



NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS:
ESTUDO DE CASO SOBRE A INCLUSÃO DE
ALUNOS COM NEE NO ENSINO PROFISSIONAL

Dissertação de Mestrado

Patrícia Joana Calixto Fonseca

Trabalho realizado sob a orientação de

Professor Doutor José Brites Ferreira

Leiria, Setembro, 2016

Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo-Motor

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

AGRADECIMENTOS

Ao Professor Doutor José Brites Ferreira, meu orientador, pelos conhecimentos transmitidos, pela dedicação extrema e pela disponibilidade (total) a este projeto.

À Escola Profissional Mar e Terra, na pessoa do Senhor Diretor, por me ter permitido concretizar este projeto, tal e qual como eu o idealizei.

Aos Professores pela disponibilidade, tolerância, interesse e preocupação com o projeto.

Aos meus amigos pela enorme capacidade de espera pelo próximo encontro, pelas mensagens e telefonemas de incentivo e amizade.

Aos meus familiares que me ajudaram ao acompanharem os meus filhos, nas minhas ausências.

À minha cunhada, Daniela Figueira, pela ajuda imprescindível no Inglês.

Ao meu companheiro, Francisco Figueira, pela companhia nos dias e noites de trabalho.

Ao meu Girassol que na sua omnipresença me transmite confiança, força e muita nostalgia.

RESUMO

A presente Dissertação surge da realização do projeto de Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo-Motor e apresenta a investigação realizada com o objetivo de compreender como é que uma Escola Profissional equaciona e resolve a inclusão dos seus alunos com NEE.

Recorreu-se a metodologia qualitativa com estratégia de investigação: estudo de caso, centrado em fontes métodos de recolha de dados, diversificados: entrevistas e documentos de arquivo: Regulamento Interno e Projeto Educativo de Escola. As entrevistas foram realizadas aos dezassete professores que compõem o “caso” em estudo e analisadas através da técnica de Análise de Conteúdo. A esta análise refletiu-se a observação dos documentos de arquivo, da qual resultou a Análise de Resultados.

Os resultados obtidos evidenciam uma comunidade educativa em que há um percurso a fazer em matéria de inclusão, nomeadamente ao que se refere às políticas educativas inclusivas, à implementação de um trabalho cooperativo sistemático. Contribuiria para a melhoria destas políticas educativas, a estabilidade do corpo docente e a sensibilização para a importância da formação contínua dos professores. Quanto às práticas educativas, constatou-se o receio dos professores no desenvolvimento de adaptações diferenciadas aos alunos com NEE evidenciado pelo tratamento igualitário, promovido pelos professores a todos os alunos. Em sala de aula, tornou-se clara a ausência da cooperação e do trabalho colaborativo, entre pares, de forma sistemática e estável, bem como das TIC como meio para melhorar a aprendizagem dos alunos com NEE. No entanto, verifica-se um esforço persuasivo, relativamente ao Plano Anual de Atividades, para garantir a participação de todos os alunos nas atividades da comunidade escolar.

Palavras-chave

Ensino Profissional, Inclusão, Necessidades Educativas Especiais (NEE), Professores.

ABSTRACT

This Report comes from the project developed as part of the Master's Degree in Special Education – Cognitive-Motor Area and shows the investigation completed with the main objective of understanding how the inclusion of students with SEN is considered and managed in a Vocational School.

A qualitative methodology was applied as the investigation strategy: case study based in diversified data collection methods such as interviews and archive documents on School Internal Regulation and Educational Project. The interviews were conducted with the seventeen teachers that are part of the case study and, afterwards analysed by using the Content Analysis technique. Within this analysis it was included the observation of archived documents, from which the Results Analysis was taken.

The results show an educational community where there is still a journey to take when it comes to students' inclusion, namely when it refers to inclusive educational policies and implementation of a systematic cooperative work. The teaching staff stability and awareness of how important the continuous formation of teachers is, would contribute to the improvement of these educational policies. As for the educational practices, it came to light the teachers concern with the development of different levels of adjustment to students with SEN, which was evidenced by the equal treatment promoted by the teachers to all of their students. In the classroom it was clear the lack of cooperation and collaborative work between peers in a systematic and stable way, as well as the lack of Information and Communication Technologies (ICT) as a method to improve the SEN students learning skills. Nonetheless, there is a noticeable great effort regarding the Annual Activity Planning in order to guarantee that all students participate in all school activities.

Key words

[Inclusion, Special Educational Needs (SEN), Teachers, Vocational Education]

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos	ii
Resumo	iii
Abstract.....	v
Índice Geral	vii
Índice de Figuras	ix
Figura 1- Organograma da EPMT	ix
Índice de Tabelas	x
Abreviaturas.....	xi
Introdução.....	1
Parte I - Enquadramento teórico.....	3
Capítulo I – da escola de massas ao ensino profissional	3
1. A Escola de Massas	3
2. O Ensino Profissional	7
3. As Escolas Profissionais.....	10
CAPÍTULO II – A Escola Inclusiva, uma “Escola para Todos”	17
1. Necessidades Educativas Especiais e Inclusão.....	17
2. A Escola Inclusiva	22
3. A Diferenciação Pedagógica	27
4. A Formação de Professores	50
PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO	61
CAPÍTULO I – Metodologia.....	61
1. Investigação Qualitativa	61

2. Objeto e Âmbito da Investigação	63
3. O Caso	66
4. Procedimentos metodológicos	69
CAPÍTULO II – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	74
A- Formação e Experiência Profissional em Educação Especial	74
B- Relações profissionais	77
C- Utilização da Estratégia de Cooperação e Trabalho Colaborativo	79
D- A Liderança	80
E- Práticas Educativas	83
F- Inclusão dos alunos com NEE na comunidade	90
G- Satisfação dos professores.....	93
CONSIDERAÇÕES FINAIS	96
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	100
Anexos.....	1
Anexo 1- Perfil dos Entrevistados	2
Anexo 2- Guião da Entrevista aos Professores da EPMT	3
Anexo 3- Projeto Educativo de Escola	7
Anexo 4 – Regulamento Interno da EPMT	8
Anexo 5 – Análise de Conteúdo	28

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1- ORGANOGRAMA DA EPMT.....	67
------------------------------------	----

ÍNDICE DE TABELAS

TABELA 1- OFERTA FORMATIVA DA EPMT, 2015-2016**68**

TABELA 2- CATEGORIAS E INDICADORES DA ANÁLISE DE CONTEÚDO**71**

ABREVIATURAS

ANQEP – Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional

CCP – Certificado de Competências Pedagógicas

CEE – Comunidade Económica Europeia

CEI – Currículo Específico Individual

CIF – Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde

CSPOPE – Cursos Secundários Predominantemente Orientados para o Prosseguimento de Estudos

CSPOVA – Cursos Secundários Predominantemente Orientados para a Vida Ativa

EPMT – Escola Profissional Mar e Terra

FCT – Formação em Contexto de Trabalho

GAA – Gabinete de Apoio ao Aluno

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

MEC – Ministério da Educação e Ciência

NEE – Necessidades Educativas Especiais

P – Profissionais

PAA – Plano Anual de Atividades

PAP – Prova de Aptidão Profissional

PE – Programa Educativo

PEI – Programa Educativo Individual

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

TP – Técnico-Profissionais

INTRODUÇÃO

Os jovens permanecem cada vez mais tempo na Escola. No entanto, esta estadia pode ser muito difícil se a Escola não respeitar cada um dos seus alunos como ser diferente de todos os outros, mas com os mesmos direitos ao sucesso académico e à igualdade de oportunidades.

Este respeito por cada aluno na sua individualidade só pode ser conseguido quando a escola se reorganiza na sua estrutura de conjunto enveredando por uma política educativa inclusiva que implica: “trabalhar de forma colaborativa, dentro de um sistema educativo; envolver-se na resolução contínua de problemas (...) partilhar a responsabilidade pelo processo de aprendizagem de todos os alunos, assim como pelos resultados atingidos; aproveitar as potencialidades advindas dos conhecimentos e experiências dos membros da equipa de trabalho” (Kronberg, 2010, p. 48).

Inserido no Mestrado de Educação Especial, domínio Cognitivo-Motor, o presente estudo Necessidades Educativas Especiais: Estudo de caso sobre a inclusão de alunos com NEE no Ensino Profissional tem como tema a Inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais no Ensino Profissional.

A escolha deste mestrado surgiu de uma necessidade profissional. Como responsável pela avaliação e elaboração das medidas de apoio aos jovens com NEE da Escola onde exerço funções considerei que o meu trabalho seria muito insuficiente face às necessidades dos jovens com quem partilho os meus dias. Assim, procuro, com este mestrado, momentos de reflexão e de auto conhecimento que me permitam melhorar o meu desempenho enquanto profissional e na relação que estabeleço com os jovens. Pretendo a partir daqui, desenvolver um projeto, adaptado à escola onde trabalho, que permita estimular liderança e professores a uma política educativa inclusiva.

Incluir todos os alunos na escola, significa que a escola deve apresentar um sistema de educação flexível, promotor da igualdade de oportunidades, do sucesso académico e respeitador da diferença enquanto potencial de aprendizagem.

Para a construção de uma escola para todos, importa abandonar a cultura escolar imposta pelo sistema educativo tradicional onde a promoção de um ensino igual para todos acentua e reforça as desigualdades iniciais dos jovens. A igualdade de

oportunidades fica garantida quando a escola se reestrutura e se envolve numa pedagogia diferenciada. Esta, centrada no aluno e no seu projeto, promove a individualização do seu percurso académico, respeitando os seus interesses, motivações e necessidades. Numa pedagogia diferenciada trabalhasse por ciclos de formação, criam-se e executam-se grupos de trabalho e disponibiliza-se um serviço de orientação que ajude o aluno a reencontrar o seu percurso académico individual e o conseqüente encaminhamento nos vários grupos de trabalho disponíveis.

Este ensino individualizado deve ser maximizado por serviços de apoio aos alunos com NEE, uma comunidade promotora da participação de todos, na cultura, currículos e atividades e, uma liderança que, em estreita cooperação com os professores, mobilize toda a comunidade para os princípios da inclusão.

Aos professores cabe o papel principal na execução da pedagogia diferenciada numa comunidade inclusiva, sobretudo, porque o desenvolvimento de práticas pedagógicas diferenciadas implica níveis elevados de cooperação entre os professores. Não obstante, os professores são os conselheiros e os orientadores das práticas pedagógicas adotadas.

É pela importância em que se reveste o papel do professor na escola e nas políticas educativas adotadas que, o estudo aqui apresentado: estudo de caso, de natureza qualitativa tem como objetivo compreender como é que a Escola Profissional Mar e Terra, na perspectiva dos professores, equaciona e resolve a inclusão dos alunos com NEE.

Esta dissertação encontra-se dividida em duas Partes: I – Enquadramento Teórico; II – Metodologia. No enquadramento teórico apresentam-se no Capítulo I alguns elementos sobre a evolução histórica da Escola de Massas e o Ensino Profissional. No segundo capítulo desenvolvem-se orientações e reflexões relativas ao desenvolvimento de uma Escola Inclusiva. Na segunda parte, deste relatório, apresenta-se o Estudo Empírico que apresenta, no primeiro capítulo a Metodologia e no segundo capítulo a Apresentação e a Análise dos Resultados.

Por último apresentam-se as Considerações Finais, onde se pretende dar resposta à pergunta de partida e questões de investigação previamente formuladas. Aproveita-se este espaço também para apresentar limitações do estudo e recomendações para futuras investigações científicas neste domínio.

PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO I – DA ESCOLA DE MASSAS AO ENSINO PROFISSIONAL

A situação actual da Escola, em Portugal e no mundo, exige de nós um pensamento crítico, uma atitude de interrogação que não se limite a repetir o que já sabemos, mas que procure antecipar os caminhos do futuro presente. Nóvoa, 2009, p. 1.

1. A ESCOLA DE MASSAS

A transição do século XIX para o século XX surge como um momento decisivo do processo de construção da chamada escola de massas ¹ em Portugal. Este processo inclui a declaração de interesse pelo campo escolar, financiamento, supervisão, definição de currículos e formação do pessoal docente, ocorrendo nos vários contextos mundiais em períodos diferentes (Pintassilgo & Mogarro, 2003, pp. 51-71).

A escola de massas em Portugal é assinalada através da implementação de marcos importantes como as declarações de escolaridade obrigatória de 1835, 1836 e 1844². Neste último documento legislativo, as escolas para raparigas são mencionadas à parte, considerando-se a educação feminina como “educação especializada”. Só nas reformas de 1870 e de 1878 se vê escrito que a escola de massas se destina tanto a raparigas como a rapazes (Araújo, 1996, pp. 161-174).

Considerando que a implementação da escolaridade obrigatória visava a redução do analfabetismo nacional e ultrapassar vazios políticos e momentos de crise violenta, verifica-se uma “construção retórica da educação”. Portugal anuncia cedo, do ponto de vista temporal a intenção e interesse do Estado na educação pública mas tarda na sua concretização³. Exemplo disso é a dificuldade dos sucessivos governos, em reduzir, significativamente, as esmagadoras taxas de analfabetismo⁴, consideradas, na lógica iluminista, então prevalecente, como mal nacional. Além da retórica do sistema

¹ Conceito usado para definir a intervenção do estado na educação escolar, tornando-a obrigatória, laica, universal e gratuita (Araújo, 1996, pp.161-174)

² Portugal foi um dos primeiros países a decretar a “obrigatoriedade escolar”, através de sucessivos documentos legislativos, Rodrigo da Fonseca Magalhães (1835), Passos Manuel (1836) e Costa Cabral (1844) (Nóvoa, 2006).

³ Araújo, 1996, pp. 161-174.

⁴ 1844 foi o ano de introdução da escolaridade obrigatória e em 1870 a taxa de escolarização nacional situava-se apenas nos 13% (Candeias, 1993, pp. 591-607).

educativo e das taxas de escolarização ínfimas, os governos premiavam os investimentos financeiros, também eles de retórica (Candeias, 2001).

A educação em Portugal fica, indelevelmente, marcada pela República proclamada a 5 de outubro de 1910. Os primeiros governos republicanos manifestaram preocupação com a decadência do sistema escolar português, com o seu desfasamento relativamente à maioria dos países europeus, o seu atraso endémico e as elevadas taxas de analfabetismo⁵. Nesse sentido, iniciam a promulgação faseada de grandes reformas para os vários graus de ensino. Em 1917 e 1918 o ensino secundário vê, finalmente, posto em prática o princípio da coeducação; as alunas podiam frequentar os liceus masculinos quando não existissem secções femininas. Durante este período republicano, Portugal vivia em grande instabilidade política e social e uma situação económica difícil que não permitia pôr em prática a legislação dispersa e parcelar desenvolvida (OEI - Ministério da Educação de Portugal, 2003, pp.16-26).

Com o golpe militar de 28 de maio de 1926, que dá início à ditadura, o ensino vai sofrer grandes alterações, sobretudo de carácter ideológico. Cria-se a chamada “escola nacionalista”, baseada em forte doutrinação de carácter moral, que se prolongará até aos anos do pós-guerra. O combate ao analfabetismo deixa de ser considerado uma prioridade, já que a ignorância da leitura e da escrita evita, na perspetiva vigente, a contaminação de doutrinas consideradas perniciosas e desestabilizadoras. Nesta época as reformas do ensino são, sobretudo, curriculares, com a simplificação dos programas e a separação entre a via liceal⁶, mais elitista, e o ensino técnico⁷ (OEI – Ministério da Educação de Portugal, 2003, pp.16-26).

O debate educacional no país é retomado nos anos 60 com a ideia generalizada da necessidade de haver estudos cada vez mais longos. Em 1966 aumenta-se para seis anos a escolaridade obrigatória⁸. As crianças que não pretendessem prosseguir os seus estudos faziam os seis anos obrigatórios e as que quisessem continuá-los frequentavam apenas os quatro primeiros anos que, depois de aprovação em exame, dar-lhes-iam acesso aos liceus ou ao ensino técnico. Em 1971, o então Ministro da Educação, Veiga

⁵ Em 1910 Portugal apresentava uma taxa de escolarização de 19% (Candeias, 1993, p.591-607).

⁶ “*um saber académico e enciclopédico divorciado da prática social*” (Grácio, 1975/1995, II, p.408)

⁷ “*um fazer militarístico sem um adequado suporte teórico e científico*” (Grácio, 1975/1995, II, p.408)

⁸ De quatro anos desde 1956, embora atingindo apenas os rapazes e os adultos (OEI – Ministério da Educação de Portugal, 2003, pp. 16-26)

Simão, apresenta o Projeto do Sistema Escolar⁹, sendo aprovada, em 1973, a lei n.º 5/73 que permite uma nova reforma do sistema educativo e que, pela primeira vez, introduziu o conceito de democratização no âmbito de um regime político nacionalista e conservador (OEI – Ministério da Educação de Portugal, 2003, pp. 16-26).

A reforma de Veiga Simão não chega a ser totalmente implementada, devido ao golpe militar de 25 de abril de 1974, que repõe o estado democrático, introduzindo transformações profundas em toda a sociedade portuguesa, verificando-se uma grande mobilização e participação social do ensino. A este nível assinalam-se algumas transformações significativas, sobretudo com relação à alteração dos conteúdos de aprendizagem em todos os graus de ensino. O ensino secundário sofre grandes transformações, sobretudo, a partir de 1975, ano em que é criado o 1º ano do curso geral unificado, constituído pelos 7º, 8º e 9º anos de escolaridade obrigatória, que unificam os ensinos liceal e técnico e apresentam um tronco comum nos dois primeiros anos. O 9º ano, para além desse tronco comum, inclui uma área vocacional constituída por um grupo de disciplinas optativas de carácter pré-vocacional. São dados aos alunos do ensino técnico profissional e do ensino médio condições de acesso ao ensino superior. Por sua vez o texto constitucional de 1976 consagra os princípios fundamentais a que obedecia o sistema educativo numa evidente democratização do ensino e da educação: liberdade de ensino de qualquer religião, liberdade de criação cultural¹⁰, liberdade de aprender e ensinar, em liberdade de expressão e informação. A Constituição consagrou também o direito à educação, ao ensino e à cultura, com base no princípio da liberdade e igualdade de todos, em termos de oportunidade de acesso e de êxito. Verificou-se a massificação do sistema educativo, com um número crescente de alunos, enquanto o Estado tomava medidas para consolidar a escolaridade obrigatória, de forma a abranger toda a população do nível etário correspondente. Dessas medidas constam alterações dos programas de todos os graus e ramos de ensino, tendo sido expurgados dos valores e temas diretamente relacionados com a ideologia salazarista e organizados segundo princípios pedagógicos inovadores; ocorreram transformações na formação de professores e foi revalorizado o estatuto socioprofissional dos docentes; desenvolveram-se planos de combate ao analfabetismo e adotaram-se medidas de discriminação

⁹ Projeta desenvolver o processo tendente à “unificação” do ensino alargando-o a uma obrigatoriedade escolar prevista para oito anos e à realização efetiva do princípio da “igualdade de oportunidades” (Pintassilgo & Mogarro, 2003, p. 56).

¹⁰ Artística, intelectual e científica (Pintassilgo & Mogarro, 2003, pp. 51-71)

positiva em relação aos trabalhadores, como o ensino noturno (Pintassilgo & Mogarro, 2003, pp. 51-71).

A unificação do ensino secundário foi concretizada tendo em vista a promoção da igualdade de oportunidades num sistema escolar que se pretendia respeitar “*o ritmo próprio de cada criança, valorizando sempre as suas realizações de modo a estimular a confiança em si mesma. Só assim ela poderá inserir-se no grupo e assumir as responsabilidades inerentes à vida social*”¹¹, representando este, um dos instrumentos mais importantes, no período histórico de 1974-76, para a democratização do ensino e para a afirmação do ideal da escola para todos. Para garantir o sucesso do processo de unificação da via liceal/via técnica era necessário ter um novo tipo de professor, mais atento à realidade e à cultura dos seus alunos e uma nova gestão das escolas em moldes democráticos (Pintassilgo & Mogarro, 2003, pp. 51-71).

Em 1977 cria-se o ano propedêutico¹², que integra cinco disciplinas, das quais duas (língua portuguesa e uma língua estrangeira) são obrigatórias. Em 1978, na continuidade do curso geral unificado¹³ é criado o curso complementar¹⁴ que pretende assegurar uma formação vocacional na área escolhida, tendo em vista a continuação dos estudos. Em 1980 o ano propedêutico será substituído pelo 12º ano de escolaridade que apresenta dupla função, o ciclo terminal do ensino secundário e o ano vestibular para o ingresso ao ensino superior. Esse ano é estruturado em duas vias: a via de ensino e a via profissionalizante.

Em 1983, a necessidade de mão-de-obra qualificada e a prossecução de uma política de emprego para os jovens leva à criação de cursos técnico-profissionais, a ministrar após o 9º ano de escolaridade. Estes cursos, com duração de três anos, correspondem ao 10º, 11º e 12º ano de escolaridade e conferem diplomas de fim de estudos secundários que permitem o acesso ao ensino superior, e diplomas de formação técnico-profissional para ingresso no mundo do trabalho. Em 1986 é publicada a Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. São apresentados neste diploma o direito à educação e à cultura para todas as crianças, a escolaridade obrigatória é alargada para nove anos, garante-se a formação de todos os jovens para a vida ativa, o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades, a

¹¹ Fernandes, 1977, pp. 90-91.

¹² Ano preliminar de estudos que se fazia entre o último ano escolar e a universidade.

¹³ 8º e 9º de escolaridade.

¹⁴ 10º e 11º ano de escolaridade.

liberdade de aprender e ensinar, a formação de jovens e adultos que abandonaram o sistema e a melhoria educativa de toda a população.

Posterior à Lei de Bases do sistema Educativo (LBSE) têm sido consideradas pequenas alterações naquele que é, atualmente, o sistema educativo português, com uma escola de massas efetiva.

2. O ENSINO PROFISSIONAL

É na década de 80¹⁵ que o 12º ano, do ensino secundário, passa a estar organizado em duas vias. A via ensino (liceu) e a via profissionalizante, podendo ler-se que “*a via profissionalizante prepara especificamente para um primeiro nível de qualificação profissional, mediante uma formação mais prática em áreas tecnológicas diversificadas*”¹⁶ numa tentativa de combate às elevadas taxas de desemprego registadas na época, na população portuguesa. Constituído por trinta e um cursos de formação, a sua conclusão permitia a qualificação e a inserção rápida na vida profissional mas, também, favorecia o acesso ao ensino politécnico. O débil investimento na educação, uma taxa de analfabetismo que rondava os 21%, uma frequência pré-escolar na ordem dos 5% que contrastava com os 90% da Comunidade Económica Europeia (CEE) uma escolarização secundária de 30% que recusava o ensino técnico-profissional e artístico¹⁷ foram motores fundamentais para a reforma de 1983.

Deste modo, a total reinserção do ensino técnico-profissional nas escolas secundárias é homologada por despacho normativo n.º 194-A/83, de 21 de outubro, da responsabilidade do então ministro da educação José Augusto Seabra cujo preâmbulo enquadra esta mudança, enfatizando o objetivo primordial da preparação dos jovens para o emprego:

A política de educação do Governo dá prioridade à institucionalização de uma estrutura de ensino profissional no ensino secundário, através de um plano de emergência para a reorganização do ensino técnico que permita a satisfação das

¹⁵ Decreto-Lei n.º 240/80.

¹⁶ Idem, Artigo 3.º, n.º 3.

¹⁷ Antunes, 2004.

*necessidades do País em mão-de-obra qualificada, bem como a prossecução de uma política de emprego para os jovens.*¹⁸

Através desta legislação surgem os cursos técnico-profissionais (TP)¹⁹ e os cursos profissionais (P), que poderiam ser frequentados após conclusão do 9.º ano de escolaridade. Os cursos TP, com duração de três anos, visavam a formação de profissionais qualificados de nível intermédio, conferiam diploma de ensino secundário, diploma de formação técnico-profissional e permitiam o acesso ao ensino superior. Os cursos P, com duração de um ano, mais a realização de um estágio curricular, permitiam, apenas, adquirir um diploma profissional e o ingresso na respetiva carreira profissional do respetivo curso. Quem frequentasse este curso P e, posteriormente, pretendesse o ingresso no ensino superior, seria obrigado a mais três anos de escolaridade suplementar, em regime noturno. No ensino secundário passam a existir quatro tipos de cursos: Cursos Gerais, via ensino; Cursos Técnico-Profissionais, 10º, 11º e 12º ano; Cursos Profissionais, 10º ano seguido de um estágio; Cursos Complementares Liceais e Técnicos, em regime noturno de 10º e 11º ano (Rodrigues, 2011).

A Reforma Seabra determinou riscos políticos insuperáveis: num contexto de desemprego crescente, arriscou-se a produzir indivíduos empregáveis sem condições de empregabilidade e ofereceu-se uma certificação de qualificação de nível III equivalente para efeitos de prosseguimento de estudos, ao diploma do ensino secundário, não reconhecida pelas entidades patronais e pelos sindicatos²⁰. A qualificação escolar desfigura-se em desvalorização patronal. A precariedade dos vínculos laborais e o não reconhecimento das competências adquiridas através dos cursos técnico-profissionais mostrava que o sistema económico não tinha capacidade para aproveitar o que o sistema educativo produzia (Rodrigues, 2011).

Apesar de tudo, os resultados desta reforma não encontraram o sucesso inicialmente previsto: a escassa divulgação destes cursos, o não reconhecimento dos diplomas, as indefinições quanto ao prosseguimento de estudos e o não distanciamento curricular dos cursos gerais levou a que a Reforma de 1983 não tivesse sucesso. Com uma crise económica e, conseqüentemente, de desemprego nos anos 80, sem a difusão e

¹⁸ Despacho Normativo n.º 194-A/83 – Preâmbulo.

¹⁹ Rodrigues, L., Ensino Profissional, o estigma das mãos mais do que a cabeça.

²⁰ Antunes, 2004.

envolvimento dos parceiros sociais e económicos, o ensino técnico-profissional estava votado ao fracasso (Rodrigues, 2011).

O ano de 1986 surge como um ano crucial para a educação em Portugal, com dois acontecimentos marcantes. Um desses acontecimentos foi a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro), que legisla o enquadramento estável para a educação, nomeadamente, o lugar do ensino técnico e profissional de nível secundário. O outro acontecimento foi a integração de Portugal na CEE, que se revelou de grande importância, nomeadamente, para o financiamento da educação e do ensino profissional.

Com a LBSE²¹ vincula-se, num ideal humanista, a formação para a cidadania²², do respeito pela diferença²³ e desenvolvimento intelectual dos educandos²⁴, garantindo e assegurando a igualdade de oportunidades²⁵. São também referidas a descentralização e diversificação das “*estruturas e ações educativas*”²⁶ que garantam a “*adequada inserção no meio comunitário*”²⁷ através de uma “*escolaridade de segunda oportunidade*”²⁸ a todos aqueles que dela necessitassem, “*nomeadamente, a necessidades de reconversão ou aperfeiçoamento decorrentes da evolução de conhecimentos científicos e tecnológicos*”²⁹. Tudo isto só se consegue fazer com “*todos os intervenientes no processo educativo, em especial os alunos, os docentes e as famílias*”³⁰.

A LBSE consagra, no art.6.º a escolaridade obrigatória, universal e gratuita, de nove anos e a integração do 12º ano no ensino secundário, que passa a ter a duração de três anos. Esta estrutura organizativa prevê a existência de “*cursos secundários predominantemente orientados para a vida ativa*” (CSPOVA) e “*cursos secundários predominantemente orientados para o prosseguimento de estudos*” (CSPOPE), “*todos eles contendo componentes de formação de sentido técnico, tecnológico e*

²¹ Lei n.º 46/86, de 14 de outubro

²² Idem, Artigo n.º 3, a)

²³ Idem, Artigo n.º 3, d)

²⁴ Idem, Artigo n.º 3, b)

²⁵ Idem, Artigo n.º 3, j)

²⁶ Idem, Artigo n.º 3, g)

²⁷ Idem, Artigo n.º 3, g)

²⁸ Idem, Artigo n.º 3, i)

²⁹ Idem, Artigo n.º 3, i)

³⁰ Idem, Artigo n.º 3, l)

profissionalizante e de língua e cultura portuguesas adequadas à natureza dos diversos cursos".³¹ A formação profissional passa, assim, a ser considerada "*adequada às necessidades conjunturais nacionais e regionais de emprego*"³² sendo "*dever das escolas básicas e secundárias do país assegurar o funcionamento destes cursos*"³³, estabelecendo protocolos de colaboração com o tecido empresarial e autarquias³⁴ locais, permitindo uma ligação entre a formação e o emprego. Era ainda atribuída a certificação da respetiva formação profissional³⁵ (Rodrigues, 2011).

3. AS ESCOLAS PROFISSIONAIS

A LBSE vem possibilitar a existência de Escolas Profissionais públicas e privadas³⁶. Criadas pelo Decreto-Lei n.º 26/89, de 21 de janeiro, estas escolas mostraram-se fundamentais para a afirmação do ensino profissionalmente qualificante como modalidade alternativa ao ensino secundário regular, visando a formação de técnicos intermédios e profissionais qualificados, de modo a responder a carências dos mercados de trabalho locais e regionais. Numa ação conjunta e cooperativa previa-se o entrosamento do Ministério da Educação e do Emprego e a Segurança Social e assim se deu a criação de uma rede de escolas profissionais que se contextualizava na "*integração europeia e do desenvolvimento económico e social que urge promover, a elevação da qualificação dos recursos humanos do País constitui um imperativo e investimento inadiável*"³⁷. Desde então, as Escolas Profissionais são dotadas de "*autonomia administrativa, financeira e pedagógica*"³⁸ o que significa, neste último caso, que as componentes de "*formação científica, sociocultural e técnica, prática, tecnológica ou artística*"³⁹ foram deixadas nas mãos das escolas.

Na mesma lei são reconhecidas as "*equivalências*"⁴⁰ dos diplomas do ensino profissional nível III aos diplomas do ensino secundário regular permitindo o acesso ao ensino superior⁴¹. Contudo, tendo sempre presente que, este "*percurso educativo*

³¹ Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, Artigo n.º 10

³² Idem, Artigo n.º 19, n.º 5

³³ Idem, Artigo n.º 19, n.º 6, a)

³⁴ Idem, Artigo n.º 19, n.º 6 b)

³⁵ Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, Artigo n.º 19, n.º 7

³⁶ Idem, Artigo n.º 19

³⁷ Decreto-Lei n.º 26/89 - Preâmbulo

³⁸ Idem, Artigo n.º 9, n.º 2

³⁹ Idem, Artigo n.º 9, n.º 2

⁴⁰ Idem, Artigo n.º 9, n.º 12

⁴¹ Idem, Artigo n.º 9, n.º 13

alternativo [é] orientado para a inserção no mundo do trabalho⁴² e podem aceder a esta modalidade de ensino alunos que tenham concluído o 9º ano de escolaridade ou “*trabalhadores que pretendam elevar o nível de escolaridade e de qualificação profissional, em regime pós-laboral⁴³*”. Em Portugal verificou-se, até meados do ano 2000 que, o ensino profissional continuava a ser marcadamente privado:

a actual situação do País continua a impor um esforço que permita assegurar a continuidade e o reforço do ensino profissional, cujos cursos, dirigidos à formação de técnicos intermédios qualificados necessários à melhoria dos níveis de produtividade e competitividade do País, continuam, quase exclusivamente, a ser oferecidos em escolas profissionais privadas⁴⁴.

A partir da sua criação, as escolas profissionais têm percorrido um caminho distinto e distintivo do ensino regular, com objetivos muito específicos e sólidos e a oportunidade de preparar alunos para uma dupla certificação e para a oportunidade de prosseguimento de estudos. Esta distinção e riqueza são introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 70/93, de 10 de março que apresenta os objetivos fundamentais destas instituições.

Contribuir para a formação integral dos jovens, proporcionando-lhes, designadamente, preparação adequada para um exercício profissional qualificado; Desenvolver através de modalidades alternativas às do ensino regular, os mecanismos de aproximação entre a escola e o mundo do trabalho; Incidência profissional, preparando-os para uma adequada inserção socioprofissional; Facultar aos alunos contactos com o mundo do trabalho; Promover, conjuntamente com outros agentes e instituições locais, a concretização de um projecto de formação de recursos humanos qualificados que responda às necessidades do desenvolvimento integrado do País, particularmente no âmbito regional e local; Facultar aos alunos uma sólida formação geral, científica e tecnológica, capaz de os preparar tanto para o ingresso na vida ativa como para o prosseguimento de estudos.⁴⁵

⁴² Decreto-Lei n.º 26/89, Artigo n.º 9, n.º 7

⁴³ LBSE, Artigo n.º 19; Decreto-Lei n.º 26/89, Artigo n.º 9, n.º 7; Decreto-Lei n.º 4/98, Cap. II, Secção I, Artigo 6.º, n.º 3.

⁴⁴ Despacho Conjunto n.º 1013/2003 – Preâmbulo.

⁴⁵ Decreto-Lei n.º 70/93, de 10 de março.

Com o Ensino Técnico-Profissional a ser essencialmente financiado pelo Fundo Social Europeu, ocorre um desinvestimento por parte das associações empresariais e sindicais a partir deste ano de 1993. Assim, com a debilitação económica e uma crise empresarial foram as autarquias as maiores parceiras sociais desta via de ensino.

Na sequência destas perturbações e instabilidades diversas, relativas ao seu financiamento, foi realizada, em 1996, uma avaliação do Sistema de Escolas Profissionais⁴⁶ do qual se estabeleceu um “*novo regime de criação, organização e funcionamento de escolas e cursos profissionais no âmbito do ensino não-superior*”.⁴⁷

Assim, substitui-se o regime de criação por contrato-programa entre promotores e o Ministério da Educação, por um regime de liberdade de criação sujeito a autorização prévia de funcionamento. Desta forma, podem, as escolas profissionais ser criadas por pessoas singulares, por pessoas coletivas ou, ainda, por outras organizações internacionais de que Portugal faça parte. O próprio “*Estado pode, subsidiariamente, criar as escolas profissionais para assegurar a cobertura de áreas de formação ou de regiões do País não contempladas pela rede de escolas profissionais existentes*”⁴⁸.

Pretende-se renovar e apostar no ensino profissional, potencializando-o (Rodrigues, 2011). Nesta lei, é reforçada a ideia do ensino profissional enquanto modalidade especial de ensino e pretende-se “*introduzir no sistema educativo uma via própria de estudos de nível secundário alternativa ao ensino secundário regular*”⁴⁹. Assim, vêm-se as escolas secundárias públicas, impedidas de abrir cursos profissionais de nível III por não terem estatuto de Escola Profissional. De qualquer forma, a escola regular não teria um corpo de docentes que assegurasse a formação dos jovens, na componente técnica dos cursos profissionais (Rodrigues, 2011).

Num estudo relativo ao ano letivo 1999/2000, realizado a duas Escolas Profissionais Portuguesas, tendo em conta várias características das escolas, nomeadamente, número de alunos, idade e sexo dos alunos distribuídos pela oferta formativa das escolas, a forma de seleção dos alunos e as suas taxas de insucesso, denota-se na forma de seleção dos alunos, que as escolas têm de utilizar critérios de seleção devido ao número elevado de procura, face à oferta disponibilizada. Verifica-se que ambas as escolas escolhem os

⁴⁶ Antunes, 2004, p.204.

⁴⁷ Decreto-Lei n.º 4/98, de 8 de janeiro.

⁴⁸ Decreto-Lei n.º 4/98, Artigo 2.º, n.º2.

⁴⁹ Decreto-Lei n.º 4/98 – Preâmbulo.

seus alunos em função dos rendimentos académicos construídos no percurso, anteriormente, realizado (Antunes, 2004).

Desta forma, estavam as escolas profissionais em estudo a negar a igualdade de oportunidades de acesso a bens e serviços educativos.⁵⁰

É em 2004, que a abertura dos cursos técnico-profissionais nas escolas secundárias públicas se torna uma possibilidade quando o Estado remete “*a respectiva regulamentação para os instrumentos de autonomia das escolas, sem prejuízo de, no caso das escolas públicas, (...) criar o necessário e adequado espaço de intervenção da tutela*”⁵¹.

Com o Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de março:

*no quadro da diversificação da oferta formativa, podem ser criados percursos de educação e formação, profissionalmente qualificantes, especialmente destinados a jovens em idade de frequência do nível secundário de educação que pretendam, no imediato, concretizar um projeto profissional, sem prejuízo do prosseguimento de estudos*⁵².

Contudo, os alunos do ensino profissional nível III que não queiram prosseguir estudos ficam dispensados da avaliação sumativa externa⁵³. Foi mantida a Formação em Contexto de Trabalho⁵⁴ e as PAPS⁵⁵ que darão acesso a um certificado de qualificação profissional nível III. “*Para a certificação da conclusão (...) de um curso profissional de nível secundário, não é obrigatória a aprovação nos exames nacionais, excepto nos casos em que o aluno pretenda prosseguir estudos de nível superior*”⁵⁶. É a equivalência do curso profissional nível III ao ensino secundário.

Com a revisão da LBSE, em 2009, estabelece-se “*o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar*”⁵⁷, entendendo-se a idade escolar: “*as crianças e jovens com idades compreendidas entre os 6 e os 18 anos*”⁵⁸.

⁵⁰ Antunes, 2004, pp. 241-276).

⁵¹ Portaria 550-C/2004 – Preâmbulo.

⁵² Decreto-Lei n.º 74/2004, Artigo 5.º, n.º 3.

⁵³ Idem, Artigo 11.º, n.º 5.

⁵⁴ Idem, Artigo 14.º, d).

⁵⁵ PAP – Prova de Aptidão Profissional.

⁵⁶ Decreto-Lei n.º 74/2004, Artigo 15.º, n.º 3.

⁵⁷ Decreto-Lei n.º 85/2009, Artigo 1.º, n.º 1.

⁵⁸ Idem, Artigo 2.º, n.º 1.

Este aumento da escolaridade obrigatória pretende ter em consideração, “*tanto o direito à educação de todos os cidadãos numa sociedade democrática, como a preparação de uma força de trabalho capaz de assegurar o progresso económico do país*”⁵⁹”.

Trinta e quatro anos após a criação das escolas profissionais, é aprovado o Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo⁶⁰ de nível não superior que pretende consagrar a autonomia destas escolas com contrato de autonomia, semelhante à autonomia das escolas públicas ficando ao encargo do Ministério da Educação e Ciência o papel de regulação e fiscalização do sistema educativo nacional. Este estatuto permite às escolas do ensino particular e cooperativo “*o princípio da plena autonomia*”⁶¹ nas suas várias vertentes, mas em especial, “*da autonomia pedagógica através da consagração da flexibilidade na gestão do currículo*”⁶²; a livre “*transferência de alunos entre escolas independentemente da sua natureza jurídica*”⁶³. Assim, cada escola terá a “*liberdade de se organizar internamente de acordo com o seu projecto educativo*”⁶⁴; “*liberdade de contratação de docentes*”⁶⁵; “*independência no tratamento das questões disciplinares*”⁶⁶. Este estatuto agiliza, ainda, a transmissibilidade da autorização de funcionamento cumpridas as condições legais para o efeito. O Estatuto considera uma instituição, um estabelecimento de ensino particular e cooperativo por ser um espaço onde se ministra “*ensino coletivo a mais de cinco alunos*”⁶⁷ e onde se desenvolvem “*actividades regulares de carácter educativo ou formativo*”⁶⁸”.

Estão previstos no Estatuto, cinco modalidades de contratos distintos promovidos entre o Estado e as escolas particulares. Para a possibilidade de frequência das escolas de ensino particular e cooperativo em condições idênticas às do ensino ministrado nas escolas públicas, respeitando sempre o projeto educativo de cada escola, as Escolas Profissionais devem desenvolver contratos de associação com o Estado⁶⁹. Estes contratos são celebrados “*com vista à criação de oferta pública de ensino, ficando*

⁵⁹ CNE, 2012, Parecer sobre “Proposta de revisão da estrutura curricular do ensino básico e secundário”, VI – Apreciação e conclusões.

⁶⁰ Decreto-Lei n.º 152/2013, de 4 de novembro.

⁶¹ Decreto-Lei n.º 152/2013.

⁶² Idem.

⁶³ Idem.

⁶⁴ Idem.

⁶⁵ Idem.

⁶⁶ Idem.

⁶⁷ Idem, Artigo 3.º, n.º 1.

⁶⁸ Idem, Artigo 3.º, n.º 1.

⁶⁹ Idem, Artigo 16.º, n.º 1.

*estes estabelecimentos de ensino obrigados a aceitar a matrícula de todos os alunos até ao limite da sua lotação, seguindo as prioridades idênticas às estabelecidas para as escolas públicas*⁷⁰.”

Quinze anos após a aprovação do primeiro regime de criação, organização e funcionamento de escolas e cursos profissionais, no âmbito do ensino não superior, definidos pelo Decreto-Lei n.º 4/98, de 8 de janeiro, surge o Decreto-Lei n.º 92/2014, de 20 de junho que, além do especificado regula a tutela e fiscalização do Estado sobre as escolas profissionais privadas e públicas, de ensino não superior. Consideram-se, pelo disposto no Decreto-Lei, escolas profissionais públicas, aquelas que estão “*predominantemente vocacionadas para a oferta de cursos de ensino e formação profissional dual, no âmbito do ensino não superior, que funcionam na dependência do MEC*⁷¹ e integram a rede pública de estabelecimentos de ensino⁷².”

Atualmente, as escolas profissionais públicas são financiadas pelo Estado, assegurando a cobertura de áreas de educação e formação não contempladas pela oferta existente na sua área geográfica de localização cujos cursos passam a conferir o nível IV de qualificação do Quadro Nacional de Qualificações. As escolas profissionais públicas vêm-se obrigadas ao desenvolvimento de protocolos de cooperação com outras instituições públicas ou privadas para a inserção de jovens na Formação em Contexto de Trabalho, aproximando os alunos do mercado de trabalho. Também os alunos das escolas profissionais ficam, assim, “*sujeitos ao regime aplicável aos alunos que frequentam, em estabelecimentos públicos de ensino, cursos, do mesmo nível e modalidade de formação*⁷³.”

Além do exposto, as escolas profissionais públicas vêm-se obrigadas, relativamente aos seus alunos, a orientação e apoio à inserção socioprofissional dos mesmos. Neste serviço de orientação pressupõe-se que as escolas “*apoiem os alunos no desenvolvimento dos seus percursos formativos e na eventual reorientação dos mesmos*⁷⁴” e que “*promovam a integração socioprofissional dos seus diplomados*⁷⁵.”

⁷⁰ Decreto-Lei n.º 152/2013 de 4 de novembro, Artigo 16.º, n.º 2.

⁷¹ MEC – Ministério da Educação e Ciência.

⁷² Decreto-Lei n.º 92/2014, Artigo 3.º, b).

⁷³ Idem, Cap. IV, Secção III, Artigo 50.º.

⁷⁴ Idem, Cap. IV, Secção III, Artigo 51.º, a).

⁷⁵ Idem, Cap. IV, Secção III, Artigo 51.º, b).

No que diz respeito às matrículas e renovações de matrículas, a prioridade é para alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente, que frequentam um currículo educativo individual⁷⁶, sejam em agrupamentos de escolas e em escolas não agrupadas da rede pública⁷⁷, estabelecimentos de ensino particular e cooperativo com contratos de associação⁷⁸ e, noutras instituições de educação e/ou formação, reconhecidas pelas entidades competentes⁷⁹.

No mesmo, normativo, equaciona-se a constituição das turmas de ensino secundário. Assim, as turmas dos cursos profissionais são constituídas por vinte alunos, quando nelas existem alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente, cujo programa educativo individual indica a necessidade de turma reduzida justificada pelo seu grau de funcionalidade. Nestas turmas só podem coexistir dois alunos com estas características⁸⁰.

Quanto à matriz curricular dos cursos profissionais, todos os alunos estão obrigados à realização de 3100 horas de formação, por ciclo, em tempos letivos definidos pelas escolas, no âmbito da sua autonomia pedagógica. Destas, 1000 horas destinam-se aos módulos das disciplinas da componente sociocultural, 500 horas para os módulos das disciplinas da componente científica, 1180 horas para os módulos das disciplinas técnicas e 420 horas destinam-se à FCT (Decreto-Lei n.º 139/2012, Anexo VI).

A formação profissional dual, mais recentemente, passa a auferir de qualificação de nível 4⁸¹, estando os jovens, obrigados, para a sua conclusão, à “*aprovação em todas as disciplinas*”⁸² do curso, na FCT e na PAP⁸³.

⁷⁶ Despacho normativo n.º 7-B/2015.

⁷⁷ Idem, I – Disposições Gerais, Artigo 1.º, n.º 2, a).

⁷⁸ Idem, I – Disposições Gerais, Artigo 1.º, n.º 2, b).

⁷⁹ Idem, I – Disposições Gerais, Artigo 1.º, n.º 2, c).

⁸⁰ Idem, V – Constituição de turmas, funcionamento e rede escolar, Artigo 21.º, n.º 6.

⁸¹ Decreto-Lei n.º 92/2014.

⁸² Decreto-Lei n.º 139/2012, Capítulo III, Secção III, Art.º 30.º, n.º 1.

⁸³ Idem, Capítulo III, Secção III, Art.º 30.º, n.º 4.

CAPÍTULO II – A ESCOLA INCLUSIVA, UMA “ESCOLA PARA TODOS”

1. NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS E INCLUSÃO

A preocupação evidente com o processo educativo das crianças e jovens com deficiência física e menta, surge na Grã-Bretanha, com um estudo elaborado pela Comissão de Inquérito sobre a Educação de Crianças e Jovens com Deficiência do qual é publicado o Relatório Warnock⁸⁴.

Este relatório propõe pela primeira vez o abandono do paradigma médico⁸⁵ e a adoção do paradigma educativo⁸⁶. Esta alteração surge justificada pelo objetivo do processo educativo, de garantir sucesso e uma plena integração das crianças e jovens em escolas regulares. Assim, é introduzido pela primeira vez “*o conceito de Necessidades Educativas Especiais, englobando não só alunos com deficiências, mas todos aqueles que, ao longo do seu percurso escolar possam apresentar dificuldades específicas de aprendizagem*”.⁸⁷

De acordo com o mesmo documento, este conceito de Necessidades Educativas Especiais (NEE) trás consigo três níveis de necessidades distintos: a necessidade de se encontrarem meios específicos de acesso ao currículo, a necessidade de ser facultado a determinados alunos um currículo especial ou modificado e a necessidade de dar uma particular atenção ao contexto de aprendizagem (Meireles-Coelho, Izquierdo & Santos, 2007, pp. 178-189). O relatório refere ainda da importância de implementar um serviço de orientação e apoio à educação especial, por comunidade educativa, constituído por docentes de educação especial especializados cujos objetivos incluíam, avaliar as necessidades dos alunos com NEE, registar os alunos com NEE para garantir a melhor intervenção possível, construir e aprovar os processos individuais dos alunos, acompanhando-os, de forma a garantir a máxima eficácia.

Só em 1986, surge, em Portugal, o conceito de Necessidades Educativas Específicas, termo que veio garantir o dever do sistema educativo “*assegurar às crianças com necessidades educativas específicas, devidas, designadamente, a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas*

⁸⁴ Comissão presidida por Helen Mary Warnock, que dá nome ao Relatório, que resulta da investigação realizada nos países de Inglaterra, Escócia e País de Gales.

⁸⁵ Classificação pela “deficiência”.

⁸⁶ Identificação, descrição e avaliação das necessidades educativas especiais.

⁸⁷ Warnock, 1978, p.36.

*capacidades*⁸⁸”. No mesmo documento, é regulado o funcionamento do serviço de educação especial que “*visa a recuperação e integração socioeducativa dos indivíduos com necessidades educativas específicas devidas a deficiência físicas e mentais*⁸⁹” e “*integra atividades dirigidas aos educandos e ações dirigidas às famílias, aos educadores e às comunidades*⁹⁰”.

Em 1988, são legalizadas as Equipas de Ensino Especial ⁹¹ do Ministério da Educação, que funcionam na prática, desde 1975/76 (Meireles-Coelho, Izquierdo & Santos, 2007, pp. 178-189).

É em 1990 que a escolaridade obrigatória no sistema educativo português, então de nove anos, é estendida a todos, sem exceção, ou seja, “*os alunos com necessidades educativas específicas, resultantes de deficiências físicas ou mentais, estão sujeitos ao cumprimento da escolaridade obrigatória, não podendo ser isentos da sua frequência*⁹²” (OEI – Ministério da Educação de Portugal, 2003, p.180). Esta obrigatoriedade surge da preocupação com “*(...) o baixo índice de escolarização das crianças com necessidades educativas específicas (...) a quem importa garantir as condições educativas adequadas às suas características e o seu pleno acesso à educação, em todo o período compreendido pela escolaridade obrigatória*⁹³”. É durante este documento que se verifica a alteração da denominação “*necessidades educativas específicas*⁹⁴” para “*necessidades educativas especiais*⁹⁵”, que será usada a partir daí.

Desta forma, assume-se, pela primeira vez, em Portugal, a mudança do paradigma médico para o paradigma educativo, preconizada pelo Relatório Warnock, concretizada pelo primeiro diploma dedicado “*aos alunos com necessidades educativas especiais (...)*⁹⁶”. Neste diploma salienta-se:

⁸⁸ Lei n.º 46/86, Cap. II, Secção II, Subsecção I, Artigo 7.º, j).

⁸⁹ Lei n.º 46/86, Cap. II, Secção II, Subsecção IV, Artigo 17.º, n.º 1.

⁹⁰ Idem, Cap. II, Secção II, Subsecção IV, Artigo 17.º, n.º 2.

⁹¹ Despacho Conjunto 36/SEAM/SERE/88, Diário da República, 2.ª Série, n.º 189, 1988-08-17, pp. 7430-7431.

⁹² Decreto-Lei n.º 35/90, Cap. I, Artigo 2.º, n.º 2.

⁹³ Idem.

⁹⁴ Designação adotada pela LBSE.

⁹⁵ Decreto-Lei n.º 35/90, Cap. II, Secção I, Artigo 18.º, n.º 2.

⁹⁶ Decreto-Lei n.º 319/91, Artigo 1.º.

*a substituição da classificação em diferentes categorias, baseada em decisões de foro médico, pelo conceito de alunos com necessidades educativas especiais, baseado em critérios pedagógicos; a crescente responsabilização da escola regular pelos problemas dos alunos com deficiência ou com dificuldades de aprendizagem; a abertura da escola a alunos com necessidades educativas especiais, numa perspetiva de “escola para todos”; um mais explícito reconhecimento do papel dos pais na orientação educativa dos seus filhos; a consagração, por fim, de um conjunto de medidas cuja aplicação deve ser ponderada de acordo com o princípio de que a educação dos alunos com necessidades educativas especiais deve processar-se no meio o menos restritivo possível, pelo que cada uma das medidas só deve ser adotada quando se revele indispensável para atingir os objetivos educacionais definidos.*⁹⁷

Com esta integração dos alunos com NEE no ensino regular, o diploma prevê também um conjunto de medidas, que antes estavam reservadas ao ensino especial⁹⁸: Equipamentos especiais de compensação⁹⁹; Adaptações materiais¹⁰⁰; Adaptações curriculares¹⁰¹; Condições especiais de matrícula¹⁰²; Condições especiais de frequência¹⁰³; Condições especiais de avaliação¹⁰⁴; Adequação na organização de classes ou turmas¹⁰⁵; Apoio pedagógico acrescido¹⁰⁶ e Ensino especial¹⁰⁷ (OEI – Ministério da Educação de Portugal, 2003, pp. 178-187). Este normativo prevê, ainda, que os alunos com NEE complexas passem a usufruir de um Plano Educativo Individual (PEI¹⁰⁸), e que, nos casos em que a aplicação das medidas não tenham sortido efeito “*devem os serviços de psicologia e orientação em colaboração com os serviços de saúde escolar, propor o encaminhamento apropriado, nomeadamente, a frequência de uma instituição de educação especial*¹⁰⁹” ou um Programa Educativo (PE¹¹⁰).

