



PAULA **FRASSINETTI**  
Escola Superior de Educação

**Departamento de Formação em Educação Especial e Psicologia**

**Pós-Graduação em Educação Especial:**

**Inclusão, Desenvolvimento e Aprendizagens**

## **A educação inclusiva no ensino profissional: definição de um plano de ações**

Joana Antónia Pinheiro da Cruz Ribeiro

2020091

Projeto de investigação – Domínio Cognitivo e Motor  
sob orientação de:

Doutor Carlos Manuel Peixoto Afonso

Porto  
2021

# Dedicatória

*Para a Carolina,*

*por quem nunca deixarei de lutar por um mundo melhor...*

O meu olhar é nítido como um girassol.  
Tenho o costume de andar pelas estradas  
Olhando para a direita e para a esquerda,  
E de vez em quando olhando para trás...  
E o que vejo a cada momento  
É aquilo que nunca antes eu tinha visto,  
E eu sei dar por isso muito bem...  
Sei ter o pasmo essencial  
Que tem uma criança se, ao nascer,  
Reparasse que nascera deveras...  
Sinto-me nascido a cada momento  
Para a eterna novidade do Mundo...

Creio no mundo como num malmequer,  
Porque o vejo. Mas não penso nele  
Porque pensar é não compreender ...  
O Mundo não se fez para pensarmos nele  
(Pensar é estar doente dos olhos)  
Mas para olharmos para ele e estarmos de acordo...

Eu não tenho filosofia: tenho sentidos...  
Se falo na Natureza não é porque saiba o que ela é,  
Mas porque a amo, e amo-a por isso,  
Porque quem ama nunca sabe o que ama  
Nem sabe por que ama, nem o que é amar ...

Amar é a eterna inocência,  
E a única inocência não pensar...

*(O Guardador de Rebanhos, Alberto Caeiro)*

# AGRADECIMENTOS

Agradeço...

...ao Delfim e à Carolina, por serem o meu *Ying* e o meu *Yang*, a bússola que desorienta os meus dias.

... à minha mãe, o rochedo que me sustenta a todas as horas.

... ao meu pai e ao meu irmão, por me provocarem todos os dias a vontade de ser mais e melhor.

... aos amigos, em especial aos que se sentam naquele banquinho tão especial.

... à minha escola, que me desafia todos os dias, que me permite crescer, que acredita em mim e me faz trabalhar por um mundo um bocadinho melhor a cada dia.

... à DS, M, SA, SG, SS e tantos outros que provocaram reflexões sem saberem.

... ao B, P, R e a todos os alunos que me fazem todos os dias questionar se estou a dar o melhor de mim.

... ao meu Paulinho, que sem saber foi a fonte de inspiração para esta missão.

... ao Professor Carlos, que provocou discussão e debate nas aulas, que colocou o dedo na ferida e falou sobre o que deveria ser falado e, que neste projeto, me orientou até chegar aqui!

## RESUMO

A integração das escolas profissionais no âmbito de aplicação do Decreto-Lei nº54/2018 trouxe várias incertezas no âmbito da sua operacionalização. Para além disso, a integração dos conceitos de inclusão e equidade pretendem romper com o paradigma de promoção da igualdade de oportunidades e de acessos que se tem vindo a preconizar nos últimos anos.

Este projeto pretende estudar a aplicabilidade do referido decreto-lei, no ensino e formação profissional. Deste modo, iremos estudar os modos de organização dos cursos de profissionais, do seu plano curricular e sistema modular e a forma como este deve integrar os pressupostos da educação inclusiva.

O estudo empírico será realizado na escola profissional onde a autora exerce funções e terá como suporte o inquérito por questionários e a realização de dois *focus group* distintos, no sentido de auscultar as perspetivas de alunos e professores relativamente à aplicação de medidas de inclusão. Da análise dos mesmos, serão retiradas as devidas conclusões que, com uma forte componente de autorreflexão, servirão de base para a definição de um plano de ações que visem melhorar as práticas inclusivas no contexto da escola profissional.

**Palavras-chave:** Educação inclusiva, Equidade, Ensino e Formação Profissional, Plano de ações.

## **ABSTRACT**

The integration of vocational schools within the scope of application of Decree-Law No. 54/2018 brought several uncertainties in terms of its operationalization. In addition, the integration of the concepts of inclusion and equity is intended to break with the paradigm of promoting equal opportunities and access that has been advocated in recent years.

This project intends to study the applicability of the aforementioned decree-law in education and professional training. Thus, we will study the modes of organization of professional courses, their curricular plan and modular system and how this should integrate the assumptions of inclusive education.

The empirical study will be carried out at the professional school where the author works and will be supported by the survey by questionnaires and the realization of two distinct focus groups, in order to listen to the perspectives of students and teachers regarding the application of inclusion measures. From their analysis, conclusions will be drawn which, with a strong component of self-reflection, will serve as a basis for defining an action plan aimed at improving inclusive practices in the context of the vocational school.

**Keywords:** Inclusive education, Equity, Education and Vocational Training, Action plan.

## **ABREVIATURAS**

ANQEP - Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, I. P.

CNQ - Centro Nacional de Qualificações

CEF – Curso de Educação e Formação

DUA – Desenho Universal para a Aprendizagem

FCT – Formação em contexto de trabalho

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

PAP – Prova de aptidão profissional

PHDA – Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção

POCH – Programa Operacional Capital Humano

UFCD – Unidade de formação de curta duração

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## **ÍNDICE DE FIGURAS**

Figura 1 - Princípios, características e condições da abordagem multinível ....15

# ÍNDICE

INTRODUÇÃO .....	5
I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....	7
1. Ensino Profissional – princípios gerais.....	7
1.1 O surgimento do Ensino Profissional em Portugal.....	7
1.2 Criação das escolas profissionais .....	8
1.3 Organização escolar .....	9
2. Inclusão e equidade.....	15
3. Educação Inclusiva – legislação em vigor.....	17
4. As necessidades educativas no ensino profissional.....	23
II. COMPONENTE EMPÍRICA .....	28
1. Questão de investigação e objeto de estudo .....	28
1.1 Definição do problema .....	28
1.2 Questão de investigação.....	29
2. Procedimentos metodológicos .....	30
2.1 Caracterização do contexto.....	30
2.2 Opções metodológicas.....	30
3. Fases de desenvolvimento do projeto.....	33
3.1 Inquérito.....	33
3.2 <i>Focus group</i> alunos.....	35
3.3 <i>Focus group</i> professores.....	38
4. Definição do plano de ação.....	43
4.1 - Formação .....	43
4.2 Procedimentos e documentação .....	44
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	47
REFERÊNCIAS.....	51
APÊNDICES .....	53

# INTRODUÇÃO

A inclusão e equidade são um dos temas mais atuais no debate educativo. Já em 1994 a Declaração de Salamanca de 1994 reafirmou o direito à Educação para Todos proclamado pela Declaração Universal dos Direitos Humanos. No entanto, quase trinta anos depois ainda se discute o seu modo de operacionalização.

A promulgação do Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho, reacendeu a discussão sobre como devemos encarar as necessidades educativas das crianças e jovens em Portugal, procurando assim quebrar o paradigma da igualdade – igualdade de oportunidades e igualdade de acesso, e promover o da equidade. Torna-se necessário aceitar a desigualdade e perceber o seu potencial, aceitando que todas as crianças têm na sua individualidade características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem próprios e promovendo sistemas de educação e programas educativos planeados e implementados tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades (Declaração de Salamanca, 1994).

A aplicação da legislação supracitada às escolas profissionais trouxe para o seu seio variadas questões sobre a sua aplicabilidade, uma vez que o anterior regulamento não se adequava às mesmas e, desta forma não havia processos implementados no âmbito das Necessidades Educativas Especiais. Tornou-se, deste modo, necessário perceber como é que os pressupostos da educação inclusiva se aplicam no ensino e formação profissional.

O presente trabalho nasce dessas questões, uma vez que a investigadora é docente de Educação Especial numa escola profissional da região norte do país. Tendo realizado anteriormente uma Formação Avançada Pós-Universitária em Educação Inclusiva, possuía habilitações para a docência nesta instituição; contudo, reconhecia que lhe faltavam as bases conceptuológicas para realizar o seu trabalho com sucesso. Deste modo, ao ingressar na Pós-Graduação em Educação Especial: Inclusão, Desenvolvimento e Aprendizagens na Escola Superior de Educação Paula Frassinetti, pretendia suprir as lacunas do seu

conhecimento e perceber como poderia melhorar os processos que foram sendo implementados desde 2018 e o seu próprio trabalho enquanto docente desta área.

Assim, embarcou numa viagem profunda sobre as bases do ensino e formação profissional, mergulhou na legislação que a regulamenta, incluindo os seus modos de organização escolar – nomeadamente, os seus planos curriculares e o sistema modular que o sustenta. De seguida, dedicou-se ao estudo dos conceitos de inclusão e equidade segundo as perspetivas atuais para depois analisar a fundo a legislação em vigor, com especial foco no Desenho Universal para a Aprendizagem e na Abordagem Multinível. O enquadramento teórico termina com a contextualização das necessidades educativas no ensino profissional, levantando algumas questões sobre a sua operacionalização.

A componente empírica deste trabalho visa compreender como é que poderemos melhorar as práticas inclusivas no contexto da escola profissional, tomando como objeto de estudo a escola profissional onde a investigadora exerce funções. Pretende-se, para tal, analisar a perspetiva dos alunos e docentes, no que diz respeito à educação inclusiva, os seus procedimentos e constrangimentos, bem como delinear um plano de ações a serem desenvolvidas pela escola para melhorar a aplicação das medidas da Educação Inclusiva.

Em suma, espera-se que o desenvolvimento deste trabalho possa servir dois propósitos: o do desenvolvimento profissional da autora e o do impacto positivo na instituição que a acolhe e na qual quer ver crescer e sedimentar os conceitos de equidade e inclusão.

# **I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

## **1. Ensino Profissional – princípios gerais**

### **1.1 O surgimento do Ensino Profissional em Portugal**

O Ensino Profissional em Portugal surge em 1989, sob a alçada dos Ministérios da Educação e do Trabalho, em parceria com múltiplos agentes sociais. Apesar de reconhecido como uma inovação social e educacional, este modelo de ensino permaneceu, durante quinze anos, circunscrito às escolas profissionais, verificando-se uma marginalização se o compararmos com as ofertas educativas tradicionais das escolas secundárias. Só em 2004 é que um projeto piloto, nascido das políticas educativas do Ministério da Educação, iniciou a integração deste modelo de educação e formação nas escolas secundárias.

Recuando à década de 80, recuperamos uma época de intenso debate sobre a escolaridade e o seu papel numa sociedade de uma nova democracia, especialmente desde 1980 até à aprovação na Assembleia da República da Lei de Bases do Sistema Educativo, em 1986. Todo o debate que se gerou à volta deste novo modelo de ensino e que conduziu à definição e aprovação da carta magna da educação escolar, provocou também a definição de um modelo de formação profissional em alternância, com base no sistema dual de formação, estabelecido principalmente na Alemanha, Áustria, Luxemburgo e Suíça. A recuperação do ensino técnico-profissional, em 1983, reacendeu a discussão em torno da necessidade de investir com mais proficuidade na qualificação profissional dos jovens e na qualificação dos adultos, num país com décadas de desinvestimento na educação e na formação, onde se verificava uma enorme disparidade na taxa de escolaridade, em comparação com a média europeia.

A adesão de Portugal à União Europeia, em 1986, e a conseqüente entrada de grandes fluxos de financiamento com vista à qualificação educativa e profissional dos portugueses, intensificou o debate sobre as prioridades para a

aplicação desses fundos. Adicionalmente, em 1987, o “exame à política educativa de Portugal” (Lima, Pacheco, Esteves, & Canário, 2006), promovido pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), teve como recomendações centrais o investimento na qualificação profissional inicial dos jovens. Acresce a isto as expectativas dos próprios jovens quanto ao seu percurso escolar e profissões mais desejadas.

Em 1989, com base numa prática de inquéritos em larga escala aos adolescentes que terminavam o ensino básico para conhecer as suas expectativas, foram inquiridos seis mil adolescentes (de um universo de cerca de cem mil), dos quais 85% afirmaram querer prosseguir estudos e destes 24 a 30% afirmaram querer seguir vias técnicas e profissionalizantes (Azevedo, 1992:15, cit in Azevedo, 2014). As conclusões apuradas neste estudo constituíram uma forte motivação para o desenho de uma política de ensino profissional de qualidade, apta a dar resposta a esta necessidade, numa altura em que apenas 7% dos alunos do ensino secundário frequentava este modelo de ensino e formação (UNESCO, 1988 cit in Azevedo, 2014). Assim, reconhecia-se a necessidade de implementar uma diversificação da oferta educativa, mais democrática e promotora de igualdade de oportunidades.

## **1.2 Criação das escolas profissionais**

Neste contexto, em 1989, nascem as escolas profissionais em Portugal com a publicação em Diário da República do Decreto-lei 24/89, de 21 de janeiro, sob a tutela dos Ministérios da Educação e do Trabalho. No entanto, estas escolas não fariam parte da rede pública, mas resultaria de um contrato-programa entre o Estado e um conjunto de parceiros locais.

Joaquim Azevedo (2008) enumera alguns dos elementos inovadores de carácter institucional, entre eles:

- deixa de haver monopólio estatal na oferta pública e institucional de ensino e envolveram-se atores sociais locais para a educação das populações;

- estas instituições seguem um modelo de gestão autónoma e privada, sem prejuízo da natureza pública da sua atividade;
- nasce uma nova oferta educativa que vai ao encontro dos objetivos de uma população jovem, motivada para a realização de um percurso de formação inicial mais curto, mais prático e orientada para o mercado de trabalho.

A adesão dos jovens a este novo projeto de ensino é massiva, e as escolas profissionais crescem a um ritmo célere e geograficamente alargado, surgindo 168 escolas num espaço de quatro anos. Neste processo houve um grande envolvimento dos agentes locais e das autarquias que dinamizaram sinergias promotoras de um ensino profissional de qualidade. Sublinha-se o papel das autarquias que, em articulação com os parceiros locais, tiveram um papel preponderante no investimento e desenvolvimento da sua população.

### **1.3 Organização escolar**

A aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo, em 1986, no seu artigo 19.º, estabelece que:

“A formação profissional, para além de complementar a preparação para a vida ativa iniciada no ensino básico, visa uma integração dinâmica no mundo do trabalho pela aquisição de conhecimentos e de competências profissionais, por forma a responder às necessidades nacionais de desenvolvimento e à evolução tecnológica.” (Lei n.º 46/86, artigo 19.º)

Este artigo postula também que a formação profissional se deve adequar na sua organização às necessidades nacionais e regionais do mercado de trabalho, integrando módulos de duração variável e combináveis entre si, que possibilitem a “obtenção de níveis profissionais sucessivamente mais levados”. (Lei n.º 46/86, artigo 19.º)

Ainda no mesmo ano foi aprovado o Decreto-Lei 286/89, de 29 de agosto, que aprova planos curriculares dos ensinos básico e secundário e estabelece

um novo modelo de nível secundário de ensino e de formação, que ao nível organizacional se distribui por três tipos de instituições: as escolas secundárias, com cursos gerais e tecnológicos; as escolas profissionais, com cursos profissionais; e os centros de formação profissional, com formação em alternância. Todos os cursos têm a duração de três anos e três componentes formativas - formação geral ou sociocultural, formação específica ou científica e formação técnica ou tecnológica, e na sua conclusão, apesar de resultarem em diplomas diferentes, todos são equivalentes em termos educativos e para efeitos de prosseguimento de estudos.

No que concerne especificamente aos cursos e escolas profissionais, surgiu em Portugal uma nova vertente pedagógica, que forma, a nível pessoal e académico, jovens com capacidade crítica, construtiva e aptos para o real mercado de trabalho. Simultaneamente, oferece um ensino integrado de componente teórica e prática, organizado por disciplinas e projetos, que lhes permite a integração de competências profissionais.

Os planos curriculares, que viram a sua última regulamentação pelo Decreto-Lei nº 55/2018 de 6 de julho, organizam-se por volume de formação e definem as horas de formação que cada aluno deverá integrar ao longo dos três anos do seu curso, organizadas da seguinte forma:

- a) Componente sociocultural, com mil horas de formação, integra em todos os cursos profissionais as disciplinas de Português, Língua Estrangeira I, II ou III, Área de Integração e Tecnologias de Informação e Comunicação ou uma disciplina de Oferta de Escola, com vista à construção da identidade pessoal, social e cultural dos alunos;
- b) Componente científica, que visa adquirir e desenvolver um conjunto de aprendizagens alinhadas com a especificidade de cada curso, designadamente o perfil profissional associado à respetiva qualificação, com quinhentas horas de formação, distribuídas por duas ou três disciplinas, de acordo com os referenciais de formação do Centro Nacional de Qualificações (CNQ), em função das qualificações profissionais de cada curso;

- c) Componente tecnológica, que visa adquirir e desenvolver um conjunto de aprendizagens, conhecimentos, aptidões e competências técnicas para o perfil profissional visado, com uma carga horária que varia entre mil e mil e trezentas horas de formação, de acordo com os referenciais de formação do CNQ e com as orientações da Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, I. P. (ANQEP), em função das qualificações profissionais de cada curso;
- d) Formação em contexto de trabalho (FCT), com uma duração variável entre seiscentas a oitocentas e quarenta horas, visa adquirir e desenvolver competências técnicas, relacionais e organizacionais, através de atividades profissionais relevantes para a qualificação profissional em questão, realizada em empresas ou outras organizações, sob a forma de experiências de trabalho concretizadas através de estágio orientado por um tutor designado pela entidade de acolhimento;
- e) Educação Moral e Religiosa, disciplina de oferta obrigatória, mas frequência facultativa, com uma carga horária nunca inferior a cinquenta e quatro horas distribuídas pelos três ciclos de formação.

A distribuição da carga horária pelos diferentes anos é gerida pelas escolas, tendo em conta a sua autonomia pedagógica, e deve ter em conta o equilíbrio da carga anual, com vista à otimização da gestão modular, da FCT e do seu próprio projeto educativo (Decreto-Lei nº 55/2018 de 6 de julho).

O currículo encontra-se organizado numa estrutura modular. Entende-se por módulos “unidades de aprendizagem autónomas mas integradas num todo coeso, que permitem a um aluno/a, um grupo de alunos adquirir um conjunto de capacidades, através de experiências ou atividades de aprendizagem cuidadosamente concebidas.” (Orvalho, et al., 1992) Esta estrutura permite focar a aprendizagem no aluno, uma vez que se organiza de forma independente nos seus objetivos, conteúdos, estratégias e avaliação. Desta forma é possível criar condições de progressão de um módulo a outro reforçando-se de imediato eventuais lacunas. Este sistema supõe que, em cada módulo, se efetue uma convergência de dinâmicas potenciadoras do desenvolvimento pessoal. Para isso, há também que considerar não apenas critérios de programação lineares

do currículo, mas também critérios de planificação que respeitem um desenvolvimento integrado do currículo e das dinâmicas psico-sócio-afetivas intrínsecas à atividade cognitiva dos aprendentes.

No que respeita à avaliação, o Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho estabelece que:

“A avaliação incide sobre as aprendizagens desenvolvidas pelos alunos, tendo por referência os documentos curriculares e, quando aplicável, as Aprendizagens Essenciais, que constituem orientação curricular de base, com especial enfoque nas áreas de competências inscritas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, bem como nos conhecimentos, aptidões e atitudes identificados no perfil profissional associado à respetiva qualificação.”

Por conseguinte, a avaliação deve ser de carácter contínuo e sistemático, com vista sempre à melhoria das aprendizagens, através, se necessário, de uma revisão do processo de ensino-aprendizagem. O acompanhamento e a avaliação das aprendizagens são da responsabilidade do conselho de turma, sob proposta de cada professor e/ou formador para a sua disciplina/módulo, dos órgãos de administração e gestão e dos órgãos de coordenação e supervisão pedagógica.

Os critérios de avaliação, propostos pelos departamentos curriculares e definidos pelo Conselho Pedagógico, deverão ter em conta, segundo o Decreto-Lei n.º 55/2018:

- a) O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória;
- b) As Aprendizagens Essenciais, quando aplicável;
- c) Os perfis profissionais e referenciais de formação associados às respetivas qualificações constantes no CNQ;
- d) Os demais documentos curriculares respeitantes a cada curso profissional, visando, quando aplicável, a consolidação, aprofundamento e enriquecimento das Aprendizagens Essenciais.

A avaliação interna, que compreende a avaliação formativa e sumativa, como referido anteriormente, é da responsabilidade dos professores, formadores e dos órgãos de gestão e de coordenação e supervisão pedagógica da escola. No entanto, estes não deverão ser os únicos intervenientes, uma vez que se pretende a integração dos alunos neste processo, como forma de autorregulação das suas aprendizagens. A avaliação formativa, de carácter contínuo e sistemático, deve perspetivar a implementação de estratégias que contribuam para a aprendizagem de todos os alunos, reajustando as práticas educativas no sentido da promoção do sucesso educativo. Deve, assim, recolher informações através de uma variedade de instrumentos adequados às aprendizagens, destinatários e contextos em que ocorrem. A avaliação sumativa “consubstancia um juízo global sobre as aprendizagens desenvolvidas pelos alunos” e resulta da “necessidade de informar alunos e pais ou encarregados de educação sobre o estado de desenvolvimento das aprendizagens” (Decreto-Lei nº 55/2018 de 6 de julho). A avaliação sumativa é da responsabilidade conjunta e exclusiva dos professores e formadores que compõem o conselho de turma, que a formaliza através da apreciação global das aprendizagens desenvolvidas pelo aluno e do seu aproveitamento ao longo do ano e da atribuição de classificação final nas diferentes disciplinas, módulos, UFCD e na FCT, já concluídos pelo aluno. A avaliação sumativa expressa-se numa escala de 0 a 20 valores e, sempre que se considere relevante, é acompanhada de uma apreciação descritiva sobre a evolução da aprendizagem do discente, incluindo as áreas a melhorar ou a consolidar.

A avaliação externa concretiza-se através da Prova de Aptidão Profissional (PAP), realizada no decorrer do último ano de formação com vista à integração das aprendizagens adquiridas ao longo do mesmo num projeto único, apresentado e defendido perante um júri. A par do desenvolvimento deste projeto deve ser redigido um relatório final, que espelhe os conhecimentos, as aptidões, as atitudes e as competências profissionais adquiridos ao longo do percurso formativo do aluno, com especial foco nas áreas de competências definidas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e no perfil profissional associado à respetiva qualificação. A integração no júri de personalidades

externas à escola, de reconhecido mérito na área da formação profissional ou dos setores de atividade afins ao curso, assegura o carácter de avaliação externa da PAP.

Outra questão de fundamental importância no ensino e formação profissional é a assiduidade, uma vez que para cumprimento do plano de estudos e, conseqüentemente, conclusão do curso de formação e obtenção do respetivo diploma, a assiduidade do aluno não poderá ser inferior a 90% da carga horária de cada disciplina nas componentes de formação sociocultural e científica e do conjunto da carga horária da componente tecnológica e 95% da carga horária prevista para a FCT. O não cumprimento do dever de assiduidade poderá resultar no “prolongamento das atividades até ao cumprimento do número total de horas de formação estabelecidas” ou na “aplicação de mecanismos de recuperação tendo em vista o cumprimento dos objetivos de aprendizagem” (Decreto-Lei nº 55/2018 de 6 de julho). Em qualquer dos casos, mesmo que o aluno tenha aprovação positiva nos módulos, apenas após a reposição de todas as horas de formação, poderá ter o seu plano curricular dado como concluído.

Percebemos, então, que os princípios orientadores do ensino e formação profissional são, em princípio, delineados no sentido de promover o sucesso de todos os alunos, uma vez que tem em vista uma estratégia vincadamente individualizada, que respeita os diferentes objetivos e ritmos de aprendizagem, inerente à estrutura modular que consubstancia. Deste modo, verificamos que os alicerces peculiares que sustentam o ensino e formação profissional poderão explicar o facto de este paradigma de ensino não estar abrangido pela anterior legislação que regulamentava as Necessidades Educativas Especiais.

## 2. Inclusão e equidade

Para pensarmos numa escola inclusiva, devemos antes perceber o que é a inclusão e em que contextos a queremos aplicar. A escolaridade obrigatória até ao final do ensino secundário, ou até à maioria dos jovens, conduz inevitavelmente à massificação da educação e, conseqüentemente, ao aumento da heterogeneização do público alvo; face ao exposto, a educação deve procurar caminhos diversos e traçar novas rotas que garantam que todos os estudantes estão contemplados no compromisso educativo. É necessário democratizar a educação, o que implica “não apenas uma oferta que possa ser frequentada por uma diversidade de públicos, mas também que esteja direcionada a responder às suas reais necessidades.” (Seabra, 2018, pp.157-158, cit in Pacheco, 2017)

Pacheco (2017) define inclusão pela perspetiva de Booth e Ainscow (2002), “simultaneamente como um processo e um produto - um processo interminável, um ideal ao qual se pode aspirar ainda que nunca se atinja por completo, que visa um aumento da participação e da aprendizagem de todos os estudantes.” Deste modo, e segundo o mesmo autor, implica que todos os alunos sejam valorizados de igual forma, que a sua participação no processo educativo seja efetiva, que se reestremem culturas, políticas e práticas de forma a responder à individualidades de cada um, que se eliminem as barreiras que impedem o acesso à aprendizagem e à inclusão, colocando o foco na aprendizagem e nos valores (não nos resultados), através de uma relação estreita entre a escola, a comunidade e do reconhecimento de que a inclusão escolar é uma parte fundamental da inclusão social.

Equidade “significa que algumas desigualdades são inevitáveis e devem ser tidas em conta, considerando que o tratamento igual para todos pode resultar em desigualdade para aqueles que se encontram numa situação desfavorável.” (Pacheco, 2017) Para entendermos este conceito, é necessário distingui-lo claramente da igualdade: não é possível garantir igualdade de oportunidades para todos através da igualdade de acesso e tratamento. É imprescindível perceber que, por vezes, é necessária uma desigualdade de tratamento, de

distribuição de meios e de acesso que permita chegar aos mais desfavorecidos, atingindo um patamar de justiça social. (Bolivar, 2005)

Para perspetivarmos a equidade em educação, “a mensagem principal é simples: todo o estudante é importante e tem igual importância.” (UNESCO, 2019). Devemos ter em atenção que muitas vezes as dificuldades que os alunos sentem, e que os colocam em situações de desigualdade, são impostas pelo próprio sistema educativo. Portanto, é necessário que este implemente reformas concretas no sentido da democratização e enriquecimento da aprendizagem, nomeadamente através da valorização do envolvimento de todos os alunos, independentemente dos seus contextos e características pessoais, reconhecendo as mais-valias da diversidade e fomentando a aprendizagem com a diferença. É necessário destruir as barreiras de acesso à educação, com especial atenção para aqueles que correm riscos acrescidos de incapacidade, marginalização ou exclusão. Para isso, torna-se imperativo reconhecer que os sistemas educativos mais inclusivos e equitativos são promotores de melhorias globais na educação e que a implementação de mudanças no sentido da inclusão e equidade é um processo contínuo, que deve ser monitorizado e constantemente melhorado.

### 3. Educação Inclusiva – legislação em vigor

A 6 de julho de 2018 foi aprovado o Decreto-Lei nº 54/2018. O documento em epígrafe veio de certa forma dar resposta ao problema anteriormente enunciado, reafirmando “o direito de cada aluno a uma educação inclusiva que responda às suas potencialidades, expectativas e necessidades (...) em efetivas condições de equidade, contribuindo assim, decisivamente, para maiores níveis de coesão social.”

