

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE PAULA FRASSINETTI

Pós-graduação em Educação Especial – Domínio cognitivo e motor

Certificação de alunos com CEI nas escolas regulares

Problemáticas sobre a promoção do modelo inclusivo.

Projeto apresentado à Escola Superior de Educação Paula Frassinetti, inserido no âmbito da Pós-graduação em Educação Especial – Domínio cognitivo e motor

Por

Nuno André Cerqueira Esteves

Sob a orientação de

Doutor Carlos Manuel Peixoto Afonso

Julho de 2015

DEDICATÓRIA

Para a minha Madrinha Ana Maria Sousa Cerqueira por tornar tudo possível.

RESUMO

O presente estudo visa apresentar algumas reflexões sobre a certificação de alunos com Currículo Específico Individual nas escolas portuguesas. Procuramos perceber, tendo por base a revisão da literatura e a opinião de vários docentes da Educação Especial, a forma como é aplicado o CEI aos alunos, mas também como se processa a sua certificação após o término do ciclo de estudos. Refletimos também sobre problemáticas ligadas à promoção do modelo inclusivo e do acesso à vida adulta destes jovens. Assim, tentamos perceber se a certificação que qualifica os alunos com CEI após a conclusão do ciclo de estudos, promove a sua inclusão na sociedade e no mercado de trabalho. Além disso, procuramos averiguar se esta certificação segue os contornos do modelo inclusivo.

O estudo permitiu evidenciar a realidade das escolas pertencentes aos quatro agrupamentos existentes no concelho de Lousada no distrito do Porto, notando-se que todos têm implementadas respostas educativas diferenciadas de forma a responder à heterogeneidade e às necessidades dos seus alunos.

A certificação dos alunos com CEI continua a ser debatida pois não segue um modelo base a nível nacional, estando a sua elaboração ao critério de cada escola. Percebemos que é importante uniformizar este documento de forma a potenciar a inclusão destes jovens na sociedade e no mercado de trabalho. É importante que todos tenham igualdade de direitos no acesso à vida adulta.

Palavras-chave: Currículo Específico Individual; Transição para a vida adulta; Certificação; inclusão.

ABSTRACT

This study aims to present some reflections on the certification of students with Specific Individual Curriculum (CEI) in Portuguese schools. We seek to realize, based on the literature review and the opinion of several teachers of Special Education, the way it is implemented the students with special education needs, but also how it handles its certification after completion of the academic course. Also reflect on issues related to the promotion of inclusive and access to adult life style of these young people. So we try to see if certification that qualifies students with CEI after completion of the academic course, promote their inclusion in society and the labor market. In addition, we seek to ascertain whether this certification follows the contours of the inclusive model.

The study has highlighted the reality of the schools belonging to the four existing clusters in Lousada municipality in the district of Oporto, noting that all have implemented differentiated educational responses in order to respond to the heterogeneity and the needs of their students.

The certification of students with CEI continues to be debated for not following a standard model, so any school have to build its own. We realize that it is important to standardize this document in order to maximize the inclusion of young people in society and the labor market. It is important that everyone has equal rights in access to adulthood.

Keywords: Specific Individual Curriculum; Transition to adulthood; certification; inclusion.

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, Doutor Carlos Afonso, pela disponibilidade, pelo incentivo, pelo rigor e acima de tudo, por me mostrar outra perspetiva da Educação Especial.

Aos Agrupamentos de Escolas de Lousada Norte, Este, Oeste e Centro, no concelho de Lousada, por terem colaborado ativamente neste estudo.

Aos professores de Educação Especial que colaboraram no preenchimento do questionário pois só assim foi possível terminar este estudo.

À minha colega de curso Isabel, pela pessoa que é, por sempre me ter auxiliado, perdendo até o seu precioso tempo.