⁹⁷ Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto.

⁹⁸ Lei de Bases do Sistema Educativo.

⁹⁹ Idem, Artigo 3.º.

¹⁰⁰ Idem, Artigo 4.º.

¹⁰¹ Lei n.º 46/86, Artigo 5.º.

¹⁰² Idem, Artigo 6.º.

¹⁰³ Idem, Artigo 7.º.

¹⁰⁴ Idem, Artigo 8.º.

¹⁰⁵ Idem, Artigo 9.º.

¹⁰⁶ Idem, Artigo 10.º.

¹⁰⁷ Idem, Artigo 11.º.

¹⁰⁸ Idem, Artigo 15.º.

¹⁰⁹ Idem, Artigo 12.º.

Em 1994, no seguimento da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien¹¹¹, os delegados da Conferência Mundial de Educação Especial reafirmam o compromisso para com a Educação para Todos, na Declaração de Salamanca, proclamando que:

*cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias; os sistemas de educação devem ser planeados e os programas educativos devem ser implementados tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades; as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares que a elas se devem adequar, através de uma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades; as escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva e atingindo a educação para todos (...).*¹¹²

Esta declaração marca a educação mundial quando incita todos os governos a:

conceder a maior prioridade, através das medidas de política e através das medidas orçamentais, ao desenvolvimento dos respetivos sistemas educativos, de modo a que possam incluir todas as crianças, independentemente das diferenças ou dificuldades individuais; adotar como matéria de lei ou como política o princípio da educação inclusiva, admitindo todas as crianças nas escolas regulares, a não ser que haja razões que obriguem a proceder de outro modo; desenvolver projetos demonstrativos e encorajar o intercâmbio com países que têm experiência de escolas inclusivas; estabelecer mecanismos de planeamento, supervisão e avaliação educacional para crianças e adultos com necessidades educativas especiais, de modo descentralizado e participativo; encorajar e facilitar a participação dos pais, comunidades e organizações de pessoas com deficiência no planeamento e na tomada de decisões sobre os serviços destinados às pessoas com necessidades educativas especiais; investir um maior esforço na identificação e nas estratégias de intervenção precoce, assim como nos aspetos vocacionais da educação inclusiva; garantir que, no contexto dum intercâmbio sistemático, os programas de formação de professores, tanto a nível inicial como

¹¹⁰ Lei n.º 46/86, Artigo 16.º.

¹¹¹ UNESCO, 1990, Conferência de Jomtien.

¹¹² UNESCO, 1994, n.º 2.

*em serviço, incluem as respostas às necessidades educativas especiais nas escolas inclusivas*¹¹³.

Mas é, sobretudo, com a alteração de paradigma, que a Declaração de Salamanca fica reconhecida como o ponto de viragem na educação mundial. A introdução da noção de inclusão pede uma nova atitude filosófica, científica, política, social e económica, que significa que *“a aprendizagem deve ser adaptada às necessidades da criança, em vez de ser a criança a ter de se adaptar a concepções predeterminadas*¹¹⁴”. Deste modo, a escola não pode ser mais um local de elite, mas um local *“onde a heterogeneidade que existe entre os alunos é um fator muito positivo, permitindo o desenvolvimento de comunidades escolares mais ricas e mais profícuas*¹¹⁵” (Maset, 2011, pp. 45-88).

A favorecer esta perspetiva diferenciada e inclusiva, em 1998, o Ministério da Educação de Portugal decreta, para valer como lei geral da República, *“o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário (...)*¹¹⁶” que tem como objetivos *“concretizar na vida da escola a democratização, a igualdade de oportunidades e a qualidade do serviço público de educação*¹¹⁷”.

Em 2000/2001, os alunos abrangidos pelos serviços de educação especial do Ministério da Educação e do Ministério do Trabalho e da Solidariedade, relativos ao ano letivo anterior, distribuíam-se pelas diferentes modalidades da seguinte forma: alunos apoiados nos estabelecimentos de ensino regular – 65848; alunos em escolas especiais cooperativas e associações – 1776; colégios – 1631; alunos em estabelecimentos socioeducativos¹¹⁸ - 1519. No ano letivo 1999/2000, 93% dos alunos com necessidades educativas especiais frequentavam estabelecimentos regulares de ensino e, apenas, 7% frequentavam escola especiais (OEI – Ministério da Educação de Portugal, 2003, pp. 178-187). Estes resultados mostram um esforço na integração dos alunos com NEE nas escolas regulares, mas será que estão, realmente, incluídos no sistema educativo?

¹¹³ UNESCO, 1994, n.º 3

¹¹⁴ Idem, 1994, p.18.

¹¹⁵ Correia, 2010, p.21.

¹¹⁶ Decreto-Lei n.º 115-A/98, Artigo 1.º.

¹¹⁷ Idem.

¹¹⁸ IPSSs – Instituições Particulares de Solidariedade Social.

2. A ESCOLA INCLUSIVA

A implementação de medidas que visam a “*promoção de uma escola democrática e inclusiva, orientada para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens*”¹¹⁹, assume particular relevância em 2008 com publicação e entrada em vigor do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, através do qual se visa “*valorizar a educação e promover a melhoria da qualidade do ensino*”¹²⁰ planeando, para o efeito, “*um sistema de educação flexível (...) que permita responder à diversidade de características e necessidades de todos os alunos (...)*”¹²¹ ”.

Deste modo, são objetivos do diploma, definir:

*os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos setores público, particular e cooperativo, visando a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social*¹²², considerando que a educação especial “*tem por objectivos a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida pós-escolar ou profissional*”¹²³.

Estes apoios especializados podem “*implicar a adaptação de estratégias, recursos, conteúdos, processos, procedimentos e instrumentos, bem como a utilização de tecnologias de apoio*”¹²⁴, o que leva à aplicação de medidas não só para os alunos, mas também, medidas de mudança no contexto escolar.

¹¹⁹ Decreto-Lei n.º 3/2008.

¹²⁰ Idem.

¹²¹ Idem.

¹²² Idem, Cap. I, Artigo 1.º, n.º 1.

¹²³ Idem, Cap. I, Artigo 1.º, n.º 2, alterado pelo Decreto-Lei n.º 21/2008.

¹²⁴ Decreto-Lei n.º 3/2008.

Assim, as escolas, incluindo as escolas profissionais, “*não podem rejeitar a matrícula ou a inscrição de qualquer criança ou jovem com base na incapacidade ou nas necessidades educativas especiais que manifestem*”¹²⁵ tendo mesmo de aceitar a matrícula por serem alunos com prioridade¹²⁶ na mesma.

Este desígnio aconselha as escolas a “*incluir nos seus projetos educativos as adequações relativas ao processo de ensino e aprendizagem, de carácter organizativo e de funcionamento, necessárias para responder adequadamente às necessidades educativas especiais de carácter permanente das crianças e jovens (...)*”¹²⁷.

O documento apresenta os procedimentos relativos à referenciação¹²⁸ e avaliação¹²⁹ das crianças e jovens que, eventualmente, necessitem de educação especial, tendo em vista a construção do PEI¹³⁰. Quanto ao PEI fica determinado o modelo de PEI¹³¹, a sua forma de elaboração¹³², coordenação¹³³, prazos de aplicação¹³⁴ e acompanhamento¹³⁵. Ficam, ainda, definidas as medidas educativas que podem constar do PEI dos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente: Adequação do processo de ensino e de aprendizagem¹³⁶; Apoio pedagógico personalizado¹³⁷; Adequações curriculares individuais¹³⁸; Adequações no processo de matrícula¹³⁹; Adequações no processo de avaliação¹⁴⁰; Currículo específico individual¹⁴¹ e Tecnologias de apoio¹⁴².

No final do ciclo de formação “*os instrumentos de certificação da escolaridade devem adequar-se às necessidades especiais dos alunos que seguem o seu percurso escolar*”

¹²⁵ Decreto-Lei n.º 3/2008, Cap. I, Artigo 2.º, n.º 2.

¹²⁶ Idem, Cap. I, Artigo 2.º, n.º 3.

¹²⁷ Idem, Cap. I, Artigo 4.º, n.º 1.

¹²⁸ Idem, Cap. II, Artigo 5.º.

¹²⁹ Idem, Cap. II, Artigo 6.º, alterado pelo Decreto-Lei n.º 21/2008.

¹³⁰ Programa Educativo Individual.

¹³¹ Decreto-Lei n.º 3/2008, Cap. III, Artigo 9.º.

¹³² Idem, Cap. III, Artigo 10.º.

¹³³ Idem, Cap. III, Artigo 11.º.

¹³⁴ Idem, Cap. III, Artigo 12.º.

¹³⁵ Idem, Cap. III, Artigo 13.º.

¹³⁶ Idem, Cap. IV, Artigo 16.º.

¹³⁷ Idem, Cap. IV, Artigo 17.º.

¹³⁸ Idem, Cap. IV, Artigo 18.º.

¹³⁹ Idem, Cap. IV, Artigo 19.º.

¹⁴⁰ Idem, Cap. IV, Artigo 20.º.

¹⁴¹ Idem, Cap. IV, Artigo 21.º.

¹⁴² Idem, Cap. IV, Artigo 22.º.

com programa educativo individual¹⁴³” devendo “identificar as adequações do processo de ensino e de aprendizagem que tenham sido aplicadas¹⁴⁴”.

Apesar de se manter em vigor, o Decreto-Lei n.º 3/2008, *“deixa desamparado um conjunto considerável de alunos e alunas que manifestam necessidades educativas e para os quais não é possível construir respostas educativas ajustadas¹⁴⁵”,* por limitações do próprio documento e pela ausência de resposta a alunos com necessidades educativas especiais de carácter transitório.

Quanto à utilização da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde¹⁴⁶, como base para a elaboração dos PEI¹⁴⁷, esta é considerada *“como um bom instrumento organizador e de classificação, permitindo a utilização de uma linguagem universal entre os/as diversos/as técnicos/as (...) e uma abordagem ecológica da criança ou jovem (...)”¹⁴⁸”.*

Com o alargamento da escolaridade obrigatória para os doze anos¹⁴⁹, verifica-se o aumento do período de permanência dos alunos com NEE nas escolas, nomeadamente, nas escolas de nível secundário. A maioria destas escolas debatem-se *“com dificuldades, ao nível da prática e das condições necessárias, para responder a este novo desafio. Esta situação é ainda mais premente nas escolas profissionais para as quais não existe resposta no âmbito das necessidades educativas especiais¹⁵⁰”.*

Se é pretendido, em Portugal, que os alunos *“cresçam em liberdade, com direito a uma educação igual e de qualidade¹⁵¹”,* parece necessário, entre outras recomendações¹⁵², alterações legislativas¹⁵³ que sejam regulamentadas e implementadas em todas as escolas e classes do país. Promover, em âmbito escolar, o *“desenvolvimento de estratégias diferenciadas de ensino previamente à sinalização da situação de alunos/as com NEE¹⁵⁴”,* *“que seja dado carácter de urgência à identificação de respostas para*

¹⁴³ Decreto-Lei n.º 3/2008, Cap. III, Artigo 15.º, n.º 1.

¹⁴⁴ Idem, Cap. III, Artigo 15.º, n.º 2.

¹⁴⁵ CNE, Recomendação n.º 1/2014, p. 73.

¹⁴⁶ CIF.

¹⁴⁷ Decreto-Lei n.º 3/2008, Cap. III, Artigo 10.º.

¹⁴⁸ CNE, Recomendação n.º 1/2014, p. 75.

¹⁴⁹ Lei n.º 85/2009, Artigo 2.º, n.º 1.

¹⁵⁰ CNE, Recomendação n.º 1/2014, p. 78.

¹⁵¹ Correia, 2008, p. 15.

¹⁵² CNE, Recomendação n.º 1/2014, p.81.

¹⁵³ Alteração do atual Decreto-Lei n.º 3/2008, alterado pelo Decreto-Lei n.º 21/2008.

¹⁵⁴ CNE, Recomendação n.º 1/2014, B – No âmbito das escolas, n.º 5.

os/as alunos/as com NEE, diminuindo o tempo que medeia entre a referenciação e a adoção de medidas educativas especiais¹⁵⁵”, “que sejam desenvolvidos processos e respetivos documentos de avaliação para apoio à construção dos Programa Educativos Individuais adequados à especificidade de cada aluno¹⁵⁶” e “que seja garantida a efetiva participação dos pais e encarregados de educação nos processos de referenciação e avaliação das/os alunas/os com NEE, bem como na construção dos seus PEI/CEI¹⁵⁷.”

A estas linhas orientadoras podem acrescentar-se outros apoios que, as várias entidades que, formam o sistema educativo inclusivo, devem desenvolver. O Estado deve assegurar o financiamento dos recursos humanos e materiais necessários à inclusão dos alunos NEE nas escolas regulares; premiar as escolas com autonomia que lhes permita implementar um sistema inclusivo de acordo com a sua realidade; apoiar as instituições de ensino superior para que considerem alternativas de formação que tenham em conta a filosofia da inclusão e sensibilizar a população para as potencialidades de um sistema inclusivo. A Escola deve assegurar uma planificação *“adequada e que permita uma comunicação saudável entre o aluno com NEE, o professor, os pais e a comunidade¹⁵⁸”*; alertar e auxiliar pais e comunidade no seu envolvimento no processo ensino-aprendizagem *“com vista ao desenvolvimento global do aluno com NEE¹⁵⁹”*; ser flexível, aceitando a evidência de que *“nem todos os alunos atingem os objetivos curriculares ao mesmo tempo, isto é, considerar uma variedade curricular que se adeque às características individuais de cada aluno¹⁶⁰”* e promover a formação, de todos os agentes educativos. A família deve procurar formação e informação, promovendo o seu desenvolvimento *“tendo em consideração a planificação e programação educacional para o aluno (com) NEE¹⁶¹”*; melhorar a sua participação na escola e na comunidade, para a melhoria da comunicação; apoiar a inclusão do aluno com NEE na escola e na comunidade. A comunidade deve participar mais na educação e transição para a vida ativa do aluno com NEE, permitindo a *“interligação entre os serviços comunitários e a escola para responderem às necessidades específicas do aluno com*

¹⁵⁵ CNE, Recomendação n.º 1/2014, B – No âmbito das escolas, n.º 7.

¹⁵⁶ Idem, Recomendação n.º 1/2014, B – No âmbito das escolas, n.º 11.

¹⁵⁷ Idem, Recomendação n.º 1/2014, B – No âmbito das escolas, n.º 12.

¹⁵⁸ Correia, 2013, p. 10.

¹⁵⁹ Correia, 2013, p. 10.

¹⁶⁰ Correia, 2013, p. 10.

¹⁶¹ Correia, 2013, p. 10. Informação em parêntesis não consta do original.

NEE e da sua família com vista ao desenvolvimento global do aluno”; apoiar a criação de um “conjunto de programas e incentivos que permita ao aluno com NEE um desenvolvimento socioemocional e pessoal adequado às suas características” e procurar formação tendo em vista a “sensibilização para a problemática da inclusão¹⁶²”.

O paradigma da Escola Inclusiva transporta o conceito de educação inclusiva. Este, procura modificar a filosofia de base do processo educativo, considerando que todos os alunos, incluindo os alunos com NEE: têm direito à educação em ambientes inclusivos; são capazes de aprender e de contribuir para a sociedade onde estão inseridos; devem ter oportunidades iguais de acesso a serviços de qualidade que lhes permitam alcançar o sucesso; devem ter acesso, a serviços de apoio especializados, que se traduzam em práticas educativas ajustadas às suas capacidades e necessidades e a um currículo diversificado; devem ter oportunidade de trabalhar em grupo, participar em atividades extraescolares e em eventos comunitários e recreativos; devem ser ensinados a apreciar as diferenças e semelhanças do ser humano (Correia, 2013).

Nos Estados Unidos da América uma investigação implementou um programa de educação inclusiva para a criação de classes inclusivas numa escola do Minnesota, onde as equipas de trabalho dos profissionais que receberam a formação inicial passam, no final da formação, a definir inclusão como “*uma filosofia acerca da forma como todas as crianças deveriam ser educadas*”; “*um ambiente de aprendizagem em que se reconhecem e se acolhem as diferentes necessidades de aprendizagem de todas as crianças, designadamente as crianças com NEE, apoiando essas mesmas necessidades numa variedade de formas*”; estando “*em sintonia com outras inovações a nível distrital que procuram coadunar convicções e práticas com a missão distrital referida de criar uma comunidade de alunos cujo conhecimento, competência, tolerância e iniciativa construirão vidas marcadas pela qualidade*” (Kronberg, 2010, p. 48).

No mesmo estudo, os membros da equipa de trabalho dos professores concluíram que a educação inclusiva é:

trabalhar de forma colaborativa, dentro de um sistema educativo; envolver-se na resolução contínua de problemas; proporcionar apoio às equipas de trabalho, à medida que estas progridem na implementação dos papéis anteriormente

¹⁶² Correia, 2013, p. 11.

*redefinidos; partilhar a responsabilidade pelo processo de aprendizagem de todos os alunos, assim como pelos resultados atingidos; aproveitar as potencialidades advindas dos conhecimentos e experiências dos membros da equipa de trabalho*¹⁶³.

Verifica-se, pelas opiniões dos participantes no estudo, que uma escola inclusiva deve premiar um sentido de comunidade¹⁶⁴ e de responsabilidade e o trabalho colaborativo e de cooperação. No entanto, também deve considerar uma liderança crente e eficaz, padrões de qualidade elevados, mudança de papéis por parte de professores e demais profissionais de educação, disponibilidade de serviços, criação de parcerias, designadamente com os pais; ambientes de aprendizagem flexíveis, estratégias de aprendizagem baseadas na investigação, novas formas de avaliação, desenvolvimento profissional continuado e participação total (Correia, 2010, pp. 11-40).

Considerando os pressupostos inerentes à construção de uma escola inclusiva que se pretende como uma escola para todos, é preciso que as escolas promovam um conjunto de características que as ajudem na mudança de filosofia e de paradigma relativo ao sistema educativo tradicional (González, 2010, pp. 57-72).

3. A DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA

Uma escola para todos não parece coadunar com a cultura escolar, imposta pelo sistema educativo tradicional, ao conjunto de população, uma vez que nem todas as classes sociais têm familiaridade com ela. Cada aluno tem êxito de acordo com as suas aptidões, limitando-se a escola, de pedagogia tradicional, a oferecer a cada aluno, as mesmas condições de aprendizagem (Perrenoud, 2000).

Neste sentido, no absoluto ou em relação a uma norma escolar particular, parece faltar sempre alguma coisa a certos alunos ou às suas famílias, para terem êxito na escola¹⁶⁵ (Perrenoud, 2000).

Inspiradas, em geral, numa revolta contra tais desigualdades, intelectuais e culturais do ensino tradicional, tantas vezes, promotoras do fracasso escolar de muitos alunos, surgem as Pedagogias Diferenciadas (Perrenoud, 2000).

¹⁶³ Kronberg, 2010, p.48.

¹⁶⁴ Pais, professores, alunos e sociedade em geral. (González, 2010, pp. 57-72).

¹⁶⁵ QI insuficiente ou herança cultural pobre de mais; desenvolvimento muito lento ou linguagem excessivamente rudimentar; pouca motivação ou recusa de escolarização.

Pensadas como uma micro orientação, as pedagogias diferenciadas dividem os alunos entre grupos e dispositivos que, trabalham para verificar a igualdade dos níveis de aquisição, através da diversificação dos procedimentos e dos atendimentos. Assim, uma pedagogia diferenciada tenta promover uma estrutura mais flexível da escola através de um ensino mais frontal no interior de uma turma; formas limitadas, mas reais, de apoio integrado; abertura entre turmas que seguem o mesmo programa anual; com reagrupamentos diversificados dos alunos e acompanhamento por vários professores, permitindo a reunião, numa mesma turma, de alunos que pertencem a anos de programas consecutivos¹⁶⁶; a possibilidade de um professor acompanhar os alunos por dois ou três anos, o que limita bastante a reprovação; o alargar do leque de opções no programa, para respeitar a diversidade dos interesses ou das necessidades dos alunos; o apelo a mediadores externos¹⁶⁷, que permitem o reforço do grupo ou o acompanhamento de alguns alunos em dificuldade; a criação e diversificação das classes especializadas e o desenvolvimento de pedagogias específicas¹⁶⁸ para crianças com diversas insuficiências ou perturbações do desenvolvimento ou da personalidade, ou em grandes dificuldades por outras razões; a criação de dispositivos de apoio à inclusão para a manutenção de uma percentagem dessas crianças em turmas comuns; medidas de abolição que permitam a progressão do aluno, respeitando o seu ritmo, permitindo a sua entrada na escola para um nível mais avançado; medidas que promovam a fluidez das progressões, com supressão ou grande diminuição da reprovação num ciclo de estudos (Perrenoud, 2000).

A pedagogia diferenciada pode, assim, ser considerada, uma nova abordagem, mais centrada no aluno e no seu trajeto, individualizando todos os percursos de formação¹⁶⁹, “procurando a igualdade ao direito de sucesso na educação escolar” (Grave-Resendes & Soares, 2002, p. 27).

Na prática, a implementação de uma pedagogia diferenciada implica que os alunos sejam colocados em situações bastante mobilizadoras para que aceitem o desafio e bastante complexas para que não possam limitar-se ao simples reinvestimento do que já sabem. Essas situações envolvem obstáculos pedagógicos com aspetos que se deve compreender, saberes e competências que se deve construir, para que a realização do

¹⁶⁶ Os chamados “grupos multiidade”.

¹⁶⁷ Psicólogos ou professores de apoio.

¹⁶⁸ Terapêuticas ou psicopedagógicas.

¹⁶⁹ Perrenoud, 2000.

projeto ou a resolução do problema possam progredir. Os obstáculos não são os mesmos para todos os alunos e trata-se pois, de transformar os mais salientes em objetivos-obstáculo próprios a um ou a alguns alunos. Os obstáculos “canônicos¹⁷⁰” podem ser antecipados pelo professor e fornecidos aos alunos envolvidos, sozinhos ou no âmbito de um “grupo de necessidade¹⁷¹”. Esta estrutura de trabalho exige, uma organização do tempo e das atividades muito próxima dos métodos ativos e dos procedimentos de projeto (Perrenoud, 2000).

Pode concluir-se que, diferenciar

o ensino coloca em confronto não só diferenças bem visíveis de desenvolvimento, de projeto, de capital cultural, mas também, ínfimas e invisíveis diferenças na relação com o mundo, com a vida, com o futuro, com os outros, com a propriedade, com o tempo, com a ordem, com o saber, com o trabalho e com mil outras dimensões da existência (Perrenoud, 2000, p. 49).

Intimamente relacionada, com a diferenciação pedagógica, está a individualização de percursos de ensino. Uma escola que promova uma pedagogia diferenciada deve: apropriar-se do conceito de individualização dos percursos¹⁷² e romper com a ideia de individualização do ensino; conceber e dominar progressões nas aprendizagens durante vários anos, o que supõe um trabalho em equipas pedagógicas coerentes, no mínimo em escala de um ciclo de aprendizagem de dois ou três anos; criar e executar modos de agrupamento dos alunos que lhes dêem um sentimento de estabilidade, sem voltar à turma tradicional: grupos multiidades, grupos de projetos, de necessidades, de níveis¹⁷³; conceber processos e instrumentos de orientação que permitam seguir e reorientar as trajetórias individualizadas e decidir o encaminhamento dos alunos a tais atividades ou grupos. “A diferenciação, assumindo a heterogeneidade como um recurso fundamental de aprendizagem, integra novas formas de tutoria entre alunos, adota a colaboração dos alunos no estudo e as estratégias de aprendizagens cooperativas” (Grave-Resendes & Soares, 2002, p. 28).

Assim, a uma escola que inicie uma pedagogia diferenciada impõe-se uma reestruturação da arquitetura de conjunto (Perrenoud, 2000).

¹⁷⁰ Mais usuais, comuns à situação criada.

¹⁷¹ Grupo, cujos objetivos coincidem com os motivos pessoais de cada elemento.

¹⁷² “Significa individualizar regulações e percursos, num contexto de cooperação educativa que vão desde o trabalho contratado ao ensino entre pares” (Grave-Resendes & Soares, 2002, p. 29).

¹⁷³ Meirieu, 1989, citado por Perrenoud, 2000.

No que concerne aos alunos, a diferenciação pedagógica deve ser entendida como uma conceção de ensino e de aprendizagem, de filosofia inclusiva, assente nos princípios de que, alunos na mesma faixa etária diferem nas suas competências, motivações, estilos de aprendizagem, experiências e contextos de origem; as diferenças entre os alunos são suficientemente consistentes para se refletirem no que os alunos necessitam de aprender, no ritmo a que aprendem e na natureza do apoio que precisam do professor e de outros elementos; os alunos aprendem melhor quando se sentem apoiados; os alunos aprendem melhor quando percebem uma relação entre o currículo e as suas motivações e experiências de vida; os alunos obtêm melhores resultados quando a sala de aula e a escola criam uma comunidade da qual sentem fazer parte e onde se sentem respeitados; o trabalho central da escola¹⁷⁴ é maximizar as competências de cada aluno (Tomlinson, 2000, citado por Morgado, 2011 pp. 109-124).

Além de todas as explanadas questões sobre os alunos, o desenvolvimento de práticas pedagógicas diferenciadas implica níveis elevados de cooperação entre os professores, estabelecimento claro dos objetivos e tarefas de aprendizagem, avaliação cuidada das competências e das dificuldades dos alunos, organização flexível do trabalho dos alunos e promoção da autonomia e da capacidade de decisão e escolha por parte dos alunos (Pettig, 2000 citado por Morgado, 2011, pp. 109-124).

Qualquer diferenciação do ensino requer uma avaliação formativa, ou seja, uma avaliação que ajude, efetivamente, o aluno a aprender. Geralmente, dá-se prioridade às avaliações-balanço, ao passo que muitas outras observações seriam importantes para compreender o que impede ou atrasa a aprendizagem, caso da interpretação das normas e das funções do aluno; método de trabalho e de aprendizagem; relação com o saber; identidade e projeto pessoal; relações com os outros alunos e com os professores; condições de vida; ambiente familiar e percurso formativo. Neste sentido, é necessário tempo para que se estabeleçam os diagnósticos precisos e individualizados que serão indispensáveis para intervir de forma sensata junto dos alunos com maiores dificuldades (Perrenoud, 2000).

¹⁷⁴ Personificado na pessoa do professor.

No entanto, o mais importante na avaliação formativa parece ser o cuidado com a regulação ou, mais especificamente, com a autorregulação das aprendizagens¹⁷⁵. É, assim, essencial não separar a avaliação da didática e apostar em situações de aprendizagem que estimulem a autorregulação. Deste modo, a avaliação formativa deve incidir nos percursos individuais e estimular a reflexão e a autoavaliação, permitindo ao aluno uma regulação individualizada da sua aprendizagem (Grave-Resendes & Soares, 2002; Perrenoud, 2000).

O verdadeiro desafio para as escolas será *“organizar-se de tal forma, que cada aluno seja, tão frequentemente quanto possível, exposto a uma situação de aprendizagem fecunda para ele”* (Perrenoud, 2000b, p. 51).

Não se terminará com as desigualdades, a não ser repensando radicalmente a organização pedagógica e, talvez, a própria forma escolar. De facto, a pedagogia diferenciada encontra rapidamente limites se encerrada na organização atual da escolaridade (Perrenoud, 2000).

Um único método de ensino/aprendizagem parece não conseguir satisfazer as necessidades de todos os alunos¹⁷⁶ e, nesse sentido,

aluno e professor parecem tornar-se parceiros intelectuais no ensino-aprendizagem, invertendo-se o sentido do ato pedagógico e a forma de gerir o currículo escolar. Esta pedagogia apresenta-se como uma verdadeira revolução na cultura profissional dos professores, na gestão do currículo e na organização da escola (Grave-Resendes & Soares, 2002, p. 29).

3.1. A Comunidade

Os princípios da educação inclusiva não se esgotam na colocação do jovem com NEE junto dos seus pares. É fundamental acautelar da qualidade dos processos educativos envolvidos, para que o impacto seja positivo para alunos, pais, professores e restante comunidade (Correia, 2008).

Assim, numa comunidade inclusiva deve promover-se a participação dos alunos na cultura, currículos e atividades das suas escolas, minimizando riscos de exclusão;

¹⁷⁵ “capacidades do sujeito para gerir ele próprio seus projetos, seus progressos, suas estratégias diante das tarefas e obstáculos” (Perrenoud, 1999, p. 96).

¹⁷⁶ Perrenoud, 2000.

reestruturar-se culturas, políticas e práticas de forma a responder à diversidade dos alunos nas suas comunidades educativas; promover-se a participação de todos os alunos suscetíveis de se tornarem vulneráveis a processos de exclusão, não se orientando apenas para os que são portadores de deficiência ou categorizados como tendo “*necessidades educativas especiais*” (Ainscow, 2009, pp.11-24).

Uma comunidade educativa informada pelos princípios da educação inclusiva deverá possibilitar que os alunos com mais competências e capacidades possam avançar ao seu próprio ritmo; os alunos com evolução mais lenta potenciem as suas capacidades, através da integração de competências, desenvolvimento de estratégias e envolvimento nos projetos e atividades da sala de aula e os alunos com dificuldades mais específicas recebam, efetivamente, os apoios de que necessitam (Skrtic, Sailor & Gee, 1996 citados por Morgado, 2011, pp. 109-124).

Desta forma, a comunidade educativa deve considerar a totalidade dos alunos; respeitar os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem dos alunos; acolher e procurar gerir a diversidade de interesses, motivações, expectativas, capacidades e ritmos de desenvolvimento de todos ¹⁷⁷ os elementos dessa comunidade educativa num contexto aberto, cooperante e flexível, com modelos compreensivos ao nível do planeamento dos dispositivos de apoio e dos recursos humanos e materiais envolvidos (Correia, 2008).

Numa revisão regular realizada pelo Inclusive Education Group do EEPI - Centre, Universidade de Londres, as escolas e comunidades educativas que se assumem como “*culturas inclusivas*” apresentavam como características mais estáveis a partilha e consenso sobre a ideia de respeito pela diferença e o empenho no acesso de todos os alunos às oportunidades de aprendizagem, níveis significativos de cooperação nas suas equipas, designadamente entre professores especializados e professores de ensino regular, e práticas pedagógicas diferenciadas (Dyson, Howes & Roberts, 2002 citados por Morgado, 2011, pp. 109-124).

Os alunos com dificuldades de aprendizagem parecem obter melhores resultados académicos e sociais em comunidades educativas inclusivas (Morgado, 2011, pp. 109-124).

¹⁷⁷ Salend, 2001, citado por Morgado, 2011, pp. 109-124.

Numa comunidade inclusiva, parece existir uma interligação entre todos, de tal forma que, os professores aprendem mais uns com os outros, os alunos aprendem mais com os professores e com os colegas, os pais envolvem-se mais e a liderança partilha as suas ideias. Cria-se, assim, uma comunidade coesa, cuja visão educacional, se centra na ideia de que *“toda a criança deve ser respeitada e levada a atingir o máximo da sua potencialidade em ambientes que permitam o desenvolvimento da sua auto estima, do orgulho nas suas realizações e do respeito mútuo”* (Correia, 2013, p. 33).

3.2. A liderança

É à liderança que cabe a tarefa de iniciar a transformação da escola numa comunidade de aprendizagem, desconsiderando o individualismo tradicional em que a maioria das escolas estão submersas. É da sua responsabilidade, em conjunto com os professores, fazer com que toda a comunidade escolar, incluindo pais, alunos e auxiliares *“se sintam parte de um projeto educacional que tenha por base os princípios da inclusão”* (Correia, 2013, p. 34).

É da sua responsabilidade, organizar ações de formação e encontrar os apoios que permitam dar resposta às necessidades de todos os alunos¹⁷⁸ e, solicitar os esforços de toda a comunidade no sentido de garantir a aplicação das respostas educativas que forem consideradas mais adequadas, a cada situação e que foram propostas no PEI do aluno que apresenta necessidades educativas especiais (OEI – Ministério da Educação de Portugal, 2003, pp. 178-187).

A liderança deve considerar o tempo empregue pelos professores na planificação para os seus alunos, precavendo esta situação no tempo de preparação do ano letivo seguinte (Correia, 2013; Correia, 2008).

De acordo com a filosofia inclusiva, a direção da escola deve saber compartilhar a liderança, permitindo a todos os agentes educativos participar, de forma ativa, na identificação e resolução de problemas. Para facilitar e dinamizar esta participação comunitária, a liderança pode considerar a criação de duas equipas de trabalho: as equipas de planificação inclusiva e as equipas de apoio ao aluno. Às primeiras cabem os objetivos de planear, dinamizar e avaliar o projeto de escola que conduza à inclusão.

¹⁷⁸ Correia, 2013.

Quanto às equipas de apoio ao aluno, estas destinam-se a tomar decisões iniciais acerca de como responder às necessidades educativas de um aluno (Correia, 2013).

3.3. Os serviços

Com o desabrochar da escola inclusiva ou “*Escola para todos*”¹⁷⁹, os alunos com NEE devem beneficiar de um ensino individualizado maximizado por serviços de apoio especializados. Estes serviços referem-se a todos os apoios que o aluno poderá necessitar, quer a nível académico como de cariz psicológico, social, terapêutico ou médico (Correia, 2013).

Seguem-se alguns exemplos de apoios que devem existir aquando a implementação da filosofia inclusiva na Escola. Transporte que inclua as viagens de e para a escola, deslocações dentro dos edifícios escolares, com apoio de equipamentos específicos, como autocarros adaptados, cadeiras de rodas, elevadores e rampas; Terapia da fala que inclua a identificação, o diagnóstico e a avaliação de problemas da fala ou da linguagem, bem como a intervenção, o aconselhamento e a orientação; Fisioterapia; Terapia ocupacional; Psicologia que inclui o uso de testes psicológicos e educacionais e outros procedimentos de avaliação, a interpretação dos resultados dessa avaliação e a obtenção, integração e interpretação de informação acerca do comportamento dos alunos em contextos de aprendizagem; Audiologia que inclui a identificação de problemas auditivos, a determinação do nível, tipo e grau de perda auditiva e a criação e administração de programas com vista à prevenção e tratamento de perdas auditivas; Educação e Aconselhamento para pais; Médicos e Meios tecnológicos (Correia, 2013).

Neste quadro da educação inclusiva, a educação especial deixa de ser um lugar e passa também ela a ser um serviço especializado fora de contexto de sala de aula regular, sendo um direito do aluno com NEE usufruir dele quando necessário (Correia, 2013; 2008).

No ensino profissional o único serviço de apoio especializado obrigatório é o serviço de orientação e apoio à inserção socioprofissional¹⁸⁰.

¹⁷⁹ UNESCO, 1994 – Declaração de Salamanca.

¹⁸⁰ Decreto-Lei n.º 92/2014, Artigo 51.º.

3.4. Flexibilidade curricular

À mente dos alunos é dada muito pouca liberdade quando competências académicas, estratégias cognitivas e processos psicológicos específicos são estruturados em seu benefício. Quanto mais estruturado é o currículo tanto mais passivos se tornam os nossos alunos Poplin, 1988, citado por Heward, 2010, p. 116.

No modelo de educação inclusiva o currículo deve: ser adaptado para que promova comunidades inclusivas; permitir aos alunos o reconhecimento dos seus próprios atributos positivos e respeitar as características individuais dos colegas (González, 2010, pp. 57-72).

A adaptação deve verificar-se na revisão dos elementos do currículo como os objetivos, conteúdos, metodologia e avaliação mas, também, ao nível dos elementos pessoais e materiais de acesso ao currículo (González, 2010, pp. 57-72).

Numa perspetiva holística e construtivista que enquadra a educação inclusiva, os alunos são envolvidos e envolvem-se num processo em que aprendem o máximo que podem numa determinada área, determinando o que e quando vão aprender. Esta escolha do aluno vai depender do contexto particular, interesses e aptidões (Heward, 2010, pp. 109-154).

Desta forma, o professor deve ser um guia acessível e que encoraja os seus alunos “*a construírem os seus próprios significados a partir de materiais e de atividades*¹⁸¹” (Correia, 2013, p.37).

No que concerne aos programas das várias disciplinas que constituem o currículo, estes devem definir, objetivamente, o que os alunos devem saber (factos) e o que devem ser capazes de fazer (competências). Só desta forma se saberá quais são os seus objetivos e como se podem avaliar, com grau de precisão razoável, os progressos dos alunos para os atingir. Em todos, ou quase todos, os programas em que factos e competências estão bem estabelecidos, os alunos são bem-sucedidos na aprendizagem e são ensinados de forma direta, ou seja, é o professor que controla a instrução e a informação que é transmitida aos alunos. Assim, não existem aprendizagens falsas e orientações

¹⁸¹ Heward, 2010, p. 116.

incorretas, tornando-se a aprendizagem de factos e competências, uma experiência excitante e de auto valorização cuja sua retenção permite que se aprenda mais (Kauffman, 2010, pp.155-205).

A diferenciação da ação pedagógica e a individualização dos percursos de formação agirão não só na feliz união de dispositivos engenhosos com conteúdos e objetivos específicos, mas também com didáticas eficazes, métodos ativos, uma relação estimulante com o saber, com relações intersubjetivas toleráveis e com contratos pedagógicos fecundos. O que importa é que a individualização seja a expressão de uma lógica global, pensada no nível da organização de formação e, até um certo ponto, imposta aos alunos (Perrenoud, 2000).

De um grupo a outro, no mesmo programa, o ensino efetivamente dispensado difere de acordo com: a forma como o professor interpreta os textos; os seus interesses e competências; os seus procedimentos didáticos; o nível dos seus alunos e do seu modo de negociar. No mesmo grupo de formação, nem todos os alunos vivem a mesma experiência. Ela difere de acordo com o seu lugar, nível, disponibilidade, relação com o professor e com o saber. Ninguém aprende sozinho, mas a história de formação é singular, *“porque duas pessoas jamais abordam as mesmas situações com as mesmas expectativas, os mesmos trunfos e os mesmos limites”* (Perrenoud, 2000, p. 88).

O currículo real é o resultado de interpretações pessoais dos textos, de escolhas diferentes em matéria de transposição didática, de negociações locais com os alunos e os colegas, da adaptação às condições de trabalho, às expectativas e aos níveis dos estudantes, daquilo que se estabelece num grupo de formação. Assim, entre duas turmas que, supostamente, seguem o mesmo programa, o currículo real pode ser muito diferente.

Até os alunos que estudam na mesma turma não vivem a mesma história de formação e não saem com os mesmos conhecimentos, visto que, *“os alunos não partem do mesmo ponto e não dispõem dos mesmos recursos para avançar”*¹⁸² e, constroem experiências subjetivas diferentes, porque investem na situação os seus meios intelectuais, o seu capital cultural, os seus interesses, os seus projetos e as suas atitudes, as suas energias,

¹⁸² Grave-Resendes & Soares, 2002, p. 35.

as suas estratégias e os seus desafios do momento, todos eles recursos que os distinguem (Perrenoud, 2000).

A individualização dos percursos de formação deve ocorrer em três níveis da organização Escola. Na organização pedagógica global, do plano de formação, que autoriza e encoraja itinerários diferentes, por meio da criação das unidades de formação cuja conceção e encadeamento tornam mais ou menos propícios à individualização. Num segundo nível, as próprias unidades de formação, como entidades temáticas colocadas sob a responsabilidade de um ou de vários professores, que permitem diversos tipos de agrupamentos e de dispositivos. Num terceiro nível, as práticas de diferenciação no grupo de formação, quer seja estável, por exemplo, uma aula, quer seja efêmero, por exemplo, um grupo de projeto (Perrenoud, 2000).

3.5. O espaço educativo

Muitas mudanças foram realizadas, relativamente à distribuição dos alunos em diferentes grupos e muitas medidas inovadoras foram introduzidas em agrupamentos de escolas de forma a responder à diversidade. São o caso das aulas de enriquecimento e das unidades de apoio à educação especial. Também foram introduzidas medidas de adequação do currículo aos alunos com NEE de caráter permanente como as adequações curriculares individualizadas e os programas educativos individuais. No entanto, não se verificaram mudanças, pelo menos, com significado, na organização da atividade na maioria das salas de aula, permanecendo uma dinâmica de ensino e aprendizagem individualista e competitiva (Maset, 2011, pp.45-88).

As mudanças sociais, económicas e culturais, ocorridas nos últimos anos, determinam que a característica mais presente nas atuais salas de aula seja a diversidade, pelo que, também por este fator, os princípios de educação inclusiva consideram-se imprescindíveis (Morgado, 2011, p. 109-124).

Desta forma, uma sala de aula de educação inclusiva deve basear-se na

diversidade como melhoria da aprendizagem interativa; respeito pelas diferenças dentro e fora da escola; adaptação e diversificação do currículo normal; apoio aos alunos dentro da aula; colaboração entre os profissionais da escola e participação dos pais na planificação educativa (González, 2010, p. 63).

Para se organizar, com sucesso, o espaço educativo, deve ter-se em consideração a colocação dos alunos, os materiais e as áreas de trabalho¹⁸³. Considerando que o lugar do professor, por norma, é perto do quadro, os alunos devem ser colocados, de tal forma que, consigam ver bem o professor e o professor os consiga ver bem a eles. As mesas devem ser ordenadas em filas, em U ou em grupos, de acordo com as necessidades pedagógicas (Correia, 2013).

Os adolescentes só aprendem se colocados em situações de aprendizagem que os tornem ativos e os levem a escutar, ler, observar, comparar, classificar, analisar, argumentar, tentar compreender, prever, organizar, dominar a realidade, simbolicamente e na prática. Essas situações devem ser criadas, organizadas, porque têm poucas hipóteses de serem produzidas espontaneamente de modo bastante denso e prudente para suscitar, em tempo útil, as aprendizagens ambicionadas. Elas exigirão, muitas vezes, que se estabeleçam interações didáticas entre pessoas, ou seja, uma dinâmica de grupo, complexa e parcialmente imprevisível (Perrenoud, 2000).

Nesse sentido, devem criar-se dispositivos didáticos e integrá-los ao que se poderia chamar de espaços-tempo de formação¹⁸⁴. Num mesmo espaço-tempo de formação, não é nem possível, nem desejável, que todos os alunos vivam exatamente as mesmas situações, pelo seu lugar nos dispositivos didáticos, pelos seus investimentos, pelos jogos de poder, pelos desafios relacionais, pelas iniciativas e pelos projetos de uns e de outros, pela divisão das tarefas e, mais ainda, pelas competências, pelos saberes e pelos interesses já construídos na mente de cada um (Perrenoud, 2000).

Nenhum espaço-tempo de formação, pode garantir sozinho todas as aprendizagens ambicionadas; por isso, deve pensar-se, imediatamente, num conjunto diversificado de espaços-tempos de formação, cujo encadeamento cubra vários anos. Tendo em consideração o aspeto gradual da construção dos conhecimentos e das competências, a progressão entre espaços-tempos não deverá acontecer ao acaso, mas seguir uma ordem, aproximativa e parcial (Perrenoud, 2000).

É preciso desenvolver uma regulação, criada para otimizar a circulação dos alunos de um espaço-tempo de formação a outro. Esta forma de regulação obriga-os, de maneira a otimizar as situações sob o ângulo das aprendizagens ambicionadas, a apostar na

¹⁸³ Mercer & Mercer, 1993, citados por Correia, 2013.

¹⁸⁴ Forma de institucionalização de um trabalho de uma certa duração que persegue objetivos definidos com um grupo de composição estável.

autorregulação do seu trabalho e da sua formação, oferecendo-lhes, no entanto, auxílio metodológico, incentivos e conselhos. Sem mecanismos de incentivos, os adolescentes não se colocarão constantemente em situações de aprendizagem e não escolherão espontaneamente aquelas que os conduzirão, de modo progressivo, aos domínios ambicionados (Perrenoud, 2000).

É pouco provável que a circulação entre espaços-tempos de formação possa ser deixada à livre iniciativa de cada aluno, pois, o funcionamento do currículo e a gestão dos problemas que ele eleva¹⁸⁵ exigem uma forma de autoridade que mantenha a coesão e a coerência do todo. Assim, deve criar-se uma divisão dos conteúdos e dos objetivos, atribuindo subconjuntos a certos espaços-tempos de formação; uma forma de circulação alternada dos alunos entre vários espaços-tempos de formação; uma forma de progressão entre espaços-tempos; uma divisão do trabalho entre os professores, cada um intervindo apenas em parte dos espaços-tempos de formação simultaneamente abertos (Perrenoud, 2000).

Em cada espaço-tempo podem desenvolver-se, dispositivos didáticos muito diversos, segundo a conceção pedagógica globalmente adotada: da alternância entre lições, exercícios e trabalhos escritos, às classes administradas de acordo com métodos ativos e procedimentos de projeto. O espaço-tempo que um ciclo de aprendizagem forma é demasiadamente vasto para que se possa esperar geri-lo sem estrutura-lo em espaços-tempos mais limitados, levemente institucionalizados, fluidos, que perseguem objetivos menos amplos ou com prazo mais curto. Fora das equipas diretamente inspiradas por movimentos pedagógicos¹⁸⁶ ou pelas ciências da educação, a cultura profissional dos professores não é muito rica nesta área (Perrenoud, 2000).

Numa organização modular, como as Escolas Profissionais, um ciclo seria concebido como uma rede de módulos de ensino-aprendizagem, cada uma delas apresentando uma especificidade temática e um certo encerramento. A arquitetura da rede seria explícita e relativamente estável. A divisão do trabalho entre professores poderia ser constituído sobre a divisão dos diversos módulos. A gestão das progressões poderia ser feita claramente em duas etapas: a circulação, individualizada, dos alunos entre módulos e, em cada um, das progressões igualmente individualizadas. Neste caso, o currículo é um conjunto de aprendizagens que se pretende provocar nos alunos de um ciclo. É

¹⁸⁵ Território, decisões, justiça, atribuição de tarefas.

¹⁸⁶ Por exemplo, o MEM, Movimento da Escola Moderna.

considerado “*um currículo prescrito, que os atores transformarão em conteúdos reais de ensino e de trabalho e que darão lugar a aprendizagens efetivas sempre diferentes*”¹⁸⁷. Neste tipo de funcionamento serão necessários professores, chamados a trabalhar de forma cooperativa. Em todo o currículo, as regras de progressão didática impõem uma certa ordem na escolha dos módulos sucessivos e certas restrições da liberdade de movimento. Por um lado, deixando as progressões muito livres, favorecem-se flutuações e escolhas pouco sensatas. Por outro lado, se tudo é codificado, permanecesse nos programas anuais (Perrenoud, 2000).

Na prática, a participação num módulo suporia uma disponibilidade mínima de um ou dois dias por semana, durante várias semanas consecutivas. Conteúdos semelhantes poderiam ser objeto de módulos diferentes, os quais se poderiam distinguir pelo nível de domínio visado¹⁸⁸. Pode, ainda, conceber-se módulos que só se distinguiriam uns dos outros pelo procedimento de trabalho e pelo tipo de tarefas, com objetivos semelhantes. A arquitetura de rede que liga um conjunto de módulos de formação por regras de progressão seria uma imposição básica. Deveria ser concebida uma arquitetura mais flexível, menos impositiva, com módulos incontornáveis, dos quais ninguém seria dispensado e módulos mais dispensáveis (Perrenoud, 2000).

Numa arquitetura aberta, seria importante auxiliar os alunos e as suas famílias a encontrarem-se, oferecendo-lhes de início mapas da rede tão claros quanto possível, com um manual e sugestões para construir os seus itinerários. Os percursos aconselhados são progressões típicas, não limitativas, já que cada um pode afastar-se deles com a condição de conhecer e respeitar as regras de progressão. Para aqueles que se afastassem de um itinerário aconselhado e, mais ainda, para aqueles que não encontrassem nenhum que correspondesse ao seu projeto, ao seu nível inicial ou à sua maneira de aprender, seria prudente que o sistema colocasse à disposição recursos de orientação e de aconselhamento (Perrenoud, 2000).

A orientação e aconselhamento poderia ser desempenhada pelos professores que atuam nos diversos módulos, na medida em que estariam em interação com os alunos, antes da sua inscrição no módulo pelo qual se responsabilizam, para discutir a oportunidade dessa opção e negociar um contrato específico, baseado numa espécie de balanço de competências; durante o módulo, para decidir o momento oportuno de o deixar para

¹⁸⁷ Perrenoud, 2000, p. 111.

¹⁸⁸ Como a sensibilização, estruturação, aprofundamento.

entrar num outro, seja porque o aluno tirou todo o benefício possível do dispositivo, seja porque perdeu o seu tempo e teria interesse em retomar ou prosseguir sua aprendizagem dentro de um módulo mais adaptado ao seu projeto, ao seu nível ou à sua forma de aprender e, no final do módulo, no momento de fazer o balanço e de preparar novas escolhas (Perrenoud, 2000).

A individualização dos percursos prosseguia dentro de cada módulo. O módulo é aqui concebido como o lugar por excelência da diferenciação pedagógica, necessária mesmo quando os alunos chegam juntos para percorrê-lo, mesmo quando parecem ter um nível relativamente homogêneo. Para que cada um seja solicitado tão frequentemente quanto possível na sua zona de desenvolvimento proximal¹⁸⁹, seria desejável que os dispositivos fossem diversificados e que regulações constantes fossem operadas, quer emanassem do próprio dispositivo¹⁹⁰ de uma interação com um computador, do grupo, dos professores responsáveis pelo módulo ou de outros profissionais.

No início de um módulo, a escolha do mesmo deveria ser baseada num balanço de competências, numa consideração do nível, das necessidades e dos projetos dos alunos. Dentro de um determinado módulo, o acompanhamento de cada aluno exigiria uma condução individualizada, centrada sobre os processos de aprendizagem em andamento. Em todos os casos, iria estar-se no registo da observação formativa, orientada para a regulação ótima das escolhas e das aprendizagens do aluno. No final de um módulo, poderia ser encaminhada uma avaliação-balanço mais formal (Perrenoud, 2000).

3.6. A Ação Educativa

A organização e gestão da sala de aula, numa filosofia inclusiva, com qualidade, envolve: a construção de um clima positivo e consistente favorável à aprendizagem; o planeamento cuidadoso em termos curriculares e de definição de atividades; a utilização de modelos diversificados de organização do trabalho dos alunos: toda a classe, trabalho de grupo e trabalho individual; a organização consistente de recursos e materiais; a sala de aula organizada considerando os objetivos curriculares; o estabelecimento de rotinas de sala de aula adequadas; o recurso a tarefas e atividades diversificadas; o estabelecimento de um clima de alegria e gozo; a gestão eficiente do tempo na aprendizagem; a manutenção cuidada e agradável da sala de aula; a definição clara de

¹⁸⁹ Vygotsky, 1985, citado por Perrenoud, 2000 p. 146.

¹⁹⁰ Estrutura das tarefas, material, instruções, regras do jogo.

tarefas e ritmos de realização; a definição clara de objetivos educativos e sua partilha com os alunos; a disponibilização de informação de retorno formativo e estímulo à auto avaliação; o estímulo da autonomia e da aprendizagem por motivação intrínseca, ou seja, “*capacidade de modificar planos e atividades em função das reações e das necessidades dos seus alunos*¹⁹¹”; a expressão de expectativas elevadas para todas as crianças face à aprendizagem e ao comportamento; a regulação da aprendizagem considerando as necessidades dos alunos e a utilização da observação e avaliação para informar o planeamento; a reflexão sistemática sobre as suas teorias e modelos sobre aprendizagem e sobre as práticas de sala de aula e, a avaliação regular do ambiente de ensino e aprendizagem (Morgado, 2011, pp. 109-124; 2010, pp. 73-88). Compreende-se, por isso, que a ação educativa, numa sala de aula inclusiva, centra no professor e nos métodos, por ele usados, a responsabilidade do desenvolvimento de práticas de qualidade. Para isso, é necessário um modelo de ação educativa que avalie essa qualidade e que deve ser compreensivo, ou seja, abranger todos os processos envolvidos e o mais simples possível, para facilitar a sua utilização como instrumento de análise e reflexão sobre os processos em sala de aula (Morgado, 2011, pp. 109-124; 2010, pp. 73-88).