Com a regulamentação da educação inclusiva, pretende-se que as escolas reconheçam a diversidade dos seus alunos como uma mais-valia, aumentando a sua participação na aprendizagem e na vida escolar. Neste sentido, há uma grande aposta na autonomia das escolas e dos profissionais envolvidos no processo educativo para que possam identificar as barreiras de cada aluno à aprendizagem e definir/ implementar estratégias para as ultrapassar.

A metodologia subjacente a esta legislação assenta na interligação de dois eixos: o desenho universal para a aprendizagem e a abordagem multinível.

O **desenho universal para a aprendizagem** (DUA) é uma abordagem que pretende maximizar as oportunidades de aprendizagem para todos os alunos, através da flexibilidade do currículo e da integração de diferentes estratégias de ensino para todos, evitando a adoção de estratégias específicas para alunos específicos. Para isso, devemos antecipadamente admitir que os alunos são todos diferentes em termos de motivação, interesses e estilos de aprendizagem e participação; após o reconhecimento desta heterogeneidade como algo positivo e enriquecedor, estamos prontos a começar a trabalhar no modelo educativo inclusivo. Existem três princípios subjacentes ao DUA, que de acordo com Meyer, Rose, & Gordon (2014), implicam:

- a) Princípio dos múltiplos meios de envolvimento – com vista ao envolvimento e motivação dos alunos, implica a identificação de interesses e o apoio à manutenção e persistência nos objetivos e a autorregulação dos comportamentos de aprendizagem. Pode-se operacionalizar pelo estabelecimento de relações entre os objetivos de

aprendizagem e situações/experiências relevantes para os alunos, pela constituição de grupos flexíveis de alunos e mesmo pela organização dos espaços de forma a estabelecer níveis de aprendizagem diferenciados.

- b) Princípio dos múltiplos meios de representação – implica a utilização de meios variados que permitam trabalhar os conteúdos, facilitando o acesso, a descodificação e a compreensão dos conceitos. Este pode concretizar-se pela disponibilização de materiais de apoio com diferentes níveis de complexidade, pela explicação prévia de vocabulário relevante, e pela antecipação de conceitos-chave, garantindo assim conhecimentos de base para as aprendizagens subsequentes.
- c) Princípio dos múltiplos meios de ação e de expressão – implica que sejam criadas diversas e diversificadas formas de os alunos se expressarem, participarem e demonstrarem as aprendizagens adquiridas. Estas são essenciais para a monitorização dos progressos, para a regulação e eventual reorganização da prática pedagógica e devem incluir, entre outras, feedback contínuo, específico e relevante.

Deste modo, o DUA e a aplicação dos seus princípios pode auxiliar os professores na planificação das suas atividades, quer ao nível dos objetivos, das estratégias pedagógicas e das avaliações. Os objetivos devem ser definidos com clareza, com base nas competências a adquirir e tendo como referência o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Ao mesmo tempo estes objetivos estabelecem as expectativas em relação às aprendizagens dos alunos e orientam a planificação das atividades com vista à eliminação de barreiras, considerando múltiplas opções para a sua consecução (Meyer, Rose, & Gordon, 2014).

Segundo este modelo, a avaliação (formativa e sumativa) deve ser planeada de acordo com os objetivos de aprendizagem estabelecidos, de caráter flexível e informativa dos progressos do aluno, no sentido da monitorização das suas aprendizagens. A avaliação permite que o professor compreenda a forma como os alunos aprendem, as condições, orientações e suporte aos quais reagem mais favoravelmente, as suas motivações, as estratégias que promovem maior

envolvimento e as alterações que deve fazer na apresentação dos conteúdos (Meyer, Rose, & Gordon, 2014).

A **abordagem multinível** caracteriza-se por ser um modelo compreensivo e sistémico, que disponibiliza um conjunto integrado de medidas de suporte à aprendizagem e inclusão com vista ao sucesso de todos os alunos (Pereira, et al., 2018). O Manual de Apoio à Prática Para uma Educação Inclusiva (2018), publicado com o objetivo de clarificar as medidas a implementar e a sua operacionalização, organiza os princípios, características e condições desta abordagem através da seguinte figura:

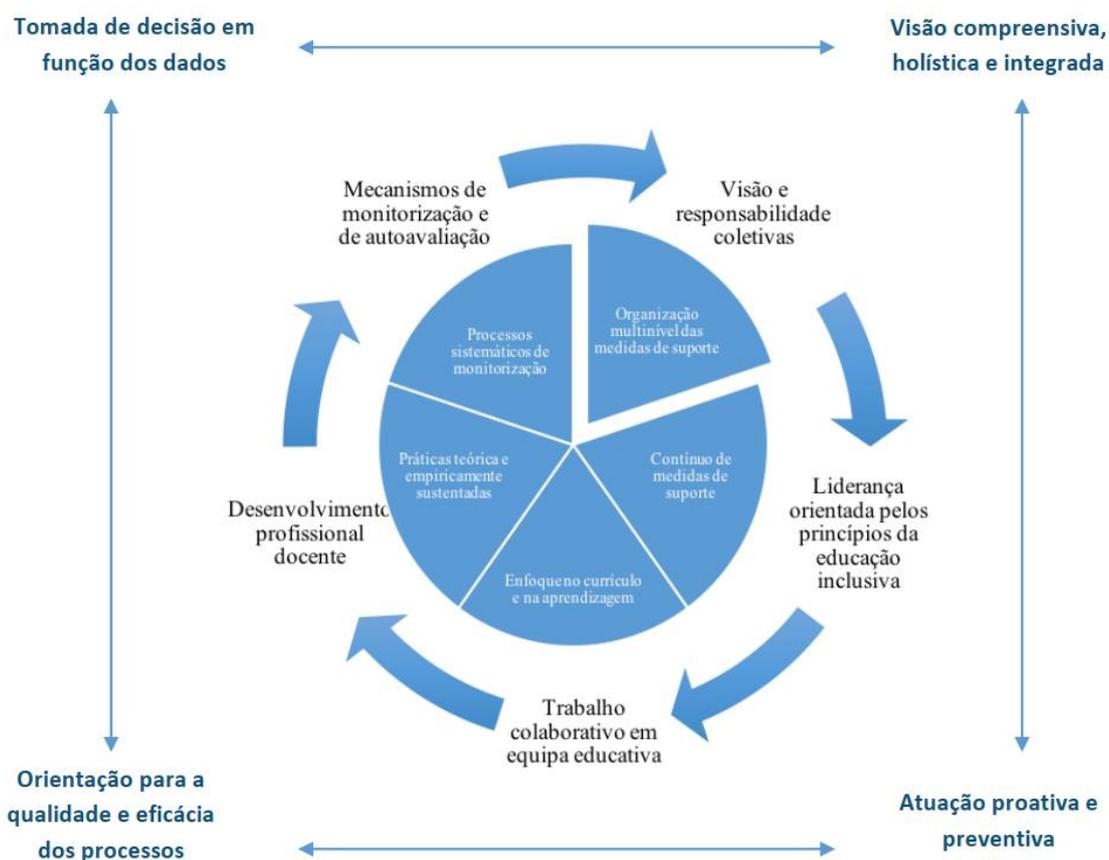


Figura 1 - Princípios, características e condições da abordagem multinível, in Para um Educação Inclusiva - Manual de Apoio à Prática (Pereira, et al, 2018)

Deste modo, percebemos que a abordagem multinível incorpora:

- a) uma visão compreensiva, holística e integrada que simultaneamente integra e articula as dimensões individuais do aluno e dos contextos educativos;

- b) uma atuação proativa e preventiva que visa promover competências e desenvolver aprendizagens, através do comportamento pró-social e competências de literacia emergente.
- c) uma orientação para a qualidade e eficácia dos processos que garante a monitorização e regulação dos processos, bem como os conhecimentos e competências científicas e pedagógicas dos profissionais envolvidos. Este princípio está intimamente relacionado com as oportunidades de desenvolvimento profissional docente, organização do trabalho colaborativo e consolidação de procedimentos de monitorização e avaliação;
- d) uma estruturação dos processos de tomada de decisão em função dos dados que devem ser relevantes para cada situação analisada e que podem integrar dados dos alunos, da escola e da comunidade, bem como os adquiridos através dos procedimentos de monitorização e avaliação das medidas aplicadas.

Através da análise da referida figura podemos também identificar as cinco principais características deste modelo: i) a organização multinível das medidas; ii) o pressuposto da continuidade das mesmas; iii) o enfoque no currículo e na aprendizagem; iv) a adoção de práticas teórica e empiricamente sustentadas e v) os processos sistemáticos de monitorização.

A principal característica desta abordagem é a organização por níveis de intervenção. Estes níveis variam em termos do tipo, intensidade e frequência das intervenções e são determinados “de acordo com as respostas educativas necessárias para cada aluno adquirir uma base comum de competências, valorizando as suas potencialidades e interesses” (Decreto-lei 54/2018 de 6 de julho). Reforça-se o papel das equipas multidisciplinares no processo de identificação das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão e no acompanhamento e monitorização da eficácia das mesmas, fortalecendo-se o papel dos docentes, dos técnicos especializados, dos pais ou encarregados de educação e do próprio aluno.

No seguimento desta abordagem, o Decreto-Lei 54/2018 de 6 de julho, estabelece as medidas de suporte à aprendizagem e inclusão, organizadas em três níveis: universais, seletivas e adicionais.

As medidas universais devem ser entendidas como respostas educativas para todos os alunos, com vista à promoção da participação e melhoria das aprendizagens. Estas não dependem da identificação de necessidades específicas de intervenção e devem ser mobilizadas para todos os alunos, incluindo os que necessitam de medidas de níveis superiores. As medidas universais são:

- a) A diferenciação pedagógica;
- b) As acomodações curriculares;
- c) O enriquecimento curricular;
- d) A promoção do comportamento pró-social;
- e) A intervenção com foco académico ou comportamental em pequenos grupos.

No caso de as medidas universais não serem suficientes para colmatar as dificuldades dos alunos, devem ser aplicadas as medidas seletivas, a saber:

- a) Os percursos curriculares diferenciados;
- b) As adaptações curriculares não significativas;
- c) O apoio psicopedagógico;
- d) A antecipação e o reforço das aprendizagens;
- e) O apoio tutorial.

Estas medidas devem ser definidas no relatório técnico-pedagógico e monitorizadas pelos responsáveis pela sua implementação. Podem ser implementadas em pequenos grupos e devem ser, tendencialmente, de curta duração.

O último nível, as medidas adicionais, visa colmatar dificuldades ao nível da comunicação, interação, cognição ou aprendizagem, que exigem recursos especializados de apoio à aprendizagem e inclusão, após comprovada ineficácia das medidas universais e seletivas, vertida no relatório técnico-pedagógico, e após avaliações especializadas. Estas envolvem intervenções mais frequentes

e intensivas, implementadas individualmente ou em pequenos grupos, e, tendencialmente, mais prolongadas. As medidas adicionais são:

- a) A frequência do ano de escolaridade por disciplinas;
- b) As adaptações curriculares significativas;
- c) O plano individual de transição;
- d) O desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino estruturado;
- e) O desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social.

As medidas dos diferentes níveis devem ser aplicadas segundo um “contínuo de intervenções, que variam em termos do tipo, intensidade e frequência, e cuja mobilização depende da eficácia das mesmas para responder às necessidades, interesses e potencialidades dos alunos ao longo do percurso escolar” (Pereira, et al., 2018). A avaliação surge, assim, como uma forma de obter informações e evidências acerca das aprendizagens e dos progressos dos alunos, bem como dos processos educativos das escolas. Os processos de monitorização dos progressos dos alunos tornam-se imprescindíveis para avaliar as intervenções desenvolvidas nos diferentes níveis e (re)definir as intervenções a implementar.

Para que esta abordagem multinível seja eficaz, é necessário garantir condições para a sua aplicação: i) a consolidação de uma visão e responsabilidade coletivas; ii) a liderança orientada pelos princípios da educação inclusiva; iii) o trabalho colaborativo em equipa educativa, iv) o desenvolvimento profissional docente e v) os mecanismos de monitorização e autoavaliação.

O artigo 1.º do decreto-lei 54/2018, de 6 de julho, estabelece o âmbito de aplicação do mesmo “aos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, às escolas profissionais e aos estabelecimentos da educação pré-escolar e do ensino básico e secundário das redes privada, cooperativa e solidária.” Deste modo, torna-se necessário perceber como e em que moldes este se deve aplicar no ensino profissional.

## **4. As necessidades educativas no ensino profissional**

Nas escolas profissionais, tal como na generalidade das escolas, a aprovação do Decreto-Lei 54/2018 trouxe muitas incertezas, nomeadamente sobre a sua operacionalização. As escolas do ensino regular tinham já alguns processos implementados no âmbito da educação especial, obedecendo ao disposto no Decreto-Lei 3/2008, que tiveram de ser revistos, não só em termos metodológicos e processuais, mas também burocráticos. No entanto, o ensino profissional não estava abrangido pelas medidas das Necessidades Educativas Especiais; assim, viu-se na necessidade de abraçar este desafio pela raiz.

Em primeiro lugar, surge a questão de como é que se devem operacionalizar estas medidas, quer em termos de procedimentos, quer de recursos humanos. As escolas profissionais não integravam nos seus quadros docentes de educação especial, ou pelo menos não tinham essa obrigatoriedade, não estavam familiarizadas com os procedimentos, nem habituadas a lidar com as especificidades das problemáticas de alguns alunos. Certo é que integravam já alguns alunos com necessidades educativas, mas não formalmente, e muitos alunos com este tipo de dificuldades optavam por outros caminhos, com o pressuposto do término do acompanhamento que teriam tido até ao final do ensino básico.

Deste modo, devemos começar por nos questionar se a aplicação do Decreto-Lei 54/2018 tem efetivamente impacto no que diz respeito às práticas pedagógicas a implementar no ensino profissional. Recuando um pouco no enquadramento teórico deste trabalho, lembramos que o sistema de ensino e educação profissional postula já uma estrutura modular, que permite focar a aprendizagem no aluno e nos seus ritmos de aprendizagem, uma vez que cada módulo se organiza de forma independente nos seus objetivos, conteúdos, estratégias e avaliação. Este supõe que, em cada módulo, se efetue uma convergência de dinâmicas potenciadoras do desenvolvimento pessoal, considerando não só critérios de programação lineares do currículo, mas também critérios de planificação que respeitem um desenvolvimento integrado

do currículo e das dinâmicas psico-sócio-afetivas intrínsecas à atividade cognitiva de cada um dos alunos. Assim, podemos estabelecer um paralelo entre este sistema e o desenho universal para a aprendizagem, que, sintetizando a perspectiva de King-Sears (2009, cit in Nunes & Madureira, 2015) se relaciona com “práticas de ensino a desenvolver junto de alunos com e sem deficiência, centrando-se na dimensão pedagógica. Trata-se, portanto, de uma abordagem curricular que procura reduzir os fatores de natureza pedagógica que poderão dificultar o processo de ensino e de aprendizagem, assegurando assim o acesso, a participação e o sucesso de todos os alunos.” Percebemos então que a proposta do DUA encaixa de forma favorável no ensino profissional.

A segunda opção metodológica da abordagem multinível, por si só não enfrentaria nenhum entrave nos cursos profissionais. No entanto, algumas medidas poderão ser difíceis de operacionalizar, dada a complexidade estrutural do sistema modular. Tomemos como exemplo, no âmbito das medidas adicionais, as adaptações curriculares significativas, definidas como:

“medidas de gestão curricular que têm impacto nas aprendizagens previstas nos documentos curriculares, requerendo a introdução de outras aprendizagens substitutivas e estabelecendo objetivos globais ao nível dos conhecimentos a adquirir e das competências a desenvolver, de modo a potenciar a autonomia, o desenvolvimento pessoal e o relacionamento interpessoal” (Decreto-Lei 54/2018, de 6 de julho).

Consultado o Manual de Apoio à Prática (Pereira, et al., 2018), deparamo-nos com a seguinte clarificação:

“Para os alunos obterem uma certificação, numa qualificação de dupla certificação (escolar e profissional) de nível 2 ou de nível 4 do Quadro Nacional de Qualificações (QNQ), **é obrigatório que cumpram o plano curricular associado ao perfil profissional da qualificação do Catálogo Nacional de Qualificações.**

Para os alunos com **adaptações curriculares significativas**, nas ofertas de dupla certificação, devem ser seguidas as qualificações de

nível 2 e de nível 4, adaptadas a pessoas com deficiência e incapacidade, integradas e a integrar no Catálogo Nacional de Qualificações.”

Consultado o Catálogo Nacional das Qualificações, percebemos que existem 110 qualificações de nível 2 – para Cursos de Educação e Formação, de nível básico, e 170 de nível 4 – para Cursos Profissionais, de nível secundário. No entanto, existem apenas 22 qualificações adaptadas a pessoas com deficiências e incapacidades, todas elas de nível 2. Um jovem que queira prosseguir estudos num curso profissional de uma área do seu interesse fica, deste modo, limitado nas suas opções.

Até à data, os alunos que queiram ingressar num curso profissional e necessitem de medidas adicionais, nomeadamente de adaptações curriculares significativas, veem o seu financiamento pelo Programa Operacional do Capital Humano (POCH) cortado. Isto significa que a escola irá mobilizar recursos para atender às necessidades destes alunos, desde os docentes de educação especial, técnicos especializados e assistentes operacionais, se assim for necessário, e não será financiada na proporção dos alunos abrangidos por estas medidas. Para além disso, os jovens ficam privados de auferir eles próprios os subsídios, nomeadamente de alimentação e transportes, que são pagos aos restantes alunos para apoiar as suas despesas em época letiva. Deste modo, questiona-se: se a aplicabilidade do Decreto-Lei nº 54/2018, que regulamenta a educação inclusiva e fomenta o princípio da educabilidade universal, se estende às escolas profissionais, como se justifica o corte orçamental pelo organismo que as financia? Esta decisão, considerada por muitos um fator de exclusão, tem sido alvo de várias críticas e solicitações de revisão. Estima-se que a partir do próximo ano letivo, esta se inverta e os jovens com necessidade de medidas adicionais de apoio à aprendizagem e inclusão possam ser plenamente integrados no ensino e educação profissional, se esse for o seu interesse.

No que concerne à avaliação, é possível assegurar a todos os alunos a participação no processo de avaliação através das adaptações propostas, nomeadamente, entre outros, através da “diversificação dos instrumentos de recolha de informação, tais como, inquéritos, entrevistas, registos vídeo ou

áudio” (Decreto-lei 54/2018 de 6 de julho). O constrangimento que se coloca novamente é na necessidade de evidências perante solicitação do POCH, que leva muitos docentes, e mesmo escolas, a não querer correr riscos de não-conformidade numa eventual inspeção.

Outro dos desafios da implementação deste decreto no ensino profissional é o da integração de alunos com necessidades educativas num contexto em que se visa promover a autonomia e responsabilização dos alunos, com vista ao desenvolvimento de competências para ingresso no mercado de trabalho. As atividades desenvolvidas pressupõem muitas vezes capacidade de organização e independência que alguns destes alunos não têm. Esta situação intrínseca acaba por ser, muitas vezes, agravada pelas estratégias de acompanhamento aplicadas ao longo do ensino básico, que, por variados motivos e certamente com o melhor interesse do aluno em mente, em vez de trabalharem a autonomia dos alunos, promovem a dependência do adulto, da ajuda e do apoio na realização de tarefas e organização do seu dia-a-dia escolar. Deste modo, é necessário aplicar estratégias de diferenciação pedagógica que auxiliem estes alunos, ao mesmo tempo que se implementam medidas de promoção do comportamento pró-social que visem o desenvolvimento destas competências.

A integração de alunos com necessidades educativas em qualquer contexto escolar traz desafios às organizações, aos recursos humanos que dela fazem parte e às comunidades que as envolvem. A inclusão destes alunos traz um desafio ainda maior: perceber as suas potencialidades e integrá-las nas práticas pedagógicas, nas atividades extracurriculares, nas rotinas da escola e estimular a sua participação e aceitação por parte de todos. Aqui surge um novo problema: o da aceitação pelos seus pares, que são muitas vezes oriundos de contextos desfavorecidos, pouco esclarecidos e, não raras vezes, com graves dificuldades de aceitação da diferença. Vários alunos com necessidades educativas ingressam no ensino profissional com o estigma da educação especial: das horas que passaram com o docente de educação especial, dos apoios que tiveram em sala de aula, das tarefas evidentemente diferenciadas que realizaram em sala de aula e, infelizmente, das consequências negativas que isso teve na sua integração social. Muitos alunos com necessidades educativas sofrem de

*bullying* pelos colegas e trazem com eles as marcas desse sofrimento. Por isso, quando questionados, escondem o facto de terem estado anteriormente ao abrigo de medidas de suporte à aprendizagem e inclusão ou dizem já não precisar, rejeitando o apoio do docente de educação especial com receio de que os colegas descubram a sua diferença.

Tendo isso em conta, percebemos que os professores desempenham um papel fundamental na gestão que fazem dentro e fora da sala de aula, na forma como aplicam as medidas de suporte à aprendizagem e inclusão e na sensibilização que podem fazer na sua prática, e através do exemplo, para a aceitação da diferença. Assim, torna-se necessário que todos os docentes estejam sensíveis para as problemáticas destes alunos e disponíveis para as trabalhar visando o sucesso dos alunos. No ensino profissional, isto pode ser um desafio, uma vez que parte significativa do corpo docente é constituída por formadores, com uma vital presença no mercado de trabalho, mas por vezes com pouca formação pedagógica e parca informação sobre necessidades educativas e medidas de inclusão.

Em suma, as instituições procuram responder a todos estes desafios através da informação, do estabelecimento de processos e da mobilização de recursos materiais e humanos. Contudo, acabam por aumentar a carga burocrática e volume de documentação a ser preenchida e por diminuir o tempo para a reflexão, o trabalho colaborativo e a criatividade para fazer face aos desafios inerentes a uma escola inclusiva.

## **II. COMPONENTE EMPÍRICA**

### **1. Questão de investigação e objeto de estudo**

#### **1.1 Definição do problema**

Com a aprovação do Decreto-lei nº54/2018, o ensino profissional passa a estar integrado no âmbito da educação inclusiva, devendo adotar todas as práticas por esta estabelecidas. Tal como em muitos outros estabelecimentos de ensino, a implementação foi impregnada de dúvidas e incertezas e parece ter-se transformado num processo burocrático perdendo o foco do que deveria ser o mais importante: os alunos e as suas individualidades.

Tem-se verificado ao longo do tempo alguma dificuldade em compreender as problemáticas associadas às necessidades educativas de cada aluno e às formas de atuação adequadas a cada caso. As causas desta dificuldade parecem prender-se com questões de diferentes níveis:

a) o facto de haver elementos do corpo docente com pouca consciência da forma de organização do ensino e educação profissional, do próprio sistema modular e do que o distingue do ensino regular;

b) a integração de formadores sem formação de base pedagógica, que não estarão tão cientes de algumas questões do foro pedagógico, e também, mesmo pelos professores, o desconhecimento das especificidades das dificuldades de aprendizagem, que não são sempre convenientemente abordadas nos cursos de formação inicial;

b) questões de personalidade e sensibilidade do corpo docente que impedem a compreensão das dificuldades de alguns alunos, ou seja, que estas os impedem efetivamente de atingir os objetivos mínimos, que por mais que tentem não se conseguem concentrar, que por mais concentrados que estejam, não conseguem perceber os enunciados, mesmo que para nós pareçam claros o

suficiente. Para além disso, tem-se sentido alguma dificuldade na integração do conceito de equidade nas práticas diárias, especialmente dentro da sala de aula.

Deste modo, torna-se necessário intervir. Para isso, precisamos primeiro de perceber o estado da educação inclusiva na escola, pela perspetiva dos professores, dos alunos e dos procedimentos e avaliar os pontos fortes e as necessidades de melhoria. Analisados estes pontos, podemos definir um plano de ações com vista à melhoria das interações professores/alunos e à desburocratização dos processos.

## **1.2 Questão de investigação**

Em investigação, a pergunta de partida deve ser formulada com clareza, exequibilidade e pertinência, pois direcionará o caminho do trabalho de investigação (Quivy & Campenhout, 2008). Com base nos pressupostos anteriormente mencionados, estabeleceu-se a questão de investigação **“Que ações podem ser desenvolvidas para melhorar as práticas inclusivas no contexto da escola profissional?”**

Uma vez que tem uma abrangência bastante grande, devemos dividir a questão em duas partes:

- Como é que os alunos e docentes da escola percebem a escola, no que à educação inclusiva diz respeito, os seus procedimentos e constrangimentos?
- Que ações devem ser desenvolvidas pela escola para melhorar a aplicação das medidas da Educação Inclusiva?

Deste modo, foram delineados os procedimentos metodológicos que de seguida se elencam.

## **2. Procedimentos metodológicos**

### **2.1 Caracterização do contexto**

A presente investigação será conduzida numa escola profissional da região norte, onde trabalha a responsável por este projeto.

A referida escola, doravante designada por EP, inclui na sua oferta educativa um curso CEF e cinco cursos profissionais, todos na área das novas tecnologias, tem cerca de 350 alunos e conta com um corpo docente de 33 professores. Com 30 anos de existência, conta nos seus quadros com docentes com larga experiência neste sistema de ensino, mas conta também com professores e formadores recém-integrados.

A EP tem como missão, conforme consta do seu projeto educativo, “Promover um processo educativo sólido e de elevado nível, inspirador e criativo, pedagogicamente inovador, atento às necessidades da Sociedade, que garanta o exercício de uma atividade profissional qualificada e uma cidadania participativa e responsável.” Uma escola que pretende “Ser uma referência prestigiada na Educação e Formação, sustentada na valorização e no desenvolvimento integral do potencial humano”, abraça os desafios da educação do século XXI com entusiasmo, sempre com o objetivo de fazer mais e melhor pelos seus alunos, preparando-os de forma efetiva para o mercado de trabalho.

A aplicação do Decreto-Lei nº54/2018 veio trazer algumas inseguranças e incertezas nos procedimentos a adotar, bem como levantar a discussão sobre a efetiva preparação dos docentes para lidar com alunos com necessidades educativas.

### **2.2 Opções metodológicas**

Fazendo a investigadora parte do corpo docente da EP, esta investigação caracteriza-se por ser uma observação participante. Adotaram-se dois

procedimentos metodológicos: o inquérito, de carácter quantitativo, e o focus-grupo, de carácter qualitativo.

Em primeiro lugar, foi aplicado um inquérito realizado online e partilhado via email institucional com todos os professores da escola e que teve como objetivo a recolha de dados. Apesar de este ser um método de recolha quantitativo, pretendeu-se que os seus resultados sirvam de base à fase seguinte do projeto. O inquérito por questionário foi escolhido por se obter de forma pertinente, rápida e eficaz, a informação que se pretende relativamente às práticas inclusivas dos docentes. Segundo Tuckman (2000, cit in Inácio, 2019) o inquérito constitui a forma mais direta para aceder à informação sobre um determinado tema, dada a facilidade de recolha e tratamento dos dados. Coutinho (2005, cit in Inácio, 2019) acrescenta que o inquérito por questionário, deve ser alvo de validação através de pré-testagem. Deste modo, foi solicitado o seu preenchimento por alguns docentes externos à EP, de forma a aferirmos a clareza das questões e podermos observar como reagiam à sua aplicação e a assegurar a correta recolha de dados.

Após a recolha e análise dos dados, foi realizada uma abordagem qualitativa, através de *focus group*. Esta técnica, também designada como grupo de discussão, visa a recolha de dados através da interação do grupo sobre um tópico apresentado pelo investigador. Segundo Silva, Veloso, & Keating (2014), esta tende a ser utilizado em combinação com outros métodos de recolha de dados, podendo ocorrer em diferentes fases do projecto de investigação, designadamente: fase inicial, para gerar questões para um questionário; fase intermédia, para ajudar a interpretar os resultados obtidos num questionário; fase final, para discutir com os participantes os resultados obtidos, podendo conduzir a novas descobertas.

