguras, acolhedoras, colaborativas, estimulantes, em que todos são valorizados. Os valores inclusivos compartilhados são desenvolvidos e transmitidos a todos os professores, às crianças e suas famílias, gestores, comunidades circunvizinhas e todos os outros que trabalham na escola e com ela. Os valores inclusivos de cultura orientam decisões sobre políticas e a prática a cada momento, de modo que o desenvolvimento é coerente e contínuo. A incorporação de mudança dentro das culturas da escola assegura que ela esteja integrada nas identidades de adultos e crianças e seja transmitida aos que estão chegando à escola (Booth & Ainscow, 2011, p. 46)

Os autores entendem por políticas inclusivas:

(...) a inclusão permeie todos os planos da escola e envolva a todos. As políticas encorajam a participação das crianças e professores desde quando estes chegam à escola. Elas encorajam a escola a atingir todas as crianças na localidade e minimiza as pressões exclusionárias. As políticas de suporte envolvem todas as atividades que aumentam a capacidade de ambientação de responder à diversidade dos envolvidos nela, de forma a valorizar a todos igualmente. Todas as formas de suporte estão ligadas numa única estrutura que pretende garantir a

participação de todos e o desenvolvimento da escola como um todo (Booth e Ainscow, 2011, p. 46).

Segundo os autores, a criação de práticas inclusivas:

(...) refere-se a desenvolver o que se ensina e aprende, e como se ensina e aprende, de forma a refletir valores e políticas inclusivos. As implicações de valores inclusivos para estruturar o conteúdo de atividades de aprendizagem são trabalhados na seção ‘Construindo currículos para todos’ esta liga a aprendizagem à experiência local e globalmente, bem como a Direitos e incorpora assuntos de sustentabilidade. A aprendizagem é orquestrada de modo que o ensino e as atividades de aprendizagem se tornam responsivos à diversidade de jovens na escola. As crianças são encorajadas a ser ativas, reflexivas, aprendizes críticas e são vistas como um recurso para a aprendizagem umas das outras. Os adultos trabalham juntos de modo que todos assumem responsabilidade pela aprendizagem de todas as crianças. (Booth & Ainscow, 2011, p. 46)

A nível internacional, em 2015, em Incheon, na Coreia do Sul, decorreu o Fórum Mundial de Educação que contou com a presença de ministros, chefes e membros de delegações, chefes de agências e oficiais de organizações multilaterais e bilaterais e representantes da sociedade civil, dos docentes, da juventude e do setor privado. Daqui resultou a Declaração de Incheon para a Educação 2030, que tem como meta o rumo a uma Educação de Qualidade Inclusiva e Equitativa e à Educação ao Longo da Vida para Todos. Nesta Declaração surge o compromisso de “assegurar para todos, o direito à educação, equitativa e inclusiva, de qualidade, tal como aprendizagem ao longo da vida” (UNESCO, p. 1).

Em Portugal, o RJEI, estabelecido pelo Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, define os princípios e normas que garantem a inclusão. Assim, a escola deverá fornecer medidas e respostas educativas a todos os alunos, assegurando que cada um destes, sem exceção, tenha direito a uma abordagem multinível para aceder ao currículo e às aprendizagens. Este acesso

acontece através da utilização de medidas de apoio e intervenção em diferentes níveis, promotoras de equidade e igualdade permitindo maiores oportunidades aos alunos com DID.

2.3. Conceito de Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais

Schalock et al. (2007), referem que enquanto o conceito utilizado anteriormente (*mental retardation*) destacava a expressão de limitações no funcionamento individual num contexto social, representando esta uma desvantagem para o indivíduo, o conceito de *intellectual disability*, tem como ponto fulcral a interação entre o indivíduo e o meio envolvente, reconhecendo que uma aplicação sistemática de apoios individuais pode reforçar a sua funcionalidade e, consequentemente, a sua qualidade de vida” (p. 117).

Para Morato e Santos (2007), “a variável independente não é mais o sujeito, mas sim o contexto” (p. 53). O termo intelectual é o utilizado hoje em dia, esta terminologia encontra-se implícita à inteligência e ao funcionamento desta. A terminologia das dificuldades intelectuais foi mudando ao longo do tempo, assim como modificações em relação a definição teórica.

Segundo Morato e Santos (2007) “o termo dificuldade é o mais indicado por ser menos estigmatizante e também porque é transmitido por uma expectativa mais positiva quando comparado com o termo “deficiência”, que apresenta uma conotação negativa. Atualmente a definição para crianças com fracas capacidades intelectuais designa-se por Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais” (p. 53).

As barreiras à aprendizagem e à participação constituem uma alternativa ao conceito de “necessidades educativas especiais”. A ideia de que as dificuldades de aprendizagem se podem resolver identificando algumas crianças como tendo “necessidades educativas especiais” apresenta limitações consideráveis e confere um rótulo que pode conduzir a uma diminuição das expectativas. Desvia a atenção das dificuldades dos alunos que não têm esse rótulo mas que também as podem ter, e não revela, como suas causas, factores ligados às relações pessoais, às culturas, às estratégias de ensino e de aprendizagem, assim como à organização e política da escola (Booth & Ainscow, 2002, p. 9).

2.4. Desenho Universal da Aprendizagem

O RJEI reivindica uma Escola Inclusiva de Sucesso para Todos, partindo do Desenho Universal da Aprendizagem (DUA) e uma Abordagem Multinível para tornar a aprendizagem equitativa no acesso, na participação e no progresso. Estes dois pressupostos assumem um papel relevante na gestão flexível do currículo do aluno e no seu processo de transição para a vida pós-escolar. Na abordagem multinível a organização é feita por níveis de intervenção. Estes níveis variam consoante as intervenções e são determinados em função da resposta dos alunos às mesmas.

Para potenciar processos pedagógicos inclusivos que permitam o envolvimento de todos os alunos na aprendizagem, é necessário o acesso ao currículo comum. O conceito de DUA, assenta em práticas pedagógicas flexíveis e corresponde a um conjunto de princípios e estratégias que procuram reduzir as barreiras ao processo de ensino e de aprendizagem de modo a maximizar as oportunidades de aprendizagem para todos.

O desenho universal para a aprendizagem e a abordagem multinível no acesso ao currículo constituem-se como as opções metodológicas subjacentes a este diploma. Para tal, as escolas veem reforçada a sua autonomia e a flexibilidade na mobilização de recursos e estratégias que promovam e assegurem a plena inclusão educativa de todos e de cada um dos alunos (Pereira et al., p. 7).

A implementação de práticas pedagógicas em sala de aula tendo por base o DUA implica uma abordagem flexível e personalizada por parte dos professores, nas situações de aprendizagem, nomeadamente ao nível das estratégias adotadas na abordagem dos conteúdos e da avaliação.

“Neste sentido é importante dar voz a cada aluno e respeitar os seus interesses e aptidões, por forma a construir percursos curriculares que aumentem os seus níveis de participação e lhes permitam experienciar efetivamente o sucesso educativo e pessoal” (Pereira et al., 2018, p. 14).

Nesta abordagem, abandona-se a ideia de que é preciso um diagnóstico para intervir, “procurando garantir que o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória seja atingido por todos, ainda que através de percursos

diferenciados, os quais permitem a cada um progredir no currículo com vista ao seu sucesso educativo” (Preâmbulo, Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho).

De acordo com Roldão (1999), a adaptação curricular pode ser vista como: “o conjunto articulado de procedimentos pedagógico-didáticos que visam tornar acessíveis e significativos, para os alunos em situações e contextos diferentes, os conteúdos de aprendizagem propostos num dado plano curricular” (p. 35).

Para Roldão e Almeida (2018), o currículo pode ser visto como o “núcleo definidor da existência da escola” (p. 9). De acordo com Pacheco (2001), a diferenciação curricular pode ser entendida como “um processo de alteração de objetivos, conteúdos programáticos, atividades e avaliação em função das necessidades educativas dos alunos” (p. 13).

Segundo Pereira et al. (2018, p. 50):

A mudança rumo à inclusão implica repensar a escola em todas as suas dimensões.

A nível organizacional, um dos grandes desafios coloca-se na reorganização dos recursos, humanos e materiais, passando de uma organização orientada para o apoio individual para sistemas de apoio capazes de responder com qualidade a todos os alunos. A identificação de barreiras e a definição conjunta de estratégias pedagógicas que favoreçam a aprendizagem e a interação com os pares constitui uma ação central dos serviços de apoio.

Como ferramenta fundamental para colocar em movimento as novas diretrizes, o Preâmbulo do RJEI refere:

Uma escola inclusiva, promotora de melhores aprendizagens para todos os alunos e a operacionalização do perfil de competências que se pretende que os mesmos desenvolvam, para o exercício de uma cidadania ativa e informada ao longo da vida, implicam que seja dada às escolas autonomia para um desenvolvimento curricular adequado a contextos específicos e às necessidades dos seus alunos.

Desta forma, o RJEI veio para fundamentar uma nova prática que respeite a realidade que vivemos e priorize o aluno nas suas múltiplas diferenças e potencialidades.

(...) medidas de gestão curricular que tem impacto nas aprendizagens previstas nos documentos curriculares, requerendo a introdução de aprendizagens substitutivas e estabelecendo objetivos gerais ao nível dos conhecimentos a adquirir e das competências a desenvolver, de modo a potenciar a autonomia, o desenvolvimento pessoal e o relacionamento interpessoal (RJEI, alínea c, artigo 2.º)

O RJEI define que o processo do Plano Individual de Transição (PIT) deverá iniciar-se três anos antes da idade limite da escolaridade obrigatória, promovendo a capacitação e a aquisição de competências sociais indispensáveis à inclusão. A organização do PIT obedece ao definido no artigo 25.º do RJEI. A Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI) em conjunto com o aluno e os pais vão construir este documento de acordo com: a) os interesses, potencialidades e competências do aluno; b) áreas a investir; c) atividades a realizar; d) entidades envolvidas e locais onde se vão realizar as atividades; e) responsáveis/interlocutores em cada fase do processo; f) mecanismos de acompanhamento e supervisão.

23

O Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, que estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação aponta para a diversidade de estratégias e metodologias, com vista ao sucesso pessoal e profissional de todos.

Segundo Cosme (2018) é com base no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) que se pretendem alcançar as “Aprendizagens Essenciais” de cada disciplina, que constituem o apoio às decisões curriculares dos professores, em cada escola, potenciadoras da flexibilização com vista à autonomia.

2.5. Conceito de Transição para a Vida Ativa

A Declaração de Salamanca (1994) refere a necessidade dos jovens com necessidades específicas serem apoiados na transição da escola para a vida pós escolar. O *International Labour Office* (1998), definiu Transição para a Vida Ativa (TVA) como “um processo de orientação social que implica mudança de estatuto e de papel e que é fulcral para a integração na sociedade” (p. 5).

O processo de TVA, tem como foco as expectativas quer do aluno, quer da família e exige o planeamento de estratégias, conjuntamente, com o jovem, a família e os profissionais intervenientes. O resultado encontrado terá, inevitavelmente, implicações na qualidade de vida (QV) do jovem. Tendo em conta as competências e potencialidades de cada jovem cabe à escola auxiliá-lo, e também à sua família, a alcançar os objetivos estabelecidos.

2.5.1. Planeamento centrado na pessoa: um pilar importante para a qualidade de vida

Apresenta-se fundamental basearmos a atuação em modelos internacionalmente aceites nomeadamente em quadros válidos e confiáveis, como o modelo de QV. Assim, “(...) um fenómeno multidimensional composto por domínios centrais influenciados por características pessoais e factores ambientais. Estes domínios de núcleo são os mesmos para todas as pessoas, embora possam variar individualmente relativamente ao valor e à importância” (Schalock et al., 2010, citado em Simões et al., 2017, p. 19).

Schalock et al., (2002) referem que:

(...) a mensuração da QV na DID é crucial para se compreender o grau de satisfação destes indivíduos, assumindo que todos têm o direito de partilhar experiências significativas nos seus contextos de vida. Avaliar a QV é importante para (a) conhecer as perceções pessoais, (b) fundamentar a tomada de decisões, (c) avaliar os programas de intervenção e (d) avaliar os modelos teóricos (citado em Simões et al., 2017, p. 19).

Na Tabela 1, apresenta-se um modelo que caracteriza a QV, nomeadamente os fatores, os domínios e os indicadores nele implicados.

Tabela 1.

Modelo de qualidade de vida na DID

Fatores i.e. constructo de ordem superior	Domínios i.e. conjunto de dimensões que definem a multidimensionalidade da QV	Indicadores i.e. perceções, comportamentos e condições relacionados com a QV e que definem operacionalmente cada domínio
Independência	Desenvolvimento pessoal	Nível de educação, capacidades pessoais, CA, atividades de vida diária e atividades de vida diária instrumentais
	Autodeterminação	Escolhas, decisões, autonomia, controlo pessoal e objetivos pessoais
Participação social	Relações interpessoais	Redes sociais, amizades, atividades sociais e relações
	Inclusão social	Inclusão e participação na comunidade, função na comunidade de apoio
	Direitos	Humanos (respeito, dignidade e equidade) e legais (acesso legal)
Bem-estar	Bem estar emocional	Proteção e segurança, experiências positivas, satisfação, autoconceito, e ausência de stress
	Bem-estar físico	Saúde, nutrição, desporto, recreação e lazer
	Bem-estar material	Condições financeiras, estatuto de emprego, condições de habitação e pertences/posses

25

Nota: Simões et al. (2017, p. 26).

Segundo Rodrigues (2015):

Um aspeto muito importante da Inclusão refere-se à potenciação da participação social. Sem uma Inclusão efetiva, as oportunidades de participar na vida comunitária, lazer, desporto, intervenção, política, ecologia, etc. ficam muito diminuídas. Um ambiente que não favoreça a inclusão é igualmente restritivo de uma participação e atividade junto das comunidades de pertença. Este aspeto tem uma relevância particular quando se trata de pessoas com uma condição de deficiência dado que muito da sua vida autónoma e cidadã depende da criação de "redes sociais de apoio" em que o conhecimento, a interação e os laços afetivos – nomeadamente o círculo de amigos - são fundamentais para uma qualidade de vida satisfatória (p. 12).

O estudo realizado por Santos et al., (2019, pp. 43-46) revela que:

As pessoas que apoiam a pessoa com deficiência devem estar focadas nos seus recursos e nos seus pontos fortes, auxiliando-a quando esta tiver que tomar decisões. Desta forma, o papel dos profissionais altera-se, passam a ser apoiantes, auxiliares e parte integrante de um círculo de apoio e de uma equipa pluridisciplinar. (...)“As vantagens que as pessoas com deficiência tiram de uma prática centrada na pessoa são: a capacitação, o aumento da qualidade de vida e o desenvolvimento de mais competências. É no confronto da sociedade com as Pessoas diferentes que ambas evoluem, as pessoas com necessidades especiais vão aprendendo a participar como elementos ativos da comunidade e, a comunidade vai reconhecendo essas pessoas como seus elementos, com uma individualidade própria e com plenos direitos à participação.

A criação do PIT deve ter por base o “planeamento-baseado-na-pessoa” assentando nos princípios e nos domínios definidos no PASEO:

No “planeamento-baseado-na-pessoa”, seguindo os princípios da educabilidade universal, da equidade, da inclusão, da flexibilidade e da autodeterminação e envolvimento do jovem, assim como pelos modelos de qualidade de vida, norteados por oito domínios: desenvolvimento pessoal; autodeterminação; relações interpessoais; participação; direitos; bem-estar emocional; bem-estar físico e bem-estar material (Direção-Geral da Educação, 2018, p.38).

Para Monteiro (2020) a avaliação do PIT e a sua reformulação deverá considerar a vontade do jovem, as suas escolhas e privilegiar o seu bem-estar socioemocional.

2.5.2. A transição numa lógica colaborativa

Os jovens com problemáticas motoras ou cognitivas enfrentam desafios, por norma, maiores que os seus pares. Apresentam dificuldades acrescidas em traçar um projeto de vida que passe por colocar-se no mercado de trabalho, desenvolvendo uma atividade profissional

ou no prosseguimento de estudos. Estes experienciam vivências distintas, habitualmente com um maior número de barreiras que os seus pares e que influenciam negativamente a sua QV.

Segundo Pereira et al., 2018, “a gestão flexível do currículo, fruto do trabalho colaborativo de todos os docentes, permite aumentar oportunidades para todos os alunos atingirem o seu máximo potencial...” (p. 11).

Kats (1995, p. 21) reflete sobre a importância de os professores adotarem uma postura reflexiva e refere que “o professor tem de ser um estudante do seu próprio ensino”. O autor refere que a reflexão é uma ferramenta muito importante, que deve ser usada sobretudo em grupo, porque é através da análise das práticas diárias entre colegas que é possível melhorar e adaptar o “ensino à aprendizagem” de alunos com dificuldades de aprendizagem (citado em Rodrigues, 2012, p. 103).

É muito importante desenvolver um trabalho colaborativo com os pais e com a comunidade envolvente. Quando a rede que rodeia o aluno é rica em conhecimentos, corresponde às expectativas e necessidades dos pais/alunos, contribui para a construção de bases essenciais ao envolvimento dos alunos e, consequentemente, tem reflexos no seu futuro em sociedade. Todo este processo só será possível se for articulado, diversificado e envolver os alunos nas diversas etapas da sua aprendizagem.

Segundo Pereira et al. (2018, p. 11) “a gestão flexível do currículo, fruto do trabalho colaborativo de todos os docentes, permite aumentar oportunidades para todos os alunos atingirem o seu máximo potencial.”

2.5.3. Capacitação para a transição

Bénard da Costa (2010, p. 31), refere que:

(...) os familiares, amigos, conhecidos e muitas outras pessoas que interagem com o aluno, verdadeiros apoios naturais, têm uma tendência natural para cooperar, ensinando e resolvendo problemas das pessoas com NEE. De um modo geral, esta disponibilidade não é suficientemente aproveitada, pensando-se que o ensino e o apoio é um exclusivo de profissionais.

O período de transição acarreta a mudança de papéis, de rotinas e de relacionamentos interpessoais.

Ferreira (2008) defende que:

(...) a transição é vista mais como um processo do que como uma mudança de estatuto e papel, deixando de ter como objetivo único o emprego para potencializar todos os outros fatores que permitem uma vida mais independente e um maior controlo do indivíduo relativamente à sua própria vida. (p. 24).

O conceito de TVA é um processo, uma mudança, um planeamento contínuo entre serviços, contextos, a escola, atividades e níveis de ensino. É um projeto de vida, com vista a tornar-se funcionalmente autónomo e de viver experiências por forma a desenvolver a sua atividade laboral. Capacitação vai além do treino, pois estimula o desenvolvimento de habilidades, independentemente da personalidade da pessoa, a autodeterminação permitindo à pessoa com DID a inclusão na sociedade. Estas pessoas “(...) precisam de ser apoiados para fazer uma transição eficaz da escola para a vida ativa quando adultos. As escolas devem ajudá-los a tornarem-se ativos economicamente e proporcionar-lhes as competências necessárias na vida diária (...)” (UNESCO, 1994, p. 34).

Segundo o Manual de Procedimentos do projeto Transição para a Vida Adulta e Autodeterminação:

Nas escolas deverá existir um coordenador para a transição do jovem que envolva, tanto o jovem, como a própria família, em reuniões com as instituições. De acordo com o Manual de Procedimentos TVA e Autodeterminação, “deverá explorar bem quais as tarefas que se realizam num determinado local de modo a que haja um ajuste entre o que o aluno gosta e sabe fazer e aquilo que é possível naquele local. (ASSOL, 2015, p. 7).

O estudo TVA: percursos reais, possíveis e desejáveis refere que:

A escola faz a ponte com a comunidade, em que esta funciona como um intermediário entre o jovem e a própria comunidade. Através da escola estabelecem-se protocolos que permitem aos jovens iniciar a sua formação a nível profissional e a definir o seu Projeto de Vida. Assim, "os processos de transição para a vida adulta

requerem competências múltiplas e complexas que devem ser desenvolvidas ao longo da escolaridade obrigatória de todos os jovens (Santos et al, 2019, p. 76).

Estes jovens devem ser capacitados para a tomada de decisões sobre a sua vida, não devem estar limitados pela escolha dos outros, devendo-se assim promover a autodeterminação, autoeficácia e a promoção da resiliência. Nesse sentido as próprias famílias, devem incentivar essa autodeterminação de modo a que estes sejam o mais autónomos possível e que expressem as suas vontades de acordo com as suas características individuais.

Com o processo de TVA pretende-se a desinstitucionalização de jovens, ou seja, pretende-se que ninguém seja desapropriado dos seus direitos na sociedade e que tenha hipótese de escolha de como e com quem quer viver.

2.6. Os professores e a inclusão

29

O papel desempenhado pela escola no processo de TVA dos alunos com alguma problemática, é orientador e de acompanhamento dos jovens, ao longo do seu percurso escolar e, sempre que possível, deve culminar na inserção profissional através de um trabalho em colaboração com a comunidade e serviços de apoio onde o jovem se insere, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

“A Escola Inclusiva não é apenas a escola onde estão todos os alunos: é a escola onde todos os alunos aprendem” (Leite, 2011, p. 6) e onde acontece a “realização de estágios ou experiências em ambientes normais de trabalho são o elemento estruturante de todos os PIT's" (ASSOL, 2015, p. 5).

Em suma, torna-se importante ter uma escola cada vez mais inclusiva e, assim sendo, é fundamental refletir acerca do papel do professor na promoção da escola inclusiva.

2.6.1. A escolaridade obrigatória e o Ensino Profissional

Em 1983, em Portugal, surgiu o desafio do ensino profissional tendo este sido reintroduzido no secundário, já que o país pretendia aderir à CEE e necessitava qualificar a

sua mão de obra, possibilitando saídas profissionais aos jovens” (Azevedo, 1987, citado em Martins & Martins, 2016, p. 18).

Nas últimas duas décadas do século XX, o ensino profissional alcançou uma evolução muito favorável, graças a uma série de reformas políticas e incentivos por parte da CEE, que apresentou reflexos no número de alunos frequentam essa via de ensino (Martins & Martins, 2016).

O Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de março, regulamentou os princípios de orientação e a gestão dos currículos do secundário à sua avaliação. As prioridades desse normativo eram qualificar os jovens e combater o insucesso e o abandono escolares. Por isso, diversificaram-se as ofertas formativas, a relação entre cursos, a aposta nas novas tecnologias de informação e comunicação e o reforço da autonomia das escolas. Esse Diploma, firmado pela Portaria n.º 550-C/2004, abre às escolas secundárias do ensino público a possibilidade de oferecerem cursos do ensino profissional (Martins & Martins, 2016, p. 22).

A escolaridade obrigatória foi alterada com a publicação da Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, ao estabelecer o seu alargamento para 12 anos, o que levou as escolas a confrontarem-se com a necessidade de desenvolver o ensino inclusivo também no ensino secundário, com base um conjunto de normativos entre os quais o RJEI.

Surge aqui a importância da formação contínua para a capacitação dos professores na implementação dos PIT 's, a sensibilização de todo o corpo docente para a formação em Educação Especial. Apoiar a transição da escola para contextos laborais de pessoas com DID, exige a atuação de equipas multidisciplinares que avaliam todo o processo e acompanham de perto.

O Guião para a implementação do PIT da APSA (Monteiro, P., 2020, p. 18), refere como objetivos do PIT:

- Desenvolver competências pessoais e sociais, proporcionando e diversificando experiências em contexto escolar, social e comunitário, que promovam a autonomia e a autodeterminação;
- Proporcionar experiências vocacionais e profissionais, em contexto real de trabalho, que permitam a transição para a vida pós-escolar e, quando possível, para o exercício de uma atividade profissional.

De acordo com o definido no ponto 2, do artigo 30.º, do RJEI, os alunos que completam o seu percurso escolar com a medida adicional adaptações curriculares significativas, têm direito à emissão de diploma e de certificado de conclusão da escolaridade obrigatória. Deste certificado deve constar o ciclo ou nível de ensino concluído, a informação curricular relevante do programa educativo individual e bem as experiências e competências desenvolvidas no plano individual de transição.

Os Cursos Profissionais são um dos percursos do nível secundário de educação, caracterizado por uma forte ligação com o mundo profissional.

Tal como refere a ANQEP (Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, IP., 2020):

Os Cursos Profissionais são um percurso de ensino secundário com dupla certificação, ou seja, em que se desenvolvem competências sociais, científicas e profissionais necessárias ao exercício de uma atividade profissional e simultaneamente se obtém o nível secundário de educação. Estes cursos preparam os jovens para uma mais fácil e qualificada inserção no mercado de trabalho e permitem a realização de estudos ao nível pós-secundário e ensino superior.

Destinam-se aos alunos que concluem o 9.º ano de escolaridade ou formação equivalente, e optam por um sistema de ensino de carácter mais prático, com formação orientada para a sua integração direta no mercado de trabalho, mas também permitem a continuação dos estudos a um nível superior.

As escolas organizam o trabalho de integração e articulação curricular com vista ao desenvolvimento do PASEO, tendo sempre por referência a matriz curricular-base. (Tabela 2)

Tabela 2.*Cursos profissionais ensino secundário - matriz curricular-base*

Componentes de formação	Disciplinas		Carga horária/Ciclo de formação	
Sóciocultural	Português	Cidadania e Desenvolvimento (f)	320 h	
	Língua Estrangeira I, II ou III (b)		220 h	
	Área de Integração		220 h	
	Tecnologias de Informação e Comunicação/Oferta de Escola (c)		100 h	
	Educação Física		140 h	
Científica	Duas a três disciplinas		500 h	
Tecnológica	UFCD		1000 h a 1300 h	
	Formação em contexto de trabalho		600 h a 840 h	
Educação Moral e Religiosa (g)			G	
Total horas			3100 h a 3440 h	

Nota: Matriz curricular-base (Decreto – Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, anexo VIII)

Os Cursos Profissionais integrados no Catálogo Nacional de Qualificações têm duração de três anos, com uma carga horária que varia entre 3100 e 3440 horas, e estão organizados em quatro componentes de formação (Portaria n.º 235-A/2018, de 23 de agosto):

- Formação Sociocultural - estruturada em disciplinas comuns a todos os cursos, visa contribuir para a construção de identidade pessoal, social e cultural dos alunos;

- Formação Científica - estruturada em duas ou três disciplinas, visa proporcionar uma formação científica consistente com a qualificação a adquirir;

- Formação Tecnológica - organizada em Unidades de Formação de Curta Duração (UFCD), visa a aquisição e desenvolvimento de um conjunto de competências técnicas necessárias ao exercício profissional;

- Formação em Contexto de Trabalho - realizada em empresas ou noutras organizações, em períodos de duração variável ao longo ou no final da formação, e visa a aquisição e o desenvolvimento de competências técnicas, relacionais e organizacionais relevantes para a qualificação profissional.