À Catarina, por tantas horas de discussão sobre a educação especial, por me ajudar a organizar muitas ideias, mas acima de tudo, pela presença, pelo apoio, pela inspiração e por todas as palavras de motivação.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CEI – Currículo Específico Individual

CIF – Classificação Internacional da Funcionalidade Incapacidade e Saúde

DL – Decreto-Lei

EADSNE – European Agency for Development in Special Needs Education

EC – European Commission

EE – Educação Especial

ILO – International Labour Office

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

PEI – Programa Educativo Individual

PIT – Plano Individual de transição

TVA – Transição para a vida adulta

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO	12
------------	----

PARTE I – Enquadramento teórico

Capítulo I – Respostas educativas para alunos com NEE	15
1 – Perspetiva histórica	16
2 – O modelo inclusivo em Portugal	20
3 – Enquadramento legislativo	24
Capítulo II – A flexibilidade curricular	28
1 – Flexibilização curricular	29
2 – Resposta educativa aos alunos com NEE nas escolas portuguesas	30
3 – Currículos Específicos Individuais.	31
Capítulo III – Transição para a vida adulta	35
1 – O processo de transição para a vida adulta	36
2 – Relações entre a escola e o mercado de trabalho	40
Capítulo IV – Avaliação e Certificação de Alunos com CEI	45
1 – Avaliação, tipos e importância	46
2 – Avaliação de alunos com CEI	49
3 – Certificação de alunos com CEI	51

PARTE II – Componente Empírica

Capítulo I – Metodologia de estudo	54
1 – Definição do objeto de estudo	55
2 – Formulação das hipóteses	56
3 – Metodologias e procedimentos adotados	57
4 – Caracterização da amostra	59
4.1 – Caracterização dos agrupamentos de Escola	59

4.2 – Caracterização dos professores respondentes	62
Capítulo II – Apresentação dos resultados	65
1 – Tratamento de dados	66
2 – Análise de dados	66
2.1 – Desempenho Docente face à Educação Especial	66
2.2 – Conhecimento relativo ao Currículo Específico Individual	72
2.2.1 – Avaliação de alunos com CEI	79
2.3 – Certificação de alunos com CEI	83
Capítulo III – Discussão dos resultados	88
CONSIDERAÇÕES FINAIS	94
BIBLIOGRAFIA	96
ANEXOS	100
Anexo 1 – Inquérito Aplicado	101
Anexo 2 – Proposta de Certificação de alunos com CEI	106
Anexo 3 – Gráficos do Inquérito	109

Índice de Gráficos

Gráfico 1 – Numero de alunos com NEE por escola	61
Gráfico 2 – Número de Docentes de E.E e Inquéritos recolhidos	62
Gráfico 3 – Género	63
Gráfico 4 – Formação em Educação Especial	63
Gráfico 5 – Ciclo de Ensino	63
Gráfico 6 – Tempo de serviço docente	64
Gráfico 7 – Afirmação 7.f	67
Gráfico 8 – Afirmação 7.a	67
Gráfico 9 – Afirmação 7.g	68
Gráfico 10 – Afirmação 7.h	68
Gráfico 11 – Afirmação 7.c	68
Gráfico 12 – Afirmação 7.d	68
Gráfico 13 – Afirmação 7.m	69
Gráfico 14 – Afirmação 7.j	70
Gráfico 15 – Afirmação 7.k	70
Gráfico 16 – Afirmação 7.l	71
Gráfico 17 – Afirmação 7.b	71
Gráfico 18 – Afirmação 7.e	71
Gráfico 19 – Afirmação 7.i	72
Gráfico 20 – Afirmação 9.f	73
Gráfico 21 – Afirmação 9.l	73
Gráfico 22 – Afirmação 9.a	74
Gráfico 23 – Afirmação 9.d	74
Gráfico 24 – Afirmação 9.b	74
Gráfico 25 – Afirmação 9.g	75