Esta metodologia deve, segundo as investigações de Silva, Veloso, & Keating (2014), que compilam informação de Bloor et al. (2001), Krueger & Casey (2009), Mitchell e Branigan (2000), Morgan (1996,1998) e Stewart et al. (2007), constituir-se em cinco fases:

- i. Planeamento: definição dos objetivos da realização do projeto de investigação em geral e do *focus group*, em particular, da estrutura do guião de entrevista, dos participantes, do número e tamanho dos grupos.
- ii. Preparação: recrutamento dos participantes e organização das condições logísticas de realização das sessões. Nesta fase, os participantes deverão ser claramente informados sobre os objetivos do estudo e as regras de participação, incluindo o tempo estimado de duração da sessão.
- iii. Moderação: Constitui-se pela discussão em grupo, que pode durar até duas horas e meia embora, em média, se situe nos 90 minutos. O moderador não deve emitir julgamentos, mas questionar, ouvir, manter a conversação focada no objetivo e certificar-se que cada participante tem oportunidade de participar.
- iv. Análise dos dados: Os *focus group*, quando inseridos em projetos de investigação, tipicamente são gravados e posteriormente alvo de transcrição, devendo esta ser uma reprodução o mais fiel possível de modo a que a sua leitura permita “visualizar” o que ocorreu no grupo e constitua a base da análise de dados; uma das tarefas mais intensas em termos de tempo deste método de recolha de informação prende-se exatamente com o processo de transcrição.
- v. Divulgação dos resultados: A quinta e última fase do processo de implementação do *focus group* é dedicada à divulgação dos resultados, geralmente sob a forma de relatório escrito.

A metodologia de *focus group* está dirigida à recolha de informação, tipicamente de natureza qualitativa, procurando aumentar a compreensão das pessoas sobre um dado tópico. Ainda que a fase mais “visível” do processo seja a moderação dos grupos, este começa bem antes na fase do planeamento e termina bem depois na fase da divulgação dos resultados.

## **3. Fases de desenvolvimento do projeto**

### **3.1 Inquérito**

A primeira fase do projeto pretendia auscultar a visão dos docentes da escola relativamente à Educação Inclusiva. Para tal procedeu-se à aplicação de um inquérito por questionário (apêndice 1). Este foi anónimo, com recurso aos formulários online da Google e estava organizado mediante os seguintes objetivos:

- Secção 1 – Caracterizar a amostra;
- Secções 2 e 3 – Auscultar as eventuais dificuldades dos docentes na atuação com alunos/as com Necessidades Educativas, identificando-as;
- Secção 4 – Identificar comportamentos inclusivos
- Secção 5 – Identificar elementos-chave para o sucesso do aluno
- Secção 6 – Compreender a perspetiva pessoal sobre a educação inclusiva (pergunta de resposta aberta).

A este inquérito responderam 22 dos 33 professores da escola, com idades predominantemente entre os 38 e os 53 anos, e com vários anos de experiência profissional (50% têm mais de 15 anos de experiência e 31,8% têm entre 10 e 15 anos). Metade dos inquiridos lecionam na área tecnológica e 63,6% têm formação com base pedagógica. Nenhum dos docentes que respondeu ao inquérito tem formação na área da educação especial, mas 18,2% já participaram em sessões/ações de formação sobre o tema.

Procedeu-se ao tratamento dos dados recolhidos no inquérito de acordo com os objetivos previamente elencados e tendo em conta que se trata, essencialmente, de uma fase inicial do desenvolvimento do projeto.

#### **Identificação das eventuais dificuldades dos docentes na atuação com alunos/as com Necessidades Educativas**

Questionados se têm dificuldades na atuação com alunos/as com Necessidades Educativas, 59,1% dos inquiridos responderam que sim,

identificando como principais dificuldades o relacionamento com os alunos, a compreensão das problemáticas dos alunos e das suas implicações acadêmicas, bem como a falta de informação sobre o tema, as estratégias de avaliação diferenciadas, os preconceitos sociais e culturais, a falta de informação sobre a educação inclusiva e a falta de articulação com o docente de educação especial.

### **Identificação de comportamentos inclusivos**

No que diz respeito à identificação de comportamentos inclusivos, os professores inquiridos consideram estar globalmente preparados para trabalhar com alunos com necessidades educativas. No entanto, temos ainda sete inquiridos que se sentem pouco preparados para identificar necessidades educativas nos diferentes alunos, seis que se sentem pouco preparados para preparar tarefas adaptadas às necessidades dos alunos, para promover atividades integradoras dos alunos com necessidades no grupo turma e para avaliar por aquisição de competências diferenciadas de acordo com as especificidades de cada um e cinco que se sentem pouco preparados para promover atividades integradoras dos alunos com necessidades no grupo turma. Nenhum docente selecionou a opção nada preparado e a opção pouco preparado foi selecionada no máximo sete vezes, na identificação de necessidades educativas, e seis vezes na preparação de tarefas adequadas às necessidades dos alunos, na promoção de atividades integradoras e na avaliação por aquisição de competências. Paralelamente, a opção “muito preparado” teve um máximo de quatro seleções na identificação de necessidades educativas nos diferentes alunos e na interação diferenciada com os alunos na sala de aula, seguida de três na promoção de atividades integradoras. Da análise destes dados, podemos inferir que os docentes inquiridos se sentem na sua maioria preparados para lidar com necessidades educativas, mas que há ainda alguma insegurança neste trabalho.

Ainda nesta secção, no que diz respeito à avaliação, percebemos que persiste uma grande preocupação com os momentos formais de avaliação, nomeadamente pela aplicação de testes e solicitação de trabalhos de pesquisa.

No entanto, cumulativamente, é dada bastante importância ao trabalho desenvolvido na sala de aula, que pode ser utilizado para verificar a progressão do aluno diariamente. Com pouca relevância surgem as apresentações orais, os trabalhos orientados para a investigação e as grelhas de observação direta. Foram acrescentadas pelos docentes as opções quizzes virtuais e projetos. Pela análise destes dados percebemos que, apesar de existir ainda uma resistência à mudança do paradigma da avaliação, temos já docentes que pretendem realizar essa mudança e ser impulsionadores da mesma na escola.

### **Elementos-chave para o sucesso**

Questionados sobre quais seriam na sua opinião os elementos-chave para o sucesso, os inquiridos identificaram, por ordem decrescente, os professores, os pais ou encarregados de educação, o aluno, os procedimentos de organização escolar e o professor de educação especial. A par do orientador educativo está o conselho de turma, seguidos do psicólogo, ficando para o fim, quase sem representatividade, o currículo e o coordenador de curso. Foi ainda acrescentado por um dos inquiridos a opção alunos e professores, apontando para a importância de um trabalho conjunto entre ambos.

Pode-se depreender que existe a consciência da importância do envolvimento de todos no processo de ensino-aprendizagem. No entanto, ainda se percebe o contributo individualizado de cada um. O conselho de turma não é visto como uma mais-valia para a discussão de estratégias adequadas a cada aluno, onde se pode debater o currículo e eventuais adaptações num trabalho conjunto e multidisciplinar. Outra conclusão que podemos retirar desta questão é que o papel do coordenador de curso não é visto como um elemento-chave, nem pelos próprios, desperdiçando recursos fundamentais de organização de equipas que poderiam alavancar estratégias de mudança.

### **3.2 Focus group alunos**

Os participantes deste *focus group* foram selecionados com vista à integração de um elemento de cada curso lecionado na EP, de diferentes anos de

escolaridade. Infelizmente, no dia nem todos compareceram, pelo que os trabalhos decorreram apenas com três alunos.

A sessão de discussão com os alunos iniciou-se com a apresentação dos participantes e dos objetivos da sessão: perceber as perspetivas dos alunos relativamente à educação inclusiva na escola e detetar constrangimentos e identificar pontos fortes e aspetos de melhoria.

Questionados sobre os seus conhecimentos sobre a educação inclusiva, foi possível perceber que um dos participantes não está familiarizado com o conceito e que os restantes a entendem como uma aplicação de medidas que visam ajudar os alunos a superar as suas dificuldades de aprendizagem. No entanto, percebe-se que não têm consciência das medidas que são mobilizadas, referindo-se às adequações apenas em termos de testes adaptados e no acompanhamento de apoio do docente de educação especial e/ou psicólogo.

Esclarecidos sobre o conceito de educação inclusiva, foram-lhes questionadas as vantagens de estar ao abrigo destas medidas. Um dos alunos, o P., refere que o apoio que recebeu da professora de educação especial, no âmbito das suas Perturbações de Aprendizagem Específicas da leitura e da matemática, lhe permitiu ganhar hábitos de leitura e desenvolver competências de compreensão de textos e enunciados. Já o B. refere que mesmo com esses apoios, apesar de ter desenvolvido algumas competências, não conseguiu desenvolver hábitos de leitura. Acrescenta ainda o que considera ter sido uma desvantagem das medidas que lhe foram aplicadas na disciplina de Português, uma vez que sempre teve os testes adaptados e acabou por se confrontar com o exame nacional de 9º ano semelhante ao dos seus colegas, usufruindo apenas de tempo suplementar para realizar a prova. Por sua vez, o R. menciona que nunca teve grande apoio por parte dos professores, apenas da psicóloga, uma vez que os professores consideravam que ele “tinha capacidades para fazer o teste igual aos outros.” No entanto, os alunos consideram as medidas de suporte à aprendizagem e inclusão bastante úteis, pois permitem uma evolução positiva no sentido da autonomia dos alunos e a aquisição de competências que lhes possam ser úteis no futuro.

Questionados sobre o seu envolvimento na tomada de decisões em relação ao seu percurso, os alunos afirmam não terem sido envolvidos: nem pelos professores, nem pela docente de educação especial. Este facto constitui algo a melhorar nos procedimentos da escola, pois não está a ser cumprido um dos desígnios da educação inclusiva: o envolvimento dos alunos e encarregados de educação no processo de seleção e mobilização de medidas de suporte à aprendizagem e inclusão.

Outro ponto que procuramos explorar foi o do relacionamento com os professores e colegas. Tornou-se claro que há um relacionamento positivo com os professores na nossa escola, especialmente em comparação com algumas experiências passadas: na EP os alunos sentem-se respeitados na sua individualidade e não se sentem expostos face às suas dificuldades. No entanto, percebe-se pelo testemunho do R. que falta ainda a alguns docentes a sensibilidade para entender as implicações das problemáticas associadas a estes alunos, que acabam por “deixar andar”, face à sua desmotivação e interesse.

No que diz respeito ao relacionamento com os colegas, os alunos relatam experiências de exclusão, e mesmo *bullying*, face ao conhecimento das suas dificuldades. Deste modo, procuram passar despercebidos e preferem ser eles a controlar quem tem conhecimento das suas problemáticas. Apenas o R. referiu que toda a turma tem conhecimento da sua PHDA e que se sente confortável com isso. O P. refere mesmo que não quer que a turma tenha conhecimento, uma vez que tem receio de ser alvo de gozo e discriminação por parte de alguns dos seus colegas.

Na sua globalidade, os alunos mostraram-se satisfeitos com a forma como as suas problemáticas são encaradas na EP, sentindo-se incluídos por colegas e professores. No final, nada quiseram acrescentar como sugestões de melhoria; no entanto, a investigadora identifica uma lacuna – a falta de envolvimento dos alunos e respetivos Encarregados de Educação no processo de seleção e mobilização de medidas de suporte à aprendizagem e inclusão – e sente necessidade de reforçar o tempo de apoio por parte do docente de educação especial a estes alunos.

### **3.3 Focus group professores**

Para a constituição deste *focus group* foi solicitada a participação voluntária de elementos do corpo docente, aquando do envio dos inquéritos via email institucional.

A sessão de discussão com os professores decorreu em dois momentos distintos: o primeiro realizou-se de forma presencial, contando com a presença de quatro elementos do corpo docente que se voluntariaram para participar neste projeto (M – professora da área técnica, SA – professora da área científica, SS – professora da área sociocultural, SG – professora da área sociocultural); o segundo, por motivos pessoais de algumas participantes, decorreu online, e sem a participação de um dos elementos da sessão anterior. Considera-se importante lembrar que esta é uma investigação com observação participante e que a investigadora faz parte do corpo docente da EP, o que implica um grau de conhecimento e confiança bastante elevado entre esta e as participantes.

A discussão tinha como objetivos contextualizar os participantes dos fundamentos da educação inclusiva, analisar a perspetiva dos docentes da EP (através da análise dos resultados dos inquéritos), detetar constrangimentos nos procedimentos em vigor e delinear um plano de ações que promova a aplicação prática dos paradigmas da educação inclusiva. Para isso foram partilhados os resultados do inquérito realizado ao corpo docente (Apêndice 3), com uma breve contextualização sobre a educação inclusiva, desde a Declaração de Salamanca, de junho de 1994, até à aprovação do Decreto-Lei nº 54/2018. De seguida foi apresentada a amostra do inquérito, já caracterizada no ponto 3.1., e deu-se início à apresentação dos resultados do mesmo, com vista ao início da discussão.

A primeira reação a toda esta contextualização foi de rejeição, com o primeiro comentário da M.: “Tudo isto tem lógica, toda a gente tem direito à educação. Eu acho muito bem isto. Mas quando isto pressupõe um apoio maior da parte do professor é muito complicado para nós, percebes?” Este primeiro comentário faz-nos perceber que existe um desconforto, talvez uma insegurança, que coloca alguns docentes numa posição defensiva. Quiçá esta rejeição seja algo inerente

ao ser humano, ou à nossa cultura, que tende a recusar o desconhecido até ele se tornar um hábito que nos transmita confiança. Ou talvez haja motivos para tal atitude, que procuraremos explorar de seguida.

No que concerne a constrangimentos, foram identificados os seguintes:

- a) Desconhecimento da legislação – há uma grande lacuna no conhecimento sobre o Decreto-lei nº 54/2018, as medidas universais, seletivas e adicionais de suporte à aprendizagem e inclusão e sobre a sua operacionalização, bem como sobre o Decreto-Lei nº 55/2018 e a autonomia e flexibilidade curricular. Estes dois documentos legislativos deveriam ser estudados simultaneamente, uma vez que se complementam na sua aplicabilidade. Este desconhecimento leva a muitas dúvidas e incertezas, que se refletem em inseguranças na nossa prática letiva.
- b) Desconhecimento sobre as problemáticas que afetam os jovens com necessidades educativas: quais são, o que as caracteriza e as implicações que estas têm na vida escolar dos alunos, dentro e fora da sala de aula.
- c) Dificuldade em operacionalizar na prática as medidas propostas para estes jovens: não basta perceber as medidas de uma perspetiva teórica, é necessário depois transformá-las em práticas pedagógicas exequíveis – estratégias de apresentação de conteúdos, exercícios e formas diversificadas e diferenciadas de avaliação, entre outras. Esta dificuldade está intimamente ligada com a anteriormente mencionada, pois o desconhecimento das problemáticas pode, de alguma forma, impedir um trabalho esclarecido.
- d) Processo de avaliação: vivemos ainda numa sociedade que procura balizar o sucesso de forma quantitativa. Deste modo, quando procuramos diversificar os elementos de avaliação, a questão que se coloca é sempre na forma como depois será atribuída a nota, nos critérios que devemos atribuir para distinguir níveis medianos de excelentes e na dúvida sobre se podemos ou devemos atribuir níveis de excelência a alunos que os atingiram pela aplicação de medidas de apoio e suporte à aprendizagem.
- e) Preservação da privacidade dos jovens – por vezes, por solicitação dos encarregados de educação ou dos próprios alunos, as suas

particularidades devem ser lidadas da forma mais discreta possível, sem que os seus pares delas tenham conhecimento. Tal discricção, pode chegar ao ponto de limitar a atuação dos professores. Existem também situações em que os próprios encarregados de educação não transmitem as informações adequadas à escola e/ou recusam a aplicação de medidas específicas para os seus educandos, colocando um entrave grave no processo de ensino-aprendizagem.

- f) Não podemos também esquecer, nem desvalorizar, a individualidade dos professores, que poderão nem sempre estar sensíveis a estas questões. Por conseguinte, torna-se fundamental colocar em discussão o tema da empatia e a forma como esta pode ser determinante no estabelecimento de relações entre professores e alunos e no seu sucesso.
- g) A compreensão dos conceitos de inclusão e equidade encontra-se também muito aquém do desejado. Ainda nos encontramos muito focados no conceito de igualdade – igualdade de oportunidades e igualdade de acesso, de tal forma que não percebemos que a desigualdade de tratamento, de distribuição de meios e de acesso pode ser o meio que nos permita chegar aos mais desfavorecidos.
- h) A falta de tempo para o desenvolvimento pessoal e profissional é um tema recorrente. A cada vez maior burocratização dos processos ocupa o tempo que seria necessário para a reflexão, para a integração da informação e para a criatividade.
- i) Por último, apresentamos o desânimo. O cansaço de uma profissão cada vez mais desgastante e cada vez menos valorizada (não nos referimos apenas a retribuição financeira, mas ao reconhecimento das entidades reguladoras e dos alunos e encarregados de educação), leva a um desânimo crescente, que leva alguns elementos do corpo docente a uma posição de pouco investimento e algum desinteresse pelo progresso dos alunos.

Ao longo da sessão foram também elencadas e debatidas várias propostas.

A primeira está relacionada com a informação, quer sobre os alunos e as suas problemáticas, quer sobre as medidas universais, seletivas e adicionais de

suporte à aprendizagem e inclusão. No que diz respeito à informação transmitida aos conselhos de turma sobre os alunos, foi reconhecido que o processo foi melhorando ao longo dos anos. No início deste ano letivo, a informação veiculada nas primeiras reuniões foi já mais pormenorizada; no entanto, esta acaba por se perder no meio de tanta outra informação e decisões a tomar. Parafraseando a S., as informações são dadas, apontadas, mas depois o foco perde-se na reunião e a informação sobre o aluno e as sugestões dadas pela psicóloga e pela professora de educação especial acabam por não sair do papel. Foi sugerida a realização de um conselho de turma tendo como ponto único os alunos com necessidades educativas. Contudo, essa sugestão não foi bem acolhida pelas colegas, pois isso iria implicar mais uma reunião. Foi também colocada a hipótese de se fazer essas reuniões em novembro, uma vez que não existem conselhos de turma intercalares. Contudo, a opinião da maioria é de que tal não seria frutífero, dado que nessa altura ainda não haveria dados suficientes dos alunos para avaliar se estes devem manter as medidas propostas nas escolas anteriores, ou se deve haver alguma alteração. Não havendo consenso, a investigadora deverá repensar este ponto na definição do plano de ações.

No que diz respeito à legislação e à aplicação das medidas universais e seletivas de apoio à aprendizagem e inclusão, segundo o Decreto-Lei nº 54/2018, foi proposto que se fizessem momentos de formação com foco nas problemáticas dos alunos, suas implicações académicas e estratégias a definir, com propostas e exemplos práticos. Um dos exemplos foi inclusive sobre que estratégias poderão ser implementadas para trabalhar com um aluno com discalculia neste nível de ensino, tendo em conta o contexto do ensino e formação profissional.

No que diz respeito à formação, foi também proposto que se abordasse o tema da autonomia e flexibilidade curricular, tendo em conta as lacunas detetadas neste grupo e que se supõe serem transversais a mais elementos do corpo docente. Percebeu-se, de igual modo, a necessidade de trabalhar conteúdos como a inteligência emocional. Pretende-se organizar uma formação que vise não o trabalho posterior com os alunos, mas uma intervenção no corpo docente, que lhes faculte estratégias que possibilitem uma melhoria nos

relacionamentos entre pares e com os alunos. Foi reconhecido por todas o cansaço extremo em que nos encontramos e a necessidade de trabalhar estratégias que visem uma melhor e mais eficaz recuperação.

Por fim, percebeu-se que os alunos com necessidades educativas, sejam de que nível for, necessitam de mais apoio. Este apoio pode ser dado pelos professores em sala de aula, mas necessita de reforço por parte do docente de educação especial, que poderá beneficiar estes processos de duas formas: por um lado, tentando melhorar os índices de motivação dos jovens e desenvolvendo com ele diferentes atividades no sentido da melhoria de algumas competências, nomeadamente de autonomia, responsabilidade e organização; por outro lado, recolheria dos alunos informações que lhe permitissem dar aos restantes docentes feedback sobre as suas aprendizagens, as estratégias adotadas nas diferentes disciplinas e sugestões de melhoria.

## 4. Definição do plano de ação

Para a definição do plano de ações que sustenta este trabalho, é necessário que a responsável pelo projeto coordene bem as suas participações no mesmo: por um lado como observadora, investigadora e moderadora dos *focus group*; por outro lado, como membro da EP, docente de Educação Especial, que enveredou neste ciclo formativo com o objetivo de melhorar as suas práticas, que questiona o seu trabalho e procura respostas para a questão **“Que ações podem ser desenvolvidas para melhorar as práticas inclusivas no contexto da escola profissional?”**

A primeira parte da questão “Como é que os alunos e docentes da escola percebem a escola, no que à educação inclusiva diz respeito, os seus procedimentos e constrangimentos?” foi respondida anteriormente na análise dos resultados do inquérito e dos *focus group*. À segunda parte “Que ações devem ser desenvolvidas pela escola para melhorar a aplicação das medidas da Educação Inclusiva?”, pretende-se responder agora.

Este plano de ações está assente em dois eixos, que, embora distintos, se complementam na sua exequibilidade: a formação do corpo docente e a revisão dos procedimentos e documentação.

### 4.1 - Formação

Tal como enunciado anteriormente, foram identificadas três necessidades de formação, que foram priorizadas de acordo com a discussão de grupo dos professores e que foram aprovadas pela direção da EP.

Em primeiro lugar, a formação sobre a Educação Inclusiva, no que respeita à problemáticas que podem afetar os alunos, as suas consequências no desempenho académico dos alunos, medidas a mobilizar e formas de as operacionalizar. Esta formação poderá ser organizada internamente, como momentos de partilha informais, presenciais ou online. Poderá inclusive ser ministrada pela docente de Educação Especial, com o auxílio da psicóloga e, caso seja necessário, poderão ser convidados elementos externos para enriquecer estes momentos e sensibilizar os docentes para algumas

problemáticas específicas. Estas sessões devem incluir uma componente teórica e uma componente mais prática, com indicação de modelos claros de estratégias a adotar, de preferência com exemplos de exercícios que possam ser facilmente replicados nas várias disciplinas.

Em segundo lugar, formação sobre inteligência emocional, com vista ao desenvolvimento de competências pessoais que promovam a empatia e os bons relacionamentos entre pares e entre professores e alunos. Esta pretende-se que seja em molde presencial de forma a impactar efetivamente os comportamentos das pessoas. Os contactos já foram estabelecidos e a mesma terá lugar nos dias 6 e 7 de setembro de 2021, nas instalações da EP.

Em terceiro lugar, formação sobre autonomia e flexibilidade curricular, com vista à dotação de estratégias que permitam um trabalho em sala de aula mais informado, estando os professores munidos de todas informações necessárias para poderem aplicar estratégias de flexibilidade com mais certeza e segurança, nomeadamente no que diz respeito às estratégias a definir em função das medidas mobilizadas para cada aluno. Os objetivos definidos para esta formação são: i) refletir sobre ações estratégicas concretas, que visam proporcionar mais e melhores aprendizagens para todos os alunos; ii) conhecer a documentação de referência para a atual prática docente, nomeadamente no âmbito da Autonomia e Flexibilidade Curricular; iii) reconhecer a avaliação como processo pedagógico para apoiar as aprendizagens e o ensino; iv) refletir sobre as práticas desenvolvidas e sobre o impacto destas nas aprendizagens dos seus alunos; v) implementar a partilha de práticas, estratégias e materiais, bem como implementar novas formas de organização do trabalho pedagógico alicerçados na flexibilidade. Esta formação será preferencialmente presencial, mas dependerá da evolução da situação pandémica até setembro e da disponibilidade do formador.

## **4.2 Procedimentos e documentação**

Para concluir a definição do plano de ações, o segundo eixo anteriormente definido como “revisão dos procedimentos e documentação” pressupõe uma

reflexão mais individual. A investigadora questionou os processos, a organização, o seu trabalho e integrou alguns dos resultados das anteriores fases deste estudo para propor uma revisão de procedimentos e documentação, a apresentar em sede de Conselho Pedagógico em setembro de 2021, a saber:

- a) Procedimentos da Educação Inclusiva.
- b) Documento para a identificação de medidas.
- c) Documento para a identificação das medidas universais.
- d) Relatório técnico-pedagógico.
- e) Documentos de avaliação de medidas (em fase de elaboração).

No que diz respeito aos Procedimentos da Educação Inclusiva (alínea a), sentiu-se a necessidade de oficializar um documento que tornasse mais claros as metodologias e os tempos da formalização das medidas universais, seletivas e adicionais de suporte à aprendizagem e inclusão, quer na revisão das medidas propostas em relatório técnico-pedagógico (RTP) das escolas de origem dos alunos, quer na identificação primária da necessidade de medidas dos alunos da EP. Percebeu-se que não estavam a ser respeitados os tempos e que a componente burocrática tinha falhas que era necessário colmatar.

Quanto ao trabalho enquanto docente de Educação Especial, identificaram-se duas necessidades de melhoria. A primeira está na comunicação com o corpo docente, na transmissão da informação sobre os alunos e suas problemáticas, bem como de estratégias a aplicar. Esta comunicação existe, mas não está a ser eficaz. Deste modo, pretende-se que a partir do próximo ano letivo haja um reforço maior da informação veiculada nos conselhos de turma no arranque do ano letivo. Estas informações ficarão registadas num documento que ficará acessível a todos os seus elementos. Esta comunicação terá de ser mais frequente, sob forma de pedidos de atualização aos docentes do estado das aprendizagens dos alunos, de forma a lembrar as suas características e potenciais de aprendizagem. Para além disso, será preenchido em reunião de conselho de turma, e com a opinião de todos os presentes, o documento de avaliação de medidas aplicadas, para que todos possam refletir sobre as suas práticas e as suas implicações nos resultados do aluno. Até ao momento, esta avaliação era realizada em reunião e vertida em ata de uma forma generalizada.

Apenas após os conselhos de turma, a avaliação será apresentada perante a Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI) para sua validação.

Quanto à questão colocada no que diz respeito ao tempo de elaboração/atualização dos RTP aquando do ingresso dos jovens na EP, deverá ser respeitada a interpretação que se faz do artigo 21º do Decreto-Lei nº 54/2018: “O relatório deve ficar concluído no prazo máximo de 30 dias úteis após a apresentação ao diretor da necessidade de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão.” Ou seja, estes documentos deverão ser reapreciados logo no início do ano letivo, sem prejuízo de eventuais alterações ao longo do percurso formativo do aluno.

A segunda necessidade de melhoria, e talvez a mais importante no seu papel como docente de Educação Especial, está no trabalho desenvolvido com os alunos. Tal como referido na introdução deste trabalho, a investigadora iniciou este ciclo de estudos com vista ao desenvolvimento profissional, uma vez que já tinha habilitações para desempenhar funções na EP, mas sentia que lhe faltavam conhecimentos para realizar um bom trabalho. No início do ano letivo, para além da falta de tempo pelos múltiplos cargos que acumula, não se sentia preparada para fazer acompanhamento a estes alunos, uma vez que lhe faltavam alicerces de conhecimento. Deste modo, as sessões de apoio foram na sua maioria realizadas pela psicóloga, dentro da sua disponibilidade, ficando o investimento em alguns alunos aquém do seu potencial.