Morgado (2011, pp. 109-124; 2010, pp. 73-88) propõe um modelo que agrupa os processos de funcionamento diferenciado do professor, em sala de aula, em seis dimensões. A dimensão Planeamento contempla a planificação do trabalho a desenvolver, sobretudo, a gestão curricular. A dimensão Organização do trabalho dos alunos envolve a forma como os alunos são solicitados a organizarem-se nas situações de aprendizagem. A dimensão Clima social observa os aspetos de interação e relacionamento social entre alunos e entre professor e alunos. Ou seja, “*um professor carregado de conhecimentos e de instrumentos didáticos, mas que não consegue comunicar-se, criar um vínculo humano e forte será definitivamente menos eficaz do que um pedagogo menos preparado, mas com quem o aluno “se sente bem”.*”¹⁹² A dimensão Avaliação reflete os processos relativos à avaliação e regulação do processo de ensino-aprendizagem. A dimensão Atividades de aprendizagem envolve a definição das tarefas ou situações de aprendizagem bem como a sua natureza. A dimensão

¹⁹¹ Grave-Resendes & Soares, 2002, p. 30.

¹⁹² Perrenoud, 2000, p. 48.

Materiais e recursos considera a utilização e gestão de materiais e recursos de suporte ao processo de ensino-aprendizagem.

No que se refere aos recursos e meios de trabalho as TIC¹⁹³ podem ser usadas na educação de alunos com NEE, melhorando a sua qualidade de vida. A sua utilização abraça dois objetivos: aumentar a eficiência dos alunos no desempenho de tarefas académicas ou do dia-a-dia e, desenvolver capacidades para aceder e controlar tecnologias com determinado nível de realização (Schank, 1998, citado por Correia, 2013).

As TIC permitem diminuir as incapacidades e desvantagens dos alunos com NEE, aumentando a sua integração escolar e social. As potencialidades das TIC devem ser avaliadas de uma forma mais otimista pelos agentes educativos, que necessitam, para tal, de conhecimentos sobre quando e com que objetivo as utilizar. Devido à heterogeneidade das populações especiais, os benefícios da utilização das TIC podem ser maiores e as soluções tecnológicas presentes no mercado mais apropriadas às necessidades dos alunos.

Por exemplo, existe no mercado um conjunto de soluções que podem ser utilizadas, com nenhuma ou pouca adaptação, com alunos com dificuldades de aprendizagem ou com problemas motores. É, assim, necessário, num presente dominado pela realidade virtual e pela comunicação eletrónica, que o professor saiba dar a devida atenção à potencialidade das TIC, não esquecendo, no entanto, que elas, por mais poderosas que sejam, não os substituem (Correia, 2013).

Revisões recentes de investigação, relativamente ao ensino ministrado nas salas de aula revelam que, todos os alunos, incluindo alunos com NEE, apresentam ganhos académicos significativos quando este ensino é explícito, quando se baseia numa prática guiada, ou seja, colocação de questões de carácter factual, na respetiva resposta académica por parte dos alunos e, quando o professor oferece retorno (Heward, 2010, pp. 109-154).

¹⁹³ Tecnologias de Informação e Comunicação.

Os resultados das investigações conduzem às seguintes recomendações práticas: avaliar o atual nível de desempenho dos alunos, para ajudar a identificar e a priorizar os objetivos de ensino mais importantes; definir e analisar, mediante o recurso a tarefas, o novo conhecimento ou competências a serem aprendidas; conceber materiais e atividades de ensino para que os alunos tenham, frequentemente, oportunidade de corresponder ativamente, sob a forma de prática orientada ou independente; usar apoio mediado, isto é, proporcionar indicações e pistas que depois são gradualmente suprimidas, de forma que o aluno possa reagir aos estímulos que naturalmente têm lugar; estabelecer consequências sistemáticas relativamente ao desempenho dos alunos, sob a forma de reforço contingente, retorno da instrução e correção de erros; incorporar nas lições atividades que promovem a fluência; incorporar estratégias para promover a generalização e a retenção de competências recentemente aprendidas, por exemplo, programar a ocorrência de estímulos comuns, estratégias de generalização, contingências não discriminadas, autogestão; realizar avaliações diretas e frequentes do desempenho dos alunos e usar esses dados para dar forma a decisões de caráter formativo (Heward, 2010, pp. 109-154).

Contudo, todas as práticas educativas, das mais tradicionais às mais inclusivas, são colocadas em causa quando, aos professores não lhes são oferecidas boas condições de trabalho. Muitos professores trabalham muitas horas, continuamente, desenvolvem atividades sem os materiais ou outras infraestruturas necessárias¹⁹⁴, recebem um salário baixo, têm um baixo estatuto social e encontram pouco respeito. Claro que, os professores não se devem demitir dos seus papéis de adultos que estão em controlo, mas as salas, para poderem funcionar bem, têm de ser espaços razoavelmente democráticos e, os professores não conseguirão transformar as suas salas de aula em espaços mais benevolentes e democráticos enquanto forem impotentes face a gestores, supervisores e pais. Para que toda a reforma da escola tenha hipótese de sucesso, é necessário mudar a crença de que os professores já têm a vida demasiado facilitada e que devem ser pressionados. Se se quer melhorar a escola esta, deve ser transformada num lugar concebido para o trabalho do professor (Kauffman, 2010, pp. 155-205).

Pode concluir-se que toda esta mudança de filosofia educativa pressupõe uma intervenção educativa em três direções paralelas e complementares. Uma direção de

¹⁹⁴ Telefones, auxiliares, orientação de supervisores, livros ou outros materiais de ensino.

individualização do ensino que conjectura a adequação do que se ensina e da forma como se ensina, às características pessoais dos alunos. “*Cada aluno deverá ter oportunidade de planificar o seu trabalho de acordo com as suas necessidades, havendo a necessidade de os alunos conhecerem os programas para poderem planificar o trabalho, avaliar os conhecimentos e identificar as dificuldades.*”¹⁹⁵ Uma direção que privilegia a autonomia dos alunos através de estratégias de auto regulação da aprendizagem. Quanto mais alunos forem autónomos nas suas atividades mais tempo terá o professor para ajudar os alunos menos autónomos e maior será a responsabilização dos alunos pelas suas aprendizagens¹⁹⁶. Uma direção de organização colaborativa da aprendizagem para que o professor não seja o único a ensinar; que os alunos em pequenas equipas de trabalho colaborativo sejam capazes de aprender e de se ensinarem mutuamente, colaborarem e de se ajudarem (Maset, 2011, pp. 45-88).

Pretende-se com estas direções, desenvolver intervenções educativas que englobam, dentro da aprendizagem colaborativa, as estratégias de individualização do ensino e de autonomia dos alunos (Maset, 2011, pp. 45-88).

3.7. Colaboração e cooperação

Atender cumulativamente, numa mesma sala de aula, alunos diferentes, exigências de uma escola inclusiva, parece implicar a introdução na comunidade escolar de uma organização de aprendizagem colaborativa, renegando à organização individualista ou competitiva que ainda é, atualmente, dominante nas escolas. Alunos diferentes, em capacidade, interesse, motivação, cultura, língua, origem social e outros fatores; só conseguem aprender juntos, numa sala de aula organizada de forma colaborativa. Uma sala na qual todos colaboram, cooperam e se ajudam, para alcançar o objetivo comum de progredir na aprendizagem e onde exista uma dinâmica em que cada aluno possa estabelecer o compromisso de atingir o máximo das suas possibilidades (Maset, 2011, pp. 45-88).

A colaboração, à qual é inerente a solidariedade e o respeito pelas diferenças, não pode existir, se previamente, se excluirmos da sala de aula os alunos que são diferentes, ou seja, se a sala de aula não for inclusiva (Maset, 2011, pp. 45-88).

¹⁹⁵ Grave-Resendes, 2002, p. 31.

¹⁹⁶ Grave-Resendes, 2002.

As escolas regulares com uma orientação inclusiva, de pedagogia centrada nos alunos e baseada na colaboração¹⁹⁷ surgem como o meio mais eficaz para conseguir uma educação integral para todos (UNESCO, 1994).

A aprendizagem cooperativa parece favorecer a interdependência entre os alunos de capacidades muito diferentes¹⁹⁸ promovendo, tanto as competências comunicativas como as competências sociais. Ao nível das competências comunicativas, promovem-se as capacidades de *“expressar, argumentar e interpretar pensamentos, sentimentos e factos, escutar as ideias dos outros, aceitar e realizar críticas construtivas, colocar-se no lugar do outro de forma empática, respeitar opiniões distintas das suas com sensibilidade e espírito crítico”*¹⁹⁹. Quanto às competências sociais, a aprendizagem cooperativa favorece o diálogo²⁰⁰ e a negociação para a resolução de conflitos. Este trabalho em equipa promove a contribuição entre o que cada um sabe com o que os outros sabem para que os alunos possam resolver problemas comuns. Esta relação entre pais, parece também a mais adequada para promover a verdadeira troca de ideias e a discussão; condutas capazes de educar a mente crítica, a objetividade e a reflexão discursiva (Maset, 2011, pp. 45-88).

Numa sala de aula inclusiva em que a organização do espaço promove a atividade colaborativa, os alunos agrupam-se em equipas heterogéneas de trabalho. Estas equipas têm como objetivo, os alunos ajudarem-se e motivarem-se, mutuamente, aquando da realização das atividades de aprendizagem (Maset, 2011, pp. 45-88).

Desta forma, é esperado um intercâmbio de aprendizagens, onde o aluno aprende o que o professor lhe ensina mas, também, contribui para as aprendizagens dos seus colegas de equipa, ou seja, *“espera-se de todos que, em primeiro, aprendam a trabalhar em equipa”* (Maset, 2011, p. 53).

Os alunos com mais dificuldades na aprendizagem, incluídos num espaço educativo organizado de forma colaborativa, têm mais oportunidades de obterem respostas mais adequadas, às suas dificuldades, do que em turmas de organização individualista ou competitiva, pois os professores *“têm mais ocasiões de responder às especificidades de*

¹⁹⁷ Professor-professor, professor-alunos, aluno-alunos no momento de aprender.

¹⁹⁸ González, 2010, pp. 57-72.

¹⁹⁹ Maset, 2011, p. 47.

²⁰⁰ Grave-Resendes, 2002.

cada um dos alunos esperando, para além disso, que os alunos se ajudem entre si” (Maset, 2011, p. 53).

Além da interdependência positiva entre pares, outros três princípios básicos são essenciais à existência de trabalho colaborativo: a responsabilidade individual, a participação igualitária ou equitativa²⁰¹ e a interação simultânea²⁰² (Kagan, citado por Maset, 2011, pp. 45-88).

Para cumprir estes princípios básicos, os alunos devem dispor de diferentes *“organizações de atividade colaborativas”*, não transitando a responsabilidade aos alunos dizendo simplesmente o que têm a fazer e que o façam em equipa, pois eles não saberão como fazê-lo (Maset, 2011, pp. 45-88).

O professor deve utilizar a aprendizagem colaborativa com dupla finalidade, para os alunos: aprendizagem de conteúdos escolares e aprender a trabalhar em equipa e a serem solidários como outro conteúdo escolar. Isto significa que, na aprendizagem colaborativa os alunos aprendem a *“colaborar para aprender e aprender a colaborar”*. Esta colaboração não presume a reunião dos alunos de vez em quando para um *“trabalho em equipa”* mas pressupõe, estarem organizados de forma mais sistemática e estável em *“equipas de trabalho”* para aprenderem juntos e, ocasionalmente, fazerem um trabalho entre todos os alunos da turma (Maset, 2011, pp. 45-88).

Conclui-se que, a aprendizagem colaborativa é, então, um método e, em simultâneo, um conteúdo curricular a ensinar aos alunos e que eles devem aprender.

Assim, para organizar de forma colaborativa a aprendizagem na sala de aula é necessário considerar três âmbitos de intervenção: a coesão grupal, o trabalho em equipa enquanto recurso e o trabalho em equipa enquanto conteúdo. Estes três âmbitos de intervenção estão estreitamente ligados, ou seja, *“à medida que o grupo vai acumulando pequenas experiências positivas de trabalho em equipas colaborativas a sua coesão como grupo também irá aumentando, e quanto mais coeso esteja mais frutíferas serão as sucessivas experiências de trabalho em equipa”* (Maset, 2011, p. 65).

²⁰¹ Permite que todos os membros da equipa tenham as mesmas oportunidades de participar.

²⁰² Percentagem de membros de uma equipa comprometidos na sua aprendizagem num dado momento, interagindo à vez, simultaneamente.

A sociedade atual é cada vez mais individualista e competitiva, por isso, percebe-se tendo em consideração este facto, que muitos professores pensem que esta organização em equipas colaborativas seja “*remar contra a maré*”²⁰³. Fica assim, evidente que, antes de se introduzir a aprendizagem colaborativa, se deva preparar o grupo, com a criação de um ambiente favorável à colaboração, à ajuda mútua e à solidariedade. Deve, por isso, o professor, criar um conjunto de dinâmicas de grupo e outras atividades que possam facilitar e contribuir para a criação desta “*consciência de grupo*”²⁰⁴ coletiva (Maset, 2011, pp. 45-88).

O professor deve ir variando a composição das equipas de trabalho entre as habituais equipas heterogéneas²⁰⁵ e as mais esporádicas equipas homogéneas²⁰⁶. O trabalho de equipa como recurso deve constituir para todos os elementos,

pequenas experiências positivas, reais, de trabalho em equipa, para que se possam verificar que trabalhar assim é mais agradável e eficaz, porque deste modo tem a ajuda imediata de algum companheiro ou companheira e se querem trabalhar podem fazê-lo porque entre todos descobrem a forma mais adequada de fazer cada atividade (Maset, 2011, p. 70).

O professor deve mostrar aos seus alunos como formar uma equipa de trabalho e como é que esta se pode organizar melhor, tendo em vista o rendimento máximo da equipa e, por conseguinte, o rendimento máximo desta forma de trabalhar. Assim, o trabalho de equipa surge, também, como conteúdo a ensinar aos alunos (Maset, 2011, pp. 45-88).

Para que a aprendizagem colaborativa funcione bem deve, pois, ensinar-se os alunos a trabalhar em equipa. Na prática, as equipas devem estabelecer os objetivos que querem atingir que são, aprender e ajudar-se mutuamente a aprender; unir-se para atingir esses objetivos²⁰⁷; distribuir papéis na equipa, em que cada aluno interioriza o seu papel e sabe exatamente o que deve fazer, ou seja, as suas responsabilidades²⁰⁸; criar as Equipas de Base, que surgem à medida que os alunos trabalham juntos, conhecem-se melhor e

²⁰³ Provérbio português.

²⁰⁴ Coesão de grupo ou coesão grupal.

²⁰⁵ Mais adequadas para aprender algo novo.

²⁰⁶ Mais adequadas para praticar algo que se aprendeu, e ao nível em que se aprendeu.

²⁰⁷ Interdependência positiva de objetivos.

²⁰⁸ Interdependência positiva de tarefas.

fazem mais amigos²⁰⁹. Para melhor definir esta identidade, as equipas podem ter um nome, um logótipo ou criar um caderno de equipa, por exemplo Maset, 2011, pp. 45-88).

É importante ensinar os alunos a escuta ativa, usar tom de voz suave, respeitar o tomar da palavra, perguntar e pedir ajuda com correção, partilhar objetos e ideias, ajudar os colegas, terminar as tarefas, estar atento e controlar o tempo de trabalho (Maset, 2011, pp. 45-88).

A sequência desta aprendizagem é determinada por planificações sucessivas da equipa que *“podem assumir um carácter mais regular e uma duração mais estável”²¹⁰* considerando a idade e a maturidade dos alunos. Para cada planificação a equipa elabora um Plano da Equipa²¹¹. Quando termina um Plano de Equipa, todos os alunos que a compõe devem proceder à avaliação do mesmo. Nesta avaliação devem identificar o que fazem bem e os aspetos a melhorar, estabelecendo os objetivos e os compromissos do Plano de Equipa seguinte.

O professor deve realizar avaliação formativa à equipa, aferindo do seu funcionamento, aspetos que funcionaram bem e aspetos a melhorar e, uma avaliação formativa e sumativa a cada aluno, verificando o contributo de cada um para o bom funcionamento da equipa bem como o seu progresso ao nível das competências sociais. Estas avaliações devem ser sucessivas, iniciando logo após a proposta de trabalho em equipa, para obter evidências dos sucessos dos alunos. Toda esta intervenção pressupõe Equipas de Base estáveis, em *“que os seus componentes permaneçam juntos tempo suficiente e necessário para poder levar a cabo diferentes Planos da Equipa, de modo a que tenham a oportunidade de mudar o que não fazem bem e consolidar o que fazem bem”* (Maset, 2011, p. 73).

De vez em quando a turma e o professor devem pensar e refletir analisando o funcionamento de cada equipa, e de todo o grupo turma para verificar o progresso das equipas. Esta avaliação deve ser realizada com base nas reflexões das equipas sobre os

²⁰⁹ Interdependência positiva de identidade.

²¹⁰ Maset, 2011, p. 72.

²¹¹ “É uma declaração de intenções que cada equipa se propõe atingir para um determinado período de tempo e, nesse plano, fazem constar o cargo ou o papel que exercerá cada um deles, os objetivos que se colocam devem de forma especial ser tidos em conta bem como os compromissos pessoais (relacionados com algumas habilidades sociais que tenham que “aperfeiçoar”)” (Maset, 2011, p. 73).

seus Planos de Equipa. Esporadicamente, o grupo turma deve reunir em assembleia para refletir sobre o seu funcionamento (Maset, 2011, pp. 45-88).

4. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A Reforma Veiga Simão (1970-1974) marca a expansão quantitativa do sistema educativo português. Em 1960 Portugal tinha cerca de seis mil professores do ensino secundário²¹², em 1990, este número ultrapassava os setenta mil ²¹³. Este aumento exponencial do número de professores, que surge com o desencadear da Escola de Massas, levou à contratação massiva de professores, em pouco tempo, o que gerou a desprofissionalização desta categoria profissional. Devido às circunstâncias apresentadas, surge, na década de 70 a formação inicial de professores com o desenvolvimento de programas de formação profissional de professores, nas Universidades. Com a preservação destas redes de formação, desenvolve-se uma comunidade científica na área das Ciências da Educação, que tem contribuído para a configuração da profissão docente. A década de 80 marca o início da exigência à profissionalização em serviço dos professores. Esta surge com a Escola de Massas que trouxe para o ensino indivíduos sem as necessárias habilitações académicas e pedagógicas, criando desequilíbrios estruturais extremamente graves. Para atenuar a situação, foram criadas, pelo governo, três vagas sucessivas de programas: profissionalização em exercício, formação em serviço e profissionalização em serviço. A década de 90 marca o início da formação contínua de professores. Considerando que os problemas estruturais da formação inicial e da profissionalização em serviço encontram-se por resolver, as atenções direcionam-se para a formação contínua. Esta formação reveste-se de elevada importância, pois não está apenas em causa a reciclagem dos professores, mas também a sua qualificação para o desempenho de novas funções ²¹⁴(Formosinho & Ferreira, 2009, pp. 37-69; Nóvoa, s.d.).

Assim, na escola de massas encontra-se, sobretudo, a conceção laboral de professor. Nesta conceção, as funções do professor prendem-se com o dar aulas, sendo o professor alguém com ou sem formação superior, com ou sem habilitação profissional, que dá aulas de modo permanente, cabendo ao empregador definir o professor apenas pelo

²¹² Como verificado no Capítulo I, o ensino secundário desta época dividia-se em Liceu e Técnico Profissional.

²¹³ Divididos entre o ensino preparatório e o ensino secundário.

²¹⁴ Administração e gestão escolar, orientação escolar e profissional, educação de adultos.

acesso à ocupação docente em termos de vínculo de trabalho, desvalorizando o saber pedagógico na formação inicial dos professores (Formosinho & Ferreira, 2009, pp. 37-69).

Esta situação verifica-se, sucessivamente, nas escolas profissionais onde, a exigência de qualificação dos professores está diretamente relacionada com a componente de formação a lecionar (Decreto-Lei n.º 92/2014). A componente de formação sociocultural e a componente de formação científica dos cursos profissionais são “asseguradas por professores com qualificação profissional para a docência no respetivo grupo de recrutamento”²¹⁵ ou, quando não exista grupo de recrutamento, por “professores com habilitação académica na área científica em causa, com qualificação profissional para a docência”²¹⁶. Quanto à componente técnica “é assegurada, preferencialmente, por formadores que tenham experiência profissional ou empresarial e sejam detentores de adequada formação pedagógica”.²¹⁷ Neste caso, os professores devem auferir do Certificado de Competências Pedagógicas (CCP).

A escola de massas também potencia a diferenciação através das diferentes experiências profissionais dos professores. O tipo de alunos que cada professor lecionou anteriormente, o tipo de comunidades escolares e locais onde viveu, os cargos que desempenhou, os projetos em que se inseriu, as atividades associativas, culturais e cívicas vividas, os seus interesses, motivações e personalidade; todas representam experiências relevantes que se constituem em fatores de consolidação profissional (Formosinho & Ferreira, 2009, pp. 37-69).

Nos dias de hoje, exige-se, nas nossas escolas, um professor multifacetado, que seja psicologicamente maduro e pedagogicamente formado, capaz de ser o instrutor e o facilitador da aprendizagem, o expositor e o individualizador do ensino, o dinamizador de grupos e o avaliador de performances, o animador e o controlador, o catalisador empático de relações humanas e o investigador, o que domina os conteúdos e o modo de os transmitir, o que ensina para se aprender e ensina a aprender a aprender. Deste modo, “todo o professor é, por natureza, um ator, um educador cívico social e moral, um modelo; todo o professor é, por inerência de formação, um formulador do currículo a

²¹⁵ Decreto-Lei n.º 92/2014, Capítulo II, Secção IV, Art.º 30.º, n.º 2.

²¹⁶ Idem, Capítulo II, Secção IV, Art.º 30.º, n.º 3.

²¹⁷ Decreto-Lei n.º 92/2014, Capítulo II, Secção IV, Art.º 31.º.

nível da sala de aula, um avaliador dos alunos e dos processos de ensino-aprendizagem” (Formosinho & Ferreira, 2009, p. 45).

No entanto, este tipo de exigência de professor, quando confrontado com a complexidade curricular de escola de massas, prevê que todo o professor seja capaz de: ser um dinamizador de projetos curriculares, ser um promotor de atividades curriculares livres, fora da sala de aula ou até de atividades de ocupação de tempos livres; quando confrontado com a escolarização de crianças com necessidades educativas especiais, tome decisões (Formosinho & Ferreira, 2009, pp. 37-69).

Para muitos professores, a diferenciação pedagógica parece exigir, a priori, classes reduzidas, alunos bem comportados, salas amplas, materiais didáticos, flexibilidade curricular e professores com formação específica na área. Os professores parecem afirmar que consideram todos os seus alunos da mesma maneira, que são todos iguais, que não têm em linha de conta quem são nem de onde vêm. Muitas vezes, parece fazerem estas afirmações com a convicção de que são para bem dos alunos (Grave-Resendes & Soares, 2002).

É interessante e irónico que as escolas, assumam, que todos os alunos são iguais, para que não se criem desigualdades, mas, em simultâneo, promovem um ensino igual para todos acentuando e reforçando as desigualdades iniciais. Estas são formas tradicionais e perversas de distinção que traçam e arrastam as retenções.

Os alunos, tendencialmente, aprendem melhor quando os professores respeitam a individualidade de cada um e ensinam de acordo com as suas diferenças. Algumas dessas diferenças individuais que devem ser tomadas em consideração no processo de ação educativa são: cognitivas, linguísticas e socioculturais (Grave-Resendes & Soares, 2002).

Se a escola tem como objetivo formar cidadãos que pensem, que conheçam e saibam tirar proveito das suas capacidades, parece necessário privilegiar o desenvolvimento de outras inteligências, além da linguística e lógico-matemática.

A teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner (1994), citado por Grave-Resendes & Soares, 2002) aplicada na prática pedagógica significa que o professor deve conhecer as capacidades cognitivas de cada um dos seus alunos para poder ir ao encontro destas na

maneira como planifica, gere, e avalia o processo de ensino-aprendizagem. Ou seja, o professor não terá de ensinar de oito maneiras diferentes.

Esta teoria parece ter grandes implicações no modo como os professores ensinam e como avaliam, pois, implica novas formas de ensinar, aprender, avaliar e desenvolver as capacidades humanas, ou seja, faz apelo à diferenciação pedagógica.

Proporcionar igualdade de oportunidades educativas aos alunos significa ter-se em consideração que os alunos têm estilos individuais de aprendizagem, o que indica a necessidade de esquecer a ideologia de que todos os alunos devem ter o mesmo livro, o mesmo horário ou as mesmas atividades (Grave-Resendes & Soares, 2002).

Desta forma, para os professores, torna-se urgente conhecer o estilo de aprendizagem dos alunos, para poderem adaptar o seu estilo de ensinar ao estilo de aprender dos seus alunos. Os estilos de aprendizagem são quatro e designam-se: estilo ativo; estilo reflexivo; estilo teórico e estilo pragmático.

A mudança de uma pedagogia centrada no professor e no ensino igual para todos, para uma pedagogia que, centrada no grupo, aceite, integre e valorize a diversidade como fator natural em todos os grupos humanos e fonte do seu enriquecimento, parece ser difícil e levantar interrogações e problemas urgentes de resolver (Grave-Resendes & Soares, 2002).

Desta forma, pode afirmar-se que, o que se pratica, ainda hoje, nas nossas escolas, parece ser fruto de uma herança pedagógica inadequada à realidade.

Os professores devem ter disponibilidade para aceitar e experimentar novas formas de trabalho pedagógico e para refletir sobre essas experiências (Grave-Resendes & Soares, 2002).

Pode concluir-se que

um dos atores com um papel decisivo no sistema educativo é, sem dúvida, o professor, e daí a necessidade de uma tomada de consciência das suas responsabilidades, não só na ajuda à construção de conhecimentos pelos alunos, mas também como um elemento mediador no seu processo de construção da cidadania. Estes e outros desafios obrigam os professores a uma atualização constante dos conhecimentos (Grave-Resendes & Soares, 2002, pp. 35).

A profissão de professor é uma profissão complexa que, advindo do reconhecimento da natureza complexa do ato educativo, torna o professor um elemento fundamental na inclusão de todos os seus alunos, em sala de aula e na comunidade escolar. A docência é, ao mesmo tempo, uma atividade moral e uma atividade relacional. (Formosinho, 2009, pp. 73-92).

Estamos perante a necessidade de reforçar os professores como conhecedores, isto é, como produtores de conhecimento. E é por isso que são tão importantes as estratégias de formação de professores baseadas na investigação. A cadeia da transposição didática explica a passagem dos saberes a currículo formal (objetivos e programas), depois a currículo real (conteúdos de ensino) e, finalmente, a aprendizagens feitas pelos alunos. Ser professor, hoje, é recusar as modas, a novidade pela novidade, e construir um caminho pedagógico com os colegas, um caminho que busca a sensatez e a coerência (Nóvoa, 2003).

4.1. A Formação Inicial de Professores

Com uma profissão tão complexa e multifacetada, parece urgente, oferecer aos futuros professores, um processo de academização flexível e adaptado a estas exigências, que inclua a dimensão essencial de serviço e de desenvolvimento humano que ser professor de adolescentes, padece. No entanto, as instituições de ensino superior tendem a apresentar uma visão reducionista da docência como atividade quase exclusivamente intelectual, através do currículo de conteúdos, do currículo de processos e das próprias práticas institucionais (Formosinho, 2009, p. 73-92).

Esta visão não se compadece com a visão profissional da docência e, nesse sentido, é essencial criar uma cultura superior de formação profissional para poder construir instâncias relevantes para a transformação das práticas. A articulação entre ensino e investigação das problemáticas profissionais, torna-se fundamental para a evolução da formação de professores. (Formosinho, 2009, pp.73-92).

Percebe-se que, a formação de professores desincentiva a participação dos professores nos debates sobre educação. No entanto, essa participação é essencial, e deve partir de cada docente, a sua participação nos mesmos. Este debate deve, assim, incluir a comunidade profissional com os profissionais de expressão associativa, formativa e orgânica. A existência destes debates participados pode ser um processo de

transformação ao serviço da construção de uma escola para todos, multicultural e inclusiva por permitirem o compromisso comunitário e o empenho social dos seus participantes (Formosinho, 2009, pp.73-92).

A formação de professores tem ignorado, sistematicamente, o desenvolvimento pessoal, confundindo “formar” e “formar-se”, não compreendendo que a lógica da atividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas próprias da formação. Mas também não tem valorizado uma articulação entre a formação e os projetos das escolas, consideradas como organizações dotadas de margens de autonomia e de decisão de dia para dia mais importantes. Estes dois “esquecimentos” inviabilizam que a formação tenha como eixo de referência o desenvolvimento profissional dos professores, na dupla perspetiva do professor individual e do coletivo docente (Nóvoa, 2003).

O corpo docente irá precisar de ajuda para conduzir uma aula inclusiva. No seu programa de formação deve ser incluída a aquisição de conhecimentos e competências em redor de: capacidades para o trabalho em equipa e relações pessoais; estratégias de aprendizagem cooperativa; aspetos básicos da educação para alunos com NEE; formas de aprendizagem de alunos com NEE associadas a défices dos tipos cognitivo, motor, sensorial e emocional; capacidade de valorizar, planificar e intervir; capacidade para colaborar com os pais; competência para desenvolver uma educação individualizada (González, 2010, pp. 57-72).

Deve ter formação em aspetos concretos, como o trabalho em equipa e a elaboração de adaptações curriculares, por exemplo, sendo o objetivo a inserção do aluno com NEE, tentando, ao mesmo tempo, proporcionar-lhe todos os apoios de que necessita para que ele permaneça na sua classe (González, 2010, pp. 57-72).

O fator isolado que mais parece influenciar a qualidade do trabalho é a presença de um professor qualificado e motivado. Neste sentido e tendo também presente o já referido quadro existente em Portugal, a qualificação dos professores, quer de ensino regular quer de apoio educativo, constitui uma questão central ampliada pelo papel preponderante que a colaboração entre professores, pais e outros profissionais assume no desenvolvimento de modelos de educação inclusiva bem-sucedida (Morgado, 2010, pp. 73-88).

Parece então necessário que as universidades e escolas de formação de professores aprofundem a qualidade e densidade dos aspetos curriculares relativos ao ensino

diferenciado e que as escolas e equipas de professores estimulem e apoiem o desenvolvimento profissional do professor, mobilizando, por exemplo, a cooperação e a participação reguladora de elementos mais experientes (Morgado, 2010, pp. 73-88). Importa que a formação inicial de professores contemple aspetos relativos à intervenção educativa com alunos com NEE. Correia, 1994, no mesmo sentido, sugere a introdução de conteúdos contemplando três áreas: introdução à educação especial (os conceitos), avaliação em educação especial e adaptações curriculares em educação especial (Morgado, 2010, pp. 73-88).

Mesquita e Rodrigues (1994) identificaram como necessidades de formação dos professores de ensino regular na área das necessidades educativas especiais aspetos como: conceitos em educação especial, problemas de desenvolvimento e implicações socioeducativas, adaptação curricular, metodologias de intervenção, cooperação interdisciplinar e dinâmica familiar (Morgado, 2010, pp. 73-88).

Finalmente, uma referência ao modelo proposto por Fox (2000) que em função da evolução dos sistemas educativos identifica como áreas prioritárias de atualização no desenho curricular dos programas de formação de professor: Metodologias de diferenciação; Modelos e teorias do desenvolvimento e da aprendizagem; Processos psicológicos e trabalho educativo – contemplando aspetos como: gestão do comportamento, motivação, proteção de auto estima, estratégias metacognitivas, etc; Desenvolvimento de competências em literacia, numeracia, linguagem e comunicação; Utilização diferenciada de recursos incluindo novas tecnologias; modelos e dispositivos de avaliação, observação e registo do trabalho dos alunos (Morgado, 2010, pp. 73-88).

Todo o futuro professor deve ter incorporada, na sua formação inicial, uma disciplina ou módulo que o sensibilize para esta problemática (Formosinho & Ferreira, 2009, pp. 37-69).

Percebe-se que, para os professores, tentar pôr em prática um modelo de pedagogia diferenciada, gera medos, uma vez que, a formação que possuem está direcionada para um ensino pensado no coletivo, uniforme e ao mesmo ritmo para todos. Ou seja, toda a ênfase é colocada no ensino do professor e não na aprendizagem pelo aluno, o que vem implicar uma mudança de paradigma nos professores, contrária à sua formação inicial, relativa ao processo de ensino-aprendizagem, questionando, mesmo, o papel do professor na sala de aula (Grave-Resendes & Soares, 2002).

4.2. A Formação Contínua de Professores

As dificuldades levantadas pelos “novos alunos”²¹⁸ chamam a atenção para a dimensão humana e relacional do ensino. A qualidade desta relação exige que os professores sejam pessoas inteiras. Trata-se de reconhecer que a necessária tecnicidade e cientificidade do trabalho docente não esgotam todo o ser professor e que devem ser reforçadas as competências da relação que existe entre o professor e a sua pessoa. Fala-se de práticas de auto formação, da construção de narrativas sobre as próprias histórias de vida pessoal e profissional, mas, sobretudo, sobretudo, da necessidade de elaborar um conhecimento pessoal²¹⁹ no interior do conhecimento profissional e de capturar o sentido de uma profissão que não cabe apenas numa matriz técnica ou científica (Nóvoa, 2003).

A formação não se constrói por acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas sim através de um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas e de reconstrução permanente de uma identidade pessoal. É importante a criação de redes de auto formação participada, que permitam compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como um processo interativo e dinâmico. A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor pode desempenhar o papel de formador e de formando. O diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional. A organização das escolas parece desencorajar um conhecimento profissional partilhado dos professores, dificultando o investimento das experiências significativas nos percursos de formação e a sua formulação teórica. Contudo, este processo é o único que pode conduzir a uma produção pelos próprios professores de saberes reflexivos e pertinentes (Nóvoa, s.d.).

As práticas de formação que tomem como referência as dimensões coletivas contribuem, para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autónoma na produção dos seus saberes e dos seus valores. A formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores desde que se valorizem paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que

²¹⁸ Os que não querem aprender, os que trazem novas realidades sociais e culturais para dentro da escola.

²¹⁹ Auto conhecimento.

participem como protagonistas na implementação das políticas educativas. É preciso trabalhar no sentido da diversificação dos modelos e das práticas de formação, instituindo novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico.

A formação deve, assim, passar pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico e por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. O esforço de formação passa sempre pela mobilização de vários tipos de saber: saberes de uma prática reflexiva; saberes de uma teoria especializada e saberes de uma militância pedagógica. Se as escolas não podem mudar sem o empenho dos professores e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham então, o desenvolvimento profissional dos professores tem que estar articulado com as escolas e com os seus projetos (Nóvoa, s.d.).

Assim, falar de formação de professores é falar de um investimento educativo dos projetos de escola. Os professores têm que ser protagonistas ativos nas diversas fases dos processos de formação: na conceção e no acompanhamento, na regulação e na avaliação. A aprendizagem em comum facilita a consolidação de dispositivos de colaboração profissional. Mas o contrário também é verdadeiro: a conceção de espaços coletivos de trabalho pode constituir um excelente instrumento de formação (Nóvoa, 2003).

ANQEP (2015) realizou um estudo de base para o desenvolvimento de um referencial de competências e de formação para o professor do ensino profissional. Dos casos analisados de outros países, o estudo destaca como ideias principais a considerar na formação dos professores, em Portugal, o reconhecimento de que a evolução das políticas de formação profissional e dos desafios que a esta se colocam no contexto dos sistemas de educação e formação origina exigências maiores no que respeita à qualificação dos professores e que estas apresentam requisitos próprios, e nalguns casos distintivos, face à qualificação dos professores do ensino regular (Feliciano & Rocha, 2015).

Estudos há que, evidenciam que, a presença de alunos com necessidades educativas especiais em contextos de ensino regular parece estimular as experiências e qualidade das aprendizagens de alunos em risco escolar e social bem como de alunos com

insucesso académico. Os programas de educação inclusiva ²²⁰ promovem, também, mais eficazmente, em todos os alunos, o desenvolvimento de atitudes e valores positivos face à diferença e diversidade, fomentando pela interação verificada, a construção de atitudes de cooperação com impacto na formação e desenvolvimento pessoal. Uma análise de quarenta estudos relativos ao impacto que programas de educação inclusiva poderiam assumir nos colegas sem necessidades educativas especiais realizada pelo Inclusive Education Review Group do EEPI – Centre, da Universidade de Londres permite afirmar que as vantagens são ligeiramente superiores nos aspetos académicos face às dimensões sociais.

As práticas de cooperação proporcionadas por programas de educação inclusiva, para além da promoção de competências de natureza técnico-profissional, tornam também os professores e técnicos envolvidos mais confiantes e seguros nas suas capacidades de intervenção (Morgado, 2011, pp. 109-124).

O envolvimento em programas de educação inclusiva, bem estruturados e com os recursos adequados promove, nos professores, atitudes mais positivas face aos alunos com dificuldades de aprendizagem (Correia, 2008).

Os alunos com NEE experimentam o sucesso académico e a igualdade de oportunidades em comunidades educativas que respeitem o seu ritmo de progressão académica e considerem as suas diferenças, potenciais de aprendizagem.

²²⁰ Ou programas de diferenciação pedagógica.

PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO I – METODOLOGIA

1. INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA

Qualquer investigação deve ter por base um conjunto articulado de postulados, de valores conhecidos, de teorias comuns e de regras que são aceites pelos elementos de uma comunidade científica num dado momento histórico, os quais se denominam paradigmas de investigação. Estes pretendem legitimar a investigação tanto nos aspetos conceptuais como nos aspetos metodológicos, servindo de identificação do investigador no que se relaciona com a partilha de um corpo específico de conhecimentos e de atitudes face à delimitação de problemas, ao processo de recolha de dados e à sua análise (Coutinho, 2011, pp. 9-44).

Optou-se, neste estudo, por uma metodologia qualitativa de carácter descritivo, por se considerar mais adequada ao objeto de estudo, uma vez que se pretendia desenvolver a compreensão sobre a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais numa escola profissional.

Inspirada numa epistemologia subjetivista, a metodologia qualitativa valoriza o papel do investigador do conhecimento baseando-se nas noções científicas de compreensão, significado e ação, demonstrando ser o paradigma mais adequado ao presente estudo. Esta tem sido a metodologia mais utilizada em educação. Para explicar o mundo educativo investigador e investigado interagem e cada um por si molda e interpreta os comportamentos de acordo com os seus esquemas socioculturais, num processo de dupla busca de sentido a que se costuma chamar “dupla hermenêutica” ²²¹(Coutinho, 2011, pp. 9-44).

Neste paradigma, o investigador, consciente das suas ideias pré-concebidas procura incessantemente o conhecimento abrindo a “sua” a outras perspetivas que com ele se fundem, completam e expandem (Coutinho, 2011, pp. 9-44).

A nível conceptual, o objeto de estudo na investigação qualitativa, são as intenções e situações, ou seja, investigam-se ideias, descobrem-se significados nas ações

²²¹ “A interpretação da parte depende do todo e o todo depende das partes” (Coutinho, 2011, p. 18).

individuais e nas interações sociais a partir da perspectiva dos atores intervenientes no processo.

A nível metodológico este tipo de investigação baseia-se no método indutivo “*porque o investigador pretende desvendar a intenção, o propósito da ação, estudando-a na sua própria posição significativa, isto é o significado tem um valor enquanto inserido nesse contexto*”²²², adotando a postura de quem “*tenta compreender a situação sem impor expectativas prévias ao fenómeno estudado*” (Mertens, 1998, p. 160, citado por Coutinho, 2011, p. 20).

O paradigma qualitativo na relação teoria-prática perspectiva-se numa investigação de índole prática. O seu objetivo é o de melhorar a prática individual, contribuindo para a descrição e compreensão de situações concretas. A teoria é de tipo interpretativo, ou seja, surge a partir dos dados, numa relação constante e dinâmica com a prática, sem intuítos precisos de normatividade.

A teoria hermenêutica é clarificadora, iluminativa e articulada no seu esforço de compreensão da prática social. Compreender parece ser a palavra de ordem neste tipo de teorias. Por isso, se neste estudo se pretende compreender a inclusão de alunos com NEE numa escola profissional, em vez de estabelecer controlos necessita-se observar a interação entre todos os intervenientes, da forma como operam no seu contexto natural (Pérez Serrano, 1998, citado por Coutinho, 2011, pp. 9-44).

O problema da investigação depende, por conseguinte, de questões práticas, reclamando-se uma maior interligação entre teoria-prática e entre investigador-investigado (Gómez et. al., 1996; Pacheco, 1993; Pérez Serrano, 1998, citados por Coutinho, 2011, pp. 9-44).

Face à complexidade do fenómeno aqui em estudo, importa descrevê-lo, compreendê-lo e interpretá-lo com rigor (Esteves, 2006, pp. 105-126).

Para a boa descrição, compreensão e interpretação do fenómeno em estudo, será utilizada a estratégia de investigação: estudo de caso. No estudo de caso examina-se o “caso”, em detalhe, em profundidade, no seu contexto natural, numa finalidade sempre

²²² Pacheco, 1993, citado por Coutinho, 2011, p. 20.

holística, ou seja, sistémica, ampla e integrada, preservando e compreendendo o “caso” no seu todo e na sua unicidade (Coutinho & Chaves, 2002, pp. 221-243).

Reconhecendo a complexidade do “caso” em estudo ir-se-á recorrer a fontes múltiplas de dados e a métodos de recolha diversificados: entrevistas e documentos.

Este é um estudo de caso intrínseco, pois pretende-se uma melhor compreensão do caso em particular que contém em si mesmo o interesse da investigação (Stake, 1995, citado por Coutinho & Chaves, 2002, pp. 221-243).

2. OBJETO E ÂMBITO DA INVESTIGAÇÃO

2.1. A situação – problema da investigação

O ensino profissional tem sido visto em Portugal como um dos campos privilegiados de atuação dos decisores políticos no domínio da educação e formação nos últimos anos (Despacho Normativo, n.º 194-A/83). Menção disso é que no final da década de oitenta foram criadas as Escolas Profissionais, que aparecem como uma alternativa ao ensino regular enquanto modalidade especial de educação, proporcionando aos alunos uma sólida e integral formação facilitadora da inserção no mundo do trabalho, de forma qualificada, sem prejuízo do prosseguimento de estudos superiores (Lei n.º 46/86 – Lei de Base do Sistema Educativo).

Considerado como respeitador dos ritmos e necessidades de aprendizagem dos seus alunos o ensino profissional vê-se pouco legislado no que diz respeito aos alunos com NEE (CNE, 2014). Estes alunos são contabilizados, apenas, para efeitos de número de alunos na turma, com prioridade de matrícula (Despacho Normativo n.º 7-B/2015), porque, no ensino profissional, todos os alunos frequentam toda a matriz curricular (Decreto-Lei n.º 139/2012). Significa que, atualmente, um aluno com CEI aufere da prioridade na matrícula, mas passa a frequentar toda a matriz curricular através de um PEI elaborado pela Escola Profissional que frequente.

O único serviço que estes alunos dispõem que os ajude no seu percurso académico no ensino profissional é o Serviço de Psicologia e Orientação que visa o aconselhamento e orientação escolar e profissional dos jovens à entrada e à saída dos cursos profissionais (Decreto-Lei n.º 92/2014).

Para que todos os alunos concluam com êxito o seu percurso académico, numa escola profissional, esta via de ensino caracteriza-se por ser modular (Decreto-Lei n.º 319/2012, onde os alunos devem avançar de módulo em módulo ao seu ritmo e tendo em consideração as suas necessidades e percurso escolhido (Portaria n.º 74-A-2013, Capítulo II, Secção I, Artigo 10.º, n.º 2). Mas, serão as escolas profissionais, efetivamente, inclusivas ou têm as escolas profissionais de alterar o seu funcionamento para incluírem todos os alunos, conforme previsto no seu enquadramento legal?

Para compreender a distância existente entre o racional e a prática de funcionamento das Escolas Profissionais, este estudo pretende compreender, as práticas inclusivas existentes numa Escola Profissional. Assim, pretende, este estudo, contribuir para a evolução do Ensino Profissional em Portugal, tendo como ponto de partida o quadro nacional e internacional das pedagogias diferenciadas, promotoras da inclusão de todos os jovens na Escola.

2.2. Pergunta de Partida e Questões de Investigação

Com base nas perspetivas obtidas na descrição da situação problema, definiu-se a seguinte pergunta de partida. Como equaciona e resolve a Escola Profissional Mar e Terra a inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais.

Definir as questões de investigação torna-se, assim, uma operação essencial pois delas obedecem o rumo do trabalho de investigação a realizar. Assim, partindo da pergunta de partida e das conceções apresentadas no enquadramento teórico esta investigação surge construída no sentido de recolher dados empíricos que permitam compreender o funcionamento, gestão e organização da EPMT para a inclusão dos alunos com NEE. Colocam-se as seguintes questões de investigação:

- a) De que forma promove, a EPMT, a participação de todos e o respeito pela diversidade na sua comunidade?
- b) De que forma a liderança da EPMT envolve e partilha responsabilidades com todo o corpo docente da escola?
- c) Como se concretiza a flexibilidade dos serviços da EPMT?
- d) Como é que a EPMT promove a cooperação e o trabalho colaborativo na sua comunidade?

- e) Que necessidades de formação são sentidas no corpo docente, na área das Necessidades Educativas Especiais?
- f) De que forma a EPMT organiza os vários espaços educativos da escola?
- g) A EPMT implementa pedagogias diferenciadas? Quais pedagogias e como são executadas pelos professores?
- h) Como se caracteriza a ação educativa dos professores?
- i) De que forma o Projeto Educativo da EPMT promove a inclusão dos alunos com NEE?
- j) De que forma a EPMT inclui os seus alunos com NEE em FCT e PAP?
- k) Como se pode caracterizar o Plano Anual de Atividades da EPMT quanto à sua exequibilidade para alunos com NEE?

2.4. Objetivos

O objetivo principal deste estudo é compreender como é que a Escola Profissional Mar e Terra, equaciona e resolve a inclusão dos alunos com Necessidades Educativas Especiais.

Tendo em consideração o objetivo geral, definiram-se os seguintes objetivos específicos:

- Descrever as relações que se estabelecem na comunidade escolar;
- Caracterizar a atitude da liderança face às necessidades dos alunos e à resolução das mesmas;
- Analisar a flexibilidade dos serviços da escola;
- Investigar a qualidade do trabalho cooperativo e colaborativo entre professores;
- Identificar a necessidade de Formação Contínua na área das Necessidades Educativas Especiais, por parte dos professores;
- Caracterizar o espaço educativo;
- Analisar a implementação de pedagogias diferenciadas pelos professores;
- Caracterizar a utilização das TIC e da cooperação e trabalho colaborativo em contexto de sala de aula;

- Analisar a diferenciação pedagógica ao nível da FCT e PAP;
- Analisar a adaptação do PAA para os alunos com Necessidades Educativas Especiais.

3. O CASO

3.1. Caracterização da organização

A investigação do tipo estudo de caso foi realizada na Escola Profissional Mar e Terra, tendo em conta os objetivos, as questões de investigação e a abordagem metodológica apresentadas.

A Escola Profissional Mar e Terra ²²³ é considerada um estabelecimento de ensino particular e cooperativo²²⁴. É uma escola pública ²²⁵ que se enquadra no subsistema das Escolas Profissionais, criadas pelo Decreto-Lei 26/89, de 21 de janeiro.

Criada a dez de outubro de 2008 através da celebração de um Contrato de Associação entre o Ministério da Educação e a SERFORMATION²²⁶ – Ensino e Formação Profissional, Lda. (SERFORMATION), a EPMT está homologada através da autorização de funcionamento n.º 12345, emitida pelo Ministério da Educação, na mesma data. Em setembro de 2010, entre a SERFORMATION e a Mar e Terra Qualificação, E.E.M., foi criada a MAR E TERRA, Lda., entidade proprietária da Escola Profissional Mar e Terra. Em 2012, a MAR E TERRA, Lda. passa a ser detida na sua totalidade pela SERFORMATION.

Desta forma, a EPMT é uma entidade de natureza privada com estatuto de utilidade pública e goza de autonomia pedagógica, administrativa e financeira, com a tutela científica, funcional e pedagógica do Ministério da Educação. A EPMT foi criada tendo em consideração a oferta formativa que pratica, apresentando uma oferta única e diversificada das restantes escolas do concelho Mar e Terra.

A sede da EPMT situa-se em Mar e Terra, um dos concelhos que integram a NUT III. É um contexto de costa litoral, zona turística por excelência e onde a necessidade de criar

²²³ EPMT.

²²⁴ Decreto-Lei n.º 152/2013, de 4 de novembro.

²²⁵ Decreto-Lei n.º 92/2014, de 20 de junho.

²²⁶ Nome fictício.

a EPMT surge pela vontade de colmatar a falta de recursos humanos qualificados nas áreas do turismo e da hotelaria.

Da sua missão faz parte, dar resposta às necessidades de formação dos jovens nas atividades económicas em expansão na região Mar e Terra. Promover e desenvolver o ensino profissional, visando preparar os alunos para um exercício profissional qualificado, através de mecanismos de aproximação entre a Escola e a Comunidade, através de contacto permanente com o mercado de trabalho, parcerias, protocolos de cooperação e realização de FCT, de forma a preparar os jovens para uma adequada integração profissional. Promover uma saudável convivência e a dimensão humana do trabalho, ajudando os alunos no seu crescimento, no respeito por si e pelos outros e no desenvolvimento de competências que ditem o seu sucesso escolar, profissional e humanista. Promover um ensino inclusivo e valorizando a diferença como fator de enriquecimento. Continuar a reforçar os seus laços com a comunidade local e com o tecido empresarial da região, aumentando a sua notoriedade e o seu reconhecimento e dos seus alunos.

A EPMT tem na sua organização, a Direção, o Gabinete Pedagógico, a Unidade de Comunicação e Imagem, o Gabinete Financeiro e o Serviço de Psicologia e Orientação que pertence ao Gabinete de Apoio ao Aluno e que cumpre com as funções exigidas pelo Decreto-Lei n.º 92/2014 de 20 de junho (conforme Figura 1).



Figura 1- Organograma da EPMT (Fonte: Regulamento Interno EPMT)

Todos os Gabinetes e serviços apresentados, bem como a sala de informática, encontram-se instalados no edifício sede da escola. Neste edifício decorrem algumas aulas teóricas. Além deste edifício sede, a escola possui mais dois edifícios. O segundo edifício é o restaurante de aplicação e a cozinha de produção da escola, onde decorrem as aulas práticas dos cursos de restauração. O terceiro edifício, contíguo ao segundo, são as instalações das antigas escolas primárias n.º 5 de Mar e Terra, onde decorrem as aulas teóricas das turmas de restauração.

No ano letivo 2015-2016 a EPMT conta com cento e cinquenta e cinco alunos, distribuídos por sete turmas e seis cursos. Como se pode observar na Tabela 1 no letivo 2015-2016, a escola apresenta seis cursos em funcionamento. Destes seis cursos, quatro funcionam em regime de meias turmas. Assim, no total, a EPMT tem sete turmas, três de terceiro ano, uma de segundo e três turmas de primeiro ano.