Os Cursos Profissionais culminam com a apresentação de um projeto, denominado por Prova de Aptidão Profissional (PAP), na qual se demonstram as competências e saberes que se desenvolveram ao longo da formação.

2.6.2. A inclusão de alunos com medidas adicionais no ensino profissional

A Portaria n.º 235-A/2018, de 23 de agosto vem regulamentar a oferta dos cursos profissionais, concretizando a execução dos princípios enunciados no Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, definindo as regras e procedimentos de operacionalização do currículo, bem como da avaliação e certificação das aprendizagens, visando proporcionar aos alunos uma formação profissional inicial e aprendizagens diversificadas, de acordo com os seus interesses, com vista ao prosseguimento de estudos e ou à inserção no mercado de trabalho.

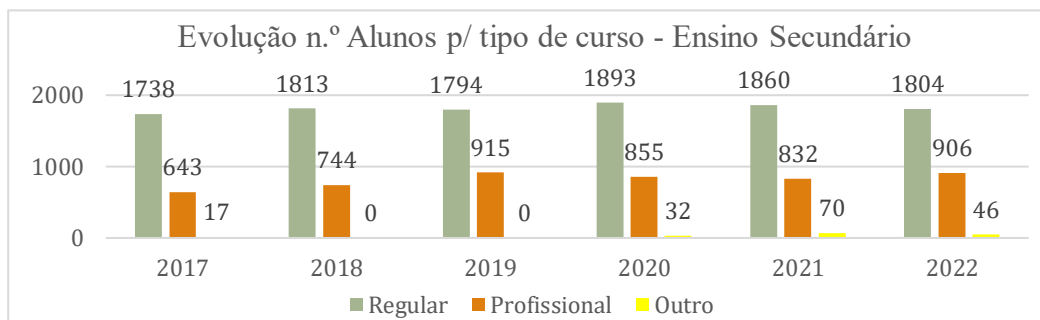
Estabelecem-se, também, os princípios de atuação e as normas orientadoras relativas ao desenvolvimento dos domínios de autonomia curricular, à organização e ao funcionamento da componente de Cidadania e Desenvolvimento no quadro da Estratégia Nacional da Educação para a Cidadania, bem como à integração das disciplinas de Português Língua Não Materna e de Língua Gestual Portuguesa. Definem-se, ainda, as condições que possibilitam aos alunos a adoção de um percurso formativo próprio, designadamente através da substituição de disciplinas e complemento de currículo (Portaria n.º 235-A/2018 de 23 de agosto).

A realização de estágios ou contatos com várias profissões no contexto real, devem fazer parte do PIT. Visitas a diferentes atividades laborais, experienciando situações reais de trabalho, pode ser uma ajuda no despiste vocacional, promovendo assim, a autodeterminação e a escolha. Esta escolha deverá ter em conta as preferências do jovem consultando também as expectativas e desejos da família.

Segundo dados do Observatório da Educação do Baixo Alentejo, apresenta-se o número de alunos inscritos nos cursos profissionais, que tem vindo a aumentar nos últimos anos, no Distrito de Beja (Gráfico 1).

Gráfico 1.

Evolução do número de alunos por tipo de curso no Ensino Secundário no Distrito de Beja.

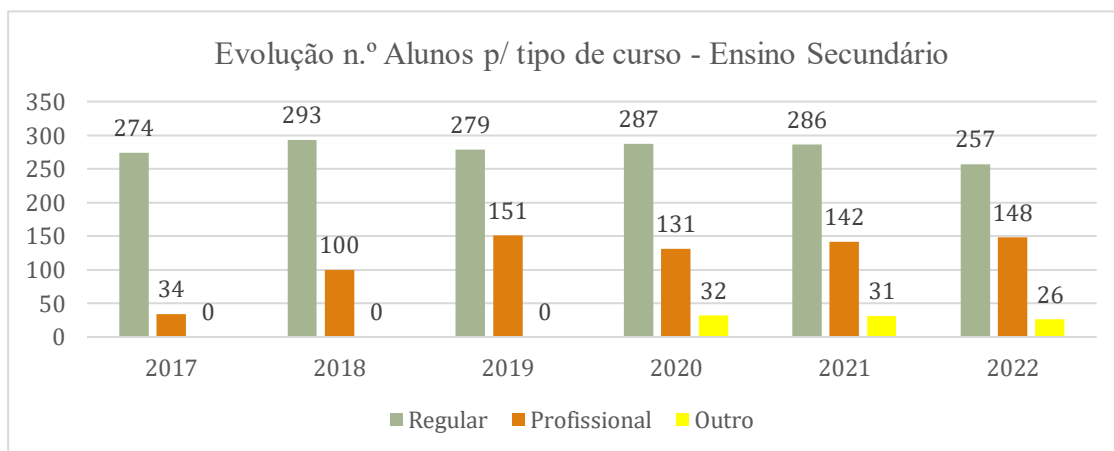


Nota: Observatório da Educação do Baixo Alentejo – CIMBAL, Mais Sucesso Educativo no Baixo Alentejo (citado em Site CIMBAL entre 2021 e 2022)

No Gráfico 2, apresenta-se o número de alunos inscritos nos cursos profissionais nos últimos anos no Concelho onde se realiza o presente estudo.

Gráfico 2.

Evolução do número de alunos por tipo de curso no Ensino Secundário no Concelho.



Nota: Observatório da Educação do Baixo Alentejo – CIMBAL, Mais Sucesso Educativo no Baixo Alentejo (citado em Site CIMBAL entre 2021 e 2022).

Segundo o Gráfico 2, o número de alunos a frequentar os cursos profissionais aumentou significativamente no Concelho onde se desenvolveu o estudo.

Na Tabela 3, apresenta dados do Observatório do Baixo Alentejo referentes ao número de alunos por curso.

Tabela 3.

Número de alunos por curso profissional no Concelho

Género Curso	Número de alunos por curso profissional					
	Feminino		Masculino		Total	
	N.º de alunos	% de alunos	N.º de alunos	% de alunos	Nº de alunos	% de alunos
Técnico Desporto			15	100,00%	15	100.00%
Técnico Informática	7	12,28%	50	87,72%	57	100.00%
Técnico Processamento Controlo e Qualidade Alimentar	6	18,75%	26	81,25%	32	100.00%
Técnico de Turismo	8	32,00%	17	68,00%	25	100.00%
Total	21	16,28%	108	83,72%	129	100.00%

Nota: Observatório da Educação do Baixo Alentejo – CIMBAL, Mais Sucesso Educativo no Baixo Alentejo (citado em Site CIMBAL entre 2021 e 2022).

Os dados recolhidos pelo Observatório da Educação do Baixo Alentejo entre 2021 e 2022 revelam que o aumento da oferta educativa nos últimos anos, foi um dos fatores da escolha, sendo predominantemente frequentada por alunos do sexo masculino, num total de 129 alunos.

No que diz respeito à certificação:

Nos certificados emitidos nos termos do n.º 3, quando as UFCD ou UC tenham sido concluídas com adaptações curriculares significativas, nos termos do disposto no Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, na sua redação atual, é incluída na subalínea ii) da alínea c) e na subalínea vi) da alínea d) do número anterior é incluída a seguinte menção: “ao abrigo da alínea b) do n.º 4 do artigo 10.º do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, na sua redação atual. No campo identificado na subalínea vi) da alínea d) do número anterior são identificadas as áreas e experiências desenvolvidas no âmbito do Plano Individual de Transição do titular do certificado (Portaria n.º 194/2021 de 17 de setembro, artigo 11º, n.º 2).

CAPÍTULO 3. METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

Neste capítulo, apresenta-se a estrutura metodológica adotada com vista a atingir os objetivos desta investigação. Inicia com a apresentação do desenho do estudo (3.1) seguida dos participantes (3.2), os instrumentos de recolha de informação usados referindo-se a sua construção e validação (3.3) continua-se com a descrição dos procedimentos de recolha da informação (3.4), análise e tratamento da informação (3.5) e conclui com as considerações éticas (3.6).

3.1. Desenho do estudo

De acordo com o objetivo geral deste estudo: *Conhecer as perceções de coordenadores, professores, encarregados de educação e estudantes sobre a inclusão de alunos com medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão nos cursos profissionais do ensino secundário*, pretendemos conhecer um conjunto de decisões, nomeadamente por que razão são tomadas, como são implementadas e o resultado dessa implementação (Yin, 2010) de um fenómeno contemporâneo. Com base em Yin (2010), pareceu-nos que o estudo de caso seria a opção de desenho de estudo mais adequada pois pretendemos conhecer um fenómeno social complexo, retendo características holísticas e significativas (Yin, 2010) do processo de inclusão de alunos com medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão em cursos profissionais no ensino secundário, num agrupamento de escolas da NUT III Baixo Alentejo, na voz dos sujeitos participantes no estudo.

Assim, percorreram-se as fases do estudo de caso nomeadamente a obtenção dos documentos necessários (Tuckman, 2012), que constam no processo individual dos alunos, que descrevem o fenómeno estudado, fazendo-se entrevistas e análise documental.

3.2. Participantes

Na definição de quem estudar foi utilizado como critério a conveniência pessoal da investigadora. Pela proximidade e contacto quotidiano, decorreu o estudo com o total da população dos alunos com medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão que frequentavam os cursos profissionais no ensino secundário, desenvolvendo o seu PIT, no agrupamento de escolas onde decorreu o estudo. Contou-se também com a participação dos seus encarregados de educação, sete docentes, com diferentes funções educativas. Todos os docentes desenvolveram atividades letivas com turmas de cursos profissionais que incluíam alunos com adaptações curriculares significativas (ACS) (Tabela 4).

Tabela 4

Caracterização dos participantes no estudo

Alunos	Anos de escolaridade
A1	10.ºano
A2	12.ºano
A3	12.ºano
Professores	Funções
D1	Docente do curso profissional
D2	Docente do curso profissional
D3	Docente do curso profissional
D4	Docente do curso profissional
DEE	Docente de Educação Especial
CEMAEI	Coordenador EMAEI
CDEE	Coordenador do Departamento de Educação Especial
P1	Psicóloga do Serviço de Psicologia e Orientação (SPO)
Encarregados de educação	Educandos
EE A1/A2	A1 e A2
EE A3	A3

Nota: Elaboração própria

3.3. Instrumentos

A inexistência de inquérito, do nosso conhecimento, que permitisse dar resposta aos objetivos do estudo concorreu para que fossem elaborados três inquéritos por entrevista originais, procedendo de acordo com a literatura científica que trata o desenho de entrevistas (Apêndice 1). Os instrumentos usados integram um formato de entrevista semiestruturada (Flick, 2005) com vista à realização das entrevistas aos diferentes grupos de sujeitos participantes. Os guiões utilizados estão alicerçados na literatura acerca da problemática em questão. Os guiões de entrevista estão constituídos por três partes: 1.^a Início; 2.^a parte integra as dimensões: *a)* Perceções sobre a inclusão escolar de alunos com medidas adicionais; *b)* Facilitadores da inclusão de alunos com medidas adicionais; *c)* Barreiras à inclusão de alunos com medidas adicionais; *d)* Ensino de alunos com medidas adicionais e *e)* Medidas de apoio; e 3.^a Encerramento.

Para validação do questionário, a matriz foi submetida a um painel de juízes: a orientadora desta dissertação; Jorge Bonito, professor na Escola de Ciências Sociais da Universidade de Évora; e José Pereirinha Ramalho e Sandra Cristina Lopes, ambos professores Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Beja. Depois de recolhidos os comentários dos especialistas foram realizadas as alterações.

Para a recolha de informação dos documentos orientadores que integram o processo individual dos alunos, foi elaborada uma grelha para registo da informação com vista a registar as adaptações ao currículo registadas nos PEI 's e nos PIT 's dos alunos participantes, com base nos parâmetros existentes nos documentos (Apêndice V). Esta grelha está formada pelos parâmetros: *a)* Potencialidades descritas quanto à autonomia, *b)* Competências a trabalhar, *c)* Preocupações do EE, *d)* Competências a adquirir (académicas, pessoais, sociais e laborais) e foi validada pela orientadora da investigação.

3.4. Recolha da informação

Os contatos iniciais com o agrupamento de escolas aconteceram em março de 2022. Inicialmente, foi estabelecido um contato informal com o Diretor do Agrupamento de Escolas, para a apresentação do projeto. De seguida, formalizámos o requerimento de autorização de realização do mesmo (Apêndice 2). Após autorização por parte da Direção do agrupamento de escolas, procedemos ao contato com os diretores de turma, a fim de

estabelecer um contato inicial com os docentes das turmas e EE. Após a recolha dos consentimentos informados (Apêndice 3), no sentido de autorizar a participação no estudo, estabeleceu-se um primeiro contato de forma a esclarecer os procedimentos destinados a assegurar o anonimato dos participantes e ao agendamento das entrevistas.

As entrevistas decorreram em junho de 2022 e, na sua maioria, decorreram na biblioteca escolar, num ambiente retirado e tranquilo, sem interferências nem perturbações.

3.5. Análise e tratamento da informação

Cada sujeito foi identificado com um código, formado por uma letra e por um numeral cardinal com vista a singularizar o sujeito (aluno 1 – A1; Encarregado de educação do aluno 1 – EE A1; aluno 2 – A2; Encarregado de educação do aluno - EE A2; aluno 3 – A3; Encarregado de educação do aluno 3 – EE A3; Coordenador da EMAEI – CEMAEI; Coordenador do Departamento de Educação Especial – CDEE; Psicóloga do Serviço de Psicologia e Orientação (SPO) – P1; Docente do curso profissional 1 – D1; Docente do curso profissional 2 – D2; Docente do curso profissional 3 – D3; Docente do curso profissional 4 – D4).

Cada entrevista registada em formato áudio, foi transcrita pela investigadora, *ipsis verbis*.

De seguida foram elaboradas sínteses e construídos quadros sinóticos, por dimensão (Apêndices 5). A análise e a codificação das respostas foram elaboradas com base na técnica *Open coding* da *grounded theory* (Strauss & Corbin, 2008) e com o auxílio de Bardin (2009). A codificação foi elaborada *a priori* e dela foram destacadas ideias-chave como unidades de sentido, que dependiam de partes do texto com as quais se relacionavam. A análise de conteúdo foi validada pela orientadora do trabalho.

Para Strauss e Corbin a análise dos dados tem procedimentos que consistem em “conceitualizar e reduzir dados, elaborar categorias em termos de suas propriedades e dimensões, e relacioná-los por meio de uma série de declarações preposicionais” (2008, p. 24).

(...) importante manter o equilíbrio entre as qualidades de objetividade e a sensibilidade ao fazer a análise. A objetividade permite ao pesquisador ter a

confiança de que os seus resultados são uma representação razoável e imparcial do problema da investigação, enquanto que a sensibilidade permite a criatividade e a descoberta de uma nova teoria a partir dos dados (Strauss & Corbin, 2008, p. 62).

Segundo Bardin (2009), a análise de conteúdo é um “conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (p. 44).

O conteúdo das entrevistas foi transcrito pela investigadora. Foram construídos quadros sinóticos com as sínteses de cada caso, por dimensões (Apêndice 5). A análise e a codificação das respostas foram feitas com base em Bardin (2009) tendo como referência o Índice para a inclusão (2011) e outros autores estudados. Na análise foram destacadas as unidades de registo que constituem as ideias - chave.

As sinopses são sínteses dos discursos que contêm a mensagem essencial da entrevista e são fiéis, inclusive na linguagem, ao que disseram os entrevistados. Trata-se portanto de material descritivo que, atentamente lido e sintetizado, identifica as temáticas e as problemáticas (mesmo as que não estão referenciadas no guião da entrevista). Quando se trata de estudos exploratórios e as entrevistas são muito abertas, as temáticas e problemáticas são construídas durante a pesquisa, sendo depois agrupadas de forma a permitir a sua comparação (Guerra, 2006, p. 73).

Para Coutinho (2011) a análise de conteúdo “depende fundamentalmente das capacidades integradoras e interpretativas do investigador” (p. 290).

3.6. Considerações éticas

O anonimato dos respondentes foi assegurado. Em local algum se solicita informação sobre o nome, número mecanográfico de matrícula dos alunos, ou endereço e outras

informações que personalizem qualquer dos sujeitos participantes, de modo a associar a resposta com um indivíduo específico. Os participantes assinaram a declaração de consentimento informado e os EE autorizaram a participação dos seus educando no estudo.

O painel de juízes que analisou e validou os instrumentos de recolha da informação não indicou qualquer questão que originasse informação afastada dos princípios da dignidade e não discriminação.

CAPÍTULO 4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

No presente capítulo, são apresentados e discutidos os resultados alcançados no estudo e confrontados com os quadros teórico e concetual.

A organização dos resultados tem por base as dimensões do instrumento de recolha de dados atendendo aos objetivos do estudo e visa dar resposta à questão de partida.

Foi realizada uma comparação entre todos os dados recolhidos, para se concluir acerca das perceções dos agentes educativos, dos EE e dos alunos envolvidos, sobre a inclusão de alunos com ACS nos cursos profissionais do ensino secundário.

Assim, o capítulo expõe as perceções dos entrevistados acerca da inclusão dos alunos com medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão em cursos profissionais no agrupamento de escolas objeto de estudo (4.1), os principais resultados da análise do inquérito por entrevista (4.2) e a apresentação e a análise dos resultados dos documentos do processo individual dos alunos, nomeadamente os PEI 's e os PIT 's (4.3).

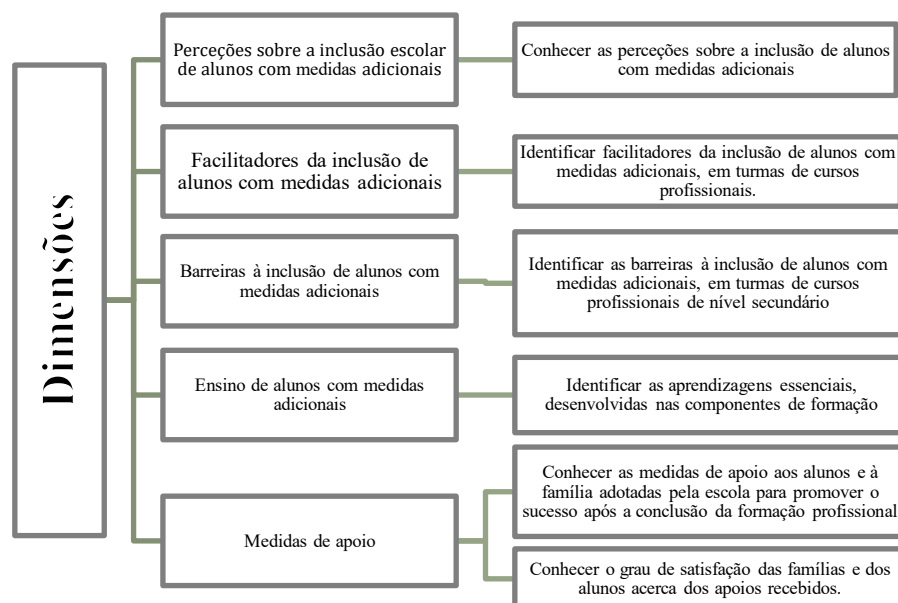
A discussão dos resultados decorreu através do diálogo entre os resultados encontrados e os autores e normativos estudados, colocando em evidência os resultados comuns e divergentes.

4.1. Perceções dos entrevistados

A organização e a sequência dos resultados apresentados terão em conta a ordem pela qual foram construídos os instrumentos de recolha de dados e os objetivos propostos para o estudo conforme se apresenta na Tabela 5.

Tabela 5.

Tabela de Dimensões



Nota: Elaboração própria.

4.1.1. **Dimensão 1.** Perceções sobre a inclusão escolar de alunos com medidas adicionais

43

ODP 1. Conhecer as perceções sobre a inclusão de alunos com medidas adicionais.

As condições que devem existir nas escolas secundárias por forma a incluir alunos de acordo com as suas necessidades específicas são, de acordo com os agentes educativos CEMAIE, CDEE e P1, o reforço dos recursos físicos e humanos (CEMAIE), currículos flexíveis (CDEE; CEMAIE) proporcionar escolhas (P1), ofertas diversificadas que vão ao encontro das características dos alunos de forma a possibilitar escolhas que se alinhem com os seus interesses.

Os cursos profissionais são sem dúvida uma mais valia. Outra seria as escolas estarem apetrechadas com oficinas e clubes (teatro, dança, artes plásticas, música, costura, horta, etc) de modo a oferecer aos alunos uma oferta diversificada de índole prática e funcional. (CDEE)

Penso que para além de todas as condições (recursos) físicas e humanas necessárias para trabalhar com crianças/jovens com necessidades educativas muito particulares é necessário que a escola centre a sua prática educativa nos alunos, construindo currículos flexíveis e que respondam às características dos alunos. (CEMAIE)

Estes resultados concordam com o exposto por Booth e Ainscow (2011) na Dimensão C, nomeadamente na secção C.2 (orquestrando a aprendizagem).

As condições que devem existir nas escolas secundárias por forma a incluir alunos de acordo com as suas necessidades específicas são, de acordo com os agentes educativos DEE, D1, D2, D3, D4, ser necessários recursos humanos (DEE; D1; D2) e recursos digitais (D3; D4).

Principalmente haver mais recursos humanos, mais professores de Educação Especial. Mais locais, sem ser o CAA onde eles possam trabalhar, porque o CAA já se está a tornar a meu ver um espaço pequeno, devia haver outras opções de escolha onde possamos trabalhar com eles. (DEE)

A nível tecnológico, é um dos meios em que eles têm maior facilidade e motivação embora faltem recursos.(D3)

Os docentes DEE, D1, D2, D3 e D4, relativamente aos benefícios consideram a relevante componente prática (DEE; D1; D2; D4), experiências laborais (DEE) e enriquecimento pessoal (D4).

Os cursos profissionais são bons porque eles depois têm o estágio e aqui vão de encontro àquilo que nunca iriam nos outros, é a experiência laboral, é a experiência com o outro em sociedade, adquirem outro tipo de experiências nestes cursos por ser mais prático.(DEE)

São cursos mais práticos, mais interessantes e mais apelativos para eles, de enriquecimento pessoal e também para os colegas que aprendem o valor da diversidade colaborando com outros colegas. (D4)

Nos cursos profissionais é importante por ter um cariz mais prático, para alunos com dificuldades cognitivas o facto de ser mais virado para a parte prática dá-lhe mais competências. (D1)

A maior parte dos professores considerou ser uma resposta que proporciona, por ter um cariz mais prático, experiências laborais e sociais. Este resultado concorda com o exposto por Booth e Ainscow (2011) na Dimensão C, nomeadamente na secção C.2 (orquestrando a aprendizagem).

As condições que devem existir nas escolas secundárias por forma a incluir alunos de acordo com as suas necessidades específicas são, de acordo com os agentes educativos EE A1/A2 e EE A3, apontam a necessidade de mais horas de apoio (EE A1/A2) e maior acompanhamento do aluno (EE A3). Segundo os encarregados de educação, os alunos devem frequentar estes cursos embora devam existir mudanças na organização e nos apoios prestados.

Poderiam ter mais terapias(...) uma hora de terapia da fala por semana é pouco, o ideal era 2 ou 3 sessões assim como a psicologia. (EE A1/A2)

Eu pouco tenho ido à escola, mas os apoios são mais ou menos, ele tem tido muitas faltas porque sai da escola e não vai às aulas. Existe falta de controle e acompanhamento do A3. Eu estou longe ele vai de transportes e eu deveria estar mais informada quando sei é porque já existe um problema.(EE A3)

Os encarregados de educação EE A1/A2 e EE A3, consideraram como benefícios na inclusão nos cursos profissionais, a oportunidade de adquirirem maior formação (EE A1/A2) e a aquisição de competências sociais (EE A3).

Traz muitos benefícios porque se as coisas forem bem feitas, são incluídos na sociedade e quanto mais qualificados eles forem melhor será essa inclusão.(EE A1/A2)

Trouxe benefícios, ele está mais sociável. Eu só há um ano estou com ele, sou a avó mas sei que melhorou o relacionamento com o adulto e com os colegas agora fala muito com todos, ajuda quem precisa.(EE A3)

Considerou ser uma resposta que proporciona, maior formação académica e competências sociais.

As condições que devem existir nas escolas secundárias identificadas pelos alunos A1; A2 e A3, prendem-se com o aumento de apoio nas aulas (A2). Porém também é manifestado que a escola proporciona o necessário (A1; A3). Segundo estes, sentem-se incluídos socialmente com os pares e professores. Poderiam sentir-se mais aceites se houvesse maior envolvimento nas atividades.

Tem tudo sim, sinto-me bem com os meus colegas. (A1)

Gostava de participar nas aulas e que também fizessem coisas que eu pudesse fazer com eles e não coisas diferentes é isso...(A2)

Os alunos A1, A2 e A3, consideram que as três aprendizagens mais importantes desde o início do curso são: oportunidade de maior conhecimento (A1; A2; A3), aquisição de competências sociais (A3) e a autonomia pessoal (A2).

Aprendi muito sobre os bichos, pedras e rochas.(A1)

Ótimo. Nunca tive problemas.(A2)

Aprender a estudar, ter amizades. No curso aprendi muita coisa que não sabia, eu não sabia fazer o PIT. (A3)

Os alunos referem ter adquirido conhecimento na área do curso e competências pessoais e sociais.

Os resultados concordam com o exposto por Booth e Ainscow (2011) na Dimensão A na secção A.1 (edificando a comunidade) e A.2 (estabelecendo valores inclusivos).

Em síntese, podemos verificar que a dimensão perceções sobre a inclusão escolar de alunos com medidas adicionais, na visão dos entrevistados, tende a considerar-se que as escolas estão preparadas para a inclusão. Esta via de ensino, tal como refere o estudo realizado por Santos et al., (2019), ao apresentar uma componente mais prática, permite experiências laborais e deste modo o desenvolvimento pessoal e social.