Gráfico 26 – Afirmação 9.i	75
Gráfico 27 – Afirmação 9.w	76
Gráfico 28 – Questão 8	76
Gráfico 29 – Afirmação 9.j	77
Gráfico 30 – Afirmação 9.h	77
Gráfico 31 – Afirmação 9.m	77
Gráfico 32 – Afirmação 9.q	78
Gráfico 33 – Afirmação 9.t	78
Gráfico 34 – Afirmação 9.p	78
Gráfico 35 – Afirmação 9.u	78
Gráfico 36 – Afirmação 9.c	79
Gráfico 37 – Afirmação 10.r	79
Gráfico 38 – Afirmação 9.v	80
Gráfico 39 – Afirmação 10.h	80
Gráfico 40 – Afirmação 10.i	80
Gráfico 41 – Afirmação 9.k	81
Gráfico 42 – Afirmação 9.s	81
Gráfico 43 – Afirmação 9.o	82
Gráfico 44 – Afirmação 10.m	82
Gráfico 45 – Afirmação 10.g	82
Gráfico 46 – Afirmação 10.a	83
Gráfico 47 – Afirmação 10.j	83
Gráfico 48 – Afirmação 10.d	84
Gráfico 49 – Afirmação 10.k	84
Gráfico 50 – Afirmação 10.e	84
Gráfico 51 – Afirmação 10.f	84
Gráfico 52 – Afirmação 10.l	85

Gráfico 53 - Afirmação 10.q	85
Gráfico 54 - Afirmação 10.t	86
Gráfico 55 - Afirmação 10.s	86
Gráfico 56 – Afirmação 10.p	86

Índice de Figuras

Figura 1 – Agrupamentos de Escolas de Lousada	60
---	----

Índice de Tabelas

Tabela 1 – Peso dos domínios na avaliação final	48
Tabela 2 – Grupos/dimensões	57

INTRODUÇÃO

Este projeto desenvolveu-se no âmbito da Pós-Graduação em Educação Especial – Domínio cognitivo e motor, a decorrer na Escola Superior de Educação Paula Frassinetti no ano letivo 2014/2015. Tem por objetivo perceber de que forma se procede à certificação de alunos com Currículo Específico Individual (CEI) nas escolas regulares portuguesas, procurando saber se promove o modelo inclusivo e a sua futura inserção na sociedade e no mercado de trabalho. Para tal, procuraremos entender como funciona o Currículo Específico Individual, a forma como é construído, aplicado e se funciona como um elemento potenciador ao ingresso na vida adulta destes jovens, ou como uma barreira.

Atualmente, todos os alunos passam por grandes incertezas acerca da sua vida futura, nomeadamente ao nível da inserção no mercado de trabalho. Estas incertezas são agravadas por uma grande crise económica e por uma sociedade em mutação. Quando analisamos esta situação para os alunos com NEE, percebemos que se agrava.

O processo de transição para a vida adulta e de inserção na sociedade de jovens com necessidades especiais educativas é delicado e deve implicar uma reflexão profunda por parte dos vários elementos que estão implicados. Uma má escolha ou uma estratégia mal definida pode dificultar a situação do jovem, trazendo consequências negativas ao nível da autoestima, provocando frustrações por não alcançar as suas expectativas.

Numa escola cada vez mais voltada para o mercado de trabalho, para a vida adulta dos seus alunos, que se pretende inclusiva, deve ser garantido o direito à educação, à preparação para a integração social e no o mercado de trabalho, o mais normalizado possível. Este processo implica a criação de estratégias e recursos que atendam às necessidades de um público cada vez mais heterogéneo.

A certificação de um ciclo de estudos funciona como uma ferramenta para o ingresso no mercado de trabalho de qualquer jovem. Nela estão espelhadas todas as qualificações, competências e qualidades do aluno. Todos devem ter o direito de aceder a uma certificação após a conclusão de um ciclo de estudos e, acima de tudo, essa certificação deve dar um igual acesso ao mercado de trabalho. No caso de alunos com NEE, especialmente alunos com Currículo Específico Individual (dos quais falamos neste projeto), deve haver um especial cuidado na elaboração da certificação, impedindo que esta se torne como uma barreira no acesso ao emprego e à sociedade. A legislação prevê que se certifiquem estes alunos, no entanto são seguidos critérios muito diferentes dos restantes.