Tabela 1 – Oferta Formativa EPMT, 2015-2016. Abreviatura N.º significa Número. (Fonte: E-schooling EPMT)

Cursos Profissionais (CP)	N.º de alunos 1º ano	N.º de alunos 2º ano	N.º de alunos 3º ano
Técnico de Apoio à Gestão Desportiva	12	-	-
Técnico de Apoio Psicossocial	9	-	-
Técnico de Organização de Eventos	-	-	14
Técnico de Restauração, variante Cozinha-Pastelaria	22	11	24
Técnico de Restauração, variante Restaurante-Bar	18	-	9
Técnico de Turismo	18	-	14
Total			155

Duas turmas são reduzidas em número de alunos pela existência de um aluno inibidor de turma, que veio referenciado com um Currículo Específico Individual (CEI) e, duas turmas não apresentam qualquer aluno referenciado pela antiga escola como sendo aluno com NEE.

Além dos dois alunos com CEI a escola tem mais oito alunos com Programa Educativo Individual (PEI), distribuídos por três turmas. No total, a EPMT conta com dez alunos com NEE.

3.2. Os participantes entrevistados

Relativamente aos recursos humanos, a EPMT conta no ano letivo 2015-2016 com dezassete professores. Quatro desses professores acumulam as funções de coordenadores de curso e todos os professores desempenham as funções de orientadores

de Formação em Contexto de Trabalho (FCT). Um dos professores exerce funções enquanto diretor pedagógico da escola e outros seis professores acumulam a função de diretor de turma. De ressaltar que no início do ano letivo foram contratados oito novos professores. Relativamente aos entrevistados estes são informadores privilegiados por estarem, *a priori*, no campo social em estudo, a EPMT.

A constituição desta amostra foi intencional, uma vez que, “*um dos atores com um papel decisivo no sistema educativo é, sem dúvida, o professor*” (Grave-Resendes & Soares, 2002, pp. 35). Esta é uma amostra por conveniência ao investigador, que exerce funções na escola supracitada. Foram realizadas dezassete entrevistas, uma a cada professor da EPMT.

Relativamente à idade dos entrevistados, quatro professores têm idade igual ou inferior a trinta e cinco anos; sete professores situam-se entre os trinta e seis e os quarenta anos; quatro professores apresentam idades compreendidas entre os quarenta e um e os quarenta e cinco anos, e, dois professores apresentam idades compreendidas entre os quarenta e seis e os cinquenta anos.

No que concerne à formação académica, um professor tem o grau de Mestre, três possuem Pós-Graduação, nove são Licenciados, dois professores têm Cursos de Especialização Tecnológica, um professor é detentor de Curso Técnico Profissional, na área em que leciona e um professor tem o antigo nono ano do curso secundário unificado (ANEXO I). Verifica-se o cumprimento da legislação em vigor, quanto às exigências de qualificação profissional para docência, uma vez que os professores com níveis de qualificação inferiores a VI – Licenciatura, são professores da componente técnica dos cursos (Decreto-Lei n.º 92/2014).

4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

As técnicas de investigação são um conjunto de ações para a recolha de informação. Neste estudo será utilizada a técnica de Estudo de Caso. Esta técnica, também designada por estudo singular ou holístico de caso ²²⁷ que implica uma particular e profunda atenção de modo a captar as características holísticas e significativas de um caso, permite uma “*observação direta e o coligir de dados em ambientes naturais*”²²⁸. Assim, no

²²⁷ Yin, 2005, citado por Duarte 2008, pp.113-132.

²²⁸ Idem, p.116.

presente estudo utilizam-se dados invocados pelo investigador, como documentos de arquivo e, dados suscitados pelo investigador recolhidos pela técnica da entrevista (Esteves, 2006, pp. 105-126).

A primeira técnica de recolha de dados utilizada foi a entrevista, semiestruturada e em profundidade. A utilização da entrevista “*constitui uma das técnicas de recolha de dados mais frequentes na investigação naturalista, e consiste numa interação verbal entre o entrevistador e o entrevistado*”²²⁹. Esta interação é direcionada com o fim último de procura de dados que possam ser interpretados mediante o problema enunciado a partir do objeto de pesquisa. A escolha pela entrevista semiestruturada deveu-se às características da investigação, sendo a que melhor se adaptava à obtenção dos dados pretendidos.

As entrevistas foram conduzidas através de um guião (ANEXO II) construído “*a partir das questões de pesquisa e dos eixos de análise do projeto de investigação*” (Afonso, 2005, p. 99).

Outra fonte de recolha de dados foi o Projeto Educativo (ANEXO III) e o Regulamento Interno da EPMT (ANEXO IV) dado que são documentos estruturantes da escola que permitem verificar a ação e o racional da escola.

A análise de conteúdo é o conjunto de técnicas de investigação utilizada para o presente estudo. Esta representa um conjunto de procedimentos metodológicos muito frequentes em trabalhos de investigação educacional. A escolha por estas técnicas surge pela natureza dos instrumentos de pesquisa utilizados no presente estudo. A técnica da entrevista suscita a análise de conteúdo. A análise de conteúdo é descritiva e atenta ao conteúdo manifesto mas também visa a produção de inferências e, portanto, a interpretação e, eventualmente, a explicação dos fenómenos tanto patentes como latentes na comunicação (Esteves, 2006, pp. 105-126).

A categorização efetuada para a análise de conteúdo das entrevistas foi criada segundo os procedimentos abertos, ou seja, as categorias emergiram, fundamentalmente, do próprio material (conforme Tabela 2) (Esteves, 2006, pp. 105-126).

²²⁹ Afonso, 2005, p. 97.

Tabela 2- Categorias e Indicadores da Análise de Conteúdo (NEE – Necessidades Educativas Especiais; TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação; PAA – Plano Anual de Atividades; FCT – Formação em Contexto de Trabalho; PAP – Prova de Aptidão Profissional)

Categoria	Indicadores
A- Formação e experiência Profissional em Educação Especial	A.1- Formação Inicial em Educação Especial
	A.2- Formação Contínua em Educação Especial
	A.3- Interesse e Motivação dos professores para a realização de formação em Educação Especial
	A.4- Necessidade de formação em Educação Especial
	A.5- Dificuldades e Obstáculos para a realização de formação em Educação Especial
	A.6- Experiência profissional anterior com alunos com NEE
B- Relações Profissionais	B.1- Com os Professores
	B.2- Com os Alunos
	B.3- Com os Alunos com Necessidades Educativas Especiais
	B.4- Com os Funcionários
	B.5- Com a Direção
C- Utilização da Estratégia de Cooperação e Trabalho Colaborativo	C.1- Entre professores
	C.2- Com os funcionários
D- A Liderança	D.1- Papel da liderança na formação contínua dos professores
	D.2- Papel da liderança na resolução das necessidades dos alunos com NEE
	D.3- Partilha da liderança
E- As práticas educativas	E.1- Caracterização dos Alunos com NEE
	E.2- Estratégias de Identificação das necessidades dos alunos com NEE
	E.3- Estratégias de Resolução das necessidades dos alunos com NEE
	E.4- Apoio em sala de aula aos alunos com NEE
	E.5- A cooperação e o trabalho colaborativo entre alunos, em contexto de aula
	E.6- A utilização das TIC em sala de aula

	E.7- A flexibilidade curricular
	E.8- Adaptações realizadas pelos professores para os alunos com NEE
	E.9- Estratégias de ensino-aprendizagem
	E.10- Necessidades ou dificuldades na adaptação aos currículos
F- Inclusão dos alunos NEE na comunidade	F.1- Exequibilidade do PAA pelos alunos com NEE
	F.2- Inclusão dos alunos com NEE em FCT
	F.3- Acompanhamento dos alunos com NEE em FCT
	F.4- Avaliação da FCT dos alunos com NEE
	F.5- Inclusão dos alunos com NEE na PAP
	F.6- Acompanhamento dos alunos com NEE na PAP
	F.7- Avaliação da PAP dos alunos com NEE
G- Satisfação dos professores	G.1- Satisfação dos professores com as estratégias de cooperação e trabalho colaborativo
	G.2- Satisfação dos professores com as suas práticas educativas
	G.3- Satisfação dos professores com os serviços da escola

Relativamente aos documentos de arquivo utilizados, o Projeto Educativo de Escola e o Regulamento Interno da EPMT, a análise aos mesmos é realizada numa comparação entre a caracterização do espaço educativo atual da escola, pelos professores, em entrevista, com o racional presente nos referidos documentos, tendo como base, o quadro conceptual apresentado no enquadramento teórico.

O estudo foi realizado na Escola Profissional Mar e Terra. Optou-se por desenvolver o estudo com os professores, por se considerar que, no ensino profissional, a igualdade de oportunidades deve ser mantida, uma vez que os alunos devem progredir ao seu ritmo e de acordo com os percursos por si definidos, o que implica maior proximidade dos professores com os alunos e um trabalho mais individualizado. Além disso, considerou-se que os professores estão envolvidos na totalidade da escola apresentando uma perspetiva enriquecedora do funcionamento da mesma para a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais.

Neste sentido, a compreensão holística do caso em estudo permite compreender a forma como a Escola Profissional Mar e Terra pode ser uma escola inclusiva.

Na opção da localização geográfica da escola teve influência o facto de o investigador desenvolver na escola a sua atividade profissional.

Considera-se que o projeto beneficiaria com o rigor metodológico exigido num trabalho de mestrado, podendo consequentemente constituir um bom contributo para uma melhor compreensão do que pode ser uma escola inclusiva, ao nível das escolas profissionais, para promover a melhoria das práticas pedagógicas no ensino profissional tendo em vista o desenvolvimento de práticas pedagógicas diferenciadas, espaços educativos adequados e emprestando uma maior dinâmica à construção de uma escola inclusiva.

Contactou-se inicialmente, o responsável do órgão de gestão, o diretor, explicando os objetivos da investigação e solicitando autorização para realizar o estudo sobre a escola e entrevistas semiestruturadas aos professores da escola. Garantiu-se a confidencialidade dos dados obtidos e o anonimato de todos os envolvidos.

Desde o início, houve grande abertura e disponibilidade da escola para colaborar no presente estudo.

Assim, construiu-se o guião de entrevista. Posteriormente contactou-se por escrito os professores da escola, convidando-os a participar no estudo. Todos eles aceitaram participar. Agendaram-se as entrevistas em horas de componente não letiva dos professores em dia marcado com cada um, num total de dezassete entrevistas.

CAPÍTULO II – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

A apresentação e análise exaustiva dos resultados segue a ordem estabelecida nas categorias e respetivos indicadores, contemplados na análise de conteúdo (ANEXO V).

A- FORMAÇÃO E EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

A.1- Formação Inicial em Educação Especial

Nenhum professor apresenta formação de base em Educação Especial. A promoção de uma escola de massas propiciou, na EPMT, a junção de professores com e sem formação superior (Formosinho & Ferreira, 2009, 37-69), bem enquadrados pela legislação relativa ao ensino profissional. Desta forma, e cumprindo com os desígnios legais, verifica-se a existência de professores da componente técnica, com o 12.º ano de escolaridade e vasta experiência profissional na área de formação que lecionam (Decreto-Lei n.º 92/2014, Art.º 31.º). Esta pouca exigência formativa e a carência de legislação no âmbito das NEE (CNE, 2014), ao nível do ensino profissional, parece promover a ausência de formação inicial em Educação Especial nos professores técnicos. No entanto, os professores da componente científica e sociocultural dos cursos profissionais, da EPMT, são obrigados a deter a qualificação profissional para a docência (Decreto-Lei n.º 92/2014, Art.º 30.º, n.º 2). Esta obrigatoriedade inserida numa escola inclusiva e com as evidentes lacunas de formação base em Educação Especial parece levantar a necessidade da formação inicial universitária incluir a aquisição de conhecimentos e competências relativas a aspetos básicos da educação para alunos com NEE; formas de aprendizagem de alunos com NEE associadas a défices dos tipos cognitivo, motor, sensorial e emocional e competências para desenvolver uma educação individualizada (González, 2010, pp. 57-72).

A.2- Formação Contínua em Educação Especial

Um dos professores tem formação superior “Pós-Graduação em Educação Especial, domínio Cognitivo e Motor” (EP16) e em simultâneo, formações de curta duração “ (...) ao nível das formações normais que a própria escola oferece em termos de pessoas em áreas técnicas ao nível de dislexia, ao nível de salas de ensino estruturado, problemas com síndromes de asperger, trissomia 21.” (EP16). Um professor realizou “um seminário de três dias de 25 horas” (EP6) e três professores “alguns *workshops* daqueles obrigatórios” (EP12). A ausência de qualquer formação na área da Educação

Especial é uma realidade para doze dos professores. Com um objetivo de estimular a inclusão (Projeto Educativo), sente-se uma acentuada ausência de formação em Educação Especial, nos professores da EPMT. Alicerçando este objetivo aos dez alunos com NEE que frequentam a escola, parece urgente que os professores desejem ser melhores professores e reconheçam que a evolução da formação profissional, em Portugal, origina exigências maiores no que respeita à sua qualificação, sendo os professores, em parte, responsáveis pelas suas práticas de auto formação e pela elaboração do seu auto conhecimento (Nóvoa, s.d.).

A.3. Interesse e Motivação dos professores para a realização de formação em Educação Especial

Existe de forma acentuada e justificada pela presença de alunos com NEE nas suas aulas: “Sim, eles servem de motivação” (EP1), “Claro, até porque existem cada vez mais alunos com essas necessidades.” (EP14), “ (...) somos agentes de ensino eles necessitam de outro tipo de ensino especial” (EP15). Apenas três professores não sentem motivação ou interesse na formação em Educação Especial. “ (...) não tive ainda motivação para tirar.” (EP7). A elevada motivação apresentada pelos professores contrasta, claramente, com a ação dos mesmos. Para os professores que não apresentam motivação, seria interessante compreender a sua ausência.

A.4- Necessidade de formação em Educação Especial

Considerada, pela maioria dos professores, essencial para a melhoria do trabalho com os alunos com NEE: “ (...) se nós soubermos um bocadinho de tudo, se tivermos uma boa base, algum conhecimento de alguma coisa, nós conseguimos fazer um bocadinho melhor.” (EP3), “ (...) todos os professores deveriam ter formação nessa área (...) “ (EP6), “ (...) eu acho que há (necessidade) e que é imperioso (...) se todos nós tivéssemos alguma formação na área era essencial.” (EP8). Dois professores referem não sentir qualquer necessidade de formação, um deles justificando-se: “Acho que consigo facilmente chegar a este tipo de alunos.” (EP13). A existência de professores que consideram ser detentores de todas as competências técnicas e relacionais necessárias à profissão docente, quando não auferem de qualquer formação em Educação Especial revela professores que utilizam pedagogias centradas neles e no ensino igual para todos e bloqueio a uma pedagogia centrada no grupo, de valorização da diversidade (Grave-Resendes & Soares, 2002).

Havendo motivação, interesse e necessidade demonstrados pela maioria dos professores, que dificuldades e obstáculos encontram os professores para não realizar formações nesta área?

A.5- Dificuldades e Obstáculos para a realização de formação em Educação Especial

A dificuldade que surge em nove professores é o fator tempo por vezes associado ao fator económico: “ (...) pelo facto de eu talvez viver sozinha, de ter que ter dois trabalhos para sobreviver, não é?” (EP2), “ (...) tempo e em termos económicos (...) é aquilo que mais me dificulta.” (EP4), “ (...) tempo, sobretudo o tempo.” (EP12), “ (...) é mesmo a falta de tempo que (...) me impossibilita e limita esse tipo de formações.” Cinco professores revelam não existirem dificuldades e obstáculos: “ É só avaliarmos os horários, vemos a disponibilidade e avançar.” (EP17), “Não. Neste momento se se encaixasse no meu horário...” (EP10). Se para alguns parece difícil gerir os momentos da sua vida diária para neles incluir uma formação emergente que venha a assegurar o seu emprego num futuro próximo, para outros o fator “tempo” parece constituir uma mera desculpa para a não renovação de conhecimentos. Na realidade, mesmo os professores que consideram a ausência de obstáculos, impõem-se em inflexibilidades horárias que justifique a sua ausência de formação, demonstrando a sua real falta de interesse e empenho na procura do seu auto conhecimento (Nóvoa, s.d.).

A.6- Experiência profissional anterior com alunos com NEE

Nove professores já trabalharam com alunos com NEE em anos anteriores e em experiências diversificadas: “ Durante as AEC, na [Mar e Terra], ²³⁰muitos meninos com NEE (...)” (EP3), “A primeira experiência (...) alunos com dislexia e com um aluno invisual.” (EP6), “Dei aulas de comunicação especial a meninos de primária.” (EP9). Dois professores não apresentam qualquer experiência no trabalho com alunos com NEE. É esta experiência profissional que parece justificar a motivação apresentada pelos professores para a formação em EE.

A concluir, relativamente à Formação e Experiência Profissional em Educação Especial, pode firmar-se que, a Escola Profissional Mar e Terra tem um corpo docente psicologicamente pouco maduro e pedagogicamente pouco formado (Formosinho &

²³⁰ Nome fictício.

Ferreira, 2009, 37-69) tendo em consideração as exigências de uma escola que pretende estimular a inclusão com percursos de ensino individualizados e promotora da igualdade de oportunidades. (Grave-Resendes & Soares, 2002)

B- RELAÇÕES PROFISSIONAIS

B.1- Com os Professores

Um professor considera ter uma relação afastada com os colegas de profissão: “Com os docentes é fechado porque o meu mundo da cozinha é um mundo completamente diferente da docência teórica.” (EP9). Um professor considera que são relações a melhorar “ (...) trabalham para o individual, para o reconhecimento pessoal (...) ” (EP7) e quinze professores consideram que as relações são saudáveis, boas e de proximidade: “ (...) fui muito bem recebida (...) acho que tenho uma boa relação, naquilo que é possível, tenho uma boa relação com todos.” (EP4), “Eu considero que seja muito boa porque sou um dos elementos mais antigos cá da casa e realmente acabam sempre por se dirigirem inicialmente a mim para esclarecer algumas dúvidas e realmente é logo um primeiro contacto em que realmente me demonstro bastante disponível e acredito que seja bastante bom por aí e também a interajuda que eu consigo dar aos meus colegas.” (EP13), “ (...) sinto que é uma relação bastante saudável.” (EP17), “ (...) seleciono as pessoas com quem devo falar menos.” (EP3). Denota-se, na qualificação atribuída às relações profissionais, que estas se limitam às hostes habituais, de consulta dos colegas para esclarecimento de dúvidas ou demonstração de disponibilidade. Os professores percorrem um caminho individual, pontualmente beneficiário de um trabalho de grupo, evidenciando carências na iniciativa e concretização de uma interligação entre todos, de tal forma que, os professores aprendam mais uns com os outros (Correia, 2013) e construam o seu caminho pedagógico com os colegas, numa procura de sensatez e coerência (Nóvoa, 2003).

B.2- Com os Alunos

As relações profissionais com os alunos são caracterizadas pelos professores como próximas, boas ou muito boas: “ (...) dou muita importância a essa relação (...) acredito que não sou só eu que estou a ensinar ali dentro.” (EP3), “ (...) tenho uma boa relação com os alunos.” (EP6), “Temos uma boa relação.” (EP10), “ (...) tenho um momento em que sou a professora e também tenho um momento em que se calhar sou mais amiga do que professora (...) e tem resultado (...) ” (EP12), “Também acredito que seja

bastante bom, os alunos em aula não têm qualquer tipo de problema em colocar dúvidas em dizer que não percebem e não só essa parte das dúvidas relativamente à matéria mas também às vezes problemas pessoais que eles também no final da aula ou sem ser no decorrer da aula pedem ajuda, fora das disciplinas.” (EP13), “ (...) é sempre uma relação de harmonia de auscultar as dificuldades que eles têm (...) ” (EP16). Apenas um dos professores do universo em estudo mantém uma relação de algum afastamento com os alunos: “Tem de haver ali um estilo de liderança, ou ter uma liderança com vários tipos de estilos e adaptar a cada turma (...)” (EP5), “ (...) não dou a confiança que dava inicialmente.” (EP5).

B.3- Com os alunos com Necessidades Educativas Especiais

Esta boa relação e de proximidade verifica-se também com os alunos com Necessidades Educativas Especiais: “Tenho uma boa relação com eles, com todos eles.” (EP6), “ (...) boa.” (EP14), “É igual aos outros alunos.” (EP16). Aparentemente, os professores estabelecem relações de autoridade e de conselheiros pessoais, para com os alunos, relacionando-se de forma igual com todos e promovendo os resultados académicos. Pouco preocupada com os processos de ensino-aprendizagem e com os percursos individualizados, estas relações revelam-se superficiais e pouco adaptadas às pedagogias inclusivas, sendo pouco promotora da interligação entre todos, num ambiente que permita o desenvolvimento da autoestima dos alunos e onde, estes aprendam mais com os professores (Correia, 2013).

B.4- Com os Funcionários

Já na relação com os funcionários, treze professores consideram que são boas relações e profissionais: “ (...) é o bom dia, boa tarde, é uma relação profissional, o politicamente correto.” (EP3), “Tenho uma boa relação com eles.” (EP6), “ Não são muito próximas mas são boas.” (EP7), “ (...) também acredito que seja muito bom.” (EP13), “ (...) dou-me bastante bem com os funcionários.” (EP15). À semelhança das relações com os colegas e com os alunos, anuncia-se a cordialidade nas relações com os funcionários mas baixa interligação entre todos, para que se considerem uma verdadeira comunidade inclusiva (Correia, 2013).

B.5- Com a Direção

A Relação Profissional com a liderança é caracterizada, por nove professores, como boa relação: “É como se estivesse em casa.” (EP4), “ (...) temos condições para trabalhar.” (EP10), “ (...) há uma boa relação no entanto eu tenho plena noção que nem sempre sou sincera com a direção (...) ” (EP12), “Até agora tudo bem, tenho uma boa relação.” (EP15). Seis professores consideram manter uma relação afastada ou não manter qualquer relação com a direção: “Olha, assim, falar diretamente com o diretor, acho que só bom dia e até amanhã.” (EP1), “ (...) passasse às vezes muito tempo que não tenho qualquer comunicação com o diretor da escola.” (EP2), “ (...) se calhar deveríamos ter um pouco mais de abertura.” (EP3), “Em termos profissionais de direção, não tenho relação, não há reuniões, não há... há só conversas de corredor e acho que isso não chega em termos de direção de escola.” (EP9). Dois professores consideram manter uma relação amigável e razoável com a liderança. É evidente a existência de uma relação de respeito para com a liderança que detém a autoridade e o afastamento para com os seus subordinados.

Torna-se claro que, para a transformação da escola numa comunidade de aprendizagem (Correia, 2013), todas as relações existentes na escola necessitam de maior proximidade e interligação.

C- UTILIZAÇÃO DA ESTRATÉGIA DE COOPERAÇÃO E TRABALHO COLABORATIVO

C.1- Entre Professores

Um pouco mais de metade dos professores entrevistados (52,9%) considera que existe a cooperação e trabalho colaborativo identificando-o pela interdisciplinaridade e pela disponibilidade dos professores: “Eles trabalham o tema na aula de Psicologia e depois na minha aula formatam-nos, com o formato que eles pretendem e eu apoio nesse... nesse trabalho deles.” (EP1), “ (...) eu acho que todos tentamos cooperar realmente, da melhor forma, uns com os outros, para que o trabalho seja um bocadinho facilitado para toda a gente.” (EP2) “ (...) estou envolvido sempre com outras disciplinas e acho que é uma forma natural de se trabalhar (...) ” (EP14). Verifica-se que 47,1% dos professores consideram que este tipo de trabalho tem de ser bastante melhorado pois não existe na escola: “A componente técnica creio que reúne com mais frequência mas a sociocultural não reúne, (...) os professores da científica e sociocultural não reúnem, os professores que tenham áreas comuns não reúnem.” (EP6), “ (...) a existir, já existiu mais, a existir

é muito pontual, muito pontual mesmo, em coisas muito específicas.” (EP8), “Acho que deveria haver outras facilidades de cooperação sendo que estamos numa escola profissional.” (EP9). Considerando a carência formativa dos professores da EPMT, compreende-se as lacunas existentes, relativamente aos conceitos de cooperação e trabalho colaborativo. Os discursos dos professores que acreditam trabalhar cooperativamente com os colegas, evidenciam essa ausência de conhecimentos técnicos, para a sua execução. Além disso, a instabilidade do corpo docente, em renovação constante, dificulta a concretização de equipas de trabalho interdependentes e cooperantes. Estes factos, consubstanciam que, na EPMT, os professores trabalhem isolados, premiando os seus saberes técnicos em detrimento de um conhecimento reflexivo, proveniente da troca de experiências e partilha de saberes que, os professores, deveriam compartilhar em espaços de formação mútua (Nóvoa, 2003).

C.2- Com os Funcionários

Relativamente à cooperação e trabalho colaborativo com os funcionários, 76,9% dos professores entrevistados consideram que a colaboração entre funcionários e professores é satisfatória e funcional: “ (...) têm sempre boa vontade para colaborar no que lhes é solicitado (...) não existe é uma comunicação eficiente e eficaz para que esse trabalho colaborativo corra da melhor forma entre todos.” (EP2), (...) colaboramos bem com eles da mesma forma, penso eu, que eles colaboram bem connosco.” (EP4), “ (...) há uma boa envolvimento da parte de todos os nossos funcionários” (EP16). Esta colaboração parece esgotar-se numa simples troca de favores entre ambos. O trabalho de equipa é esporádico e não prática comum entre elementos da comunidade escolar, o que revela a ausência de uma cultura inclusiva onde todos partilhem o respeito pela diferença (Morgado, 2011, pp. 109-124), que começa com as diferenças nos papéis e funções que cada um desempenha.

D- A LIDERANÇA

D.1- Papel da liderança na formação contínua dos professores

Quanto ao Papel da liderança na formação contínua dos professores é unânime a importância que este papel teria se a liderança o colocasse em prática: “Acho que isso era muito importante e a escola nunca o fez.” (EP2), “Se esse papel funcionasse seria muito importante.” (EP3), “Tem um papel chave que não tem.” (EP6), “Ainda tem um caminho para percorrer.” (EP8), “A prioridade é outra, estão completamente focados

noutra vertente, noutro caminho... esta escola não deixa de ser mais empresa do que escola e a partir daí toda essa área pedagógica não é muito valorizada não...” (EP12), “ (...) fornecerem esse tipo de formações, acho que era importante (...) “ (EP15), “Acho que a escola deve preparar condições, recursos humanos, recursos físicos, recursos materiais, recursos estratégicos para saber responder claramente a essas preocupações. Não temos isso.” (EP16). A liderança parece estar longe do alcance da transformação da escola numa comunidade de aprendizagem (Correia, 2013), como é missão do seu Projeto Educativo, ao libertar-se da sua responsabilidade na organização de ações de formação para os professores (OEI – Ministério da Educação de Portugal, 2003, pp. 178-187).

D.2- Papel da liderança na resolução das necessidades dos alunos com NEE

Relativamente ao papel da liderança na resolução das necessidades dos alunos com NEE, 62,5% dos professores consideram que é um trabalho que pertence aos professores, mais do que à liderança da escola: “O trabalho real é sempre feito pelos docentes e pela psicóloga” (EP3), “O conselho de turma (...) é o mais adequado para alunos com esse tipo de problema (...) os alunos que tenham problemas mais graves (...) deviam ir à direção (...)” (EP4), “ (...) o trabalho que há mais aqui com esses alunos é mais com os professores diretamente.” (EP6). Dois professores consideram ainda que há uma certa exclusão por parte da escola: “ (...) o que eu vejo por vezes é... se eu disser, “não, agora vais levar a S porque a S vai cortar pão lindamente e vai para esse serviço para cortar pão, se eu levar outro que tenha outra competência que não seja só cortar pão também não precisas de outro que faça mais do que cortar pão.” “Ah, não, então vou levar outro porque posso precisar para outras coisas.” (EP9), “ (...) não faz nada (...) acho que são os professores que tentam fazer ali alguma coisa, porque mesmo quando há necessidades fora da escola, atividades externas, esses alunos nunca são escolhidos, a escola tem de passar uma boa imagem e isso também não contribui em nada para a autoestima deles (...) ” (EP12). Pode afirmar-se que a liderança parece estar pouco preocupada em encontrar os apoios que permitam dar resposta às necessidades de todos os alunos, (Correia, 2013) deixando essa função, ao encargo dos professores. Está-se perante uma liderança que investe pouco na comunicação com o seu corpo docente e não docente, no sentido de solicitar os esforços da comunidade para garantir as respostas educativas que forem consideradas mais adequadas, propostas no PEI de cada aluno com NEE. (OEI-Ministério da Educação de Portugal, 2003, pp. 178-187).

D.3- Partilha da liderança

Seis professores consideram que a liderança promove a autonomia dos professores e restantes membros da comunidade: “Há a distribuição de funções e bastante abertura e confiança quando delegam as funções.” (EP1), “ (...) se existe a psicóloga ou o diretor pedagógico ou os diretores de turma, têm a liberdade para decidir o melhor dentro daquilo que se passar.” (EP5), “ (...) a liderança da escola é a liderança, somos autónomos dentro das nossas funções mas não temos informação se deveríamos continuar autónomos ou se não...” (EP9), “ (...) há uma distribuição de tarefas, de responsabilidades e até agora parece-me que a escola funciona bem (...) ” (EP15). Cinco professores consideram que não há partilha de liderança justificando: “Passa tudo um bocadinho pelo diretor pedagógico e, depois, é o diretor pedagógico que transmite aos professores aquilo que o diretor gostaria de transmitir.” (EP2), “Existe ali um grupo que lidera e depois, somos nós, as formiguinhas que trabalhamos, que damos o litro.” (EP3), “ (...) nós professores poderíamos dar um bom contributo para a escola, nem sempre a parte que lidera está recetiva a esse contributo porque gere a escola (...) aquilo que está decidido é aquilo que a liderança pretende, aquilo que a direção pretende (...) ” (EP6), “ (...) o que acontece é que o que é dito pela direção é lei.” (EP8). Três dos professores afirmam apenas que é uma liderança partilhada: “É partilhada, é partilhada.” (EP7). Fica claro que a liderança promove a autonomia de todos os professores. No entanto, a liderança não é partilhada, pois não trabalha em colaboração estreita com os seus professores, inibindo a participação ativa de todos, na identificação e resolução de problemas (Correia, 2013). Desta forma, a liderança continua embrenhada na promoção de um trabalho individual (Correia, 2013) dos seus professores, que vincula a EPMT numa pedagogia tradicional, incapaz de satisfazer as exigências de uma escola inclusiva. Esta falta de colaboração com os professores fica patente nos gabinetes criados pela escola, dos quais se desconhecem os objetivos (Regulamento Interno). Um desses gabinetes é o gabinete de apoio ao aluno que, de acordo com o explanado anteriormente, parece destinar-se à tomada de decisões sobre como responder às necessidades educativas de um aluno (Correia, 2013). Pelo número de gabinetes, subentende-se que a maioria ou todos os professores garantam a sua participação comunitária na vida da escola. Estes gabinetes, de assessoria à direção, trabalham de forma independente o que demonstra a promoção de um trabalho individualizado promotor de pedagogias tradicionais e, por isso, pouco inclusivas.

E.1- Caracterizam os Alunos com NEE

Dos professores entrevistados 57,1% caracterizam os alunos com NEE como tendo dificuldades ao nível cognitivo e comportamental: “É um aluno que tem um défice de atenção, acentuada (...) têm problemas do foro cognitivo e comportamental” (EP1), “ (...) normalmente tem dificuldades, estamos a falar de raciocínio, tem dificuldades, muitas das vezes, em termos de escrita, em termos de cálculo mental, em termos de realização de uma frase, em tarefas simples como, como formar uma frase.” (EP2), “ (...) poderá ter alguns problemas cognitivos, poderá ter défice de atenção (...) poderá até ter questões emocionais, familiares que lhe impedem de aprender (...) ” (EP3), “ (...) vai muito mais aquilo que é cognitivo à capacidade de aprender, à capacidade de estar não em termos comportamentais, se bem que o comportamento, traduz muito aquilo que são as necessidades que o aluno sente.” (EP4). O que ressalta das afirmações anteriores é que os alunos com NEE parecem esgotar-se em limitações cognitivas e comportamentais. São alunos que têm sempre alguma dificuldade, geralmente negativa ou em falta, corroborando a ideia de que, falta sempre alguma coisa ao aluno ou à sua família para que tenha êxito na escola (Perrenoud, 2000). Esta visão pessimista das NEE enquadra-se na pedagogia tradicional vivenciada na EPMT e demonstra a falta de preparação na mudança para o paradigma educativo inclusivo, onde os alunos possam ser respeitados pelas suas diferenças (Correia, 2013), não sendo considerados limitados.

E.2- Estratégias de Identificação das necessidades dos alunos com NEE.

Relativamente às estratégias de identificação das necessidades dos alunos com NEE, 80% dos professores definem a estratégia da escola como passando pelo trabalho de análise dos processos dos alunos à entrada no 1.º ano do Curso, pela Psicóloga da escola: “ (...) nós temos essa informação, quando vimos para a escola e quando fazemos o conselho de turma inicial a psicóloga que é quem está por dentro desses assuntos, faz sempre, portanto, um resumo, digamos assim, da situação do aluno: o que é que lhe foi detetado, quais são as necessidades dele, e o que é que os professores poderão fazer em relação a esse aluno.” (EP2), “Não temos uma professora de ensino especial mas é a psicóloga que trata de todo esse processo, que elabora os PEI (...) depois apresenta nos conselhos de turma aos professores (...) ” (EP6), “Acho que passa essencialmente pelo teu trabalho como psicóloga, eles basicamente estão à espera que tu sinalizes,

identifique e resolva.” (EP16). 26,7% dos professores, mencionam não saber que estratégias utiliza a escola: “Não estou bem dentro de como é que a escola identifica esse problema.” (EP15).

E.3- Estratégias de Resolução das necessidades dos alunos com NEE

Relativamente às estratégias de resolução das necessidades dos alunos com NEE os professores apresentam perspectivas muito díspares, sendo que, 40% dos professores valorizam enquanto estratégia o trabalho de equipa, entre a psicóloga e os professores: “Para os NEE é fundamental a parceria: Psicóloga/Professor.” (EP3), “ (...) o bom senso do formador com a ajuda da psicóloga dando-lhe aquelas diretrizes (...) que o formador deve saber.” (EP5), “ (...) tentamos criar um conjunto de estratégias com todos os professores juntamente com a psicóloga para tentar fazer um PEI perfeito.” (EP6). Dois professores, não vêem necessidade de intervenção com os alunos: “ (...) não vejo porque tenha de ser um aluno tratado de forma diferente.” (EP2), “ (...) acho que ainda não vi nenhum problema em que eu reparasse que houvesse a necessidade de uma intervenção por parte dos professores.” (EP15), outros dois professores consideram que o trabalho é insuficiente: “ (...) no geral eu acho que os alunos com Necessidades Educativas Especiais acabam por não ter o acompanhamento que deveria ter por parte dos professores.” (EP12) “ (...) quando são turmas mais pequenas é sempre tudo muito simples mas quando são turmas maiores o nosso trabalho fica um pouco aquém do esperado.” (EP13). Dois professores apresentam estratégias muito pessoais de lidar com os alunos com NEE: “Ela faz sempre as mesmas tarefas, todos os dias tenho de lhe explicar as mesmas tarefas ah... só algumas é que ela já registou, se eu mudar de alimento, inclusivamente, se o corte for o mesmo eu tenho de explicar tudo outra vez porque ela não reconhece o corte noutra alimento.” (EP9), “ (...) na parte educativa ter o cuidado para não se exporem em relação aos outros para não serem gozados na sala de aula.” (EP17). A existência de oito professores novos na escola pode justificar o potencial desconhecimento sobre o trabalho de identificação realizado com os alunos com NEE. Verificado o Projeto Educativo e o Regulamento Interno da EPMT, nenhum destes documentos orientadores esclarece sobre o trabalho realizado na escola rumo à inclusão destes alunos (Decreto-Lei n.º3/2008) permanecendo a dúvida sobre as suas práticas de ensino inclusivo e valorização da diferença. Ao nível das escolas profissionais não existe resposta no âmbito das NEE (CNE, 2014) que esteja legislada. Assim, a EPMT, demonstra preocupação e tenta atuar junto destes alunos, com o apoio

do técnico disponível, do serviço de psicologia e orientação (Decreto-Lei n.º 92/2014). Quanto à resolução ou orientação destes alunos, a disparidade é grande. Parece evidente o conforto que emana do trabalho realizado em equipa, com a Psicóloga, recaído sobre esta, as orientações de resolução dos problemas dos alunos com NEE, apresentadas no respetivo PEI. Mas se este conforto no trabalho individual do técnico fica aquém do coletivo necessário para uma escola de sistema educativo inclusivo, a perceção dos restantes professores também revela raciais educativos tradicionais, muito distantes das políticas educativas inclusivas. Quando numa escola que se pretende inclusiva existem professores que continuam a tratar os alunos todos da mesma forma com a convicção de que é para o bem dos alunos, acentuando as suas desigualdades iniciais, então existe a necessidade de uma *“reestruturação da arquitetura de conjunto”* (Perrenoud, 2000, p. 53). O mesmo se pode dizer quando existem professores a culpabilizar o insucesso do seu trabalho, com o número de alunos das suas turmas ou quando limitam o campo de ação e as aprendizagens aos alunos com NEE, na convicção de que é o mais acertado para o aluno. Todas estas formas de resolver as necessidades dos alunos com NEE revelam-se pouco inclusivas, podendo mesmo excluir estes alunos do processo de ensino-aprendizagem. Para melhorar este trabalho é importante que os professores se envolvam na resolução contínua dos problemas, trabalhando de forma colaborativa, aceitando partilhar a responsabilidade pelo processo de aprendizagem de todos os alunos, bem como pelos resultados por eles atingidos (Kronberg, 2010, pp. 41-56).

E.4- Apoio em sala de aula aos alunos com NEE

Quanto ao apoio em sala de aula aos alunos com NEE, os professores utilizam estratégias diferenciadas. 40% dos professores permite aos alunos mais tempo para a realização das tarefas: “Podem demorar mais um bocadinho (...)” (EP1), “Têm muito mais tempo para fazer.” (EP8), “Terem mais tempo na realização das tarefas, não só em testes mas em contexto de sala de aula, tentar pô-los o mais próximo de mim possível e de uma zona de menos turbulência (...)” (EP16); 53% dos professores premeiam a estimulação do aluno, a participação, o maior acompanhamento e uma ajuda mais individualizada aos alunos: “ Eles precisam de mais apoio, precisam mais que os estimulem e lhes mostrem que eles são capazes... porque eles são.” (EP1), “ (...) sentava-me com os alunos na secretária e trabalhar com eles e explicar as coisas.” (EP6), “Tem as mesmas tarefas só que a explicar-lhes as tarefas é que é diferente dos

outros.” (EP11), “Enquanto os outros estão a fazer eu estarei sentada ao lado desse aluno a ler-lhe as perguntas, a perguntar se ele percebeu (...)” (EP12), “ (...) nos testes também tento dar uma ajuda mais individualizada, tentar puxar ideias com frases e palavras para que possam atingir.” (EP17). Denota-se um esforço dos professores para respeitar o PEI dos alunos. No entanto, a dinâmica de ensino e aprendizagem mantém-se individualista e competitiva (Maset, 2011, pp. 45-88). Ou seja, todos os alunos fazem o mesmo não existindo recurso a tarefas e atividades diversificadas. Desta forma, os professores não regulam a aprendizagem, não considerando as necessidades dos alunos e não utilizam a observação e avaliação para informar o aluno sobre o planeamento por ele realizado (Morgado, 2011, pp. 109-124). Com os professores a servirem de “muleta” com o objetivo último de que o aluno chegue ao resultado final, não está a ser dado o estímulo à autonomia e à aprendizagem por motivação intrínseca. Este tipo de apoio oferecido pelos professores expressa expectativas baixas relativamente a estes jovens face às suas aprendizagens e ao seu comportamento (Morgado, 2011, pp. 109-124). Denota-se a tentativa hercúlea dos professores para individualizarem o ensino quando deveriam apropriar-se do conceito de individualização de percursos, ou seja, *“individualizar regulações e percursos, num contexto de cooperação educativa que vão desde o trabalho contratado ao ensino entre pares”* (Grave-Resendes & Soares, 2002, p. 29).

E.5- A cooperação e o trabalho colaborativo entre alunos, em contexto de aula

A cooperação e o trabalho colaborativo entre alunos é uma estratégia utilizada por catorze professores em todas, ou na maioria, das suas turmas. Cinco desses professores escolhem os grupos ou pares para as atividades a desenvolver em aula, os restantes nove permitem aos alunos decidir os grupos ou pares com os quais trabalham: “ (...) muitas das vezes eu tento sentar os alunos com NEE ao lado de uma pessoa, de outro aluno que seja um aluno que ajude o próximo, que não se importe e que tenha paciência para o aluno que tem ao seu lado, que neste caso é um aluno com NEE.” (EP2), “ (...) mesmo quando faço grupos por sorteio, é uma grande guerra, fazem os trabalhos porque são importantes, eles continuam a fazê-los, mas sei que, quando determinados alunos com NEE são colocados em determinados grupos, são vistos assim, um bocadinho de lado, não é fácil.” (EP6), “ (...) quando é trabalho de apresentação mais teóricos geralmente não funciona muito bem e portanto, tem de ser grupos escolhidos por eles.” (EP14). Três professores não utilizam trabalho de cooperação entre pares, cada um

apresentando o seu motivo: “ (...) isso não resulta” (EP5), “Eu não faço trabalhos de grupo em Inglês e na sala de aula prefiro que esclareçam as dúvidas comigo, é mais seguro por si só.” (EP8), “ (...) não trabalho entre eles porque eles apoiam-se muito uns nos outros para uma das partes” (EP17). É evidente a confusão existente nos professores sobre os conceitos de trabalho de grupo e trabalho colaborativo. Todos os professores utilizam o primeiro esporadicamente, dentro de uma organização de aprendizagem individualista e competitiva. Pedem ou juntam os alunos, num grupo, mais ou menos homogêneo, com o fim de realizar uma tarefa. Surge a emergência de uma organização de aprendizagem colaborativa (Maset, 2011, pp. 45-88). Esta organização inicia-se com a alteração da sala de aula que, dividida em espaços-tempo de formação construindo uma rede de módulos de ensino-aprendizagem. A gestão das progressões poderia ser feita em duas etapas: a circulação individualizada, dos alunos entre módulos e, em cada módulo, das progressões igualmente individualizadas (Perrenoud, 2000). Desta forma, os alunos ao escolherem o seu percurso entre módulos mais ou menos flexível encontrar-se-iam sempre com outros colegas, promovendo a colaboração, cooperação e ajuda entre todos em equipas heterogêneas de trabalho (Maset, 2011, pp. 45-88). Os recursos materiais das salas de aula, explanados no Projeto Educativo, e a sua disposição atual, corroboram a presença de uma política educativa tradicional.

E.6- A utilização das TIC em sala de aula

Quanto à utilização das TIC em sala de aula, doze professores utilizam as novas tecnologias e consideram-nas vantajosas para os alunos com NEE: “ (...) é uma forma de os motivar e é uma mais-valia para eles, eles conseguem pegar naquilo que é visual e naquilo que é (...) mais abstrato (...) a escrita e juntar as duas coisas e fazer com que tudo tenha sentido.” (EP3), “ (...) um dos grandes sucessos foi eles terem atenção...” (EP5), “ Como eu tenho pouca formação nas novas tecnologias faço ao contrário, são eles os meus professores.” (EP16). Quatro professores não valorizam tanto as novas tecnologias na aprendizagem dos alunos: “Muito pouco” (EP8), “ (...) nenhuma ferramenta matemática eu utilizo, tirando a calculadora, não!” (EP13), “Utilizaram mais os alunos para fazer a apresentação de um trabalho, mesmo em termos teóricos não tenho utilizado muito... tenho utilizado mais o quadro.” (EP15). Três professores acabam por criticar as condições de acesso às novas tecnologias por parte da escola: “ (...) a escola também ainda não está... a nível de equipamentos ainda não está preparada para grandes atividades.” (EP5), “ E tive um problema com a direção até a

direção perceber que as novas tecnologias dos telemóveis nos permitem ir buscar receitas e isso até faz parte do trabalho deles, procurarem aquela receita e terem a receita à mão e não andarmos carregados com calhamaços que não faz sentido nos dias de hoje.” (EP9), “ (...) não estamos a tirar o devido proveito (...) passamos oito horas do dia a dar-lhes essas ferramentas para eles usarem e para se tornarem aptos com essas ferramentas e depois estamos aqui cinco horas a dizer-lhes que não podem utilizá-las.” (EP14). De acordo com o Projeto Educativo, não existem, na EPMT, soluções tecnológicas específicas para os alunos com NEE. Apenas as tecnologias mais tradicionais estão disponíveis. A este nível, a EPMT, parece ir avançando gradualmente, para a inclusão das TIC como ferramenta promotora da eficiência dos alunos no desempenho de tarefas académicas (Schank, 1998, citado por Correia, 2013). A não utilização ou a avaliação negativa à sua utilização por parte de alguns professores e direção pode dever-se à falta de conhecimentos sobre quando e com que objetivo as utilizar (Correia, 2013).

E.7- A flexibilidade curricular

Relativamente à flexibilidade curricular das disciplinas, 35,3% dos professores cumpre com o programa na íntegra, mesmo que considere não estar adequado à realidade profissional e académica dos alunos: “ (...) eu sou daquelas pessoas que cumpre com os conteúdos na íntegra, do programa.” (EP2), “ (...) eu tenho a noção que chegamos aquele tipo de matéria que eles não conseguem, tenho que falar naquilo, ok falo. Mas sai no teste? Possivelmente não sai no teste.” (EP13). A flexibilidade curricular acontece com 58,8% dos professores que alteram os seus programas adaptando-os às realidades profissionais e contextuais académicas dos alunos: “ (...) no currículo tenho 15 poemas de Luís de Camões, eu posso dar oito, (...) mas se eu trabalhar com os alunos esta escrita e eles conseguirem superar algumas das suas dificuldades, por mim tudo bem.” (EP6), “ (...) os currículos a meu ver devem ser sempre adaptados ao contexto, ao contexto onde estão inseridos.” (EP7), “ (...) fiz precisamente isso, eliminar coisas que eu acho que no mundo do trabalho não vão ser necessárias, umas florezinhas e a seguir vou mas é para a área que me interessa que eles aprendam, a higiene alimentar, as contaminações, ah... se calhar outra pessoa mais teórica desenvolveria mais outras áreas que eu não desenvolvo de todo.” (EP9), “ (...) tenho abertura por parte da escola nesse sentido, mudar o módulo e depois dar mais formação, à parte daquela que está no módulo.” (EP10).

E.8- Adaptações realizadas pelos professores para os alunos com NEE

Das respostas dos professores infere-se que não realizam adaptações aos testes, sebatas e atividades realizadas pelos professores para os alunos com NEE: “ (...) sou eu que faço a sebenta, sou eu que tiro da internet alguns textos, alguma gramática (...) eles têm o mesmo material e depois vejo até que ponto eles conseguem chegar lá (...) ” (EP3), “ (...) não acho benéfico eu estar a dar um teste a um aluno em que eles têm de escrever e escrever e depois a esses alunos fazer ligações, por exemplo.” (EP4), “ (...) eu não faço nada, (...) não faço nada diferente quando falo de exercícios ou de testes (...) ” (EP12), “Não estou a fazer nada diferente para um aluno com NEE e para a restante turma porque isso também pode trazer em algum momento os outros sentirem que estão a ser prejudicados, neste sentido eu tenho feito tudo igual.” (EP17). Destes, 21,4% adaptam apenas os testes, ou seja, preocupam-se com os momentos de avaliação: “Faço obviamente nos momentos de avaliação, isso é o básico...” (EP8) e, 14,3% dos professores respeitam os ritmos de aprendizagem por se tratar de disciplinas com grande componente prática: “ (...) exercícios de progressão mais simples, mais básicos até eles melhorarem muito na coordenação, equilíbrio, destreza motora e depois então conseguimos colocar mais complexo, para tudo o que é técnico-tático.” (EP15).

E.9- Estratégias de ensino-aprendizagem

Quanto às estratégias de ensino-aprendizagem, nenhum professor diferencia durante a própria aula, estando os alunos sujeitos aos mesmos procedimentos: “Se tiver a dar (...) aos alunos de cozinha, eu tento dar sempre exemplos relacionados com temas de cozinha.” (EP2), “ (...) tanto posso estar a dar matéria, como passar um *powerpoint* e eles escreverem como posso estar a passar um vídeo e falar sobre um determinado assunto, um filme (...) posso estar a falar com eles (...) estar a fazer perguntas.” (EP5), “Tento sempre fazer uma parte mais explicativa outra mais demonstrativa (...) e outra se calhar até exemplificativa.” (EP12). Verifica-se que alguns professores adaptam conteúdos, eliminando alguns conhecimentos em detrimento de outros, numa seleção feita pelo professor quando este é um processo que deve ser regulado pelo aluno (Heward, 2010, pp. 109-154), no reforço da sua autonomia e auto regulação. Outros professores adaptam os momentos de avaliação; os testes, não aos conhecimentos de cada aluno mas apenas aos alunos com NEE. O Projeto Educativo não evidencia a flexibilidade curricular nem a existência de adaptação aos currículos, que devem

acontecer ao nível dos objetivos, conteúdos, metodologia e avaliação, dos elementos pessoais e materiais de acesso ao currículo (González, 2010, pp. 57-72). Na realidade, os professores da Escola Profissional Mar e Terra, não realizam adaptações de forma a promover uma comunidade inclusiva (González, 2010, pp. 57-72), não promovem a diferenciação pedagógica, nem a individualização dos percursos de formação dos alunos.

E.10- Necessidades ou dificuldades na adaptação aos currículos

Quanto às necessidades ou dificuldades na adaptação aos currículos, um professor da amostra em estudo realça a necessidade de formação: “ (...) não temos a formação base para que possamos acompanhar estes alunos.” (EP2), quatro professores realçam a necessidade de um manual que servisse de orientação: “Não quer dizer que aquele manual se adaptasse depois a todos os alunos que iríamos ter, mas era bom.” (EP6), dois professores realçam a necessidade de mais trabalho de colaboração e cooperação: “O útil seria aqui um grupo de trabalho.” (EP17). Dois professores apresentam como dificuldade a falta de tempo: “Acima de tudo a falta de tempo.” (EP16). É neste indicador que se pode verificar que na EPMT, os professores têm necessidade de formação em Educação Especial, seja de reflexão ou de conhecimentos teóricos adquiridos através de manuais; necessidade de trabalharem a colaboração e cooperação. É de realçar o fraco conhecimento do trabalho cooperativo que não se esgota num grupo de trabalho. À semelhança do destacado relativamente à formação em Educação Especial, há professores que se desculpabilizam, com a aparente falta de tempo, pela sua ausência de conhecimentos técnicos para realizar adaptações curriculares que respeitem a individualização das aprendizagens.

F- INCLUSÃO DOS ALUNOS COM NEE NA COMUNIDADE

F.1- Exequibilidade do PAA pelos alunos com NEE

Treze dos professores entrevistados consideram que o Plano Anual de Atividades é exequível para todos os alunos, sendo que cinco desses professores consideram que isso acontece devendo sempre existir acompanhamento ao aluno antes ou depois das atividades: “ (...) está muito completo (...) muito coerente (...) todos os alunos poderiam e podem participar no Plano, podem fazer um bom trabalho e podem apreciar (...) ” (EP3), “Tem de haver um trabalho depois.” (EP10), “ (...) para já é o trabalho de sala de aula do professor depois... e acho que sendo o trabalho bem feito por parte do

professor dá facilmente para incluir um aluno com necessidades educativas especiais em qualquer atividade (...)” (EP15). Seis professores afirmam que quando pensado o PAA é feito a pensar em todos e não se pensa nestes alunos com NEE: “ (...) tendo em conta que a escola tem de ser inclusiva (...) nós não o fazemos (...) (atividades para estes alunos) ” (EP8), “O plano é feito a pensar nos alunos regulares e sem grande atenção para quem não vai conseguir acompanhar aquilo.” (EP12), “Faz-se sempre a pensar no todo e nunca nas partes. Embora esse todo e as partes possam ser tratados todos ao mesmo tempo.” (EP16). De acordo com o exposto, a EPMT parece promover a participação de todos os alunos nas atividades da escola, minimizando os riscos de exclusão.