4.1.2. **Dimensão 2.** Facilitadores da inclusão de alunos com medidas adicionais

ODFI 2. Identificar facilitadores da inclusão de alunos com medidas adicionais, em turmas de cursos profissionais.

Os fatores facilitadores da inclusão dos alunos com medidas adicionais referidas pelos estes agentes educativos CDEE, CEMAEI e P1 são, os cursos de cariz mais prático (P1), ter em conta o perfil de funcionalidade do aluno (CDEE; CEMAEI), ambiente de partilha e cooperação (CEMAEI). Os coordenadores referem a importância do perfil de funcionalidade dos alunos na construção de um currículo flexível.

Respeito pelo perfil de funcionalidade dos alunos - capacidades e dificuldades; Conhecimento profundo acerca do aluno. (DCEE)

Principalmente o respeito pelas diferentes capacidades individuais dos alunos e a existência de um ambiente de aprendizagem em que seja fomentada a partilha e a cooperação. (CEMAEI)

Os apoios recebidos pelos alunos são, o apoio do professor de Educação Especial no CAA (CDEE; CEMAEI; P1), apoio terapêutico (CDEE; CEMAEI).

Quando não estão com a turma, estão no Centro de apoio à aprendizagem a trabalhar as competências do seu PEI, a ter terapias, ou a desenvolver o seu PIT. (DCEE)

Recebem o apoio da educação especial e das técnicas especializadas, no âmbito do CAA. (CEMAEI)

Os coordenadores, referem ainda que, a duração semanal dos apoios é definida caso a caso (CDEE; P1). Cada aluno tem uma carga horária definida nos documentos orientadores sendo mais preenchido no período da manhã. A maioria considerou ser suficiente.

No presente ano letivo, sim. (DCEE)

Acabamos por preencher mais as manhãs mas é suficiente. (P1)

Os fatores facilitadores da inclusão dos alunos com medidas adicionais referidas pelos estes agentes educativos DEE, D1, D2, D3 e D4 são, cursos de cariz mais prático (DEE; D2; D4), relação com os pares (D1) e recursos de apoio (D3).

Terem experiências laborais o que facilita na escolha de uma profissão, ser prático na maior parte das disciplinas. (D2)

O facto de haver cada vez mais alunos nestas condições integrados, faz com que eles se habituem a tê-los em sala de aula e os respeitem. (D1)

Os apoios recebidos pelos alunos são, o apoio do professor de Educação Especial (DEE; D1; D2; D3; D4) e os apoios terapêuticos (DEE; D2; D3).

Muitas vezes era o aluno que manifestava interesse em levar as atividades para continuar no CAA com a colega de educação especial. (D1)

Com a turma recebem o meu apoio e se for necessária alguma terapia. (DEE)

Segundo a maioria dos professores, desconhecem a duração dos apoios e como foi definida. Consideram que: não é suficiente (DEE; D1; D2; D3; D4) e podem ser aplicadas medidas universais e seletivas (D4).

Temos muitas vezes muitas medidas que podemos aplicar que são as universais, dá trabalho a nós professores. Por vezes os colegas do secundário não as aplicam por acharem que aqui já não se justifica. Conseguimos colmatar muita coisa apenas com as universais ou as seletivas. É possível é preciso é vontade e sensibilidade para chegar a todos. (D4)

Os fatores facilitadores da inclusão dos alunos com medidas adicionais referidas pelos estes agentes educativos EE A1/A2 e EE A3 são, os apoios prestados de Educação Especial (EE A1/A2; EE A3). Os encarregados de educação referem a importância dos apoios prestados pelos professores e técnicos de Educação Especial.

47 *A relação com a professora de Educação Especial tanto dele como connosco. (EE A1/A2)*

Terem apoios por parte da escola para os ajudar a superar as dificuldades. (EE A3)

Os apoios recebidos pelos alunos são, o apoio do professor de Educação Especial (EE A1/A2; EE A3), apoio terapêutico (EE A1/A2; EE A3).

Sei que a professora de Educação Especial faz esta ponte mas a DT do A2 não tem sido muito presente, foi complicado contactá-la. Sinto que devia haver mais ligação com os outros professores uma vez que são miúdos especiais. (EE A1/A2)

Ele precisava mais de apoio psicológico que não recebeu, refiro-me a apoio semanal. Teve apoio da professora de Educação Especial. (EE A3)

Segundo encarregados de educação, a duração semanal dos apoios definida não é o que os alunos necessitam (EE A1/A2; EE A3).

Sim. Sei que têm apoios mas deveriam ter mais, pode não ser culpa da escola pois vemos que a falta de recursos é geral. (EE A1/A2)

Não sei como foi definida mas não foi o suficiente. (EE A3)

Os fatores facilitadores da inclusão dos alunos com medidas adicionais referidas pelos estes agentes educativos A1, A2, e A3 são, os apoios prestados de Educação Especial (A3); frequência das aulas (A1; A2).

Os alunos referem a importância dos apoios prestados pelos professores e técnicos de Educação Especial, a frequência das aulas do curso mesmo que seja um trabalho diferenciado.

Estar nas aulas com eles. (A1)

Tive muitos apoios agora da professora de Educação Especial. Este ano já não tive em sala apoio só fora. (A3)

Os apoios recebidos pelos alunos são, o apoio do professor de Educação Especial (A1;A2; A3), apoio terapêutico (A2).

Gostava de estar mais tempo no CAA e este ano estive mais tempo lá, tenho lá amigos. (A1)

Apoio das professoras no CAA, psicologia e da Terapia da Fala. Na outra escola quando era mais pequeno tinha piscina, boccia, cavalos e fisioterapia. (A2)

Segundo os alunos, a duração semanal dos apoios definida é: suficiente (A1; A3), insuficiente (A2).

Da Fala precisava de mais tempo durante a semana. (A2)

Sim, foram. (A3)

Podemos verificar que, na dimensão facilitadores da inclusão de alunos com medidas adicionais, de acordo com os inquiridos, a flexibilidade curricular dos cursos profissionais, a integração com os pares e a possibilidade de realização de estágios laborais são facilitadores no processo do sucesso escolar dos alunos com ACS. O professor de Educação Especial é apontado por unanimidade como uma figura-chave, potenciadora de maior frequência de disciplinas ou UFCD, no entanto referem existir falta de recursos humanos tanto na área da docência como de técnicos superiores especializados.

Os resultados das inferências dos coordenadores concordam com o exposto por Booth e Ainscow (2011) na Dimensão C, nomeadamente na secção C.1 (construindo currículos para todos) e C.2 (orquestrando a aprendizagem). As inferências dos docentes e dos encarregados de educação, afastam-se do exposto no Index para a inclusão e do defendido por Pereira et al. que refere a flexibilidade na mobilização de recursos e estratégias que promovam e assegurem a plena inclusão educativa de todos e de cada um dos alunos. Nas inferências dos alunos, os resultados concordam com o exposto por Booth e Ainscow (2011) na Dimensão C, nomeadamente na secção C.2 (orquestrando a aprendizagem).

4.1.3. Dimensão 3. Barreiras à inclusão de alunos com medidas adicionais

ODBI 3. Identificar as barreiras à inclusão de alunos com medidas adicionais, em turmas de cursos profissionais de nível secundário.

As principais barreiras na inclusão destes alunos referidas pelos estes agentes educativos CDEE, CEMAIE e P1 são a aceitação da diferença (P1) e a elevada carga horária (CEMAIE).

Talvez seja um constrangimento para os alunos a exigente carga horária dos cursos profissionais. (CEMAIE)

Há dificuldades na relação com os colegas. Já tivemos aqui alguns casos em que, também pode haver discriminação por parte dos colegas em relação a eles, mas por vezes eles também têm características que são difíceis de funcionar em grupo, e os outros também não têm a condescendência que um adulto tem, no sentido de olhar para eles e compreender as diferenças. (P1)

Surge o impedimento a nível legal, estes alunos no seu percurso escolar anteriormente não eram integrados nos cursos profissionais. Nestes cursos saem com dupla certificação profissional quer a nível de habilitação académica (12.º ano) e uma categoria profissional, antes de nível III atualmente de nível IV. Para que tal ocorra têm que preencher todos os requisitos que são ter a mesma formação em contexto de trabalho e terem as mesmas disciplinas. Como estes alunos têm um currículo diferente, com um PEI, para poderem integrar tivemos que ter aqui uma “luta” uma vez que somos uma escola pública com cursos profissionais. (P1)

Foram identificadas barreiras como a organização destes cursos e a aceitação da diferença pelos pares.

As principais barreiras na inclusão destes alunos segundo os agentes educativos DEE, D1, D2, D3 e D4 são a aceitação da diferença (DEE; D1; D4), a diferenciação em sala (D2), capacitação (D4) e a existência de mais ofertas educativas (D3).

As vezes as pessoas olham para estes alunos e veem-nos diferentes, eu já não os vejo diferentes para mim são iguais mas isso somos nós... Acham que eles não conseguem, e depois de trabalharem com eles chegam a conclusão que foi gratificante. Estas barreiras vejo maiores pelos colegas de curso, são discriminados. (DEE)

O apoio em sala de aula era muito importante nestas idades, não se consegue dar a atenção que eles necessitam nem chegar a eles nas suas necessidades. (D2)

Foram identificadas barreiras de aceitação da diferença, dificuldade na diferenciação em sala devido à falta de recursos humanos e reduzida oferta educativa.

As principais barreiras na inclusão destes alunos são: apoios insuficientes (EEA1/A2), dificuldade na aquisição de conteúdos (EE A3)

Não haver terapias suficientes e apoio em sala se eles tivessem este apoio podiam frequentar mais disciplinas. (EE A1/A2)

Ele não gostava de ir a Espanhol ele frequentou todas as disciplinas mas havia algumas em que ele não se identificava. (EE A3)

Foram identificadas como barreiras o número de apoios prestados e a dificuldade na aquisição de conteúdos.

As principais barreiras na inclusão segundo os alunos são a frequência nas aulas (A1; A2), comportamento dos pares em sala (A3).

Os meus colegas portavam-se mal e não deixavam o prof. dar a aula. (A3)

São as aulas teóricas não entendo. (A2)

Foram identificadas como barreiras o número de aulas assistidas com a turma e o comportamento em sala dos pares o que dificulta a aquisição de conteúdos.

Os resultados afastam-se do exposto por Booth e Ainscow (2011) e Rodrigues (2015), que refere que a participação social é um importante aspeto para uma efetiva inclusão. “Um ambiente que não favoreça a inclusão é igualmente restritivo de uma participação e atividade junto das comunidades de pertença” (p. 12).

Sintetizando, podemos inferir que a grande parte dos entrevistados, sente muitas dificuldades na diferenciação na sala de aula, considerando esta uma barreira no processo de aprendizagem. Um acompanhamento individual dos alunos por parte dos profissionais de Educação Especial, permitiria uma maior frequência dos alunos com ACS nas aulas com a sua turma.

Para finalizar este ponto, conforme referido pela P1, existe a barreira legal, estes alunos frequentam o curso profissional sem obterem a mesma certificação académica e profissional que os seus pares. Tendo os alunos com ACS um percurso diferenciado, são identificadas as áreas e experiências desenvolvidas no âmbito do PIT, tal como refere a Portaria n.º 194/2021 de 17 de setembro.

4.1.4. Dimensão 4. Ensino de alunos com medidas adicionais

ODE4. Identificar as aprendizagens essenciais, desenvolvidas nas componentes de formação.

Relativamente à admissão nos cursos, a escolha do curso segundo os agentes CDEE, CEMAEI e P1 deveu-se aos interesses dos alunos (P1), ao perfil de funcionalidade (CDEE; P1). Os alunos têm os seus interesses, procura-se uma resposta que vá de encontro ao seu perfil de funcionalidade.

O aluno é encaminhado para determinado curso, de acordo com o seu perfil de funcionalidade, logo estão a ser tidas em conta as suas potencialidades e necessidades. Por exemplo: o aluno X gostava muito de atividade física e era bom nessa área, então foi para o curso Técnico de Desporto. (CDEE)

As potencialidades é nós tentarmos levá-los àquilo que eles gostam, por exemplo o aluno A1 gosta muito de animais e de plantas, então ele frequenta as aulas de Biologia e Ciências e o professor tenta ir ao encontro dos interesses dele. Ao nível do PIT, nós quando temos alunos que vemos que não têm condições para irem para o exterior, para empresas e Instituições, tentamos fazer dentro da escola um PIT de forma a ser num ambiente mais protegido. (P1)

Quanto á frequência de disciplinas ou Unidades de Formação de Curta Duração, do curso escolhido, agentes educativos CDEE, e P1, referem que os critérios são o perfil de funcionalidade do aluno (CDEE; P1). A carga horária é um fator variável consoante o perfil do aluno.

Os critérios são sempre o Perfil de Funcionalidade. (CDEE)

O total da carga horária é sempre o do ensino secundário dos cursos científico-humanístico e não o do profissional e adaptamos também às atividades do CAA. Eles veem já com um modelo de acordo com o seu perfil... a área de Artes, com a Matemática e com o Português funcional. Nos anos anteriores trabalham já dentro deste modelo por vezes o mecanismo da leitura dá-se mais tarde. (P1)

51 Relativamente à abordagem, junto das várias entidades de acolhimento, no sentido de facultarem experiências laborais aos alunos os agentes educativos CDEE e P1, referem ser feita pelo o professor de Educação Especial. A avaliação das entidades tem sido positiva na maioria dos casos.

Geralmente o DEE do aluno, conjuntamente com a coordenadora. do Departamento de Educação Especial contacta a entidade e estabelece os termos da parceria. (CDEE)

É feito através do professor de Educação Especial que é responsável de caso e que acompanha o aluno e que contacta, de acordo com os interesses do aluno e disponibilidade das instituições e das empresas que temos no concelho. (P1)

Segundo os coordenadores, a inclusão destes alunos nos cursos profissionais potencia: experiências laborais que os capacitam (CDEE; P1).

Foi referido que as experiências laborais são um fator de capacitação para a vida ativa na superação de obstáculos. Existe um acompanhamento que se mantém após a conclusão da escolaridade obrigatória.

Todas as experiências são mais valias, seja para quem for, e ainda mais nos indivíduos com algum tipo de incapacidade. O contato com o mundo fora da escola vai possibilitar que fiquem mais aptos a lidar com os obstáculos do mundo laboral, de uma forma menos

abrupta. Também pode possibilitar que a sociedade os comece a ver e valorizar de um modo mais positivo e lhes “abra as portas”. (CDEE)

O que os capacita mais é a frequência do PIT, há um programa de Educação Profissional Especial que vai continuar...(P1)

As competências essenciais referidas pelos agentes CDEE e P1 que estes alunos devem adquirir quando concluírem a escolaridade obrigatória são, as competências de autonomia pessoal (P1), competências comunicativas e de relacionamento social (CDEE; P1).

Os coordenadores consideram que estes alunos devem adquirir competências comunicativas e de relacionamento social que os capacite para a vida ativa na sociedade.

Competências comunicativas, linguísticas e motivacionais. (CDEE)

A autonomia que nós tentamos que eles adquiram, e vão adquirindo... aprender a relacionar-se com os outros, saber estar. São estas as competências gerais que qualquer pessoa necessita. (P1)

Este resultado concorda com o exposto por Booth e Ainscow (2011) na Dimensão C, nomeadamente na secção C.2 (orquestrando a aprendizagem).

A escolha do curso, segundo os professores deveu-se aos interesses dos alunos e famílias (DEE) e existir uma rede de oferta restrita (D1; D2; D4).

Os professores na sua maioria consideram haver uma rede de oferta educativa restrita, o que condiciona os alunos na escolha.

Eu tenho a certeza que se faz o melhor possível a nível de orientação vocacional, mas no geral os cursos não dão resposta a estes alunos. Vão para cursos onde não têm aptidão está difícil para todos e estes ainda mais. (D4)

Desconheço como foi feita a orientação para estes cursos mas penso que foram por esta via por sermos uma escola pequena com uma rede de oferta restrita. Quando o recebi já ia com tudo definido como iria ser... (D1)

Quanto á frequência de disciplinas ou Unidades de Formação de Curta Duração, do curso escolhido, os professores referem que: desconhecem os critérios que levaram a escolha (D2; D3; D4), com apoios poderiam frequentar mais aulas (DEE; D1; D2; D3) as dificuldades e autonomia dos alunos (DEE).

A carga horária é variável, os cursos profissionais funcionam de forma diferente. (D4)

Sei que não tem a mesma carga horária embora frequente a maior parte das aulas. (D3)

Acho que poderia ter tido uma maior carga horária com outras disciplinas uma vez que é virado para o controle alimentar e são práticas, tinha sido útil para ele mas sempre com um cariz prático e com acompanhamento. (D1)

A maioria dos professores desconhece os critérios que levaram à escolha/decisão relativamente à frequência das disciplinas ou UFCD do curso, embora considerem que com mais apoios era possível aumentar esta carga horária.

Os critérios não sei. (D3)

As disciplinas e os módulos deste curso nem sempre são adequados ao A1. Uma microbiologia, físico-química nem sempre são aulas práticas. Não foi um caso de sucesso como os outros neste aspeto devido também à sua problemática. Já o A2 não foi assim, ele adora Desporto participa em todas as atividades desportivas com a turma vai com os outros é autónomo. (DEE)

Relativamente à abordagem, junto das várias entidades de acolhimento, no sentido de facultarem experiências laborais aos alunos os professores referem que: desconhecem os contatos estabelecidos (D1; D3; D4) e feita pelo professor de Educação especial (DEE; D2).

Este assunto nunca foi abordado. (D1)

Não participei nesse processo. (D4)

O caso do A2 não fez estágio, teve só o PIT. (DEE)

Existe uma colega que é a coordenadora do curso que trata dos estágios. Entra em contato com as entidades e estabelece-se um protocolo entre a entidade e a escola sempre depois de os consultar. Em relação ao PIT já intervenho é mais comigo. (DEE)

Quanto à avaliação da entidade de acolhimento feita pelos agentes educativos DEE, D1, D2, D3, e D4, referem que existem casos de sucesso (DEE; D3), e desconhecem a avaliação feita (D1; D2; D4).

Há casos de sucesso, mas também há casos em que agradecem que não volte. (DEE)

Apenas sei dizer que foi benéfico, gostaram da sua prestação, fez o estágio no intermarché e gostaram muito dele. (D3)

A maioria dos professores refere desconhecer a abordagem feita junto das entidades de acolhimento e a avaliação das experiências laborais.

Segundo referem os professores, a inclusão destes alunos nos cursos profissionais pode capacitar para a vida ativa (DEE; D1; D2; D4) e pode valorizá-los (D1; D4). Como obstáculos apresentam a dificuldade na relação com o outro (DEE), atividade profissional na área do curso (D3).

Eles têm os mesmos direitos que os outros e devem ter estas experiências ser aceites. Por vezes eles são mais cumpridores e interessados. (DEE)

O principal obstáculo é terem que seguir cursos que no mercado de trabalho eles não vão seguir dentro da área do curso, irão para outras áreas que não estas. (D3)

Muitas vezes são as pessoas, se eles tiverem hipótese de estarem integrados em tarefas que não sejam de grande responsabilidade, poderão ser vistos de outra forma na sociedade e eles próprios também se sentirem úteis. (D1)

As competências essenciais que estes alunos devem adquirir quando concluírem a escolaridade obrigatória na opinião dos agentes educativos DEE, D1, D2, D3 e D4 são as competências funcionais (DEE; D1; D2; D4), competências de leitura e escrita (D1; D4) e não confere competências (D3).

Os professores na sua maioria consideram que estes alunos devem adquirir competências de leitura e escrita e competências de carácter funcional que os capacite para a vida ativa na sociedade.

As competências básicas para quando saírem daqui e saibam encarar o mundo lá fora. Que saibam desenrascar minimamente. (DEE)

A nível de aprendizagem o pouco que “entra” não dá para desenvolver uma atividade profissional. Do caso que tive, não o vejo capacitado para o mercado de trabalho na área do curso. Na minha opinião o curso não lhe deu essa capacidade. (D3)

Era importante eles saberem ler minimamente e escrever, conseguirem fazer pequenos cálculos de matemática para a vida, coisas que lhes fazem falta no dia-a-dia. Conseguirem também manipular um multibanco, pagar faturas...(D1)

Relativamente à admissão nos cursos, a escolha do curso segundo os agentes EE A1/A2 e EE A3, deveu-se: aos interesses dos alunos (EE A1/A2), ao perfil de funcionalidade (EE A1/A2). Os alunos têm os seus interesses, procura-se uma resposta que vá de encontro. A encarregada de educação do aluno A3 não tinha contato com o neto, aquando a escolha do curso.

EE A1/A2: Em relação ao A2 sim, porque desde a primeira hora vimos que gostava de Desporto e também do Boccia. Algo relacionado com o Desporto era o caminho ideal para o A2 embora o PIT não correspondesse em nada com o curso mas é do gosto dele... Em relação ao A1, não foi bem assim, foi para o curso pelo gosto pelos animais, na altura achámos bem assim. (EE A1/A2)

Quanto á frequência de disciplinas ou Unidades de Formação de Curta Duração, do curso escolhido, os agentes educativos EE A1/A2 e EE A3, referem que: deveria ter maior carga horária (EE A1/A2) e que frequentou a maioria as disciplinas ou UFCD (EE A3).

Deveria ser mais equilibrada para se sentirem mais incluídos no curso. Deveria ser 50/50%. O A2, também devia frequentar mais a distribuição devia ser de outra forma duas ou três disciplinas é pouco. No caso do A1 os laboratórios são aulas práticas e relacionadas com o curso eles acabam por quase não pertencerem. (EE A1/A2)

No caso dele todas embora não fossem todas do gosto dele. (EE A3)

A carga horária é um fator que pode influenciar a inclusão dos alunos nestes cursos.

Relativamente à abordagem, junto das várias entidades de acolhimento, no sentido de facultarem experiências laborais aos alunos os encarregados de educação referem ser consultados (EE A1/A2; EE A3).

Nós pais somos consultados em tudo e envolvidos eles vão para o que escolhem, no caso do A2 correu bem. O A1 ainda está a experimentar, quer mudar. Eles são bem acolhidos e já os conhecem. (EE A1/A2)

Só participei no fim no 12.º ano as professoras ligavam e ia lá foi positivo. No Pingo Doce a avaliação é muito boa. (EE A3)

Os encarregados de educação referem ter sido consultados e envolvidos no processo, sendo a avaliação das entidades positiva na maioria dos casos.

Segundo os encarregados de educação, a inclusão destes alunos nos cursos profissionais potencia experiências laborais que os capacita (EE A1/A2; EE A3).

É uma barreira enorme! Como vão tendo experiências é mais fácil na escolha deles mas depois a sociedade não está preparada para os receber. (EE A1/A2)

Sim, deu competências ele mudou bastante a sua personalidade e deu-lhe confiança para exercer uma profissão. Ele já o chamaram do Centro de Emprego e vai fazer um estágio no Pingo Doce ele está muito contente pois vai fazer o que ele gosta, experimentou no curso e gostou. (EE A3)

55

Foi referido que as experiências laborais são um fator de capacitação para a vida ativa na superação de obstáculos. Existe um acompanhamento que se mantém após a conclusão da escolaridade obrigatória.

As competências essenciais que estes alunos devem adquirir quando concluírem a escolaridade obrigatória segundo os agentes educativos EE A1/A2 e EE A3, são as competências de autonomia pessoal (EE A1/A2) e as competências comunicativas e de relacionamento social (EE A1/A2; EE A3).

Que saibam cumprir com as tarefas que um emprego exige. (EE A3)

A nível social a interação com as pessoas e serem mais autónomos. Essa foi sempre a minha luta! (EE A1/A2)

Os encarregados de educação, consideram que estes alunos devem adquirir competências comunicativas e de relacionamento social que os capacite para a vida ativa na sociedade.

A escolha do curso, segundo os agentes A1, A2 e A3, deveu-se aos interesses dos alunos (A1; A2; A3). Os alunos têm os seus interesses, procura-se uma resposta que vá de encontro.

Como eu gostava de animais fui eu que escolhi ir. (A1)

Estou no que escolhi e gostei muito era o que pensei tanto no estágio como nas aulas. (A3)

Quanto à frequência de disciplinas ou Unidades de Formação de Curta Duração, do curso escolhido, os entrevistados referem que: deveriam ter maior carga horária (A2), frequentou a maioria as disciplinas ou UFCD (A3).

É a Biologia e a Educação Física. (A1)

Todas. E já fiz a PAP, fiz pimentos recheados, correu bem, tive vergonha de apresentar só isso. (A3)

A carga horária é um fator que pode influenciar a inclusão dos alunos nestes cursos.

Relativamente à avaliação das atividades de estágio do PIT, referem ser: positiva (A1; A2; A3).

Eu gosto do que faço. (A1)

Fiz 3 estágios cá. No pingo Doce fazia a reposição e todos os trabalhos até a caixa experimentei um dia. Duas vezes foi no intermarché. Também fiz o PIT na Jardinagem e gostei foi no jardim municipal. (A3)

Os alunos referem ter que a avaliação das entidades é positiva na maioria dos casos, no entanto, no futuro nem todos referem ser a profissão a desempenhar no futuro.

A inclusão destes alunos nos cursos profissionais potencia: experiências laborais que os capacita (A1; A3), certificação formativa (A2).

Posso experimentar trabalhos, gostava de tratar de cavalos e gostava de quando íamos aos cavalos. (A1)

Aprendi muito no PIT e nos estágios para poder trabalhar no futuro. (A3)

Foi referido que as experiências laborais são um fator de capacitação para a vida ativa na superação de obstáculos, assim como, a importância da certificação do 12.º ano.

Quando concluírem a escolaridade obrigatória, os alunos consideram ser competências essenciais: competências de autonomia pessoal (A1; A2; A3), competências específicas da profissão (A1; A2; A3), competências académicas (A2), ser aceite na sociedade (A3).

Pode arranjar-me um trabalho para saber fazer coisas e ter o meu dinheiro. (A1)

Ter um emprego e ser bom no que faço e que gostem de mim. A professora vai comigo depois para ver o estágio. (A3)

Os alunos, consideram que devem adquirir competências de autonomia pessoal e social que os capacite para a vida ativa na sociedade.