A ideia de elaboração deste trabalho nasce de um conjunto de preocupações relativas ao futuro destes alunos, tentando responder à frustração de muitos pais que veem os seus filhos impedidos de continuar o seu percurso escolar e de ser certificados, devido a esta medida.

Deste trabalho, para além da introdução, faz parte o enquadramento teórico e um estudo empírico. A primeira parte assenta na revisão bibliográfica relativa ao tema da certificação de alunos com CEI nas escolas regulares portuguesas e tudo o que o processo implica. Para tal, faremos uma análise dividida por quatro capítulos. No primeiro, analisaremos as respostas educativas para alunos com Necessidades Educativas Especiais. Posteriormente, falaremos da flexibilidade curricular, da transição para a vida adulta e da avaliação e certificação de alunos com CEI (no segundo, terceiro e quarto capítulos). Procuraremos analisar todas as respostas educativas existentes para estes alunos, abordando questões de inclusão destes jovens na escola, na sociedade e no mercado de trabalho.

Na segunda parte procedemos à explanação da metodologia de investigação, os procedimentos metodológicos, os instrumentos de recolha de dados, assim como os métodos de análise definidos para a elaboração do projeto. Por fim, apresentaremos uma análise e discussão dos resultados obtidos no tratamento dos dados, terminando com algumas considerações finais que apontam algumas prioridades a seguir futuramente.

PARTE UM

COMPONENTE TEÓRICA

Capítulo I

Respostas educativas para alunos com Necessidades Educativas Especiais

1 – Perspetiva histórica

Ao longo da história da humanidade, a imagem da pessoa deficiente foi sofrendo grandes alterações dentro das ordens sociais. A evolução da cultura, da sociedade, da economia, dos processos científicos, filosóficos, entre outros, veio alterar significativamente a mentalidade e as atitudes assumidas relativamente à presença e integração destas pessoas.

Na Antiguidade Clássica, as pessoas com deficiência eram vistas como portadoras de espíritos maus, possessos de demónios, tomando-se como solução o abandono ou o infanticídio.

Durante o longo período da Idade Média ocorreram algumas alterações relativamente à atitude tomada perante o portador de deficiência, embora poucas, sendo frequente a existência de cenas de apedrejamento de deficientes mentais.

No período da Inquisição milhares de deficientes foram queimados nas fogueiras. Podemos também referir casos específicos, como a Inglaterra, que a partir de 1547 mandou encerra-los em asilos, onde eram obrigados a mendigar para sobreviver, sempre em condições inumanas. Esta foi a resposta encontrada pela sociedade durante os séculos XVII e XVIII, confinar os deficientes em orfanatos, asilos, manicómios, prisões e outros tipos de instituições do Estado (Vieira e Pereira, 2012). No final do século XVIII dá-se o início da institucionalização especializada de indivíduos portadores de deficiência. Esta medida prende-se com o pretexto que a sociedade se deve proteger da pessoa deficiente, pois esta representa um perigo social. Também era defendido que esta institucionalização era importante para proteger a pessoa deficiente dos perigos que traria o seu convívio com a sociedade. (Bautista, 1997)

Embora ainda precocemente, é no século XIX que surgem os primeiros estudos sobre pessoas deficientes, pela mão do médico Jean Marc Itard, reconhecido como o primeiro investigador a utilizar métodos sistematizados para o ensino de deficientes, por considerar que existiam inteligências educáveis. Itard foi apelidado de “pai da educação especial”.

Em finais do século XIX e início do século XX, nos países anglo-saxões e escandinavos, foi utilizada a esterilização para impedir a reprodução de todos os indivíduos que se mostrassem incapazes de trabalhar. Já no regime nazi hitleriano, foi ordenada a sua exterminação em nome da purificação da raça (Vieira e Pereira, 2012).

Assim, é possível verificar que ao longo da história, em diferentes espaços e tempos, as pessoas portadoras de deficiência eram privadas dos seus direitos cívicos. Os modelos sociais e culturais que se foram impondo levaram a que estas pessoas não se conseguissem adaptar, surgindo mitos, tabus e preconceitos relativamente à sua situação. A sociedade optava então pelo caminho da exclusão, do afastamento e da privação de direitos destas pessoas, fruto de uma forte ignorância.