F.2- Inclusão dos alunos com NEE em FCT

No que se refere à inclusão dos alunos com NEE em FCT, quatro professores referem a explicação dada às entidades sobre as dificuldades dos alunos: “ (...) a única coisa que eu fiz foi explicar à entidade que acolheu a aluna, as dificuldades daquela menina.” (EP2), “ (...) temos também a preocupação, desde que escolhemos as entidades de informar as entidades que se tratam de alunos com NEE e cujas competências não estão tão evoluídas como... para depois terem isso em consideração nas tarefas deles e na avaliação final.” (EP8), sete professores falam da escolha da entidade de FCT de acordo com as características dos alunos, sendo a escola uma das opções: “ (...) temos o bom senso de colocar alunos a fazerem estágio na escola.” (EP5), “Nós temos de olhar mais uma vez para o perfil do aluno, saber quais são... mais vale darem-lhe uma tarefa inicialmente de uma forma muito simples, supérflua mas se calhar é a fazer isso que ele é feliz.” (EP16). O percurso de formação escolhido pelos alunos deve contemplar o local de FCT. O importante não será avisar a entidade das necessidades específicas dos alunos mas colocar os alunos em locais bastante moralizadores para que aceitem a FCT e bastante complexas para que não possam limitar-se ao simples reinvestimento do que já sabem (Perrenoud, 2000). O Regulamento da FCT presente no Regulamento Interno coloca condições necessárias, à partida, para que os alunos realizem a FCT, o que é, manifestamente, exclusivo. Penalizam-se os alunos com mais dificuldades em vez de se considerarem a totalidade dos alunos, respeitando os seus diferentes estilos e ritmos de aprendizagem. A FCT, como todo o percurso educativo de qualquer aluno deve procurar acolher e gerir a diversidade de interesses, motivações, expectativas, capacidades e ritmos de desenvolvimento (Correia, 2008).

F.3- Acompanhamento dos alunos com NEE em FCT

No que se refere ao acompanhamento dos alunos com NEE em FCT, destacam-se três professores que não sabem como se faz: “ (...) não tenho noção de como é que são acompanhados.” (EP6), dois professores revelam que da sua experiência deve existir maior proximidade com as entidades de FCT: “ (...) estava sempre lá (...)” (EP7), para cinco professores o acompanhamento não é diferenciado relativamente aos restantes alunos: “É igual para eles.” (EP2), “Não vi grande acompanhamento e grande exigência, acho que foram tratados iguais como os outros.” (EP16). De acordo com o Projeto Educativo este acompanhamento baseia-se na verificação de um plano de FCT realizado previamente pelo professor orientador com o coordenador de curso e, em alguns casos, não mencionados, com o monitor da entidade de acolhimento do aluno. Se o percurso de formação é do aluno, se o deve respeitar na íntegra, deve ser o aluno num processo de auto regulação com o apoio do professor, a realizar este plano de FCT e avaliar a sua evolução. Dentro da FCT o acompanhamento de cada aluno exigiria uma condução individualizada, centrada sobre os processos de aprendizagem que estivessem a decorrer (Perrenoud, 2000).

F.4- Avaliação da FCT dos alunos com NEE

Relativamente à avaliação da FCT dos alunos com NEE, dez professores consideram que não existe distinção entre alunos: “ (...) penso que não, acho que é igual.” (EP5), “ (...) eu acredito que a FCT seja igual.” (EP13). A avaliação de que os professores falam refere-se a um conjunto de procedimentos explanados no Regulamento da FCT (Regulamento Interno) e que são estanques, ou seja, comuns a todos os alunos de um curso o que é altamente exclusivo, não respeitando o percurso individualizado de cada aluno nem a sua autorregulação.

F.5- Inclusão dos alunos com NEE na PAP

Os cinco professores que participaram nesta parte da entrevista consideram que é igual para todos os alunos: “ (...) a nível de estrutura de PAP a nível de documentação é tudo igual.” (EP8); “ (...) continua a ser igual para todos (...)” (EP14); “PAP muito simples, muito simplificada” (EP17). A EPMT simplificou a estrutura de PAP para facilitar a sua concretização por parte de todos os alunos da escola não diferenciando o documento orientador da PAP, de acordo com o aluno que vai projetar e executar o projeto. Este

facilitismo resulta da falta de práticas educativas inclusivas que respeitassem a progressão do aluno e valorizassem menos o resultado final.

F.6- Acompanhamento dos alunos com NEE em PAP

O acompanhamento dos alunos com NEE em PAP é considerado por todos os professores como mais próximo, superior e com maior dedicação dos professores: “Houve um acompanhamento especial principalmente em termos teóricos” (EP9); “(...) com a N (...) ou eu ou a outra professora ficávamos ali os dois tempos sentadas com ela” (EP12); “ (...) o orientador de PAP que vai tendo esse cuidado e (...) vai acompanhando de uma forma muito mais próxima.” (EP14). Nesta fase do projeto é evidente o respeito pelo ritmo e pela maior ou menor autonomia dos alunos para a execução do projeto.

F.7- Avaliação da PAP dos alunos com NEE

Na avaliação da PAP, dois professores consideram que os alunos com NEE são avaliados da mesma forma que os outros, uma professora detetou facilitismo e um professor considera que é uma avaliação adaptada ao aluno. Para a PAP não existem condições de acesso, pelo que fica garantida a inclusão de todos os alunos. É um projeto estruturado, mas livre, onde o aluno pode autorregular-se para a sua execução, tendo o apoio de dois professores no seu processo de avaliação e evolução individualizado, numa reflexão em equipa. Neste acompanhamento cada aluno solicita mais ou menos tempo dependendo da sua autonomia. Esse tempo é respeitado. Relativamente à avaliação, constata-se que o peso maior é para a avaliação sumativa e menos para a progressão do aluno no projeto, chegando a penalizar-se a maior ou menor autonomia, ou seja, penalizando os alunos com NEE que, geralmente, são menos autónomos nas suas aprendizagens.

G- SATISFAÇÃO DOS PROFESSORES

G.1- Satisfação dos professores com as estratégias de cooperação e trabalho colaborativo

Relativamente à satisfação com as estratégias de cooperação e trabalho colaborativo, 68,8% dos professores consideram que se deve melhorar este trabalho dentro da comunidade escolar: “É uma coisa que temos todos de melhorar.” (EP8), “ (...) faltam (...) condições de trabalho (...) se calhar uma remuneração mais justa, uma

remuneração que nos permita apenas viver do salário da escola, ou seja, já faria toda a diferença, as pessoas estariam mais disponíveis para a escola, mais disponíveis para trabalhar para a escola, para os alunos, para os colegas (...)” (EP12), “Disponível eu estou não o faço totalmente, reconheço que tenho muita coisa para fazer nesse aspeto, nesse caminho.” (EP16). Esta cooperação é considerada muito boa por 18,8% dos professores: “Funciona, funciona muito bem, e se calhar o facto de ser uma escola mais pequenina, ajuda imenso.” (EP1). A maior dificuldade encontrada por 31,3% dos professores é a falta de tempo para conseguir reunir e trabalhar em equipa: “ (...) dificuldade de... por vezes também se torna difícil encontrarmo-nos todos, reunirmos talvez sempre que haja necessidade (colaboração)” (EP2).

G.2- Satisfação dos professores com as suas práticas educativas

Relativamente à satisfação com as suas práticas educativas, 35,7% dos professores consideram-se o obstáculo às suas práticas de sala de aula: “ (...) acho que eu é que sou o obstáculo no sentido em que me custa muito dar matéria diferente a um aluno.” (EP12), “ (...) eu dou uma aula tendo em conta que tudo é normal, mas sei que eles vão para casa com as mesmas dificuldades e eu não tive a oportunidade para me sentar, para tirar 15 minutos da aula para me sentar para parar ali... acho que é a dificuldade que eu tenho.” (EP13). As práticas educativas são avaliadas como boas por 64,3% dos professores: “ (...) estou num bom caminho (...) não sou a melhor mas que estou quase lá.” (EP3), “Avalio com Bom.” (EP6), “ (...) são boas pelo facto de resultar, simples e só.” (EP8). Para melhorar as suas práticas educativas, 35,7% dos professores consideram necessário ter mais formação em educação especial: “ (...) sinto que se tivesse outro tipo de informação, poderia fazer melhor (...)” (EP2).

G.3- Satisfação dos professores com os serviços da escola

Os serviços da escola são avaliados por 70,6% dos professores como estando organizados e sendo flexíveis: “ (...) acho que está tudo organizado e é flexível.” (EP4), “De um modo geral, toda a gente se mostra disponível.” (EP10), “ (...) para mim existe essa flexibilidade.” (EP13). A exceção a esta avaliação é o funcionamento do bar/refeitório da escola em que 35,3% dos professores avaliam como não havendo flexibilidade, podendo funcionar melhor: “ (...) refeitório, cantina (...) há ali uma falha de comunicação e poderia funcionar um bocadinho melhor.” (EP3), “ (...) acho que o bar está um pouco parado.” (EP7), “ (...) eu não tinha assinado (folha de refeição) pedi

uma sopa e disseram que não, porque não assinei. Achei aquilo assim um bocadinho curioso quando se deita comida fora.” (EP9). Para justificar a falta de cooperação já evidenciada anteriormente, alguns professores queixam-se da falta de condições de trabalho. Estas refletem professores desmotivados e impotentes face à direção o que prejudica o espaço de sala de aula. Para uma educação inclusiva este espaço deve ser benevolente e democrático, por isso, será necessário, na Escola Profissional Mar e Terra mudarem-se crenças pré concebidas de que os professores têm a vida demasiado facilitada e que por isso devem ser mais pressionados (Kauffman, 2010, pp. 155-205). É de salientar a enorme satisfação dos professores, relativamente às suas práticas educativas, o que reflete professores focados em falsas aprendizagens e resultados enganadores dos seus alunos; evidencia a ausência completa de reflexão em equipa, troca de experiências, que levam à falta de auto conhecimento. Este, que é promotor de necessidades conducentes à formação e conseqüente mudança de políticas educativas. Apesar dos serviços prestados aos alunos, apenas um ser de apoio às necessidades especiais, o Serviço de Psicologia e Orientação, parte integrante do Gabinete de Apoio ao Aluno, este é avaliado como executando bem as suas funções e sendo um grande apoio aos professores na resolução dos problemas dos alunos com NEE.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Ensino Profissional foi criado pela emergência da reorganização do ensino técnico que permitisse “*a satisfação das necessidades do País em mão-de-obra qualificada, bem como a prossecução de uma política de emprego para os jovens.*” (Despacho Normativo n.º 194-A/83).

Tendo presente esta origem, começa-se por recordar que o estudo procurava compreender como é que a Escola Profissional Mar e Terra equaciona e resolve a inclusão de alunos com NEE.

Tratando-se de um estudo de natureza qualitativa, escolheu-se uma amostra intencional, os professores da Escola Profissional Mar e Terra, e realizaram-se entrevistas de forma a recolher a perspetiva dos professores face às práticas pedagógicas, relacionais e organizacionais que se estabelecem na escola. Posteriormente, foram consultados documentos orientadores da Escola, Projeto Educativo e Regulamento Interno para se compreender o intervalo entre o racional teórico da escola e as suas práticas, cruzando informação recolhida das entrevistas com os referidos documentos.

Os resultados obtidos levaram às conclusões que se apresentam, de seguida, tendo em consideração as questões de investigação estabelecidas para o estudo. Em primeiro lugar, verificou-se que a Escola Profissional Mar e Terra continua submersa numa política educativa tradicional. Quando se analisa mais pormenorizadamente cada uma das categorias da investigação relacionadas com a organização escolar (Questões de investigação a) a c)) verifica-se que ao nível das relações humanas existem carências acentuadas de interligação entre todos os membros da comunidade escolar ampliadas pela mudança anual de professores. Deste modo, considera-se importante promover a estabilidade do corpo docente e melhorar a interdependência das relações para que toda a comunidade trabalhe como uma equipa coesa. Estas relações interdependentes devem iniciar com a liderança, promotora da transformação da Escola, para que o sentimento de pertença de um “*projeto educacional que tenha por base os princípios da inclusão*”²³¹ comece a surgir. A liderança da EPMT, apesar de promotora da autonomia pedagógica de cada professor, inibe a participação ativa de todos (Correia, 2013) na

²³¹ Correia, 2013, p.34).

identificação e resolução de problemas ao assumir que toda a comunidade educativa trabalha em assessoria à direção. Especificamente, com os alunos com NEE, a direção da EPMT não está preocupada em encontrar respostas às suas necessidades. O próprio Projeto Educativo da Escola responde às necessidades centralizadas na direção referindo, apenas, num dos seus objetivos, “estimular a inclusão”. As mudanças, já mencionadas, irão permitir à equipa de Projeto Educativo planear, dinamizar e avaliar o projeto para que este conduza à inclusão de todos os alunos na EPMT. Esta interdependência relacional transporta consigo a cooperação e trabalho colaborativo (questão de investigação d)). Compreende-se que são dois conceitos utilizados levemente, não constituindo a base de trabalho dos professores e da comunidade educativa da EPMT. Esta mantém-se no registo de trabalho individual tradicional, dos seus professores, promotor das desigualdades. Deve, por isso, a EPMT construir, com apoio nas relações de interdependência, uma orientação educativa centrada nos alunos e baseada na cooperação e trabalho colaborativo, para conseguir uma educação integral para todos (UNESCO, 1994). Esta orientação educativa inclusiva, só será conseguida quando os professores agirem sobre a urgência manifestada, na sua obtenção de formação em Educação Especial. Para isso, os professores devem estar mais disponíveis para a partilha de experiências, reflexão e reciclagem de conhecimentos que lhes permita melhorar o seu autoconhecimento e o seu profissionalismo. Mas devem-no fazer em interdependência com a liderança, que deve, também ela, promover algumas formações a todos os agentes educativos da sua comunidade educativa.

A ausência desta formação é realçada em todas as categorias do estudo, que implicam a ação dos professores (questões de investigação f) a h)). Verifica-se que o conceito de aluno com NEE é sentido, pelos professores, como negativo. Ou seja, encontra-se relacionado com limitações ou dificuldades atribuídas ao aluno que impossibilitam a sua aprendizagem (Perrenoud, 2000). Com a formação os professores poderiam aprender a observar o lado mais positivo e otimista relacionado com os alunos com NEE, como sejam, as suas competências, perfil de funcionalidade, otimizando as suas diferenças, em sala de aula. Desta forma, e porque não existe o conhecimento por parte dos professores, assegura-se a resolução das necessidades dos alunos com NEE, apresentadas nos respetivos PEI, pela orientação oferecida pelo Gabinete de Apoio ao Aluno (GAA) da EPMT. Contudo, apesar, deste trabalho individual do GAA, os professores não realizam as adaptações curriculares necessárias a estes alunos. Torna-se,

por isso, patente, a ausência de diferenciação pedagógica e respeito pela individualização dos percursos académicos de todos os alunos da EPMT. O tratamento igualitário promovido pelos professores é, assim, perpetrador das desigualdades entre os alunos. Estas limitações profissionais geram fracassos, nos professores, ao nível da sua participação na resolução das necessidades dos alunos com NEE. Estes fracassos são justificados com fatores externos ao próprio professor (tempo, recursos materiais e remuneração). Esta quase ausência de auto responsabilização demonstra a pouca envolvimento dos professores na comunidade escolar. Esta debilitada envolvimento, dificulta o desenvolvimento de um ensino inclusivo. Este surge, ainda, mais distante quando, na ação educativa dos professores, se verifica a preocupação com os resultados finais obtidos pelos alunos e ausência de preocupação com o processo evolutivo da aprendizagem. Fica clara a ausência de estímulo à autonomia e à aprendizagem por motivação intrínseca. Todos estes fatores promovem as baixas expectativas dos professores relativamente aos alunos com NEE. Da ação educativa faz parte a cooperação entre alunos. Evidencia-se, no estudo, a falta de conhecimento dos professores no que, a este conceito, diz respeito. Os professores permitem a realização esporádica de um “trabalho de equipa”²³² não valorizando uma organização sistemática e estável em “equipas de trabalho”²³³. Relativamente às TIC, a sua utilização vê-se condicionada pela não existência destes materiais, na escola. Mas esta condição não é a única condição penosa, havendo professores que se recusam a utilizar as TIC. Clarifica-se no estudo, que esta recusa resulta do desconhecimento sobre quando e com que objetivos as utilizar (Correia, 2013). Denota-se, assim, que os espaços educativos da EPMT não se encontram munidos dos materiais informáticos necessários a uma política educativa inclusiva. Além disso, este espaço não se encontra dividido em espaços tempo de formação para que se promovesse a circulação individualizada entre módulos e a progressão individualizada, em cada módulo (Perrenoud, 2000).

A inclusão dos alunos com NEE nas atividades do Plano Anual de Atividades parece estar garantida, sendo promovida a sua participação.

Relativamente à FCT, a EPMT integra os seus alunos com NEE, em locais pouco adaptados aos interesses, motivações, expectativas, capacidades e ritmos de desenvolvimento, focando-se num [perfil] de aluno subjetivo. O aluno surge como mero

²³² Maset, 2011, p. 58.

²³³ Idem, p. 58.

figurante da sua FCT não lhe sendo permitido participar e avaliar o [seu] Plano de FCT. Esta avaliação é concretizada da mesma forma para todos os alunos. O único projeto desenvolvido na EPMT que seja promotor da autonomia e autorregulação do aluno é a PAP. Apenas na avaliação sumativa se padronizam os tópicos a avaliar, chegando a penalizar-se alunos pela sua menor autonomia de aprendizagem.

Como limitação ao estudo que também é uma recomendação para investigações futuras, a utilização de outros documentos de arquivo, como o Currículo dos Professores e os Programas das Disciplinas e registo fotográfico dos espaços educativos. Estes teriam ajudado na verificação de informações objetivas do estudo, como a qualificação profissional dos professores, as diretrizes educativas da ANQEP, nomeadamente, no que concerne às TIC e a imagem dos espaços de formação. A imaturidade do investigador, em estudos qualitativos, levou a alguns erros na realização das entrevistas, como a tendência para algumas perguntas fechadas, a falta de pedidos de esclarecimento em algumas perguntas. Este pedido de esclarecimento foi realizado, posteriormente, com data e hora marcada, com cinco professores.

Uma recomendação que parece importante é a realização de um estudo de natureza quantitativa que possa utilizar as entrevistas para a realização de questionários a uma amostra de maior dimensão, para verificação e generalização das conclusões obtidas. Pensa-se que será enriquecedora, a realização de questionários aos alunos com NEE, para comparar perspetivas das vivências na Escola, entre professores e alunos com NEE. Por outro lado, seria interessante um estudo que se debruça-se sobre a compreensão dos fatores que estão na base do comportamento passivo dos professores face à sua formação contínua.

Termina-se parafraseando Niza (2012) que nos diz que “É a maneira cooperada de gerir os espaços, os tempos, os recursos e os projetos de construção de produtos culturais que incorpora e ativa a apropriação dos conhecimentos. Essa apropriação (a aprendizagem), distribuída pelos vários componentes do sistema de produção cultural e educativa, é alimentada por fluxos de comunicação e de trocas, quer no interior desse sistema, quer pela criação de interfaces com outros sistemas, comunitários ou virtuais. Trata-se de dispor de dinâmicas de interação alargada que permitam realimentar e fazer evoluir as aprendizagens e os desempenhos científico-culturais e sociais dos estudantes e dos professores.” (p. 437).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação*. Porto: Asa Edições.
- Ainscow, M. (2009). Tornar a educação inclusiva: como essa tarefa deve ser conceituada?. In O. Fávero, W. Ferreira, T. Ireland & D. Barreiros (Orgs.), *Tornar a educação inclusiva* (Cap. 1, pp. 11-24). Brasil: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).
- Antunes, F. (2004). *Políticas Educativas Nacionais e Globalização. Novas Instituições e Processos Educativos*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Araújo, H. C. (1996). Precocidade e “Retórica” na Construção da Escola de Massas em Portugal. *Educação, Sociedade & Culturas*, (5), 161-174. Consultado em 28 de janeiro 2016. Disponível em <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4811/1/9729604894.pdf>
- Candeias, A. (1993). A Situação Educativa Portuguesa: Raízes do Passado e Dúvidas do Presente. *Análise Psicológica*, 4 (XI), 591-607. Consultado em 20 de novembro de 2015. Disponível em <http://hdl.handle.net/10400.12/1699>.
- Capitão, P. (2010). *Concepções dos Professores face à Inclusão de Alunos com NEE no Ensino Regular*. (Dissertação de Mestrado não editada, Ciências da Educação Especialidade de Educação Especial). Escola Superior de Educação de Lisboa, Instituto Politécnico de Lisboa, Lisboa.
- Cerqueira, M. F. & Martins, A. M. (2011). A Consolidação da Educação e Formação Profissional na Escola Secundária nos últimos 50 anos em Portugal. *Revista Lusófona de Educação*, (17), 123-145. Consultado em 20 de novembro de 2015. Disponível em http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-72502011000100009 .
- Correia, L. M. (2008). *A Escola Contemporânea e a inclusão de alunos com NEE. Considerações para uma educação com sucesso*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2010). O Sistema Educativo Português e as Necessidades Educativas Especiais ou Quando Inclusão Quer Dizer Exclusão. In L. M. Correia (Org.), *Educação Especial e Inclusão, Quem Disser Que Uma Sobrevive Sem a Outra Não Está no Seu Perfeito Juízo*, (Cap. 1, pp. 11-40). Porto: Porto Editora.

Correia, L. M. (2013). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais, Um guia para educadores e professores* (2.^a Edição). Porto: Porto Editora.

Coutinho, C. P. (2011). Paradigmas, Metodologias e Métodos de Investigação. In C. P. Coutinho, *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática* (pp. 9-44). Coimbra: Edições Almedina, S.A.

Coutinho, C. P. & Chaves, J. H. (2002). O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, 15 (1), 221-243. Braga: Universidade do Minho. Consultado em 13 de dezembro de 2015. Disponível em <http://hdl.handle.net/1822/492>.

CNE (2010). Parecer sobre Reorganização Curricular do Ensino Secundário. *Pareceres*, 127-140. Consultado em 15 de maio de 2016. Consultado em 15 de maio de 2016. Disponível em <http://www.cnedu.pt/pt/pages/916-pareceres-2010>.

CNE (2012a). Parecer sobre “Proposta de revisão da estrutura curricular do ensino básico e secundário”. *Pareceres*, 123-155. Consultado em 15 de maio de 2016. Disponível em http://www.cnedu.pt/content/edicoes/pareceres_e_recomendacoes/345-13_Pareceres_2012.pdf.

CNE (2012b). Recomendações sobre “O prolongamento da escolaridade universal e obrigatória até ao 12º ano ou até aos 18 anos”, *Pareceres*, 101-119. Consultado em 15 de maio de 2016. Disponível em http://www.cnedu.pt/content/edicoes/pareceres_e_recomendacoes/345-13_Pareceres_2012.pdf.

CNE (2014). Parecer sobre “O Projeto de Decreto-Lei que procede à Revisão do Regime Jurídico da Habilitação Profissional para a Docência dos Educadores e Professores dos Ensinos Básico e Secundário”, *Pareceres*, 23-30. Consultado em 15 de maio de 2016. Disponível em http://www.cnedu.pt/content/edicoes/pareceres_e_recomendacoes/713-15_LIVRO_Pareceres2014_CNE_net.pdf.

Decreto-Lei n.º 35/90 de 25 de janeiro. Diário da República n.º 21 – 1ª Série. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 319/91 de 23 de agosto. Diário da República n.º 193 – 1ª Série. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de maio. Diário da República n.º 102 – 1.ª Série. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro. Diário da República n.º 4 – 1.ª Série. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 50/2011 de 8 de abril. Diário da República 1.ª Série. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho. Diário da República n.º 129/2012 – 1.ª Série. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Decreto-Lei n.º 176/2012 de 2 de agosto. Diário da República n.º 149/2012 – 1.ª Série. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Decreto-Lei n.º 91/2013 de 10 de julho. Diário da República n.º 131/2013 – 1.ª Série. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Decreto-Lei n.º 152/2013 de 4 de novembro. Diário da República n.º 213/2013 – 1.ª Série. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Decreto-Lei n.º 92/2014 de 20 de junho. Diário da República n.º 117/2014 – 1.ª Série. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Decreto-Lei n.º 17/2016 de 4 de abril. Diário da República n.º 65/2016 – 1.ª Série. Lisboa: Conselho de Ministros.

Despacho n.º 14 758/2004 de 23 de julho. Diário da República n.º 172/2004 – 2.ª Série. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Despacho normativo n.º 7-B/2015, de 7 de maio. Diário da República n.º 88 – 2.ª Série. Lisboa: Secretário de Estado do Ensino e da administração Escolar e do Ensino Básico e Secundário.

Duarte, J. B. (2008). Estudos de caso em educação. Investigação em profundidade com recursos reduzidos e outro modo de generalização. *Revista Lusófona de Educação*, 11, 113-132. Consultado em 28 de janeiro de 2016. Disponível em <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/>.

Esteves, M. (2006). Análise de conteúdo. In J. A. Lima & J. A. Pacheco (Orgs.), *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 105-126). Porto: Porto Editora.

Feliciano, P. & Rocha, L. (2015). *Referencial de Competências e de Formação para o Professor/Formador do Ensino Profissional: Estudo de Base*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, I.P.

Figueiredo, A. (2014). *As Dificuldades Sentidas pelos Professores de História e Geografia do 3º Ciclo do Ensino Básico no Processo de Ensino-Aprendizagem dos Alunos com Necessidades Educativas Especiais*. (Dissertação de Mestrado não editada, Ensino de História e Geografia no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário). Escola de Educação, Administração e Ciências Sociais, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa.

Formosinho, J. (2009). A academização da formação de professores. In J. Formosinho (Coord.), *Formação de Professores, Aprendizagem profissional e ação docente. Coleção Currículo, Políticas e Práticas* (pp. 73-92). Lisboa: Porto Editora.

Formosinho, J. & Ferreira, F. I. (2009). Concepções de professor. Diversificação, avaliação e carreira docente. In J. Formosinho (Coord.), *Formação de Professores, Aprendizagem profissional e ação docente. Coleção Currículo, Políticas e Práticas* (pp. 37-69). Lisboa: Porto Editora.

Gardner, H. (1994). *Estruturas da mente: a Teoria das Múltiplas Inteligências*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Gomes, R. (1999). 25 Anos Depois: Expansão e Crise da Escola de Massas em Portugal. *Educação, Sociedade & Culturas*, 11, 133-164. Consultado em 18 de janeiro de 2016. Disponível em <http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC11/11-6-gomes.pdf>.

González, M. C. O. (2010). Educação Inclusiva: Uma Escola Para Todos. In L. M. Correia (Org.), *Educação Especial e Inclusão, Quem Disser Que Uma Sobrevive Sem a Outra Não Está no Seu Perfeito Juízo*, (Cap. 3, pp. 57-72). Porto: Porto Editora.

Grave-Resendes, L. & Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.

Heward, W. L. (2010). Ensino e Aprendizagem: Dez Noções Enganadoras Limitativas da Eficácia da Educação Especial. In L. M. Correia (Org.), *Educação Especial e Inclusão, Quem Disser Que Uma Sobrevive Sem a Outra Não Está no Seu Perfeito Juízo*, (Cap. 6, pp. 109-154). Porto: Porto Editora.

João, M. (2001). Estado, Nação e Região. *Arquipélago*. História, 2ª série, V, 689-702. Consultado a 20 de novembro de 2015. Disponível em <http://hdl.handle.net/10400.3/361>.

Kauffman, J. M. (2010). Conferir Coerência à Educação. In L. M. Correia (Org.), *Educação Especial e Inclusão, Quem Disser Que Uma Sobrevive Sem a Outra Não Está no Seu Perfeito Juízo*, (Cap. 7, pp. 155-205). Porto: Porto Editora.

Kronberg, R. M. (2010). A Inclusão em Escolas e Classes Regulares A Educação Especial nos Estados Unidos: Do Passado ao Presente. In L. M. Correia (Org.), *Educação Especial e Inclusão, Quem Disser Que Uma Sobrevive Sem a Outra Não Está no Seu Perfeito Juízo*, (Cap. 2, pp. 41-56). Porto: Porto Editora.

Lei n.º 5/73, de 25 de julho: Reforma “Veiga Simão”

Lei n.º 46/86 de 14 de outubro. Diário da República n.º 237 – 1ª Série. Lisboa: Assembleia da República.

Lei n.º 85/2009 de 27 de agosto. Diário da República n.º 166/2009 - 1.ª Série. Lisboa: Assembleia da República.

Lei n.º 51/2012 de 5 de setembro. Diário da República n.º 172/2012 – 1.ª Série. Lisboa: Assembleia da República.

Lima, J. A. (2008). Questões na investigação sobre as escolas eficazes. In A. J. Lima, *Em Busca da Boa Escola. Instituições eficazes e sucesso educativo* (Cap. 8, pp. 241-270). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Marcelino, M. (2009). *Inclusão e Currículo – As Práticas Curriculares dos Professores dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico, Decorrentes da Inclusão de Alunos com N.E.E.* (Dissertação de Mestrado não editada, Ciências da Educação Especialidade de Educação Especial). Escola Superior de Educação de Lisboa, Instituto Politécnico de Lisboa, Lisboa.

Maset, P. P. (2011). Aulas Inclusivas e Aprendizagem Cooperativa. In D. Rodrigues (Org.), *Educação Inclusiva, dos conceitos às práticas de formação*, (Cap. III, pp. 45-88). Coleção Horizontes Pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget.

Mireles-Coelho, Carlos; Izquierdo, Teresa & Santos, Camila (2007). Educação para todos e sucesso de cada um: do Relatório Warnock à Declaração de Salamanca. In J. M. Sousa (Org.). *Actas do IX Congresso da SPCE: Educação para o sucesso: políticas e actores*. (Vol. 2, 178-189). Universidade da Madeira. Consultado a 15 de maio de 2016. Disponível em <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/6950/1/2007%20Educacao%20para%20todos%20e%20sucesso%20de%20cada%20um.pdf>.

Morgado, J. (2010). Os Desafios da Educação Inclusiva: Fazer as Coisas Certas ou Fazer Certas as Coisas. In L. M. Correia (Org.), *Educação Especial e Inclusão, Quem Disser Que Uma Sobrevive Sem a Outra Não Está no Seu Perfeito Juízo*, (Cap. 4, pp. 73-88). Porto: Porto Editora.

Morgado, J. (2011). Qualidade e Educação Inclusiva. In D. Rodrigues (Org.), *Educação Inclusiva, dos conceitos às práticas de formação*, (Cap. V, pp. 109-124). Coleção Horizontes Pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget.

Niza, S. (2012). Como pensamos no MEM a dialética da ação educativa. In A. Nóvoa, F. Marcelino, & J. Ramos do Ó (Orgs.), *Escritos sobre Educação* (pp. 436-438). Lisboa: Edições Tinta da China.

Nóvoa, A. (2003, novembro). *Currículo e docência: a pessoa, a partilha, a prudência*. Comunicação apresentada no 1.º Colóquio Internacional de Políticas Curriculares, Lisboa. Consultado a 20 de novembro. Disponível em <http://hdl.handle.net/10451/4816>.

Nóvoa, A. (2006). A Escola e a Cidadania, Apontamentos Incómodos. In D'Espiney, R. (Org.). *Espaços e sujeitos de cidadania* Setúbal: Instituto das Comunidades Educativas. Disponível em <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4811/1/9729604894.pdf>.

Nóvoa, A. (2009). Educação 2021: Para uma História do Futuro. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1-18. Consultado em 20 de novembro. Disponível em 20 de novembro de 2015. Disponível em http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/670/1/21232_1681-5653_181-199.pdf.

Nóvoa, A. (s.d.) *Formação de Professores e Profissão Docente*. (s.n.). Disponível em http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf.

OEI – Ministério da Educação de Portugal (2003). Breve Evolução Histórica do Sistema Educativo. *Sistema Educativo Nacional de Portugal*, (Cap. 2, pp. 16-26). Consultado em 15 de maio de 2016. Disponível em file:///C:/Users/Asus/Downloads/historia.pdf.

OEI – Ministério da Educação de Portugal (2003). Educação Especial. *Sistema Educativo Nacional de Portugal*, (Cap. 11, pp. 178-187). Consultado em 15 de maio de 2016. Disponível em file:///C:/Users/Asus/Downloads/especial.pdf.

Pacheco, J. A. (2006). Um olhar global sobre o processo de investigação. In J. A. Lima & J. A. Pacheco (Orgs.), *Fazer Investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 13-28). Porto: Porto Editora.

Parecer n.º 1/2003. Diário da República n.º 62 – 2ª Série. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Perrenoud, P. (2000). *Pedagogia Diferenciada, das intenções à ação*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Portaria n.º 550-C/2004 de 21 de maio. Diário da República n.º 119/2004 – 1ª Série-B. Lisboa: Ministro da Educação.

Portaria n.º 74-A/2013 de 15 de fevereiro. Diário da República n.º 33/2013 – 1ª Série. Lisboa: Ministérios da Economia e do Emprego e da Educação e Ciência.

Pintassilgo, J. & Mogarro, M. J. (2003). A Ideia de Escola para Todos no Pensamento Pedagógico Português, In J. Pintassilgo & M. J. Mogarro, *A modernização pedagógica e a Escola para todos na Europa do século XX* (pp. 51-71). Universidade de Lisboa: SPICAE. Disponível em <http://hdl.handle.net/10451/4021>

Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (4.ª Edição). Lisboa: Gradiva Editora.

Rodrigues, L. (2011). *Ensino Profissional, o Estigma das Mãos Mais do que a Cabeça*. Mangualde: Edições Pegado.

Sánchez, P. A., Abellán, R.M. & Frutos, A. E. (2011). Educação Inclusiva e Formação de Professores. In D. Rodrigues (Org.), *Educação Inclusiva, dos conceitos às práticas*

de formação, (Cap. VI, pp. 125-147). Coleção Horizontes Pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget.

Silva, M. D. O., Ribeiro, C. & Carvalho, A. (2013). Atitudes e Práticas dos Professores Face à Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais, *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 47 (1), 53-73. Consultado em 20 de novembro de 2015. Disponível em <http://hdl.handle.net/10400.14/8496>.

UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca, Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Consultado em 20 de novembro. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>.

Ventura, M. M. (2007). O Estudo de Caso como Modalidade de Pesquisa. *Pedagogia Médica*, 20 (5), 383-386. Rio de Janeiro. Consultado em 28 de janeiro de 2016. Disponível em http://unisc.br/portal/upload/com_arquivo/o_estudo_de_caso_como_modalidade_de_pesquisa.pdf.

ANEXOS

ANEXO 1- PERFIL DOS ENTREVISTADOS

Idade	Formação Académica Inicial	Tempo de serviço
27	Mestrado de Ensino de História e Geografia 3º ciclo e secundário; Licenciatura em História e Geografia	3
36	Pós-Graduação em Arte e Educação; Licenciatura em Artes Plásticas	6
50	Pós-Graduação em Educação Especial, domínio Cognitivo e Motor; Licenciatura em Ensino de Filosofia	16
34	Pós-Graduação de Tecnologias da Informação e Comunicação Multimédia; Licenciatura em Ensino de Inglês e Português	10
33	Licenciatura em Ciências do Desporto	9
48	Licenciatura Design Gráfico	0
43	Licenciatura em Economia; Bacharelato em Contabilidade	19
38	Licenciatura em Informática via ensino	12
37	Licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas, variante de Estudos Franceses e Alemães	13
39	Licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas, variante de Estudos Portugueses e Franceses, ramo de formação vocacional	14
40	Licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas, variante de Estudos Portugueses e Ingleses	17
37	Licenciatura em Matemática de Ensino	15
42	Licenciatura Professores do Ensino Básico, variante de Educação Física	16
35	Curso de Especialização Tecnológica de Gestão de Animação Turística	0
41	Curso de Especialização Tecnológica de Técnicas e Gestão Hoteleira	4
40	Cozinha e Restauração (Eslováquia)	0
45	9º Ano do curso secundário unificado	10

ANEXO 2- GUIÃO DA ENTREVISTA AOS PROFESSORES DA EPMT

BLOCO	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	PARA O FORMULÁRIO DE QUESTÕES
A – Legitimação da entrevista e motivação	<ul style="list-style-type: none"> - Conseguir que a entrevista se torne necessária, oportuna e pertinente; - Motivar o entrevistado; - Garantir a confidencialidade. 	<ul style="list-style-type: none"> - Informar sobre o trabalho que se pretende desenvolver e o objetivo da entrevista; - Salientar a importância da colaboração dos docentes; - Assegurar o carácter confidencial e anónimo dos dados; - Solicitar autorização para gravar a entrevista.
B – Perfil do entrevistado	<ul style="list-style-type: none"> - Caracterizar o entrevistado em termos de dados pessoais. 	<ul style="list-style-type: none"> - Idade; - Formação Académica e profissional Inicial; - Formação Académica Inicial em NEE; - Tempo de serviço; - Experiência profissional.
C – A Comunidade Escolar e a Relação Profissional	<p>Recolher dados sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> - As relações profissionais dos docentes entre si; - As relações dos professores com os alunos; - As relações dos professores com os funcionários. 	<p>Pedir aos professores que:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Caracterizem a relação profissional dos docentes; - Caracterizem as suas relações profissionais com os alunos; - Caracterizem as suas relações com os funcionários.
D – A Liderança da Escola	<p>Recolher dados sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A relação dos professores com a direção. <p>Recolher dados sobre a perceção, dos docentes face:</p> <ul style="list-style-type: none"> - À identificação de problemas na escola; - À resolução de problemas na escola; - Ao papel da liderança nos problemas identificados. 	<p>Pedir aos professores que caracterizem:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A sua relação com a direção da escola; - A forma como são identificados os problemas na escola; - A forma como são resolvidos os problemas na escola; - As atitudes da liderança face aos problemas identificados na escola; - A forma como é partilhada a liderança na escola. - Pedir aos professores que avaliem as formas de identificação e resolução de problemas na escola.
E – Cooperação e Trabalho Colaborativo na Escola	<p>Recolher:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Os conceitos de Cooperação e de trabalho colaborativo; 	<p>Pedir aos professores que:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Definam os conceitos de cooperação e de trabalho colaborativo; - Descrevam as suas estratégias de

	<ul style="list-style-type: none"> - As estratégias utilizadas na cooperação e trabalho colaborativo e a avaliação às mesmas; - A percepção relativa à cooperação e trabalho colaborativo entre colegas; - As dificuldades sentidas relativas à cooperação e trabalho colaborativo. 	<ul style="list-style-type: none"> cooperação e trabalho colaborativo; - Avaliem qualitativamente as suas práticas cooperativas e as suas estratégias de trabalho colaborativo; - Avaliem os níveis de cooperação e trabalho colaborativo entre colegas; - Avaliem os níveis de cooperação e trabalho colaborativo da comunidade escolar; - Apresentem as dificuldades sentidas durante o trabalho cooperativo e colaborativo.
F – A Flexibilidade dos serviços da Escola	<ul style="list-style-type: none"> Recolher dados sobre: - A flexibilidade dos serviços da escola; - A avaliação relativa aos serviços da escola. 	<ul style="list-style-type: none"> Pedir aos docentes que: - Caraterizem a flexibilidade dos serviços da escola; - Avaliem os serviços da escola.
G – A Formação ou ausência dela, em NEE	<ul style="list-style-type: none"> Recolher dados sobre: - As formações realizadas pelos docentes; - As motivações subjacentes às formações; - As necessidades de formação em NEE; - As dificuldades encontradas para a formação em NEE; - O papel da Escola na formação contínua dos docentes em NEE. 	<ul style="list-style-type: none"> Pedir aos professores que identifiquem: - As formações realizadas; - As motivações sentidas para as formações realizadas; - As necessidades sentidas de formação em NEE; - As dificuldades sentidas para a realização de formação em NEE; - O papel da escola na formação contínua dos professores em NEE.
H – A Flexibilidade curricular	<ul style="list-style-type: none"> Recolher dados sobre: - A flexibilidade dos currículos; - A avaliação que o docente faz à sua flexibilidade de currículo. 	<ul style="list-style-type: none"> Pedir aos professores que: - Caraterizem a flexibilidade dos currículos; - Se avaliem quanto à maior ou menor flexibilidade do currículo.
I – Adaptações curriculares para alunos com NEE	<ul style="list-style-type: none"> Recolher dados sobre: - Ajustamentos ao currículo; - Ajustamentos do currículo para alunos com NEE; - As adaptações nas atividades existentes nos manuais ou construídas para a turma; - A realização de atividades adaptadas ao perfil de cada aluno; 	<ul style="list-style-type: none"> Pedir aos docentes que identifiquem: - Ajustamentos de currículo realizados com as suas turmas; - Ajustamentos do currículo para os alunos com NEE; - Adaptações realizadas às atividades já criadas ou presentes nos manuais; - Adaptações realizadas às atividades construídas originariamente para os alunos com NEE;

	<p>- A flexibilidade face aos estilos de aprendizagem do aluno.</p>	<p>- a realização de adaptações face aos estilos de aprendizagem dos alunos com NEE.</p>
<p>J – Práticas curriculares para alunos com NEE</p>	<p>Recolher:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A avaliação face às suas práticas curriculares, nomeadamente, adaptações curriculares; - As dificuldades sentidas na construção das atividades adaptadas ou adaptações às atividades; - As necessidades relativamente à tarefa de adaptar atividades ou construir atividades adaptadas; - Dados sobre a utilização da aprendizagem em cooperação; - Dados sobre a utilização das novas tecnologias; - A avaliação às suas práticas educativas. 	<p>Pedir aos docentes que:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Avaliem qualitativamente as suas práticas curriculares relativas aos alunos com NEE; - Avaliem a qualidade das atividades adaptadas ou adaptações de atividades que realizam; - Identifiquem as dificuldades sentidas antes, durante e após a construção e/ou adaptação de atividades para os alunos NEE; - Identifiquem as necessidades sentidas relativamente à adaptação de atividades ou construção de atividades adaptadas; - Caracterizem a utilização realizada em aula, da aprendizagem em cooperação; - Caracterizem a utilização praticada em aula, das novas tecnologias; - Avaliem as suas práticas educativas.
<p>K – FCT para alunos com NEE</p>	<p>Recolher dados sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A inclusão de alunos com NEE em FCT; - O acompanhamento prestado aos alunos NEE em FCT; - A avaliação dos alunos NEE em FCT. 	<p>Pedir que caracterizem:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A forma de inclusão dos alunos NEE em FCT; - O acompanhamento diferenciado dos alunos com NEE; - A avaliação dos alunos NEE em FCT.
<p>L – PAP para alunos com NEE</p>	<p>Recolher dados sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A inclusão dos alunos NEE na PAP; - O apoio e acompanhamento prestado aos alunos NEE na PAP; - A avaliação realizada aos alunos NEE na PAP. 	<p>Pedir que caracterizem:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A forma de inclusão dos alunos NEE na PAP; - O apoio e acompanhamento prestado aos alunos NEE; - A avaliação dos alunos NEE em PAP.
<p>M – Plano Anual de Atividades da Escola</p>	<p>Recolher dados sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A qualidade das atividades do PAA para alunos com NEE; - A exequibilidade das atividades do PAA para alunos com NEE; - A necessidade de outras 	<p>Pedir que avaliem:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A qualidade do PAA para alunos com NEE; - A exequibilidade das tarefas para os alunos com NEE; - A necessidade de construir novas atividades específicas para os alunos com NEE.

	atividades específicas para os alunos com NEE.	
--	--	--

ANEXO 3- PROJETO EDUCATIVO DE ESCOLA



ANEXO 4 – REGULAMENTO INTERNO DA EPMT



Artigo 11º

7. GABINETES DE APOIO

Os Gabinetes de Apoio são constituídos por docentes em exercício na Escola.

Os Gabinetes de Apoio são órgãos de consulta e de assessoria do Diretor e do Conselho Pedagógico.

A criação ou extinção de cada Gabinete de Apoio, bem como a alteração de missão e objetivos, compete ao Diretor da Escola e dependerá da respetiva relevância e necessidade.

A missão, objetivos e atividades de cada Gabinete de Apoio são definidos no início de cada ano letivo, sem prejuízo dos ajustamentos efetuados ao longo do ano, resultados de necessidades que forem ocorrendo.

Os Gabinetes reúnem quando convocados pelo respetivo Coordenador.

Os Gabinetes desenvolverão, sempre que se justifique, a respetiva atividade em rede de cooperação com todos os outros, produzindo estudos e trabalhos e executando ações de interesse para a Escola.

Artigo 12º

8. COORDENADOR DE GABINETE DE APOIO

Os Coordenadores de Gabinete são nomeados pelo Diretor da Escola, sob proposta do Diretor Pedagógico e têm um mandato coincidente com a duração do ano letivo.

É responsável por coordenar a execução das atividades e realização de tarefas do Gabinete que forem definidas.

O Coordenador apresentará, até ao dia 31 de julho de cada ano, ao Conselho Pedagógico o Relatório de Atividades do Gabinete referente ao ano letivo que termina.

Artigo 13º

9. CONSELHO DE GABINETES DE APOIO

Constituído pelos Coordenadores dos Gabinetes de Apoio, pelo Diretor Pedagógico e pelo Diretor da Escola, que preside.

Reúne ordinariamente uma vez por mês e extraordinariamente quando convocado pelo Diretor da Escola.

O Conselho de Gabinetes tem como atribuições:

- Tomar conhecimento dos projetos desenvolvidos, em desenvolvimento ou a desenvolver por cada Gabinete;
- Proceder à articulação em rede das tarefas, trabalhos e projetos a desenvolver conjuntamente por mais do que um Gabinete;
- Aprovar propostas a incluir no Plano Anual de Atividades da Escola.

Artigo 50º

4. REGULAMENTO DA PROVA DE APTIDÃO PROFISSIONAL

4.1. CARACTERIZAÇÃO

A Prova de Aptidão Profissional, designada abreviadamente por PAP, faz parte integrante do curso e deve possuir uma natureza de projeto transdisciplinar integrador de todos os saberes e capacidades desenvolvidas ao longo do curso, podendo ser realizada em contexto de trabalho.

A PAP deve ser encarada como estruturante do futuro profissional do jovem na medida em que:

Deve resultar num produto tecnicamente relevante para a atividade empresarial do setor, pela sua utilidade e qualidade;

Permite demonstrar a perceção e preparação do aluno para as necessidades concretas do setor de atividade em que se integrará e funciona como uma oportunidade de demonstrar aos potenciais empregadores a capacidade do aluno para um desempenho profissional rigoroso.

A PAP é um projeto individual. Será objeto de avaliação contínua, com a participação de todos os intervenientes, em especial dos professores orientadores e do coordenador de curso.

Artigo 51º

4.2. Procedimentos inerentes à realização da PAP

O processo de preparação e realização da PAP organiza-se em três fases:

- Planificação e Aprovação da Proposta de Projeto;
- Desenvolvimento e Relatório do Projeto;
- Implementação do Projeto;
- Apresentação e Defesa do Projeto.

Artigo 52º

4.3. Planificação, Aprovação do Projeto e Calendarização

Até final de abril do segundo ano do curso (2.º ano) é desenvolvida a atividade de "Planificação da PAP", na qual o aluno elabora uma proposta de projeto, documento individual que deverá conter designadamente:

- Identificação e descrição sumária do projeto;
- Faseamento do projeto, indicando as etapas a percorrer, tarefas a desenvolver e objetivos a atingir em cada uma das etapas;
- Inventário dos meios necessários à realização da prova, designadamente: equipamento, bibliografia, ocupação previsível de salas, tempo a despende fora da escola.
- Até final de maio, do segundo ano do curso, o coordenador de curso dará o seu parecer sobre o do projeto do aluno. Mediante as indicações do mesmo, o aluno poderá dar início à fase de desenvolvimento da PAP.
- Até ao final de setembro do 3.º ano do curso, o aluno será informado do nome dos seus Orientadores de PAP, bem como do método de acompanhamento de PAP estipulado e das várias datas de entrega do trabalho desenvolvido.

- Na segunda semana de março do terceiro ano do curso, o Orientador de PAP, após avaliação dos relatórios, informa os alunos se estes reúnem condições para concluir a sua Prova de Aptidão Profissional.
- Caso o relatório não tenha aproveitamento o aluno não poderá passar à próxima etapa, ou seja, não implementa, nem defende a sua Prova de Aptidão Profissional, não concluindo a mesma.
- Caso o aluno tenha aproveitamento na PAP deverá entregar o relatório final até à primeira semana de abril do terceiro ano do curso. Este último prazo de entrega poderá variar mediante o curso.
- Durante o mês de maio, o aluno procederá à implementação do seu Projeto PAP.
- Na primeira quinzena de maio, o coordenador de curso deverá fazer chegar a todos os membros do júri uma cópia da PAP para análise e avaliação prévias.
- Os alunos deverão fazer a requisição de produtos, de equipamentos e os respetivos custos até ao dia 15 de março. No caso da data de implementação do projeto PAP ser antecipada, deverá ser acordado com o coordenador de curso a data de entrega da respetiva requisição.
- Na Prova de Aptidão Profissional não é admissível qualquer tipo de plágio. Constitui plágio qualquer cópia total ou parcial de trabalho literário ou científico alheio, fazendo-se passar por original. Para redigir os relatórios devem-se sempre consultar diversas fontes, fazendo-se o tratamento crítico da informação, com a salvaguarda dos direitos de autor e sem transcrição direta de nenhuma delas. Qualquer trabalho em que se verifique a existência de plágio será recusado e sujeito a reformulação.

Artigo 53º

4.4. Acompanhamento de PAP

Os alunos têm quatro tempos de quarenta e cinco minutos semanais estipulados no horário para acompanhamento de PAP.

O acompanhamento de PAP será desenvolvido pelo coordenador de curso e por um professor orientador de PAP designado anualmente pela Direção da Escola.

Os alunos devem obrigatoriamente de assistir a oitenta por cento dos tempos de acompanhamento de PAP, sob pena da sua Prova de Aptidão Profissional não ser considerada.

O controlo das presenças será feito através da plataforma eletrónica *E-Schooling* e de um registo específico que os alunos terão de assinar durante os acompanhamentos de PAP.

Artigo 54º

4.5. Desenvolvimento e Relatório do Projeto

A partir da aprovação da proposta de projeto de PAP, os alunos podem desenvolver livremente os seus relatórios. Contudo, só no terceiro ano do curso, todos devem assistir aos tempos de acompanhamento de PAP e cumprir com o calendário de entrega de relatórios previamente estipulado.

Artigo 55º

4.6. Apresentação e Defesa

O coordenador de curso deverá propor à Direção da Escola as entidades externas a convidar para constituir o Júri para apreciação da prova. Após aceitação da Direção da Escola, deverá ser dirigido convite formal às respetivas entidades para integrar o Júri, o qual deverá ter a seguinte composição:

- O coordenador do curso que preside ou, na sua ausência, o diretor pedagógico;
- O professor orientador do projeto ou, na sua ausência, o Diretor de turma;
- Um representante das associações empresariais ou das empresas de setores afins ao curso;
- Uma personalidade de reconhecido mérito na área da formação profissional ou dos setores de atividade afins ao curso;

O aluno apresentará e defenderá publicamente a sua prova, perante o júri, numa das datas publicadas para o efeito, não podendo a mesma ultrapassar o limite máximo de 15 minutos.

O Júri, para deliberar, necessita da presença de pelo menos quatro membros, cabendo ao seu Presidente voto de qualidade em caso de empate.