Os resultados apresentados na dimensão ensino de alunos com medidas adicionais concordam com o exposto por Booth e Ainscow (2011) na Dimensão C, nomeadamente na secção C.1 (construindo currículos para todos) e C.2 (orquestrando a aprendizagem). Infere-se

a importância das competências de autonomia pessoal, comunicativas e de relacionamento pessoal na capacitação para a vida ativa, à semelhança do que desvenda o estudo referido anteriormente (Santos et, al., 2019).

4.1.5. **Dimensão 5.** Medidas de apoio aos alunos adotadas pela escola para promover o sucesso após a conclusão da formação profissional

ODMA 5. Conhecer as medidas de apoio aos alunos e à família adotadas pela escola para promover o sucesso após a conclusão da formação profissional.

Os apoios prestados ao aluno e à família após a conclusão da escolaridade obrigatória segundo os agentes CDEE e P1 são, os protocolos para dar continuidade.

Após a conclusão da escolaridade obrigatória, a escola estabelece protocolos de continuidade onde fazem uma Formação Especial em contexto de trabalho.

A escola faz a articulação com a CERCI, o IEFP e a família, atuando como facilitador, com vista a incluir o aluno no mercado de trabalho. (CDEE)

Temos uma avaliação formal, as famílias concordam que esta inclusão se faça através do IEFP. (P1)

Os apoios prestados ao aluno e à família após a conclusão da escolaridade obrigatória referidos pelos agentes educativos DEE, D1, D2, D3 e D4, são protocolos para dar continuidade (DEE) e o apoio dos técnicos (D1). Os professores D3 e D4 referem desconhecer os apoios prestados.

Das famílias não sei, mas penso que os técnicos apoiarão nessa fase de transição. (D1)

Sei que existe um acompanhamento após mas não sei qual. (D2)

No caso do A3 e do A2, neste momento é através do protocolo entre a Câmara e o Centro de Emprego para dar continuidade ao PIT. As famílias querem mantê-los ocupados e são famílias carenciadas, este pouco valor monetário que eles vão ganhar é uma ajuda e ficam contentes. (DEE)

Os apoios prestados ao aluno e à família após a conclusão da escolaridade obrigatória segundo os agentes educativos EE A1/A2 e EE A3, são os protocolos para dar continuidade (EE A1/A2; EE A3).

Estes estágios através do centro de Emprego depois penso que mais nada! (EE A3)

Em relação ao A1, ainda não tenho bases para falar mas como sabe tenho outro filho com as mesmas dificuldades, são 3 filhos, o mais velho já terminou a escola e houve uma

quebra grande. Está neste momento a fazer a manutenção da piscina coberta. Não está a correr bem, não está como funcionário dos quadros mas está a contrato. Ao terminar a escola, como está a acontecer com o A2, a docente de Educação Especial vai acompanhá-lo ao Centro de Emprego e depois são apenas apoio por 2 anos e termina. (EE A1/A2)

Após a conclusão da escolaridade obrigatória, a escola estabelece protocolos de continuidade onde fazem uma Formação Especial em contexto de trabalho.

Os apoios prestados ao aluno e à família após a conclusão da escolaridade obrigatória segundo os agentes educativos A1, A2 e A3, são os protocolos para dar continuidade (A3), apoio nas dificuldades na leitura e na escrita (A2).

Chegar a horas, na escrita e trabalhar bem. (A1)

Têm ajudado na leitura e escrita, arranjam o estágio que eu queria. (A2)

Está planeado ir ao Centro de emprego para trabalhar no jardim municipal. Já vou receber ordenado era o que queria fazer. A minha avó apoia-me em tudo. (A3)

Após a conclusão da escolaridade obrigatória, a escola estabelece protocolos de continuidade onde fazem uma Formação Especial em contexto de trabalho.

ODMA 6. Conhecer, o grau de satisfação das famílias e dos alunos acerca dos apoios recebidos.

Relativamente à avaliação que as famílias fazem dos apoios que recebem é positiva (CDEE; P1)

Até agora, positiva. (CDEE)

A avaliação no geral é positiva. (P1)

Relativamente ao conhecimento de alunos que concluíram a sua formação profissional e que tenham uma vida ativa, os coordenadores referem conhecer alguns casos de cursos profissionais (CDEE; P1) e conhecer casos de outras formações (CDEE; P1). Acrescentam ser muito recente a inclusão nestes cursos não existindo muitos casos, do seu conhecimento, apenas de cursos profissionais.

De momento temos um aluno que tirou o curso de eletricista, embora não exerça. Temos outros alunos que embora não tenham frequentado curso profissional, estão a trabalhar na área onde realizaram o seu PIT. E outro aluno que concluiu a formação profissional e que está integrado no mercado de trabalho noutra área, são situações mais recentes. (CDEE)

Sim, conheço um caso em que está integrada na CMM. Ainda se encontra com o apoio do IEFP. Antes do Decreto-Lei 54, tivemos um aluno que terminou pela nossa escola, fez o curso de segurança e é segurança. Outro caso que ficou na Junta a trabalhar mas estes dois são casos que não são de cursos profissionais, isto é mais recente. (P1)

Relativamente à avaliação que as famílias fazem dos apoios que recebem pelos agentes educativos DEE, D1, D2, D3 e D4, necessidade de mais apoios (DEE; D2). Os restantes professores (D2; D3; D4), desconhecem a avaliação das famílias.

As famílias têm consciência das problemáticas deles e acomodam-se um pouco e acham que qualquer medida que se tenha já é bom. As famílias querem sempre mais, mas nem sempre é possível. (DEE)

Não sei. Os coordenadores do curso é que participam nesse processo. (D4)

Quanto ao conhecimento de alunos que concluíram a sua formação profissional e tenham uma vida ativa, os professores referem conhecer alguns casos (DEE; D2; D4), desconhecem casos de sucesso (D1; D3).

Sim conheço alguns. Uma aluna terminou no ano passado e está integrada. (DEE)

Conheço alguns casos anteriores ao atual Decreto que estão a trabalhar na creche e na CMM, dos cursos profissionais uma aluna que já terminou e está numa formação. (D2)

Relativamente à avaliação que as famílias fazem dos apoios que recebem estas consideram que estes são insuficientes (EE A1/A2) e suficientes (EE A3).

No que diz respeito a conhecerem alunos que concluíram a sua formação profissional e tenham uma vida ativa, os encarregados de educação referem conhecer um caso cuja formação não foi de curso profissional (EE A1/A2) não conhece casos (EE A3).

Não. Eu não vivia cá, vivia no campo. Já tenho visto na televisão mas pessoalmente não. (EE A3)

Apenas o meu que tenho lá em casa. (EE A1/A2)

Relativamente à avaliação que os alunos fazem dos apoios que recebem estes consideram que: é insuficiente (A1), é suficiente (A2; A3).

Sinto que está a correr bem. Podia ter outros apoios como na outra escola, agora só tenho terapia da fala e psicologia. Gostava de não estar sempre nas salas e fazer visitas... ao jardim Zoológico. (A1)

Boa. (A2)

Boa. (A3)

No que diz respeito ao conhecimento de alunos que concluíram a sua formação profissional e tenham uma vida ativa, os entrevistados referem conhecer um caso cuja formação não foi de curso profissional (A1; A2) e conhece casos (A3).

O meu irmão mais velho e a Ana, eles estão a trabalhar. (A1)

Só o meu irmão. Está a trabalhar na Câmara. (A2)

Conheço e está a trabalhar, é o José que está no Intermarché. (A3)

Os resultados apresentados na dimensão medidas de apoio aos alunos adotadas pela escola para promover o sucesso após a conclusão da formação profissional, concordam com o exposto por Booth e Ainscow (2011) na Dimensão A, nomeadamente na secção A.1 (edificando a comunidade) e A.2 (estabelecendo valores inclusivos) e na Dimensão B, na secção B.2. (organizando o apoio à diversidade).

Inferre-se ser recente a inclusão de alunos com ACS nos cursos profissionais (P1), pelo que não se conhecem muitos casos, a oferta formativa na opinião da maioria é muito restrita o que dificulta a escolha, salienta-se a importância do apoio prestado após a conclusão da escolaridade obrigatória.

4.2. Principais resultados da análise do inquérito por entrevista

Apresentam-se os dados recolhidos sob a forma de “nuvem de palavras” de modo a facilitar a leitura e análise dos resultados. Utilizou-se o *software* aplicativo *wordArt* de modo a construir a nuvem de palavras, ferramenta de análise de conteúdo, os dados foram contabilizados e agrupados em nove categorias de respostas, organizadas numa tabela de frequência. É possível observar que nas respostas analisadas “recursos humanos”, “apoios”, “interesses do aluno” e “emprego”, estão em evidência, a categoria de maior número de resposta apresentam maior expressão. Os registos com o mesmo significado foram agrupados semanticamente utilizando palavras sinónimas (Figura 2).

Figura 2.

Resultados



Nota: Elaboração própria.

Reconhece-se que o ideal seria que os alunos permanecessem nas turmas, o maior número de horas possível, com abordagem funcional do currículo, que permitisse aos alunos estarem na sala a realizar tarefas o mais próximas possível daquelas que os demais alunos realizaram, com as devidas adequações, mas com alguém a prestar apoio direto. A falta de recursos humanos, nomeadamente professores de Educação Especial e Técnicos Superiores Especializados foi apontado como uma barreira à inclusão em sala de aula.

A escolha deste curso, segundo os inquiridos, deveu-se à falta de oferta educativa, no entanto, a maioria dos entrevistados considera que a escolha foi de acordo com os interesses dos alunos A1, A2 e A3.

Os resultados apontam para a necessidade de adoção de estratégias mais eficazes na tomada consciente de decisões o que coincide com Simões et al. (2017) que concluem que avaliar a QV é importante para conhecer as percepções pessoais e fundamentar a tomada de decisões.

É salientada a importância da capacitação e das experiências laborais na aquisição de competências de autonomia pessoal, competências comunicativas e de relacionamento social. Estes resultados coincidem com o estudo de Santos et al (2019), que refere que as pessoas com necessidades específicas vão aprendendo a participar como elementos ativos da comunidade e, a comunidade vai reconhecendo essas pessoas como seus elementos, com uma individualidade própria e com plenos direitos à participação.

4.3. Documentos integrados no processo do aluno

No estudo realizado, foi autorizada a consulta do *corpus* documental associado ao percurso escolar dos alunos. Estes documentos integram o processo individual dos alunos. O PEI, seguindo o modelo estrutural difundido pela Direcção Geral de Educação no manual de apoio à prática (2018), apresenta-se como orientação de referência. O processo individual do aluno apresenta também o PIT e a sua análise é considerada fundamental neste estudo.

4.3.1. Resultados da análise documental

Na Tabela 6 apresenta-se o destaque da informação contida nos documentos orientadores dos processos individuais dos alunos.

Tabela 6.*Síntese da análise documental do processo do aluno*

Informação		Plano Individual de transição		
Parâmetros	Fontes da informação	A1	A2	A3
Aspirações, interesses, expectativas e potencialidades	Registo na perspetiva do aluno	√	√	√
Aspirações, interesses e expectativas quanto à vida pós-escolar	Dados recolhidos da família.	√	√	√
Tomada de decisão	Com base na análise da informação recolhida.	√	√	√
Etapas e ações a desenvolver	Definição das etapas e ações a desenvolver para operacionalização do PIT.	√	√	√
Competências a adquirir	Académicas; Pessoais; Sociais; Laborais	√	√	√
Experiência em contexto laboral/estágio	Local; Atividades; Competências a adquirir; Calendarização; Responsável pelo acompanhamento.	√	√	√
Monitorização e avaliação do PIT	Indicação dos critérios, instrumentos, intervenientes e momentos.	√	√	√
Assinaturas	Diretor; Docente de Educação Especial; Coordenador da EMAEI; Encarregado de educação; Diretor de Turma; Aluno.	√	√	√

Nota: Elaboração própria.

No presente estudo considerou-se importante fazer-se a análise documental dos PIT 's. (Apêndice 4). A estrutura dos PIT 's refere as potencialidades descritas, a autonomia, as competências a trabalhar, as aspirações e interesses do aluno e das famílias, as competências a adquirir e as experiências em contexto laboral/estágio. Esta está em concordância com o guião para a implementação do PIT da APSA (Monteiro, 2020) e com o manual de apoio à prática (Pereira et al., 2018).

4.3.2. Perspetiva longitudinal de resultados

Apresentam-se as leituras decorrentes da análise documental e da informação recolhida junto dos EE, através entrevista, nomeadamente, numa perspetiva longitudinal, as expectativas por estes reveladas à data da elaboração dos documentos constantes no processo individual dos alunos e, posteriormente, à data da realização do presente estudo, por aluno, com base nos parâmetros que constam nos documentos analisados (Tabela 5).

Aluno 1 (A1)

Este aluno frequenta o curso de PCQA, no 10.º ano, são apontadas no PIT as potencialidades: interesse demonstrado por alguns assuntos lecionados e o facto de se apresentar participativo. Demonstra interesse por temáticas relacionadas com os animais e o meio ambiente.

No relacionamento interpessoal, é referida a boa relação com o adulto. Manifesta interesse em desenvolver atividades de carácter funcional.

Através da implementação do PIT pretende-se que o aluno adquira competências que lhe permitam aplicar os conhecimentos já interiorizados de forma adequada e responsável nas várias situações em que seja necessário relacionar-se com colegas e adultos.

De acordo com a análise do PIT, os interesses e aspirações da família prendem-se com a conclusão da escolaridade obrigatória e a aprendizagem de uma atividade laboral que possibilite ao aluno desempenhar funções laborais no mundo do trabalho e que adquira princípios de responsabilidade e cumprimento do dever. Os resultados coincidem com o testemunho da EE A1/A2, na entrevista, no que se refere à escolha do curso. Esta escolha assentou no seu interesse pelos animais, no entanto, segundo a EE A1/A2, o percurso que o seu educando tem vindo a realizar no desenvolvimento do PIT, tem-se afastado do interesse manifestado. A EE A1/A2 refere existirem unidades formativas de cariz mais prático, nomeadamente, a nível laboratorial que este poderia frequentar, conjuntamente com a sua turma e não passaria tanto tempo no CAA. O testemunho da EE A1/A2, concorda com o estudo de Santos et al. (2019), que refere o direito à participação.

No testemunho do A1, este refere que a escolha foi do seu gosto, refere gostar do tempo que passa no CAA por estar na companhia dos amigos, embora considere que era importante a frequência de mais aulas com a turma. Os resultados na operacionalização do PIT não coincidem com o delineado a quando da sua elaboração, nomeadamente quanto às competências que os alunos devem adquirir e que se encontram relacionadas com as áreas de competências descritas no PASEO.

Na operacionalização do seu PIT, é referido o desenvolvimento de atividades práticas como assistente operacional, realizando pequenas tarefas de limpeza de espaços escolares exteriores e interiores. Porém, a informação recolhida revela que a formação em contexto de trabalho não foi realizada pelo A1, apenas a experiência laboral do PIT, não tendo esta sido na área do seu curso PCQA. Para tal discrepância, é apontado a problemática que o aluno apresenta. Estes resultados diferem do postulado pelo manual de procedimentos TVA e autodeterminação (ASSOL, 2015), ao referir que o responsável de caso deverá explorar bem

quais as tarefas que se realizam num determinado local de modo a que haja um ajuste entre o que o aluno tem interesse e sabe fazer e aquilo que é possível naquele local, sendo importante existir um período de visitas a vários locais que constituam possibilidade de desenvolver o estágio, para ampliar o leque de escolhas do aluno. Afastam-se também do definido pela Direção- Geral da Educação (2018), quanto à criação do PIT.

Aluno 2 (A2)

Quanto ao A2, que frequenta o 12.º ano do curso profissional de Técnico de Desporto, no seu PIT são apontadas como potencialidades: bastante sociável, empenhado e trabalhador em todas as atividades que lhe são propostas; capacidade de trabalhar individualmente; persistência na realização das tarefas com ajuda.

Foi considerado benéfico que o aluno desse continuidade ao processo de transição no exercício de atividades laborais na área da jardinagem. Esta é referida como área do seu agrado pois já a exercita em contexto familiar, pelo que domina algumas noções no que se refere ao tratamento de plantas e jardins. Estas atividades tendem a revelar-se como papel fundamental no processo de integração e desenvolvimento para a vida adulta, já que constituirão uma preparação para a sua atividade laboral futura.

Com o desenvolvimento do PIT objetiva-se que o aluno desenvolva: competências funcionais no domínio das atividades práticas no âmbito do tratamento de flores e jardins (limpeza, rega, cultivo de plantas); a linguagem oral em momentos de diálogo, discussão, expressão de ideias.; a autonomia; hábitos e rotinas promotores de autonomia pessoal e social; o sentido de responsabilidade e de organização; assiduidade e pontualidade, interação positiva com o responsável pela oficina e colegas de trabalho; cumprimento de ordens; recolha de dados simples; a execução de tarefas; competências de limpeza do espaço após a sua utilização; competências de organização dos utensílios de trabalho; a associação de utensílios com as tarefas a desenvolver; tarefas com supervisão. Estas competências encontram-se relacionadas com as áreas de competências descritas no PASEO.

Os interesses e aspirações da família, registados no PIT, prendem-se com a conclusão da escolaridade obrigatória e a aprendizagem de uma atividade laboral que possibilite o desempenho de uma atividade laboral e que seja participante na vida em sociedade. Estes resultados coincidem com o testemunho da EE A1/A2 na entrevista, embora esta refira que a escolha do curso se deveu ao gosto pelo Desporto, o que difere da operacionalização do PIT deste aluno, embora considere serem do seu gosto as atividades que desenvolve. A EE declarou quando entrevistada, a importância que a inclusão de maior carga horária com a turma e o aumento de apoios (recursos humanos) em sala seriam muito importante para que o aluno atinja

os objetivos inicialmente definidos. Esta opinião é partilhada pelo A2 que refere a importância do apoio do docente de Educação Especial e que poderia com mais apoios frequentar mais disciplinas com a turma. O resultado concorda com Pereira et al. (2018) no que concerne à gestão flexível do currículo.

Podemos aqui registar que o A2 poderá ter sido encaminhado para fazer a experiência laboral do PIT em jardinagem sem ter experienciado atividades na área do seu curso. A formação em contexto de trabalho e a PAP, não foram realizadas pelo A2, à semelhança do que aconteceu com os seus colegas da turma. A experiência laboral do PIT que desenvolveu que não decorreu na área do seu curso, sendo apontado como motivo para tal desvio, a problemática que o aluno apresenta. A fraca frequência escolar tende a ser a justificação para esta escolha. Os resultados afastam-se do defendido por Monteiro, (2020) que refere a importância do desenvolvimento de competências pessoais e sociais, proporcionando e diversificando experiências em contexto escolar, social e comunitário, que promovam a autonomia e a autodeterminação. Segundo os dados recolhidos pelo Observatório da Educação do Baixo Alentejo, entre 2021 e 2022, no Concelho onde o estudo foi desenvolvido, aconteceu um aumento da oferta educativa de cursos profissionais nos últimos anos. No entanto, é referido pelos inquiridos que a falta de recursos humanos no apoio direto em sala constitui a principal barreira à inclusão. Os resultados na operacionalização do PIT não coincidem com o delineado na sua elaboração.

Aluno 3 (A3)

O A3 está a frequentar o 12.º ano do curso de PCQA e são apontadas no seu PIT as seguintes potencialidades: bom relacionamento com os adultos; interesse em participar em atividades relacionadas com a música, sendo esta uma área com a qual sente muita afinidade. O A3 é caracterizado por possuir motivação para a aprendizagem, capacidade de trabalhar individualmente e persistência na realização das tarefas com ajuda. No PIT é referido que o aluno manifestou interesse em realizar o seu PIT num local relacionado com Desporto, pois esta constitui uma área do seu interesse. O aluno desenvolveu atividades no pavilhão gimnodesportivo durante um determinado período, tendo depois passado a desenvolver atividades de jardinagem no jardim municipal, decorrente de reformulação do PIT, com base na nova escolha do A3.

O PIT prevê que o aluno desenvolva competências funcionais no domínio das atividades práticas no âmbito do Desporto, nomeadamente as que se relacionam com as áreas de competências descritas no PASEO.

Os interesses e aspirações da família, segundo o delineado no PIT, prendem-se com a conclusão da escolaridade obrigatória, a aquisição de princípios de responsabilidade e de cumprimento do dever e a aprendizagem de uma atividade laboral que lhe possibilite o desempenho de uma atividade profissional e uma cidadania ativa. A EE A3, considera-se envolvida no processo e refere que o A3 necessita de mais apoio psicológico e destaca que nas formações em contexto de trabalho o aluno foi bem recebido e que o seu desempenho foi apreciado.

O A3 frequentou todas as UFCD e UC do curso de PCQA, desenvolveu os estágios curriculares na área do curso, à semelhança dos seus colegas de turma e também a atividade do PIT em jardinagem. Segundo o A3 a atividade do PIT foi sua escolha e as formações em contexto de trabalho foram momentos de aprendizagem. O aluno irá dar continuidade ao seu PIT, após a conclusão da escolaridade obrigatória, através de um protocolo estabelecido com o município da sua residência, na área da jardinagem decorrente da sua vontade. Estes resultados concordam com o defendido por Monteiro, P., (2020), no que refere à avaliação e reformulação do PIT. É essencial que, ao longo deste percurso, sejam devidamente monitorizadas as medidas desenhadas e aplicadas com e para o aluno, para que as mesmas sejam produtivas e surtam o efeito desejado: uma vida autónoma e feliz para o indivíduo.

Os PIT's analisados neste estudo, elaborados pela EMAEI conjuntamente com o aluno e com a família, possibilitam uma partilha de informação significativa, o que concorda com o apresentado no Manual de apoio à prática (Pereira et al., 2018).

Na sua operacionalização, não se verificou coerência nos resultados dos casos A1 e A2, assim como desconhecimento por parte dos docentes inquiridos sobre aspetos importantes do processo, o que se afasta de Schalock et al., (2002), acerca do conhecimento do grau de satisfação e da avaliação da QV.

No contexto em que o presente estudo foi desenvolvido revela-se recente este encaminhamento de alunos com ACS para os cursos profissionais.

CAPÍTULO 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo apresentam-se as considerações finais que resultam do estudo realizado, tendo por referência a questão e os objetivos de investigação, através da realização do estudo multicase. Inicia-se com as conclusões do estudo realizado (5.1), seguindo-se o contributo do estudo para a inclusão de alunos com medidas adicionais (5.2) e as sugestões para futuros estudos de investigação (5.3).

5.1. Conclusões do estudo

Relembrando ao nosso problema de investigação: *Quais são as perceções de coordenadores, professores, encarregados de educação e alunos sobre a inclusão de alunos com medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão nos cursos profissionais do ensino secundário?*, expomos a informação que recolhemos nomeadamente os facilitadores e barreiras à inclusão de alunos com medidas adicionais de apoio à aprendizagem e à inclusão, das aprendizagens essenciais presentes nas componentes de formação; das medidas de apoio implementadas aos alunos com medidas adicionais de apoio à aprendizagem e à inclusão por forma a promover o sucesso na vida ativa pós-escolar, após a conclusão da formação profissional e do grau de satisfação das famílias e dos alunos acerca dos apoios recebidos.

Os agentes educativos inquiridos tendem a manifestar dificuldades com que a escola se debate, nomeadamente a falta de recursos humanos de apoio surge como principal barreira à inclusão. Desta falta decorre a dificuldade em diferenciar o ensino sem a presença destes apoios em sala de aula, de forma a adaptar a diferentes ritmos e capacidades de aprendizagem dos alunos.

O ensino profissional, devido a sua matriz-base de cariz mais prático, surge como uma oferta educativa facilitadora da inclusão no concelho onde o estudo foi realizado. Os resultados revelam que este concelho apresenta uma reduzida oferta educativa e, desta forma, restritiva de escolhas para alunos com ACS.

O meio em que a escola se insere tende a condicionar as ofertas de emprego, e desta forma, o acesso dos jovens a experiências laborais e de inclusão no mercado de trabalho após a conclusão tende a estar comprometida.

As competências essenciais que os alunos devem deter aquando da conclusão da escolaridade obrigatória, encontram-se relacionadas com as áreas de competências descritas no PASEO.

A escola deverá reorganizar-se no que diz respeito a procedimentos e práticas educativas aplicando medidas de apoio para os jovens em TVA e inclusão na comunidade. A inclusão deve ser compreendida como um processo que permita a entrada continuada dos jovens no espaço social e na vida em sociedade, independentemente da sua problemática, não devendo esta constituir uma barreira à participação.

5.2. Contributo do estudo para a inclusão de alunos com medidas adicionais

Por se tratar de um estudo de caso, os resultados obtidos não podem ser generalizados. Apesar das dificuldades encontradas durante o desenvolvimento deste estudo, as conclusões mencionadas são pertinentes e relevantes para o desenvolvimento dos alunos e da sua inclusão na comunidade. Espera-se que a análise que decorre deste estudo, possa servir de reflexão, e desta forma, contribuir positivamente para um processo de melhoria. Estamos certos que ainda existe um longo percurso pois uma sociedade inclusiva constrói-se através de ambientes inclusivos, que permitem o convívio com os pares e o desenvolvimento de potencialidades.

Destamos ainda que a participação no presente estudo foi descrita pelos agentes educativos como um momento de reflexão sobre a eficácia das medidas aplicadas na TVA dos alunos com ACS.

5.3. Sugestões para futuras investigações

O olhar atual para a DID está direcionado para a interação entre pessoa e contexto. Para que exista inclusão na sociedade, urge a necessidade de o conceito de DID e a forma como a sociedade olha para estes cidadãos, de pleno de direito, seja desconstruída.

No final deste trabalho, consideramos pertinente a realização de estudos sobre a mesma temática, com maior abrangência, nomeadamente a realização de estudos que possam estabelecer uma relação entre os cursos profissionais do ensino regular e a oferta formativa das escolas profissionais. Outra sugestão que deixamos, é a elaboração de um Programa de Intervenção para professores tendo como objetivo o apoio à prática diferenciada, e/ou um estudo mais alargado que possibilite capacitar as famílias dos alunos com ACS para auxiliarem os seus filhos no processo de TVA e autodeterminação.