Em suma, existem três elementos-chave que precisam de intervenção: os procedimentos, respetivos tempos e burocracias; o corpo docente, que terá a oportunidade de participar em variadas sessões de formação com vista ao seu desenvolvimento pessoal e profissional; e a docente de Educação Especial, que deve melhorar a comunicação com os seus pares e o acompanhamento com os alunos ao abrigo da Educação Inclusiva.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Para entender é preciso esquecer quase tudo o que sabemos. A sabedoria precisa de esquecimento. Esquecer é livrar-se dos jeitos de ser que se sedimentaram em nós, e que nos levam a crer que as coisas têm de ser do jeito como são. (...)”. (Ruben Alves, cit in Almeida, 2007)

Este trabalho procurou **entender** Alves a Educação Inclusiva pelos olhos de Ruben. Acreditamos que é possível mudar, criar sempre uma melhor versão de nós próprios e do que fazemos e, para isso, precisamos, por vezes de romper com o que fazíamos, com as correntes que seguíamos para conhecermos um novo caminho. Foi o que se pretendeu fazer ao integrar este ciclo de estudos e ao desenvolver este projeto.

O trabalho de investigação deve ser sempre exaustivo na recolha de dados e na análise dos mesmos e metuculoso na definição de resultados. Ao presente projeto acresceu uma profunda reflexão por parte da investigadora, no seu papel de observadora participante. Partimos do pressuposto que algo não estava totalmente bem e que era necessário provocar algumas mudanças: na escola, no âmbito dos procedimentos, no corpo docente e no trabalho desenvolvido pela docente de Educação Especial.

No contexto micro da organização concluiu-se que é necessário efetuar mudanças ao nível da estrutura de processos e documentação, o que se afigura simples, apesar de trabalhoso. Contudo, num contexto macro, percebeu-se que é necessário rever a articulação entre as políticas educativas e as de financiamento pelo POCH, uma vez este Projeto não prevê o financiamento de alunos ao abrigo de medidas adicionais de suporte à aprendizagem e inclusão, o que constitui um claro fator de exclusão destes alunos, e o não cumprimento dos pressupostos do Decreto-Lei nº54/2018.

No corpo docente é imperativo desfazer os bloqueios que se criaram relativamente à Educação Inclusiva: “é difícil, são muitos alunos por turma, eles

são preguiçosos, nós não estamos preparados”. O ser humano, ou talvez os seres humanos do contexto em que nos inserimos, têm tendência para se focar muito no problema e desmoralizar perante a adversidade, porque “não vale a pena, é assim!”. No entanto, na perspetiva da autora alguns alunos podem constituir um problema<sup>1</sup>, mas até na Matemática todos os problemas têm solução, basta que sejam abordados pela perspetiva certa: a solução reside no professor, na forma com ele encara o aluno, nas estratégias que implementa para chegar até ele. Para isso é preciso que o professor esteja munido das ferramentas certas, quer a nível pessoal, quer a nível profissional.

Um professor assoberbado em burocracias, cansado, desgastado e desmoralizado não terá energia para planear estratégias pedagógicas diferenciadas. Deste modo, propusemos a realização de uma formação em inteligência emocional, que poderá munir o corpo docente com estratégias de autorregulação que evitem um desgaste tão grande, e que vise simultaneamente melhorar os relacionamentos entre pares - fomentando a confiança, interajuda e o suporte - e com os alunos.

No sentido do desenvolvimento profissional, propuseram-se também duas formações: uma mais direcionada para a Educação Inclusiva, a perceção das problemáticas dos alunos e seu impacto no rendimento escolar; e outra sobre autonomia e flexibilidade curricular que se espera que tenham impacto na prática pedagógica de forma transversal a toda a escola. Pretende-se também que nestas formações seja abordado em profundidade o DUA, uma vez que este encaixa na perfeição nos desígnios de organização do ensino e formação profissional, nomeadamente nos pressupostos que fundamentam a opção metodológica pelo sistema modular.

O trabalho desenvolvido pela investigadora enquanto docente de Educação Especial mereceu uma acrescida reflexão. O *focus group* com os alunos fê-la perceber que há ainda muito caminho a percorrer para que a inclusão seja uma

---

<sup>1</sup> Problema: questão que se propõe para ser resolvida; coisa difícil de compreender, explicar ou fazer; dúvida; dificuldade; aborrecimento. In <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/problema>, consultado a 28 de julho de 2020

realidade em qualquer contexto educativo. O relato dos alunos sobre situações de discriminação por parte de colegas e professores fizeram-na questionar a sua abordagem às necessidades educativas, nomeadamente sobre a forma como estas devem ser abordadas em contexto de grupo turma: se até então achava que as devemos encarar de forma transparente para todos, percebeu que, enquanto sociedade, não estamos preparados para isso e devemos sempre procurar proteger as fragilidades dos alunos.

A discussão com os seus pares colocou a investigadora/aprendente numa posição por vezes desconfortável, pois esta teve momentos de validação do seu trabalho, com reforço positivo pela informação veiculada e pela disponibilidade demonstrada, mas houve também momentos em que o feedback a fez perceber lacunas do seu trabalho, nomeadamente no acompanhamento dos alunos. Talvez por insegurança, aliada à escassez do tempo em época de pandemia, não houve o acompanhamento personalizado para todos os alunos na medida em que era necessário. Este acompanhamento constituiu, sem dúvida, um dos aspetos a melhorar na prática enquanto docente de Educação Especial. Contudo, continuam a subsistir muitas dúvidas e incertezas para a sua prática que precisam de resposta.

Não podemos terminar este projeto e, conseqüentemente, este ciclo formativo sem reiterar a dificuldade que os docentes de Educação Especial que acompanham jovens do ensino secundário, seja ele regular ou do ensino e formação profissional, sentem na sua prática docente. A investigação em Educação Especial está muito centrada na infância e na intervenção precoce. Os livros escritos e os materiais propostos focam-se no desenvolvimento de competências nas crianças. Contudo, nem todas as crianças conseguem colmatar essas dificuldades na infância e as suas dificuldades subsistem na adolescência e na fase adulta, sendo necessário dar-lhes resposta nas escolas. É imperioso investigar, produzir e publicar estudos e materiais que auxiliem os docentes a fazer sempre mais e melhor pelos seus alunos.

Ser docente de Educação Especial no ensino e formação profissional, implica aceitar o desafio de ultrapassar todas estas barreiras e assumir como missão

fazer a diferença na vida destes jovens. O processo não será fácil: é necessário envolver alunos e encarregados de educação, professores e comunidades e dar o melhor de nós na promoção da inclusão e equidade. Com paixão e dedicação, continuaremos a alargar o mundo até que a escola tenha lugar para todos.

## REFERÊNCIAS

- Almeida, M. d. (2007). A Escola Inclusiva do Século XXI: as crianças podem esperar tanto TEMPO?
- Azevedo, J. (2008). Escolas Profissionais: uma inovação educacional que viajou da margem para o centro. *Propuesta Educativa*, pp. 37 - 55.
- Azevedo, J. (2014). Ensino profissional em Portugal, 1989-2014: os primeiros vinte e cinco anos de uma viagem que trouxe o ensino profissional da periferia para o centro das políticas educativas. *Joaquim Azevedo crescer a aprender*. Obtido de [http://www.joaquimazevedo.com/images/bibtex/escolas\\_profissionais\\_livro\\_vfinal.pdf](http://www.joaquimazevedo.com/images/bibtex/escolas_profissionais_livro_vfinal.pdf)
- Bolivar, A. (2005). Equidad educativa y teorías de la justicia. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(2), pp. 42-69.
- Catálogo Nacional das Qualificações*. (s.d.). Obtido de <https://catalogo.anqep.gov.pt/qualificacoesPesquisa>, consultado em 23 de julho de 2021
- Declaração de Salamanca. (1994). *Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade*. Salamanca: Organização das Nações Unidas Para a Educação, a Ciência e a Cultura.
- Ministério da Educação (2007). *Educação e Formação em Portugal*. Editorial do Ministério da Educação.
- Inácio, S. L. (2019). *A Abordagem Multinível no novo Paradigma – Escola Inclusiva*. Fafe: Escola Superior de Educação de Fafe.
- Lima, L., Pacheco, J. A., Esteves, M., & Canário, R. (2006). *A Educação em Portugal (1986-2006) Alguns contributos de investigação*. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Meyer, A., Rose, D., & Gordon, D. (2014). *Universal Design for Learning: theory and practice*. Wakefield, MA: CAST Professional Publishing.
- Nunes, C., & Madureira, I. (2015). *Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas*. Lisboa: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa.
- Orvalho, L., Teixeira, A., Marçal, C., Leite, E., Graça, M., & Alves, M. (1992). *ESTRUTURA MODULAR NAS ESCOLAS PROFISSIONAIS: QUADRO DE INTELIGIBILIDADE*. Porto: Gabinete de Educação Tecnológica, Artística e Profissional.

- Pacheco, J. M. (2017). *Currículo, Inclusão e Educação Escolar*. Braga: Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação da Universidade do Minho.
- Pereira, F., Crespo, A., Trindade, A., Cosme, A., Croca, F., Breia, G., . . . Fernandes, R. (2018). *Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Quivy, R., & Campenhout, V. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Silva, I., Veloso, A., & Keating, J. (Setembro de 2014). ArticlePDF Available. *Revista Lusófona de Educação*.
- UNESCO. (2019). *Manual para garantir inclusão e equidade na educação*. Brasília.

## **Legislação:**

- Decreto-lei 54/2018 de 6 de julho. (s.d.). *Diário da República nº 129/2018 – I Série A*. Lisboa: Presidência do Conselho de Ministros.
- Decreto-lei 54/2018 de 6 de julho. . (s.d.). *Diário da República nº 129/2018 – I Série A*. . Lisboa: Presidência do Conselho de Ministros.
- Decreto-Lei nº 55/2018 de 6 de julho. (s.d.). *Diário da República nº129/2018, I Série* . Lisboa: Presidência do Conselho de Ministros.
- Lei n.º 46/86. (1989). *Diário da República n.º 237/1986, Série I de 14 de outubro*. Lisboa: Assembleia da República.

# **APÊNDICES**

Apêndice 1 – Inquérito

Apêndice 2 – Transcrição da sessão de discussão com os alunos

Apêndice 3 – Apresentação dos resultados do inquérito

Apêndice 4 – Transcrição da sessão de discussão com os professores

## **APÊNDICE 1 – INQUÉRITO**

# Educação Inclusiva

O presente questionário está inserido no desenvolvimento do Projeto de Investigação no âmbito da Pós-Graduação em Educação Especial. O mesmo é anónimo e visa aferir a visão que os docentes da nossa escola têm sobre a Educação Inclusiva, as suas potencialidades e dificuldades.

**\*Obrigatório**

## Dados pessoais e profissionais

### 1. Idade \*

*Marcar apenas uma oval.*

- 30-37
- 38-45
- 46-53
- 54-59
- 60 ou mais

### 2. Género \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Masculino
- Feminino

### 3. Formação \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Formação com base pedagógica
- Formação tecnológica e habilitação para a docência

4. Áreas de lecionação \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Componente socio-cultural  
 Componente científica  
 Componente tecnológica

5. Anos de experiência \*

*Marcar apenas uma oval.*

- até 3 anos  
 3 a 5 anos  
 5 a 10 anos  
 10 a 15 anos  
 mais de 15 anos

6. Tem formação específica no âmbito da Educação Inclusiva? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim  
 Não  
 Não tenho formação específica, mas já participei em várias sessões/ações de formação sobre o tema

Identificação de dificuldades na atuação com alunos/as com Necessidades Educativas

7. Sente dificuldades no desenvolvimento do seu trabalho com alunos com necessidades educativas? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim  
 Não *Avançar para a pergunta 9*

Identificação de dificuldades na atuação com alunos/as com Necessidades Educativas II

8. Se respondeu sim à pergunta anterior, refira a relevância que cada um dos itens que se seguem tem nas dificuldades que identifica para si. \*

Marcar apenas uma oval por linha.

	Não relevante	Pouco relevante	Relevante	Muito relevante	Não sei/não se aplica
Espaços físicos dentro e fora da sala de aula	<input type="radio"/>				
Recursos materiais	<input type="radio"/>				
Estratégias pedagógicas diferenciadas	<input type="radio"/>				
Relacionamento com os alunos	<input type="radio"/>				
Compreensão das problemáticas dos alunos e das suas implicações académicas	<input type="radio"/>				
Aceitação da diferença	<input type="radio"/>				
Distinção entre os conceitos de igualdade e equidade	<input type="radio"/>				
Preconceitos sociais e culturais	<input type="radio"/>				
Falta de informação sobre a Educação Inclusiva	<input type="radio"/>				
Falta de informação sobre as problemáticas e consequentes necessidades dos alunos	<input type="radio"/>				
Falta de articulação com o docente de Educação Especial	<input type="radio"/>				
Estratégias de avaliação diferenciadas	<input type="radio"/>				

Identificação de comportamentos inclusivos

9. Na minha prática letiva com alunos com necessidades educativas sinto-me preparado/a para \*

Marcar tudo o que for aplicável.

	Nada preparado	Pouco preparado	Preparado	Muito preparado	Não sei/Não se aplica
Identificar necessidades educativas nos diferentes alunos	<input type="checkbox"/>				
Preparar tarefas adaptadas às necessidades dos alunos	<input type="checkbox"/>				
Aplicar o conceito de equidade na minha prática letiva	<input type="checkbox"/>				
Interagir diferenciadamente com os alunos em contexto de sala de aula	<input type="checkbox"/>				
Promover atividades integradoras dos alunos com necessidades no grupo turma	<input type="checkbox"/>				
Avaliar os alunos através de instrumentos diferenciados	<input type="checkbox"/>				
Avaliar os alunos por aquisição de competências diferenciadas definidas de acordo com as especificidades de cada um	<input type="checkbox"/>				

10. Quais os instrumentos que utiliza especificamente para avaliar os alunos com necessidades educativas? \*

*Marcar tudo o que for aplicável.*

- Testes
- Trabalhos de pesquisa
- Apresentações orais
- Exercícios de aula
- Trabalhos orientados para investigação
- Avaliação do caderno diário
- Grelha de observação direta

Outra:  \_\_\_\_\_

#### 5. Identificação dos elementos chave para o sucesso do aluno

11. Na sua opinião, quais são os elementos chave para o sucesso do aluno? Selecione os 4 mais importantes. \*

*Marcar tudo o que for aplicável.*

- Procedimentos de organização escolar
- Currículo
- Aluno
- Professor
- Orientador Educativo
- Coordenador de Curso
- Conselho de Turma
- Professor de Educação Especial
- Psicólogo
- Pais/Encarregado de Educação

Outra:  \_\_\_\_\_

#### Perspetiva pessoal sobre a educação inclusiva

12. Como é que perspectiva a Educação Inclusiva, nomeadamente no contexto escolar em que se insere? \*

---

---

---

---

---

---

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.

Google Formulários

## **APÊNDICE 2 – TRANSCRIÇÃO DA SESSÃO DE DISCUSSÃO COM OS ALUNOS**

# SESSÃO FOCUS GROUP ALUNOS

18/05/2021

**Participantes:**

- Investigadora: Joana

- Alunos: B (15 anos, 10º ano), P (16 anos 11ºano), R (16 anos, 10º ano)

**Joana:** Bom dia.

Vou colocar esta sessão a gravar, pode ser? O objetivo é gravar apenas a vossa voz para depois poder trabalhar melhor. Esta sessão vai ter de ser transcrita para anexar ao meu trabalho, mas os vossos nomes nunca vão aparecer no texto, ok?

Era para estarem aqui mais dois colegas, mas, entretanto, um está doente e o segundo está numa atividade com a sua turma. Portanto, estamos nós!

Bom, eu já vos expliquei anteriormente porque aqui estamos e o que se pretende hoje, mas vou explicar novamente direitinho. Eu sou professora de educação especial e estou a fazer uma pós-graduação na Escola Superior de Educação Paula Frasinetti e estou a fazer um projeto... Imaginem: no final do vosso terceiro ano vocês têm de fazer uma PAP e eu para acabar a minha pós-graduação tenho de fazer um projeto.

Eu gostava que o meu projeto fosse não só teórico, mas também que ajudasse a escola. Então o meu objetivo é perceber o que é que corre bem, o que corre mais ou menos e o que precisamos de mudar e melhorar no âmbito da educação inclusiva. Então, temos aqui o primeiro objetivo que é perceber as vossas perspetivas quanto à educação inclusiva e detetar alguns constrangimentos. Ou seja, perceber as coisas que não estão bem para depois identificar pontos fortes e aspetos de melhoria.

Tudo o que vocês disserem aqui fica entre nós os quatro. E o meu orientador! Brincadeira... Só para estarem à vontade, porque nada vai ser utilizado para conversas com os vossos professores, por isso sintam-se bem à vontade para conversar. Eu gostava que vocês estivessem bem à vontade porque é importante nós percebermos as vossas perspetivas em relação a isto para podermos melhorar. A forma mais fácil para vocês de começar a desbloquear algumas coisas é sabermos que temos dois alunos de G. e um de E. e os outros... fugiram! Vou pedir então para pegarem no vosso telemóvel e colocarem [www.menti.com](http://www.menti.com) e colocarem este código(3891 3126). E respondam a essa primeira pergunta que aí está. **(A Educação inclusiva para mim é..)**

(Pausa)

O que é que para vocês é a educação inclusiva?

O que é que vocês acham que é?

É para vocês responderem.

(pausa longa)

**R:** ó stôra, eu não sei o que responder.

**Joana:** Escreve aquilo que pensas. Eu quero é que sejam sinceros.

(pausa para refletirem e responderem)

Surgem no quadro as respostas dos alunos:

Go to [www.menti.com](http://www.menti.com) and use the code 6437 3497

## Para mim, a educação inclusiva é...

Mentimeter

Nao sei

Educação inclusiva para mim é uma ajuda para com seguir superar algumas dificuldades

Ajudar, alunos com dificuldades, ao nível de ensino e nas relações interpessoais, a incluírem-se de igual forma com os outros jovens/alunos, e ajudar nas suas dificuldades, em problemas como dislexia, discalculia e outros problemas.



**Joana:** Então temos aqui um menino que diz que não sabe. Está bem.

Temos outra resposta que diz: “Educação inclusiva para mim é uma ajuda pra conseguir superar as minhas dificuldades”.

Outra resposta diz: “ajudar alunos com dificuldades ao nível de ensino e nas relações interpessoais a incluírem-se de igual forma com os outros jovens/alunos, e ajudar nas suas dificuldades, em problemas como dislexia, discalculia e outros problemas.”

**P:** Essa foi eu que disse, posso dizer!

**Joana:** Porque é que tu te lembraste da questão da dislexia e da discalculia?

**P:** Porque é isso que eu tenho.

**R:** E eu disse a primeira... (ri-se)

**Joana:** Ó R., nós íamos fazer isto de uma forma mais impessoal, mas uma vez que só estamos nós e que vocês já assumiram as respostas que deram diz-me: tu dizes não sei, mas tu sabes que estás ao abrigo da educação inclusiva ou não?

**R:** Não sei.

**Joana:** Não sabes?

**R:** Sou muito sincero, não sei.

**Joana:** E no ano passado sabias? Não tinhas o apoio da educação especial?

**R:** Acho que não. Só tive apoio durante o 5º ano. Depois só ia para a psicóloga de lá uma vez por semana, falar com ela e era bom porque dava para faltar as aulas.

**Joana:** Mas era a psicóloga ou a professora de educação especial?

**R:** Era a psicóloga. Eu nunca tive professoras de ensino especial.

**Joana:** Nunca tiveste? Porque geralmente quem faz esse acompanhamento é a professora de educação especial e não a psicóloga. Então tu estavas na mesma ao abrigo da educação inclusiva não estavas era apoiado pela professora da educação especial. Seria isso?

**R:** Sim, supostamente. Mas tipo, a minha mãe pediu para fazer testes adaptados e assim só no ano passado para ver se eu conseguia passar de ano porque as minhas notas estavam péssimas. Só no ano passado é que a minha mãe pediu para fazer os testes adaptados e assim e os professores só no ano passado é que começaram a perceber. Também eu era novo naquela escola.

**Joana:** E tu sabias que tinhas os testes adaptados ou não?

**R:** Sim.

**Joana:** Então educação inclusiva são as medidas que são mobilizadas para ajudar os alunos que têm algumas necessidades tipo as tuas.

**R:** Eu muitas vezes tentava copiar pelos meus colegas e quando dava por ela dizia “hey, estes testes não são iguais”.

**Joana:** São as desvantagens de copiar. (risos)

**R:** Eu agora não preciso de copiar e assim já tenho boas notas. Nós costumamos comparar os testes com o que está ao meu lado e assim. E no primeiro período a professora de AI, a professora D. deu-me um teste adaptado. E foi também a stôra de inglês, a prof IR, mas tirando isso acho que mais nenhum me deu teste adaptado. Os professores veem que tenho boas notas e, portanto, não me dão testes adaptados. Felizmente também tenho boas notas. Graças a Deus não copio. Tenho visto as minhas notas a aumentar devido ao meu esforço e assim.

(Joana a falar para o P)

**Joana:** E tu P? Sentes que te fazem algumas alterações?

**P:** eu é assim, eu tinha, acho eu, antes na minha escola. Na disciplina de português era onde eu notava mais, não sei muito bem. Quando vim para a EP nunca notei nada que fosse assim muito diferente. Para já, agora tenho estado bem. Sei que a professora de português antes não descontava tanto na outra escola, mas aqui não sei se a professora de Português faz isso. E também não quero.

**Joana:** Então tu preferes estar num nível padrão, é isso?

**P:** Sim, porque eu acho que já não tenho tantas dificuldades, mesmo com a dislexia e discalculia, eu acho que consigo fazer na mesma...

**Joana:** Então tu achas que estás a ter a mesma pedagogia e avaliação que os outros alunos?

**P:** Nunca tive noção de...

**Joana:** Achas que não tens testes adaptados?

**P:** Não que eu tenha reparado.

**Joana:** (a falar para o B) Então e tu B? Como te sentes em relação a isso?

**B:** Eu tenho testes adaptados. Pelo menos de AI tenho essa sensação. Não só pela estrutura do teste em si e pelas perguntas, parece-me. Eu como tenho dislexia e tenho muitas dificuldades de leitura. Eu muitas vezes eu consigo fazer o teste igual, mas preciso de mais tempo. Por causa da leitura e assim. (Hesitação) às vezes consigo perceber a pergunta, mas demoro mais tempo a perceber. Imagine: num teste de matemática a pergunta diz uma coisa, mas eu entendo de outra forma e tenho errado porque não entendi o que a pergunta queria dizer.

**Joana:** Então a compreensão do enunciado é difícil para si, é isso?

**B:** Sim, é isso.

**Joana:** Então já todos percebemos, digo eu, o que é isto da educação inclusiva, não é?

É a forma que nós temos de não vos colocar a todos ao mesmo nível. Imaginem uma escada. Nem toda a gente tem de começar no mesmo degrau, nem toda a gente de subir a escada até ao fim. Ou seja, importa perceber em que degrau cada um de nós começa, como é que cada um de nós sobe os degraus e até onde é que conseguimos subir. Então isto é que é o objetivo da educação inclusiva. Então queria que vocês agora me dissessem o que é que é na vossa opinião o melhor de estar abrangido pelas medidas da educação inclusiva.

Querem responder no *menti* ou querem responder oralmente?

**R:** Falamos, stôra.

**Joana:** Eu tinha pensando no *menti* para não se identificarem as respostas de cada um, mas como estamos poucos e vocês estão à vontade digam-me como preferem fazer.

**P:** Eu posso responder.

**Joana:** Então diz lá, P.

**P:** Eu fui acompanhado muito tempo, mas depois fui autónomo. Por exemplo, eu ia muitas vezes lá para ler e acabei por ganhar hábitos de leitura. E isso ajudou-me bastante a ler. Eu agora consigo ler um texto... mas eu acho que para alunos de educação inclusiva isto pode ajudar-nos a tomar rumo.

**Joana:** Então achas que vos pode ajudar a ser mais autónomos?

Ou seja, um aluno tem certas dificuldades, achas que a educação inclusiva pode ajudar a colmatar essas dificuldades?

**P:** Sim.

**Joana:** E essas dificuldades deixarem de existir?

**P:** Eu acho que nos ajuda com essas dificuldades. Eu tinha dislexia e agora já consigo ler. Eu tenho discalculia e já consigo fazer alguns exercícios de matemática.

**B:** Ó stôra, mas por exemplo, isso nem sempre é bom: quando eu fui para o 9º ano eu achava que ia ter exames de português mais facilitados. Mas o exame era igual, eu apenas tive mais tempo.

**Joana:** Sim, em princípio nos exames nacionais vocês têm alguns apoios: tempo suplementar, leitura dos enunciados... Por isso é que é importante manterem as medidas atualizadas e serem devidamente acompanhados.

**B:** Pois... (B., 2021)

**Joana:** E tu, R?

**R:** eu estou um bocado... (hesitação) concordo com aquilo que ele diz, acho que ele tem razão, pronto... apesar de que nunca fui uma pessoa que teve muito apoio. Porque, pronto, nas escolas onde andei era como eu disse. Era mais a psicóloga que vinha ter comigo e até foi ela que sugeriu os meus testes adaptados, mas nunca nenhum professor concordou com isso porque reparavam que eu tinha capacidades para fazer o teste igual aos outros. Mas sim, acho que o P disse, acho que tem razão no que está a dizer.

**Joana:** Alguém alguma vez te perguntou o que pensavas sobre isso?

**R:** Não

Não, porque eu sempre me considerei ser uma pessoa igual às outras.

**Joana:** E nós somos todos pessoas iguais às outras.

Dentro da nossa individualidade nós todos somos pessoas com os mesmos direitos.

Mas o que eu te estava a perguntar é se nunca ninguém te perguntou o que é que tu achas, como é que te sentes.

**R:** Não, nada.

**Joana:** E tu, B?

**B:** eu acho que eles têm razão naquilo que eles disseram. A mim também me ajudou muito, mas eu não tenho hábitos de... Eu não fiquei com hábitos de leitura, mas ajudou-me a ler e o treinar os erros também me ajudou bastante.

**Joana:** E quando é que tinhas esse apoio e até quando tiveste esse apoio?

**B:** Eu tive até... eu acho que no início do ano passado ainda tinha.

**Joana:** No início do 9º ano?

**B:** Sim. No início do 9º ano eu tinha, só que ficou mais espaçadamente.

**Joana:** E esse apoio era com a professora de educação especial?

**B:** Sim.

**Joana:** E desde quando é que tinhas esse apoio?

**B:** eu acho que foi desde o 2º ano.

**Joana:** Então reparem numa coisa, quer o P quer o B têm o apoio maior da professora da educação especial nos exercícios de leitura, de erros, na matemática... e tu R? Tinhas mais o apoio da psicóloga. Isto porquê? Porque os vossos casos são ligeiramente diferentes. A hiperatividade tem outras indicações diferentes das da dislexia e discalculia.

Então o que eu agora vos queria perguntar é se vocês percebem que as medidas de educação inclusiva vos podem ajudar.

**P, B, R:** Sim.

E acham que as medidas de educação inclusiva vos podem ajudar até um determinado ponto e depois vocês não precisam mais? Ou vocês acham que é uma coisa que vos vai acompanhar ao longo de todo o ensino e eventualmente ao longo de toda a vossa vida?

Estas particularidades que vocês têm acham que é uma coisa que quando chegarem ao fim da escolaridade acabou e não pensam mais nisso? Ou é algo que vos vai acompanhar sempre?

**P:** Eu acho que como tive até ao 9º ano acompanhamento ajudou-me e ajudou-me a combater a dislexia e discalculia, deu-me métodos de estudo e esse estudo agora eu consigo fazer autonomamente. Por exemplo, eu sinto-me muito mais autónomo e confiante do que no ano passado. Incutiu-me hábitos que eu agora consigo manter. No 9º ano por exemplo eu acho que não me ajudou porque eu tinha todos os testes adaptados e depois quando cheguei a exame só tinha mais tempo para fazer o exame. Mais nada.

**Prof. Joana:** Então o facto de teres testes adaptados não foi sempre uma vantagem? Porque te sentiste menos preparado em relação aos teus colegas?