Após a Segunda Guerra Mundial a mentalidade global sofreu grandes alterações. É a partir da segunda metade do século XX que as pessoas portadoras de deficiência começam a ser vistas de outra forma, devido à imposição de uma cultura mais humanista, com a crescente valorização dos direitos humanos, os conceitos de igualdade de oportunidades, da solidariedade, da diferença e da justiça social. O aparecimento de importantes documentos como a Declaração Universal dos Direitos do Homem, a Declaração dos Direitos da Criança, a Convenção sobre os Direitos da Criança, a Declaração dos direitos da Pessoa Deficiente e o Programa de Ação Mundial Relativo às Pessoas Deficientes, vieram traçar o início de um longo processo de integração dos indivíduos portadores de deficiência na sociedade (Vieira e Pereira, 2012).

Durante o século XX, Caldwell (1973, citado por Serra, 2002), distingue três períodos históricos no evoluir das atitudes face ao individuo deficiente. No primeiro período, que apelida de “Período dos esquecidos e escondidos”, o autor considera que houve preocupações asilares e segregativas. As crianças eram afastadas da esfera social face às críticas que eram alvo por saírem da norma.

No segundo período, que o autor apelida de “Período do despiste e segregação”, é dada mais importância à classificação e diagnóstico do paciente do que à sua educação, sendo os testes psicométricos o maior indicador no diagnóstico e classificação. Estes são segregados na expectativa de auferirem cuidados médicos, psicológicos, sociais e educativos, mas também para “libertar” a sociedade da sua presença.

É a partir dos anos 70, no período que Caldwell apelida de “revolução silenciosa”, que a lei americana 94-142, de 1975, define a igualdade de direitos para todos os cidadãos em relação à educação e estipula que, no plano educativo, os deficientes deverão frequentar o ensino universal e gratuito adaptado às suas necessidades (Serra, 2002).

De uma forma geral, podemos afirmar que durante o século XX começou a ser repensado o tratamento e a imagem do individuo deficiente na sociedade. Os diagnósticos médicos e psicológicos perderam o seu papel exclusivo no ensino e recuperação dos

deficientes, valorizando-se assim a educação como forma de mudança e a integração como forma de normalização.

No final dos anos 70, dois anos após a lei americana 94-142, a UNESCO (1977), defende que a relação entre a comunidade humana e os seus deficientes passou por cinco estádios, Filantrópico, Estádio da “assistência pública”, Estádio dos direitos fundamentais, Estádio da igualdade de oportunidades e Estádio do direito à integração.

Ainda na década de 70, no Reino Unido, surge o Warnock Report (1978), onde é introduzido pela primeira vez o conceito de Necessidades Especiais Educativas (NEE), assim como outras referências que alteram atitudes e práticas neste tipo de ensino. O principal papel da Educação Especial passa por identificar as necessidades educativas da criança.

Apesar dos avanços verificados ao nível da educação especial e da aceitação por parte da sociedade de que as pessoas com características diferentes tinham direito de igualdade no acesso ao ensino, ainda surgiam vozes que defendiam a educação destes em locais diferentes das escolas regulares, proporcionando um ensino com melhor qualidade. É neste contexto que surge o conceito de integração na Europa.

Segundo Serra (2005), o conceito de Integração passou por várias fases. Na grande parte dos países foi entendida, no início, como a colocação de alunos com deficiências no mesmo espaço, escola e sala de aula, dos restantes alunos. Posteriormente, foram introduzidos nas escolas, recursos e medidas adicionais aos sistemas educativos, que se mantinham inalterados. Nesta fase, o aluno “sinalizado” ia à escola e tinha um apoio individualizado. Mais tarde, o movimento integrativo passa a procurar um enfoque institucional, tentando oferecer uma resposta mais generalizada do que a escola regular.