Referências

- Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra. <http://dx.doi.org/10.14195/978-989-26-0879-2>
- ASSOL, (2015). *Transição para a vida adulta e autodeterminação - Manual de Procedimentos*. Fundação Calouste Gulbenkian
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Edição Revista e Actualizada. Edições 70.
- Borba, A. A., & Lima, H. M. (2018). *Exclusão e inclusão social nas sociedades modernas: um olhar sobre a situação em Portugal e na União Europeia*. <http://www.scielo.br/pdf/ssoc/n106/n106a03.pdf>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Índex para a Inclusão: Desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola*. Versão portuguesa produzida pela Cidadãos do Mundo com autorização escrita da CSIE. https://apcrsi.pt/dossiers_old/inclusao/index_para_a_inclusao.pdf
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Índex para a Inclusão: Desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola*. Versão portuguesa produzida pela Cidadãos do Mundo com autorização escrita da CSIE.
- Comunidade Intermunicipal do Baixo Alentejo. *Observatório da Educação do Baixo Alentejo Projeto + Sucesso Educativo no Baixo Alentejo*. <https://analytics.kstk.pt/public.html?orgId=60ee2e9c75be920051067404>
- Cosme, A. (2018). *Autonomia e Flexibilidade Curricular - Propostas e Estratégias de Ação*. Porto Editora.
- Costa, B., (Org.). (2010). *Transição para a Vida Adulta, Jovens com Necessidades Educativas Especiais*. Ministério da Educação, DGIDC. Correia, L. (2003a). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: Um Guia para Educadores e Professores*. Porto Editora.
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Edições Almerinda.
- Decreto-Lei n.º 54/2018. *Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva*. Diário da República: série I, n.º 129/2018. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/54/2018/07/06/p/dre/pt/html>
- Decreto-Lei n.º 55/2018. *Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens*. Diário da República: série I, n.º 129/2018. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/AFC/dl_55_2018_afc.pdf

Despacho n.º 7414/2020. *Homologa as aprendizagens essenciais das disciplinas das componentes de formação sociocultural e científica dos cursos profissionais*. Diário da República: 2.ª série 7414/2020. <https://files.dre.pt/2s/2020/07/143000000/0005000051.pdf>

Ferreira, Sofia. S. (2008). *Transição para a Vida Pós Escolar de Alunos com Necessidades Educativas Especiais*. Psicossoma.

Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica*. Monitor.

Freire, S. (2008). *Um olhar sobre a inclusão*. Revista da Educação. (pp. 5-16).
<https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5299/1/Um%20olhar%20sobre%20a%20Inclus%C3%A3o.pdf>

Guerra, I. (2006). *Pesquisa qualitative e análise de conteúdo. Sentidos e formas de uso*. Princípa Editora.

International Labour Office. Committee of Experts on the Application of Conventions. (1998). *Vocational rehabilitation and employment of disabled persons*. International Labour Organization.

Lei n.º 9/1989. *Lei de Bases da Prevenção e da Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência*. Diário da República: série I, n. 100/2009. <https://files.dre.pt/1s/1989/05/10000/17961799.pdf>

Lei n.º 38/2004. *Lei de Bases Gerais do Regime Jurídico da Prevenção, Habilitação, Reabilitação e Participação da Pessoa com Deficiência*. Diário da República: série I-A, n.º 194/2004. <https://files.dre.pt/1s/2004/08/194a00/52325236.pdf>

Lei n.º 85/2009. *Estabelece o regime da escolaridade obrigatória*. Diário da República: série I, n.º 166/2009. <https://data.dre.pt/eli/lei/85/2009/p/cons/20150703/pt/html>

Lei n.º 116/2019. *Primeira alteração, por apreciação parlamentar, ao Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, que estabelece o regime jurídico da educação inclusiva*. Diário da República: série I, n.º 176/2019. <https://data.dre.pt/eli/lei/116/2019/09/13/p/dre>

Leite, T. S. (2011). *Currículos e necessidades educativas especiais*. Universidade de Aveiro.

Martins, E. & Martins, S. (2016). *A visão do ensino técnico-profissional português: evolução histórica das medidas e rupturas*. Senac Departamento Nacional. <https://repositorio.ipcb.pt/handle/10400.11/5389#:~:text=URI%3A%C2%A0-.http%3A/hdl.handle.net/10400.11/5389,-ISSN%3A%C2%A0>

Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., Alves, M., Horta, m., Calçada, M., Nery, R., & Rodrigues, S., (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Direção Geral de Educação. ISBN 978-972-742-416-0

Mendes, N. (2018). *Participação de alunos com necessidades educativas especiais (NEE) nas atividades de sala de aula e da escola – Que implicações no desenvolvimento da autonomia pessoal e social?*. Dissertação de mestrado Instituto Politécnico de Lisboa. <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/9734>

Morato, P. & Santos, S. (2007). *Dificuldades intelectuais e desenvolvimentais. A mudança de paradigma na concepção da deficiência mental*. Revista de Educação Especial e Reabilitação, 14, 51-55

Moreira, A., Sá, P., & Costa, P. A. (2021). *Reflexões em torno de métodos Metodologias de Investigação*. (pp.13-29). <https://doi.org/10.34624/hmtj-qg49>

Monteiro, P. & David, A. (2020). *Guião para a implementação do PIT: uma proposta da APSA*. Associação Portuguesa de Síndrome de Asperger. <https://www.portugal.gov.pt/pt/gc22/comunicacao/documento?i=guiao-para-a-implementacao-do-plano-individual-de-transicao>

Pacheco, J. (2001). *Currículo: teoria e praxis*. Porto Editora.

Pereira, F., Crespo, A., Trindade, A., Cosme, A., Croca, F., Breia, G., Franco, G., Azevedo, H., Fonseca, H., Micaelo, M., Reis, M., Saragoça, M., Carvalho, M. & Fernandes, R., (2018). *Para uma Educação Inclusiva – Manual de apoio à prática*. Direção Geral de Educação. ISBN 978-972-742-418-4

Portaria n.º 235-A/2018. *Procede à regulamentação dos cursos profissionais a que se referem as alíneas a) do n.º 1 do artigo 9.º do Decreto-Lei n.º 396/2007, de 31 de dezembro, na sua redação atual, e b) do n.º 4 do artigo 7.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho*. Diário da República: série I, 1º Suplemento, n.º 162/2018. <https://data.dre.pt/eli/port/235-a/2018/08/23/p/dre/pt/html>

Portaria n.º 194/2021. *Define os modelos de diplomas e de certificados em formato eletrónico das ofertas educativas e formativas do ensino básico e secundário*. Diário da República: série I, n.º 182. <https://dre.pt/dre/analise-juridica/portaria/194-2021-171516470>

Rodrigues, D. (2003). *Perspectivas sobre a inclusão: Da educação à sociedade*. Porto Editora.

Rodrigues, D. (2012). *Educação Inclusiva: Dos Conceitos às Práticas de Formação*. 2.^a Edição. Horizontes Pedagógicos. ISBN: 978-989-659-103-8.

Rodrigues, D. (2015). A Inclusão como Direito Humano Emergente. In M. L. Borges, C. Luísa, & M. H. Martins (Coord./Org.), *Livro de Atas do I Congresso em Direitos Humanos e Escola Inclusiva: construindo boas práticas*, (pp. 6-16). Universidade do Algarve. ISBN: 978-989-8472-70-0.

Roldão, M. (1999). *Gestão curricular – Fundamentos e práticas*. Ministério da Educação.

Roldão, M., & Almeida, S. (2018). *Gestão curricular*. Direção Geral da Educação.

Santos, M. T., Espírito Santo, A., Ramalho, J. P., Faria, M. C., Almeida, C., & Espírito Santos, J. A. (2019). *Transição para a Vida Adulta de Jovens que foram abrangidos por currículos específicos*. Transição para a Vida Adulta: percursos reais, possíveis e desejáveis. E-Book, IPbeja. <https://repositorio.ipbeja.pt/handle/20.500.12207/5058>

Schalock, R., Buntix, W., Borthwick-Duffy, S., Luckasson, R. Snell, M., Tassé, M. & Wehmeyer, M. (2007). *User's guide: Mental Retardation – definition, classification and systems of supports*. 10th Edition. AAIDD. USA.
https://www.researchgate.net/publication/51391963_The_Renaming_of_Mental_Retardation_on_Understanding_the_Change_to_the_Term_Intellectual_Disability

Simões, C., Santos, S., Claes C., Loon, J. & Schalock R. (2017). Avaliação da Qualidade de Vida na Dificuldade Intelectual e Desenvolvimento, Manual de Administração da Escala Pessoal de Resultados. *Cadernos FORMEM n.º 8 – Avaliação da Qualidade de Vida na Dificuldade Intelectual e Desenvolvimento*.

Strauss, A. & Corbin, J. (2008). *Pesquisa Qualitativa: Técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada*. Artmed Editora.

Tuckman, B. W. (2012). *Manual de investigação em educação: Metodologia para conceber e realizar o processo de investigação científica*. Fundação Calouste Gulbenkian.

UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da ação das necessidades educativas especiais*. UNESCO.

UNESCO. (2015). *Declaração de Incheon Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos*. UNESCO.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137_por

Yin, R. K. (2010). *Estudo de caso: Planejamento e Métodos*. Bookman Companhia Editora.

ÍNDICE DE APÊNDICES

Apêndice 1 – Guiões das Entrevistas

Apêndice 2 – Carta dirigida ao Diretor

Apêndice 3 – Consentimento informado

Apêndice 4 – Guião de análise dos documentos orientadores

Apêndice 5 – Quadros sinóticos

Apêndice 1

Guiões das Entrevistas

Guião de entrevista às coordenadoras de Departamento e EMAEI

**TEMA: INCLUSÃO DE ALUNOS COM MEDIDAS ADICIONAIS DE SUPORTE À APRENDIZAGEM E À INCLUSÃO EM
CURSOS PROFISSIONAIS NO ENSINO SECUNDÁRIO: UM ESTUDO NUM AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DO BAIXO ALENTEJO**

Guião de entrevista

Coordenadora da EMAEI

Coordenadora de Departamento de Educação Especial

A concretização desta investigação, implica a recolha de dados junto de professores que lecionam nos cursos profissionais e que têm nas suas turmas alunos com adaptações curriculares significativas como medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão. Para o sucesso da investigação é fundamental o seu contributo. Desde já garantimos a confidencialidade da entrevista e o respetivo anonimato e agradecemos a sua disponibilidade e colaboração.

Objetivo geral: Conhecer as perceções acerca das práticas inclusivas com alunos com medidas adicionais de apoio à aprendizagem e à inclusão de cursos profissionais

1.ª Parte

Início	Objetivos específicos	Conteúdos
Justificação da entrevista e incentivo ao entrevistado	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação da entrevistadora • Dar a conhecer os objetivos do estudo • Obter o consentimento do entrevistado 	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar a entrevistadora e informar acerca das finalidades da investigação • Motivar o entrevistado a participar, realçando o valor da colaboração • Assegurar a confidencialidade e anonimato das declarações prestadas • Obter autorização para a gravação da entrevista • Informar que receberá a transcrição escrita para validação

2.ª Parte

Dimensão	Objetivos específicos	Questões	Autores/Normativos
Perceções sobre a inclusão escolar de alunos com medidas adicionais	O1. Conhecer as perceções sobre a inclusão de alunos com medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão, em turmas de cursos profissionais.	<p>Q1. Quais são as condições que, na sua opinião, devem existir nas escolas secundárias, para incluir alunos que, no âmbito das suas necessidades específicas, beneficiam de medidas adicionais?</p> <p>Q2. Que benefícios considera existirem na inclusão dos alunos com medidas adicionais nas turmas dos cursos profissionais?</p>	<p>Fernandes (2014)</p> <p>Oliveira (2017)</p>

Facilitadores da inclusão de alunos com medidas adicionais	Q2. Identificar facilitadores da inclusão de alunos com medidas adicionais, em turmas de cursos profissionais.	Q3. Que fatores podem ser facilitadores da inclusão destes alunos? Q4. Que tipo de apoio recebem estes alunos quando não estão a desenvolver atividades com a turma? Q5. Qual é a duração semanal desses apoios, para cada aluno? Como foi definida? É suficiente?	Camisão (2005)
Barreiras à inclusão de alunos com medidas adicionais	Q3. Identificar as barreiras à inclusão de alunos com medidas adicionais, em turmas de cursos profissionais de nível secundário	Q6. Quais são as barreiras que considera existirem na inclusão destes alunos nos referidos cursos?	Fernandes (2014).
Ensino de alunos com medidas adicionais	Q4. Identificar as aprendizagens essenciais, desenvolvidas nas componentes de formação.	Q7. Em que medida são consideradas as potencialidades e as necessidades dos alunos quando estes são admitidos nos cursos? Fundamente com exemplos. Q8. Que disciplinas ou Unidades de Formação de Curta Duração, do curso escolhido, frequentam estes alunos e qual a sua carga horária semanal? Quais foram os critérios que presidiram à sua escolha / decisão? Como avalia os efeitos dessas escolhas? Q9. Como é feita a abordagem, junto das várias entidades de acolhimento, no sentido de facultarem experiências laborais aos alunos? Qual a avaliação que estas entidades fazem do acolhimento a estes alunos? Q10. Em que medida a inclusão dos alunos nestes cursos os capacita para a integração no mercado de trabalho? Que obstáculos identifica? Q11. Que competências considera essenciais que estes alunos detenham quando concluírem a escolaridade obrigatória?	ANQEP (2022) Cardoso et al. (2014); Despacho n.º 7414/2020; Fernandes (2014); Martins et al. (2017); Pinto et al. (2020); Portaria n.º 235-A/2018; Portaria n.º 194/2021.

Medidas de apoio	<p>O5. Conhecer as medidas de apoio aos alunos e à família adotadas pela escola para promover o sucesso após a conclusão da formação profissional.</p> <p>O6. Conhecer, na perspetiva dos professores, o grau de satisfação das famílias e dos alunos acerca dos apoios recebidos.</p>	<p>Q12. Que apoios a escola proporciona ao aluno e à família, no sentido da sua inclusão no mercado de trabalho, após a conclusão da escolaridade obrigatória?</p> <p>Q13. Qual a avaliação que as famílias e os alunos fazem dos apoios que recebem?</p> <p>Q14. Conhece alunos com necessidades educativas específicas que concluíram a sua formação profissional? Em caso afirmativo, descreva alguns exemplos dos seus percursos na sua vida ativa?</p>	<p>Decreto-Lei n.º 396/2007;</p> <p>Lei n.º 55/2018;</p> <p>Pinto et al., (2020);</p> <p>Portaria n.º 235-A/2018;</p> <p>Veríssimo (2018).</p>
------------------	--	--	--

3.ª Parte

Encerramento	Objetivos específicos	Questões
Encerrar a entrevista	<ul style="list-style-type: none"> Finalizar a entrevista <p>Agradecer a disponibilidade demonstrada e a colaboração prestada.</p>	Gostaria de referir algum assunto ou aspeto que considere importante e que não tenha sido focado, ao longo da entrevista?

Referências

- ANQEP - Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, I.P. (2022). https://anqep.gov.pt/np4/cursos_profissionais.html
- Camisão, I. (2005). *Percepção dos professores do ensino básico acerca da inclusão educativa de alunos com necessidades educativas especiais*. Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/941?mode=full>
- Cardoso, P., Taveira, M., & Teixeira, M. (2014). *O Papel dos Professores no Processo de Orientação*. Direção-Geral da Educação. Ministério da Educação e Ciência. <https://area.dge.mec.pt/euroguidance/Opapeldosprofessoresnoprocessodeorientacao.pdf>
- Despacho n.º 7414/2020. Homologa as aprendizagens essenciais das disciplinas das componentes de formação sociocultural e científica dos cursos profissionais. Diário da República: Série II, n.º 143. <https://dre.pt/dre/detalhe/despacho/7414-2020-138735004>
- Fernandes, R. (2014). *A inclusão de alunos com necessidades educativas especiais em cursos profissionais*. Escola Superior de Educação João de Deus. <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/14389/1/RuiFernandes.pdf>
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., Alves, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R., & Rodrigues, S., (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Direção Geral de Educação. ISBN 978-972-742-416-0
- Oliveira, J. (2017). *Perceção dos professores sobre a inclusão de pessoas com deficiência intelectual na escola regular*. Universidade Federal de Paraíba <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/15480/1/JPO01062017.pdf>
- Pinto, A., Diogo, F., Silva, F. & Delgado, P. (2020). *Cursos profissionais do Ensino Secundário: processos, impactos e desafios*. Centro de Investigação e inovação em Educação. [file:///C:/Users/user/Downloads/pessanha,+Art.+4_Vol.+VII\(1\)+\(2020\).pdf](file:///C:/Users/user/Downloads/pessanha,+Art.+4_Vol.+VII(1)+(2020).pdf)
- Portaria n.º 235-A/2018. *Procede à regulamentação dos cursos profissionais a que se referem as alíneas a) do n.º 1 do artigo 9.º do Decreto-Lei n.º 396/2007, de 31 de dezembro, na sua redação atual, e b) do n.º 4 do artigo 7.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho*. Diário da República: série I, n.º 162. <https://files.dre.pt/1s/2018/08/16201/0000200017.pdf>
- Portaria n.º 194/2021. *Define os modelos de diplomas e de certificados em formato eletrónico das ofertas educativas e formativas do ensino básico e secundário*. Diário da República: série I, n.º 182. <https://dre.pt/dre/analise-juridica/portaria/194-2021-171516470>
- Veríssimo, M. (2018). *O Papel da Escola na Transição dos Alunos com NEE para a Vida Pós-Escolar*. Escola Superior de Educação e Comunicação. Universidade do Algarve. https://sapientia.ualg.pt/bitstream/10400.1/13571/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Mestrado%20_%20M.%20Gra%C3%A7a%20Ver%C3%ADssimo_setembro_2018.pd

Guião de entrevista - Professores

TEMA: INCLUSÃO DE ALUNOS COM MEDIDAS ADICIONAIS DE SUPORTE À APRENDIZAGEM E À INCLUSÃO EM CURSOS PROFISSIONAIS NO ENSINO SECUNDÁRIO: UM ESTUDO NUM AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DO BAIXO ALENTEJO

Guião de entrevista aos professores

A concretização desta investigação, implica a recolha de dados junto de professores que lecionam nos cursos profissionais e que têm nas suas turmas alunos com adaptações curriculares significativas como medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão. Para o sucesso da investigação é fundamental o seu contributo, como participante neste inquérito por entrevista. Desde já garantimos a confidencialidade da entrevista, que se destina a conhecer as perceções dos professores sobre as práticas inclusivas com os alunos com medidas adicionais nos cursos profissionais, e o respetivo anonimato e agradecemos a sua disponibilidade e colaboração.

Objetivo geral: Conhecer as perceções dos professores acerca das práticas inclusivas com alunos com medidas adicionais de apoio à aprendizagem e à inclusão de cursos profissionais.

1.ª Parte		
Início	Objetivos específicos	Conteúdos
1 - Justificação da entrevista e incentivo ao entrevistado	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação da entrevistadora • Dar a conhecer os objetivos do estudo • Obter o consentimento do entrevistado 	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar a entrevistadora e informar acerca das finalidades da investigação • Motivar o entrevistado a participar, realçando o valor da colaboração • Assegurar a confidencialidade e anonimato das declarações prestadas • Obter autorização para a gravação da entrevista Informar que receberá a transcrição escrita para validação

2.ª Parte			
Dimensão	Objetivos específicos	Questões	Autores/Normativos
Perceções sobre a inclusão escolar de alunos com medidas adicionais	O1. Conhecer as perceções do docente sobre a inclusão de alunos com medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão, em turmas de cursos profissionais.	<p>Q1. Quais são as condições que, na sua opinião, devem existir nas escolas secundárias, para incluir alunos que, no âmbito das suas necessidades específicas, beneficiam de medidas adicionais?</p> <p>Q2. Que benefícios considera existirem na inclusão dos alunos com medidas adicionais nas turmas dos cursos profissionais?</p>	Fernandes (2014); Oliveira (2017).

Facilitadores da inclusão de alunos com medidas adicionais	Q2. Identificar facilitadores da inclusão de alunos com medidas adicionais, em turmas de cursos profissionais.	Q3. Que fatores podem ser facilitadores da inclusão destes alunos? Q4. Que tipo de apoio recebem estes alunos quando não estão a desenvolver atividades com a turma? Q5. Qual é a duração semanal desses apoios, para cada aluno? Como foi definida? É suficiente?	Camisão (2005).
Barreiras à inclusão de alunos com medidas adicionais	Q3. Identificar as barreiras à inclusão de alunos com medidas adicionais, em turmas de cursos profissionais de nível secundário	Q6. Quais são as barreiras que considera existirem na inclusão destes alunos nos referidos cursos?	Fernandes (2014).
Ensino de alunos com medidas adicionais	Q4. Identificar as aprendizagens essenciais, desenvolvidas nas componentes de formação. Q5. Conhecer, na voz dos professores, o nível de capacitação dos alunos resultante da frequência destes cursos.	Q7. Em que medida são consideradas as potencialidades e as necessidades dos alunos quando estes são admitidos nos cursos? Fundamente com exemplos, pf. Q8. Que disciplinas ou Unidades de Formação de Curta Duração, do curso escolhido, frequentam estes alunos e qual a sua carga horária semanal? Quais foram os critérios que presidiram à sua escolha / decisão? Como avalia os efeitos dessas escolhas? Q9. Como é feita a abordagem, junto das várias entidades de acolhimento, no sentido de facultarem experiências laborais aos alunos? Qual a avaliação que estas entidades fazem do acolhimento a estes alunos? Q10. Em que medida a inclusão dos alunos nestes cursos os capacita para a integração no mercado de trabalho? Que obstáculos identifica? Q11. Que competências considera essenciais que estes alunos detenham quando concluírem a escolaridade obrigatória?	ANQEP (2022) Cardoso et al. (2014); Despacho n.º 7414/2020; Fernandes (2014); Martins et al., (2017); Pinto et al. (2020); Portaria n.º 235-A/2018; Portaria n.º 194/2021.

Medidas de apoio	<p>O6. Conhecer as medidas de apoio aos alunos e à família adotadas pela escola para promover o sucesso após a conclusão da formação profissional.</p> <p>O7. Conhecer, na perspetiva dos professores, o grau de satisfação das famílias e dos alunos acerca dos apoios recebidos.</p>	<p>Q12. Que apoios a escola proporciona ao aluno e à família, no sentido da sua inclusão no mercado de trabalho, após a conclusão da escolaridade obrigatória?</p> <p>Q13. Qual a avaliação que as famílias e os alunos fazem dos apoios que recebem?</p> <p>Q14. Conhece alunos com necessidades educativas específicas que concluíram a sua formação profissional? Em caso afirmativo, descreva, pf, alguns exemplos dos seus percursos na sua vida ativa?</p>	<p>Decreto-Lei n.º 396/2007;</p> <p>Lei n.º 55/2018;</p> <p>Pinto et al., (2020);</p> <p>Portaria n.º 235-A/2018;</p> <p>Veríssimo (2018).</p>
------------------	--	---	--

3.ª Parte		
Encerramento	Objetivos específicos	Questões
Encerrar a entrevista	<ul style="list-style-type: none"> Finalizar a entrevista <p>Agradecer a disponibilidade demonstrada e a colaboração prestada.</p>	Gostaria de referir algum assunto ou aspeto que considere importante e que não tenha sido focado, ao longo da entrevista?

Referências

- ANQEP - Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, IP. (2020). *Cursos profissionais*. https://anqep.gov.pt/np4/cursos_profissionais.html
- Camisão, I. (2005). *Percepção dos professores do ensino básico acerca da inclusão educativa de alunos com necessidades educativas especiais*. Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/941?mode=full>
- Cardoso, P., Taveira, M., & Teixeira, M. (2014). *O Papel dos Professores no Processo de Orientação*. Direção-Geral da Educação. Ministério da Educação e Ciência. <https://area.dge.mec.pt/euroguidance/Opapeldosprofessoresnoprocessodeorientacao.pdf>
- Despacho n.º 7414/2020. Homologa as aprendizagens essenciais das disciplinas das componentes de formação sociocultural e científica dos cursos profissionais. Diário da República: Série II, n.º 143. <https://dre.pt/dre/detalhe/despacho/7414-2020-138735004>
- Fernandes, R. (2014). *A inclusão de alunos com necessidades educativas especiais em cursos profissionais*. Escola Superior de Educação João de Deus. <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/14389/1/RuiFernandes.pdf>
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., Alves, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R., & Rodrigues, S., (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Direção Geral de Educação. Lisboa. ISBN 978-972-742-416-0
- Oliveira, J. (2017). *Perceção dos professores sobre a inclusão de pessoas com deficiência intelectual na escola regular*. Universidade Federal de Paraíba <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/15480/1/JPO01062017.pdf>
- Pinto, A., Diogo, F., Silva, F. & Delgado, P., (2020). *Cursos profissionais do Ensino Secundário: processos, impactos e desafios*. Centro de Investigação e inovação em Educação. [file:///C:/Users/user/Downloads/pessanha,+Art.+4_Vol.+VII\(1\)+\(2020\).pdf](file:///C:/Users/user/Downloads/pessanha,+Art.+4_Vol.+VII(1)+(2020).pdf)
- Portaria n.º 235-A/2018. *Procede à regulamentação dos cursos profissionais a que se referem as alíneas a) do n.º 1 do artigo 9.º do Decreto-Lei n.º 396/2007, de 31 de dezembro, na sua redação atual, e b) do n.º 4 do artigo 7.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho*. Diário da República: série I, n.º 162. <https://files.dre.pt/1s/2018/08/16201/0000200017.pdf>
- Portaria n.º 194/2021. *Define os modelos de diplomas e de certificados em formato eletrónico das ofertas educativas e formativas do ensino básico e secundário*. Diário da República: série I, n.º 182. <https://dre.pt/dre/analise-juridica/portaria/194-2021-171516470>
- Veríssimo, M., (2018). *O Papel da Escola na Transição dos Alunos com NEE para a Vida Pós-Escolar*. Escola Superior de Educação e Comunicação. Universidade do Algarve. https://sapientia.ualg.pt/bitstream/10400.1/13571/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Mestrado%20_%20M.%20Gra%C3%A7a%20Ver%C3%ADssimo_setembro_2018.pdf

Guião de entrevista – Encarregados de educação

TEMA: INCLUSÃO DE ALUNOS COM MEDIDAS ADICIONAIS DE SUPORTE À APRENDIZAGEM E À INCLUSÃO EM CURSOS PROFISSIONAIS NO ENSINO SECUNDÁRIO: UM ESTUDO NUM AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DO BAIXO ALENTEJO

Guião de entrevista aos encarregados de educação

A concretização desta investigação, implica a recolha de dados junto dos encarregados de educação dos alunos que beneficiam de medidas adicionais e que frequentam os cursos profissionais. Para o sucesso da investigação é fundamental o seu contributo, como participante neste inquérito por entrevista. Desde já garantimos a confidencialidade da entrevista, que se destina a conhecer as perceções dos professores sobre as práticas inclusivas com os alunos com medidas adicionais nos cursos profissionais, e o respetivo anonimato e agradecemos a sua disponibilidade e colaboração.