São critérios determinantes na avaliação da PAP:

- A demonstração de uma aprendizagem global com sucesso e relevante para a inserção do aluno na vida ativa;
- A demonstração de profissionalismo na conceção e implementação do projeto;
- A qualidade e interesse das atividades e produtos realizados para a atividade económica do setor em causa;
- A qualidade da apresentação.

Consideram-se aprovados na PAP os alunos que obtenham uma classificação igual ou superior a 10 valores, numa escala de 0 a 20, ficando registada a avaliação em documento próprio, devidamente assinado por todos os elementos do júri.

- Das decisões do Júri sobre a Prova de Aptidão Profissional não cabe recurso.
- Todos os produtos resultantes da implementação da PAP são propriedade comum da Escola Profissional Mar e Terra e dos seus autores, devendo ser acordado em conjunto o destino a dar-lhes.

Artigo 56º

4.7. Calendário

A defesa e implementação de PAP decorrerão durante o mês de maio, de acordo com uma escala definida anualmente pelo coordenador de curso, após provação da Direção da Escola Profissional Mar e Terra.

Outras datas de implementação são autorizadas, mediante proposta fundamentada pelo aluno e endereçada ao coordenador de curso, tendo o aluno que entregar o relatório final nas datas definidas pelo coordenador.

Artigo 57º

4.8. Avaliação

A avaliação final de PAP é calculada de acordo com as seguintes ponderações:

- Relatório final de PAP – 40 %
- Apresentação e defesa – 40%
- Competências Individuais – 20%

4.8.1. Critérios de avaliação da prova de aptidão profissional

A Prova de Aptidão Profissional (PAP) consiste na realização de um projeto final de curso, de natureza académica, da autoria e originalidade do aluno, a qual é desenvolvida no último ano do curso, ou seja, no terceiro ano do curso profissional.

A PAP é orientada e acompanhada, ao longo do decorrer do ano letivo, por dois docentes que são designados pela direção escolar, anualmente, para este efeito.

A conclusão da PAP culmina com a apresentação e defesa do tema da mesma, perante um júri, tema esse que terá de, pedagogicamente, estar relacionado com o âmbito e propósito do perfil do técnico do curso profissional no qual o aluno está inserido.

Os critérios, os descritores e a respetiva ponderação da avaliação de cada um dos intervenientes constam dos quadros que se seguem.

Quadro I

Relatório Final da PAP (Ponderação de 40%)

Crítérios	<ol style="list-style-type: none"> 1. Rigor científico e técnico; 2. Exequibilidade técnica; 3. Dificuldades/obstáculos detetados e estratégias de superação aplicadas; 4. Cumprimentos de prazos e de tarefas programadas; 5. Autonomia, organização e sentido de responsabilidade revelados; 6. Grau de consecução dos objetivos iniciais; 7. Inventário dos recursos necessários ao projeto; 8. Aspeto gráfico e estético; 9. Aprofundamento do tema; 10. Autoavaliação do percurso de desenvolvimento do projeto. 	
Instrumentos	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexão final do aluno; • Avaliação do professor Orientador. 	
Níveis de desempenho		Classificação
Muito Bom		
Descritores	<ol style="list-style-type: none"> 1. Apresenta elevado rigor científico e técnico através do recurso a diversa bibliografia da área; 2. Evidencia excelente exequibilidade técnica com base nas fases de implementação da PAP; 3. Apresenta dificuldades/obstáculos integralmente detetados e estratégias de superação aplicadas; 4. Cumpre prazos e tarefas programadas entre 90-100%; 5. Denota plena autonomia, organização e sentido de responsabilidade revelados; 6. Revela elevado grau de consecução dos objetivos iniciais propostos; 7. Apresenta plena execução do inventário dos recursos necessários ao projeto; 8. Apresenta aspeto gráfico e estético de acordo com todas as normas e regras de formatação da escola; 9. Evidencia elevado aprofundamento do tema de acordo com o modelo de estrutura de PAP; 10. Demonstra autoavaliação do percurso de desenvolvimento do projeto com um balanço global da sua prestação muito articulado. 	18 - 20 valores
Bom		

Descritores	<ol style="list-style-type: none"> 1. Apresenta bom rigor científico e técnico através do recurso a diversa bibliografia da área; 2. Manifesta correta exequibilidade técnica com base nas fases de implementação da PAP; 3. Apresenta dificuldades/obstáculos maioritariamente detetados e estratégias de superação aplicadas; 4. Cumpre os prazos e tarefas programadas entre 70-89%; 5. Evidencia boa autonomia, organização e sentido de responsabilidade revelados; 6. Denota bom grau de consecução dos objetivos iniciais propostos; 7. Manifesta boa execução do inventário dos recursos necessários ao projeto; 8. Demonstra aspeto gráfico e estético de acordo com a maioria as normas e regras de formatação da escola; 9. Apresenta aprofundamento apropriado do tema de acordo com o modelo de estrutura de PAP; 10. Apresenta autoavaliação do percurso de desenvolvimento do projeto com um balanço global da sua prestação articulado. 	14 - 17 valores
Suficiente		
Descritores	<ol style="list-style-type: none"> 1. Apresenta rigor científico e técnico suficientes através do recurso a diversa bibliografia da área; 2. Denota suficiente exequibilidade técnica com base nas fases de implementação da PAP; 3. Denota dificuldades/obstáculos suficientemente detetados e estratégias de superação aplicadas; 4. Cumpre os prazos e tarefas programadas entre 50-69%; 5. Revela algumas dificuldades na autonomia, organização e sentido de responsabilidade revelados; 6. Evidencia suficiente grau de consecução dos objetivos iniciais propostos; 7. Aplica a execução básica do inventário dos recursos necessários ao projeto, com algumas lacunas; 8. Apresenta aspeto gráfico e estético entre 50-69% das normas e regras de formatação da escola; 9. Desenvolve de forma básica o tema de acordo com o modelo de estrutura de PAP; 10. Apresenta autoavaliação do percurso de desenvolvimento do projeto com um balanço global da sua prestação pouco articulado. 	10 - 13 valores
Insuficiente		

Quadro II**Apresentação e defesa da PAP (Ponderação de 40%)**

Critérios	<ol style="list-style-type: none">1. Domínio das técnicas;2. Organização;3. Técnicas aplicadas;4. Inovação e criatividade;5. Competências técnicas e aptidão profissional;6. Domínio dos equipamentos e materiais;7. Gestão do tempo;8. Evidência do produto final;9. Clareza, qualidade e inovação da apresentação;10. Capacidade de argumentação e fundamentação do projeto;11. Qualidade e adequação dos recursos utilizados na apresentação.	
Instrumentos	<ul style="list-style-type: none">• Avaliação do Júri	
Níveis de desempenho		Classificação
Muito Bom		
Descritores	<ol style="list-style-type: none">1. Apresenta excelente domínio das técnicas;2. Denota excelente capacidade de organização;3. Apresenta inúmeras técnicas aplicadas de forma muito correta;4. Demonstra elevadas capacidades de inovação e criatividade;5. Revela excelentes competências técnicas e aptidão profissional;6. Manifesta excelente domínio dos equipamentos e materiais;7. Gere o tempo de forma muito adequada;8. Apresenta clara evidência do produto final;9. Denota elevados graus de clareza, qualidade e inovação da apresentação;10. Demonstra excelente capacidade de argumentação e fundamentação do projeto;11. Revela elevada qualidade e adequação dos recursos utilizados na apresentação.	18 – 20 valores
Bom		

Descritores	<ol style="list-style-type: none"> 1. Apresenta bom domínio das técnicas; 2. Denota boa capacidade de organização; 3. Apresenta inúmeras técnicas aplicadas de forma correta; 4. Demonstra boas capacidades de inovação e criatividade; 5. Revela boas competências técnicas e aptidão profissional; 6. Manifesta bom domínio dos equipamentos e materiais; 7. Gere o tempo de forma adequada; 8. Apresenta boa evidência do produto final; 9. Denota bom grau de clareza, qualidade e inovação da apresentação; 10. Demonstra boa capacidade de argumentação e fundamentação do projeto; 11. Revela boa qualidade e adequação dos recursos utilizados na apresentação. 	14 - 17 valores
Suficiente		
Descritores	<ol style="list-style-type: none"> 1. Apresenta domínio suficiente das técnicas; 2. Denota capacidade de organização razoável; 3. Apresenta algumas técnicas aplicadas de forma correta; 4. Demonstra razoáveis capacidades de inovação e criatividade; 5. Revela competências técnicas e aptidão profissional suficientes; 6. Manifesta domínio elementar dos equipamentos e materiais; 7. Gere o tempo de forma pouco adequada; 8. Apresenta evidência suficiente do produto final; 9. Denota grau de clareza, qualidade e inovação da apresentação suficientes; 10. Demonstra capacidade satisfatória de argumentação e fundamentação do projeto; 11. Revela qualidade e adequação razoáveis dos recursos utilizados na apresentação. 	10 - 13 valores
Insuficiente		
Descritores	<ol style="list-style-type: none"> 1. Apresenta domínio insuficiente das técnicas; 2. Denota falta de capacidade de organização razoável; 3. Apresenta algumas técnicas aplicadas de forma incorreta; 4. Demonstra muito poucas capacidades razoáveis de inovação e criatividade; 5. Revela competências técnicas e aptidão profissional insuficientes; 6. Revela falta de domínio dos equipamentos e materiais; 7. Gere o tempo de forma inadequada; 8. Apresenta evidência insuficiente do produto final; 9. Denota grau de clareza, qualidade e inovação da apresentação insuficientes; 10. Demonstra capacidade insatisfatória de argumentação e fundamentação do projeto; 11. Revela ausência de qualidade e adequação razoáveis dos recursos utilizados na apresentação. 	5 - 9 valores
Muito Insuficiente		

<p style="text-align: center;">Descritores</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Apresenta domínio muito insuficiente das técnicas; 2. Denota falta de capacidade de organização; 3. Apresenta ausência total ou quase total de técnicas aplicadas; 4. Demonstra incapacidades de inovação e criatividade; 5. Revela competências técnicas e aptidão profissional muito insuficientes; 6. Denota ausência total ou quase total de domínio dos equipamentos e materiais; 7. Gere o tempo de forma muito inadequada; 8. Apresenta evidência muito insuficiente do produto final; 9. Denota grau de clareza, qualidade e inovação da apresentação muito insuficientes; 10. Demonstra incapacidade de argumentação e fundamentação do projeto; 11. Revela ausência total ou quase total de qualidade e adequação dos recursos utilizados na apresentação. 	<p style="text-align: center;">0 - 4 valores</p>
<p style="text-align: center;">Intervenientes</p>	<p style="text-align: center;">Júri da PAP</p>	

Quadro III

Competências Individuais e Desenvolvimento do Projeto (Ponderação de 20%)

Crítérios	<ol style="list-style-type: none">1. Assiduidade no acompanhamento do projeto;2. Planifica, pesquisa e desenvolve o projeto com grande autonomia;3. Respeita prazos e protocolos;4. Estabelece interações diversificadas e enriquecedoras;5. Resolve com eficácia dificuldades encontradas.	
Instrumentos	<ul style="list-style-type: none">• Avaliação do Professor Orientador	
Níveis de desempenho		Classificação
Muito Bom		
Descritores	<ol style="list-style-type: none">1. Evidencia assiduidade no acompanhamento entre 90-100%;2. Planifica, pesquisa e desenvolve o projeto com total autonomia;3. Respeita os prazos e protocolos entre 90-100%;4. Estabelece inúmeras interações diversificadas e enriquecedoras para o desenvolvimento do projeto;5. Resolve com elevada eficácia dificuldades encontradas.	18 - 20 valores

Bom		
Descritores	<ol style="list-style-type: none"> 1. Evidencia assiduidade no acompanhamento entre 70-89%; 2. Planifica, pesquisa e desenvolve o projeto com grande autonomia; 3. Respeita os prazos e protocolos entre 70-89%; 4. Estabelece várias interações enriquecedoras para o desenvolvimento do projeto; 5. Resolve com eficácia dificuldades encontradas. 	14 - 17 valores
Suficiente		
Descritores	<ol style="list-style-type: none"> 1. Evidencia assiduidade no acompanhamento entre 50-69%; 2. Planifica, pesquisa e desenvolve o projeto com alguma autonomia; 3. Respeita os prazos e protocolos entre 50-69%; 4. Estabelece várias interações suficientemente enriquecedoras para o desenvolvimento do projeto; 5. Resolve com alguma eficácia dificuldades encontradas. 	10 - 13 valores
Insuficiente		
Descritores	<ol style="list-style-type: none"> 1. Evidencia assiduidade no acompanhamento entre 20-49%; 2. Planifica, pesquisa e desenvolve o projeto com pouca autonomia; 3. Respeita os prazos e protocolos entre 20-49%; 4. Apresenta dificuldade em estabelecer interações enriquecedoras para o desenvolvimento do projeto; 5. Resolve com muito pouca eficácia dificuldades encontradas. 	5 - 9 valores
Muito Insuficiente		
Descritores	<ol style="list-style-type: none"> 1. Assiduidade no acompanhamento entre 0-19%; 2. Planifica, pesquisa e desenvolve o projeto sem ou com muito pouca autonomia; 3. Respeita os prazos e protocolos entre 0-19%; 4. Tem muita dificuldade em estabelecer interações enriquecedoras para o desenvolvimento do projeto; 5. Não resolve ou resolve com muito pouca eficácia as dificuldades encontradas. 	0 - 4 valores
Intervenientes	Professor Orientador	

Quadro I

Avaliação do Professor Orientador (Ponderação de 20 %)

Crítérios	<ol style="list-style-type: none">1. Postura e atitude;2. Linguagem;3. Apresentação/imagem;4. Capacidade de comunicação;5. Conhecimento da empresa;6. Envolvimento na entidade de estágio;7. Facilidade de adaptação a novas tarefas;8. Aprendizagem de novos conhecimentos;9. Aplicação das normas de segurança e higiene no trabalho;10. Interesse pelo trabalho que realiza;11. Assiduidade e pontualidade;12. Rapidez na execução do trabalho;13. Capacidade de iniciativa;14. Qualidade de trabalho realizado;15. Relacionamento interpessoal;16. Sentido de responsabilidade;17. Apropriação à cultura da empresa;18. Autonomia no exercício das suas funções;19. Organização do trabalho.	
Instrumentos	<ul style="list-style-type: none">• Reunião de apresentação;• Contacto intermédio;• Reunião final.	
Níveis de desempenho		Classificação
Muito Bom		

<p style="text-align: center;">Descritores</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Revela uma postura e atitude exemplares sob o ponto de vista académico e profissional; 2. Utiliza uma linguagem muito cuidada e assertiva; 3. Evidencia uma apresentação/imagem muito cuidadas (higiene e indumentária); 4. Tem uma excelente capacidade de comunicação; 5. Tem um excelente conhecimento da empresa; 6. Demonstra um grande e rápido envolvimento na entidade de estágio; 7. Demonstra enorme facilidade de adaptação a novas tarefas; 8. Revela uma excelente aprendizagem de novos conhecimentos; 9. Aplica na totalidade as normas de segurança e higiene no trabalho em conformidade com as normas da entidade; 10. Demonstra um elevado interesse pelo trabalho que realiza; 11. Evidencia uma assiduidade e pontualidade entre 90-100%; 12. Apresenta elevada rapidez na execução do trabalho; 13. Manifesta excelente capacidade de iniciativa; 14. Apresenta elevada qualidade de trabalho realizado; 15. Demonstra excelentes capacidades de relacionamento interpessoal; 16. Manifesta elevado sentido de responsabilidade; 17. Denota uma grande apropriação à cultura da empresa; 18. Revela elevada autonomia no exercício das suas funções; 19. Apresenta excelentes capacidades de organização do trabalho. 	<p style="text-align: center;">18 - 20 valores</p>
--	--	--

Descritores	<ol style="list-style-type: none"> 1. Revela uma postura e atitude exemplares sob o ponto de vista acadêmico e profissional; 2. Utiliza uma linguagem muito cuidada e assertiva; 3. Evidencia uma apresentação/imagem muito cuidadas (higiene e indumentária); 4. Tem uma excelente capacidade de comunicação; 5. Tem um excelente conhecimento da empresa; 6. Demonstra um grande e rápido envolvimento na entidade de estágio; 7. Demonstra enorme facilidade de adaptação a novas tarefas; 8. Revela uma excelente aprendizagem de novos conhecimentos; 9. Aplica na totalidade as normas de segurança e higiene no trabalho em conformidade com as normas da entidade; 10. Demonstra um elevado interesse pelo trabalho que realiza; 11. Evidencia uma assiduidade e pontualidade entre 90-100%; 12. Apresenta elevada rapidez na execução do trabalho; 13. Manifesta excelente capacidade de iniciativa; 14. Apresenta elevada qualidade de trabalho realizado; 15. Demonstra excelentes capacidades de relacionamento interpessoal; 16. Manifesta elevado sentido de responsabilidade; 17. Denota uma grande apropriação à cultura da empresa; 18. Revela elevada autonomia no exercício das suas funções; 19. Apresenta excelentes capacidades de organização do trabalho. 	18 - 20 valores
	Bom	

Descritores	<ol style="list-style-type: none"> 1. Revela uma boa postura e atitude sob o ponto de vista acadêmico e profissional; 2. Utiliza uma linguagem cuidada e assertiva; 3. Evidencia uma apresentação/imagem cuidadas (higiene e indumentária); 4. Tem uma boa capacidade de comunicação; 5. Tem um bom conhecimento da empresa; 6. Demonstra um bom e gradual envolvimento na entidade de estágio; 7. Demonstra boa facilidade de adaptação a novas tarefas; 8. Revela uma correta aprendizagem de novos conhecimentos; 9. Aplica a maioria das normas de segurança e higiene no trabalho em conformidade com as normas da entidade; 10. Demonstra um bom interesse pelo trabalho que realiza; 11. Evidencia uma assiduidade e pontualidade entre 70-89%; 12. Apresenta rapidez na execução do trabalho; 13. Demonstra boa capacidade de iniciativa; 14. Revela boa qualidade de trabalho realizado; 15. Revela boas capacidades de relacionamento interpessoal; 16. Tem bom sentido de responsabilidade; 17. Denota uma correta apropriação à cultura da empresa; 18. Demonstra autonomia no exercício das suas funções 19. Revela boas capacidades de organização do trabalho. 	14 - 17 valores
-------------	--	-----------------

Suficiente		
Descritores	<ol style="list-style-type: none"> 1. Revela uma razoável postura e atitude sob o ponto de vista académico e profissional; 2. Utiliza uma linguagem suficientemente cuidada e assertiva; 3. Evidencia uma apresentação/imagem básica (higiene e indumentária); 4. Tem uma capacidade de comunicação elementar; 5. Tem um conhecimento razoável da empresa; 6. Demonstra um envolvimento básico na entidade de estágio; 7. Demonstra alguma facilidade de adaptação a novas tarefas; 8. Revela uma suficiente aprendizagem de novos conhecimentos; 9. Aplica as normas básicas de segurança e higiene no trabalho em conformidade com as normas da entidade; 10. Demonstra um interesse suficiente pelo trabalho que realiza; 11. Evidencia assiduidade e pontualidade entre 50-69%; 12. Apresenta baixo ritmo na execução do trabalho; 13. Demonstra capacidade de iniciativa básica; 14. Revela qualidade suficiente de trabalho realizado; 15. Demonstra capacidades básicas de relacionamento interpessoal; 16. Denota sentido de responsabilidade suficiente; 17. Revela algumas dificuldades na apropriação à cultura da empresa; 18. Apresenta baixa autonomia no exercício das suas funções; 19. Evidencia reduzidas capacidades de organização do trabalho. 	10 - 13 valores
Insuficiente		

<p style="text-align: center;">Descritores</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Revela uma postura e atitude muito incorretas sob o ponto de vista acadêmico e profissional; 2. Não utiliza sequer uma linguagem cuidada e assertiva; 3. Evidencia uma apresentação/imagem inadequadas (higiene e indumentária); 4. Demonstra capacidade de comunicação muito insuficiente; 5. Não tem um conhecimento mínimo da empresa; 6. Não demonstra qualquer envolvimento na entidade de estágio; 7. Revela graves dificuldades de adaptação a novas tarefas; 8. Denota ausência de aprendizagem de novos conhecimentos; 9. Denota ausência de aplicação de quaisquer normas mínimas de segurança e higiene no trabalho em conformidade com as normas da entidade; 10. Demonstra um interesse muito insuficiente pelo trabalho que realiza; 11. Evidencia assiduidade e pontualidade entre 0-19%; 12. Demonstra ausência de ritmo na execução do trabalho; 13. Revela capacidade de iniciativa muito insuficiente; 14. Apresenta qualidade muito insuficiente de trabalho realizado; 15. Denota capacidades demasiado fracas de relacionamento interpessoal; 16. Apresenta sentido de responsabilidade inexistente; 17. Não revela apropriação à cultura da empresa; 18. Não demonstra autonomia no exercício das suas funções; 19. Tem capacidades de organização do trabalho quase inexistentes ou muito fracas. 	<p style="text-align: center;">0 - 4 valores</p>
<p style="text-align: center;">Interveniente</p>	<p style="text-align: center;">Professor Orientador</p>	

ANEXO 5 – ANÁLISE DE CONTEÚDO

Categoria	Indicadores	Unidades de registo	UC
Formação e experiência profissional em Educação Especial	Formação Inicial em Educação Especial	<p>Não. Nada. (...) não tenho formação nessa área (...) (...) não tenho nenhuma formação de base nessa área (...) Não. Não. (...) não. Não tenho. Não tenho. Não. (subentendido na resposta) Não. Não. Não. Não. Não. Não. Não. Não. Nenhuma.</p>	<p>EP1 EP2 EP3 EP3 EP4 EP5 EP6 EP7 EP8 EP9 EP10 EP11 EP12 EP13 EP14 EP15 EP16 EP17</p>
	Formação Continua em Educação Especial	<p>Não Eu andei a investigar um bocado nessa área (...) Em termos de formação, não tenho mesmo nenhuma. Não. Não fiz nenhuma Nunca fiz mais nenhuma formação porque nunca surgiu a oportunidade (...) Não (não encontrou) Não, nunca realizei. (...) um seminário de três dias de 25 horas. Não (...) Não. Recebi uma formação técnica mas todas as outras foi a nível pessoal, portanto, sem diplomas mas foi-me dada pelas professoras que as davam. Não. Formação da vida. Nada. (...) alguns workshops daqueles obrigatórios. Não (...) Não. Já fiz uma ou outra formação daquelas obrigatórias. Pós-graduação em Educação Especial, domínio cognitivo e motor. (...) ao nível das formações normais que a própria escola oferece em termos de pessoas em áreas técnicas ao nível de dislexia, ao nível de salas de</p>	<p>EP1 EP1 EP2 EP2 EP3 EP3 EP4 EP5 EP6 EP7 EP8 EP9 EP10 EP10 EP11 EP12 EP13 EP14 EP15 EP16 EP16</p>

		ensino estruturado, problemas com síndromes de asperger, trissomia 21. Não.	EP17
	Interesse e motivações dos professores para a realização de formação em Educação Especial	(...) o ano passado, pela primeira vez, pensei nisso (...) iam-me alterar o horário para ter alunos, numa turma, com CEI Sim, eles servem de motivação Não, não tenho (motivação pessoal) Sentiria, eu gostaria até de ter. (...) nós quando nos colocamos nas coisas acabamos por conseguir, de facto, é uma realidade. Eu adoraria (...) Gostava muito de poder continuar (...) (...) acho que era muito bom. (...) uma das formações que eu tinha muito interesse em fazer era qualquer coisa ligada à língua estrangeira, Inglês e ao ensino dessa língua a crianças ou adolescentes com NEE. (...) todos nós temos o direito de saber mais, todos nós somos iguais. Todos nós temos o direito de, na sociedade, ter o nosso trabalho, ter a nossa família, sermos respeitados e respeitar (...) uma grande parte dos alunos com NEE também têm uma necessidade muito grande de serem encaminhados e de serem considerados iguais (...) (...) é mais aquela parte sentimental do que propriamente a parte de ser docente e de lhes ensinar alguma coisa (...) é mais aquela parte maternal (...) (...) com certeza que a faria (...) Tenho, tenho (interesse) (...) foi em julho portanto já tínhamos terminado as atividades letivas. Tem a ver com o facto de que desde que comecei a dar aulas ter trabalhado sempre com alunos com NEE (...) (...) já que trabalho diariamente e anualmente com eles, acho que deveria fazer muito mais e assim que tiver oportunidade irei frequentar novamente formações nesse sentido. (...) não tive ainda motivação para tirar. (...) eu acho que é importante (...) Formação realmente é fundamental (...) Toda. (...) talvez não. Sim! (...) eu própria tenho as minhas (...) dificuldades em lidar com essas necessidades educativas especiais (...) nem sempre tenho a noção de qual será a melhor forma de explicar de certo e essa pessoa aprender mais depressa (...) mas se calhar se eu	EP1 EP1 EP1 EP1 EP2 EP2 EP2 EP2 EP2 EP3 EP3 EP3 EP3 EP5 EP6 EP6 EP6 EP7 EP8 EP8 EP10 EP11 EP12 EP12

		<p>fizesse mais formação na área chegaria lá mais depressa, não perderia tanto tempo e provavelmente a pessoa do outro lado também iria sentir-se mais satisfeita porque compreenderia mais depressa (...) porque se calhar tendo mais formação na área chegaria mais depressa ao objetivo.</p> <p>A formação em si só não me mete qualquer tipo de problema.</p> <p>Claro, até porque existem cada vez mais alunos com essas necessidades.</p> <p>(...) somos agentes de ensino eles necessitam de outro tipo de ensino especial.</p> <p>(...) acho que é importante estarmos sempre em constante evolução e aquisição de conhecimentos e em diversas áreas, portanto acho que se a escola poder apostar neste tipo de formações só temos a ganhar, a escola e os professores.</p> <p>(...) era importante de forma a ajudar os nossos alunos com necessidades porque na sala de aula pode não se manifestar, podemos não conseguir ter uma perceção tão precisa porque eles estão calados e aparentemente atentos, mas nas avaliações as dificuldades surgem e depois aí é que sentimos que não conseguimos chegar lá.</p>	<p>EP13</p> <p>EP14</p> <p>EP15</p> <p>EP15</p> <p>EP17</p>
	<p>Necessidade de formação em Educação Especial</p>	<p>Eu acho que sim (...)</p> <p>Ah, sinto, claro.</p> <p>Sinto que gostava de conversar com alguém ah... que estivesse na área mesmo, que fosse da área, e que me indicasse, que me desse, que me desse um seguimento ou caminho, que me dissesse qual o caminho a traçar, o que é que eu poderia fazer com estes alunos, acho que era muito mais fácil, sem dúvida.</p> <p>De que forma é que podemos chegar até eles, de que forma é que nos devemos dirigir a eles (...)</p> <p>(...) acho que essa parte nos faz realmente falta (informação)</p> <p>(...) ficamos muito indignados ou muito espantados, (...) o aluno não percebeu nada daquilo (...) mas o professor que realmente seja formado em NEE, (...) acha que aquilo é perfeitamente normal.</p> <p>(...) se nós soubermos um bocadinho de tudo, se tivermos uma boa base, algum conhecimento de alguma coisa, nós conseguimos fazer um bocadinho melhor.</p> <p>(...) de estudar mais sobre o que é este mundo e as necessidades que os alunos têm.</p> <p>Não só ao nível cognitivo como no domínio comportamental, emocional...</p> <p>Sim, vou sentir sempre.</p> <p>(...) vou sentir sempre necessidade porque um aluno deste ano não é igual ao do ano que vem no novo</p>	<p>EP1</p> <p>EP2</p> <p>EP2</p> <p>EP2</p> <p>EP2</p> <p>EP2</p> <p>EP3</p> <p>EP3</p> <p>EP3</p> <p>EP4</p> <p>EP4</p> <p>EP4</p> <p>EP4</p> <p>EP4</p> <p>EP4</p>

		<p>ano. (...) fico a pensar e nem sei como é que hei-de agir, daí a minha necessidade de querer saber muito mais. (...) tem a ver com a formação. (...) sentir necessidade porque eu não sei. (...) as coisas, se calhar poderiam ter sido feitas de outra maneira que eu desconheço por não ter formação na área. (...) todos os professores deveriam ter formação nessa área (...) Tenho necessidade de formação. (...) todos deveríamos ter uma formação. (...) nós deveríamos investir todos em uma formação base nessa área. (...) eu acho que há (necessidade) e que é imperioso (...) se todos nós tivéssemos alguma formação na área era essencial. (...) se me dissesse não é necessário, era uma área que escolherias? Não. Ainda não me veio parar às mãos (...) ninguém com essa Educação Especial, mas penso que de há muito tempo me falta saber linguagem gestual porque já trabalhei com uma pessoa surda muda (...) sinto que se algum dia tiver um menino surdo mudo que deveria ter uma informação maior sobre este assunto. (...) seja em que área seja, sinto necessidade de ter mais formação. (...) não fazia mal nenhum. Não. Não, não tenho. Acho que consigo facilmente chegar a este tipo de alunos. (...) devia de ser tão obrigatório como ter um curso de primeiros socorros. Tem a ver com a necessidade de eu... caso encontrasse um aluno que tivesse outro tipo de necessidades que não é normal, (...) senti necessidade de ter formação para saber como é que eu ia resolver a situação. (...) sinto que sim, que ainda há muita formação para fazer nesta área. (...) a formação é um tipo de investimento que é sempre vantajoso e há sempre necessidade de o fazer. Principalmente ao nível da falta de informação, tenho de ir à net, não é?</p>	<p>EP5 EP6 EP6 EP6 EP6 EP7 EP7 EP8 EP8 EP9 EP10 EP11 EP11 EP13 EP13 EP14 EP15 EP15 EP15 EP16</p>
	<p>Dificuldades e obstáculos para a realização de formação em</p>	<p>Acho que não Acho que não (...) acho que é difícil nós conseguirmos Mas neste momento acho que não tenho uma</p>	<p>EP1 EP1 EP2 EP2</p>

	Educação Especial	<p>estrutura de vida que me permita ir estudar novamente</p> <p>(...) pelo facto de eu talvez viver sozinha, de ter que ter dois trabalhos para sobreviver, não é?</p> <p>(...) neste momento, não é possível</p> <p>(...) se tivesse tempo, ou se surgisse a possibilidade (...)</p> <p>(...) ainda não encontrei uma formação que fosse de encontro aquilo que eu quero e que eu necessito.</p> <p>(...) é o tempo (...)</p> <p>(...) em termos financeiros.</p> <p>(...) são formações muito caras.</p> <p>(...) não temos qualquer tipo de apoio neste campo, do estado.</p> <p>(...) nós devíamos também conhecer muito bem e ter esse apoio por parte do estado.</p> <p>(...) tempo e em termos económicos (...) é aquilo que mais me dificulta.</p> <p>(...) dificuldades de comunicação e de algum método.</p> <p>(...) de como fazer.</p> <p>É o tempo.</p> <p>É muito pouco tempo.</p> <p>(...) nem sempre tenho disponibilidade financeira para pagar.</p> <p>Estou mais preocupado em acabar o meu mestrado.</p> <p>(...) o dinheiro que também já está investido.</p> <p>Talvez tempo mas isso é normal.</p> <p>Só em termos de horário mas também acho que tirava um bocadinho do meu tempo profissional externo para ter essa formação.</p> <p>Não. Neste momento se se encaixasse no meu horário...</p> <p>(...) tempo, sobretudo o tempo.</p> <p>Do tempo disponível.</p> <p>A própria existência dessas formações, o distanciamento.</p> <p>(...) quando elas existem estão muito longe...</p> <p>E o tempo (...) formações (...) que ocupem menos tempo, tipo curso intensivo.</p> <p>(...) é um bocado falta de tempo (...)</p> <p>(...) é mesmo a falta de tempo que (...) me impossibilita e limita esse tipo de formações.</p> <p>Não sinto grandes obstáculos excetuando em termos de horário.</p> <p>É só avaliarmos os horários, vermos a disponibilidade e avançar.</p>	<p>EP2</p> <p>EP2</p> <p>EP3</p> <p>EP4</p> <p>EP4</p> <p>EP4</p> <p>EP4</p> <p>EP4</p> <p>EP4</p> <p>EP4</p> <p>EP4</p> <p>EP4</p> <p>EP5</p> <p>EP5</p> <p>EP5</p> <p>EP5</p> <p>EP6</p> <p>EP7</p> <p>EP7</p> <p>EP8</p> <p>EP9</p> <p>EP10</p> <p>EP12</p> <p>EP13</p> <p>EP14</p> <p>EP14</p> <p>EP14</p> <p>EP15</p> <p>EP15</p> <p>EP16</p> <p>EP17</p>
	Experiência profissional anterior com alunos com NEE	<p>Não muita. Sabes que em (...) notam-se pouco as diferenças entre os alunos.</p> <p>Sim (...)</p> <p>(...) por vezes tinha alunos com NEE.</p> <p>Durante as AEC, na Nazaré, muitos meninos com</p>	<p>EP1</p> <p>EP2</p> <p>EP2</p> <p>EP3</p>

		<p>NEE (...)</p> <p>(...) eu tinha de estar com eles e ensinar-lhes alguma coisa, dar-lhes algum apoio à hora de almoço, no recreio, etc.</p> <p>(...) ter sido convidada (...) para trabalhar um pouco com os meninos na área do Português e estar com eles, ajudá-los um bocadinho.</p> <p>(...) com dois alunos do ano passado ou duas alunas.</p> <p>Em 2011 houve uma oportunidade (...) de vir dar formação</p> <p>Sim, tenho experiência no ensino regular.</p> <p>A primeira experiência (...) alunos com dislexia e com um aluno invisual.</p> <p>(...) nunca tive nenhum aluno com NEE na área do desporto (...)</p> <p>Dei aulas de comunicação especial a meninos de primária.</p> <p>Tem sido apenas desde que estou aqui na escola, de resto não tive nenhuma.</p> <p>Aqui na escola e também num grupo que tivemos no presente RVCC</p> <p>Trabalhei dois anos, concretamente após tirar a pós-graduação, trabalhei em Porto de Mós, no ano anterior (...) no ano 2013/2014 também na Lourinhã.</p> <p>O ano passado estive em acumulação aqui com a escola no agrupamento de Porto de Mós.</p>	<p>EP3</p> <p>EP3</p> <p>EP4</p> <p>EP5</p> <p>EP6</p> <p>EP6</p> <p>EP7</p> <p>EP9</p> <p>EP12</p> <p>EP13</p> <p>EP16</p> <p>EP16</p>
Relações Profissionais:	Com os Professores	<p>São próximas</p> <p>Acho que são muito boas (...)</p> <p>(...) há comunicação.</p> <p>(...) podia ser um bocadinho melhor. A parte da comunicação podia ser mais explorada.</p> <p>É uma relação profissional.</p> <p>(...) seleciono as pessoas com quem devo falar menos.</p> <p>Mas é uma relação saudável.</p> <p>(...) boa.</p> <p>(...) fui muito bem recebida (...) acho que tenho uma boa relação, naquilo que é possível, tenho uma boa relação com todos.</p> <p>É boa, é simples, (...)</p> <p>(...) estabeleço uma boa relação com todos eles.</p> <p>(...) consigo conviver bem com eles.</p> <p>Boa... mas há dois anos atrás era melhor.</p> <p>(...) trabalham para o individual, para o reconhecimento pessoal (...)</p> <p>(...) dou-me bem com todos.</p> <p>(...) boa, normal, saudável.</p> <p>(...) normal, profissional.</p> <p>Com os docentes é fechado porque o meu mundo da cozinha é um mundo completamente diferente da docência teórica.</p>	<p>EP1</p> <p>EP1</p> <p>EP2</p> <p>EP2</p> <p>EP3</p> <p>EP3</p> <p>EP3</p> <p>EP4</p> <p>EP4</p> <p>EP5</p> <p>EP6</p> <p>EP6</p> <p>EP7</p> <p>EP7</p> <p>EP7</p> <p>EP8</p> <p>EP8</p> <p>EP9</p> <p>EP10</p>

		<p>Eu acho que é boa. Gosto de toda a gente, acho que toda a gente gosta de mim. (...) há algumas arestas a serem limadas mas isso é normal. Boa. (...) com a maior parte dos professores já não é um relacionamento profissional (...) até um relacionamento de amizade com algumas pessoas, com outras já há muita afinidade, alguma cumplicidade (...) (...) esta parte que é boa a nível de amizade acho que às vezes também pode dificultar depois quando é necessário um relacionamento mais profissional (...) (...) não nos vamos sentir tão à vontade para chamarmos à atenção de algo que não está tão bem e isso pode dificultar, (...) são mais os prós do que os contras neste relacionamento mais familiar (...) Eu considero que seja muito boa porque sou um dos elementos mais antigos cá da casa e realmente acabam sempre por se dirigirem inicialmente a mim para esclarecer algumas dúvidas e realmente é logo um primeiro contacto em que realmente me demonstro bastante disponível e acredito que seja bastante bom por aí e também a interajuda que eu consigo dar aos meus colegas. (...) é boa. (...) já há algum entrosamento (...) uma forma de trabalhar mais em grupo. Uma boa relação. Integrei-me rapidamente, são simpáticos, dou-me bem com toda a gente. É pacífica de colaboração estreita, auscultando sempre as dificuldades minhas e dos colegas, tentando estabelecer uma relação solidária, de participação, envolvimento, não tenho sentido grandes dificuldades bem pelo contrário, fui bem recebido, acho que também não sou uma pessoa muito difícil de levar e de me relacionar e isso também torna tudo mais simples. É um bom relacionamento no âmbito de trabalho, consigo separar o lado pessoal do lado profissional (...) (...) embora não o consiga fazer totalmente como desejaria (...) (...) sinto que é uma relação bastante saudável.</p>	<p>EP10 EP10 EP11 EP12 EP12 EP13 EP14 EP14 EP15 EP15 EP16 EP16 EP17</p>
	Com os Alunos	<p>Acho que sim (proximidade) (...) no geral, tenho uma boa relação com os meus alunos porque temos uma turma que é mais complicadinha e, por vezes, a relação nem sempre é a melhor. Por vezes tenho de atuar de uma forma que eu não gosto, que é colocar alunos na rua, pedir para que</p>	<p>EP1 EP2 EP2</p>

	<p>saíam da sala de aula, para que não perturbem e para que eu continue a dar uma aula em condições. Esta é a minha última atitude, (expulsar da sala) que eu tento sempre não o fazer, mas realmente, com aquela turma é muito complicado, não ter de agir desta forma.</p> <p>É uma relação equilibrada.</p> <p>(...) se eu não dou, eu não sou obrigada a exigir que eles me deem, portanto, acaba por ser algo equilibrado ao longo do tempo</p> <p>(...) dou muita importância a essa relação (...) acredito que não sou só eu que estou a ensinar ali dentro.</p> <p>Muitas vezes eu estou a aprender com eles. Nesta escola caracterizo bem, é bom.</p> <p>(...) tive uma experiência positiva mais ao nível de terceiro ano de turismo.</p> <p>(...) eles também me acolheram muito bem e o facto de eu ter duas disciplinas com a mesma turma também faz com que a relação seja boa.</p> <p>(...) não ser muito mais velha do que eles ajuda no contacto mais próximo na aprendizagem.</p> <p>(...) aquele estilo <i>Laisser-faire</i> que (...) eu comecei, (...) aprendi que não, não é esse o caminho.</p> <p>Tem de haver ali um estilo de liderança, ou ter uma liderança com vários tipos de estilos e adaptar a cada turma (...)</p> <p>(...) não dou a confiança que dava inicialmente.</p> <p>(...) tenho uma boa relação com os alunos.</p> <p>(...) temos uma boa relação profissional.</p> <p>(...) saímos da sala de aula e é excelente a relação. Boa.</p> <p>(...) são boas relações.</p> <p>(...) acho que são boas.</p> <p>Não são muito formais, formais qb (...)</p> <p>Acho excelente.</p> <p>Acho que eles correspondem (...)</p> <p>Boa, muito boa.</p> <p>Temos uma boa relação.</p> <p>Gosto deles, eles gostam de mim.</p> <p>Eles respeitam-me, eu respeito-os.</p> <p>Melhores com uns do que com os outros mas acho que é boa.</p> <p>(...) tenho um momento em que sou a professora e também tenho um momento em que se calhar sou mais amiga do que professora (...) e tem resultado (...)</p> <p>(...) acabo por me servir do meu relacionamento mais pessoal com os alunos para que as coisas funcionem melhor a nível profissional.</p> <p>(...) quando já há casos de indisciplina (...) eu vou muito pela (...) chantagem emocional (...) e acabam</p>	<p>EP2</p> <p>EP3</p> <p>EP3</p> <p>EP3</p> <p>EP3</p> <p>EP4</p> <p>EP4</p> <p>EP4</p> <p>EP4</p> <p>EP4</p> <p>EP4</p> <p>EP5</p> <p>EP5</p> <p>EP5</p> <p>EP6</p> <p>EP6</p> <p>EP6</p> <p>EP6</p> <p>EP7</p> <p>EP7</p> <p>EP7</p> <p>EP8</p> <p>EP8</p> <p>EP9</p> <p>EP9</p> <p>EP10</p> <p>EP10</p> <p>EP10</p> <p>EP10</p> <p>EP11</p> <p>EP12</p> <p>EP12</p> <p>EP12</p> <p>EP13</p>
--	--	--

		<p>por valorizar o fato de eu estar com eles em momentos mais pessoais para depois respeitar quando eu quero ser profissional e até hoje tem resultado (...)</p> <p>Também acredito que seja bastante bom, alunos em aula não têm qualquer tipo de problema em colocar dúvidas em dizer que não percebem e não só essa parte das dúvidas relativamente à matéria mas também às vezes problemas pessoais que eles também no final da aula ou sem ser no decorrer da aula pedem ajuda fora das disciplinas.</p> <p>Quero acreditar que boa.</p> <p>Não tenho muitos conflitos (...)</p> <p>(...) é boa até certo ponto.</p> <p>Estava com algum receio mas dou-me bem, são bons miúdos, são.</p> <p>(...) é sempre uma relação de harmonia de auscultar as dificuldades que eles têm (...)</p> <p>Para que eles olhe para nós como alguém de confiança que não seja só aquela relação de professor aluno e que isso não se misture.</p> <p>(...) consegui ganhar a confiança deles muito cedo, e sinto algum respeito e sinto que me ouvem e que me procuram quando têm alguma necessidade, não sinto aquela distância ou afastamento. Isso dá-me alento, satisfação.</p>	<p>EP14</p> <p>EP14</p> <p>EP14</p> <p>EP15</p> <p>EP16</p> <p>EP16</p> <p>EP17</p>
	Com os Alunos com NEE	<p>(...) não tenho qualquer tipo de problema (...)</p> <p>Eu tento, esforço-me.</p> <p>Eu penso que consigo chegar até eles.</p> <p>(...) até agora acaba por ter sido uma experiência positiva.</p> <p>Da mesma forma que caracterizo com os outros.</p> <p>(...) não faço distinção de alunos.</p> <p>(...) a minha relação com eles é exatamente na mesma base.</p> <p>Igual aos outros.</p> <p>Tenho uma boa relação com eles, com todos eles.</p> <p>Aprendi a relacionar-me com as incapacidades que eles têm mas com as capacidades que têm a elevá-los e a reforça-los.</p> <p>Boa também.</p> <p>Exatamente é igual. (com a dos outros alunos)</p> <p>Extremamente normal.</p> <p>Trato como um aluno normal porque ele é um aluno normal tem as suas dificuldades na sua característica mas é um aluno perfeitamente normal.</p> <p>(...) boa.</p> <p>Também. (boa relação)</p> <p>Não digo que há uma preocupação acrescida, agora há metodologias que são e devem ser apropriadas para o perfil daquele aluno.</p>	<p>EP2</p> <p>EP3</p> <p>EP3</p> <p>EP3</p> <p>EP4</p> <p>EP4</p> <p>EP4</p> <p>EP5</p> <p>EP6</p> <p>EP9</p> <p>EP11</p> <p>EP12</p> <p>EP13</p> <p>EP13</p> <p>EP14</p> <p>EP15</p> <p>EP16</p> <p>EP16</p>

		É igual aos outros alunos.	
	Com os Funcionários	<p>Eu acho que é muito boa.</p> <p>É uma relação simpática em que as pessoas, realmente, se tratam a todas como se se conhecessem há já muito tempo.</p> <p>(...) sinto que as pessoas ainda me tratam de uma forma mais... (acolhedora).</p> <p>(...) das pessoas nos porem à vontade, de nos tratarem pelo nome.</p> <p>É uma relação saudável.</p> <p>(...) é o bom dia, boa tarde, é uma relação profissional, o politicamente correto.</p> <p>(...) não tenho grande contacto com todos (...) estou só num bloco da escola.</p> <p>(...) não tenho nada a dizer (...) vamo-nos conhecendo, vamo-nos adaptando, e não tenho nada a dizer em relação a dificuldades ou seja o que for.</p> <p>Não tenho problema com ninguém.</p> <p>Tenho uma boa relação com eles.</p> <p>Com uns de maior proximidade, com outros nem tanta, também se calhar por minha opção.</p> <p>(...) nunca tive problemas com funcionários.</p> <p>Não são muito próximas mas são boas.</p> <p>Cordeais.</p> <p>Saudável, boa também.</p> <p>(...) apenas e só profissionais.</p> <p>Não é... é um nim. Eu não sei.</p> <p>Excepcionais.</p> <p>Também boa.</p> <p>(...) depende um bocadinho dos funcionários.</p> <p>Há (...) funcionários com os quais não tenho tanta confiança e realmente tenho uma relação estritamente profissional (...)</p> <p>(...) no geral o meu relacionamento é mais afastado dos funcionários porque não lido tanto com eles (...)</p> <p>(...) há ali um relacionamento de respeito sobretudo, mas não tenho a mesma cumplicidade que terei com os meus colegas ou com os funcionários da secretaria (...)</p> <p>(...) também acredito que seja muito bom.</p> <p>Boa.</p> <p>(...) é uma boa relação.</p> <p>Também boa.</p> <p>(...) dou-me bastante bem com os funcionários.</p> <p>Deixo as funções para quem as deve desempenhar e isso não deve atrapalhar de maneira nenhuma a relação, não faço esse tipo de separação.</p> <p>Também boas. Saudáveis.</p> <p>Penso que não é preciso muita confiança, é o suficiente para que se possa ter uma relação profissional adequada.</p>	<p>EP1</p> <p>EP2</p> <p>EP2</p> <p>EP2</p> <p>EP3</p> <p>EP3</p> <p>EP4</p> <p>EP4</p> <p>EP5</p> <p>EP6</p> <p>EP6</p> <p>EP6</p> <p>EP7</p> <p>EP7</p> <p>EP8</p> <p>EP8</p> <p>EP9</p> <p>EP10</p> <p>EP11</p> <p>EP12</p> <p>EP12</p> <p>EP12</p> <p>EP13</p> <p>EP14</p> <p>EP14</p> <p>EP15</p> <p>EP15</p> <p>EP16</p> <p>EP17</p> <p>EP17</p>

	Com a Liderança	<p>Olha, assim, falar diretamente com o diretor, acho que só bom dia e até amanhã</p> <p>(...) com o M não tenho problema nenhum, falo bem</p> <p>(...) com o diretor da escola, se calhar ainda não se proporcionou, ou porque temos horários desencontrados.</p> <p>(...) um bocadinho ausente.</p> <p>(...) passasse às vezes muito tempo que não tenho qualquer comunicação com o diretor da escola.</p> <p>Também não sei até que ponto isso seria importante (...)</p> <p>Às vezes almoçamos com o diretor, e quando almoçamos a conversa realmente é boa, e flui de uma forma muito natural, mas tirando isso, realmente, há pouco contacto.</p> <p>Seria importante (o contacto), eu acho que sim, dado que se trata de uma escola profissional, só por aí.</p> <p>(...) o único problema aqui que eu acho, o único se não, é ele por vezes, não falar diretamente com as pessoas, mas se calhar é uma norma, uma política da escola.</p> <p>(...) nós só temos contacto com os elementos da direção quando queremos esclarecer alguma dúvida, quando precisamos de alguma coisa da parte da direção e vamos bater à porta.</p> <p>(...) por ser uma escola pequena eu sempre achei que a nível de direção iria ser uma direção mais presente, ou seja, mais em contacto connosco e com os alunos.</p> <p>(...) noto que há ali uma lacuna (...) causa-me assim algum mau estar (...), muitas vezes as coisas podiam ser resolvidas muito mais rapidamente se a conversa fosse tu cá tu lá (...)</p> <p>(...) se calhar deveríamos ter um pouco mais de abertura.</p> <p>Boa.</p> <p>(...) não tenho nada de negativo a apontar até porque me tenho sentido bem na escola.</p> <p>É como se estivesse em casa.</p> <p>(...) boa, (...)</p> <p>Acho que funciona bem.</p> <p>(...) tenho uma boa relação com a direção da escola.</p> <p>É boa.</p> <p>(...) com o diretor pedagógico é excelente.</p> <p>(...) todos nós temos determinada visão das coisas e determinadas opiniões que nem sempre são as que são consideradas mais corretas, mais viáveis.</p> <p>Exatamente (Respeito)</p> <p>Em termos profissionais de direção, não tenho relação, não há reuniões, não há... há só conversas</p>	<p>EP1</p> <p>EP1</p> <p>EP1</p> <p>EP2</p> <p>EP2</p> <p>EP2</p> <p>EP2</p> <p>EP2</p> <p>EP2</p> <p>EP2</p> <p>EP2</p> <p>EP2</p> <p>EP2</p> <p>EP2</p> <p>EP2</p> <p>EP3</p> <p>EP3</p> <p>EP3</p> <p>EP3</p> <p>EP4</p> <p>EP4</p> <p>EP4</p> <p>EP4</p> <p>EP5</p> <p>EP5</p> <p>EP6</p> <p>EP7</p> <p>EP8</p> <p>EP8</p> <p>EP8</p> <p>EP8</p> <p>EP9</p> <p>EP9</p> <p>EP10</p> <p>EP10</p> <p>EP10</p> <p>EP10</p> <p>EP11</p> <p>EP12</p> <p>EP12</p>
--	-----------------	---	--

		<p>de corredor e acho que isso não chega em termos de direção de escola.</p> <p>Boa.</p> <p>Completamente.</p> <p>(...) não tenho razões de queixa.</p> <p>(...) temos condições para trabalhar.</p> <p>Amigável.</p> <p>(...) há uma boa relação no entanto eu tenho plena noção que nem sempre sou sincera com a direção (...)</p> <p>(...) infelizmente há aqui sempre uma ameaça no ar, eu não acho que seja uma liderança (...)</p> <p>(...) há quem nos lidere pelo exemplo, não é aqui... a liderança aqui é baseada um bocadinho na ameaça do desemprego (...)</p> <p>(...) se todos nós pudéssemos dar a nossa opinião de forma mais à vontade eu acho que todos ficariam a ganhar com isso, até porque ninguém faz nada sozinho (...)</p> <p>(...) todos ganharíamos com isso mas eu não me sinto à vontade para fazê-lo aqui, muitas vezes guardo a minha opinião para mim (...)</p> <p>Acredito que seja razoável.</p> <p>(...) quase todos os meus problemas passam pela direção pedagógica, a porta está sempre aberta, não quer dizer que seja a melhor maneira de funcionar mas há logo uma abertura para nos atenderem, nos tentarem esclarecer.</p> <p>(...) é uma relação boa.</p> <p>Próxima (...)</p> <p>Até agora tudo bem, tenho uma boa relação.</p> <p>(...) acho que tem de existir regras tem de existir hierarquias.</p> <p>Essas hierarquias não podem é deixar de ter em atenção as dificuldades que cada um tem... A direção não tem em atenção essas dificuldades.</p> <p>QB.</p> <p>Uma relação não com distância, com alguma confiança em que eu possa bater à porta e expor (...)</p> <p>(...) os meus problemas, as minhas necessidades (...)</p> <p>(...) sinto que é uma relação bastante boa.</p>	<p>EP12</p> <p>EP12</p> <p>EP12</p> <p>EP13 EP13</p> <p>EP14 EP14 EP15 EP16</p> <p>EP16</p> <p>EP17 EP17</p> <p>EP17</p>
Utilização da Estratégia de Cooperação e trabalho colaborativo	Entre professores	<p>(...) trabalhar em equipa?</p> <p>(...) fazer planificações em conjunto, fazer testes em conjunto</p> <p>Não, não tenho ninguém do meu grupo de TIC</p> <p>(...) eu vejo eles a fazerem (professores)</p> <p>E também há entre as várias disciplinas, interdisciplinaridade.</p> <p>Não tenho nenhum colega do grupo.</p> <p>Os miúdos utilizam a minha aula.</p> <p>Eles trabalham o tema na aula de psicologia e depois na minha aula formatam-nos, com o formato</p>	<p>EP1</p> <p>EP1</p> <p>EP1</p> <p>EP1</p> <p>EP1</p> <p>EP1</p> <p>EP1</p> <p>EP1</p>