O movimento da Integração prevalece até à década de 90, vindo a ser substituído pelo movimento da Inclusão. Esta mudança começou a ser necessária pois o modelo da Integração era considerado segregativo, através de práticas mais ou menos subtis. Desta forma, dá-se uma tentativa importante de implementar um único sistema educativo, unificando a educação especial e a educação regular. O conceito de “educação para todos” foi introduzido na Declaração Mundial sobre Educação para Todos, elaborada pela UNESCO. Neste relatório era defendido que:

Cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer as suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (leitura e escrita, expressão oral, cálculo, solução de problemas) como os conteúdos básicos de aprendizagem (conhecimentos, competências, valores e atitudes) necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente as suas capacidades, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar a sua aprendizagem. A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem e a maneira de satisfazê-las variam segundo cada país e cada cultura, e, inevitavelmente, mudam com o decorrer do tempo (UNESCO, 1990, Art.1º cit. in UNESCO, 2000, p.20).

Deste modo, todos os alunos devem ser integrados no sistema educativo regular, pois todos devem ser escolarizados em aulas regulares, sem existir exceções.

Da evolução da ideia de “escola para todos”, surgiu o modelo de inclusão para alunos com necessidades especiais educativas, preconizado em 1994, através da Declaração de Salamanca, resultante da Conferência Mundial de Educação Especial. Este documento foi assinado por 92 países, entre eles Portugal, e 25 organizações de educação. Este modelo refere-se ao atendimento educacional de alunos com necessidades especiais educativas nas escolas regulares, junto com todas as outras crianças. Assim está definido no documento:

O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respetivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola.” (Declaração de Salamanca, 1994:11)

Assim, como referi anteriormente, o modelo inclusivo assenta na igualdade de oportunidades para todos os alunos, independentemente da sua condição, no acesso ao sistema de ensino regular, obtendo o direito de beneficiar de apoios e serviços que garantam qualidade no processo de ensino/aprendizagem.

É importante realçar que a escola inclusiva não procura que os alunos com necessidades educativas especiais se sintam iguais aos outros, procura sim que se exponha e destaque a diferença. A aceitação pela diferença constitui um dos maiores desafios deste modelo. A escola inclusiva procura destacar as possibilidades de cada ser humano, a sua relação com o meio e o respeito pelo próximo. Esta não existe em função de “alunos diferentes”, procura sim adequar as suas práticas educativas de modo a proporcionar a

estas crianças e jovens um processo de ensino-aprendizagem com qualidade, de modo a que atinjam as competências que são definidas com sucesso.

Para Correia (2003), os alunos com necessidades educativas especiais inseridos nas classes regulares devem receber, sempre que possível, todos os serviços educativos adequados, contando-se, para esse fim, com um apoio adequado às suas características e necessidades. Deste modo, o desenvolvimento da criança deve estar integrado em todos os aspetos da vida escolar, sem nunca serem esquecidas as suas diferenças, de modo a que sejam respeitadas.

Este modelo é a base da atual legislação portuguesa para a Educação Especial, o Decreto-Lei 3/2008 de 7 de Janeiro. Seguidamente refletiremos sobre o modelo inclusivo e a evolução da educação especial em Portugal.

2 – O Modelo Inclusivo em Portugal

Em Portugal, a educação como um direito dos alunos com Necessidades Educativas Especiais começou a ser tratada de forma legislativa após o 25 de Abril de 1974. As mudanças sociais que se verificaram com a queda da ditadura influenciaram a educação em geral e a educação especial. Durante as décadas de setenta e oitenta em Portugal, desenvolve-se uma política de Educação integrativa com a constituição em todo o país de equipas de Ensino Especial com professores itinerantes (Costa e Rodrigues, 1999).