Objetivo geral: Conhecer as perceções dos encarregados de educação acerca das práticas inclusivas com alunos com medidas adicionais de apoio à aprendizagem e à inclusão de cursos profissionais

1.ª Parte		
Início	Objetivos específicos	Conteúdos
1 - Justificação da entrevista e incentivo ao entrevistado	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação da entrevistadora • Dar a conhecer os objetivos do estudo • Obter o consentimento do entrevistado 	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar a entrevistadora e informar acerca das finalidades da investigação • Motivar o entrevistado a participar, realçando o valor da colaboração • Assegurar a confidencialidade e anonimato das declarações prestadas • Obter autorização para a gravação da entrevista Informar que receberá a transcrição escrita para validação

2.ª Parte			
Dimensão	Objetivos específicos	Questões	Autores/Normativos
Perceções sobre a inclusão escolar dos seus educandos, alunos com medidas adicionais	O1. Conhecer a perceção dos encarregados de educação sobre a inclusão dos seus educandos, alunos com medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão, em turmas de cursos profissionais.	<p>Q1. Quais são as condições que, na sua opinião, devem existir nas escolas secundárias, para incluir alunos que, no âmbito das suas necessidades específicas, beneficiam de medidas adicionais?</p> <p>Q2. Que benefícios considera existirem na inclusão dos alunos com medidas adicionais nas turmas dos cursos profissionais?</p>	Fernandes (2014); Oliveira (2017).

Facilitadores da inclusão de alunos com medidas adicionais	Q2. Identificar facilitadores da inclusão de alunos com medidas adicionais, em turmas de cursos profissionais.	Q3. Que fatores podem ser facilitadores da inclusão destes alunos? Q4. Que tipo de apoio recebem estes alunos quando não estão a desenvolver atividades com a turma? Q5. Qual é a duração semanal desses apoios, para cada aluno? Como foi definida? É suficiente?	Camisão (2005).
Barreiras à inclusão de alunos com medidas adicionais	Q3. Identificar as barreiras à inclusão de alunos com medidas adicionais, em turmas de cursos profissionais de nível secundário	Q6. Quais são as barreiras que considera existirem na inclusão destes alunos nos referidos cursos?	Fernandes (2014).
Ensino de alunos com medidas adicionais	Q4. Identificar as aprendizagens essenciais, desenvolvidas nas componentes de formação.	Q7. Em que medida são consideradas as potencialidades e as necessidades dos alunos quando estes são admitidos nos cursos? Q8. Que disciplinas ou Unidades de Formação de Curta Duração, do curso escolhido, frequentam estes alunos e qual a sua carga horária semanal? Quais foram os critérios que presidiram à sua escolha / decisão? Como avalia os efeitos dessas escolhas? Q9. Como é feita a abordagem, junto das várias entidades de acolhimento, no sentido de facultarem experiências laborais aos alunos? Qual a avaliação que estas entidades fazem do acolhimento a estes alunos? Q10. Em que medida a inclusão dos alunos nestes cursos os capacita para a integração no mercado de trabalho? Que obstáculos identifica? Q11. Que competências considera essenciais que estes alunos detenham quando concluírem a escolaridade obrigatória?	ANQEP (site) Cardoso et al. (2014); Despacho n.º 7414/2020; Fernandes (2014); Martins et al., (2017); Pinto et al. (2020); Portaria n.º 235-A/2018; Portaria n.º 194/2021.

Medidas de apoio	<p>O5. Conhecer as medidas de apoio aos alunos e à família adotadas pela escola para promover o sucesso após a conclusão da formação profissional.</p> <p>O6. Conhecer, na perspetiva dos encarregados de educação, o grau de satisfação das famílias e dos alunos acerca dos apoios recebidos.</p>	<p>Q12. Que apoios a escola proporciona ao aluno e à família, no sentido da sua inclusão no mercado de trabalho, após a conclusão da escolaridade obrigatória?</p> <p>Q13. Qual a avaliação faz dos apoios que recebem?</p> <p>Q14. Conhece alunos com necessidades educativas específicas que concluíram a sua formação profissional? Em caso afirmativo, descreva, pf, alguns exemplos dos seus percursos na sua vida ativa?</p>	<p>Decreto-Lei n.º 396/2007;</p> <p>Lei n.º 55/2018;</p> <p>Pinto et al., (2020);</p> <p>Portaria n.º 235-A/2018;</p> <p>Veríssimo (2018).</p>
------------------	---	---	--

3.ª Parte

Encerramento	Objetivos específicos	Questões
Encerrar a entrevista	<ul style="list-style-type: none"> Finalizar a entrevista <p>Agradecer a disponibilidade demonstrada e a colaboração prestada.</p>	Gostaria de referir algum assunto ou aspeto que considere importante e que não tenha sido focado, ao longo da entrevista?

Referências

- ANQEP - Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, IP. (2020). *Cursos profissionais*. https://anqep.gov.pt/np4/cursos_profissionais.html
- Camisão, I. (2005). *Percepção dos professores do ensino básico acerca da inclusão educativa de alunos com necessidades educativas especiais*. Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/941?mode=full>
- Cardoso, P., Taveira, M., & Teixeira, M. (2014). *O Papel dos Professores no Processo de Orientação*. Direção-Geral da Educação. Ministério da Educação e Ciência. <https://area.dge.mec.pt/euroguidance/Opapeldosprofessoresnoprocessodeorientacao.pdf>
- Despacho n.º 7414/2020. Homologa as aprendizagens essenciais das disciplinas das componentes de formação sociocultural e científica dos cursos profissionais. Diário da República: Série II, n.º 143. <https://dre.pt/dre/detalhe/despacho/7414-2020-138735004>
- Fernandes, R. (2014). *A inclusão de alunos com necessidades educativas especiais em cursos profissionais*. Escola Superior de Educação João de Deus. <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/14389/1/RuiFernandes.pdf>
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., Alves, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R., & Rodrigues, S., (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Direção Geral de Educação. Lisboa. ISBN 978-972-742-416-0
- Oliveira, J. (2017). *Percepção dos professores sobre a inclusão de pessoas com deficiência intelectual na escola regular*. Universidade Federal de Paraíba <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/15480/1/JPO01062017.pdf>
- Pinto, A., Diogo, F., Silva, F. & Delgado, P., (2020). *Cursos profissionais do Ensino Secundário: processos, impactos e desafios*. Centro de Investigação e inovação em Educação. [file:///C:/Users/user/Downloads/pessanha,+Art.+4_Vol.+VII\(1\)+\(2020\).pdf](file:///C:/Users/user/Downloads/pessanha,+Art.+4_Vol.+VII(1)+(2020).pdf)
- Portaria n.º 235-A/2018. *Procede à regulamentação dos cursos profissionais a que se referem as alíneas a) do n.º 1 do artigo 9.º do Decreto-Lei n.º 396/2007, de 31 de dezembro, na sua redação atual, e b) do n.º 4 do artigo 7.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho*. Diário da República: série I, n.º 162. <https://files.dre.pt/1s/2018/08/16201/0000200017.pdf>
- Portaria n.º 194/2021. *Define os modelos de diplomas e de certificados em formato eletrónico das ofertas educativas e formativas do ensino básico e secundário*. Diário da República: série I, n.º 182. <https://dre.pt/dre/analise-juridica/portaria/194-2021-171516470>
- Verissimo, M., (2018). *O Papel da Escola na Transição dos Alunos com NEE para a Vida Pós-Escolar*. Escola Superior de Educação e Comunicação. Universidade do Algarve. https://sapientia.ualg.pt/bitstream/10400.1/13571/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Mestrado%20_%20M.%20Gra%C3%A7a%20Ver%C3%ADssimo_setembro_2018.pd

Guião de entrevista aos Alunos

TEMA: INCLUSÃO DE ALUNOS COM MEDIDAS ADICIONAIS DE SUPORTE À APRENDIZAGEM E À INCLUSÃO EM CURSOS PROFISSIONAIS NO ENSINO SECUNDÁRIO: UM ESTUDO NUM AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DO BAIXO ALENTEJO

Guião de entrevista aos alunos

A concretização desta investigação, implica a recolha de dados junto dos alunos que beneficiam de medidas adicionais e que frequentam os cursos profissionais. Para o sucesso da investigação é fundamental o seu contributo, como participante neste inquérito por entrevista. Desde já garantimos a confidencialidade da entrevista, que se destina a conhecer as perceções dos professores sobre as práticas inclusivas com os alunos com medidas adicionais nos cursos profissionais, e o respetivo anonimato e agradecemos a sua disponibilidade e colaboração.

Objetivo geral: Conhecer as perceções dos alunos acerca das práticas inclusivas com alunos com medidas adicionais de apoio à aprendizagem e à inclusão de cursos profissionais.

1.ª Parte		
Início	Objetivos específicos	Conteúdos
Justificação da entrevista e incentivo ao entrevistado	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação da entrevistadora • Dar a conhecer os objetivos do estudo • Obter o consentimento do entrevistado 	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar a entrevistadora e informar acerca das finalidades da investigação • Motivar o entrevistado a participar, realçando o valor da colaboração • Assegurar a confidencialidade e anonimato das declarações prestadas • Obter autorização para a gravação da entrevista Informar que receberá a transcrição escrita para validação

2.ª Parte			
Dimensão	Objetivos específicos	Questões	Autores/Normativos
Perceções sobre a inclusão escolar de alunos com medidas adicionais	Q1. Conhecer a perceção dos alunos sobre a sua inclusão em turmas de cursos profissionais.	Q1. Quais são as condições que, na tua opinião, devem existir nas escolas secundárias, para que te sintas incluído? Q2. Diz as três aprendizagens mais importantes que fizeste na escola desde que iniciaste o curso profissional?	Fernandes (2014); Oliveira (2017).
Facilitadores da inclusão de alunos com medidas adicionais	Q2. Identificar facilitadores da inclusão de alunos com medidas adicionais, em turmas de cursos profissionais.	Q3. O que consideras ser facilitador na tua inclusão? Q4. Que tipo de apoios recebes quando não estás em atividades com a turma? Q5. Achas que esses apoios são suficientes?	Camisão (2005).

Barreiras à inclusão de alunos com medidas adicionais	Q3. Identificar as barreiras à inclusão de alunos com medidas adicionais, em turmas de cursos profissionais de nível secundário	Q6. Quais são as dificuldades que encontraste/encontras no curso profissional?	Fernandes (2014).
Ensino de alunos com medidas adicionais	Q4. Conhecer em que medida o curso corresponde às expetativas dos alunos. .	Q7. Em que medida o curso correspondeu às tuas expetativas e necessidades? Fundamenta com exemplos, pf. Q8. Que disciplinas ou Unidades de Formação de Curta Duração, do curso escolhido, frequentaste/frequentas e qual a sua carga horária semanal? Achas suficiente? Q9. Qual a avaliação que fazes das atividades de estágio do PIT? Corresponde ao que gostarias de fazer quando terminares a escolaridade obrigatória? Q10. Em que medida a tua inclusão neste curso profissional te vai ajudar a ter uma profissão no futuro? Q11. Que competências consideras essenciais teres quando concluíres a escolaridade obrigatória? O que a escola pode fazer para que se concretizem?	ANQEP (2022) Cardoso et al. (2014); Despacho n.º 7414/2020; Fernandes (2014); Martins et al., (2017); Pinto et al. (2020); Portaria n.º 235-A/2018; Portaria n.º 194/2021.
Medidas de apoio	Q5. Conhecer as medidas de apoio aos alunos e à família são adotadas pela escola para promover o sucesso após a conclusão da formação profissional Q6. Conhecer o grau de satisfação dos alunos acerca dos apoios recebidos.	Q 12. Que apoios a escola proporciona a ti e à tua família, no sentido da inclusão no mercado de trabalho, após a conclusão da escolaridade obrigatória? Q13. Qual a avaliação fazes dos apoios que recebes? Q 14. Conheces algum colega que beneficiou dos mesmos apoios que tu que tenha concluído a sua formação profissional? Em caso afirmativo, descreve, pf, que atividade está a desempenhar e onde?	Decreto-Lei n.º 396/2007; Lei n.º 55/2018; Pinto et al., (2020); Portaria n.º 235-A/2018; Veríssimo (2018).

3.ª Parte		
Encerramento	Objetivos específicos	Questões
Encerrar a entrevista	<ul style="list-style-type: none">• Finalizar a entrevista Agradecer a disponibilidade demonstrada e a colaboração prestada.	Gostarias de referir algum assunto ou aspeto que consideres importante e que não tenha sido focado, ao longo da entrevista?

Referências

- ANQEP - Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, IP. (2020). *Cursos profissionais*. https://anqep.gov.pt/np4/cursos_profissionais.html
- Camisão, I. (2005). *Percepção dos professores do ensino básico acerca da inclusão educativa de alunos com necessidades educativas especiais*. Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/941?mode=full>
- Cardoso, P., Taveira, M., & Teixeira, M. (2014). *O Papel dos Professores no Processo de Orientação*. Direção-Geral da Educação. Ministério da Educação e Ciência. <https://area.dge.mec.pt/euroguidance/Opapeldosprofessoresnoprocessodeorientacao.pdf>
- Despacho n.º 7414/2020. Homologa as aprendizagens essenciais das disciplinas das componentes de formação sociocultural e científica dos cursos profissionais. Diário da República: Série II, n.º 143. <https://dre.pt/dre/detalhe/despacho/7414-2020-138735004>
- Fernandes, R. (2014). *A inclusão de alunos com necessidades educativas especiais em cursos profissionais*. Escola Superior de Educação João de Deus. <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/14389/1/RuiFernandes.pdf>
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., Alves, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R., & Rodrigues, S., (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Direção Geral de Educação. Lisboa. ISBN 978-972-742-416-0
- Oliveira, J. (2017). *Percepção dos professores sobre a inclusão de pessoas com deficiência intelectual na escola regular*. Universidade Federal de Paraíba <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/15480/1/JPO01062017.pdf>
- Pinto, A., Diogo, F., Silva, F. & Delgado, P., (2020). *Cursos profissionais do Ensino Secundário: processos, impactos e desafios*. Centro de Investigação e inovação em Educação. [file:///C:/Users/user/Downloads/pessanha,+Art.+4_Vol.+VII\(1\)+\(2020\).pdf](file:///C:/Users/user/Downloads/pessanha,+Art.+4_Vol.+VII(1)+(2020).pdf)
- Portaria n.º 235-A/2018. *Procede à regulamentação dos cursos profissionais a que se referem as alíneas a) do n.º 1 do artigo 9.º do Decreto-Lei n.º 396/2007, de 31 de dezembro, na sua redação atual, e b) do n.º 4 do artigo 7.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho*. Diário da República: série I, n.º 162. <https://files.dre.pt/1s/2018/08/16201/0000200017.pdf>
- Portaria n.º 194/2021. *Define os modelos de diplomas e de certificados em formato eletrónico das ofertas educativas e formativas do ensino básico e secundário*. Diário da República: série I, n.º 182. <https://dre.pt/dre/analise-juridica/portaria/194-2021-171516470>
- Veríssimo, M., (2018). *O Papel da Escola na Transição dos Alunos com NEE para a Vida Pós-Escolar*. Escola Superior de Educação e Comunicação. Universidade do Algarve. https://sapientia.ualg.pt/bitstream/10400.1/13571/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Mestrado%20_%20M.%20Gra%C3%A7a%20Ver%C3%ADssimo_setembro_2018

Apêndice 2

Carta ao Diretor

Carta ao Diretor

Exmo. Senhor Diretor do Agrupamento de Escolas de

Data: 03/03/2022

Assunto: Investigação a realizar por Dora Flores no âmbito do Mestrado em Educação Especial

Eu, Dora Margarida Moita Flores, venho por este meio solicitar a vossa autorização para a realização de uma investigação relacionada com a inclusão de alunos com medidas adicionais em cursos profissionais no ensino secundário.

Este estudo faz parte da minha dissertação de mestrado realizada no âmbito do Curso de Mestrado em Educação Especial, no Domínio Cognitivo e Motor, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Beja.

Com este estudo pretende-se conhecer as perceções dos professores sobre as práticas inclusivas com os alunos com medidas adicionais nos cursos profissionais no ensino secundário.

Prevê-se que a investigação se inicie em março de 2022 e esteja concluída em julho de 2022.

Na recolha dos dados será assegurada a total confidencialidade e anonimato de todos os dados recolhidos no âmbito desta investigação.

A realização do estudo tem a orientação da Professora Doutora Maria Aurora Barata Boné.

Com os melhores cumprimentos,

Pede deferimento

(Dora Margarida Moita Flores)

Apêndice 3

Consentimento Informado

Consentimento Informado aos professores

Consentimento informado para um estudo desenvolvido no âmbito do Mestrado em Educação Especial da Escola Superior de Educação de Beja

Objetivo: O objetivo desta entrevista é conhecer as perceções dos professores acerca das práticas inclusivas com alunos de cursos profissionais com medidas adicionais.

Procedimento: Irá participar numa entrevista semiestruturada que será realizada presencial e gravada após o seu consentimento. Poderá informar o entrevistador se não quiser responder a qualquer das perguntas ou desejar acabar a entrevista a qualquer momento.

Natureza voluntária do estudo e confidencialidade: A participação nesta pesquisa é inteiramente voluntária, podendo assim recusar-se a participar na entrevista a qualquer momento. Informações pessoais assim como o nome não serão associados às suas respostas. Qualquer informação que o(a) possa identificar não será incluída em relatórios ou publicações realizadas no âmbito do estudo. Os dados serão apenas acessíveis ao investigador que trabalham no projeto e serão mantidos em local seguro.

Declaração de consentimento:

Tendo lido as informações acima descritas, declaro que entendo o objetivo do estudo. Coloquei todas as perguntas necessárias acerca do procedimento tendo obtido respostas esclarecedoras. Entendo que tenho o direito de não responder a perguntas se assim o desejar. Entendo, ainda, que toda a informação obtida neste estudo será estritamente confidencial e que a minha identidade nunca será revelada em qualquer relatório ou publicação, a menos que eu o autorize por escrito. Declaro assim dar o meu consentimento à minha participação neste estudo. Caso persistam dúvidas, poderá sempre contactar a autora deste trabalho através dos meios disponíveis facultados: telemóvel: ou email:

Nome completo do Participante:

_____ Data: _____

Assinatura do Participante:

Nome completo do Investigador:

_____ Data: _____

Assinatura do Investigador:

Consentimento informado aos Encarregados de Educação

Consentimento informado para um estudo desenvolvido no âmbito do Mestrado em Educação Especial da Escola Superior de Educação de Beja

Objetivo: O objetivo desta entrevista é conhecer as perceções dos Encarregados e Educação e Alunos acerca das práticas inclusivas com alunos de cursos profissionais com medidas adicionais.

Procedimento: Irá participar numa entrevista semiestruturada que será realizada presencial e gravada após o seu consentimento. Poderá informar o entrevistador se não quiser responder a qualquer das perguntas ou desejar acabar a entrevista a qualquer momento.

Natureza voluntária do estudo e confidencialidade: A participação nesta pesquisa é inteiramente voluntária, podendo assim recusar-se a participar na entrevista a qualquer momento. Informações pessoais assim como o nome não serão associados às suas respostas. Qualquer informação que o(a) possa identificar não será incluída em relatórios ou publicações realizadas no âmbito do estudo. Os dados serão apenas acessíveis ao investigador que trabalham no projeto e serão mantidos em local seguro.

Declaração de consentimento:

Tendo lido as informações acima descritas, declaro que entendo o objetivo do estudo. Coloquei todas as perguntas necessárias acerca do procedimento tendo obtido respostas esclarecedoras. Entendo que tenho o direito de não responder a perguntas se assim o desejar. Entendo, ainda, que toda a informação obtida neste estudo será estritamente confidencial e que a minha identidade e a do meu educando nunca será revelada em qualquer relatório ou publicação, a menos que eu o autorize por escrito. Declaro assim dar o meu consentimento à minha participação neste estudo. Caso persistam dúvidas, poderá sempre contactar a autora deste trabalho através dos meios disponíveis facultados: telemóvel: ----- ou email: -----

Nome completo do Participante:

Data: _____

Assinatura do Participante:

Nome completo do Investigador:

Data: _____

Assinatura do Investigador:

Apêndice 4

Guião para a Análise Documental dos Documentos Orientadores

Guião para a Análise Documental dos Documentos Orientadores

TEMA: INCLUSÃO DE ALUNOS COM MEDIDAS ADICIONAIS DE SUPORTE À APRENDIZAGEM E À INCLUSÃO EM CURSOS PROFISSIONAIS NO ENSINO SECUNDÁRIO: UM ESTUDO NUM AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DO BAIXO ALENTEJO

Guião para a análise documental dos Planos Educativos individuais (PEI) e dos planos individuais de transição (PIT)

Em Portugal existem poucos estudos acerca do prosseguimento de estudos em indivíduos com DID, assim, através do presente estudo pretende-se verificar a inclusão de alunos com medidas adicionais em cursos profissionais no ensino secundário.

A recolha da informação será feita através de análise documental, uma vez que se pretende descrever quais são as adaptações, que os PEI 's e os PIT' s mais promovem, assim como verificar se existem diferenças entre os alunos com medidas adicionais com PIT a frequentar formação profissional.

Objetivo Geral: Verificar nos PEI e nos PITs, dos alunos com medidas adicionais quais são as adaptações ao currículo.

Dimensão	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	
Legitimação da análise	<ul style="list-style-type: none"> - Informar os Diretores do Agrupamento e da Escola acerca do tema e do objetivo do estudo; - Legitimar a análise dos documentos; - Solicitar a colaboração dos profissionais responsáveis pelos PITs, explicitando a importância da análise dos documentos para o estudo em curso; - Assegurar o caráter confidencial e o anonimato dos dados pessoais dos alunos; - Agradecer a disponibilidade. 	
Caracterização dos alunos	O4. Realizar uma breve caracterização dos alunos.	<ul style="list-style-type: none"> - Idade; - Género; - Ano escolar; - Caracterização do PIT
Análise dos PEI's e dos PIT's relativamente às adaptações	O4. Verificar quais as adaptações nos PEI e nos PIT 's. O4. Verificar se nestes documentos existe predominância relativamente a um tipo de atividade.	
Finalização da análise	<ul style="list-style-type: none"> - Agradecer aos profissionais responsáveis pela colaboração no estudo; - Reforçar o caráter confidencial e o anonimato dos dados pessoais dos alunos. 	

Análise do PIT do Aluno A1

Aluno	A1
Idade	17
Ano Escolar	10.º
Curso	PCQA 1

			Indicadores
Potencialidades descritas	Autonomia	Pessoal	“É um aluno que gosta de participar nas aulas principalmente na disciplina de Biologia, demonstra interesse e conhecimento por alguns conteúdos lecionados.” “Refere que gosta de ver televisão principalmente documentários e/ou filmes sobre temáticas relacionadas com os animais e o meio ambiente.”
		Na relação Interpessoal	“Bom relacionamento com os adultos;”
		Funcional	“...o aluno manifestou interesse em desenvolver algumas atividades de carácter prático, que lhe permitam adquirir competências para realizar tarefas do dia a dia...”
		Responsabilidade	“Atividades seleccionadas pelo aluno;”
	Competências a trabalhar		“Atividades práticas como assistente operacional, desempenhando pequenas tarefas de limpeza de espaços escolares exteriores e interiores.” “Adquirir competências que lhe permitam aplicar os conhecimentos já interiorizados de forma adequada e responsável nas várias situações em que seja necessário relacionar-se com colegas e adultos.”

Preocupações do Encarregado de Educação			“Os interesses e aspirações da família prendem-se com a conclusão da escolaridade obrigatória e a aprendizagem de uma atividade laboral que possibilite o desempenho de uma função na sociedade e no mundo do trabalho e que adquira princípios de responsabilidade e cumprimento do dever.”
Competências a adquirir	Académicas	Linguagem e texto	“Atividades práticas como assistente operacional, desempenhando pequenas tarefas de limpeza de espaços escolares exteriores e interiores.”
		Raciocínio e resolução de problemas	“Promover hábitos de trabalho; Proporcionar conhecimentos culturais, académicos e sociais adequados às suas capacidades; Desenvolver a linguagem oral em momentos de diálogo, discussão e expressão de ideias.”
	Pessoais	Desenvolvimento Pessoal e Autonomia	“Atuar o mais eficientemente possível, nas relações interpessoais e sociais, tendo um procedimento adequado em diferentes situações; Utilizar vocabulário adequado para interagir e comunicar de forma compreensível e coerente; Desenvolver a autonomia; Adquirir hábitos e rotinas promotores de autonomia pessoal e social; Desenvolver o sentido de responsabilidade e de organização; Ser assíduo; Ser pontual; Cumprir as atividades na sua totalidade.”
		Consciência e Domínio do Corpo	
		Bem-estar, Saúde e Ambiente	
	Sociais	Relacionamento Interpessoal	“Interagir de forma positiva com o seu supervisor, pares e adultos; Adequar os seus comportamentos o mais corretamente possível às várias situações sociais em diversos contextos.”
	Laborais	Saber Científico,Técnico e Tecnológico	“Cumprir ordens; Desenvolver tarefas com supervisão; Limpar o espaço após a utilização; Organizar os materiais de trabalho; Relacionar os materiais com as tarefas a desenvolver.”
Responsáveis pela operacionalização do PIT			Diretora de turma Docente de EE Entidade promotora

	Responsável/ Encarregado da atividade laboral
Responsáveis pela elaboração do PIT	Diretor de turma Docente de EE Coordenador da EMAEI

Análise do PIT do Aluno A2

Aluno	A2
Idade	19
Ano Escolar	12.º
Curso	TD 3

			Indicadores
Potencialidades descritas	Autonomia	Pessoal	“Esta é uma área do seu agrado porque o aluno já exercita a prática em contexto familiar, pelo que domina algumas noções no que se refere ao tratamento de plantas e jardins.”
		Na relação Interpessoal	“É um aluno bastante sociável, empenhado e trabalhador em todas as atividades que lhe são propostas.”
		Funcional	“... apurou-se ser benéfico para o aluno dar continuidade ao processo de transição no exercício de atividades laborais na área da jardinagem...”
		Responsabilidade	“Capacidade de trabalhar individualmente, persistência na realização das tarefas com ajuda; Atividades selecionadas pelo aluno.”
Competências a trabalhar			“ Considera-se que estas atividades desempenharão um papel fundamental no processo de integração e desenvolvimento para a vida adulta, já que constituirão uma preparação para a sua atividade laboral futura.”
Preocupações do Encarregado de Educação			“Os interesses e aspirações da família prendem-se com a conclusão da escolaridade obrigatória e a aprendizagem de uma atividade laboral que possibilite o desempenho de uma função na sociedade e no mundo do trabalho.”