**P:** exato

**Prof. Joana:** Vocês sentem, agora que terminaram o 9º ano e vieram para aqui, ou seja saíram do ensino básico e vieram para o ensino profissional onde há toda uma nova organização. Como é que vocês fizeram essa transição? Sentem-se mais bem preparados para as vossas dificuldades? Ou acham que precisavam de mais apoio e não têm?

**R:** no meu caso não precisei tanto de apoio. Neste momento acho que não preciso de grande apoio como tive no ano passado.

**Prof. Joana:** Sentes-te mais autónomo?

**R:** Sim

**B:** Eu não senti grande diferença porque já no 9º ano fui reduzindo ao apoio e agora consigo fazer as coisas mesmo que tenha mais dificuldade, eu sei que consigo.

**Joana:** Sentes-te “melhor aluno”? Sentes-te mais responsável por ti próprio?

**P:** eu acho que está bom aqui na escola porque me sinto à vontade para falar com os professores e tenho bom acompanhamento.

**Prof. Joana:** Digam-me uma coisa, vocês têm noção de quais são as medidas de educação inclusiva?

**P, B, R:** Não.

**Joana:** Então, em 2018 legislação mudou e é implementada por níveis: as medidas universais, seletivas e adicionais. Todos os alunos independentemente de outras medidas, estão ao abrigo das medidas universais, o nível mais básico. Uma delas é a diferenciação pedagógica.

Vocês sabem o que é a diferenciação pedagógica?

**P, B, R:** Não.

**Joana:** Então muito resumidamente é a forma como nós abordamos determinados conteúdos adaptando às diferentes necessidades de cada aluno. Por exemplo, dar mais apoio durante a aula, verificar se os alunos estão a

compreender os conteúdos durante a aula, tentar explicar de maneiras diferentes, etc etc etc. Dar exercícios mais simples de forma que todos consigam perceber. Por exemplo, usar mais imagens, usar mais vídeos, etc.

**R:** ah, sim.

**Joana:** Vocês sentem que são ouvidos nesse processo de diferenciação? Alguém alguma vez alguém vos perguntou alguma coisa?

**P:** posso dizer? Só há duas stôras que eu sei que fazem isso, porque me dão mais atenção e tentam sempre perceber se eu percebi a matéria e me ajudam se eu precisar.

**R:** no meu caso, sou muito sincero, e oh pah não posso esconder isto aqui de ninguém, até porque os professores próprios sabem que não me perguntam nada porque eu também não dou interesses pela aula. É uma coisa que eu digo e que digo a toda a gente e até os meus pais sabem. Muitas vezes passo a aula toda, de início ao fim ao telefone, ou passo a aula toda no computador e é uma coisa que eu digo. Quase nunca estou atento à aula e por isso os professores vêm que não estou atento e assim e por isso nem se quer chamam.

**Joana:** Então tu dizes que não tens interesse nas aulas? É isso?

**R:** Sim

**Prof. Joana:** Mas isso é em todas as aulas, em todas as disciplinas ou só em aquelas que são mais aborrecidas?

**R:** Só em algumas

**Joana:** E quais as disciplinas que tu não consegues perder o foco?

**R:** Nas disciplinas de área técnica. E em Físico Química, porque a aula é mais desenvolvida e assim. A professora até manda uma piadita para o ar e assim, mas nós estamos sempre ali a trabalhar. A professora também não deixa a aula secante nem quer que deixemos a aula dela secante. Mas de resto acho que é tudo aulas para esquecer.

**Joana:** Então diz-me porque é que as aulas são aborrecidas? É a matéria que é aborrecida ou é a forma como a matéria é dada que é aborrecida?

**R:** É a matéria em si. É que eu não gosto nada de português e assim. Claro que eu tenho de tirar boas notas, mas nunca fui aplicado.

**Joana:** Ok, R, obrigada. E tu, B?

**B:** eu acho que há muitos professores que não valorizam essa parte, mas outros que sim. Imagine: eu geralmente nas aulas mais práticas e assim, exemplo, estou mais atento. Agora tenho tentado concentrar-me mais.

**Joana:** Mas, entretanto, desviamo-nos do assunto. O que eu queria saber era se alguém aqui na escola alguma vez alguém vos perguntou: olha tu sentes

alguma dificuldade? E como é que eu te posso ajudar a superar isso? Nunca ninguém vos perguntou isso?

**P:** já, a professora de português. Ela está sempre atenta e vem ao meu lugar e isso. Mas às vezes é mau, por causa dos alunos que não têm tanta ajuda e isso, os testes adaptados... eu na altura sofri isso. Eles gozavam com os meus testes...

Mas uma coisa que acontecia nas outras escolas era os professores dizerem que íamos fazer um teste diferente e falava alto sobre o nosso teste e é desconfortável para os outros alunos que depois estão sempre a reclamar.

**Joana:** sim.

**P:** E depois gozam sempre. Por exemplo, eles sabiam que eu tinha testes adaptados a umas disciplinas e então pensavam que era a todos e nunca achavam que eu era bom aluno, achavam sempre que tinha tudo facilitado. E depois estavam sempre a reclamar. Sempre a reclamar. E acho que nas escolas até ao 9º mostra-se muito quem são os alunos. E depois os outros não compreendem.

**Joana:** R, estavas a dizer que sim com a cabeça.

**R:** Sim, porque eu também já passei um bocado.

**Joana:** Mas passaste porquê? Por teres um tratamento diferenciado?

**R:** Sim, a quase todas as disciplinas. Eu por exemplo a inglês, matemática, ciências, físico-química e penso que era só nunca tive um teste adaptado. Ou seja, eu fazia os testes como os outros e tirava, tipo, setentas e oitentas por cento, mas tipo, como em inglês, e outra que já não me lembro qual é que é, fazia testes adaptados já era criticado ao máximo. Enquanto que se eles fossem ver os meus testes... tanto é que eles criticavam mas depois queriam copiar por mim. Depois quando fui para a outra escola, quando fui expulso da PB, eu fui para lá e só comecei a ter adaptação aos testes acho que foi a matemática e físico-química acho eu. E depois como tinha esses testes adaptados, fui bastante criticado. Inclusive tive de me chatear.

**Joana:** Mas R, como é que os teus colegas sabiam que tinhas testes adaptados? Eram os teus colegas que viam, os professores que diziam?

**R:** eu principalmente na PB parecia um santinho na sala de aula, mas depois fora da sala eu era um demónio. E prontos, houve uma vez que o professor de ciências passou por mim e, pronto, ficou a achar que eu era um aluno rebelde. E depois, pronto, começou a atirar-me com as coisas para a cara, de eu estar a falar com um colega e assim e diz ele: ah não penses que por teres hiperatividade que podes estar a fazer o que queres e assim. E foi quando me chatee com o professor e foi quando fui expulso da escola.

**Joana:** Vamos agora deixar o B falar: Também notas isso? Também sentes isso?

**B:** também sinto que alguns professores dantes tinham o cuidado de tentar não expor tanto, outros nem tanto. Eu cheguei a ter uma stôra que uma vez estava a distribuir os testes e depois virou-se e disse alto “ah, esse não é o teu teste, o teu é adaptado, tu não fazes isso” e a turma toda a ouvir, percebe?

**Joana:** Sabem que me estão a dar uma perspetiva diferente...

Eu antes de falar com vocês tinha uma perspetiva diferente. Eu achava que nós não temos de esconder, porque toda a gente tem de perceber que a vida não é igual para todos. Eu acho que mais importante do que escondermos que há determinadas adaptações e determinadas coisas que nós fazemos para auxiliar alguns determinados alunos com necessidade, é preciso explicar às outras pessoas a que isso é normal. E é uma batalha muito difícil. Mas nós temos de ter cuidado com a forma como abordamos as coisas. Mas também acho que não temos de esconder, porque acho que vocês não têm que ter vergonha das necessidades que têm.

**B:** é isso, eu de certa forma não me importava que todos soubessem, eu acho é que temos de dizer as coisas de outra forma.

**Joana:** as pessoas têm de ter mais cuidado na forma como abordam as coisas, é isso?

**B:** Sim. Por exemplo, na minha antiga turma não ligavam muito a isso.

**R:** É assim, a maior parte da minha turma sabe que eu sou hiperativo. Eu por acaso nunca fui uma pessoa muito de esconder o que eu tenho e nem devo esconder. É assim, eu mal cheguei à turma na primeira semana percebi quem é que ia ficar no meu grupo, o pessoal que se quis juntar, tanto é que a nossa turma anda sempre toda junta, mas nem sempre andamos sempre sempre juntos. Então o pessoal que me acompanha sempre, têm conhecimento, porque eu mal cheguei à escola eu dei logo conhecimento. Então eu mal cheguei à escola percebi quem eram os verdadeiros e quem eram os falsos. E disse-lhes: “é assim: eu tenho tinha hiperatividade. E é assim: a doença que eu tenho é uma doença que não afeta a ninguém tipo, simplesmente é um problema que simplesmente deixa-me andar mais mexido. E quando vos desconcentrar nas aulas desde já peço desculpa porque é assim, é o meu problema” e toda a gente concordou comigo e disse que se eu precisasse de alguma coisa iam estar lá para me ajudar e assim.

**Joana:** Isso é muito importante. Nós termos conhecimento das nossas características e aceitar as coisas tal como são.

**P:** eu na minha turma não posso dizer isso, só posso dizer de alguns porque o resto já sei como é que eles são.

**Joana:** Sim, P, mas a tua turma tem uma dinâmica muito diferente da turma do R. As pessoas são diferentes e se calhar o R está mais à vontade na turma dele pelas pessoas que a constituem do que tu estás na tua, que é composta por um tipo de pessoas muito diferente. Tu não consegues estar tão à vontade como está o R na turma dele.

**P:** eles não são aquilo que parecem na sala de aula. Eles cá fora conseguem ser muito mauzinhos uns com os outros.

**Joana:** Então digam-me outra coisa, vocês sentem que são respeitados pelos vossos colegas dentro da vossa individualidade?

**R:** eu sou

**P:** eu não, mas também só algumas pessoas é que sabem e são muito poucas. Também não sei se os professores sabem.

**Joana:** Os professores sabem. Vocês estão ao abrigo da educação inclusiva, portanto todos os professores sabem. Sabem de todos vocês a problemática associada. Sabem por exemplo que tu tens dislexia, discalculia, que o B também tem dislexia, discalculia e que o R tem hiperatividade. Sabem aquilo que precisam de saber para lidar melhor com vocês em contexto sala de aula. Mas eu antes de passar aos professores quero saber dos vossos colegas. B, tu achas que os teus colegas te respeitam?

**B:** Varia. Porque eu desde que fui descoberto... Fui descoberto porque o meu avô faleceu. E eu era muito ligado ao meu avô e à minha mãe. E a minha mãe foi-se muito abaixo e eu fui com ela. E daí foi-se a descobrir que eu tinha a dislexia e assim. E eu liguei mais às pessoas, eu sempre me tentei ligar mais às pessoas com quem me sentia bem. Eu reparo que estou com mais raparigas do que estou com rapazes. Imagine, da minha outra turma eu estava mais com raparigas do que com rapazes.

**Joana:** E como é que resolveste esse assunto aqui? (risos) Foi muito estranho saber que não havia raparigas?

**B:** sim, um bocado...Mas consegui arranjar o meu grupo.

**Joana:** E dessas pessoas eles sabem que tens dislexia e discalculia?

**B:** Sim, os mais próximos sabem porque eu contei.

**Joana:** E os professores? Vocês acham que vos tratam de forma igual? E vos respeitam dentro da vossa individualidade?

**R:** Nesta escola sim, nas outras escolas nem por isso.

**Joana:** Mas achas que eles não tinham atenção às tuas dificuldades?

**R:** Não tinha a ver com dificuldades. Quando eles começavam a ser mais agressivos e a expor a minha vida eu reagia logo e até hoje fui considerado mau

aluno nas escolas porque eu sou muito bem-educado, nunca faltei ao respeito a ninguém, a não ser que a pessoa me esteja a faltar ao respeito a mim. É assim, quando eu vejo que as pessoas estão a falar das coisas que eu não me sinto muito confortável e que são da minha vida eu tenho de meter respeito. Porque é assim, são coisas da minha vida pessoal e é assim eu quando via os professores a falar um bocado da minha vida particular eu reclamava sempre com os professores e depois claro, o resultado era como os professores tinham uma posição superior à minha eu ia para a rua.

**P:** as vezes os professores acham que nos estão a ajudar, mas estão a fazer pior.

**Joana:** Mas eu gostava que vocês se focassem não nas escolas anteriores, mas na experiência que têm na nossa escola. Vocês sentem que aqui os professores compreendem as vossas problemáticas?

**P, B, R:** sim.

**Joana:** Vocês acham que atendendo às vossas problemáticas há coisas preparadas especificamente para vocês?

**R:** Sim

**B:** Não

**Joana:** (Pergunta ao B) mas tu sentes essa necessidade?

**B:** Não

**P:** Depende!

**Joana:** Vocês acham que isso tem a ver com o professor, com a disciplina ou com os conteúdos?

**P:** tem a ver com as duas coisas (professores e matéria). Mas tem muito a ver com a personalidade. Por exemplo a professora de português e a professora de físico-química têm personalidades mais calmas, são mais atentas enquanto há outros que não têm tanta paciência.

**B:** quando eu vim para esta escola disseram-me que aqui os professores se ligavam mais aos alunos. E eu sinto isso. Por exemplo, eu tive uns tempos internado e quando comunicava com os professores sentia que havia mais preocupação em saber como é que eu estava.

**Joana:** Perguntavam por ti, pela tua saúde, como é que te sentes?

**B:** Sim, sentia isso, a preocupação...

**P:** Sim, nota-se que os professores olham para nós de maneira diferente, mais preocupados.

**Joana:** São as vantagens de sermos uma escola mais pequena, onde quase toda a gente se conhece.

Bom, o tempo voou. Já estamos atrasados para a aula das 12h....

Antes de terminarmos, quero-vos perguntar se querem acrescentar alguma coisa, se têm alguma dúvida...

**P, B, R:** Não.

**Joana:** Então queria perguntar-vos se têm sugestões de melhoria. O que acham que temos a melhorar na forma como trabalhamos a educação inclusiva.

**P:** Não sei, stôra, pra mim está bem assim...

**B:** sim, é isso!

**Joana:** Nem uma?

**R:** É isso, stôra!

**Joana:** Ok, não vos roubo então mais do vosso tempo. Quero agradecer-vos imenso por tudo, por este bocadinho, pela forma como me deixaram aqui muitas coisas para pensar e mais uma vez garantir-vos que o que falamos aqui, fica aqui entre nós!

Obrigada, meninos!

Eu acompanho-vos às vossas salas!

# SESSÃO FOCUS GROUP ALUNOS

18/05/2021

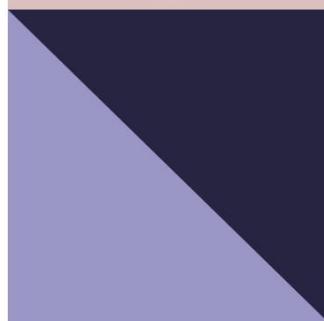
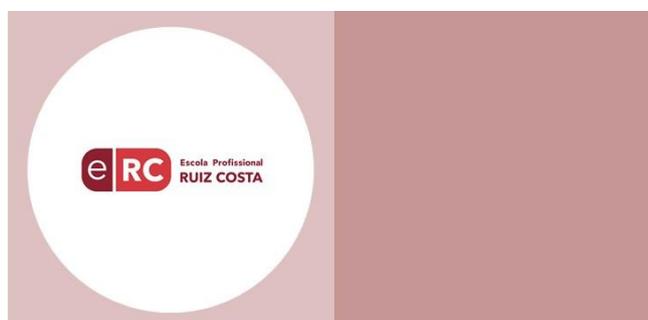
Powerpoint de Apoio

## Educação Inclusiva

Entrevista focal alunos

## Objetivos da sessão

- Perceber as perspetivas dos alunos relativamente à educação inclusiva na nossa escola e detetar constrangimentos
- Identificar fortes forte e aspetos de melhoria.



## A Educação inclusiva para mim é..

www.menti.com

3891 3126



Go to [www.menti.com](http://www.menti.com) and use the code 6437 3497

## Para mim, a educação inclusiva é...

 Mentimeter

Nao sei

Educação inclusiva para mim é uma ajuda para com seguir superar algumas dificuldades

Ajudar, alunos com dificuldades, ao nível de ensino e nas relações interpessoais, a incluirem-se de igual forma com os outros jovens/alunos, e ajudar nas suas dificuldades, em problemas como dislexia , discalculia e outros problemas.



Go to [www.menti.com](http://www.menti.com) and use the code 6437 3497

Para mim, o melhor de estar abrangido pelas medidas da educação inclusiva é...

 Mentimeter



**Sentes-te ouvido?**

[www.menti.com](http://www.menti.com)

4388 8997



## Os professores e colegas

[www.menti.com](http://www.menti.com)

65 68 30 5



## Sugestões de melhoria

[www.menti.com](http://www.menti.com)

5611 9629



## **APÊNDICE 3 – APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DO INQUÉRITO**

# Educação Inclusiva

Plano de Ações

## Objetivos da sessão

- Perceber os fundamentos da educação inclusiva
- Analisar a perspectiva dos docentes da nossa escola e detetar constrangimentos
- Delinear um plano de ações que promova a aplicação prática dos paradigmas da educação inclusiva



## Declaração de Salamanca

Junho 1994 (Salamanca)

Conferência organizada pelo Governo de Espanha em cooperação com a UNESCO

"Promover o objetivo da **Educação para Todos**, examinando as mudanças fundamentais de política necessárias para desenvolver a abordagem da **educação inclusiva**, nomeadamente, capacitando as escolas para atender todas as crianças, sobretudo as que têm **necessidades educativas especiais**."

"Um consenso mundial sobre as futuras orientações da educação das crianças e jovens com necessidades educativas especiais."

## Declaração de Salamanca

Reafirma o direito à Educação para Todos proclamado pela Declaração Universal dos Direitos Humanos

"O princípio orientador (...) consiste em afirmar que as escolas se devem ajustar a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras."

"Existe o consenso crescente de que as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ser incluídos nas estruturas educativas destinadas à maioria das crianças, o que conduziu ao conceito da escola inclusiva."

"O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos (...) independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem."

"A maioria das mudanças necessárias não se relacionam unicamente com a inclusão das crianças com NEE, antes fazem parte duma reforma educativa mais ampla que aponta para a promoção da qualidade educativa e para um mais elevado rendimento escolar de todos os alunos."

## Declaração de Salamanca

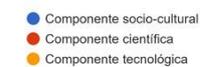
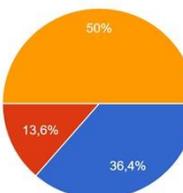
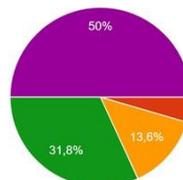
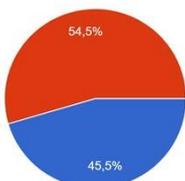
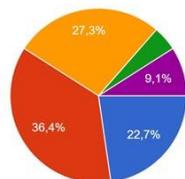
"A maioria das mudanças necessárias não se relacionam unicamente com a inclusão das crianças com NEE, antes fazem parte duma reforma educativa mais ampla que aponta para a promoção da qualidade educativa e para um mais elevado rendimento escolar de todos os alunos."

"A adoção de sistemas mais flexíveis e mais versáteis, capazes de melhor atender às diferentes necessidades das crianças, contribuirá quer para sucesso educativo, quer para a inclusão."

Versatilidade do currículo

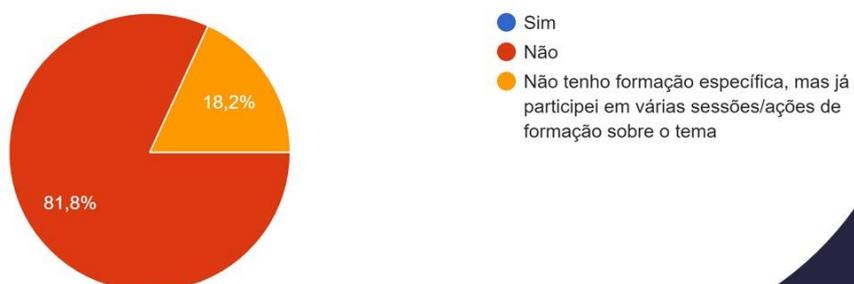
Gestão escolar

## Identificação da amostra



Tem formação específica no âmbito da Educação Inclusiva?

22 respostas

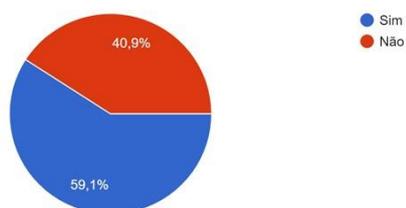


## Formação no âmbito da Educação Inclusiva

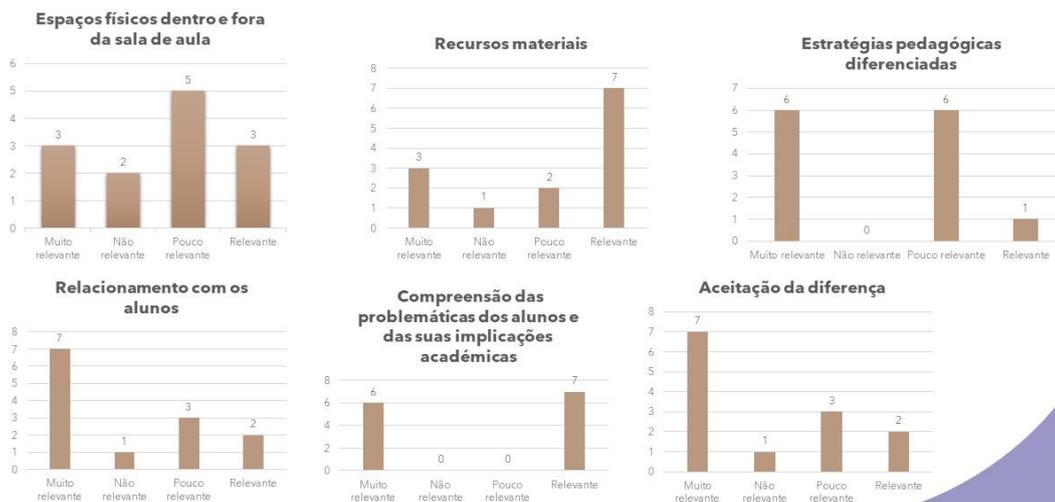
## Dificuldades na atuação com alunos/as com Necessidades Educativas

Sente dificuldades no desenvolvimento do seu trabalho com alunos com necessidades educativas?

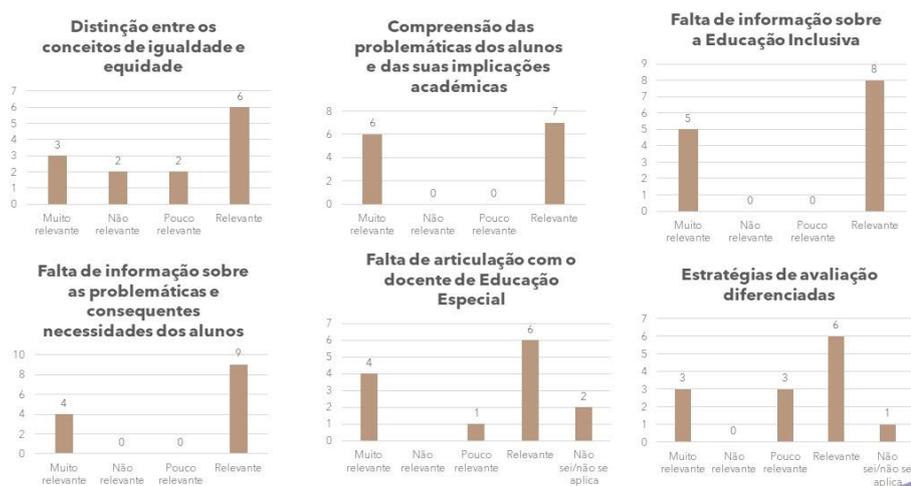
22 respostas



## Dificuldades na atuação com alunos/as com Necessidades Educativas



## Dificuldades na atuação com alunos/as com Necessidades Educativas

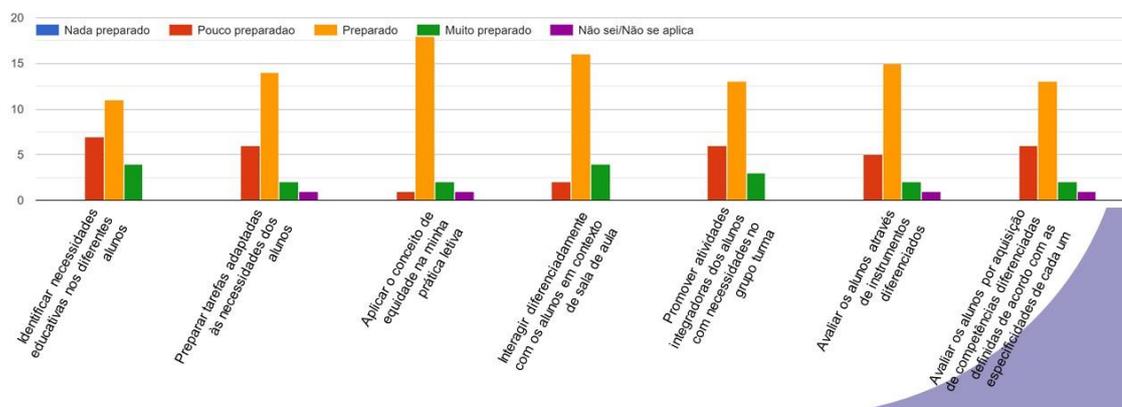


## Dificuldades na atuação com alunos/as com Necessidades Educativas

- Estratégias pedagógicas diferenciadas
- Relacionamento com os alunos
- Aceitação da diferença
- Compreensão das problemáticas e seu impacto
- Falta de Informação sobre a educação Inclusiva
- Articulação com o docente de educação especial
- Avaliação

## Identificação de comportamentos inclusivos

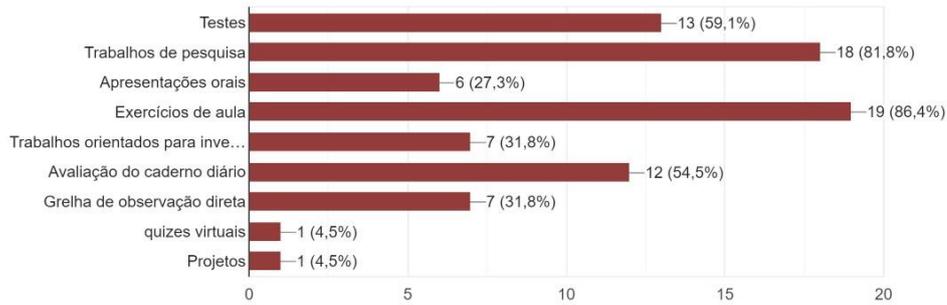
Na minha prática letiva com alunos com necessidades educativas sinto-me preparado/a para



## Instrumentos de avaliação

Quais os instrumentos que utiliza especificamente para avaliar os alunos com necessidades educativas?

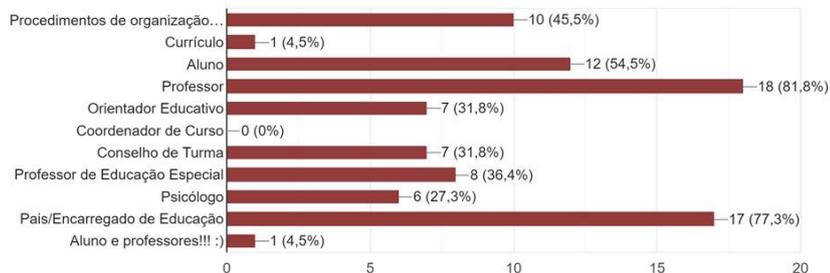
22 respostas



## Elementos chave para o sucesso

Na sua opinião, quais são os elementos chave para o sucesso do aluno? Selecione os 4 mais importantes.