Na Constituição da República de 1976, no artigo 71º, é garantido o apoio do Estado aos cidadãos portadores de deficiência. Também nos artigos 73º e 74º se declara que todos têm “igualdade de oportunidades” no acesso ao ensino. No entanto há que referir alguns impulsos anteriores, como o de 1941, quando foi criado em Lisboa um curso para professores de Educação Especial. Ao mesmo tempo eram criadas as “Classes Especiais”, que acolhiam alunos com dificuldades escolares e vários tipos de deficiência. Já nas décadas de 50 e 60, iam surgindo Associações que procuravam dar atendimento escolar a alunos com deficiência intelectual, paralisia cerebral, surdez, etc (Rodrigues e Nogueira, 2011).

Em 1969 começaram a surgir as primeiras experiências pedagógicas de integração, sobretudo com alunos cegos que conseguissem acompanhar os currículos normais.

Não podemos deixar também de referir a Reforma de Veiga Simão, como ficou

conhecida a Reforma do Ensino de 1973, através da Lei N°5/73, que visava alterar profundamente a estrutura e o âmbito do ensino básico extensivo às crianças inadaptadas, deficientes e precoces. Esta lei proclamava o direito da igualdade de oportunidades para todos, declarando que o ensino básico passava a ser obrigatório e que o ensino primário se tornava extensível às crianças deficientes ou inadaptadas, embora podendo ser encaminhadas para classes especiais ou estabelecimentos de educação especial. Esta reforma acabou por não ser aplicada totalmente devido às alterações políticas verificadas após o 25 de abril de 1974, no entanto ficaram lançadas as bases para a necessidade da criação de uma escola diferente. É então errado afirmar que a educação especial em Portugal só se iniciou após a queda da ditadura. O mais acertado será dizer que esta foi impulsionada devido à existência de movimentos anteriores.

Em 1977, no Decreto-Lei nº174/1977, é preconizada a integração progressiva de alunos portadores de deficiências sensoriais ou motoras, que tenham capacidade para acompanhar os currículos comuns nas escolas regulares do Ensino Preparatório e Secundário. Esta medida levou a que fossem criadas em Portugal as primeiras equipas de ensino especial integrado, com o objetivo de “promover a integração familiar, social e escolar das crianças e jovens com deficiência” (Lopes, 2007). Progressivamente, a Educação Especial foi assumida como modalidade de ensino dos sistemas educativos nacionais.

Outra evolução no processo de integração dos alunos com deficiências nas escolas regulares aconteceu quando se passou a adotar a terminologia “Necessidades educativas especiais”, deixando de parte a antiga, “criança deficiente”, considerada pejorativa. (Campos, 2012).

Enquanto em muitos países do mundo, a década de 70 se revelou importante na integração de conceitos e práticas referentes ao ensino especial, em Portugal a realidade era mais lenta. Apesar de se ter afirmado que a educação era um direito de todos os cidadãos e o estado ter preconizado a integração progressiva de alunos portadores de deficiências sensoriais ou motoras, apenas nos finais da década de 80 se verificou uma nova evolução ao nível da Educação Especial.

A Lei de Bases do Sistema Educativo Português, datada de 1986, colocou definitivamente a educação especial sob a alçada do Ministério da Educação. É consagrada a integração em estabelecimentos regulares de ensino, como modalidade preferencial da educação para deficientes (sem embargo da adaptação dos currículos,

programas e formas de avaliação a cada tipo e grau de deficiências) e comete a coordenação da política educativa, a orientação, o apoio técnico-pedagógico e a fiscalização de todas as iniciativas neste domínio ao Ministério da Educação, provenham elas do poder central, regional e local ou de outras entidades (Pires, 1987).

Foi na década de 90 que em Portugal se tomaram diversas e importantes medidas referentes à inserção de alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular, através do Decreto-Lei nº 319/1991. Este Decreto criou as bases legislativas da educação especial em Portugal, facilitando a integração de alunos com necessidades educativas especiais nas escolas regulares, acontecimento que até aí não se havia verificado verdadeiramente. Foram traçados pela primeira vez os regimes educativos especiais, as adaptações curriculares, as condições especiais de matrícula, frequência, avaliação e certificação, bem como competências específicas dos vários intervenientes do processo educativo. Pela primeira vez se definiu o conceito de “Necessidades Educativas Especiais” em Portugal.