Competências a adquirir	Académicas	Linguagem e texto	“Desenvolver competências funcionais no domínio das atividades práticas no âmbito do tratamento de flores e jardins (limpeza, rega, cultivo de plantas). Desenvolver a linguagem oral em momentos de diálogo, discussão, expressão de ideias.”
		Raciocínio e resolução de problemas	
	Pessoais	Desenvolvimento Pessoal e Autonomia	“Desenvolver a autonomia; Adquirir hábitos e rotinas promotores de autonomia pessoal e social; Desenvolver o sentido de responsabilidade e de organização; Ser assíduo; Ser pontual.”
		Consciência e Domínio do Corpo	
		Bem-estar, Saúde e Ambiente	
	Sociais	Relacionamento Interpessoal	“Interagir de forma positiva com o responsável pela oficina e colegas de trabalho.”
	Laborais	Saber Científico,Técnico e Tecnológico	“Cumprir ordens; Recolher dados simples; Executar tarefas; Limpar o espaço após a utilização; Organizar os utensílios de trabalho; Relacionar os utensílios com as tarefas a desenvolver; Desenvolver tarefas com supervisão.”
Responsáveis pela operacionalização do PIT			Diretora de turma Docente de EE Entidade promotora Responsável/ Encarregado da atividade laboral
Responsáveis pela elaboração do PIT			Diretor de turma Docente de EE Coordenador da EMAEI

Análise do PIT do Aluno A3

Aluno	A3
Idade	19
Ano Escolar	12.º
Curso	PCQA 3

			Indicadores
Potencialidades descritas	Autonomia	Pessoal	“O aluno manifestou interesse em realizar o seu PIT num local relacionado com Desporto , uma área do seu interesse.”
		Na relação Interpessoal	“Bom relacionamento com os adultos.”
		Funcional	“Gosta de participar em atividades relacionadas com a música, sendo esta uma área com a qual sente muita afinidade.”
		Responsabilidade	“Motivação para a aprendizagem; Capacidade de trabalhar individualmente; Persistência na realização das tarefas com ajuda; Atividades selecionadas pelo aluno.”
Competências a trabalhar			“Considera-se que estas atividades desempenharão um papel fundamental no processo de integração e desenvolvimento para a vida adulta, já que constituirão uma preparação para a sua atividade laboral futura.”

Preocupações do Encarregado de Educação			“Os interesses e aspirações da família prendem-se com a conclusão da escolaridade obrigatória e a aprendizagem de uma atividade laboral que possibilite o desempenho de uma função na sociedade e no mundo do trabalho. Adquirir ainda princípios de responsabilidade e cumprimento do dever.”
Competências a adquirir	Académicas	Linguagem e texto	“Desenvolver competências funcionais no domínio das atividades práticas no âmbito do Desporto (colaboração na preparação de atividades desportivas, arrumação de material, limpeza de espaços).” Desenvolver a linguagem oral em momentos de diálogo, discussão, expressão de ideias.”
		Raciocínio e resolução de problemas	
	Pessoais	Desenvolvimento Pessoal e Autonomia	“Atuar o mais eficiente possível, nas suas relações interpessoais e sociais, tendo um procedimento adequado nas diferentes situações; Utilizar vocabulário adequado para interagir e comunicar de forma compreensível e coerente; Desenvolver a autonomia; Adquirir hábitos e rotinas promotores de autonomia pessoal e social; Desenvolver o sentido de responsabilidade e de organização; Ser assíduo; Ser pontual; Cumprir com as atividades na sua totalidade.”
		Consciência e Domínio do Corpo	
		Bem-estar, Saúde e Ambiente	
	Sociais	Relacionamento Interpessoal	“Interagir de forma positiva com o responsável pela oficina e colegas de trabalho.”
	Laborais	Saber Científico, Técnico e Tecnológico	“Cumprir ordens; Recolher dados simples; Executar tarefas; Limpar o espaço após a utilização; Organizar os materiais de trabalho; Relacionar os materiais com as tarefas a desenvolver; Desenvolver tarefas com supervisão.”

Responsáveis pela operacionalização do PIT	Diretora de turma Docente de EE Entidade promotora Responsável/ Encarregado da atividade laboral
Responsáveis pela elaboração do PIT	Diretor de turma Docente de EE Coordenador da EMAEI

Apêndice 5

Quadros sinóticos por Dimensão

Quadros sinóticos Coordenadores

Dimensão 1 - Perceções sobre a inclusão escolar de alunos com medidas adicionais

ODP 1. Conhecer as perceções sobre a inclusão de alunos com medidas adicionais

QDP 1. Quais são as condições que, na sua opinião, devem existir nas escolas secundárias, para incluir alunos que, no âmbito das suas necessidades específicas, beneficiam de medidas adicionais?

CDEE. Os cursos profissionais são uma mais valia, existir uma oferta diversificada de índole prática e funcional.

CEMAEI Condições físicas e humanas para trabalhar com crianças/jovens com necessidades educativas. Currículos flexíveis que respondam às características dos alunos.

P1 Possibilitar a escolha do seu percurso, de acordo com a sua autonomia e interesse.

As condições que devem existir nas escolas secundárias identificadas pelos coordenadores foram: condições físicas e humanas (CEMAEI), currículos flexíveis (CDEE; CEMAIEI) proporcionar escolhas (P1).

Segundo os coordenadores, existe necessidade de mais condições físicas e humanas, ofertas diversificadas que vão ao encontro às características dos alunos de forma a possibilitar escolhas que vão ao encontro aos seus interesses.

ODP 1. Conhecer as perceções sobre a inclusão de alunos com medidas adicionais

QDP 2. Que benefícios considera existirem na inclusão dos alunos com medidas adicionais nas turmas dos cursos profissionais?

CDEE. Cursos com uma grande componente prática, facilitador da aquisição de competências e de integração no mercado de trabalho.

CEMAEI. A diversidade de alunos permite que todos os alunos adquiram mais competências sociais.

P1. Cursos com área profissional e prática, com dupla certificação profissional.

Os benefícios que devem existir na inclusão dos alunos com medidas adicionais nas turmas dos cursos profissionais são: cursos mais práticos (CDEE; P1), aquisição de competências sociais (CEMAEI).

Considerou-se ser uma resposta que proporciona, por ter um cariz mais prático, experiências laborais e sociais.

Dimensão 2 - Facilitadores da inclusão de alunos com medidas adicionais

ODFI 2. Identificar facilitadores da inclusão de alunos com medidas adicionais, em turmas de cursos profissionais.

QDFI 3. Que fatores podem ser facilitadores da inclusão destes alunos?

CDEE. Respeito pelo perfil de funcionalidade dos alunos capacidades e dificuldades. Conhecimento profundo acerca do aluno.

EMAEI. Respeito pelas diferentes capacidades individuais dos alunos e a existência de um ambiente de aprendizagem em que seja fomentada a partilha e a cooperação.

P1. Dentro do programa educativo individual define-se as disciplinas práticas, consegue-se integrar mais disciplinas do que se for num curso científico- humanístico e também podemos ajustar o PIT dos alunos conforme as características deles.

Os fatores facilitadores da inclusão dos alunos com medidas adicionais são: cursos de cariz mais prático (P1), ter em conta o perfil de funcionalidade do aluno (CDEE; CEMAEI), ambiente de partilha e cooperação (CEMAEI).

Os coordenadores referem a importância do perfil de funcionalidade dos alunos na construção de um currículo flexível.

ODFI 2. Identificar facilitadores da inclusão de alunos com medidas adicionais, em turmas de cursos profissionais.

QDFI 4. Que tipo de apoio recebem estes alunos quando não estão a desenvolver atividades com a turma?

CDEE. Apoio no CAA a trabalhar as competências do seu PEI, a ter terapias, ou a desenvolver o seu PIT.

CEMAEI. Recebem o apoio da educação especial e das técnicas especializadas, no âmbito do CAA.

P1. Apoio no CAA prestado por um professor de Educação Especial desenvolvem o Português funcional, Matemática funcional.

Os apoios recebidos pelos alunos são: Apoio do professor de Educação Especial no CAA (CDEE; CEMAEI; P1), apoio terapêutico (CDEE; CEMAEI).

ODFI 2. Identificar facilitadores da inclusão de alunos com medidas adicionais, em turmas de cursos profissionais.

QDFI 5. Qual é a duração semanal desses apoios, para cada aluno? Como foi definida? É suficiente?

CDEE. Não é igual para todos os alunos, definido com base no seu PEI. No presente ano letivo, é suficiente.

CEMAEI. Não sei responder como foi definida pois o cargo é recente e não tenho esses dados.

P1. A duração é definida com base no número de horas que o aluno tem que estar na escola, a carga horária é menor pois têm mais trabalho autónomo. A carga horária é maior no período da manhã, é o suficiente.

Segundo os coordenadores, a duração semanal dos apoios; é definida caso a caso (CDEE; P1). Cada aluno tem uma carga horária definida nos documentos orientadores sendo mais preenchido no período da manhã. A maioria considerou ser suficiente.

Dimensão 3. Barreiras à inclusão de alunos com medidas adicionais

ODBI 3. Identificar as barreiras à inclusão de alunos com medidas adicionais, em turmas de cursos profissionais de nível secundário.

QDBI 6. Quais são as barreiras que considera existirem na inclusão destes alunos nos referidos cursos?

CDEE. Não considero que existam barreiras à inclusão de alunos com medidas adicionais nos cursos profissionais.

CEMAEI. Talvez seja um constrangimento para os alunos a exigente carga horária dos cursos profissionais.

P1. Temos a barreira legal em termos de financiamento e a relação com os pares.

As principais barreiras na inclusão destes alunos são: aceitação da diferença (P1), elevada carga horária (CEMAEI).

Foram identificadas barreiras como a organização destes cursos e a aceitação da diferença pelos pares.

Dimensão 4. Ensino de alunos com medidas adicionais

ODE 4. Identificar as aprendizagens essenciais, desenvolvidas nas componentes de formação.

QDE 7. Em que medida são consideradas as potencialidades e as necessidades dos alunos quando estes são admitidos nos cursos? Fundamente com exemplos, pf.

CDEE. O aluno é encaminhado para determinado curso, de acordo com o seu perfil de funcionalidade, é tido em conta as suas potencialidades e necessidades.

P1. Tentar ir ao encontro dos interesses dos alunos e encaminhá-los. Ao nível do PIT quando os alunos não têm condições para irem para o exterior, fazemos dentro da escola um PIT de forma a ser num ambiente mais protegido.

A escolha do curso, segundo os coordenadores deveu-se: aos interesses dos alunos (P1), ao perfil de funcionalidade (CDEE; P1). Os alunos têm os seus interesses, procura-se uma resposta que vá de encontro ao seu perfil de funcionalidade.

ODE4. Identificar as aprendizagens essenciais, desenvolvidas nas componentes de formação.

QDE 8. Que disciplinas ou Unidades de Formação de Curta Duração, do curso escolhido, frequentam estes alunos e qual a sua carga horária semanal? Quais foram os critérios que presidiram à sua escolha / decisão? Como avalia os efeitos dessas escolhas?

CDEE. Varia de aluno para aluno. Os critérios são sempre o Perfil de Funcionalidade. A avaliação é feita com base no nível de satisfação.

P1. O total da carga horária é sempre o do ensino secundário dos cursos científico-humanístico e não o do profissional e adaptamos também às atividades do CAA de acordo com o perfil do aluno.

Quanto à frequência de disciplinas ou Unidades de Formação de Curta Duração, do curso escolhido, os coordenadores referem que: os critérios são o perfil de funcionalidade do aluno (CDEE; P1).

A carga horária é um fator variável consoante o perfil do aluno.

ODE 4. Identificar as aprendizagens essenciais, desenvolvidas nas componentes de formação.

QDE 9. Como é feita a abordagem, junto das várias entidades de acolhimento, no sentido de facultarem experiências laborais aos alunos? Qual a avaliação que estas entidades fazem do acolhimento a estes alunos?

CDEE. O professor de Educação Especial do aluno, conjuntamente com a coordenadora. do Departamento de Educação Especial contacta a entidade e estabelece os termos da parceria que até agora o parecer tem sido positivo.

P1. Através do professor de Educação Especial que é responsável de caso, de acordo com os interesses do aluno e disponibilidade das instituições e das empresas que temos no Concelho. Tem sido positiva.

Relativamente à abordagem, junto das várias entidades de acolhimento, no sentido de facultarem experiências laborais aos alunos os coordenadores referem ser: o professor de Educação Especial (CDEE; P1).

A avaliação das entidades tem sido positiva na maioria dos casos.

ODE 4. Identificar as aprendizagens essenciais, desenvolvidas nas componentes de formação.

QDE 10. Em que medida a inclusão dos alunos nestes cursos os capacita para a integração no mercado de trabalho? Que obstáculos identifica?

CDEE. O contato com o mundo laboral de uma forma menos abrupta capacitando-os para lidar com obstáculos como a aceitação.

P1. O que os capacita mais é a frequência do PIT, há um programa de Educação Profissional Especial em contexto de trabalho que vai dar continuidade com parceria com o Centro de Emprego.

Segundo os coordenadores, a inclusão destes alunos nos cursos profissionais potencia: experiências laborais que os capacita (CDEE; P1).

Foi referido que as experiências laborais são um fator de capacitação para a vida ativa na superação de obstáculos. Existe um acompanhamento que se mantém após a conclusão da escolaridade obrigatória.

ODE 4. Identificar as aprendizagens essenciais, desenvolvidas nas componentes de formação.

QDE 11. Que competências considera essenciais que estes alunos detenham quando concluírem a escolaridade obrigatória?

CDEE. Competências comunicativas, linguísticas e motivacionais.

P1. A autonomia, aprender a relacionar-se com os outros, saber estar.

As competências essenciais que estes alunos devem adquirir quando concluírem a escolaridade obrigatória são: competências de autonomia pessoal (P1), competências comunicativas e de relacionamento social (CDEE; P1).

Os coordenadores consideram que estes alunos devem adquirir competências comunicativas e de relacionamento social que os capacite para a vida ativa na sociedade.

Dimensão 5 – Medidas de apoio

ODMA 5. Conhecer as medidas de apoio aos alunos e à família adotadas pela escola para promover o sucesso após a conclusão da formação profissional.

QDMA 12. Que apoios a escola proporciona ao aluno e à família, no sentido da sua inclusão no mercado de trabalho, após a conclusão da escolaridade obrigatória?

CDEE. A escola faz a articulação com a CERCI, o IIEFP e à família, atuando como facilitador, com vista a incluir o aluno no mercado de trabalho.

P1. As famílias concordam que esta inclusão se faça através do IIEFP.

Os apoios prestados ao aluno e à família após a conclusão da escolaridade obrigatória são: protocolos para dar continuidade (CDEE; P1).

Após a conclusão da escolaridade obrigatória, a escola estabelece protocolos de continuidade onde fazem uma Formação Especial em contexto de trabalho.

ODMA 6. Conhecer, na perspetiva dos professores, o grau de satisfação das famílias e dos alunos acerca dos apoios recebidos.

QDMA 13. Qual a avaliação que as famílias e os alunos fazem dos apoios que recebem?

CDEE. A avaliação é positiva.

P1. A avaliação no geral é positiva.

Relativamente à avaliação que as famílias fazem dos apoios que recebem é positiva (CDEE; P1)

ODMA 6. Conhecer, na perspetiva dos professores, o grau de satisfação das famílias e dos alunos acerca dos apoios recebidos.

QDMA 14. Conhece alunos com necessidades educativas específicas que concluíram a sua formação profissional? [Em caso afirmativo] Descreva, pf, alguns exemplos dos seus percursos na sua vida ativa?

CDEE. Um aluno que tirou o curso de eletricista, embora não exerça. Outros alunos que embora não tenham frequentado curso profissional, estão a trabalhar na área onde realizaram o seu PIT. Um aluno que concluiu a formação profissional e que está integrado no mercado de trabalho noutra área.

P1. Um caso em que está integrada na Câmara Municipal ainda com o apoio do IIEFP.

Relativamente a conhecerem alunos que concluíram a sua formação profissional e tenham uma vida ativa, os coordenadores referem: conhecer alguns casos de cursos profissionais (CDEE; P1), conhecer casos de outras formações (CDEE; P1).

Os coordenadores referem ser muito recente a inclusão nestes cursos não existindo muitos casos apenas de cursos profissionais.

Quadros sinóticos Professores

Dimensão 1 - Perceções sobre a inclusão escolar de alunos com medidas adicionais

ODP 1. Conhecer as perceções do docente sobre a inclusão de alunos com medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão, em turmas de cursos profissionais.

QDP 1. Quais são as condições que, na sua opinião, devem existir nas escolas secundárias, para incluir alunos que, no âmbito das suas necessidades específicas, beneficiam de medidas adicionais?

DEE. Mais recursos humanos, mais professores de Educação Especial.

D1. Os professores do ensino secundário serem coadjuvados por alguém que tenha especialidade em Educação Especial.

D2. Criar condições para que estes alunos possam fazer o seu percurso escolar com todos os apoios necessários.

D3. Não se retirar disciplinas tecnológicas do currículo, mais recursos digitais.

D4. Existência de recursos digitais disponíveis aos alunos.

As condições que devem existir nas escolas secundárias identificadas pelos docentes foram: recursos humanos (DEE; D1; D2) e recursos digitais (D3; D4).

Segundo os professores existe necessidade de mais recursos humanos e ofertas diversificadas.

ODP 1. Conhecer as perceções do docente sobre a inclusão de alunos com medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão, em turmas de cursos profissionais.

QDP 2. Que benefícios considera existirem na inclusão dos alunos com medidas adicionais nas turmas dos cursos profissionais?

DEE. Cursos mais práticos com experiências laborais e socialização com a comunidade.

D1. Cursos com um cariz mais prático que lhes dão mais competências.

D2. Cursos mais práticos, maior facilidade em adaptar conteúdos.

D3. Não há muitos benefícios.

D4. Cursos mais práticos, mais interessantes e apelativos. Enriquecimento pessoal com a diversidade e colaboração entre pares.

Os benefícios que devem existir na inclusão dos alunos com medidas adicionais nas turmas dos cursos profissionais são: cursos mais práticos (DEE; D1; D2; D4), experiências laborais (DEE) e enriquecimento pessoal (D4).

A maior parte dos professores considerou ser uma resposta que proporciona, por ter um cariz mais prático, experiências laborais e sociais.

Dimensão 2 - Facilitadores da inclusão de alunos com medidas adicionais

ODFI 2. Identificar facilitadores da inclusão de alunos com medidas adicionais, em turmas de cursos profissionais

QDFI 3. Que fatores podem ser facilitadores da inclusão destes alunos?

DEE. Menos teórico.

D1. Relação com os pares.

D2. Experiências laborais facilitam na escolha de uma profissão. Cariz mais prático.

D3. Mais apoio na autonomia.

D4. Cariz mais prático, flexibilidade de horários e recursos.

Os fatores facilitadores da inclusão dos alunos com medidas adicionais são: cursos de cariz mais prático (DEE; D2; D4), relação com os pares (D1) e recursos de apoio (D3).

ODFI 2. Identificar facilitadores da inclusão de alunos com medidas adicionais, em turmas de cursos profissionais.

QDFI 4. Que tipo de apoio recebem estes alunos quando não estão a desenvolver atividades com a turma?

DEE. Apoio do professor de Educação Especial e apoio terapêutico.

D1. Apoio do professor de Educação especial no CAA.

D2. Apoio de Educação Especial.

D3. Apoio de Educação Especial.

D4. Apoio do professor de Educação Especial no CAA.

Os apoios recebidos pelos alunos são: apoio do professor de Educação Especial (DEE; D1; D2; D3; D4), apoio terapêutico (DEE; D2; D3).

ODFI 2. Identificar facilitadores da inclusão de alunos com medidas adicionais, em turmas de cursos profissionais.

QDFI 5. Qual é a duração semanal desses apoios, para cada aluno? Como foi definida? É suficiente?

DEE. Muito reduzido. Não é suficiente.

D1. Desconhecimento de como foi definida. Maior frequência nas aulas se houvesse mais apoios.

D2. Desconhecimento de como foi definida. Não é suficiente em sala de aula.

D3. Não é suficiente.

D4. Depende do que se define no início do ano, do RTP do aluno, não há muito financiamento de recursos humanos. Com vontade e sensibilidade pode-se chegar a todos apenas com as universais ou seletivas.

Segundo a maioria dos professores, desconhecem a duração dos apoios e como foi definida. Consideram que: não é suficiente (DEE; D1; D2; D3; D4) e podem ser aplicadas medidas universais e seletivas (D4).

Dimensão 3. Barreiras à inclusão de alunos com medidas adicionais

ODBI 3. Identificar as barreiras à inclusão de alunos com medidas adicionais, em turmas de cursos profissionais de nível secundário.

QDBI 6. Quais são as barreiras que considera existirem na inclusão destes alunos nos referidos cursos?

DEE. Serem aceites pelos pares.

D1. A frequência das aulas contribui para serem aceites pelos colegas.

D2. Dificuldade em diferenciar sem apoio em sala de aula.

D3. Frequência para terem alguma escolaridade em cursos não adaptados aos alunos. Necessidade de abrir outras ofertas mais direccionadas.

D4. Barreiras físicas muito específicas, capacitação para a vida ativa e aceitação da diferença.

As principais barreiras na inclusão destes alunos são: aceitação da diferença (DEE; D1; D4), diferenciação em sala (D2), capacitação (D4) e mais ofertas educativas (D3).

Foram identificadas barreiras de aceitação da diferença, dificuldade na diferenciação em sala devido à falta de recursos humanos e reduzida oferta educativa.

Dimensão 4. Ensino de alunos com medidas adicionais

ODE 4. Identificar as aprendizagens essenciais, desenvolvidas nas componentes de formação.

QDE 7. Em que medida são consideradas as potencialidades e as necessidades dos alunos quando estes são admitidos nos cursos? Fundamente com exemplos, pf.

DEE. São direcionados tendo em conta os interesses dos alunos e as medidas aplicadas. As famílias são consultadas no processo.

D1. Orientação para estes cursos por ser uma escola pequena com rede de oferta restrita.

D2. Oferta reduzida e no científico-humanístico é mais difícil.

D3. Não sabe.

D4. Os cursos não dão resposta a estes alunos.

A escolha do curso, segundo os professores deveu-se: aos interesses dos alunos e famílias (DEE) e existir uma rede de oferta restrita (D1; D2; D4).

Os professores na sua maioria consideram haver uma rede de oferta educativa restrita, o que condiciona os alunos na escolha.

ODE4. Identificar as aprendizagens essenciais, desenvolvidas nas componentes de formação.

QDE 8. Que disciplinas ou Unidades de Formação de Curta Duração, do curso escolhido, frequentam estes alunos e qual a sua carga horária semanal? Quais foram os critérios que presidiram à sua escolha / decisão? Como avalia os efeitos dessas escolhas?

DEE. Depende da dificuldades do aluno, da autonomia, disponibilidade dos professores.

D1. Poderia ter maior carga horária e mais disciplinas práticas com acompanhamento.

D2. Desconhece os critérios da escolha. Com apoios poderiam frequentar mais unidades.

D3. Desconhece os critérios da escolha. Embora não tenha a mesma carga horária frequenta a maior parte das aulas.

D4. Desconhece os critérios da escolha. A carga horária é variável nos cursos profissionais.

Quanto á frequência de disciplinas ou Unidades de Formação de Curta Duração, do curso escolhido, os professores referem que: desconhecem os critérios que levaram a escolha (D2; D3; D4), com apoios poderiam frequentar mais aulas (DEE; D1; D2; D3) as dificuldades e autonomia dos alunos (DEE).

A maioria dos professores desconhece os critérios que levaram á escolha/decisão relativamente á frequência das disciplinas ou UFCD do curso, embora considerem que com mais apoios era possível aumentar esta carga horária.

ODE 4. Identificar as aprendizagens essenciais, desenvolvidas nas componentes de formação.

QDE 9. Como é feita a abordagem, junto das várias entidades de acolhimento, no sentido de facultarem experiências laborais aos alunos? Qual a avaliação que estas entidades fazem do acolhimento a estes alunos?

DEE. Estabelece-se um protocolo entre a entidade e a escola. Depende dos alunos e de como são recebidos, há casos de sucesso e outros não.

D1. Desconhece os contatos estabelecidos e a avaliação feita.

D2. Através do professor de Educação Especial. Desconhece a avaliação feita.

D3. Desconhece os contatos estabelecidos no processo. A avaliação da entidade de acolhimento é positiva.

D4. Desconhece os contatos estabelecidos e a avaliação feita.

Relativamente à abordagem, junto das várias entidades de acolhimento, no sentido de facultarem experiências laborais aos alunos os professores referem que: desconhecem os contatos estabelecidos (D1; D3; D4) e feita pelo professor de Educação especial (DEE; D2).

Quanto à avaliação da entidade de acolhimento: existem casos de sucesso (DEE; D3), e desconhecem a avaliação feita (D1; D2; D4).

A maioria dos professores refere desconhecer a abordagem feita junto das entidades de acolhimento e a avaliação das experiências laborais.

ODE 5. Conhecer, na voz dos professores, o nível de capacitação dos alunos resultante da frequência destes cursos.