22 respostas



## Perspetiva pessoal da Educação



## E agora?

- Reuniões?
- Formação?
- Mais apoio?
- ???

## **APÊNDICE 4 – TRANSCRIÇÃO DA SESSÃO DE DISCUSSÃO COM OS PROFESSORES**

# SESSÃO FOCUS GROUP PROFESSORES

## Sessão 1: 21/05/2021

### Participantes:

- Investigadora: Joana

- Professoras: M (professora da área técnica), SA (Professora da área científica), SS (Professora da área sociocultural), SG (Professora da área sociocultural),

### Joana:

Olá a todas, bom dia.

Obrigada por terem vindo.

Já estamos um bocadinho atrasadas... Então vamos começar?

**M:** sim. Mas olha que eu tenho mesmo de sair à hora.

**Joana:** Ok. Vamos lá então ver como isto corre...

Este projeto insere-se no âmbito da educação inclusiva em duas vertentes.

Em primeiro lugar insere-se na pós-graduação em educação inclusiva. Como acho que sabem, eu já tinha feito formação nesta área, mas estava muito insatisfeita. Foi muito bonito, tive muito boas notas, faltava-me adquirir conhecimentos. Então decidi fazer a pós-graduação para saber as coisas que eu preciso para poder trabalhar. Na pós-graduação tenho de fazer um trabalho de projeto e achei que fazia sentido fazer algo que tivesse impacto na nossa escola. Se eu estou a fazer a pós-graduação para poder trabalhar melhor na nossa escola faria sentido que o projeto fosse nesse sentido.

Então o que é que se pretende desta sessão? Eu apliquei um inquérito a todos professores, ao qual vocês também responderam e queria-vos apresentar os resultados para que juntas os pudéssemos discutir os resultados e para eu poder depois definir um plano de ações.

Preparei para vocês um PowerPoint com alguma informação e os resultados dos inquéritos.

Então, isto surge aqui para vos contextualizar a educação inclusiva. Por vezes, parece que a educação inclusiva nos caiu no colo em 2018, mas não.

A educação inclusiva já devia estar a ser progressivamente implementada desde 1994 aquando da Declaração de Salamanca. O que é que ela prevê? A

Declaração de Salamanca surgiu numa conferência organizada pelo Governo de Espanha em cooperação com a UNESCO.

Esta promove o objetivo da Educação para Todos, examinando as mudanças fundamentais de política necessárias para desenvolver a abordagem da educação inclusiva, nomeadamente, capacitando as escolas para atender todas as crianças, sobretudo as que têm necessidades educativas especiais. Criou-se um consenso mundial sobre as futuras orientações da educação das crianças e jovens com necessidades educativas especiais.

Esta reafirma o direito à Educação para Todos proclamado pela Declaração Universal dos Direitos Humanos e o seu princípio orientador consiste em afirmar que as escolas se devem ajustar a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras. Existe o consenso crescente de que as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ser incluídos nas estruturas educativas destinadas à maioria das crianças, o que conduziu ao conceito da escola inclusiva.

O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Ou seja, é o processo pelo qual estamos a passar. Em vez de ser a professora da educação especial que vai retirar o aluno da sala para lhe dar apoio é a aprendizagem em conjunto independentemente das disparidades que existem entre eles.

A maioria das mudanças necessárias não se relacionam unicamente com a inclusão das crianças com necessidades educativas especiais, antes fazem parte duma reforma educativa mais ampla que aponta para a promoção da qualidade educativa e para um mais elevado rendimento escolar de todos os alunos.

Propõe-se a adoção de sistemas mais flexíveis e mais versáteis, capazes de melhor atender às diferentes necessidades das crianças, o que contribuirá quer para sucesso educativo, quer para a inclusão. Há neste âmbito um grande foco na versatilidade do currículo e as adaptações na gestão escolar.

Até aqui querem comentar alguma coisa?

**M:** Eu quero. Tudo isto tem lógica, toda a gente tem direito à educação. Eu acho muito bem isto. Mas quando isto pressupõe um apoio maior da parte do professor é muito complicado para nós, percebes? Quando se tem dois ou três alunos ou quatro todos eles com necessidades especiais... A certa altura já não sabes o que fazer... Tens de ter uma versatilidade muito maior dentro dessas turmas.

**SA:** E as vezes nós também não sabemos bem quais é que são as necessidades de cada aluno porque os pais não querem dizer, querem esconder... E parece que temos de fazer as adequações às escondidas para os outros não

perceberem que estão a ser beneficiados. Se calhar se todos soubessem, se calhar ...

**SG:** Parece que estamos a facilitar, a ajudar este e aquele, a dar mais atenção...

**SS:** Eles acabam por perceber que há ali alguma coisa, mas ficam sem perceber o que é.

(Sessão interrompida. Por motivos de força maior, a investigadora teve de sair da sala.)

**Joana:** Desculpem, está resolvido. Voltei!

**M:** Olha, nós continuamos a falar sem ti... achamos que isto não tem jeito nenhum, de andarmos a fazer as coisas às escondidas!

**Joana:** Deixem-me fazer aqui um pequeno parêntese: Eu fiz uma sessão com os alunos para ouvir a perspetiva deles. Infelizmente a amostra não foi muito significativa porque um desistiu e outro ficou doente. Portanto, os que vieram foram os mais certinhos. E aquilo que vocês estavam a dizer sobre toda a gente saber nas necessidades deles... Eu mudei um bocadinho a minha opinião depois de falar com eles.

Eu sempre fui da opinião de que isto não se deve esconder, que o que é preciso é falar sobre as coisas com clareza e formar os colegas. Porque todos temos a nossa individualidade e os outros têm de nos aceitar como somos... Mas os alunos deram-me outra perspetiva que é: "Eu sofri de *bullying* porque os meus colegas gozavam comigo por causa dos meus testes adaptados." E então aqui nós podemos dizer que temos de entrar na formação das turmas para perceber o conceito de equidade, para perceberem que nós não somos todos iguais, nem temos de ser, que não temos de fazer todos as mesmas coisas, nem da mesma maneira. Mas os alunos têm uma sensibilidade muito particular em relação a isso e eu fiquei sensível a isso, mais sensível do que aquilo que já era, pela forma como eles falaram.

Eles falaram muito bem e eu gostei muito da conversa que tive com eles. Eles próprios disseram que também depende da forma como os professores abordam a questão na aula, porque eles chegaram a dizer que tinham professores que distribuía os testes e que depois diziam "ah não, dá cá esse que eu me enganei. O teu é adaptado". E a forma como eles falam sobre isso e a forma como nós abordamos as diferenças e a diferenciação pedagógica depois tem repercussões neles. Isto foi só para vos contextualizar daquilo que estávamos a falar antes, com a opinião dos alunos. Para poderem ir refletindo sobre isso...

Podemos voltar à apresentação?

**M/SS/SG/SA:** Sim.

**Joana:** Só para vos dar aqui algumas informações sobre a amostra: responderam vinte e duas pessoas. Nós somos trinta e três professores, trinta e

um porque eu não podia responder, a D também não, porque viu o inquérito comigo... O que também interessa saber é que 50% das respostas são da componente tecnológica, mas também temos respostas de professoras da área sociocultural e menos da área científica, mas também temos menos professores desta área. Outra das coisas que também estava a tentar perceber era que professores é que têm formação pedagógica para depois aplicar um filtro e perceber se a formação pedagógica tem impacto na forma como trabalhamos a educação inclusiva, mas acabei por perceber que não tem.

**M:** Eu fiquei com dúvidas nessa pergunta e na do tempo de serviço porque eu já tinha para aí seis anos a dar aulas quando fiz a profissionalização em serviço e então não sabia se tu consideravas isso como formação de base pedagógica.

**Joana:** Na profissionalização em serviço o tipo de formação é diferente. Mas parece que é transversal que se fala muito pouco de necessidades educativas especiais. Não?

**SA:** Sim, é verdade.

**SS:** Olha, eu tirei um curso de educação e o primeiro contacto que tive com necessidades educativas especiais foi quando me apresentaram um aluno e me disseram “este é o P e tem necessidades educativas especiais e tens de fazer esta e esta adequação”.

**SG:** É verdade. Eu fiz Mestrado há 10 anos e há 10 anos ninguém me falou disto na faculdade.

**Joana:** E já estava em vigor o DL 3/2008.

**SG:** Pois, já havia leis, mas não se falava sobre isso.

**SS:** Eu acho que não se falava por que nessa altura estes miúdos eram retirados da sala de aula.

**M:** Nem sempre. Eu já tive situações em que tinha alunos com Asperger que nas minhas aulas estavam dentro da sala de aula. E como eram duas turmas juntas ficava sem redução. Ou seja, eles estavam na sala, não estavam era sempre. Muitas vezes iam com a professora de educação especial para fazer algum exercício específico. Havia também o par pedagógico que ficava na sala a dar apoio em algumas disciplinas.

**SG:** E não era possível fazer isso aqui na nossa escola?

**M:** No ensino regular, é. Eu tenho uma turma em que tenho três alunos com necessidades e tenho um professor coadjuvante. E também tenho outra em que eu estou como coadjuvante, estão os dois professores dentro da sala e eu estou ali só para dar apoio aqueles quatro alunos.

**SA:** Mas isso vai contrariar aquilo que estávamos a dizer há bocado que era os outros não se aperceberem que se passa ali qualquer coisa, e que aqueles alunos têm necessidades educativas.

**Joana:** Sim. A lei prevê isso. Nós podemos ter um professor na sala de aula a dar apoio a esse aluno em específico ou a um pequeno grupo de alunos. A pergunta que se coloca é: isso é inclusão?

**SA:** É inclusão porque ele está incluído dentro da turma, mas é diferenciação exposta porque ele está a ser diferenciado à frente de toda a turma.

**M:** Mas nestes casos era impossível de outra forma. O outro professor com vinte e tal alunos não conseguiria chegar a eles de outra forma. Então por exemplo, eu até concordo com isto, mas também há outra forma. Imaginem um aluno com muitas dificuldades a matemática, ele até podia ter um apoio extra com esse professor.

**SS:** Pois, mas aí ele tinha de sair da sala de aula. E o que se pretende é que ele esteja incluído dentro da sala de aula.

**Joana:** Pronto, meninas já lá vamos. Vamos voltar aqui à apresentação porque daqui a pouco a Marta tem de sair e eu queria chegar ao fim dos resultados do inquérito com vocês. Pode ser?

Quis tentar perceber se havia alguém com formação específica em educação especial e não há ninguém. O que há é pessoas que apesar de não terem formação específica fizeram ações de formação, participaram em workshops sobre o tema. E mesmo assim são poucas.

À pergunta “sente dificuldades no seu trabalho com alunos com necessidades educativas?” temos 60% de sim e 40% não.

E então onde estão estas dificuldades?

No espaço físico dentro e fora da sala de aula há quem diga que é muito relevante e há quem diga que é pouco relevante; mas isto pode ter a ver com o tipo de disciplinas, porque para a sociocultural isto pode não ser tão relevante como para a educação física. Os recursos materiais são maioritariamente relevantes ou pouco relevantes. As estratégias pedagógicas diferenciadas, e lembro que aqui que nesta pergunta nós só temos treze respostas, porque só quem respondeu sim à pergunta anterior é que responde a esta, estão em dois extremos: do muito relevante e do pouco relevante. O relacionamento com os alunos levantou a dúvida se as pessoas perceberam mesmo a pergunta. O objetivo era que as pessoas dissessem se sentiam esta dificuldade para si, ou seja, no seu trabalho. Mas eu acho que algumas pessoas acharam que a pergunta era no geral. Ou seja, se o relacionamento com os alunos era importante neste trabalho. A compreensão das problemáticas dos alunos e as suas implicações académicas são muito relevantes ou relevantes.

A aceitação da diferença é maioritariamente muito relevante. A distinção entre conceitos de igualdade e equidade ... eu coloquei a noção de equidade várias vezes neste inquérito para tentar perceber se existe no nosso corpo docente a noção de equidade e concluí que não, não existe, não é claro. Ou seja, nós não temos de ser todos iguais, não temos de fazer todos o mesmo, não temos de chegar todos ao mesmo patamar. Se estivermos a subir umas escadas, cada um começa no seu degrau e chega até onde conseguir. E essa é uma das mudanças de mentalidade que se pretende. A legislação anterior promovia a igualdade e é essa mudança de paradigma e essa mudança de pensamento que muitas vezes é muito difícil para nós. Já foi difícil educarmos as pessoas para a igualdade e agora queremos-lhes dizer que não é igualdade, é equidade. A compreensão das problemáticas dos alunos e as suas implicações é muito relevante. A falta de informação sobre educação inclusiva é muito relevante ou relevante. A falta de conhecimento sobre as problemáticas e consequentes necessidades dos alunos é também muito relevante ou relevante. A falta de articulação com o docente de educação especial é muito relevante ou relevante. E as estratégias de avaliação diferenciadas também são muito relevantes ou relevantes.

O que faz com que: o foco está onde? Está nas estratégias pedagógicas diferenciadas; no relacionamento com os alunos não percebi muito bem se é uma dificuldade ou não; na aceitação da diferença também há aqui algumas coisas que temos de ponderar; na compreensão das problemáticas... nota-se claramente que há uma dificuldade nesse aspeto, ou seja, o que é que o aluno tem, qual o impacto que isso tem; bem como a falta de informação sobre a educação inclusiva. A falta de articulação com o docente de educação especial é uma coisa que eu gostava de explorar especificamente mais à frente. E a questão da avaliação.

Parece que o foco aqui está entre dois ou três pontos, que é a compreensão das problemáticas, perceber o que são, quais é que são os efeitos no aluno e qual é o impacto que vai ter no trabalho que ele consegue ou não desenvolver. Acho que nos falta aqui a compreensão do conceito de equidade e como o aplicar. A articulação com o docente de educação especial eu também queria discutir um bocadinho e perceber se há aqui alguma coisa que podemos melhorar na comunicação que fazemos. E depois as estratégias, que é uma grande dificuldade nossa: como é que eu tenho vinte alunos dentro de uma sala de aula e diferencio aquilo que faço.

Na secção de identificação de comportamentos inclusivos, aquilo que eu queria tentar perceber era aquilo que já existe e aquilo que já existe de bom. E então, quando eu perguntei se nos sentíamos preparados para identificar necessidades educativas nos alunos a maior parte das pessoas diz que está preparada. A maior parte das pessoas considera-se preparada para quase tudo. Para aplicar o conceito de equidade na prática letiva, para interagir diferenciadamente com os alunos em contexto sala de aula, para desenvolver atividades integradoras dos alunos com necessidades no grupo turma, para avaliar os alunos através de

instrumentos diferenciados e para avaliar os alunos através de aquisição de competências diferenciadas. Onde é que há aqui alguma falta de preparação?

**M:** Essa questão da compreensão das problemáticas. Tu nas reuniões tens alunos de educação inclusiva, tu tens as informações e tu dás algumas indicações. A partir desse momento já estás mais atenta e já estás mais preparada para o que possa vir.

**Joana:** Então é relevante essa explicação no início do ano letivo?

**M:** Muito relevante.

**SS:** Mas é muito relevante uma contextualização detalhada, o que não tem vindo a acontecer. Nós precisamos de saber que aquele aluno tem uma necessidade x.

**Joana:** Mas então o que está em falta? Explica-me.

**SS:** Eu até ao momento ainda não percebi o que é que o RE tem. Estás a perceber o que é que eu estou a dizer? Passar a informação para fora não, mas eu acho que nós, o conselho de turma, temos de saber o que se passa com um aluno. Eu acho que há dados que têm de ser partilhados. Ou não. Posso estar errada. Mas percebes? Até em termos de atitudes eu tenho muitas dificuldades. Também só estou com eles uma vez por semana. Eu não cheguei a ele, não consegui estabelecer relação nenhuma com ele. Não acho que eu, professora SS, lhe tenha sido útil. Acho que isso é grave.

**Joana:** Então deixa-me tirar o foco deste exemplo, que ultrapassa bastante o âmbito apenas das necessidades educativas em termos de aprendizagem. Vamos tirar o foco do RE e colocar no A. Até porque a questão do RE não é tanto do âmbito da aprendizagem, nisso ele não tem dificuldades, é mais no campo da socialização e relacionamento com os outros. Mas por exemplo, no caso do A, nunca foi clara qual era a problemática dele e a sua contextualização? E as consequências e as melhores formas de atuação?

**SA:** O caso do A acho que era mais ou menos conhecido. Já sabíamos que ele não gostava da escola. Sempre teve imensas dificuldades a matemática e a físico-química principalmente. Isso acho que toda a gente sabia.

**SS:** E as formas de atuação? Acho que é tudo muito vago.

**M:** Eu acho que precisamos de orientações mais concisas porque não temos formação nisto.

**SS:** Mas atenção, eu não estou a dizer que não houve essa informação. Ou pela Joana ou pela MJ. Mas por exemplo no caso do RA, houve coisas que aconteceram...nós soubemos que o RA tem síndrome de oposição mais de quatro meses depois das aulas começarem. Porquê? Nós tivemos alguns problemas com ele logo no início do ano, a mãe não se abriu logo sobre o menino. Depois eu não podia partilhar a informação e andamos ali...

**Joana:** S, mas o aluno não está ao abrigo da educação inclusiva.

**SS:** Não, não está de facto. Mas aqui há uma coisa que é que esta informação deveria vir no processo do aluno e eu deveria poder partilhar estas informações logo à partida com o conselho de turma.

**Joana:** Ok, S, tens razão em algumas coisas, mas estamos aqui a desviar-nos da questão. Por isso é que eu queria que vocês se focassem no exemplo do A ou da B.

No início do ano foi feita uma contextualização destes alunos em conselho de turma e eu queria perceber se estas contextualizações são suficientes.

**SG:** Olha o que eu sinto é o seguinte: no início do ano há sempre uma série de coisas a tratar. São muitas turmas novas e nós não conhecemos os alunos... tem havido essa contextualização, é melhor que nada, mas se calhar se pudéssemos fazer uma reunião à parte para tratar disto...percebes? É que eu acho que é tudo muito rápido. Nós até tomamos nota que aquele aluno tem esta ou aquela característica, mas acaba por ser tudo muito vago. Talvez se essa informação viesse também por escrito...

**M:** O problema é que muitas vezes no início do ano nós ainda não temos a informação. Os processos ainda não vieram das escolas. No caso da B, que é um caso gravíssimo, isso só veio imenso tempo depois....

**Joana:** Isso até agora até está melhor, porque a MJ costuma pedir os processos digitalmente com antecedência e nós até temos um documento com tudo isso resumido que é a base do que partilhamos nas reuniões de início de ano letivo. Mas pelos vistos estas informações perdem-se.

**SG:** Eu até acho que devia haver uma reunião só sobre esse assunto. E vir essa informação depois também por escrito. Uma reunião só sobre alunos de ensino especial. Sabes porquê? Porque depois de vocês irem embora já se trata de cidadania, disto e daquilo, e acho que se perde um bocado o foco. Quando eu vou ver o meu material e as anotações de início de ano letivo tenho ali umas notas, mas acho que é pouco. Pelo menos para mim.

**M:** Por exemplo na escola onde eu estou agora, a equipa multidisciplinar envia uma grelha com os alunos, os parâmetros e tudo aquilo que nós devemos fazer.

**Joana:** Então podes partilhar essa grelha por favor? Para eu conhecer.

**M:** Claro. Tiro-te o nome dos alunos e mando-te.

**Joana:** Mas então vamos supor: antes de começarem as aulas eu envio uma convocatória para mais um conselho de turma, mais uma reunião.

**SG:** Não é um conselho de turma, é um encontro.

**Joana:** Mas tem de ser em conselho de turma porque eu não vou estar a partilhar, por exemplo com a SA, informação sobre um aluno que não é dela.

**M:** Mas, por exemplo, todos os professores têm acesso à grelha que te falei.

**Joana:** Todos os professores da escola?

**M:** Não. Todos os professores de conselho de turma.

**SS:** E se no início do ano houver a contextualização do costume e depois quando chegarmos à reunião do primeiro conselho de turma, voltamos a reforçar o que se passa.

**Joana:** Mas então coloco-te a questão por outro lado, que é: os professores também têm de ir para as reuniões com disposição para isso, porque a reunião, em vez de demorar hora e meia, vai demorar duas horas, a passar... Porque para haver uma discussão de todas essas coisas, as reuniões têm de ser muito mais longas...

**SS:** tem de ser, não há outra hipótese. Especialmente nos primeiros anos que ainda ninguém conhece...

**SA:** Mas se calhar o que era preciso era algo mais específico.

**M:** Mas isso é preciso, porque uns têm síndrome disto, outros de não sei o quê.

**Joana:** ok, deixem-me interromper, porque vocês têm mesmo de sair ao meio-dia e meia e já não vamos conseguir acabar tudo o que estava planeado...

Vou ter de atalhar e podemos continuar esta sessão depois... Eu gostaria muito!

**SA:** Sim, é melhor.

**Joana:** Mas é assim: Eu tenho de entregar hoje um plano de formação.

E estávamos a dizer: falta formação em quê?

**M:** Formação em algumas coisas específicas dos alunos...

**Joana:** Nas problemáticas?

**M:** Nas problemáticas, exatamente. Mas não são todas as problemáticas, é uma! Não é juntar tudo no mesmo pacote e... É uma a uma, ou grupos de...

**SS:** Ou sessões de... Imagina: autismo.

**Joana:** então, pode ser por exemplo: temos um aluno com autismo. Então juntam-se todos os professores dos conselhos de turma que têm alunos com Síndrome do espectro do autismo.

**SS:** Não, eu acho que é geral, da escola.

**Joana:** Uma formação sobre autismo, uma formação sobre dislexia, discalculia, disgrafia, ...

Ações de curta duração em que pode vir um elemento externo ou até serem dinamizadas internamente?

**SS:** Exato!

**Joana:** Sobre estas problemáticas.

**M:** Exato.

**Joana:** OK. E dentro desta formação é preciso perceber a problemática...

**M:** Sim... e como é que atuamos. Não é?

**SG:** Com exemplos claros, práticos de como atuar em algumas disciplinas. Por exemplo: aqui está uma forma prática de ensinar matemática a um aluno com discalculia. Eu pessoalmente sinto falta dessa parte prática. Eu vou um bocadinho por tentativa erro... Eu bem sei que há os documentos que eu fui consultar no início do ano... mas, por exemplo, agora no fim do ano já entendo melhor o M, percebes? Já sei que ele gosta de gramática, que ele tem uma memória fotográfica espetacular. No primeiro ano andei ali um bocado a...

**Joana:** Sim, mas isso nós também temos de perceber o que funciona melhor com cada um... Nós podemos fornecer pistas...

**SA:** Nós também temos de conhecer o aluno, não é? Para saber o que fazer....

**Joana:** Ok. E flexibilidade curricular? ...

**SA:** Isso é tão difícil de conseguir em sala de aula, porque na sala de aula também tens de dar as coisas aos outros...

**Joana:** Não é isso. A minha pergunta é: flexibilidade curricular – sabemos o que é ou precisamos de formação em?

**M:** Olha, se calhar também não nos faz mal nenhum... Eu sou apologista de quanto mais as coisas forem ditas assim... quanto mais informação nós temos, melhor.

**Joana:** o decreto 54/2018 saiu ao mesmo tempo que o 55, da flexibilidade curricular. Isso é claro, essa legislação nova que entrou é clara para vocês? Vocês acham que é clara para vocês e para o resto do corpo docente?

**M:** Não, não é! Não achamos...

**SG:** Na dúvida, mais vale incluir. Isso se calhar o melhor era fazer sessões separadas por tópicos.

**Joana:** Se for uma formação sobre flexibilidade curricular...

**SA:** Eu não sei o que é que é! Por isso...

**Joana:** Saiu o 54 e o 55, o 55 saiu em paralelo. Eu tenho um livro sobre isso, é porreiro, vou trazer e deixar na sala dos professores para poderes ir vendo...

E agora há outra coisa que eu me questiono e gostava que vocês me dissessem se isso tem influência ou não: inteligência emocional. Acham que é relevante?

Não era assim que eu queria chegar aqui, mas pronto... Açam que isto é pertinente? Açam que é relevante?

**SA:** Eu acho que é muito relevante, porque se eles continuarem..

Joana: Espera, não é isso.

**M:** Para nós?

Joana: Eu estou a perguntar se é relevante fazer formação em inteligência emocional para nós. Não é uma formação de “como é que eu trabalho a inteligência emocional dos meus alunos?” É vir cá alguém ajudar-nos a trabalhar a nossa inteligência emocional.

**M:** eu acho isso ótimo.

**Joana:** E vocês acham que isso influencia?

**SG:** Claro.

**M:** se tu estiveres cheia de problemas, cheia de não sei quê, cheia de não sei que mais... olha eu, que sou tão inconstante.

(risos cúmplices)

**M:** é verdade. Eu tenho noção disso. E estou muito melhor!

**Joana:** É verdade, e é muito bom teres noção disso. Autoconhecimento é tudo nesta vida!

**SA:** Olha, mas que não sejam aquelas que fizeram aquilo da outra vez. Os miúdos detestaram!

**Joana:** A de mindfulness? Não te preocupes, não é...

**SS:** Isso não correu nada bem.

**SG:** Mas olha que nos fazia muito bem!

**M:** Aliás, eu sou apologista que nós devíamos ter aqui uma sala com um massagista profissional!

(risos)

**Joana:** Para isso já não devo ter orçamento...

Mas vamos lá, quero-vos pedir então, coloquem-me isto por ordem.

(Escreve no quadro as e formações propostas:

- Problemáticas individualizadas
- Autonomia e Flexibilidade curricular
- Inteligência Emocional)

**SG:** por ordem de quê, de relevância?

**Joana:** Sim, de relevância. Se calhar o melhor é porem por ordem...

**SA:** Pra mim é primeiro a tua ultima, depois a primeira e depois a da flexibilidade.

**Joana:** É isto? Ok... SS?

**SS:** Eu fazia ao contrário: fazia flexibilidade, depois faria a parte 2 e depois a outra

**SG:** Para mim é problemáticas em primeiro, inteligência em segundo e flexibilidade em terceiro.

**M:** Para mim também...

**Joana:** Ok, boa! E agora, outra coisa: A formação seria presencial ou à distância?

**SS:** A formação... Qualquer uma delas?

**Joana:** Sim.

**SA:** Acho que se calhar a inteligência emocional à distância, não...

**Joana:** mas as outras?

**M:** Mas as outras acho que à distância, sim, funciona...

Pode sempre ter uma componente presencial e outra online.

**SG:** Pode ser misto.

**Marta:** E-learning

**Joana:** B-learning...

Mas a inteligência emocional sempre presencial, é isso!

**SG/M:** Sim.

**Joana:** acham que faz diferença.... Estas formações que fizemos todas online... acham que faz diferença fazermos formações à distância ou presenciais?

**M/SS:** Faz.

**Joana:** Em todos os temas ou só em alguns?

**SA:** Eu acho que é em alguns...

**SS:** Depende dos temas e dos formadores

**M:** Exato!

**SS:** Eu acho que é fundamental.

**SA:** E o tempo, porque às vezes estás ali em reunião e não estás ali a hora toda...

**Joana:** ok, tempo de duração... Quanto tempo pode durar?

**SA:** Isso também já depende das pessoas, dos temas...

**Joana:** Depende do formador?

**M:** Depende do formador e da ...

**Joana:** Eu estou a pensar na nossa capacidade de atenção ...

**SS:** De foco

**SA:** Depende do formador... Se for um formador que seja...

**M:** Monocórdico!

**SG:** E também depende, nós sabemos que depende se há uma imagem, se há interação, se há uma paragem para um pequeno um vídeo.. Eu notava isso. Eu quando estava em casa ao fim de 10 minutos eu pensava “Eu já desliguei!” os alunos também já devem ter desligado...