	<p>propriamente a nível profissional.</p> <p>(...) com as personalidades que se aproximam mais umas das outras acabam por falar mais do que propriamente porque é a pessoa indicada para eu falar porque é a diretora de turma da turma que eu tenho.</p> <p>(...) todos nós, já percebi, estamos largados nas nossas funções e quase nos autoexcluimos.</p> <p>Mas quando nos é pedido para cooperar e já nos foi pedido essa cooperação depois há toda uma inflexibilidade que eu não entendo porque sendo uma escola técnica não é uma escola teórica, é uma escola profissional penso tem que se elevar a parte profissional ah... em detrimento de outras matérias. Acho que deveria haver outras facilidades de cooperação sendo que estamos numa escola profissional.</p> <p>De um modo geral isso existe aqui.</p> <p>(...) essa cooperação existe.</p> <p>Acho que se consegue trabalhar e colaborar. Todos estão disponíveis e abertos para isso.</p> <p>O professor acho que (...) como trabalha sozinho na sala de aula tem muito medo de partilhar (...)</p> <p>(...) acho que se partilha muito facilmente sucessos e fracassos ninguém partilha, com medo que se vá dizer ou que é uma pessoa que não sabe ter a ordem, manter a ordem na sua sala de aula, ou que não é competente (...)</p> <p>(...) vou aprender com um colega, esse colega vai aprender comigo e faz falta isso.</p> <p>Sim, muito muito.</p> <p>Sim colaboramos, ajudamo-nos e lá está a tal entreaajuda que não sei se realmente isso se verifica mas ao longo do ano isso verifica-se.</p> <p>Quem vem que tem uma carga horária bastante reduzida, e tem que ir embora e ir trabalhar para outro local, portanto realmente o envolvimento destes professores acaba por ser nenhum, é zero.</p> <p>(...) dos que passam tanto ou mais tempo como eu cá, tentamos de uma forma ou outra sempre apoiarmo-nos.</p> <p>(...) dou disciplinas mais práticas isso acontece-me bastante.</p> <p>(...) estou envolvido sempre com outras disciplinas e acho que é uma forma natural de se trabalhar (...)</p> <p>(...) não sou tanto eu que procuro mas se houver necessidade de eu colaborar com... estou disponível para.</p> <p>Tenho noção que entre as disciplinas isso acontece, na minha isso não acontece muito, mas é um contexto diferente, é um contexto prático.</p> <p>Cooperação é partilhar, não só materiais, não só</p>	<p>EP10</p> <p>EP10</p> <p>EP11</p> <p>EP11</p> <p>EP12</p> <p>EP12</p> <p>EP12</p> <p>EP13</p> <p>EP13</p> <p>EP13</p> <p>EP13</p> <p>EP13</p> <p>EP13</p> <p>EP13</p> <p>EP14</p> <p>EP14</p> <p>EP14</p> <p>EP15</p> <p>EP15</p> <p>EP16</p> <p>EP16</p> <p>EP16</p> <p>EP17</p> <p>EP17</p> <p>EP17</p>
--	--	---

		<p>estratégias, não só saber, acima de tudo qual é o perfil do aluno.</p> <p>(...) não é fazer reuniões por fazer pois mais vale não fazê-las.</p> <p>Temos muito trabalho, temos muita pedra para partir.</p> <p>(...) não é fácil com uma equipa tão pequena... a equipa é muito pequena face aquilo que se quer fazer e se pode fazer (...) não sinto tanta cooperação... toda a gente está sempre demasiado ocupada (...)</p> <p>(...) o fator motivação, o fator partilha, o fator de sentar à mesa falar, pedir ideias, e é isso, relativamente aos colegas faz com que haja aqui mais colaboração mais partilha e de certa forma criar aqui mais motivação.</p>	
	Entre funcionários	<p>Existe por parte de toda a comunidade escolar</p> <p>(...) os cartões de almoço, aquilo está tudo prontinho a horas e esses serviços funcionam muito bem.</p> <p>(...) têm sempre boa vontade para colaborar no que lhes é solicitado (...) não existe é uma comunicação eficiente e eficaz para que esse trabalho colaborativo corra da melhor forma entre todos.</p> <p>(...)é notório que existem colaboradores mais ativos e outros menos pró-ativos.</p> <p>(...) existe uma sinergia que permite que o trabalho seja realizado e concluído atempadamente, mas como nem todos os ritmos são iguais momentos há em que existem atritos (mínimos) para chegar ao objetivo.</p> <p>(...) colaboramos bem com eles da mesma forma, penso eu, que eles colaboram bem connosco.</p> <p>Bom.</p> <p>(...) não tenho precisado muito.</p> <p>(...) é com quem eu trabalho mais diretamente e estou muito bem servida, (...) com os restantes trabalhadores não tenho tido assim essa necessidade.</p> <p>Há atividades, que realmente, as coisas funcionam minimamente, ou por obrigação ou não, as coisas acabam por funcionar minimamente, estou a falar das tasquinhas (...)</p> <p>Ou até mesmo do dia aberto, (...) toda a gente trabalhou em conjunto.</p> <p>O trabalho entre elas funcionárias, cooperativo, poderia ser muito melhor.</p> <p>Acho que poderia haver muito mais comunicação e cooperação entre elas.</p> <p>Existe, existe.</p> <p>De um modo geral existe com todos (...)</p> <p>Nunca houve nenhum problema com isso (...)</p>	<p>EP1</p> <p>EP1</p> <p>EP2</p> <p>EP3</p> <p>EP3</p> <p>EP4</p> <p>EP5</p> <p>EP6</p> <p>EP6</p> <p>EP8</p> <p>EP8</p> <p>EP8</p> <p>EP8</p> <p>EP10</p> <p>EP10</p> <p>EP11</p> <p>EP13</p> <p>EP13</p> <p>EP13</p>

		<p>Não, não. Existe entreaajuda entre funcionários (...) Acredito que não exista aqui uma grande ligação entre funcionários e professores, acho que há aqui uma barreira que deveria ser quebrada. É um pouco mais difícil mas mesmo assim acho que temos tido algumas experiências. (...) se eu tiver algum problema e procurar na secretaria se não tiver a A, a L tenta resolver a situação. Parece-me que sim, que existe este tipo de trabalho de colaboração entre os serviços. (...) há uma boa envolvência da parte de todos os nossos funcionários.</p>	<p>EP14 EP15 EP15 EP16</p>
A Liderança	Papel da liderança na formação contínua dos professores	<p>(...) eu acho que é fundamental (...) se não forem lá dentro de nós buscarem e dizerem olha tu precisas... nós, não vamos. (...) a escola não faz muito por isso. (...) penso que os alunos com NEE vêm para a escola é mais um aluno, mais um aluno para uma turma. Eu penso que não é dada muita relevância a esse fator (...) pelo menos terem alguém, já não digo estarem aqui presencialmente, diariamente, não, mas que viesse cá um dia, uma sessão para estar connosco, dar-nos algum esclarecimento. Acho que isso era muito importante e a escola nunca o fez. Se esse papel funcionasse seria muito importante. Se a escola nos permitisse de alguma forma ou se nos desse algum apoio no sentido de nós termos tempo de fazer essas formações aqui perto, seria uma mais-valia para a escola com certeza. (...) a Escola acaba por colmatar se me for dando formações pontuais. (...) uma formação de um dia de dois dias (...) Sim (papel da escola) Sim (disponibilizando formação) Tem um papel chave que não tem. (...) deveria disponibilizar alguma formação para os professores. (...) deveria mesmo durante o ano letivo disponibilizar pagas ou não, mas se fossem pagas com um custo acessível (...) a escola deveria ter esse papel. (...) pelo menos estar atento às formações que são disponibilizadas e pelo menos divulga-las. (...) acho que não tem havido. (...) poderá existir, mas pelo que me tenho apercebido, não como nos anos anteriores. Ainda tem um caminho para percorrer. Talvez o Plano de Formação devesse ser pensado</p>	<p>EP1 EP1 EP2 EP2 EP2 EP2 EP2 EP3 EP3 EP4 EP4 EP5 EP5 EP6 EP6 EP6 EP6 EP7 EP7 EP8 EP8 EP9</p>

		<p>em conjunto e ver se realmente existe formação nas áreas identificadas como sendo prioritárias. É nenhum.</p> <p>Acho que deveria ter um papel importante porque uma coisa é eu ter um chefe ou um bom chefe num restaurante e adequar-me aquele ambiente, outra coisa é dar aulas.</p> <p>(...) se tivermos uma formação para nos ensinarem olha, se tu ensinares isto desta maneira se calhar continuavas com a tua linha militar mas eles perceberiam melhor.</p> <p>(...) eu não tive formação nenhuma nessa área. Não senti ainda apoio por parte da escola.</p> <p>(...) se a gente tivéssemos alguma formação a gente conseguia lidar melhor com isso.</p> <p>(...) facilitar essa formação continua na área, acho que esse seria o grande papel da escola (...) a escola está demasiado ocupada com outras coisas para pensar se quer em (...)</p> <p>Não é prioridade, não é prioridade de todo, nem se quer lhes passa pela cabeça.</p> <p>A prioridade é outra, estão completamente focados noutra vertente, noutra caminho... esta escola não deixa de ser mais empresa do que escola e a partir daí toda essa área pedagógica não é muito valorizada não...</p> <p>É nula.</p> <p>A pouca formação, os ensinamentos que nós temos realmente és tu que através dos processos e de toda a tua experiência passas para nós, porque a escola em si não faz.</p> <p>(...) pelo menos nessa de estar atento e divulgar e de querer (...) se todos os professores tiverem um pouco de formação nesta área (...) podemos servir muito melhor os alunos (...)</p> <p>(...) fornecerem esse tipo de formações, acho que era importante (...)</p> <p>O papel da escola é fundamental.</p> <p>Acho que a escola deve preparar condições, recursos humanos, recursos físicos, recursos materiais, recursos estratégicos para saber responder claramente a essas preocupações. Não temos isto.</p> <p>Acho que estamos muito aquém da resposta de que devemos dar.</p> <p>(...) é de grande importância até porque todos os anos surgem novos casos, cada vez mais, mesmo alguns não identificados (...)</p>	<p>EP9</p> <p>EP9</p> <p>EP10</p> <p>EP10</p> <p>EP11</p> <p>EP12</p> <p>EP12</p> <p>EP12</p> <p>EP12</p> <p>EP13</p> <p>EP13</p> <p>EP14</p> <p>EP15</p> <p>EP16</p> <p>EP16</p> <p>EP16</p> <p>EP16</p> <p>EP17</p>
	Partilha da liderança	<p>Há a distribuição de funções e bastante abertura e confiança quando delegam as funções.</p> <p>(...) eu acho que é muito trabalho da equipa</p> <p>(...) existe a figura do diretor mas o trabalho em si, é</p>	<p>EP1</p> <p>EP1</p> <p>EP1</p>

		<p>E assim é que deve ser. (...) quem manda pode (...) (...) é mais ou menos partilhada. Mais para menos partilhada. (...) eu também sei o meu lugar (...) (...) o que acontece é que o que é dito pela direção é lei. (...) a liderança da escola é a liderança, somos autónomos dentro das nossas funções mas não temos informação se deveríamos continuar autónomos ou se não... Estamos ali e somos nós que gerimos, ninguém nos diz estão a gerir bem ou estão a gerir mal, nós é que nos autoavaliamos constantemente. Não, não é uma hierarquia rígida. (...) até são bastante flexíveis. Exigentes, tentam solucionar os problemas, mas flexíveis. (...) eu não tenho muito conhecimento (...) Tem papéis mais separados. (...) a liderança dá mais (...) linhas orientadoras (...) (...) há uma distribuição de tarefas, de responsabilidades e até agora parece-me que a escola funciona bem (...) Há alguma autonomia. (...) é atribuída uma responsabilidade a cada colaborador e a partir daí não são atropelados com... o quebrar as decisões, ou seja, se são suas as responsabilidades as decisões são tomadas pelas pessoas que estão a tomá-las.</p>	<p>EP8 EP9 EP9 EP10 EP10 EP10 EP11 EP14 EP14 EP15 EP17 EP17</p>
	<p>Papel da liderança na resolução das necessidades dos alunos com NEE</p>	<p>(abana a cabeça em negação) Muitas das vezes, ou quase todas, eles estão por dentro das situações ocorridas na escola e, participam na resolução desse problema, dando a sua opinião, ah... portanto acho que mais do que isso também não poderiam fazer. (...) a liderança praticamente faz muito pouco porque eles acabam por estar lá, naquele sítio. (...) aquilo que a liderança sabe é aquilo que nós transmitimos, muitas vezes à psicóloga e que a psicóloga passa à liderança. (...) eu acho que a liderança também não sabe muito bem o que é que há-de fazer. (...) acho que o trabalho da liderança neste aspeto é mais de dar o avale de alguma coisa que nós possamos fazer. O trabalho real é sempre feito pelos docentes e pela psicóloga. (...) a direção talvez seja um bocadinho de coloca-los numa posição de inferioridade (...) (...) talvez no conselho de turma seja mais fácil lidar com o problema ou chegar a estratégias que</p>	<p>EP1 EP2 EP3 EP3 EP3 EP3 EP3 EP4 EP4 EP4</p>

	<p>resolvam</p> <p>(...) a direção neste caso seja um patamar muito elevado para estas situações.</p> <p>O conselho de turma (...) é o mais adequado para alunos com esse tipo de problemas (...) os alunos que tenham problemas mais graves (...) deviam ir à direção (...)</p> <p>(...) o próprio professor a tentar arranjar estratégias juntamente com os colegas para lidar com a situação.</p> <p>(...) eu acho que a direção tenta disponibilizar todos os meios possíveis...</p> <p>Nunca ouvi dizer um não, (...)</p> <p>Estão sempre abertos a que haja novas sugestões, novas soluções para ajudar este tipo de aluno.</p> <p>(...) o trabalho que há mais aqui com esses alunos é mais com os professores diretamente.</p> <p>(...) por parte da liderança não estou a ver o que é que eles tenham feito (...) para ajudar diretamente esses alunos.</p> <p>(...) tem sido presente.</p> <p>(...) tem sido de maior proximidade.</p> <p>A escola interessa-se em resolver.</p> <p>Não vejo aproximação (...)</p> <p>(...) eu acho que eles têm de ser tratados todos por igual, caracterizamos personalidades eu acho que isso faz um bocadinho parte do mundo da liderança.</p> <p>(...) o que eu vejo por vezes é... se eu disser, “não, agora vais levar a S porque a S vai cortar pão lindamente e vai para esse serviço para cortar pão, se eu levar outro que tenha outra competência que não seja só cortar pão também não precisas de outro que faça mais do que cortar pão. Há, não, então vou levar outro porque posso precisar para outras coisas.”</p> <p>(...) quando se trabalha numa cozinha e quando se ensina numa cozinha automaticamente entram no mundo do trabalho connosco ah... estão automaticamente, ah, ah, ah... a aprendizagem deles é através de trabalho não é através de outra coisa e quando nós identificamos ah... meninos especiais que não estão identificados e queremos pô-los a trabalhar mais rapidamente do que outros e que são ditos como bons, por vezes há o choque, de a própria direção não perceber e as próprias pessoas que os identificaram não perceberem porque é que isto está a acontecer.</p> <p>É uma atitude positiva (...)</p> <p>Acho que não é nenhum, não são eles que têm de tratar.</p> <p>(...) não faz nada (...) acho que são os professores que tentam fazer ali alguma coisa, porque mesmo</p>	<p>EP4</p> <p>EP4</p> <p>EP5</p> <p>EP5</p> <p>EP5</p> <p>EP6</p> <p>EP6</p> <p>EP7</p> <p>EP7</p> <p>EP7</p> <p>EP9</p> <p>EP9</p> <p>EP9</p> <p>EP9</p> <p>EP9</p> <p>EP10</p> <p>EP11</p> <p>EP12</p> <p>EP12</p>
--	---	--

		<p>quando há necessidades fora da escola, atividades externas, esses alunos nunca são escolhidos, a escola tem de passar uma boa imagem e isso também não contribui em nada para a autoestima deles (...)</p> <p>(...) eu não consigo perceber porque é que não se pode colocar um aluno com menos atividade, mas que se vai sentir integrado e provavelmente se vai esforçar para chegar onde os outros chegam e isto não acontece (...)</p> <p>Canalizam nos professores toda a responsabilidade, não dizem que não, mas sim o que terão de fazer e dão-nos a liberdade para nós fazermos o que nós entendermos, seja uma avaliação com testes adaptados, por trabalhos, por oral, mas realmente canaliza no professor essa responsabilidade e de autonomia para.</p> <p>(...) há mais um cuidado (...) do teu gabinete e depois parte daí para os professores.</p> <p>(...) todos conhecem os alunos, os problemas que eles apresentam, um pouco da história de vida deles.</p> <p>(...) se os docentes não estão a liderança também não está... deposita muitas vezes ou maior parte das vezes em ti, nos diretores de turma e... e resolvam os problemas, safem-se, é mesmo assim.</p> <p>(...) não se faz o papel totalmente bem. É uma lacuna da direção.</p> <p>Os alunos têm de sentir que da nossa parte há aqui alguma liderança, isso faz com que eles abram espaço para que nós nos possamos aproximar deles. Só assim é que conseguimos, além de identificar, ajudar, resolver os problemas deles.</p>	<p>EP13</p> <p>EP14</p> <p>EP15</p> <p>EP16</p> <p>EP16</p> <p>EP16</p> <p>EP17</p>
As práticas educativas	Caraterização dos alunos com NEE	<p>É um aluno que tem um défice de atenção, acentuada (...) têm problemas do foro cognitivo e comportamental</p> <p>(...) não noto que eles sejam diferentes dos outros</p> <p>Não noto porque eles chegam onde chegam os outros.</p> <p>(...) não é nada que seja muito diferente, que seja muito distinto dos outros.</p> <p>(...) são alunos calmos (...) são é pouco esforçados</p> <p>(...) podia realmente haver um esforço maior da parte deles, para que conseguissem ir mais além.</p> <p>(...) por vezes, parece que eles próprios não querem. Como já lhes está incutido que eles têm necessidades educativas especiais, eles depois, também não fazem um esforço para conseguirem e querem acompanhar os outros.</p> <p>(...) já lhes têm incutido essa ideia desde muito cedo (que são nee).</p> <p>(...) não consegue atingir os objetivos propostos</p>	<p>EP1</p> <p>EP1</p> <p>EP1</p> <p>EP2</p> <p>EP2</p> <p>EP2</p> <p>EP2</p> <p>EP2</p> <p>EP2</p>

		<p>pelo professor, pelos diferentes professores ah... de uma forma fácil, vá.</p> <p>(...) normalmente tem dificuldades, estamos a falar de raciocínio, tem dificuldades, muitas das vezes, em termos de escrita, em termos de cálculo mental, em termos de realização de uma frase, em tarefas simples como, como formar uma frase.</p> <p>(...) têm realmente muitas dificuldades ao nível, não só do Português, como depois em termos de raciocínio.</p> <p>É o raciocínio.</p> <p>(...) é mesmo em termos de raciocínio mental, é o que os caracteriza mais.</p> <p>(...) o raciocínio deles é mais lento (...)</p> <p>(...) esses alunos são mais lentos muitas das vezes, até a escreverem, até na escrita, e vão ficando para trás, e depois, não apanham metade daquilo que eu estou a dizer, são alunos que têm mais dificuldades por exemplo, na formulação das palavras e muitas vezes dão muitos erros ortográficos.</p> <p>(...) esses alunos demoram mais tempo a passar as coisas (...) eles muitas vezes têm dificuldade na interpretação das questões</p> <p>(...) têm mais dificuldade na expressão oral (...)</p> <p>(...) poderá ter alguns problemas cognitivos, poderá ter défice de atenção (...) poderá até ter questões emocionais, familiares que lhe impedem de aprender de uma forma (...)</p> <p>E tem um bloqueio qualquer (...)</p> <p>(...) precisam de ser reavaliados, readaptados, precisamos de lhes transmitir outra forma de ser e de estar e de dizer estamos aqui para o que precisares.</p> <p>Eles têm muita dificuldade a adquirir o que já é a língua materna e o resto, (...) mais uma agravante que é, uma língua estrangeira.</p> <p>(...) aquele aluno com certeza que demorará um bocadinho mais de tempo porque vai ter de passar por aquele passo (...)</p> <p>(...) vai muito mais aquilo que é cognitivo à capacidade de aprender, à capacidade de estar não em termos comportamentais, se bem que o comportamento, traduz muito aquilo que são as necessidades que o aluno sente.</p> <p>(...) um aluno muito extrovertido (...) que não para nas aulas (...) uma necessidade não só cognitiva como de outros aspetos.</p> <p>(...) tem alguma dificuldade no acompanhamento normal daquilo que são as aulas.</p> <p>(...) ele não percebe tudo, ou não consegue escrever e depois as frases e aquilo que ele escreve não fazem sentido, porque não está interligado.</p>	<p>EP2</p> <p>EP2</p> <p>EP2</p> <p>EP2</p> <p>EP2</p> <p>EP2</p> <p>EP2</p> <p>EP2</p> <p>EP3</p> <p>EP3</p> <p>EP3</p> <p>EP3</p> <p>EP3</p> <p>EP3</p> <p>EP4</p> <p>EP4</p> <p>EP4</p> <p>EP4</p> <p>EP4</p> <p>EP4</p> <p>EP6</p> <p>EP8</p> <p>EP13</p>
--	--	---	---

		<p>São alunos que à partida não vão conseguir trabalhar como outro aluno poderá fazê-lo (...)</p> <p>(...) a juntar a todos os problemas têm uma falta de confiança enorme (...)</p> <p>É um aluno que não consegue com tanta facilidade adquirir os conhecimentos que são ditos normais e tabulados por alguém que os tabula não é...</p> <p>(...) são adolescentes que têm características próprias, diferentes.</p>	EP13
	Estratégias de identificação das necessidades dos alunos com NEE	<p>Não sei, mas deduzo que devem detetar através dos professores dizerem que notam, que detetam... agora, se é assim que fazem ou não (...)</p> <p>(...) nós temos essa informação, quando vimos para a escola e quando fazemos o conselho de turma inicial a Psicóloga que é quem está por dentro desses assuntos, faz sempre, portanto, um resumo, digamos assim, da situação do aluno: o que é que lhe foi detetado, quais são as necessidades dele, e o que é que os professores poderão fazer em relação a esse aluno.</p> <p>Sim, essa informação é-nos sempre passada.</p> <p>Sim.</p> <p>(...) depois da informação que a psicóloga nos dá, muitas vezes acontece que nós achamos que o aluno tem alguma questão, algum problema (...)</p> <p>É uma questão de observação.</p> <p>Nós sabemos de antemão que aluno é que nós temos ali, ou seja, qual é o seu percurso escolar, o que é que ele já fez noutra escola, o que é que ele está a fazer na escola.</p> <p>Não sei.</p> <p>Não sei responder.</p> <p>Análise dos processos dos alunos, da atenção dos Professores e todos os funcionários e do trabalho desenvolvido pela Psicóloga da Escola.</p> <p>(...) quando os alunos se inscrevem ou fazem a sua matrícula, a escola pede os processos e depois a psicóloga da escola (...) consulta os processos e tenta perceber se os alunos têm ou não NEE.</p> <p>Não temos uma professora de ensino especial mas é a psicóloga que trata de todo esse processo, que elabora os PEI (...) depois apresenta nos conselhos de turma aos professores (...)</p> <p>Não tenho bem a ideia de como é feito porque este ano não tenho alunos com essas dificuldades.</p> <p>Em reunião tu própria identificaste ah... os problemas que eles tinham.</p> <p>(...) há meninos que não estão identificados e que as têm.</p> <p>(...) não estão identificados, tenho de os tratar como ditos normais, (...) mas vejo que têm tantas dificuldades ou mais do que os outros.</p>	<p>EP1</p> <p>EP2</p> <p>EP2</p> <p>EP2</p> <p>EP3</p> <p>EP3</p> <p>EP3</p> <p>EP4</p> <p>EP4</p> <p>EP5</p> <p>EP6</p> <p>EP6</p> <p>EP7</p> <p>EP9</p> <p>EP9</p> <p>EP9</p> <p>EP11</p> <p>EP12</p>

		<p>Daquilo que vejo da tua parte acho que de forma boa.</p> <p>(...) a partir do momento em que os processos já estão na escola inclusive em que os alunos são devidamente identificados, é-nos facultada toda a informação (...)</p> <p>(...) passa sempre primeiro pelo seguimento dos processos novos dos alunos.</p> <p>(...) a psicóloga da escola (...) analisa todo o processo (...) cabe também ao professor finalizar e detetar tipo alguma coisa que realmente fuja ao normal e então realmente depois o documento que estamos a preencher, indicamos à professora P que depois trabalhará esse documento.</p> <p>A professora P depois realizará um PEI (...) em que depois no grande conselho de turma, trabalhamos esse PEI (...)</p> <p>Nas reuniões, nos conselhos pedagógicos ou nas reuniões de turma.</p> <p>Não sei bem.</p> <p>Não estou bem dentro de como é que a escola identifica esse problema.</p> <p>(...) provavelmente analisa bem o processo dos alunos todos ao entrar aqui, identifica os problemas que já vêm no processo deles e depois a partir daqui, à medida que vão estando aqui os professores vão conhecendo.</p> <p>(...) eu fiquei um bocadinho surpreso pela falta de sensibilidade de alguns colegas meus.</p> <p>Acho que passa essencialmente pelo teu trabalho como Psicóloga, eles basicamente estão à espera que tu sinalizes, identifiques e resolvas.</p> <p>Muitos colegas muitas vezes nem sequer estão por dentro da Lei 3.</p> <p>(...) até ao abrigo da lei todos deviam em conselhos de turma, conselhos de avaliação, estarem por dentro da lei porque é uma obrigação deles.</p> <p>(...) o teu papel é de ir à procura de todos os processos que chegam, uns por falta de informação, outros porque chegam tardiamente da outra escola e muitas vezes precisas desse apoio que nem sempre é fácil da parte dos docentes, da parte dos pais, da parte das escolas ah... não é fácil (...)</p> <p>(...) é mais uma necessidade de bom senso, é olhar para eles e perceber que eles não estão bem e sinto que nós temos essa responsabilidade.</p> <p>(...) é mais difícil chegar a eles (...)</p> <p>Não consigo ter essa perceção</p>	<p>EP13</p> <p>EP13</p> <p>EP13</p> <p>EP14</p> <p>EP15</p> <p>EP15</p> <p>EP15</p> <p>EP16</p> <p>EP16</p> <p>EP16</p> <p>EP16</p> <p>EP16</p> <p>EP17</p> <p>EP17</p> <p>EP17</p>
	Estratégias de identificação de problemas dos alunos	<p>Não tenho a perceção de como é feita a identificação dos problemas</p> <p>(...) por norma depende de que tipo de problema é que estamos a falar.</p>	<p>EP1</p> <p>EP2</p>

		<p>(...) se tivermos a falar das residências da escola, a Psicóloga P., é ela que faz toda a avaliação do caso e que intervém</p> <p>(...) os professores são muito atentos a essa situação.</p> <p>A psicóloga da escola também tem muita atenção com isso (...)</p> <p>(...) quando nós pensamos que poderá haver um problema e comunicamos ou com um colega, ou com o diretor pedagógico ou com a psicóloga (...)</p> <p>(...) acaba por ser só observação direta e acharmos que é capaz de haver ali qualquer coisa.</p> <p>(...) pelos conselhos de turma, pela relação que há entre professores e no à vontade que há quando há um problema ele ser identificado, ele ser dito ao diretor de turma e depois se for mais grave a direção pedagógica e níveis superiores.</p> <p>(...) falarem uns com os outros e tentarem também chegar a um consenso e ajudar-nos a chegar a uma conclusão.</p> <p>(...) primeiramente pelos formadores ou pelos funcionários.</p> <p>Transmitem (...) á direção, nas reuniões de conselho de turma ou no pedagógico, (...)</p> <p>(...) é transmitido nessas reuniões a nível formal e existe também depois a parte da comunicação informal (...)</p> <p>(...) seja por intermédio de uma dedução, uma suspeita do professor ou o próprio aluno venha ter com o professor e conte alguma coisa (...)</p> <p>(...) de uma forma profissional.</p> <p>Durante a hora de trabalho.</p> <p>(...) temos a responsabilidade de perceber se eles têm problemas, se estão bem, se estão mal, se precisam de falar connosco ou se precisam do nosso conselho para alguma coisa.</p>	<p>EP2</p> <p>EP3</p> <p>EP3</p> <p>EP3</p> <p>EP3</p> <p>EP4</p> <p>EP4</p> <p>EP4</p> <p>EP5</p> <p>EP5</p> <p>EP5</p> <p>EP8</p> <p>EP10</p> <p>EP10</p> <p>EP17</p>
	<p>Estratégias de resolução das necessidades dos alunos com NEE</p>	<p>(...) os EE tentam que os filhos tenham uma diferença na resolução de problemas</p> <p>(...) tento que esse aluno seja confrontado de igual forma como faço com todos os meus restantes.</p> <p>(...) não vejo porque tenha de ser um aluno tratado de forma diferente.</p> <p>(...) acredito que haja EE que os tentem proteger mais (...) não sei se essa será a melhor proteção, mas é a opção deles.</p> <p>Para os NEEs, é fundamental a parceria: Psicóloga/Professor.</p> <p>Sem a ajuda da psicóloga, o professor pode não ter noção, ou até mesmo conhecimento para tratar/resolver esta situação.</p> <p>É muito importante estarmos a par do percurso escolar do aluno para entendermos se as</p>	<p>EP2</p> <p>EP2</p> <p>EP2</p> <p>EP2</p> <p>EP3</p> <p>EP3</p> <p>EP3</p>

	<p>estratégias que propomos são corretas.</p> <p>A realização do PEI, o saber se funciona é fundamental.</p> <p>(...) somos uma escola que tem uma equipa sensível a este assunto.</p> <p>(...) os professores colaboram muito nesse sentido e a escola acaba por ter esse apoio do PEI e depois as próprias atividades em aula, de aula em aula.</p> <p>Resolvemos com o apoio da psicóloga, sobretudo, (...)</p> <p>Com o diretor de turma, com o bom senso de todos... (...)</p> <p>(...) não existe aqui uma técnica que tenha uma poção mágica.</p> <p>(...) o bom senso do formador com a ajuda da psicóloga dando-lhe aquelas diretrizes (...) que o formador deve saber.</p> <p>E ter um bocadinho de inteligência emocional (...)</p> <p>(...) aos quais solicita também contributos, estratégias para que possamos ajudar os alunos (...)</p> <p>(...) tentamos criar um conjunto de estratégias com todos os professores juntamente com a psicóloga para tentar fazer um PEI perfeito.</p> <p>(...) quando a psicóloga solicita (...) apresenta as dificuldades que o aluno tem já há algumas estratégias que sejam feitas (...)</p> <p>(...) também depende de cada estratégia que cada professor tem de trabalho e acha que o aluno na disciplina dele consegue chegar mais rápido, consegue ter sucesso dessa forma.</p> <p>(...) embora a psicóloga diga quais são as estratégias no geral que podem ser aplicadas, depois cada professor pode ou não utilizar aquela, pode arranjar outra, mas com o objetivo último do aluno atingir o sucesso.</p> <p>(...) a escola tem trabalhado nesse sentido, para incluir os alunos e trabalhar da melhor forma com eles.</p> <p>Sei que tu fazes esse trabalho e os professores de forma direta com a sua disponibilidade, mas não sei mais.</p> <p>(...) em termos práticos tento que eles ultrapassem até porque numa cozinha dá-se uma função a quem tem direito a ela, a quem tem competências para ela.</p> <p>(...) em termos de notas (...) quando não estão identificados há uma maior dificuldade ah... de como é que se há-de dar a nota.</p> <p>Vou dar o exemplo do PEI que está identificado (...) já percebi que tenho de a tratar como se ela tivesse Síndrome de Down, ou seja, pela repetição.</p> <p>Ela faz sempre as mesmas tarefas, todos os dias</p>	<p>EP3</p> <p>EP3</p> <p>EP4</p> <p>EP5</p> <p>EP5</p> <p>EP5</p> <p>EP5</p> <p>EP5</p> <p>EP6</p> <p>EP6</p> <p>EP6</p> <p>EP6</p> <p>EP6</p> <p>EP6</p> <p>EP6</p> <p>EP6</p> <p>EP6</p> <p>EP7</p> <p>EP9</p> <p>EP9</p> <p>EP9</p> <p>EP9</p> <p>EP9</p> <p>EP9</p>
--	---	---

		<p>tenho de lhe explicar as mesmas tarefas ah... só algumas é que ela já registou, se eu mudar de alimento inclusivamente, se o corte for o mesmo eu tenho de explicar tudo outra vez porque ela não reconhece o corte noutra alimento.</p> <p>Tenho de a colocar sempre na mesma bancada, se eu a mudo de bancada já não consegue efetuar a tarefa, mas ah... evidente que quando estou a avaliar no PEI estou a avaliar dentro do que ela pode fazer e ela tem aquele serviço todos os dias para fazer, que é o mesmo, todos os dias fica espantada e agradecida porque vai fazer aquilo e todos os dias é o mesmo episódio, é o mesmo filme, é as mesmas exclamações é o ensinar de novo, é tudo igual.</p> <p>Não tenho muito conhecimento sobre isso mas acho que são resolvidos.</p> <p>(...) no geral eu acho que os alunos com necessidades educativas especiais acabam por não ter o acompanhamento que deveriam ter por parte dos professores.</p> <p>(...) no decorrer do ano letivo vamos sempre também avaliando esse PEI, se funciona ou se não funciona o que podemos fazer, o que melhorar e realmente é esse tipo de trabalho que se faz.</p> <p>(...) quando são turmas mais pequenas é sempre tudo muito simples mas quando são turmas maiores o nosso trabalho fica um pouco aquém do esperado.</p> <p>(...) por meio dessas reuniões (...)</p> <p>(...) com algumas indicações tuas (...)</p> <p>(...) mais certo é pelo facto de proximidade, pelo facto da escola também ser pequena.</p> <p>(...) é quase um cuidado individual (...) dá para ter mais proximidade e tomar mais atenção.</p> <p>(...) acho que ainda não vi nenhum problema em que eu reparasse que houvesse a necessidade de uma intervenção por parte dos professores.</p> <p>Tenho sentido que tens feito um bom trabalho nesse aspeto, canalizas os teus esforços e energias para levar a bom porto, nem sempre é fácil (...)</p> <p>(...) todos têm um acompanhamento muito bom.</p> <p>(...) na parte educativa ter o cuidado para não se exporem em relação aos outros para não serem gozados na sala de aula.</p>	<p>EP11</p> <p>EP12</p> <p>EP13</p> <p>EP13</p> <p>EP14</p> <p>EP14</p> <p>EP14</p> <p>EP14</p> <p>EP15</p> <p>EP16</p> <p>EP17</p> <p>EP17</p>
	<p>Estratégias de resolução de problemas dos alunos</p>	<p>(...) é falando diretamente com eles e, resolvendo logo na altura o que há para resolver, não?</p> <p>(...) no geral, parte de um bom principio que é verificar realmente, o que é que aconteceu.</p> <p>Falar com todos os intervenientes do processo em causa e depois, realmente, averiguar-se e chegar-se a uma conclusão.</p>	<p>EP1</p> <p>EP2</p> <p>EP2</p>

		<p>Tentamos fazer o melhor e colocar as medidas mais adequadas.</p> <p>(...) se for um problema relacionado, dentro da turma, a direção de turma, é o professor que acompanhou esse problema que deve intervir e depois dar a conhecimento ao diretor de turma</p> <p>As situações são reparadas, e acho que deve ser assim.</p> <p>Normalmente, quando são casos mais complicados fazemos o conselho de turma, reunimos todos e tenta-se chegar a um consenso</p> <p>Se for uma coisa mais leve, um problema que seja mais leve e que não vá interferir tanto, de uma forma que abranja a turma toda, que seja mais ao nível de um aluno, ao nível individual, pois eu acho que aí também é resolvido da melhor forma.</p> <p>(...) todo o historial do aluno é muito importante.</p> <p>(...) importante é ver até que ponto é que o aluno está motivado naquela disciplina para fazer alguma coisa, e tentamos aproximarmo-nos do aluno o mais que podemos.</p> <p>(...) nós temos de os motivar para eles tentarem fazer alguma coisa.</p> <p>Se eles tiverem motivados e se eles virem que da nossa parte também estamos empenhados em os ajudar, eles conseguem também trabalhar um bocadinho mais.</p> <p>Sim. (motivar os alunos)</p> <p>(...) chamar o aluno, fala-se com ele, primeiro com a diretora de turma ou o diretor de turma (...) direção pedagógica que acho que é o que lhes mete mais respeito.</p> <p>Mas na direção pedagógica já estamos num patamar superior.</p> <p>(...) todos os professores, todos os colegas e todos os funcionários tentam ajudar e melhorar.</p> <p>(...) agente nos corredores ou numa conversa numa sala de professores consegue tentar resolver, pelo menos.</p> <p>(...) o professor, o auxílio que dá é ali umas meras palavras, mas depois é encaminhado para o SPO, a Psicóloga da escola.</p> <p>Geralmente é ela que trata os casos e vai mantendo informados os diretores de turma e o professor (...)</p> <p>(...) através de estratégias, geralmente, pensadas pela psicóloga e decididas em conselho de turma, ou seja, discutidas.</p> <p>Geralmente o que a psicóloga propõe é o que se faz.</p> <p>(...) nós fazemos é uma reunião e o problema é resolvido.</p>	<p>EP2</p> <p>EP2</p> <p>EP2</p> <p>EP2</p> <p>EP2</p> <p>EP3</p> <p>EP3</p> <p>EP3</p> <p>EP3</p> <p>EP3</p> <p>EP4</p> <p>EP4</p> <p>EP5</p> <p>EP5</p> <p>EP8</p> <p>EP8</p> <p>EP8</p> <p>EP8</p> <p>EP8</p> <p>EP10</p>
	Apoio em sala de aula aos alunos	Eles precisam de mais apoio, precisam mais que os estimulem e lhes mostrem que eles são	EP1

		(...) despendia muito mais tempo com eles (...)	EP6
		(...) dar-lhes uma atenção muito mais individual.	
		(...) sentava-me com os alunos na secretária e trabalhar com eles e explicar as coisas.	EP6
		(...) o trabalho em aula depois será diferente.	EP8
		Podemos ter as mesmas perguntas (...) a forma como eu lhes vou explicar como é que eu quero que eles façam as coisas, vai ser diferente.	EP8
		Os testes são diferentes.	EP8
		(...) incentivar à participação.	EP8
		Incentivar a participar mas também no caso da aluna sentir-se mais desinibida e sentir mais confiança.	EP9
		(...) nos momentos de avaliação, estão sentados ao meu lado para fazer e eu explicar.	EP9
		Têm muito mais tempo para fazer.	
		(...) todos me copiam do quadro, todos lêem, todos lêem as coisas que eu dou, o corpo de letra, percebem melhor ou pior, mas de uma maneira geral os que não percebem não tem nada a ver com as necessidades.	EP10
		Em termos técnicos se não perceberam eu repito de outra forma e é mais por aí.	EP10
		(...) praticam e eu vou fazendo várias perguntas.	
		(...) aos poucos e poucos vou puxando por eles nesse sentido.	EP11
		(...) depois vá ter de pegar nos outros que têm maior dificuldade e dar instruções nesse sentido.	
		(...) pego neles e dou-lhes outras tarefas onde eles se sintam mais a vontade e o que vai acontecer é que eles aos poucos e poucos, também vão fazer as tarefas dos outros, não é ainda a altura certa.	EP11
		(...) explicar o que é que ela tem de fazer (...) ter de avaliar depois (...) um ângulo diferente para ela daquilo que é para os outros.	EP11
		Tem as mesmas tarefas só que a explicar-lhe as tarefas é que é diferente dos outros.	EP12
		Tem de se dar mais atenção, ser mais explícito.	
		É mais fácil mostrar a ela do que explicar.	EP12
		(...) ela simplesmente repete.	EP12
		(...) aquilo que eu tento fazer é ter um acompanhamento mais personalizado na sala de aula (...)	EP13
		(...) acabo por parar um bocadinho a aula, vou ter com ele, ah... estou ali com ele um bocadinho e depois logo percebo se é melhor eu escrever-lhe se volto a repetir (...)	EP13
		Dou-lhes apoio.	EP14
		Enquanto os outros estão a fazer eu estarei sentada ao lado desse aluno a ler-lhe as perguntas, a perguntar se ele percebeu (...)	
		(...) tento sempre na aula ir um pouquinho ao pé de	EP14

		<p>cada um deles (...)</p> <p>(...) ou explico no quadro ou então se depois da primeira e segunda explicação que se faça, o aluno não entende, então realmente desloco-me depois ao lugar.</p> <p>(...) mais na forma de explicar ou da exposição dos exercícios, da exposição da matéria e até depois na avaliação dos resultados, aquilo que se espera, sempre uma valorização mais assente ou com mais cuidado.</p> <p>(...) o acompanhamento também é diferente, é mais individual.</p> <p>Terem mais tempo na realização das tarefas, não só em testes mas em contexto de sala de aula, tentar pô-los o mais próximo de mim possível e de uma zona de menos turbulência (...)</p> <p>(...) ir lá ao lugar, falar com eles, sublinhar muito bem sublinhadinho aquilo que é importante, com cores diferentes até para eles saberem diferenciar o que é um conceito e o que é uma construção de uma frase.</p> <p>(...) trabalhar com cores, tenho tido algum sucesso nesse aspeto.</p> <p>(...) jogos de concentração, jogos de perguntas diretas</p> <p>(...) aproximo-me sempre dessas pessoas e estou ali ao lado a ver se estão a acompanhar e vou ao ritmo dessa pessoa e não ao ritmo dos outros (...)</p> <p>(...) nos testes também tento dar uma ajuda mais individualizada, tentar puxar ideias com frases e palavras para que possam atingir.</p> <p>Têm mais tempo obviamente (...)</p> <p>Não dar a resposta mas dar diretrizes, orientação.</p>	<p>EP16</p> <p>EP16</p> <p>EP16</p> <p>EP16</p> <p>EP17</p> <p>EP17</p> <p>EP17</p> <p>EP17</p> <p>EP17</p>
	<p>A cooperação e o trabalho colaborativo entre alunos, em contexto de aula</p>	<p>(...) e se houver trabalhos de grupo os colegas também tentam ajudar.</p> <p>(abana a cabeça a dizer que sim)</p> <p>Funciona bem, agora, depende às vezes dos grupos.</p> <p>Há sempre aqueles que se encostam e os outros que trabalham, trabalham, trabalham.</p> <p>Normalmente deixo-os escolher... (grupo de trabalho)</p> <p>Ela preferiu trabalhar sozinha no site (aluno com NEE).</p> <p>Foi ela que escolheu, trabalhou e os colegas ajudaram-na (o grupo).</p> <p>(...) muitas das vezes eu tento sentar os alunos com NEE ao lado de uma pessoa, de outro aluno que seja um aluno que ajude o próximo, que não se importe e que tenha paciência para o aluno que tem ao seu lado, que neste caso é um aluno com NEE.</p> <p>(...) tento sempre que o aluno ou a aluna com NEE esteja sentado ao lado de um colega que o vá</p>	<p>EP1</p> <p>EP1</p> <p>EP1</p> <p>EP1</p> <p>EP1</p> <p>EP1</p> <p>EP1</p> <p>EP2</p> <p>EP2</p> <p>EP2</p>

		<p>colegas, podem tirar uma ou outra dúvida mas eu quase que faço questão que se tiverem dúvidas é comigo porque tenho receio que a informação seja passada pelos colegas que não seja a correta, pronto.</p> <p>Eu digo sempre, trocar ideias não é copiar um pelo outro.</p> <p>Faz parte da cozinha isso acontecer.</p> <p>E não me interessa se eles se dão bem ou não cá fora. Aliás, normalmente, na cozinha até provocamos um bocadinho porque chegamos a pôr quem não está bem ou quem já namorou e está zangado é mesmo para a equipa que nós queremos saber como é que eles funcionam sobre pressão, porque como no mundo do trabalho vão ter muita pressão e são 14 horas, 16 horas num cubículo, quatro paredes com muito calor, as mentes têm de estar muito bem preparadas psicologicamente para trabalhar sobre pressão e nós fazemos isso, meter precisamente quem se dá mal, junto porque no mundo do trabalho é isso que vai acontecer.</p> <p>(...) tem funcionado bem.</p> <p>Sim, ela consegue estar integrada num grupo de trabalho numa cozinha.</p> <p>Sim, tento promover sempre a colaboração entre eles, entre eu e eles, mesmo exercícios e tudo, às vezes exercícios individuais mas também a pares, de turma (...)</p> <p>(...) sem dúvida que sim, utiliza-se bastante.</p> <p>Principalmente nas turmas mais pequenas (...) consegue-se fazer esse tipo de trabalho.</p> <p>Consegue-se realmente ou fazer trabalhos de grupo, ou então mesmo juntá-los lado a lado nas carteiras (...) tendo em conta a afinidade que eles tiverem (...)</p> <p>(...) existe realmente ali uma cooperação, há uma entreatajuda entre eles, sim!</p> <p>(...) geralmente são trabalhos práticos e na questão dos trabalhos práticos, (...) são trabalhos de grupo.</p> <p>Muitas vezes grupos escolhidos por eles, outras vezes grupos escolhidos por mim mesmo de forma a baralhar.</p> <p>(...) quando é trabalho de apresentação mais teóricos geralmente não funciona muito bem e portanto, tem de ser grupos escolhidos por eles.</p> <p>Quase todos os exercícios trabalhamos em grupos (...)</p> <p>(...) quase sempre trabalhamos em grupos e eu tento utilizar os alunos também como agentes de ensino (...) para eles acaba por ser motivante, eles sentem-se bem, sentem que sabem que o professor confia neles, que estão à vontade, são bons naquela matéria, naquele conteúdo (...) os próprios colegas</p>	<p>EP10</p> <p>EP11</p> <p>EP12</p> <p>EP13</p> <p>EP13</p> <p>EP13</p> <p>EP13</p> <p>EP14</p> <p>EP14</p> <p>EP14</p> <p>EP14</p> <p>EP15</p> <p>EP15</p> <p>EP16</p> <p>EP16</p> <p>EP16</p> <p>EP16</p> <p>EP17</p>
--	--	---	---

		(...) a visão, que é das coisas que mais fica.	
		(...) eles conseguirem olhar e fixarem aquilo que está a ser dito.	EP4
		(...) as imagens que eu passo (...) no powerpoint são sempre as imagens que eu ponho no teste, sempre.	EP4
		(...) apresento uma imagem, se eu no teste colocar outra, eles já não vão associar (...)	EP4 EP4
		(...) aquilo que eu projetei, tiro e coloco.	
		A mais valia das tecnologias é isto mesmo, é o facto de eles conseguirem olhar e fixarem aquilo que está a ser dito (...)	EP4 EP4
		(...) projeto uma imagem (...) e faço a análise, faço oralmente (...)	EP4
		(...) é mais simples eles irem interpretando e vendo aquilo a surgir do que aparecer ali um texto.	EP4
		(...) é o que uso mais a pensar nestes alunos com dificuldades, porque aquilo fica.	EP5
		(...) principalmente para os alunos com NEE uso muito as novas tecnologias.	
		(...) a escola também ainda não está ... a nível de equipamentos ainda não está preparada para grandes atividades.	EP5 EP5 EP6
		Capta muito a atenção.	EP6
		(...) um dos grandes sucessos foi eles terem atenção...	EP6
		Utilizo.	EP6
		(...)para passar vídeos, documentários(...)	
		(...) na parte dos documentários e vídeos (...) acho que tem vantagens (...)	EP6
		(...) é muito mais atrativo para eles verem as pessoas do que especialistas em determinada área falar sobre determinado assunto (...)	EP6
		(...) tudo o que é visual para eles, tudo o que foge ao ler um texto, acho que é atrativo.	EP8 EP8
		(...) as novas tecnologias são muito importantes quando bem utilizadas num contexto e com uma intenção.	EP8 EP9 EP9
		Muito pouco.	
		Quando é preciso fazer algum exercício em que seja necessário recorrer ao dicionário.	EP9
		(...) utilizam os telemóveis quando eu autorizo.	EP9
		Em sala de aula uso o retroprojektor e a internet.	
		(...) em cozinha o que eu entendo por novas tecnologias são as cozinhas mais específicas (...)	
		Sim, isso é essencial (uso do telemóvel)	
		E tive um problema com a direção até a direção perceber que as novas tecnologias dos telemóveis nos permitem ir buscar receitas e isso até faz parte do trabalho deles, procurarem aquela receita e terem a receita à mão e não andarmos carregados com calhamaços que não faz sentido nos dias de hoje.	EP10 EP10 EP10 EP10 EP10 EP12

		<p>Uso tudo. (...) o computador ao projetor à televisão. (...) está sempre música a dar. (...) por norma é sempre o chill out, sempre uma musiquinha calma. (...) não uso powerpoint nas aulas, isso eu não uso. (...) mostro muitos documentários sobretudo em AI, em F não uso muito tecnologias (...) (...) para os alunos com NEE, acho que muitas vezes é uma mais valia, têm ali a pessoa a falar mas ao mesmo tempo têm todo um contexto, podem visualizar a situação em que aquilo está a acontecer (...) Não utilizo. (...) nenhuma ferramenta matemática eu utilizo, tirando a calculadora, não! Não, não. Acho que não! (TIC não seriam vantagem para alunos NEE) (...) não estamos a tirar o devido proveito (...) passamos oito horas do dia a dar-lhes essas ferramentas para eles usarem e para se tornarem aptos com essas ferramentas e depois estamos aqui cinco horas a dizer-lhes que não podem utilizá-las. Utilizaram mais os alunos para fazer a apresentação de um trabalho, mesmo em termos teóricos não tenho utilizado muito... tenho utilizado mais o quadro. Não sinto necessidade naquela disciplina, já utilizamos depois de abordar... identificar alguns ossos depois na aula seguinte já utilizamos o computador para ir pesquisar, para ir ver o formato do osso, onde é que eles estão localizados (...) é uma ótima ferramenta até porque acaba por ser um pouco mais motivante para eles, não estarem ali a olhar só para o quadro (...) mais motivante e se calhar até mais fácil para eles perceberem o conteúdo. Como eu tenho pouca formação nas novas tecnologias faço ao contrário, são eles os meus professores. E isso é uma forma de os motivar também de eles se sentirem importantes (...) O facto de fazer os powerpoint já dá aqui uma grande ajuda principalmente para a compreensão.</p>	<p>EP12 EP12 EP13 EP13 EP13 EP14 EP15 EP15 EP16 EP16 EP17</p>
	A flexibilidade curricular	<p>Da forma como está agora, não. Nós temos de dar cambalhotas e inventar mil coisas para eles conseguirem tocar aqui e tocarem ali (...) Eu consigo trabalhar bem com este currículo porque adapto muito. Essa adaptação consiste precisamente na interdisciplinaridade, o facto de terem trabalhos de outras disciplinas para fazer, por aí eu consigo dar</p>	<p>EP1 EP1 EP1 EP1</p>