QDE 10. Em que medida a inclusão dos alunos nestes cursos os capacita para a integração no mercado de trabalho? Que obstáculos identifica?

DEE. Nas experiências laborais são cumpridores e interessados. Alguns apresentam dificuldades na relação com o outro.

D1. Potenciar experiências com menor responsabilidade, que os valorize na sociedade e os faça sentir úteis.

D2. Apenas se os estágios forem na área do curso e tenham oportunidade de experienciar diferentes profissões.

D3. Dificuldade em ter uma atividade no mercado de trabalho relacionada com a área do curso.

D4. Se for um curso muito prático é uma mais valia para os alunos.

Segundo os professores, a inclusão destes alunos nos cursos profissionais pode: capacitar para a vida ativa (DEE; D1; D2; D4), pode valorizá-los (D1; D4). Como obstáculos: dificuldade na relação com o outro (DEE), atividade profissional na área do curso (D3).

ODE 5. Conhecer, na voz dos professores, o nível de capacitação dos alunos resultante da frequência destes cursos.

QDE 11. Que competências considera essenciais que estes alunos detenham quando concluírem a escolaridade obrigatória?

DEE. As competências básicas para encarar o mundo lá fora

D1. Aquisição de competências de leitura e escrita e competências funcionais.

D2. O saber fazer e o saber estar, capacitação para viver em sociedade de forma ativa.

D3. O curso não lhe deu a capacidade de desenvolver uma atividade no mercado de trabalho.

D4. Os “skills” de leitura e escrita e matemática funcional que seja prática para o dia a dia.

As competências essenciais que estes alunos devem adquirir quando concluírem a escolaridade obrigatória são: competências funcionais (DEE; D1; D2; D4), competências de leitura e escrita (D1; D4) e não confere competências (D3).

Os professores na sua maioria consideram que estes alunos devem adquirir competências de leitura e escrita e competências de carácter funcional que os capacite para a vida ativa na sociedade.

Dimensão 5 – Medidas de apoio

ODMA 6. Conhecer as medidas de apoio aos alunos e à família adotadas pela escola para promover o sucesso após a conclusão da formação profissional.

QDMA 12. Que apoios a escola proporciona ao aluno e à família, no sentido da sua inclusão no mercado de trabalho, após a conclusão da escolaridade obrigatória?

DEE. Estabelecer protocolos com a Autarquia e o Centro de Emprego para dar continuidade ao PIT.

D1. Das famílias não sei, mas penso que os técnicos apoioarão nessa fase de transição.

D2. Sei que existe um acompanhamento após mas não sei qual.

D3. Não sei.

D4. Não sei. Os coordenadores do curso é que participam nesse processo.

Os apoios prestados ao aluno e à família após a conclusão da escolaridade obrigatória são: protocolos para dar continuidade (DEE), apoio dos técnicos (D1). Os professores D3 e D4 referem desconhecer os apoios prestados.

ODMA 7. Conhecer, na perspetiva dos professores, o grau de satisfação das famílias e dos alunos acerca dos apoios recebidos.

QDMA 13. Qual a avaliação que as famílias e os alunos fazem dos apoios que recebem?

DEE. As famílias têm consciência das problemáticas destes alunos, querem sempre mais, mas nem sempre é possível.

D1. Falta de meios, mercado de trabalho da região pouco diversificado.

D2. Não sabe responder.

D3. Não sabe responder.

D4. Não sabe responder.

Relativamente à avaliação que as famílias fazem dos apoios que recebem: querem mais apoios (DEE; D2). Os restantes professores (D2; D3; D4), desconhecem a avaliação das famílias.

ODMA 7. Conhecer, na perspetiva dos professores, o grau de satisfação das famílias e dos alunos acerca dos apoios recebidos.

QDMA 14. Conhece alunos com necessidades educativas específicas que concluíram a sua formação profissional? [Em caso afirmativo] Descreva, pf, alguns exemplos dos seus percursos na sua vida ativa?

DEE. Sim conheço alguns. Uma aluna terminou no ano passado e está integrada.

D1. Não conheço nenhum caso. A inclusão destes alunos nestes cursos é recente pelo menos nesta escola.

D2. Conheço alguns casos anteriores ao atual Decreto que estão a trabalhar na creche e na CMM, dos cursos profissionais uma aluna que já terminou e está numa formação.

D3. Não conheço nenhum caso, nem nesta nem em outra escola pelo menos dos cursos profissionais.

D4. Conheço um miúdo de etnia cigana que tirou um curso de cozinha e trabalha até hoje.

Relativamente a conhecerem alunos que concluíram a sua formação profissional e tenham uma vida ativa, os professores referem: conhecer alguns casos (DEE; D2; D4), desconhecem casos de sucesso (D1; D3).

Quadros sinóticos encarregados de educação

Dimensão 1 - Perceções sobre a inclusão escolar de alunos com medidas adicionais

ODP 1. Conhecer as perceções sobre a inclusão de alunos com medidas adicionais

QDP 1. Quais são as condições que, na sua opinião, devem existir nas escolas secundárias, para incluir alunos que, no âmbito das suas necessidades específicas, beneficiam de medidas adicionais?

EE A1/A2. Maior carga horária de apoio no CAA, mais terapias.

EE A3. Existe falta de controle e acompanhamento do A3. Outra localidade, vai de transportes, refere que deveria estar mais informada porque é informada quando já existe um problema.

As condições que devem existir nas escolas secundárias identificadas pelos encarregados de educação são: mais horas de apoio (EE A1/A2), maior acompanhamento do aluno (EE A3).

Segundo os encarregados de educação os alunos devem frequentar estes cursos embora devam existir mudanças na organização e nos apoios prestados.

ODP 1. Conhecer as perceções sobre a inclusão de alunos com medidas adicionais

QDP 2. Que benefícios considera existirem na inclusão dos alunos com medidas adicionais nas turmas dos cursos profissionais?

EE A1/A2. Ainda estamos muito longe do ideal não é fácil mudar as mentalidades, quanto mais formação melhor.

EE A3. Encontra-se mais sociável.

Os benefícios que devem existir na inclusão dos alunos com medidas adicionais nas turmas dos cursos profissionais são: oportunidade de maior formação (EE A1/A2), aquisição de competências sociais (EE A3).

Considerou ser uma resposta que proporciona, maior formação académica e competências sociais.

Dimensão 2 - Facilitadores da inclusão de alunos com medidas adicionais

ODFI 2. Identificar facilitadores da inclusão de alunos com medidas adicionais, em turmas de cursos profissionais.

QDFI 3. Que fatores podem ser facilitadores da inclusão destes alunos?

EE A1/A2. A relação com a professora de Educação Especial com o aluno e com a família.

EE A3. Terem apoios na escola para os ajudar a superar as dificuldades.

Os fatores facilitadores da inclusão dos alunos com medidas adicionais são: apoio prestados de Educação Especial (EE A1/A2; EE A3).

Os encarregados de educação referem a importância dos apoios prestados pelos professores e técnicos de Educação Especial.

ODFI 2. Identificar facilitadores da inclusão de alunos com medidas adicionais, em turmas de cursos profissionais.

QDFI 4. Que tipo de apoio recebem estes alunos quando não estão a desenvolver atividades com a turma?

EE A1/A2. Apoio do professor de Educação Especial e apoio terapêutico com os técnicos especializados.

EE A3. Precisa mais de apoio psicológico que não recebeu semanalmente. Teve apoio da professora de Educação Especial e apoio terapêutico com os técnicos especializados.

Os apoios recebidos pelos alunos são: Apoio do professor de Educação Especial (EE A1/A2; EE A3), apoio terapêutico (EE A1/A2; EE A3).

ODFI 2. Identificar facilitadores da inclusão de alunos com medidas adicionais, em turmas de cursos profissionais.

QDFI 5. Qual é a duração semanal desses apoios, para cada aluno? Como foi definida? É suficiente?

EE A1/A2. Os apoios prestados não são suficientes.

EE A3. Os apoios prestados não são suficientes.

Segundo encarregados de educação, a duração semanal dos apoios definida não é o que os alunos necessitam (EE A1/A2; EE A3).

Na opinião dos Encarregados de Educação os apoios prestados não são suficientes.

Dimensão 3. Barreiras à inclusão de alunos com medidas adicionais

ODBI 3. Identificar as barreiras à inclusão de alunos com medidas adicionais, em turmas de cursos profissionais de nível secundário.

QDBI 6. Quais são as barreiras que considera existirem na inclusão destes alunos nos referidos cursos?

EE A1/A2. Apoios insuficientes e apoio em sala de forma a permitir frequentar mais disciplinas.

EE A3. Algumas disciplinas teve maior dificuldade.

As principais barreiras na inclusão destes alunos são: apoios insuficientes (EEA1/A2), dificuldade na aquisição de conteúdos (EE A3)

Foram identificadas como barreiras o número de apoios prestados e a dificuldade na aquisição de conteúdos.

Dimensão 4. Ensino de alunos com medidas adicionais

ODE 4. Identificar as aprendizagens essenciais, desenvolvidas nas componentes de formação.

QDE 7. Em que medida são consideradas as potencialidades e as necessidades dos alunos quando estes são admitidos nos cursos? Fundamente com exemplos, pf.

EE A1/A2. A2 vimos que gostava de Desporto e também do Boccia, algo relacionado com o Desporto era o caminho ideal para o A2, embora o PIT não correspondesse em nada com o curso mas foi do seu gosto. A1 foi para o curso pelo gosto pelos animais.

EE A3. Neste curso, estive no Pingo Doce e no Intermarché. No Pingo doce correu bem era na área alimentar. Na escolha do curso não participou no processo.

A escolha do curso, segundo os encarregados de educação deveu-se: aos interesses dos alunos (EE A1/A2), ao perfil de funcionalidade (EE A1/A2). Os alunos têm os seus interesses, procura-se uma resposta que vá de encontro. A Encarregada de Educação do aluno A3 não tinha contato com o neto, aquando a escolha do curso.

ODE 4. Identificar as aprendizagens essenciais, desenvolvidas nas componentes de formação.

QDE 8. Que disciplinas ou Unidades de Formação de Curta Duração, do curso escolhido, frequentam estes alunos e qual a sua carga horária semanal? Quais foram os critérios que presidiram à sua escolha / decisão? Como avalia os efeitos dessas escolhas?

EE A1/A2. Deveria ser mais equilibrada para se sentirem mais incluídos no curso. Deveria ser 50/50%. O A2, também devia frequentar mais as aulas a distribuição devia ser de outra forma duas ou três disciplinas é pouco. No caso do A1 os laboratórios são aulas práticas e relacionadas com o curso eles acabam por quase não pertencerem.

EE A3. Frequentou todas embora não fossem todas do seu gosto.

Quanto á frequencia de disciplinas ou Unidades de Formação de Curta Duração, do curso escolhido, os encarregados de educação referem que: deveria ter maior carga horária (EE A1/ A2), frequentou a maioria as disciplinas ou UFCD (EE A3).

A carga horária é um fator que pode influenciar a inclusão dos alunos nestes cursos..

ODE 4. Identificar as aprendizagens essenciais, desenvolvidas nas componentes de formação.

QDE 9. Como é feita a abordagem, junto das várias entidades de acolhimento, no sentido de facultarem experiências laborais aos alunos? Qual a avaliação que estas entidades fazem do acolhimento a estes alunos?

EE A1/A2. Somos consultados em tudo e envolvidos eles vão para o que escolhem. No caso do A2 correu bem. O A1 ainda está a experimentar , quer mudar. Eles são bem acolhidos e já os conhecem.

EE A3. Apenas participou na sua vida escolar no fim no 12º ano, as professoras ligavam e comparecia foi positivo. No Pingo Doce a avaliação é muito boa.

Relativamente à abordagem, junto das várias entidades de acolhimento, no sentido de facultarem experiências laborais aos alunos os encarregados de educação referem: ser consultados (EE A1/A2; EE A3).

Os encarregados de educação referem ter sido consultados e envolvidos no processo, sendo a avaliação das entidades positiva na maioria dos casos.

ODE 4. Identificar as aprendizagens essenciais, desenvolvidas nas componentes de formação.

QDE 10. Em que medida a inclusão dos alunos nestes cursos os capacita para a integração no mercado de trabalho? Que obstáculos identifica?

EE A1/A2. As experiências laborais facilitam na escolha. É uma barreira enorme. A sociedade não está preparada para os receber.

EE A3. Deu-lhe competências ele mudou bastante a sua personalidade e deu-lhe confiança para exercer uma profissão.

Segundo os encarregados de educação, a inclusão destes alunos nos cursos profissionais potencia: experiências laborais que os capacita (EE A1/A2; EE A3).

Foi referido que as experiências laborais são um fator de capacitação para a vida ativa na superação de obstáculos. Existe um acompanhamento que se mantém após a conclusão da escolaridade obrigatória.

ODE 4. Identificar as aprendizagens essenciais, desenvolvidas nas componentes de formação.

QDE 11. Que competências considera essenciais que estes alunos detenham quando concluírem a escolaridade obrigatória?

EE A1/A2. A nível social a interação com as pessoas e serem mais autónomos.

EE A3. Que saibam cumprir com as tarefas que um emprego exige.

As competências essenciais que estes alunos devem adquirir quando concluírem a escolaridade obrigatória são: competências de autonomia pessoal (EE A1/A2), competências comunicativas e de relacionamento social (EE A1/A2; EE A3).

Os encarregados de educação, consideram que estes alunos devem adquirir competências comunicativas e de relacionamento social que os capacite para a vida ativa na sociedade.

Dimensão 5 – Medidas de apoio

ODMA 5. Conhecer as medidas de apoio aos alunos e à família adotadas pela escola para promover o sucesso após a conclusão da formação profissional.

QDMA 12. Que apoios a escola proporciona ao aluno e à família, no sentido da sua inclusão no mercado de trabalho, após a conclusão da escolaridade obrigatória?

EE A1/A2. Ao terminar a escola, a docente de Educação Especial acompanha-o ao Centro de Emprego e depois tem apoio por 2 anos e termina.

EE A3. Estágios através do centro de Emprego.

Os apoios prestados ao aluno e à família após a conclusão da escolaridade obrigatória são: protocolos para dar continuidade (EE A1/A2; EE A3).

Após a conclusão da escolaridade obrigatória, a escola estabelece protocolos de continuidade onde fazem uma Formação Especial em contexto de trabalho.

ODMA 6. Conhecer, na perspetiva dos encarregados de educação, o grau de satisfação das famílias e dos alunos acerca dos apoios recebidos.

QDMA 13. Qual a avaliação que as famílias e os alunos fazem dos apoios que recebem?

EE A1/A2. Deveria haver uma entidade que continuasse o trabalho da escola, porque precisam sempre de apoio para continuarem a ser autónomos.

EE A3. Este encaminhamento para o Centro de Emprego através da professora de Educação Especial é muito bom pois vai com ele nesta fase de transição.

Relativamente à avaliação que as famílias fazem dos apoios que recebem estas consideram que: é insuficiente (EE A1/A2), é suficiente (EE A3).

ODMA 6. Conhecer, na perspetiva dos encarregados de educação, o grau de satisfação das famílias e dos alunos acerca dos apoios recebidos.

QDMA 14. Conhece alunos com necessidades educativas específicas que concluíram a sua formação profissional? [Em caso afirmativo] Descreva, pf, alguns exemplos dos seus percursos na sua vida ativa?

EE A1/A2. O filho mais velho, encontra-se com contrato nas piscinas.

EE A3. Não, pessoalmente não.

Relativamente a conhecerem alunos que concluíram a sua formação profissional e tenham uma vida ativa, os encarregados de educação referem: conhecer um caso cuja formação não foi de curso profissional (EE A1/A2), não conhece casos (EE A3).

Quadros sinóticos Alunos

Dimensão 1 - Perceções sobre a inclusão escolar de alunos com medidas adicionais

ODP 1. Conhecer as perceções sobre a inclusão de alunos com medidas adicionais

QDP 1. Quais são as condições que, na tua opinião, devem existir nas escolas secundárias, para que te sintas incluído?

A1. Tem tudo sente-se bem com todos os colegas.

A2. Um colega que não o trata bem. Refere ter boas notas e fazer atividades diferentes e que este colega o provoca. Com os professores não teve problemas. Nas aulas teóricas refere não conseguir. São muitos nas aulas refere estar presente mas não participar. Gostava de participar nas aulas e que também fizessem atividades em que pudesse realizar.

A3. A escola tem tudo, refere ter boa relação com todos.

As condições que devem existir nas escolas secundárias identificadas pelos alunos são: mais apoio nas aulas (A2), a escola proporciona o necessário (A1; A3).

Segundo os alunos sentem-se incluídos socialmente com os pares e professores. Poderiam-se sentir mais aceites se houvesse maior envolvimento nas atividades.

ODP 1. Conhecer as perceções sobre a inclusão de alunos com medidas adicionais

QDP 2. Diz as três aprendizagens mais importantes que fizeste na escola desde que iniciaste o curso profissional?

A1. Aprendeu muito sobre os bichos, pedras e rochas.

A2. Aprendeu muita coisa com a professora no CAA e nas aulas. A ser mais autónomo.

A3. Aprendeu a estudar, ter amizades. No curso aprendeu muita coisa que não sabia, refere que não sabia fazer o PIT.

As três aprendizagens mais importantes desde o início do curso são: oportunidade de maior conhecimento (A1; A2; A3), aquisição de competências sociais (A3), autonomia pessoal (A2).

Os alunos referem ter adquirido conhecimento na área do curso e competências pessoais e sociais.

Dimensão 2 - Facilitadores da inclusão de alunos com medidas adicionais

ODFI 2. Identificar facilitadores da inclusão de alunos com medidas adicionais, em turmas de cursos profissionais.

QDFI 3. O que consideras ser facilitador na tua inclusão?

A1. Estar nas aulas com os colegas. A aula é igual para todos, em Biologia , tem trabalho diferente para fazer. Na Educação Física faz o mesmo.

A2. Ir às aulas do curso.

A3. Teve muito apoio da professora de Educação Especial. Este ano já não usufruiu de apoio em sala de aula só fora desta.

Os fatores facilitadores da inclusão dos alunos com medidas adicionais são: apoio prestados de Educação Especial (A3); frequência das aulas (A1; A2).

Os alunos referem a importância dos apoios prestados pelos professores e técnicos de Educação Especial, a frequência das aulas do curso mesmo que seja um trabalho diferenciado.

ODFI 2. Identificar facilitadores da inclusão de alunos com medidas adicionais, em turmas de cursos profissionais.

QDFI 4. Que tipo de apoios recebes quando não estás em atividades com a turma?

A1. Gostava de estar mais tempo no CAA e este ano esteve mais tempo lá, tem lá amigos.

A2. Apoio das professoras no CAA, Psicologia e da Terapia da Fala. Na outra escola quando era mais pequeno tinha piscina, boccia, cavalos e fisioterapia.

A3. Sempre que preciso de estudar ou de apoio às matérias vai ter com a professora de Educação Especial.

Os apoios recebidos pelos alunos são: apoio do professor de Educação Especial (A1;A2; A3), apoio terapêutico (A2).

ODFI 2. Identificar facilitadores da inclusão de alunos com medidas adicionais, em turmas de cursos profissionais.

QDFI 5. Achas que esses apoios são suficientes?

A1. São suficientes.

A2. Terapia da Fala precisava de mais tempo durante a semana.

A3. São suficientes.

Segundo os alunos, a duração semanal dos apoios definida é: suficiente (A1; A3), insuficiente (A2).

Dimensão 3. Barreiras à inclusão de alunos com medidas adicionais

ODBI 3. Identificar as barreiras à inclusão de alunos com medidas adicionais, em turmas de cursos profissionais de nível secundário.

QDBI 6. Quais são as dificuldades que encontraste/encontras no curso profissional?

A1. Não sente dificuldade, sente-se bem, deveria frequentar mais disciplinas com a turma.

A2. Nas aulas teóricas refere não conseguir. Gostava de participar nas aulas e que também fizessem coisas que pudesse fazer com os colegas e não coisas diferentes.

A3. Os colegas portavam-se mal e não deixavam o professor dar a aula.

As principais barreiras na inclusão destes alunos são: a frequência nas aulas (A1; A2), comportamento dos pares em sala (A3).

Foram identificadas como barreiras o número de aulas assistidas com a turma e o comportamento em sala dos pares o que dificulta a aquisição de conteúdos.

Dimensão 4. Ensino de alunos com medidas adicionais

ODE 4. Identificar as aprendizagens essenciais, desenvolvidas nas componentes de formação.

QDE 7. Quando foste admitido no curso, em que medida correspondeu às tuas expetativas e necessidades? Fundamenta com exemplos, pf.

A1. O gosto pelos animais fez com que escolhesse este curso.

A2. Queria este curso por gostar muito de boccia. Podia ter frequentado mais aulas.

A3. Frequentou o curso escolhido, gostou muito correspondeu às suas expetativas.

A escolha do curso, segundo entrevistados deveu-se: aos interesses dos alunos (A1; A2; A3), Os alunos têm os seus interesses, procura-se uma resposta que vá de encontro.

ODE 4. Identificar as aprendizagens essenciais, desenvolvidas nas componentes de formação.

QDE 8. Que disciplinas ou Unidades de Formação de Curta Duração, do curso escolhido, frequentaste/frequentas e qual a sua carga horária semanal? Achas suficiente?

A1. Frequentou as disciplinas de Biologia e Educação Física.

A2. Refere a necessidade de frequentar mais disciplinas ou UFCD, passa o restante tempo letivo no CAA.

A3. Frequentou todas as disciplinas e UFCD do curso, apresentou a PAP.

Quanto á frequência de disciplinas ou Unidades de Formação de Curta Duração, do curso escolhido, os Entrevistados referem que: deveriam ter maior carga horária (A2), frequentou a maioria as disciplinas ou UFCD (A3).

A carga horária é um fator que pode influenciar a inclusão dos alunos nestes cursos..

ODE 4. Identificar as aprendizagens essenciais, desenvolvidas nas componentes de formação.

QDE 9. Qual a avaliação que fazes das atividades de estágio do PIT? Corresponde ao que gostarias de fazer quando terminares a escolaridade obrigatória?

A1. Refere gostar do que faz. No futuro não gostava de ter a sua atividade profissional na área da jardinagem. Gostava de tratar de animais como o cavalo.

A2. Refere gostar da jardinagem, de plantar flores. Relacionado com o curso não teve experiência laboral nem estágio. No futuro corresponde à profissão que gostaria de ter.

A3. Teve várias experiências laborais, estágios em supermercados e o PIT na jardinagem que gostou bastante.

Relativamente à avaliação das atividades de estágio do PIT, referem ser: positiva (A1; A2; A3).

Os alunos referem ter que a avaliação das entidades é positiva na maioria dos casos, no entanto, no futuro nem todos referem ser a profissão a desempenhar no futuro.

ODE 4. Identificar as aprendizagens essenciais, desenvolvidas nas componentes de formação.

QDE 10. Em que medida a tua inclusão neste curso profissional te vai ajudar a ter uma profissão no futuro?

A1. Experiências laborais de acordo com os gostos.

A2. Confere o 12º ano o pode ter um trabalho.

A3. Aprendizagens no PIT e nos estágios para poder trabalhar no futuro.

A inclusão destes alunos nos cursos profissionais potencia: experiências laborais que os capacita (A1; A3), certificação formativa (A2).

Foi referido que as experiências laborais são um fator de capacitação para a vida ativa na superação de obstáculos, assim como, a importância da certificação do 12º ano.

ODE 4. Identificar as aprendizagens essenciais, desenvolvidas nas componentes de formação.

QDE 11. Que competências consideras essenciais teres quando conclúíres a escolaridade obrigatória? O que a escola pode fazer para que se concretizem?

A1. Aprender a competências específicas de um trabalho, ajudar a obter um trabalho, ganhar o seu dinheiro e ser autónomo.

A2. Cumprir horários, competências de escrita e ser bom trabalhador.

A3. Aprender a competências específicas de um trabalho, ser aceite e acompanhado pela escola neste processo.

Quando concluírem a escolaridade obrigatória, os alunos consideram ser competências essenciais: competências de autonomia pessoal (A1; A2; A3), competências específicas da profissão (A1; A2; A3), competências académicas (A2), ser aceite na sociedade (A3).

Os alunos, consideram que devem adquirir competências de autonomia pessoal e social que os capacite para a vida ativa na sociedade.

Dimensão 5 – Medidas de apoio

ODMA 5. Conhecer as medidas de apoio aos alunos e à família adotadas pela escola para promover o sucesso após a conclusão da formação profissional.

QDMA 12. Que apoios a escola proporciona a ti e à tua família, no sentido da inclusão no mercado de trabalho, após a conclusão da escolaridade obrigatória?

A1. Está a correr bem.

A2. Apoio na leitura e escrita, apoio no estágio.

A3. Apoio prestado pela escola no acompanhamento ao Centro de Emprego para formação no jardim municipal.

Os apoios prestados ao aluno e à família após a conclusão da escolaridade obrigatória são: protocolos para dar continuidade (A3), apoio nas dificuldades na leitura e na escrita (A2).

Após a conclusão da escolaridade obrigatória, a escola estabelece protocolos de continuidade onde fazem uma Formação Especial em contexto de trabalho.

ODMA 6. Conhecer o grau de satisfação dos alunos acerca dos apoios recebidos.

QDMA 13. Qual a avaliação fazes dos apoios que recebes?

A1. Podia ter outros apoios como na outra escola, no secundário tem terapia da fala e psicologia.

A2. Positiva.

A3. Positiva.

Relativamente à avaliação que os alunos fazem dos apoios que recebem estes consideram que: é insuficiente (A1), é suficiente (A2; A3).

ODMA 6. Conhecer o grau de satisfação dos alunos acerca dos apoios recebidos.

QDMA 14. Conheces algum colega que beneficiou dos mesmos apoios que tu que tenha concluído a sua formação profissional? [Em caso afirmativo] Descreve, pf, que atividade está a desempenhar e onde?

A1. O irmão mais velho e a Ana.

A2. O irmão que está a trabalhar na Câmara.

A3. O José que está no Intermarché.

Relativamente a conhecerem alunos que concluíram a sua formação profissional e tenham uma vida ativa, os entrevistados referem: conhecer um caso cuja formação não foi de curso profissional (A1; A2), conhece casos (A3).