**M:** Agora, escusado será dizer que eu prefiro as formações presenciais. Sim, porque eu vejo as pessoas....

(começam a arrumar e a dar sinais que querem sair.)

**Joana:** então posso arranjar um horário para concluirmos isto?

**M/SA:** sim

**SS:** Joana, mas é uma coisa que eu acrescentava ali. Na parte da inteligência emocional, eu colocava ali a PNL.

**SG:** A Programação Neurolinguística.

**Joana:** OK.

**SS:** Mas não é para nós explicarmos aos alunos, é para nós.

**Joana:** Sim, isto é formação de professores, para nós. Não é para os alunos. O meu objetivo com isto, quando eu pensei na nossa necessidade de fazer formação em inteligência emocional, não é fazermos formação dirigida aos alunos, é para...

**SG:** Para nós, para nos prepararmos...

**Joana:** Para melhorarmos os nossos relacionamentos, quer entre nós, quer com os alunos, que eu acho que estamos a precisar muito disso, especialmente nesta fase em qua andamos extremamente cansados e intolerantes...

**M:** Desculpa, mas eu agora tenho mesmo de ir.

**Joana:** Claro! Obrigada, M!

**M:** Até amanhã.

Obrigada a todas, vou-vos chatear proximamente para acabarmos isto, então, ok?

**SA:** Vá, até amanhã.

**SG:** Até logo.

## **Sessão 2: 18/06/2021**

### **Participantes:**

**- Investigadora: Joana**

**- Professoras: M (professora da área técnica), SA (Professora da área científica), SG (Professora da área sociocultural).**

**Joana:** Bom dia a todas!

**M/SG:** Bom dia.

Obrigada por mais uma vez me virem ajudar e se juntarem a mim nesta reflexão.

Como sabem, a SS hoje não deve vir. Já tínhamos falado sobre isto...

**M:** Pois.

**SG:** Que chatice...

**Joana:** Deixem lá ora nós tínhamos ficado... Assim não vos roubo assim muito tempo. Nós tínhamos ficado na... deixem-me ver...

Eu queria só recuperar aqui um bocadinho só para nos contextualizarmos.... se fizer assim.

Vou partilhar com vocês ou o PowerPoint.

Vocês estão a ver PowerPoint?

**SG:** Sim

**Joana:** Só para recapitular, nós tínhamos visto aqui, tínhamos contextualizado um bocadinho as questões da educação inclusiva. Tínhamos identificado aqui... tínhamos visto a questão da identificação da amostra.

Vimos quais é que eram as maiores dificuldades que os professores e sentiam na atuação com as necessidades educativas e depois chegamos à conclusão que as maiores dificuldades eram estas, eram as estratégias pedagógicas diferenciadas, no relacionamento com os alunos, na questão da aceitação, da diferença e depois a compreensão das problemáticas e do seu impacto, a falta de informação sobre educação inclusiva, a articulação com a docente de educação especial e a questão da avaliação.

E depois nós até discutimos, e se vocês bem se lembram... Nós não conseguimos andar para a frente e tínhamos definido... eu tinha-vos pedido ajuda para fazermos a definição de um plano de ações e tínhamos falado de 2 coisas.

Tínhamos falado de uma coisa que era a formação, não é, lembram-se? Não tínhamos falado que nós tínhamos que fazer formação no âmbito da educação inclusiva e tínhamos contextualizado que tínhamos necessidade de formação em questão da inteligência emocional, sobre autonomia e flexibilidade curricular... E havia outro, havia outra coisa...

Já sei: Eram 3 coisas, eram...

**SG:** Nós falamos na necessidade de formação sobre os problemas, por exemplo, sobre autismo, sobre dislexia para percebermos melhor o que é estar nessa pele.

**Joana:** Isso! E definimos que havia estas 3 necessidades de formação e colocamos por colocamos em...

**SG:** Por ordem.

**Joana:** Por ordem... e dissemos que, se calhar em primeiro lugar, precisávamos de inteligência emocional. Depois podia... precisávamos de falar de autonomia e flexibilidade, curricular e dissemos que estas formações de educação especial, estas pequenas sessões, que até podia ser uma coisa interna, momentos internos de reflexão, não é? com pequenas partilhas, não uma sessão de formação inteira sobre isto, mas irmos deixando assim algumas provocações, até porque seria necessário... Para falarmos sobre isso...

Deixem-me só ver. Tem aqui uma coisa da SA é só a dizer que... É a SA, mas é só dizer que que aceitou. Ok...

Então, o que é que nós identificamos aqui? Nós, entretanto, tivemos a ver aqui o para que é que nós nos sentimos preparados. E o que é que... o quais foram as conclusões, a que acabamos por chegar? Que a maior parte das pessoas até se sente relativamente preparada para trabalhar com... para trabalhar com estes alunos. Qual é que é a dificuldade?

A dificuldade parece-me estar na adaptação daquilo que nós fazemos e na proatividade dessas tarefas. Ou seja, a identificação das necessidades:

Se nós estamos preparados? a maior parte das pessoas não está preparado, está pouco preparado para isso.

Ou seja, há pouca confiança. Aquilo que eu entendo aqui é que nós até fazemos este trabalho com os alunos, mas que nos sentimos pouco confiantes. Vocês concordam com isso? Ou não?

**M:** É assim: tu ficas sempre naquela dúvida, se estás a fazer da melhor forma para obter os melhores resultados e agora, voltando às coisas do F, por exemplo, é um caso, não é?

Tu explicas... OK, tu tens que ser clara, tens que simplificar. tu explicas tu vais ao lado dele e explicas; vira as costas e ele já não percebeu. Tu dizes assim,

agora faz assim e põe-nos ali ao teu lado... e, se ele não quiser fazer é um... O F em mim faz-me confusão, precisamente por causa disso, porque se ele... ah, outro dia quis fazer e fez. Conseguiu fazer, mas tu a certa altura já lhe estás a dizer, traça uma linha aqui paralela ou uma reta paralela ao eixo de X, e primeiro que ele perceba onde é que está o eixo de X, com o eixo de X lá marcado...

**Joana:** Sim

**M:** Não sei, eu às vezes sinto-me assim, um bocadinho a pensar... será que eu estou a falar... Português, Japonês... é que há coisas que eu já não sei como simplificar mais.

Portanto, sinto-me às vezes um bocado frustrada e um bocado pouco preparada neste sentido, porque acho que, por exemplo, com ele tudo que eu faço não tenho a certeza se surtiu o efeito que eu gostaria, percebes?

**Joana:** Sim...

**M:** Não sei.

**Joana:** Deixa-me perguntar uma coisa quando eu falo aqui de avaliar os alunos por aquisição de competências diferenciadas, definidas de acordo com as especificidades de cada um. Isto é claro, do que é que eu estou a falar?

Quando eu digo que nós podemos avaliar, podemos e devemos avaliar alguns dos nossos alunos por aquisição de competências, dependendo das pré competências existentes. Isso é claro, ou não é?

**M:** Isto é claro, mas depois como é que tu fazes relativamente aos conteúdos das disciplinas. E aos conhecimentos, depois, no fim de cada módulo, tem que ter... ora diz-me.

**Joana:** aa minha questão é: eles têm que ter esses conhecimentos todos?

**M:** Não, mesmo que só tenham alguns sim. Mesmo que só tenham alguns e que tu possas avaliar com uma avaliação. Imagina de 10/11, não é?

**Joana:** Não, nós vamos... imagina tu quando fazes em alguns alunos as adaptações curriculares não significativas, tu já vais retirando alguns conteúdos que não sejam significativos ou vais estabelecer... desde que... as adequações curriculares não significativas são para nós podermos ou retirar conteúdos que não invalidem a validação do módulo no seu total ou para estabelecer objetivos intermédios.

Tu quando fazes isso, tu consegues estabelecer competências intermédias...

**M:** Sim, sim..

**Joana:** ... mediante as competências que eles já têm.

**M:** Sim.

**Joana:** Mesmo um assim...?

**M:** Só que o problema é que o que ele tem é tão básico. Percebes?

**Joana:** Percebo, percebo... eu percebo.

**M:** Que ele... Depois acabo por me perder aí.

É assim, olha: Eu não sei, a sério. E eu sinto-me frustrada porque, mas não é só assim... mas não é só com o F... O F pronto, menos mal. Às vezes com os outros que não têm esta problemática e nós estamos aqui a falar de um caso específico, mas que não tem esta problemática.

Às vezes é... Não é bem igual, mas é muito parecido.

**Joana:** E a nível de comportamentos, vocês acham que se sentem preparadas para ter... Para ter abordagens específicas, abordagens diferentes dentro da sala ao diálogo.

**M:** Abordagens diferentes de comportamento?

**Joana:** Não, abordagens diferenciadas. Não, abordagens diferenciadas aos alunos, atendendo às especificidades de cada um. Vocês sentem-se preparadas para a ter abordagens diferenciadas dentro da sala de aula, por exemplo, com o M e eu vou conseguir hoje trabalhar desta maneira e com o F amanhã vou trabalhar da maneira... de outra maneira. Se acham que é possível, e sentem-se e preparadas para isso?

**M:** É possível se reduzir o número de alunos por turma.

**Joana:** Se tiveres redução de turma.

**M:** Claro, não é senão como é que tu vais conseguir dar apoios assim tão específicos a cada um? Não consegues!

**Joana:** Sim, e no caso das turmas, com 20 alunos, isso é possível?

Com turmas reduzidas... A redução de turmas, são 20 alunos.

**M:** Mesmo assim eu mesmo 20 alunos acho demais acho demais para alunos com estas características.

**Joana:** Diz, S! 00:10:35

**SG:** Olha é assim depende se for uma turma de 20 alunos em que só haja um elemento com estas características e o resto da turma fora forem comportados, não é? Até se consegue... Porque é assim: estes alunos exigem muita atenção, atenção personalizada.

Pelo menos na minha experiência, é que é assim. Nós vamos um bocadinho por tentativa e erro, porque nenhuma de nós tem nenhuma de nós, tem formação em ensino especial e lá está, é muito importante. Eu só soube o que era autismo e só soube o que era essas síndromes todos agora quando vim

para a EP e comecei a receber este tipo de alunos, não é porque eu nunca tinha tido contato. Portanto, eu o que eu sinto é que faz falta uma preparação prévia dos professores ao nível do primeiro ano porque, por exemplo, com o M. Eu agora já sei mais ou menos, o que é que hei de valorizar nele. Porque ele é muito bom a gramática, eu só descobri este ano, imagina... sim, e tem uma boa memória. Então o que é que eu faço? Eu valoriza mais nele os conteúdos em que ele é melhor. Para poder também... e muito embora este ano tenha sido atípico, não é?

**Joana:** Sim

**SG:** Este ano foi atípico porque foi.. tanto é que eu acho que lhe dei 10 nos 3 períodos e foi... foi muito complicado fazê-lo trabalhar alguma coisa. Mas é assim, eu sinto-me bastante insegura com estes alunos. Sou sincera. Vou experimentando e vou... não tenho... sinto que não tenho preparação prévia, percebes?

Vou... um aluno que eu acompanho do primeiro ao terceiro ano, pronto, eu já vou sabendo...

**Joana:** sim, já vais aprendendo, sim...

**SG:** mas é, mas é por experiência própria. Entendes?

**Joana:** Sim

**SG:** É por experiência.

**Joana:** E diz-me uma coisa, estavas a falar... e isto entra na parte que vem a seguir, estavas a falar que conseguiste que ele fosse trabalhando qualquer coisa e que conseguiste dar nenhum 10...

Eu tinha, entretanto, colocado aqui inquérito os instrumentos de avaliação.

Vocês como continuam a achar que é imprescindível fazer um teste a estes alunos?

**M:** Eu já nem sequer faço teste nestes alunos, percebes? Porque senão Deus me livre!

Eles, para além de eles bloquearem, se tu já estás a avaliar, já estás a simplificar, a simplificar, a simplificar.

Tu não podes... só se fizeres um teste com quase nada, com poucos conteúdos. Eu não lhes dou teste existem tarefas e eu avalio-os de acordo com as tarefas e com o empenho nas aulas e com a postura e essas coisas todas, ó Joana.

Não é? Senão estávamos, estávamos mal.

**SG:** Olha, eu acho que depende do aluno, não é? Eu acho que depende porque há muitas maleitas diferentes, digamos assim, há alunos que são

perfeitamente capazes de fazer um teste, não é? Com algumas adaptações ou dando mais tempo, depende daquilo que ele tem. Não é? Dificuldade que ele tem. Alguns precisam de ter mais tempo, por exemplo, e o teste pode ser perfeitamente igual.

**M:** Sim.

**SG:** Outros precisam se calhar ali da parte de... eu falo da língua estrangeira, não é? Ali na parte da composição, precisam, se calhar, de ter qualquer coisa: perguntas mais direcionadas e outro tipo de texto que não seja tão argumentativo... e se calhar, número de palavras mais curto. Vai depender de aluno para aluno. Eu este ano fiz muito as questões da aula, mas foi para todas,

**M:** E vai depender muito de disciplina para disciplina isto.

**SG:** Pois, também depende das disciplinas...

**M:** Isto é muito complexo.

**Joana:** OK

**SG:** Por exemplo, um aluno que tem dislexia. Aí ele irá à partida, dar mais erros numa língua estrangeira. Isso é mais notório, não é?

**Joana:** Podes não penalizar pelos erros ortográficos, aliás, eles não devem ser nunca penalizados pelos erros ortográficos

**SG:** exatamente, portanto, um teste em que se baseia mais em vocabulário não faz sentido se calhar para esses alunos ser um teste assim, de avaliação rigorosa formal, não é?

**Joana:** Sim, mas tu podes fazer na mesma um teste de vocabulário: ele tem de saber que vocabulário utilizar e não o penalizar pelos erros ortográficos. Podes, na mesma, fazer exercícios de vocabulário, quer seja para ele fazer ligação de palavras com definições, quer seja para completar um texto com vocabulário previamente aprendido, quer seja para ter as palavras em cima e o texto em baixo.

**SG:** Tem que ser noutros moldes.

**Joana:** Exatamente podes fazer exatamente a mesma coisa, não podes é penalizá-lo pelos erros ortográficos, porque ela até pode conseguir compreender bem o vocabulário, saber o que é quer dizer, saber pronunciar bem as palavras. Mas depois acabar por trocar... por trocar as letras.

E a vocês alguma vez utilizaram uma alguma grelha de observação direta? Para avaliar um aluno?

**M:** Uma grelha física.

**Joana:** Sim, imagina tu tens um aluno... e tu queres avaliar este aluno, mas achas que por teste que não vai lá... é uma grelha, vocês têm uma grelha e vão apontando aquilo que o aluno é capaz de fazer. Ou as competências que ele foi adquirindo?

**M:** Não, Eu Não tenho grelha nenhuma para isso.

**SG:** É, Eu Não. Eu também não tenho, tenho os meus apontamentos, mas não tenho... Não uso grelha. Não, nem saberia muito bem. Se calhar se me fornecessem, se calhar facilitaria o trabalho, digo eu.

**Joana:** Mas vocês acham que faria sentido, por exemplo, criar uma grelha? Imaginem que criávamos uma grelha?

Sei lá, um proforma, uma coisa só.. É uma tabela. Imaginem uma tabela em que... e eu vou dar um exemplo de inglês, porque não voltar de geometria, M...

**M:** Eu sei uma tem lógica, não é?

**Joana:** E então eu colocava nessa grelha aos conteúdos do módulo 1. Então eu colocava lá o Presente simples, colocava lá os pronomes pessoais, colocava os Pronomes Possessivos e, à medida que o aluno fosse sendo capaz de utilizar essas ferramentas eu colocava um visto. Ora bem, o aluno conseguiu. Ou colocava uma coisa que me indicasse, que ele conseguiu mais ou menos e que tinha que reforçar ainda mais um bocadinho e ao longo do tempo.... Vamos imaginar um aluno com dificuldades sérias. Ele pode não conseguir, num momento de avaliação, num texto ou numa apresentação oral, ele pode não conseguir evidenciar todas estas competências, mas ao longo do tempo e ao longo do modulo, ele pode ir fazendo essas... Pode ir demonstrando essas competências e esta grelha podia entrar como um elemento de avaliação. Isto faria sentido para vocês?

**M:** Não sei só experimentando. Só experimentando porque nós o que acabamos por fazer é mais ou menos isso, só que sem grelha.

**Joana:** Sim, mas depois vocês dizem assim: mas temos que fazer a mesma teste porque precisamos de evidências. Temos de ter na mesma um exercício porque precisamos de evidências.

**M:** Bem. E com essa grelha, não me precisávamos depois de anexar os exercícios e isso funcionaria como uma evidência.

**Joana:** Isto já funcionaria como uma evidência, tudo aquilo que o aluno, entretanto vai fazendo pode ficar registado. Os trabalhos podem fazer registos dos trabalhos, mas esta grelha já seria uma evidência porque está a ser preenchida.

**M:** Tu sabes que eu relativamente a isso do registo dos trabalhos, eu sou apologista de estar tudo na plataforma no sítio que os alunos colocam.

Eu Não sou apologista de os andar a por noutros sítios quais quer ir andar a ir buscá-los? Eles colocam nos lá, eles ficam lá. Aliás, fica registado a data da entrega e o que é que eles entregaram...

**Joana:** Sim, está bem, mas eu não estou a dizer isso: estou a falar de retirarmos o peso da avaliação daqueles momentos de avaliação formais, quer sejam os testes, quer sejam as apresentações orais e termos uma grelha de observação em que, ao longo do módulo, nós vamos validando aquelas competências ao aluno, porque no dia X... Imagina, tem uma tabelinha e vocês conseguem colocar a competência que é preciso validar do aluno e se ele validou no dia 5 do 4, vocês colocam lá no dia 5 do 4 o aluno evidenciou essa competência, isso para vocês faria sentido.

**SA,** o que achas disto? Tu achas que esta grelha fazia sentido, por exemplo, numa disciplina como Física e Química?

**SA:** A acho que não, porque eles não iriam conseguir resolver os exercícios, mesmo que eu não tivesse, a não ser que esteja mesmo ao pé deles para fazerem, percebes?

**Joana:** Sim, mas imagina que estás com um aluno e ele está a desenvolver um exercício e tu percebes que ele percebeu como é que aquilo se realizava.

**SA:** sim

**Joana:** E tu percebes que ele naquele momento percebeu e adquiriu aquela competência e tu validava essa competência na grelha.

**SA:** OK, isso podia fazer, mas e depois a avaliação?

**Joana:** A avaliação fazias pela grelha.

**SA:** Não fazia avaliação? E os colegas, depois ficariam a saber ou não ficariam a saber?

**M:** Os colegas não precisam de saber!

**Joana:** Não até podia fazer no dia do teste... Pode fazer um exercício qualquer e ele, no dia do teste, até pode na mesma fazer um exercício que tu lhe dás.

Mas esse exercício teria um peso muito inferior, porque o que teria peso efetivamente, seria aquilo que foste observando ao longo do módulo.

**SA:** Não sei, sinceramente, não sei.

Porque... Só experimentando, porque sabes que tens muitos alunos, não é na sala, e tu sabes que alguns com necessidades educativas até vão conseguindo perceber e vão fazendo. Há outros que tu sabes que não. E pronto... Por isso, só experimentando. Com alguns funcionaria, outros não. Por exemplo, Sei Lá... No A, por exemplo, se calhar não resultaria, enquanto que., por exemplo, no P

do 2ºXXX, com ele já funciona, não é? Mas... eles são alunos completamente diferentes.

**Joana:** Sim, mas o P também é capaz de fazer ou é capaz de fazer o teste, não é?

**SA:** O P, sim, sim, depende, às vezes do... da matéria.

Mas, por exemplo, o M.

**Joana:** Sim,

**SA:** Também não sei se conseguiria só por observação, percebes?

**Joana:** OK,

**SA:** porque depende muito do tipo alunos e também se se proporciona ou, por exemplo, se tu tens uma turma que até dá para fazer isso ou não... Porque há turmas que se calhar, não dá para fazer isso.. não dá para estares como acompanhamento tão individualizado na aula?

Depende sempre de muitas características acho eu.

**Joana:** Não sei. Eu penso nessa grelha como sendo a solução para alguns dos nossos problemas. Pronto.

**M:** Olha, eu acho que, Joana, não há nada como como experimentarmos e logo vemos.

**SG:** No inglês, parece-me que poderia resultar...

**Joana:** Sim, SG, como eu também estou mais formatada pelas línguas, se calhar também é capaz de... eu sou capaz de estar a pensar numa coisa que funcione para a área das línguas e que, se calhar é capaz de não funcionar em outras áreas, daí estar a questionar a M e a SA porque são áreas diferentes e o tipo de trabalho, tipo de conteúdos e de competências é completamente diferente.

**M:** É que é assim: eu para avaliar as competências dele. Eu tenho... Ele pode dizer que percebeu, mas depois, quando eu lhe dou um exercício, mesmo que eu lhe explique o exercício, como é que ele tem de fazer, ele tem que o resolver.

**Joana:** Mas a minha a minha ideia quando eu te falo da grelha era tu conseguires validar nesse momento não porque lhes públicas, mas porque ele foi capaz de produzir alguma coisa, porque ele foi capaz naquele momento.

**M:** Olha, mandei-te a uns documentos que tinha ficado de te mandar da outra vez...

**Joana:** Espera, vou ver... Sim, é diferente das nossas, funciona muito bem.

**M:** Logo no início do ano, enviar uma grelha com as dificuldades, porque isso era importante relativamente ao que a Sara estava a dizer no início de nós não nos sentirmos preparadas no início do ano com os alunos do primeiro ano... Eu tenho ideia que eles na altura me tinham mandado uma grelha, mas agora não encontro essa grelha, não sei para onde é...

**Joana:** Sim, disseste que vinha no início do ano, que até era vinha da EMAI.

**M:** Sim, uma grelha com as necessidades dos miúdos e isso..

**Joana:** Sugestões de trabalho ou coisas assim?

**M:** Deixa-me ver se na Drive... se eles partilharam alguma coisa comigo.. Se eu tenho na Drive... Já tenho aqui um apontamento para depois de acabar esta reunião para ver se...

**Joana:** E então, deixem-me só continuar aqui porque isto... Eu hoje não vos roubo muito tempo em PowerPoint... Queria mesmo, era conversar com vocês.

A penúltima pergunta era, o que é que vocês consideravam ser os...? Quem é que vocês ou quais é que vocês consideravam ser os elementos chave para o sucesso do aluno?

Então cada pessoa podia mencionar 4, os 4 mais importantes e temos aqui a em destaque o professor, os pais encarregados de educação, o aluno e de seguida os procedimentos da organização e.... Mas, quando nós falamos aqui de procedimentos de organização. Era procedimentos, organização escolar. O que é que vocês entenderam aqui como procedimentos de organização?

**SG:** O número de de alunos por turma, por exemplo?

**Joana:** Eu queria-vos perguntar... num dos slides mais anteriores nós falávamos aqui: uma das dificuldades que mais se sentia era a falta de articulação com docente de educação especial. E isso foi considerado sobretudo relevante e muito relevante: em 13 respostas, 4 diziam que era muito relevante e 6 diziam que era relevante.

E isto deixou-me a pensar... e deixou-me a pensar se existe falta de articulação entre nós, ou seja, entre mim, quando ponho os óculos na ponta do nariz e passa a ser docente de educação especial e o resto dos professores, vocês acham que existe essa falta de articulação? E se existe, como e o que é que nós precisamos de melhorar?

**M:** Aliás, eu acho que melhorou bastante quando tu passaste a ser... Isso também foi dito na reunião anterior, isso melhorou bastante quando tu passaste a ser docente do ensino do ensino especial... Porque acho que nos transmitiste mais alguma coisa. No entanto, lá está, como nós não temos a formação que deveríamos ter... Se calhar, há muita coisa que nos passa ao lado, que para ti é óbvio, estares-nos a dizer... Para nós não é assim tão óbvio. Porque nós não

temos as orelhinhas à espreita de coisas que tu tens conhecimento... outros conhecimentos que nós metemos. Percebes?

**Joana:** Sim,

**M:** Não sei se me fiz entender, portanto.... Não há falta de articulação. No entanto, nós precisávamos de coisas mais concretas, mais diretas.

**Joana:** OK.

**SG:** Concordo, isto é tudo muito recente, não é? Nós recebermos alunos com estas dificuldades. Cada ano que passa são mais. E isto para nós é... É o que eu digo, é tentativa erro... E que agora com a Joana neste papel, sentimos que que há mais apoio, mas... E só tendemos a melhorar, penso eu... Não é? Também da nossa experiência com os diversos alunos. Mas ainda estamos a dar os babys steps, percebes? Mas isso eu já tinha dito isso na outra reunião e sou apologista, não sei se vai ser assim ou não. Acho que é muito, muito importante preparar o novo ano Letivo com antecedência e com tranquilidade.

Com as reuniões... deviam... para mim, devia haver uma reunião à parte sobre alunos de ensino especial, porque depois... e eu digo isto, atenção, Eu não tenho outros cargos na escola. Como sabem, não sou orientadora, não sou coordenadora, mas acho que a quantidade de papelada e de burocracia que há ... depois o ensino especial acaba por ser mais... percebes, Joana, o que estou a dizer? nas reuniões de preparação do ano lectivo é mais um assunto... estás lá e muito bem e a Maria João... mas depois vocês saem e á uma avalanche de outras coisas a tratar....

E pronto, pelo menos sinto isso. Não sei se é defeito, meu... E em sala de aula, são tantas coisas, percebes? É a reposição, é isto e aquilo e aqueloutro que se houver.. se a turma tiver certas características e se houver mais do que um miúdo de ensino especial, é muito difícil eu estar a dedicar-lhe o tempo que ele merece, percebes?

**Joana:** Então deixa-me tentar perceber: Tu achas achas que deveria haver uma reunião? Nós já tínhamos falado sobre isso na altura... tu achas que deveria haver uma reunião especificamente para falar sobre isso, mas logo? Imagina: Temos os conselhos de turma todos... fazer essa reunião logo a seguir aos conselhos de turma ou depois das aulas começarem.

**SG:** Quando entendessem, mas acho que o que eu estou a querer dizer, é que devia se dar um foco mais especial a esse assunto, percebes? se não depois é mais um assunto no meio de todos os outros. Acho que se dispersam um bocadinho.... Depois a pessoa perante a turma pelo menos no primeiro ano, não é? turmas novas... É o que eu digo, a pessoa vai Tateando e vendo o que é que aquele aluno? Mas quando tal, ele já passou um ano letivo e nós não sabemos muito bem... Quando tenho o mesmo aluno durante 3 anos, a gente chega ao terceiro ano. Já sabes o que a casa gasta, não é? Já pronto... já está

mais dentro da maneira de ele funcionar, mas acho que isso devia ser antecipado.

**M:** Mas isso... Não vais poder andar a reunir 2 vezes, fazer 2 conselhos de turma no primeiro período: um com os professores todos para mostrar a turma toda e outro só com os alunos que têm necessidades educativas. Porque senão vais ter os... Para já, vamos andar aqui sempre em reuniões, e isso também acho que não é benéfico. Acho sim importante na primeira reunião, muitas das informações serem logo transmitidas.

**Joana:** Mas, por exemplo, este ano foram e aquilo que eu acho que se perderam.

**SG:** Sim, este ano já foi mais completo, já senti isso...

**Joana:** Este ano no início do ano já tínhamos os RTP todos. A MJ à medida que foi fazendo o processo de seleção, foi solicitando os RTPS todos à escola, ou seja, no início do ano, ela já fez essa preparação com base em algo concreto e não só com aquilo que eles dizem nas entrevistas.

**M:** O que é que acontecia nos anos anteriores? Nós tínhamos informação daquilo que retirávamos as entrevistas. Desta vez, a Maria João conseguiu solicitar a todas as escolas que enviassem antecipadamente os RTPs para ela preparar o ano letivo de uma forma muito mais exaustiva, que foi isso que aconteceu este ano.