		(...) em história (...) nem sempre é fácil agarrarmos nos conteúdos e moldar. Consigno, consigo (flexibilizar o currículo) Sim (é flexível) Um bocadinho desfasado, talvez. (...) o currículo que nós temos no profissional é o currículo que nós temos no regular exceto este ano, porque este ano o currículo do regular foi alterado e o do profissional não. Há obras que deveriam ser atualizadas e isso vai verificar-se agora, no novo programa, mas que não é para o ensino profissional. (...) não é que seja muito flexível, (...) segundo as normas do diretor (...) nós podemos torna-lo flexível. (...) ajusto sempre às necessidades dos alunos que eu tenho (...) (...) no currículo tenho 15 poemas de Luís de Camões, eu posso dar oito, (...) mas se eu trabalhar com os alunos esta escrita e eles conseguirem superar algumas das suas dificuldades, por mim tudo bem. (...) preocupam-me mais outras questões que não propriamente o programa. Eu sou flexível nesse sentido. (...) os currículos a meu ver devem ser sempre adaptados ao contexto, ao contexto onde estão inseridos. Têm de ser bastante flexíveis, pelo menos nesta área (...) (...) acho que houve uma grande melhoria e a escola percebeu que os currículos tinham de ser flexíveis, e adaptados tanto ao contexto escolar, como ao contexto natural onde está inserido. (...) dar mais valência aos desportos de água (...) Sim. (boa flexibilidade) Sim (é flexível) (...) as indicações vindas da própria direção é nesse sentido. (...) é valorizar aquilo que realmente achamos que é mais interessante, nos vários módulos. Mais interessante e mais importante nos vários módulos. Sim, como estou em autogestão eu flexiono essa parte. (...) fiz precisamente isso, eliminar coisas que eu acho que no mundo do trabalho não vão ser necessárias, umas florezinhas e a seguir vou mas é para a área que me interessa que eles aprendam, a higiene alimentar, as contaminações, ah... se calhar outra pessoa mais teórica desenvolveria mais outras áreas que eu não desenvolvo de todo. (...) tenho abertura por parte da escola nesse	EP6 EP6 EP6 EP6 EP6 EP6 EP6 EP7 EP7 EP7 EP7 EP7 EP8 EP8 EP8 EP9 EP9 EP10 EP10 EP10 EP11 EP12 EP12
--	--	---	---

	<p>sentido, mudar o módulo e depois dar mais formação, à parte daquela que está no módulo. (...) há toda essa flexibilidade. (...) há aqui coisas que eu estou a dar e não está nos módulos. Sim. (...) o F está adequado (...) até porque o currículo é todo adequado ao curso (...) (...) em AI é adequar os temas ao trabalho deles (...) há alguns que são... não é irrealistas (...) mas são coisas tão teóricas, tão no abstrato que para estes alunos que são muito mais práticos... se eu for seguir o programa não tenho ninguém a tempo na minha aula, para eles é uma... seca. (...) F acho que está muito bem, AI às vezes está um bocadinho (...) irrealista. (...) o de AI eu torno-o flexível o de F dá perfeitamente para seguir. É completamente desadequado. (...) eu tenho que fazer todo o exercício que é possível fazer analiticamente mas tenho que fugir a todo o exercício que seria muito mais fácil fazer com uma calculadora. (...) eu tenho a noção que chegamos aquele tipo de matéria que eles não conseguem, tenho que falar naquilo, ok falo. Mas sai no teste? Possivelmente não sai no teste. (...) eu guio-me pela programática. Mas depois faço sempre uma aproximação (...) uma parte muito prática ligada a projetos que a escola vai tendo, não faço testes, nem faço avaliações estanques no próprio plano. (...) tenho que ter sempre ali uma margem muito flexível. O de EF é bastante flexíveis (...) os módulos que temos permitem abordar as diversas modalidades de acordo com o contexto com que a escola está inserida, contexto social, disponibilidade em termos de material e de espaços físicos...é bastante flexível. A disciplina de X (...) os módulos que dei são um bocado mais específicos, não são tão flexíveis. (...) dar cinco disciplinas ao mesmo curso é extremamente ingrato, ingrato para mim e ingrato para os meus alunos. (...) faço protocolos de entendimento com eles. (...) as disciplinas embora muitas delas vão beber conteúdos umas às outras, e tenho de ter o cuidado de não valorizar numa o que já dei na outra e vou diversificando esse tipo de avaliação. Sou eu que os torno flexíveis, porque se fosse a pegar no currículo a sério quer dizer... até temos diretrizes nesse sentido não é... nós irmos tornando</p>	<p>EP12 EP12 EP13 EP13 EP13 EP14 EP14 EP14 EP15 EP15 EP15 EP16 EP16 EP16 EP16 EP16 EP17</p>
--	--	---

		<p>Envio o pdf da matéria para o email da turma e ao mesmo tempo dou-lhe as perguntas para o trabalho (...) nem testes nem trabalhos são adaptados.</p> <p>Eu é que o adapto por iniciativa própria.</p> <p>Temos alunos com NEE que temos de ir a um ritmo mais lento e naturalmente não vamos conseguir cumprir.</p> <p>(...) não cumprimos mas pelo menos aquilo que é dado, sabem.</p> <p>(...) nas próprias atividades entre turmas, são diferentes porque eu sei que aquela turma consegue fazer, mas tenho outra que não consegue fazer tão bem.</p> <p>(...) nos momentos de avaliação, simplificar (...) há alunos que funciona melhor uma escolha mais gráfica, escolha múltipla (...) adapta-los nesse sentido.</p> <p>(...) para esses alunos os materiais são bastante simplificados.</p> <p>O conteúdo é o mesmo mas a forma como depois se aborda o conteúdo é que é mais simplificada para estes alunos.</p> <p>Sou eu que adapto.</p> <p>Os manuais (...) não estão adaptados nesse sentido.</p> <p>(...) temos a internet, que agiliza.</p> <p>A sebenta é para todos.</p> <p>(...) às vezes pode ter o tamanho de letra assim diferente, mas a sebenta é para todos.</p> <p>As sebentas que eu faço têm como base o manual, mas depois eu adapto, sou eu que as faço.</p> <p>As sebentas podem ter (...) cópias do manual (...) os textos, mas depois não quer dizer que as atividades não sejam criadas por mim.</p> <p>(...) já sei que este aluno num teste escrito ou numa ficha de trabalho escrita não vai ser tão bom, o que eu faço é avaliar a oralidade.</p> <p>(...) além dessas necessidades é introvertido, consegue melhor a parte escrita então a parte da avaliação da oralidade passo para a escrita e deixo de avaliar a oralidade.</p> <p>Tento adaptar à necessidade que o aluno tem.</p> <p>Faço obviamente nos momentos de avaliação. Isso é o básico...</p> <p>Ao currículo, eu não faço, mas aos materiais faço.</p> <p>Fazem de uma forma muito mais simplificada.</p> <p>(...) tem que se adaptar.</p> <p>As estratégias, não vi nada foi pensado (...) tendo em conta as dificuldades da miúda (...) vai funcionando.</p> <p>(...) se tivermos no currículo a cozinha internacional ah... tivermos por exemplo, na cozinha italiana, ah... tem vários passos muito específicos para fazer por</p>	<p>EP6</p> <p>EP6</p> <p>EP6</p> <p>EP6</p> <p>EP6</p> <p>EP6</p> <p>EP6</p> <p>EP6</p> <p>EP6</p> <p>EP6</p> <p>EP6</p> <p>EP6</p> <p>EP8</p> <p>EP8</p> <p>EP8</p> <p>EP8</p> <p>EP9</p> <p>EP9</p> <p>EP10</p> <p>EP10</p> <p>EP11</p> <p>EP12</p> <p>EP12</p> <p>EP13</p> <p>EP13</p> <p>EP13</p> <p>EP13</p>
--	--	---	---

		<p>exemplo uma pasta, ah... se calhar um aluno com NEE só vai peneirar uma farinha, não vai propriamente executar a pasta, vai mexer a panela, vai mexer o forno quando é preciso, vai ser mais um acompanhante da receita do que propriamente um executante.</p> <p>(...) tudo igual. (referindo-se a testes e fichas)</p> <p>Os testes são iguais para todos.</p> <p>Eu deixo que façam alguns testes com consulta.</p> <p>Ela não tem tarefas diferentes de ninguém.</p> <p>(...) eu não faço nada, (...) não faço nada diferente quando falo de exercícios ou de testes (...)</p> <p>Não tenho feito nada.</p> <p>Faço adaptações de testes apenas.</p> <p>(...) digo mesmo a esses alunos quais os exercícios que eles devem estudar (...)</p> <p>Por norma nas minhas aulas eu guio-me pelo manual escolar.</p> <p>(...) a estes alunos com NEE (...) se os exercícios são os do manual que eu faço, então realmente os do teste também vão ser exercícios que foram feitos em aula do manual.</p> <p>(...) se eu fizer uma fichinha de revisões que não esteja no manual, possivelmente alguns exercícios que vão sair no teste desse tipo de alunos, estará na fichinha de revisões.</p> <p>(...) exercícios na progressão mais simples, mais básicos até eles melhorarem muito na coordenação, equilíbrio, destreza motora e depois então conseguimos colocar mais complexo, para tudo o que é técnico-tático.</p> <p>(...) nos teste que fiz cortei duas perguntas a uma das alunas (...)</p> <p>(...) não grande diferença, é igual.</p> <p>(...) o que se fala o que se diz o que se escreve é igual.</p> <p>Tenho os manuais e a partir daí, tenho a matéria, faço os powerpoints e guio-me basicamente pelas sebatas e pelos powerpoints.</p> <p>Não estou a fazer nada diferente para um aluno com NEE e para a restante turma porque isso também pode trazer em algum momento os outros sentirem que estão a ser prejudicados, neste sentido eu tenho feito igual, a única atenção que eu tenho é nos testes (...)</p>	<p>EP13</p> <p>EP15</p> <p>EP17</p> <p>EP17</p> <p>EP17</p> <p>EP17</p> <p>EP17</p>
	<p>Estratégias de ensino-aprendizagem diferenciadas</p>	<p>(...) exemplos práticos.</p> <p>(...) eu dou-lhes sempre exemplos.</p> <p>E esses exemplos eu tento sempre vocacioná-los para a área que eles estão a tirar.</p> <p>Se estiver a dar (...) aos alunos de cozinha, eu tento dar sempre exemplos relacionados com temas de cozinha.</p>	<p>EP2</p> <p>EP2</p> <p>EP2</p> <p>EP2</p> <p>EP2</p>

		(...) no enunciado do problema eu tento sempre ir ao encontro da área deles, para que eles sintam que é bom para a área deles aprenderem aquilo, que é útil.	EP2
		(...) nessa disciplina não tenho tanta necessidade de fazer isso (...) é uma disciplina específica, mesmo para aquela área.	EP2
		Eles estão nessa área, é mesmo vocacionada para eles.	EP2
		Nessa eu não adapto, realmente.	
		Eu gosto que eles nos cadernos não tenham muitos erros ortográficos, ou nenhum, e, por isso mesmo, tudo o que eu dou aos meus alunos eu escrevo no quadro.	EP2
		(...) se tivermos a falar da disciplina (...) é os manuais.	EP2
		(...) eu nunca dou uma aula através do manual(...) em casa faço a preparação da aula, e quando eu faço a preparação da aula já lhes estou a fazer os resumos daquilo que eu considero que seja importante (...)	EP2
		(...) eu só lhes transmito (...) a parte que está resumida por mim e que foi o meu trabalho de casa. Em termos da disciplina (...), também em casa, faço esse meu trabalho de casa.	EP2
		(...) não tenho manuais (...) pesquiso dentro daqueles temas, faço as minhas pesquisas (...) com alguns livros que comprei, que não são, às vezes, livros de ensino profissional (...) depois faço os resumos e adapto para as diferentes turmas.	EP2
		Não é que utilize estratégias diferentes.	EP3
		Completar com exemplos.	
		E quando eu passo para (...) um exemplo prático do nosso quotidiano, do nosso dia-a-dia, coisas que eles utilizam na vida pessoal deles (...) “Então já percebi!”	EP3
		Sim, (...) com exemplos.	
		(...) um adolescente numa cozinha, o que é que ele pode fazer para o jantar com os pais, ou que tipo de receitas é que eles preferem, etc, etc.	EP3
		Na área do turismo podemos trabalhar, (...) que tipo de férias é que os adolescentes gostam, onde é que eles gostam de ir, o que é que eles podem fazer, e aí trabalhamos uma série de vocabulário e tudo mais.	
		(Restaurante-Bar) Vão ao restaurante, como é que o empregado os trata, que perguntas podem fazer?	EP3
		(...) divido as aulas em três momentos (...) um momento será só de audição (...) eu estou a falar ou a ler um texto e eles têm de estar com atenção, têm de escolher uma palavra ou no final do texto têm de dizer uma palavra que eu li (...)	EP3
		(...) outro momento (...) estão a ler um texto e estão	EP3

		pergunto, faço um exercício, normalmente é alguma coisa diferente, e eu faço assim... então, porque é que é assim e não como tu tens?	EP10
		Também já lhes disse para todos os dias memorizarem três palavras, todos os dias antes de dormir (...)	EP10
		(...) acabo por fazer o listening, as fichas e em alguns módulos acabo por fazer roleplaying que são dramatizações.	EP10
		Acabei de ter uma turma que já percebi que não vão entregar o trabalho escrito (...)	EP10
		Então o que fiz foi uma apresentação oral, sem eles saberem, já tenho a minha avaliação, se me entregarem têm mais pontuação se não entregarem eu já fiz a avaliação oral, foi uma forma de os avaliar.	EP10
		Não. A estratégia que estou a utilizar agora com o terceiro ano vai ser a mesma quando este primeiro ano chegar lá (...)	EP10
		(...) chego ao final do módulo e vou lembrar tudo o que foi dado.	EP10
		(...) quando chegarmos ao final do segundo período eu vou relembrar tudo o que foi dado durante o segundo período.	EP12
		(...) consigo pô-los a praticar aquilo que foi dado e a detetar (...) aquilo que cada um deles tem mais dificuldade e em que tem mais facilidade.	EP12
		(...) este tem mais facilidade com o equilíbrio (...) vai treinar mais o equilíbrio.	EP12
		Eu vou seleccionar aqueles que eu acho que têm mais capacidade para fazer um serviço (...) com serviço de mesa.	EP13
		Não vou pôr aqueles que eu veja que têm dificuldades que me podem (...) entornar um prato para cima de um cliente (...)	EP13
		(...) mais tarde vou ter de os por a treinar.	EP13
		Faço questão que todos eles façam serviços, vai ter de ser. A seu tempo.	EP13
		(...) aquilo que eu tento fazer é dar-lhes o vocabulário que eles vão precisar na sua vida profissional relacionado com o curso que têm (...)	EP14
		O tema problema é o mesmo no entanto, tento fazer com que trabalhem mais nas áreas deles.	EP15
		Tento sempre fazer uma parte mais explicativa outra mais demonstrativa (...) e outra se calhar até exemplificativa.	EP15
		(...) antes do teste eu dou-lhes um resumo de toda a matéria (...)	EP15
		Não consigo fazer quase nada (distinto entre turmas)	EP15
		Conseguiria se (...) tivéssemos aqui calculadora que seria uma ferramenta fantástica.	EP16
			EP16

		<p>estratégias podia ser mais fácil diversificar. De certeza, ia ser mais diversificada e se calhar mais eficaz e menos trabalhosa para o professor. Eu acho que é espontâneo porque na cozinha funciona um bocado cada um com a sua função, mas quando é para desmontar é para desmontar. (...) não é fácil é gerir as tais personalidades que vamos ter aí. (...) acho que preciso de ferramentas para ser um bocado mais persuasivo (...) nos alunos que fazem aula e os que estão dispostos apesar das dificuldades que têm a fazer aula, sinto que estou preparado para trabalhar com eles (...) Gostaria muito de fazer uma peça de teatro com eles. Gostaria muito de fazer realização de filmes com eles, gostaria de os desenvolver em tarefas mais adequadas a eles... Acima de tudo a falta de tempo. (...) não é fácil estar a dar cinco disciplinas no mesmo dia (...) Às vezes fico completamente baralhado... (...) devíamos reunir menos mas com mais objetividade. (...) já fiz testes com 1000 perguntas e no final já só iam 12 ou 10. O útil seria aqui um grupo de trabalho.</p>	<p>EP16 EP16 EP16 EP16 EP16 EP16 EP17 EP17</p>
<p>Inclusão dos alunos NEE na comunidade</p>	<p>Exequibilidade do PAA da escola pelos alunos com NEE</p>	<p>O sitestar, por exemplo, a aluna está a fazer, e sozinha. Eu acho que sim. (...) até é muito bom para eles. (...) vão ter contacto com a realidade e (...) isso é muito bom para eles também desenvolverem e terem mais conhecimentos em termos cognitivos e realmente é muito bom para eles. (...) isso é ótimo para eles (sessões), eles sentem-se entusiasmados e gostam desse tipo de atividades (...) (...) participar (...) nas nossas tasquinhas e isso é ótimo para os integrar com os outros alunos (...) (...) está muito completo (...) muito coerente (...) todos os alunos poderiam e podem participar no Plano, podem fazer um bom trabalho e podem apreciar (...) Penso que sim, (...) está muito bem enquadrado. Acho. (...) nem sempre os alunos com NEE se querem envolver nesse tipo de atividades. (...) mas acho que é possível ser concretizado por todos desde que haja o tal acompanhamento (...) E aliás é uma mais-valia porque integram-nos na sociedade e integram-nos no contexto escolar.</p>	<p>EP1 EP2 EP2 EP2 EP2 EP2 EP3 EP3 EP4 EP4 EP4 EP4 EP4 EP5 EP5</p>

		Não os põem à margem. Excelente.	EP5
		Conseguem.	EP5
		Acho que eles (alunos com NEE) têm de ser puxados como está.	
		(...) fazer ali uma introdução, no dia antes, (...) ou uma hora antes da sessão técnica, ou seja, preparação, para depois olhar já com outros olhos e absorver mais a pessoa que está a liderar essa sessão.	EP6 EP6 EP6 EP6
		Quando o plano é feito, eu penso que não se pensa nisso.	EP6
		Acho que não há uma preocupação específica (...)	EP6
		Essa parte pode haver nas sessões técnicas da UIA.	EP7
		(...) acho que sim, sim, têm realizado.	EP7
		Têm conseguido (...) realizamos o concurso de tostas, houve alunos com NEE que participaram (...) e estiveram muito bem.	EP7
		Depende da actividade e depende do aluno.	EP7
		(...) acho que não houve assim grandes dificuldades.	EP8
		São ações que não exigem grandes esforços deles.	EP8
		(...) seria mais interessante serem eles até a proporem algumas atividades.	EP8
		Mais do que ser a escola a fazer para eles deveriam ser eles a propor para a escola.	
		(...) mas se há alguma coisa em específico para os alunos com NEE, não, não há (...)	EP8
		(...) não estou a ver de que forma é que uma atividade pensada para três turmas ou quatro (...) tenha no espaço de 90 minutos um cariz diferente que consiga chegar aos alunos com NEE.	EP9 EP9
		(...) tendo em conta que a escola tem de ser inclusiva (...) nós não o fazemos (...) (atividades para estes alunos)	EP9
		Quanto mais integrados, melhor.	
		Não se pode criar ilusões a estes meninos especiais que até têm um ego muito grande.	EP9
		Há necessidade de não haver coisas especiais para eles e eles perceberem o mundo, assim como nós temos de perceber o mundo onde estamos integrados eles têm de perceber o mundo onde estão integrados.	EP10 EP10
		Tem de haver esse cuidado de eles saberem onde estão integrados e que não são especiais têm é personalidades diferentes e quando um colega lhe diz és um parvo não tem a ver com ele ser especial, é porque é parvo, ponto, é porque foi mal-educado, ponto.	EP10 EP10 EP10
		São tratados da mesma forma.	
		Mas não podem ser tratados de outra forma porque eles próprios se vão sentir à margem dos outros.	EP11
		Só têm de ser incluídos da mesma forma que todos	EP11

	<p>os outros.</p> <p>Tem de haver um trabalho depois.</p> <p>Não estão a perceber de certeza absoluta, todos eles.</p> <p>Não (atividades só para alunos NEE), temos de trabalhar caso a caso. E de uma forma subtil para que eles (...) não se sintam diferentes dos outros.</p> <p>(...) está adequado.</p> <p>(...) eles são apoiados quando há alguma necessidade.</p> <p>As turmas que eu tenho acho que estão bem..</p> <p>(...) o aluno com NEE vai atrás, vai a reboque, faz o que consegue e acho que é um bocadinho assim.</p> <p>O plano é feito a pensar nos alunos regulares e sem grande atenção para quem não vai conseguir acompanhar aquilo.</p> <p>Estão cá, vamos tratar deles, mas as coisas estão feitas para os outros, eles é que têm de se adaptar.</p> <p>Fazem aquilo que poderem sempre com a nossa compaixão.</p> <p>Sim, integrados na turma e com toda a turma, sim conseguem.</p> <p>(...) muito sinceramente não se pensa nos alunos com NEE quando se faz o PAA</p> <p>(...) não sei se temos muito cuidado com isso.</p> <p>(...) as atividades mais práticas eles conseguem fazer normalmente.</p> <p>(...) para já é o trabalho de sala de aula do professor depois... e acho que sendo o trabalho bem feito por parte do professor dá facilmente para incluir um aluno com necessidades educativas especiais em qualquer atividade (...)</p> <p>(...) tendo em conta a forma como trabalhamos acho que qualquer aluno integra nas atividades que estão incluídas no PAA, mesmo com necessidades educativas especiais.</p> <p>(...) acho que não vão muitas vezes, essas atividades, ao encontro desses alunos.</p> <p>Faz-se sempre a pensar no todo e nunca nas partes. Embora esse todo e as partes possam ser tratados todos ao mesmo tempo.</p> <p>A boa prática é a boa estimulação e isso não é feito acho eu.</p> <p>(...) no que me compete a mim realizar é generalizado não é focado neles nem pensado.</p> <p>(...) nunca é direcionado a eles.</p> <p>(...) da tua parte há ali muitos elementos importantes que eles podem absorver e aprender.</p> <p>Sim, é possível, 100%. (exequível)</p> <p>(...) após essas sessões técnicas poderá haver aqui alguma aproximação da nossa parte para tentar perceber se eles beberam todos da mesma água ou</p>	<p>EP11</p> <p>EP12</p> <p>EP12</p> <p>EP12</p> <p>EP12</p> <p>EP13</p> <p>EP14</p> <p>EP14</p> <p>EP15</p> <p>EP15</p> <p>EP15</p> <p>EP16</p> <p>EP16</p> <p>EP16</p> <p>EP17</p> <p>EP17</p> <p>EP17</p> <p>EP17</p> <p>EP17</p> <p>EP17</p>
--	--	---

		se não ficou lá nada.	
Inclusão dos alunos com NEE em FCT	(...) a única coisa que eu fiz foi explicar à entidade que acolheu a aluna, as dificuldades daquela menina. Tentei ser o mais sincera possível, explicar o máximo (...) (...) e expliquei as dificuldades da aluna em sala de aula (...) (...) houve o cuidado de nós arranjarmos alternativas para fazer com que esses alunos se sentissem mais seguros. (...) temos o bom senso de colocar alunos a fazerem estágio na escola. Não deixam de ter oportunidade de estagiar (...) é difícil uma entidade receber um aluno com algumas limitações. (...) causa alguns traumas também no aluno (...) (...) a colocação dos alunos com NEE não é a mesma que para os alunos que não têm necessidades (...) (...) são colocados em restaurantes onde haja muito pouco movimento, onde seja menos exigente para o aluno (...) são colocados mesmo na própria cozinha ou restaurante da escola. (...) selecionar uma entidade que, de alguma forma, vá de encontro às necessidades dos alunos no que se refere a questões de exigência. Os coordenadores informam, ainda, os responsáveis pelo acompanhamento dos alunos das suas dificuldades para que os mesmos tenham isso em consideração. (...) foram dois miúdos com bastantes dificuldades para o mesmo restaurante (...) (...) consegui resolver o problema e as coisas ficaram ali um bocado em banho maria (...) (...) eu avisei na altura a responsável por isso que não deveriam por dois alunos com muitas dificuldades no mesmo restaurante (...) Houve, houve (dificuldade da escola) Sim. Não só com estes mas com todos. (...) tendo em conta as capacidades e perfil do aluno nós tentamos encaixar na entidade que mais se adequa. Quando efetivamente não resulta, nós puxamo-lo para a escola que tem um serviço de cozinha e de restaurante e nesses casos fazemos assim. (...) temos também a preocupação , desde que escolhemos as entidades de informar as entidades que se tratam de alunos com NEE e cujas competências não estão tão evoluídas como... para depois terem isso em consideração nas tarefas deles e na avaliação final.	EP2 EP2 EP2 EP3 EP5 EP5 EP5 EP6 EP6 EP6 EP6 EP7 EP7 EP7 EP7 EP7 EP8 EP8 EP8 EP8 EP8 EP8 EP9 EP9 EP9 EP9 EP12 EP12 EP12	

		<p>(...) não é a forma mais correta. Continua a não haver conversa nem ponte com os chefes. Nós é que estamos preparados para dizer quem é que está preparado para o quê. Não nos foi perguntado. A escola tem essa preocupação. Não sei é se é a preocupação certa. (...) às vezes acabam por excluí-los de logo de lugares onde até poderiam dar-se bem. Falam-lhes logo em lugares onde não aprendem quase nada (...) eles precisam é de ser estimulados, o que não vai acontecer num local desses. É mais importante a imagem da escola do que o aluno... é óbvio que se calhar não colocaria um aluno com NEE num hotel de 5 estrelas de grande renome e que tem um trabalho de muita pressão e que exige muito do aluno, se calhar não o faria, daí a coloca-lo num lugar onde não se espera nada dele... (...) (...) há o cuidado ou há a atenção por saber se o aluno está mais limitado a realizar algumas tarefas, realmente não o colocar em... no exterior em locais de estágio que realmente o possam expor ou que há partida sabemos que o aluno até pode falhar não é, seria mau para o aluno mas realmente a preocupação aqui é a escola, seria mau para a imagem da escola. (...) há o cuidado realmente de sempre tentar ajustar o local de estágio às capacidades do aluno. (...) há sempre o cuidado de os colocar nos sítios mais calminhos, há sempre o cuidado de nos primeiros contactos com essas entidades, realmente expor a situação do aluno, falar um pouquinho sobre ele, a prestação ou até onde é que nós achamos que o aluno consegue ir... (...) acho que nunca tive nenhum aluno em FCT que fosse NEE. Não há, não há. (preocupação) São tratados como alunos ditos normais e isso é uma lacuna muito importante. Nós temos de olhar mais uma vez para o perfil do aluno, saber quais são... mais vale darem-lhe uma tarefa inicialmente de uma forma muito simples, supérflua mas se calhar é a fazer isso que ele é feliz. (...) o sucesso e insucesso da escola e do aluno parte um pouco no caso da FCT, do local onde o iremos colocar. Se ele for bem colocado a garantia é que será bem acompanhado.</p>	<p>EP12</p> <p>EP12</p> <p>EP13</p> <p>EP13</p> <p>EP13</p> <p>EP14</p> <p>EP16</p> <p>EP16</p> <p>EP16</p> <p>EP17</p> <p>EP17</p>
	Acompanhamento dos alunos com NEE em FCT	<p>É igual para eles. (...) eu acho que a entidade tomou isso sempre em consideração e tentou colocar sempre a aluna a</p>	<p>EP2</p> <p>EP2</p>

	<p>fazer coisas que ela gostava de fazer e onde se sentiu útil a fazer aquilo.</p> <p>(...) estava para lá a fazer uma tarefa e que viam que aquilo não estava a dar resultado então optavam por não colocar a aluna a fazer aquilo e experimentavam outra atividade que ela gostasse.</p> <p>(a entidade)</p> <p>(...) arranjar estratégias de forma a que a aluna se sentisse sempre bem na sua formação e não se sentisse discriminada em relação aos outros e que fosse sempre bem acolhida na sala de estar (entidade)</p> <p>(...) acompanhar em FCT para ele tentar, de alguma forma, fazer o Inglês (...)</p> <p>Eu penso que o ano passado houve bastante esse cuidado.</p> <p>(...) houve estratégias, houve formas de fazer as coisas de forma diferente.</p> <p>(...) eu calculo que há aqui algum cuidado.</p> <p>(...) têm algum cuidado quando se trata de determinado aluno.</p> <p>Sim. (contactar mais vezes)</p> <p>E de aparecer mais vezes (...)</p> <p>(...) sinceramente não estou muito por dentro.</p> <p>(...) não tenho noção de como é que são acompanhados.</p> <p>(...) eu é que tive de levar com a dose.</p> <p>Por acaso era fácil porque dava aulas de surf no mesmo edifício (...)</p> <p>(...) estava sempre lá (...)</p> <p>(...) eles tiveram algumas dificuldades e tiveram de colocar os alunos em serviços básicos, na cozinha a lavar e a descascar.</p> <p>(...) acaba por ser igual.</p> <p>(...) chapa 5.</p> <p>Não sei qual é que vai ser o acompanhamento.</p> <p>Eu tenho um com NEE que vou acompanhar e quando soube que ele também estava comigo na PAP eu já estava a prepará-lo para a FCT sem saber para onde ele ia.</p> <p>Sinceramente, acho que não.</p> <p>É igual, é igual.</p> <p>(...) não consigo saber.</p> <p>(...) os professores quando sabem que aquele aluno tem essa necessidade e está num local já por si selecionado de forma mais cuidada, também vão andar ali um pouco mais em cima da situação (...)</p> <p>(...) eu não tive alunos com NEE.</p> <p>(...) não vi grande preocupação dos coordenadores, embora eu sei que isto é um trabalho muito difícil, é um trabalho que não é fácil de fazer...</p> <p>Não vi grande acompanhamento e grande</p>	<p>EP2</p> <p>EP2</p> <p>EP3</p> <p>EP3</p> <p>EP3</p> <p>EP5</p> <p>EP5</p> <p>EP5</p> <p>EP5</p> <p>EP6</p> <p>EP6</p> <p>EP7</p> <p>EP7</p> <p>EP7</p> <p>EP7</p> <p>EP8</p> <p>EP8</p> <p>EP9</p> <p>EP9</p> <p>EP12</p> <p>EP13</p> <p>EP14</p> <p>EP14</p> <p>EP16</p> <p>EP16</p> <p>EP16</p> <p>EP17</p>
--	--	--

		<p>exigência, acho que foram tratados iguais como os outros. (...) há uma necessidade maior de acompanhar estes alunos.</p>	
	<p>Avaliação da FCT dos alunos com NEE</p>	<p>A única distinção (...) é a colocação destes alunos em entidades de estágio que não sejam tão exigentes em termos de trabalho. (...) ainda não tive nenhum caso desses. (...) recorde-me de se falar em adaptar os estágios aos alunos NEE, mas na prática penso que nada foi feito, nem sei como poderíamos fazer tal coisa. (...) penso que não, acho que é igual (para todos os alunos) Não existe uma distinção objetiva (...) (...) no final da FCT não existe uma tabela diferenciadora de avaliação para estes alunos. (...) foi com base nos critérios de avaliação de lá. Eu não mudei nada. (...) eles eram livres de dar a avaliação deles, eram eles que os acompanhavam. Sim, sim. (tiveram em conta as dificuldades) (...) até foi uma nota simpática. Eu disse: “tentem adequar o que eles fizeram às capacidades que eles têm” (...) a nível de registos as avaliações são iguais para todos. Subjetivamente, apenas subjetivamente, é tido em conta o facto do aluno ter NEE, isso é tido em conta na avaliação, apenas e só, mais nada. (...) formalmente não existe nada, de forma informal isso é tido em conta. (...) nós internamente não temos nada definido nesse sentido e depois se calhar não existe tanta (...) sensibilidade, tanta abertura por parte das entidades que recebem estagiários mas também este tipo de questões não existem, tratam-nos todos por igual e... Eu espero que seja diferenciada mas ainda não sei. (...) acredito que se proceda ali de forma diferente. Não digo que se dê uma nota igual a outro que até fez mais mas para ele aquilo já foi muito bom, então sim, a avaliação é adequada, creio que sim (...) (...) eu acredito que a FCT seja igual. Penso que não. (...) o orientador vai tendo e vai fazendo o ajuste necessário. Penso que não, penso que não. A nota vai de zero a vinte (...)</p>	<p>EP2 EP3 EP3 EP5 EP6 EP6 EP7 EP7 EP7 EP7 EP7 EP7 EP8 EP8 EP8 EP8 EP8 EP9 EP12 EP12 EP13 EP14 EP14 EP16 EP17</p>
	<p>Inclusão dos alunos com NEE na PAP</p>	<p>(...) temos de ter algum cuidado (...) (...) seleção de temas que sejam também mais acessíveis para os alunos tratarem.</p>	<p>EP5 EP8</p>

		<p>(...) A nível de estrutura da PAP a nível de documentação é tudo igual. Os temas já são mais simplificados. Se calhar o grau de exigência deduzo eu que seja também ele mais simplificado. O que a escola nos pediu foi para facilitarmos. Eu não sou uma pessoa de facilitar, ou cumpre ou não cumpre. Posso dar tarefas melhores, piores, mais fáceis, mais difíceis, até para ver até onde é que chegam. O que me é pedido é...mesmo que ele não prepare bem o camarão, facilitar, isso eu não consigo fazer porque não faz sentido, até a própria pessoa não vai evoluir ao ver que isso acontece e cada vez vai ser posta mais de lado pelos colegas porque houve o facilitismo. Uma coisa é seres especial e cumpriste muito bem a tua função outra coisa é facilitar e ele nem chegar a fazer essa função. (...) continua a ser igual para todos mas lá está eu não vejo (...) PAP muito simples, muito simplificada. Vão dedicar-se com amor ao que gostam, o que será muito bom para estes alunos.</p>	<p>EP8 EP8 EP8 EP9 EP9 EP9 EP9 EP9 EP9 EP14 EP17 EP17</p>
	Acompanhamento dos alunos com NEE na PAP	<p>(...) temos de ter num cuidado de acompanhamento se calhar superior (...) (...) acompanhamento se calhar superior ao dos restantes, porque é um trabalho fora do habitual (...) É um acompanhamento reforçado. (...) um acompanhamento mais próximo (...) Houve um acompanhamento especial principalmente em termos teóricos. Na parte escrita houve muito mais acompanhamento e muito mais facilitismo. Damos mais tempo no sentido em que... o tempo eles têm igual aos outros para o fazer, damos é do nosso tempo. (...) com a N (...) ou eu ou a outra professora ficávamos ali os dois tempos sentadas com ela. Eu penso que também não existe. (...) o orientador de PAP que vai tendo esse cuidado e (...) vai acompanhando de uma forma muito mais próxima.</p>	<p>EP5 EP5 EP5 EP8 EP9 EP9 EP12 EP12 EP14 EP14</p>
	Avaliação da PAP dos alunos com NEE	<p>Eu acho que é igual. É igual. (...) temos entidades externas, mas isso também é tido em conta, ou seja, é dito, é informado, este aluno tem NEE (...) informalmente, é tido isso em conta. Eu vi que havia facilitismo no júri, na avaliação e eu</p>	<p>EP5 EP8 EP8 EP9</p>

		<p>não concordo com isso.</p> <p>Sim é importante o júri saber “agora vai entrar uma pessoa que tem educação especial”, ah... e eu tentei enquanto júri explicar que se ele não cumprir as funções que estão estabelecidas ou a que ele se propôs leva uma nota como os outros.</p> <p>(...) foi igual até porque não houve necessidade de fazer diferente.</p> <p>(...) tivemos um cuidado maior na sua apresentação</p> <p>(...) abrimos uma exceção de deixar a irmã assistir à apresentação (...)</p> <p>(...) é mais uma vez o orientador que vai ajustando ao individuo que tem à partida.</p>	<p>EP9</p> <p>EP12</p> <p>EP12</p> <p>EP14</p>
Satisfação dos professores com:	Estratégias de cooperação e trabalho colaborativo	<p>Eu acho que estão plenamente satisfeitos</p> <p>É muito boa, eu acho</p> <p>Ajuda os miúdos a estarem mais motivados.</p> <p>Normalmente, não (dificuldade)</p> <p>É bem organizado</p> <p>Comparativamente com o ano passado, melhorou.</p> <p>Mas acho que ainda poderia melhorar mais.</p> <p>(...) acho que ainda podia haver mais colaboração entre todos e poderíamos todos fazer, se calhar, uma planificação melhor</p> <p>(...)no início do ano lectivo fazermos uma planificação como deve ser.</p> <p>(...) juntarmo-nos todos, vermos os módulos que temos em comum quais são os temas comuns e aí podemos fazer uma boa planificação e o trabalho com certeza que nos trazia muito mais rendimento ao longo do ano letivo</p> <p>(...) dificuldade de... por vezes também se torna difícil encontrarmo-nos todos, reunirmos talvez sempre que haja necessidade (colaboração)</p> <p>Sim (...) temos de entregar burocracias e papeladas aquele dia aquela hora e depois, tudo o resto vai ficando para trás, é mesmo assim, porque há prazos a cumprir, ah, há coisas que não podem ser deixadas para amanhã e (...) as aulas vão um bocadinho sendo postas de parte</p> <p>Falta de tempo.</p> <p>(...) quando temos 45 minutos de aula (...), é o tempo de eles se sentarem dizermos bom dia ou boa tarde uns aos outros e quando damos por isso a aula já está a passar.</p> <p>(...) eu acho que a falta de tempo e, principalmente, quando nós só vemos aquela turma de semana a semana eu acho que é um dos grandes factores para não poder dar mais acompanhamento a esses miúdos com NEE.</p> <p>(...) poderiam colaborar mais se todos compreendessem as dificuldades de alguns colegas.</p> <p>(...) se a maior parte dos colegas não os deixar</p>	<p>EP1</p> <p>EP1</p> <p>EP1</p> <p>EP1</p> <p>EP1</p> <p>EP2</p> <p>EP2</p> <p>EP2</p> <p>EP2</p> <p>EP2</p> <p>EP2</p> <p>EP2</p> <p>EP2</p> <p>EP2</p> <p>EP2</p> <p>EP2</p> <p>EP2</p> <p>EP2</p> <p>EP2</p> <p>EP2</p> <p>EP2</p> <p>EP2</p>

	<p>erro e que falhamos (...)</p> <p>(...) depois de começar a falar ainda me sinto melhor porque fico tranquila.</p> <p>(...) nem sempre é fácil (...) eu ter uma forma de pensar e o colega ter outra forma de pensar.</p> <p>A minha estratégia não é a melhor mas eu não vou adotar a estratégia dele porque não me dizem (...)</p> <p>(...) se formos humildes o suficiente (...) para experimentar, se correr bem posso adaptar as minhas estratégias.</p> <p>(...) existe, mas se calhar no timing certo é que... falha.</p> <p>(...) é uma escola com demasiadas acções dentro de várias áreas e que muitas vezes os formadores não podem ir a todas no timing que nós queremos.</p> <p>(...) tem sempre de funcionar bem.</p> <p>Tem de ser sempre uma experiência boa para eles, têm de perceber que a trabalhar sozinho não vão chegar a lado nenhum.</p> <p>Podia fazer mais.</p> <p>Podemos sempre fazer mais, eu podia também fazer mais.</p> <p>Por mais que se queira trabalhar mais e haja boa vontade, falta um bocadinho de motivação.</p> <p>Falha um bocadinho.</p> <p>Podia haver muito mais cooperação entre nós.</p> <p>Eu solicito e eles solicitarem-me a mim.</p> <p>Estou sempre disponível.</p> <p>Nós estamos sempre disponíveis, por isso é que eu acho que podíamos beneficiar muito mais.</p> <p>Disponibilidade por parte de todos. (Falta) Não tem a ver com o tempo.</p> <p>(...) identifico esse. (dificuldade pela mudança de professores)</p> <p>(...) vejo isso (pouca colaboração)(...) por essa razão, essa incerteza, essa inconstância.</p> <p>O medo vá lá, de para o ano estarmos cá ou não.</p> <p>É uma coisa que temos todos de melhorar.</p> <p>(...) falha de comunicação.</p> <p>Muitas das vezes o que é decidido não chega, (...) como deveria chegar (...) a quem está a operacionalizar as coisas (...)</p> <p>Se eles tiverem um jantar temático hoje que acaba às 01h da manhã há que resguardar esse grupo que às 09h da manhã vai entrar e tem um teste de matemática. Há que resguardar esse miúdos, nós na cozinha também o fazemos. Se fazemos um grande jantar em termos profissionais nós sabemos que vamos ter de trabalhar no dia a seguir cansados.</p> <p>Vamos ter de lhes dar tarefas, vamos ter de dar as tarefas que cada um goste mais para o serviço continuar. Não vamos dar tarefas novas nem difíceis</p>	<p>EP4</p> <p>EP5 EP5</p> <p>EP5 EP5</p> <p>EP6</p> <p>EP6 EP6</p> <p>EP6 EP6 EP6 EP6 EP6</p> <p>EP6</p> <p>EP7</p> <p>EP7</p> <p>EP7</p> <p>EP8 EP8 EP8</p> <p>EP9</p> <p>EP10 EP10</p> <p>EP11 EP11 EP12</p>
--	--	--

		<p>nesse dia, vamos fazer um dia mais ligeiro, vamos adaptar a cozinha aquele cansaço. Aqui em termos de cozinha. E em termos de escola eu acho que em termos de pedagogia isso ainda está muito por resolver. Muito, muito mesmo.</p> <p>É muito boa, é muito positiva.</p> <p>É uma mais-valia para todos nós, é nós darmos-nos bem uns com os outros.</p> <p>Positivo.</p> <p>Funciona.</p> <p>(...) acho que melhorou nesta escola, acho que estamos melhor (...) já nos sentimos mais à vontade uns com os outros para partilhar as coisas boas e também as coisas más (...)</p> <p>(...) falam mesmo aqui na escola da interdisciplinaridade de termos de trabalhar todos juntos, onde é que está o tempo para fazer uma planificação juntos, para vermos o que é que temos em comum para podermos trabalhar em conjunto... nós não temos tempo para isso (...)</p> <p>Não funciona com todos.</p> <p>Acho que não. (não existe cooperação)</p> <p>(...) faltam (...) condições de trabalho (...) se calhar uma remuneração mais justa, uma remuneração que nos permita apenas viver do salário da escola, ou seja já faria toda a diferença as pessoas estariam mais disponíveis para a escola, mais disponíveis para trabalhar para a escola, para os alunos, para os colegas (...)</p> <p>Acho que é fantástico, acho que é fantástico.</p> <p>(...) nem sequer valorizo a quem não faz.</p> <p>Eu acabo sempre por valorizar quem está presente, quem faz, quem trabalha, quem ajuda por isso eu não vejo barreira nenhuma.</p> <p>(...) somente assim é que os alunos também conseguem estar dentro de um curso e senti-lo como um todo.</p> <p>Tem vindo cada vez a acontecer mais, as disciplinas que se vão misturando.</p> <p>(...) muitas das vezes são mesmo as de motivação dos alunos (dificuldades)</p> <p>Disponível eu estou não o faço totalmente, reconheço que tenho muita coisa para fazer nesse aspeto, nesse caminho.</p> <p>(...) às vezes sinto-me um bocadinho desmotivado.</p> <p>(...) tenho de reconhecer que às vezes não dou o máximo e não dou o meu melhor, tenho de ser humilde ao assumir isso.</p> <p>(...) estou desiludido com a falta de colaboração dos outros colegas (...) falamos mais do que fazemos (...)</p> <p>(...) acho que faço um esforço para que as coisas resultem, especialmente para o sucesso dos alunos.</p>	<p>EP12</p> <p>EP12</p> <p>EP12</p> <p>EP13</p> <p>EP13</p> <p>EP13</p> <p>EP14</p> <p>EP14</p> <p>EP14</p> <p>EP16</p> <p>EP16</p> <p>EP16</p> <p>EP16</p> <p>EP16</p> <p>EP16</p> <p>EP17</p> <p>EP17</p> <p>EP17</p> <p>EP17</p>
--	--	---	---

	<p>(...) eu costumo adotar aquilo que comigo funciona muito bem, adoto sempre.</p> <p>Porque as pessoas não são todas iguais mas também não são diferentes na sua totalidade.</p> <p>Ficava de alguma forma triste se ela não conseguisse fazer nada (...)</p> <p>(...) sinto-me bem, (...) sinto-me bem.</p> <p>Avalio com Bom.</p> <p>Acho que surtem efeito.</p> <p>E se surtem efeito acho que não podem estar tão mal assim.</p> <p>Falta ter mais conhecimento dos alunos com NEE, ter mais conhecimentos teóricos que possam ser postos em prática.</p> <p>(...) são boas pelo facto de resultar, simples e só.</p> <p>Tendo em conta os resultados, são boas.</p> <p>Melhorar.</p> <p>Todos podemos sempre melhorar.</p> <p>(...) acho que poderíamos melhorar se cada vez mais nós fizéssemos as coisas em contexto profissional, ou seja, se a própria escola percebesse que a partir do momento que vamos para aquela cozinha, estamos no mundo do trabalho e que não são alunos e que não se repreende alunos, não.</p> <p>Acho que sim, acho que sim. (são boas)</p> <p>(...) temos conseguido.</p> <p>É insuficiente.</p> <p>(...) acho que eu é que sou o obstáculo no sentido em que me custa muito dar matéria diferente a um aluno.</p> <p>(...) tenho muito medo que ele se sinta diferente.</p> <p>(...) eu acabo por fazer é valorizar muito a assiduidade, o comportamento, e com a nossa forma nova de avaliação acabam sempre por ter positiva, pronto.</p> <p>É boa, é boa.</p> <p>(...) poderia ser muito melhor se, se tivesse mais tempo com as turmas (...)</p> <p>Tempo em termos de sala de aula ou mesmo então aquele tal apoio que não há a possibilidade de ter (...) ou então turmas mais pequenas.</p> <p>É o tal saber que o aluno vai continuar a levar para casa as mesmas dificuldades mas realmente estamos a falar de uma turma de vinte e muitos, todos com dúvidas, aqueles não tiram dúvidas (...) porque se não sabem, não têm nada para questionar e sei que vão levá-las para casa (...) se tivesse oportunidade para me sentar, para estar, se calhar nem precisava de fazer exercícios tão simplificados, podia puxar um pouquinho mais por eles e é aí que eu acho que falho.</p> <p>(...) eu dou uma aula tendo em conta que tudo é</p>	<p>EP5</p> <p>EP5</p> <p>EP6</p> <p>EP6</p> <p>EP6</p> <p>EP6</p> <p>EP6</p> <p>EP8</p> <p>EP8</p> <p>EP9</p> <p>EP9</p> <p>EP9</p> <p>EP10</p> <p>EP11</p> <p>EP12</p> <p>EP12</p> <p>EP12</p> <p>EP12</p> <p>EP13</p> <p>EP13</p> <p>EP13</p> <p>EP13</p> <p>EP13</p> <p>EP14</p> <p>EP14</p>
--	---	---

		<p>normal, mas sei que eles vão para casa com as mesmas dificuldades e eu não tive a oportunidade para me sentar, para tirar 15 minutos da aula para me sentar para parar ali... acho que é a dificuldade que eu tenho.</p> <p>(...) poderia fazer bem melhor.</p> <p>(...) quando me sento mais junto deles, penso que estou a conseguir chegar lá.</p> <p>(...) se calhar poderia fazer outro tipo de exercícios e conseguir chegar mais facilmente.</p> <p>(...) acho que faço um bom trabalho (...) estamos um pouco limitados porque estamos pouco tempo com eles para ver a evolução (...)</p> <p>Eu acho que faço um bom trabalho, consigo motivar os alunos, (...) não consigo chegar a todos, isso sempre é verdade.</p> <p>Tem de haver aqui um melhoramento de estratégias para eles sentirem que têm um acompanhamento melhor, tenho de dar mais mas eu face aquilo que sei, ao pouco que sei, nesse sentido (...) tem sido a minha técnica e tem resultado.</p> <p>A melhorar.</p>	<p>EP14</p> <p>EP15</p> <p>EP15</p> <p>EP17</p> <p>EP17</p>
	<p>Os Serviços da escola</p>	<p>Acho muito bom.</p> <p>Comparativamente com outras escolas é muito bom.</p> <p>Pelo menos até hoje ainda não tive problemas.</p> <p>(...) não há muita flexibilidade. Porque há regras.</p> <p>Existem regras, tanto na secretaria como na parte das cantinas, como na parte do bar, mas essas regras, se nós pensarmos bem, têm de existir.</p> <p>(...) os recursos humanos também não são muitos cá na escola, temos se calhar falta de funcionários, não sei.</p> <p>(...) estas regras têm de existir, porque se não, depois, as pessoas que trabalham dentro desses setores, também, não têm tempo para fazer trabalhos que necessitam de fazer estando sossegados.</p> <p>(...) se não houver, realmente, horários, a pessoa que está, por exemplo, na secretaria, depois também não têm tempo para fazer o outro trabalho que lhes pedem.</p> <p>Tem de haver algumas regras, tem.</p> <p>Sim, acho que sim. Se for mesmo emergência, emergência, acho que sim.</p> <p>Mas convém que seja uma emergência.</p> <p>São flexíveis.</p> <p>Eu acho que funcionam bem.</p> <p>(...) todos os docentes que participam nos diferentes gabinetes tentam dar o seu melhor.</p> <p>(...) são incansáveis (secretaria)</p>	<p>EP1</p> <p>EP1</p> <p>EP1</p> <p>EP2</p> <p>EP2</p> <p>EP2</p> <p>EP2</p> <p>EP2</p> <p>EP2</p> <p>EP2</p> <p>EP2</p> <p>EP3</p> <p>EP3</p> <p>EP3</p> <p>EP3</p> <p>EP3</p> <p>EP3</p> <p>EP3</p>

		<p>deita comida fora.</p> <p>Há muita falta de simpatia, muita falta de simpatia.</p> <p>De um modo geral, toda a gente se mostra disponível.</p> <p>Completamente. (avalia de forma positiva)</p> <p>Acho que funcionam no horário certo.</p> <p>Sempre disponíveis.</p> <p>(...) a nível do pedagógico (...) eu acho que sim, as regras são muitas vezes quebradas, às vezes mal, às vezes muito bem (...)</p> <p>(...) flexibilidade da parte da direção talvez nem sempre, depende dos assuntos, há assuntos que agradam mais do que outros e por isso somos mais flexíveis ou menos flexíveis (...) porque depois esses serviços também dependem da direção (...)</p> <p>(...) para mim existe essa flexibilidade.</p> <p>(...) é bastante flexível, nós conseguimos trabalhar em prole do bom funcionamento que achamos da escola sem estar à espera das coisas, não se saltam os passos, mas acho que se conseguem dar os passos de uma forma mais rápida (...)</p> <p>(...) é muito bom.</p> <p>(...) não assisti a uma situação onde não houve-se flexibilidade (...) quer das pessoas quer da escola e dos serviços acho que a sensatez que as pessoas demonstram ter permite que haja esse tipo de flexibilidade (...)</p> <p>(...) acho que há flexibilidade, flexibilidade necessária para que se mantenha tudo em ordem.</p> <p>Não consegue responder a grande parte dos problemas.</p> <p>Enquanto se pensar uma escola em termos económicos e não naquilo que é essencial que é a humanidade perde-se tudo.</p> <p>Não prejudicam o serviço por causa de burocracias, de regras, de horas.</p> <p>Não há qualquer problema aqui.</p>	<p>EP12</p> <p>EP13</p> <p>EP14</p> <p>EP14</p> <p>EP15</p> <p>EP15</p> <p>EP16</p> <p>EP16</p> <p>EP17</p> <p>EP17</p>
--	--	---	---