Mas mesmo assim? Vocês acham que a informação se perdeu. É isso, SG?

**SG:** É assim: eu ainda tenho aqui as minhas notas do início do ano letivo, mas lá está: uma coisa é aquilo que a gente ouve, não é? Outra coisa é depois a realidade do aluno. É o contato com ele é o ir bebendo, porque é assim: eu posso saber de antemão que o aluno é hiperativo ou tem dislexia. Mas ele não é só isso, não é? Portanto, aquele contato inicial pessoal, às vezes perto deles... eu sei que este ano foi difícil, não é? Principalmente de quem teve alunos de primeiro ano com máscara, só ver os olhos.

Pronto foi... foi muito complicado e atípico para todos, mas se de alguma maneira pudéssemos estar melhor ... E volto a dizer, se calhar há muita gente que vai atirar como pedregulhos, não é? Porque a minha dica mais significa mais... Todos nós estamos cansados, não é? Significa mais tempo de Sei Lá, de ações de formação isto e aquilo, mas acho que era importante. Todos nós termos aquela base do que é o ensino especial? Não sei, tu estás a fazer a tua pós-graduação, fazer um resumo de certas características de certos alunos.

E pronto, eu acho que isso também ajudava a que nós depois conseguíssemos nos primeiros tempos trabalhar com os alunos e identificar... olha, pronto, o autismo: ele tem esta reação assim, assim porque tem autismo, ele tem ou ele faz daquela maneira, tem a ver com a hiperatividade, porque nós sabemos isto tudo muito assim... muito vagamente, não é?

**Joana:** SA, ias dizer alguma coisa?

**SA:** Estava a ver mais ou menos aquilo que a SG estava a dizer. O problema é que nas primeiras reuniões nós não conhecemos na realidade dos alunos, porque eles, às vezes vêm identificados como alunos que precisam... referenciados com necessidades educativa e depois chegamos à conclusão que eles até nem precisam ou não precisam em todas as áreas. E estar a fazer uma reunião logo no início. Acho que não é benéfico, porque nós não conhecemos os alunos. Se calhar aquilo que a Marta diz é melhor, que é: nas turmas nas reuniões do primeiro ano do primeiro Conselho de Turma, perder um bocadinho mais de tempo com esses alunos, não sei.... Acho que era isso que ...

**M:** Depois nós vamos ter as reuniões intercalares, não é? Porque agora também é outra coisa usual.

**SA:** Nós não temos,

**SG:** Nós não temos.

**SA:** Nós não temos, M.

**M:** Não temos, ok... Mas se calhar o que podemos fazer... Podemos fazer nós só com om esses alunos. Com esses alunos podemos fazer uma reunião intercalar e aí sim já tiveste

**SA:** O problema...

**M:** Espera! Tu já tiveste aquele primeiro contato com eles, já sabes as dificuldades que ele tem e mais não sei quê e já conseguiste aplicar qualquer coisa com ele. Ou se calhar no fim do 1º período, não sei...

**SA:** Em que altura costumam ser as reuniões intercalares? Em Novembro?

Eu não consigo antes quase do Natal, porque o meu primeiro módulo com as turmas do primeiro ano só termina quase no Natal e só aí é que tenho noção, porque eles enganam, não é?

Eu acho que nas primeiras reuniões do Conselho de Turma, os primeiros anos ter mais tempo. Para evitar estar aqui, evitar mais mais reuniões, até porque há muita gente que tem sete turma, não é? por isso, se tiveres 7 turmas com 7 alunos com necessidades educativas, quer dizer, nós passamos... em vez de 7 de reuniões, vamos ter 14.

**M:** Exato, pronto.

**SA:** Se calhar o ideal seria no primeiro ano as reuniões serem mais longas para falarmos sobre estes casos, porque aí, na reunião do primeiro período, toda a gente já conhece os alunos. Minimamente, não é? Já quase toda a gente avaliou...

**Joana:** Mas mais uma vez estamos a focar... Mais uma vez estamos a focar na questão da avaliação, não estamos a focar no dia a dia.

**SA:** Sim, mas se calhar também com a avaliação, vais conhecendo um bocadinho porque eles enganam, não é? Às vezes, até achas que tens um aluno que é muito fraco e depois vais a ver e ele até bom aluno. Às vezes não os conheces no dia a dia. Tu às vezes só te apercebes da realidade quando fazes o primeiro teste. Eu, no meu caso, é assim. Muitas vezes é isso que acontece. Claro que há alturas em que tu notas logo no aluno, mas há outros que não.

**Joana:** Pronto, porque vocês estavam a falar e eu a pensar... Reuniões intercalares, mais reuniões em Novembro... Deixa estar sossegado, não é? Porque +14 reuniões em Novembro e 14 não... 16, portanto... deixem estar sossegado!

O que eu estava a pensar se faria sentido, era, por exemplo, em Novembro, logo no início de Novembro... Nós recebemos as informações todas do que vem das outras escolas, mas nós também sabemos que quando eles integram o ensino profissional... Há muita coisa que muda, não é? Mas há outra coisa que nós, neste caso eu, como docente de educação especial, tem que fazer logo no início que são os RTPs.

Os relatórios técnico pedagógicos e as medidas devem estar estabelecidas logo no início e nós podemos fazer isso de 2 maneiras: ou com base no que vem das outras escolas, ou com a base daquilo que nós avaliamos aqui...

Se nós fizermos se nós definirmos as medidas com aquilo que vem das outras escolas, reparem que nós tínhamos muito mais gente com medidas seletivas do que temos neste momento. Por exemplo, eu vejo o caso do primeiro XXX. Os 2 alunos estão com medidas universais e está tudo bem e são muito felizes, mas vinham com uma catrefada de medidas da outra escola. Ou arrastamos um bocadinho mais essa essa definição de medidas e fazíamos em Novembro só para os alunos do primeiro ano, um ponto de situação relativamente à educação inclusiva.

Imaginem que tínhamos as informações todas no início de Setembro... Perdíamos, como diz a Sílvia... Perdíamos, não: investíamos, como diz a Sílvia mais tempo nas reuniões do primeiro ano para esclarecer, para dar ainda mais informações todas as informações e falarmos sobre isso com calma e depois ali em Novembro fazíamos uma reunião de Conselhos de turma, especificamente para falar só do primeiros anos, especificamente para falar sobre isto. Faria sentido para vocês?

**SG:** Eu penso que sim.

**M:** Faz, Joana, faz.

**SA:** Pronto, eu continuo a achar que na reunião de avaliação do primeiro período que seria a altura ideal. Porque isso tu fizeste este ano... E isso não sei se te lembras que muita gente em Novembro não tinha informações para te dar.

**Joana:** Sim, mas não te esqueças que em Novembro nós estávamos com salas separadas.

**SA:** Sim, mas acho que não é por aí. Eu acho que não foi por aí.

**Joana:** Muitas pessoas aquilo que me disseram foi que também não tinham essa noção porque não estavam tempo suficiente dentro da sala de aula, ao fim de 1 mês e meio, tu não tens noção, SA?

**SA:** É o que eu te digo. Por exemplo, os alunos da F tinham necessidades educativas. Um deles é super... ele é super calado. Eu não tinha muito bem a noção, ó pá, ele foi o melhor aluno da turma, quase.

**M:** Há coisas que tu não, como a SA estava a dizer, tu não tens noção... E não tens noção, porque eles são muitos, percebes?

**SA:** Exatamente.

**M:** É Muitos na turma, muitos no geral, não é? É assim, tu... se eles não disserem um ai e até tão sossegados... agora se tu tens que estar sistematicamente a chamar a atenção a A, B ou C obviamente muitos acabam por ser prejudicados, porque nós também não lhes damos a devida atenção, não é? Estamos a dar atenção aos outros que estão a perturbar. Tudo bem é por aí, portanto, isto é um pau de 2 bicos, isto é complicado.

**Joana:** É que nós estamos a falar só de uma transição de ciclo, não é? É diferente do ensino regular, em que eles fazem uma transição de ciclo. Eles para além da transição de ciclo, fazem uma transição de ensino. Eles vêm com medidas propostas para um tipo de ensino e quando chegam aqui, o tipo de ensino já é completamente diferente e por isso é que acontece muitas vezes eles virem com imensas medidas que depois aqui não são necessárias.

**M:** Mas também esses RTPs e essas coisas, isso é tudo flexível. Isso pode ser ir sendo alterado, de acordo com o Conselho de turma entender e os professores do ensino especial, certo? Eu entendo dessa maneira.

**Joana:** O RT pode ser definido...

**M:** É o que faz sentido!

**Joana:** Supostamente o RTP até é definido pela EMAI, só que não faz sentido se ele seja definido pela EMAI, porque a EMAI não conhece o... Quer dizer, na EMAI existe provavelmente uma pessoa conhece os alunos, ok? Ia ser uma pessoa área técnica, por exemplo, que não sabe como é que é na área

sociocultural. Portanto, faz sentido que as medidas sejam propostas pelo Conselho de Turma e depois seriam ser validadas pela EMAI.

O RTP deve ser feito... Agora reparem: um RTP é uma coisa que é um grande investimento. É um investimento muito grande de horas, de reuniões, pronto...

O RTO deveria ser feito e o que pode haver a seguir é uma avaliação e ajuste de medidas, ou não. Agora o RTP, em princípio, é o RTP.

Nós neste momento estamos a fazer adendas ao RTP que, entretanto, já percebi, que não deve acontecer. Deve haver uma avaliação de implementação de medidas. Agora reparem uma coisa: fazer um RTP em Setembro ou em Outubro, para depois em Janeiro, dizer que o aluno não precisa de medidas... É um tiro no pé.

**SA:** Por isso é que estou a dizer que mais vale esperar pela reunião do primeiro período.

**M:** Acho que sim.

**Joana:** Pois eu só não tenho a certeza se podemos fazer isso a nível procedimentos... a nível de procedimentos legais a nível de timings... não sei se podemos fazer isso, mas isso depois eu isso, depois eu, eu eu penso... Nessas coisas.

Vou partilhar então com vocês as últimas respostas para depois vermos o que nos falta aqui.. vou partilhar com vocês as respostas à última questão.

Está bem a que estão a ver já?

**M:** Estamos são sim.

Podes por isso ser um bocadinho maior é que eu sou meio tempo.

**Joana:** Vou ver se ponho em modo apresentação, estão a ver em modo apresentação?

**SG:** Só tem o título.

Joana: Só tem o título? pronto é isso, OK?

Esta é a última, era a última, a última questão: Quais é que eram as perspetivas que vocês tinham em relação à educação inclusiva aqui na nossa escola?

Pronto, e estas foram as respostas:

- Adequada
- Evolutiva
- Acompanhamento contínuo.
- Sofre de algumas lacunas nomeadamente de tempo para preparação de planos de aulas /materiais diferenciados e adequados, maior redução de

alunos por turma, maior interação /apoio de psicólogos e professores de ensino especial.

- Na área tecnológica, em especial, a Educação Inclusiva obriga a mudanças de paradigma e ruptura com os modelos tradicionais de educação e à adequação de conteúdos que dificultam particularmente a transmissão dos conhecimentos dada a dependência evolutiva das matérias nas tecnologias.
- É imprescindível haver formação nesta área para todos os docentes
- A educação inclusiva torna-se cada vez mais numa explicação individual onde o online mostrou ser vantajoso.
- A educação inclusiva deveria ser o que, na verdade, a educação precisa ser para todos.
- Penso que a Educação Inclusiva devia haver um acompanhamento mais próximo com alunos
- É, sem dúvida, uma escola inclusiva. No entanto, o caminho é longo e árduo. Na verdade, os professores têm feito um esforço para melhorar as suas práticas letivas. Porém, nota-se ainda alguma resistência.
- Que haja uma maior consciencialização de que a escola tem de ser inclusiva, nomeadamente perceber que todos temos a nossa individualidade.
- Num contexto de ensino profissionalizante a Educação Inclusiva tem de desenvolver competências práticas que conduzam os Alunos à apropriação de destrezas que operacionalizem a sua futura profissão. O treino e a interiorização de rotinas são fundamentais.
- Na minha opinião, idealmente o processo de inclusão na educação precisa de maior personalização, com uma equipa de apoio regular aos alunos com este tipo de necessidades.
- Muito importante, na medida que procura reduzir a diferença entre o aluno com necessidades educativas e os demais
- Uma abordagem que permita o sucesso escolar do aluno.

Ok, isto são as opiniões que vocês foram dando no final, claro está...

**M:** De cada um.

**Joana:** Se calhar, são aqui as vossas... mas claro está, que não estão aqui, não estão aqui identificadas, não é? Nem eu sei quem é que... quem é que disse o quê

O que é que vocês retiraram assim de mais importante destas destas opiniões que foram partilhadas?

**SG:** Olha que as pessoas têm clara noção de que tenha havido uma evolução, não é?

Tem havido uma evolução, alguma resistência também.

**Joana:** Essa resistência tu notas? Tu notas essa resistência?

**SG:** Eu? eu pessoalmente?

**Joana:** Não, tu dizes que existe essa resistência, tu notas essa... eu não estou a perguntar se existe.

**SG:** Não fui atenção, não fui eu.

**Joana:** Ó, S, nem, nem eu quero que vocês digam, nem eu quero que vocês digam uma coisa dessas.

**SG:** A minha primeira é mais, é mais prática a minha. Eu posso dizer qual é: a preparação de plano de aulas materiais diferenciados. Isso é o que eu sinto, percebe? Ainda estou a falar em relação a mim, a mim, a minha disciplina. E à minha maneira de lidar com com a situação.

E, portanto, eu própria como professora de inglês, noto que preciso de tempo e dedicação a fazer outro tipo de materiais para estes alunos. E gostaria também que houvesse redução de alunos por turma, porque isso facilitava o apoio personalizado.

E pronto e acho que a interação e apoio como os psicólogos e professores de ensino especial é fundamental também sim. E em relação à resistência, é mais resistência... será mais na... pronto, o professor tradicional que não é preparado para este tipo de educação especial, não é? E tudo o que é novo causa alguma resistência e dá mais trabalho, verdade seja dita, não é?

E, portanto, as pessoas têm que estar também para aí... tem que estar preparadas e têm e têm que estar dispostas, digamos assim. Preparadas e dispostas a resistência bem nesse sentido de ser algo novo para muitos de nós, penso eu.

**Joana:** Por isso é que eu estava a perguntar se sentias isso, se sentias que havia resistência da parte dos professores que ainda têm uma postura mais do professor tradicional.

**SG:** Talvez haja por parte de alguns... que lá está: desde logo, é algo que requer mais trabalho do professor, não é?

**Joana:** M, o que é que dizes disto?

**M:** Olha, eu resistência sempre... por acaso na nossa escola, eu nem noto assim muita resistência. Eu acho que ao longo destes anos a nós temos nos sabido até adaptar... mais ou menos, percebes? E temos temos conseguido fazer às vezes coisas de consideravam há uns anos atrás impossíveis, e nós temos conseguido que as coisas lá vão indo devagarinho. Obviamente isto, como a S estava a dizer... isto, nós precisamos de ter tempo para que fazer estas coisas, para pensarmos no que vamos fazer, e nós não temos grande tempo para isso, para pensar.

Percebes? Tirem-nos burocracias.. Olha, por exemplo, da recuperação e reposição de horas. São burocracias? Tudo bem, vão-me dizer que são necessárias e que ele tem que as repor. OK, mas retirem-nos alguma coisa dessas para nós termos tempo para perder, que não é perder é ganhar, noutro tipo de situações... porque o que eu sinto cada vez mais é que eu estou atulhada em burocracias e em porcarias que não me dizem absolutamente nada e eu acabo por não ter tempo para o que eu considero essencial, que é preparar as minhas aulas e preparar as minhas aulas para os alunos que eu tenho em cada turma, que são todos diferentes e todas as turmas são diferentes. Reduzam o número de alunos por turma e não andarmos como aconteceu este ano, andar a mudar de sala. Tudo bem que foi diferente, mas a mim costuma-me acontecer isto ao longo dos anos, andar a mudar de sala e ter que andar a carregar de uma sala para outra, mesmo que seja no mesmo piso, os materiais... e a perturbar as outras disciplinas. Isso parecendo que não, se tu tens 1 hora... 1 hora de desenho, 1 hora de desenho não dá para nada ainda por cima está tudo na outra sala. Tens que ir buscar a outra sala, o material... vais arrumar... distribuir o material, não distribuir, comecem a trabalhar.

Entretanto, depois que arrumar outra vez, quer dizer, não, não, não dá... Há aqui pequenas coisas que têm que ser encaradas de uma de uma outra perspetiva. É facilitar...

Eu lembro-me que quando eu entrei para a EP não havia problema nenhum em nós e irmos concluindo os módulos, ou seja, imagina tu dás a uma turma desenho e dás à mesma turma geometria descritiva... qual é o problema? Eu sei que é muito para eles, se calhar não é tão denso, mas... Eu não sei até que ponto as coisas para estarem dispersas... E no CEF eu tinha 21 horas e andei a dar essas 21 horas durante um ano letivo, ou seja, tu a certa altura para além... E, tu sabes que no CEF tens alunos problemáticos, tens alunos que necessitam dessas necessidades educativas, tens uma série de condicionantes com 1 hora... 1 hora, quando eles me voltam a ver, já nem eu sei o que é que eles estavam a fazer e eles muito menos.

Percebes o que estou a dizer? Devia haver se calhar uma junção... Isto tem a ver com as coisas organizativas da da escola da cultura de... organizativas e essas coisas todas. E eu estou a dar a minha opinião, que eu acho que toda a gente já conhece... eu para mim eram 2 horas, no mínimo. Porque eu preciso bem das 2 horas e não...

**Joana:** Eu sei... Mas isso eu acho, M, que tu podes e deves fazer essas sugestões até agora, no último Conselho de Turma do CEF. E propõe já para o próximo ano.

**M:** E vou fazer. É o que eu entendo, porque isto acaba por... imagina: Eu não me importava de lhes dar um módulo mais intenso, por exemplo, de geometria... que era mais contínuo e eles estarem ali mais focados do que

andar a dar 1 hora de geometria, depois a seguir, passa para 1 hora de desenho, depois a seguir passa para outra hora de qualquer coisa... Acaba por não ter rendimento, eles acabam por se dispersar e depois agora com os horários...

Eu sei que estes horários dos intervalos teve a ver com estas condicionantes todas, mas nós para o ano, vamos continuar com isto, não haja ilusões. Nós vamos continuar com máscara. Nós vamos continuar com o distanciamento. Nós vamos continuar com o ter de manter os alunos afastados ou ter que manter os alunos em horários de intervalo rotativos. Nós vamos ter que continuar com isto tudo, portanto, não vamos estar aqui a dizer que este ano foi um ano excepcional... Foi e o ano passado também, mas a vantagem deste ano para o ano passado é que nós já estávamos mais mais por dentro das coisas... e as coisas acho que já funcionaram melhor e para o ano funcionarão melhor. Mas nós vamos ter que continuar com isto.

Há coisas que nunca mais vão voltar a ser o que era. Não é? Para o bem e para o mal, portanto eu acho nestes casos e os alunos da educação inclusiva beneficiavam com isso, porque uma coisa é tu estares 1 hora e teres que fazer isto tudo com a turma toda. Outra coisa, é estares 2 ou 3 horas em que pelo menos meia hora da aula, ou 20 minutos que seja, tu já consegues... Porque se os outros já estão encaminhadinhos a trabalhar, tu já consegues chegar um bocado mais a esses alunos, percebes?

Já consegues, digo eu, é a minha opinião.

**Joana:** Claro, é a tua opinião e é válida como todas as outras

**M:** É a minha opinião. Não sei o que é que a SA e a SG dizem...

**Joana:** Achas então que a concentração de módulos ou disciplinas poderia dar mais tempo para atenção individualizada, é isso?

**M:** Exato!

**SG:** Isso tem a ver com com a particularidade também da tua disciplina, não é? Mas, mas eu sinto também muito isso porque, por exemplo, mas isto já tem a ver... Não tem a ver só com ensino especial. Tem a ver com nós termos... porque, por exemplo, eu tive o meu primeiro ano durante todo o primeiro período, com 1 hora por semana. E para mim foi muito complicado. Por exemplo, para além de os ver só dos olhos para cima, não é? E despassarada como eu sou com os nomes, foi muito complicado mesmo... O B... eu não conseguia ali ter grande informação sobre ele uma vez por semana só, não é? Cheguei à altura do Natal, não tinha grande informação sobre.

Para além de que ele não conseguia concentrar-se, que isso era óbvio, não é? E estar sempre agarrado ao boné e ao skate... Eu sei pronto é que é complicado. Assim chegar ao fim do primeiro período... Lá está: se houvesse a tal reunião em que nós déssemos um feedback sobre sobre os alunos, assim

só com... 1 hora por semana, ia ser complicado... mas lá está, isto é, com constrangimentos do horários da própria escola.

**M:** Mas tu nem precisas de começar primeiro período, digo eu...

Eu não... não percebo nada dessas coisas, mas digo eu: tu não precisas de começar no primeiro período com os módulos todos, com as turmas todas. Podes ir acabando o primeiro ano, o primeiro ano a geometria... quando eles acabarem, eles ficam felizes e nós felizes ficamos! Passamos para outro. Acabas por ter um espírito diferente. De consegures a acompanhar os alunos de uma maneira diferente. Acho eu....

**Joana:** Mas isso depois a nível de gestão de horários é tramado problema.

**M:** Pois? Acredito que sim...

Acredito que... acredito que sim. Não digo que não.

**Joana:** Porque depois tu precisas... de disponibilidades. Eu percebo o que estás a dizer, e num mundo perfeito, isso talvez tivesse algum algum impacto positivo...

E tu, SA, queres dizer alguma coisa? Disto que temos estado a falar.

**SA:** Pronto... Eu acho que a grande dificuldade aqui acho que é mesmo número de alunos por turma pronto... Isto para me focar apenas na educação inclusiva e não no resto... Sim, porque realmente nós com o número de alunos que temos, às vezes é-nos difícil focar a atenção nos outros.

Em relação ao número de horas, a mim é um bocadinho diferente da M, por exemplo... eu não gosto de ter 2 horas seguidas, não é? Porque eles já não gostam de física e química, se tiverem 2 horas, acaba ainda por ser ainda pior.

Mas sim... Isso é lá está, não tenho a ver com isto... Acho que a grande dificuldade é o número de alunos por turma.

**Joana:** Identificas essa grande dificuldade, porque é... é com muita gente, é mais difícil dares a atenção individualizada que precisas, não é?

**SA:** Claro, porque porque é assim: muitas vezes tu tens é que estar a mandar calar, a ver o telemóvel, a tentar arranjar a concentração dos outros e depois acabas por perde um bocado ali o foco nos que realmente precisam, não é? Lá está, é a gestão que nós temos que fazer da turma toda. Em algumas turmas até pode dar para fazer isso. Noutras turmas, por exemplo, como 1ºXXX, já é quase impossível...

**Joana:** Sim, sim, sem dúvida.

Pronto, agora aquilo que eu vos pedia era: conclusões! Nós chegamos à conclusão, já que precisamos de formação e já temos as formações

alinhavadas que temos... a formação de gestão emocional que vamos aguardar as respostas.

Temos já alinhavada também aquela formação que nós tínhamos proposto da autonomia e flexibilidade curricular para setembro.

As aulas começam a 14. Portanto, precisamos de uma semana para preparar o arranque do ano letivo, fazer as formações, fazer as reuniões, etc. Portanto, estamos a contar, arrancar a partir de 6...

Sugestões que vocês acham que nós, para além de tudo aquilo que nós falamos, alguma coisa que nós não tenhamos falado que vocês acham que é necessário? Que vocês acham que deva ser discutida? deva ser implementada?

**SG:** Olha, eu acho que... Eu Não sei, vocês estão a fazer reuniões e individuais que os alunos não é? De x em x tempo, ou não?

**Joana:** Sim, depende dos alunos.

**SG:** Ou só quando há algum problema ou quando...?

**Joana:** A maior parte dos alunos foram acompanhados pela MJ. O acompanhamento tem muito a ver com o aluno problemático e as necessidades.

**M:** Pois, eu acho que às vezes era importante.

**Joana:** Eu sei. E vai haver um reforço nesse sentido.

**M:** E também para eles vos darem um feedback de como é que as coisas estão a correr nas disciplinas, porque mais uma vez, como nós temos muitos alunos, nós há coisas que nos passam.

E se calhar se eu... se vocês falassem com eles de uma forma mais continua... os tentassem consciencializar que, apesar das dificuldades que eles têm, que têm... com... mesmo não gostarem da disciplina que acham que aquilo não tem nada que lhes vá... que não diz nada e não sei quê... se calhar a tentar abrir-lhes aquela cabeça em que mesmo assim eles têm que trabalhar, que têm que se empenhar estas coisas, haver tempo para este reforço, sabes?

Mas inclusivamente eu prontifico-me me de vez em quando, como... como tem acontecido... a vocês irem às aulas e chamarem os alunos que eu tenho lá e um quarto de hora e percebes? Que já o fazem... Eu sei que sim.

**Joana:** Porque não há hipótese, nós não temos hipótese de os chamar em alturas que eles não têm aulas, não é? Porque primeiro eles têm quase sempre... E chamá-los para eles cá virem numa altura que eles não tenham aulas. É para esquecer, até porque quando se fala em educação especial, eles estremecem... Todos!!! Eles não querem.

**SA:** Eu não sei... E então arranjar-lhes também alguma atividade como como nos vão fazer esta formação de inteligência emocional? dessas coisas...  
Alguma atividade para eles também? Nesse sentido, se calhar é importante também.

**Joana:** Para já, não. Mas a D anda com ideias...

SG, queres acrescentar alguma coisa?

**SG:** Não me lembro de mais nada.

**Joana:** SA, alguma coisa que acho que nós não falamos nada?

**SA:** Sim, há o que eu estou a dizer... que eu estava a dizer, concordo um bocado com com a M, acho que tentar reunir-se... que era a mais mais vezes com os miúdos. Eu sei que é difícil e estou a dizer isso, porque eu estou a fazê-las, não é? É porque sei que são muitos.

Mas pelo menos se calhar com alguns que nós sabemos que são mais... para os mais problemáticos, se calhar tentar reunir... porque eles às vezes dizem que está tudo bem, mas na realidade nós sabemos que depois vamos a ver que não está tudo bem, não é?

**Joana:** Sim, sim. E essa e essa é uma reflexão que eu tenho feito também, SA. São pensamentos que também tenho para mim. No sentido de: eles precisam de mais tempo, mas precisam de mais acompanhamento. Eles precisam de mais personalização. Isso... isso sim, é uma reflexão que eu também tenho feito. E também tem a ver com o facto de eu começar a perceber um bocadinho mais estas coisas e começar também a desenvolver uma sensibilidade maior. Mas sabes que eles isto... eles falam muito bem com MJ, mas eles comigo não querem falar. Eu acho que vou dizer que sou psicóloga também.

**SA:** se for esse o caminho, porque não?

**M:** É! O rótulo tem peso.

**SA:** E comesas a dizer isso, acho que sim.

**Joana:** Meninas acho que da minha parte já tenho tudo aquilo que precisava.

Quero-vos agradecer imenso o tempo que vocês despenderam para conversar comigo e este bocadinho que vocês tiveram para me ajudar.

Depois eu digo-vos as conclusões a que cheguei, mas quero-vos agradecer imenso este bocadinho, porque ajudou-me... ajudou-me imenso a pensar em muita coisa, não só para o projeto, para a pós graduação, mas até.. e era o que eu... e era o objetivo, para começar a fazer melhor meu trabalho e com o vosso feedback eu consigo muito melhor.

Meninas, muito obrigada!

**SA:** Sempre que precisares...

**M:** Agora chamas outros: rotatividade.

**Joana:** Combinado!

**SG:** Beijinho grande para todas

**M:** OK Tchau Beijinho

**SA:** Beijinho para beijinhos.

**Joana:** Beijinhos, meninas, obrigada!