A década de 90 volta a trazer grandes alterações sociais e progressivamente surge a necessidade da construção de uma escola inclusiva, onde todos os alunos devem aprender juntos, independentemente das suas dificuldades e diferenças. A Declaração de Salamanca mudou mentalidades e trouxe a ideia de uma “escola para todos”.

Da evolução da ideia de “escola para todos”, surgiu o modelo de inclusão para alunos com necessidades especiais educativas, como já referi anteriormente. Ainda em 1997, entra em vigor o Despacho Conjunto nº105/97, que dá corpo a uma política educativa mais inclusiva, criando Equipas de Coordenação Local (ECAE), para colaborar com escolas e docentes de apoio educativo na gestão dos recursos e na implementação de respostas articuladas. Estas equipas procuram estratégias para as escolas de cada área geográfica, coordenando os recursos e a articulação do trabalho dos professores de Educação Especial. Ainda neste documento, se afirma a necessidade da diferenciação curricular através da adaptação e individualização curricular às necessidades e características de cada um, em especial os alunos com NEE (Rodrigues e Nogueira, 2011).

O Decreto-Lei 3/2008 entrou em vigor a 7 de janeiro de 2008 e regula atualmente a Educação Especial em Portugal. Nele são definidos apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos setores público, particular, cooperativo ou solidário, tendo em vista a criação de condições para a adequação do processo educativo destes alunos. O Decreto-Lei 3/2008 revogou o antecessor 319/1991,

já com 17 anos de publicação.

Convém referir que em Portugal, no início da década de 80, o número de crianças atendidas em escolas especiais era de cerca de 11.000, sendo que o número de crianças integradas no ensino regular era de 3.300. Volvidos 30 anos, existem no nosso país 31.776 alunos com NEE e PEI, estando 2.382 matriculados nas escolas especiais (Rodrigues e Nogueira, 2011). Estes números mostram a grande evolução ocorrida, colocando Portugal no grupo de países europeus com maior taxa de inclusão escolar de alunos com deficiência. Mostram também um aumento significativo de alunos integrados em comparação com o decréscimo de alunos em instituições, representando uma clara inversão do modelo de atendimento. O ensino em escolas especiais, que era regra, passou a ser exceção. Isto pode traduzir o sucesso do modelo inclusivo em Portugal.

Entre outras medidas importantes, convém realçar a criação de Escolas e Agrupamentos de referência, para a deficiência visual, a surdez e as unidades de apoio especializado para o Autismo e Multideficiência.

Resta por fim, fazer referência à formação dos professores de Educação Especial. Dados de 2005 apontam que apenas 40% dos professores envolvidos nesta área tem formação para tal, um valor que deixa muito a desejar quando se procura um ensino de qualidade, pois sem a formação necessária, os docentes tendem a perder qualidade nas respostas aos alunos (Rodrigues e Nogueira 2011). Esta formação é assegurada por Universidades e Escolas Politécnicas, tanto no ensino público como no privado. A especialização de professores no Ensino Especial é assegurada mediante a frequência de um curso com o mínimo de 250 horas, sendo que para se proceder à sua validação o docente tem que ter no mínimo cinco anos de experiência profissional. O facto de todas estas medidas, tomadas relativamente à formação de professores de Ensino Especial serem recentes, leva a que as suas bases não estejam ainda bem definidas. Por exemplo, os cursos de Mestrado que anteriormente tinham um carácter predominante de introdução à investigação científica adquirem cada vez mais características profissionalizantes. Por outro lado, a mudança de filosofia dos cursos implicará mudanças curriculares, de metodologias e de objetivos de formação. Assim, no presente momento não existe ainda uma clara definição das características de uma via científica e de outra profissionalizante, o que tem originado alguma indeterminação.

Como vimos até aqui, o Decreto-Lei 3/2008 veio trazer profundas alterações ao nível da inclusão dos alunos com necessidades especiais educativas no ensino regular.

Porém há alguns aspetos a ter em conta quando pensamos nesta evolução. Repare-se que em Portugal, a Educação Especial apenas se começou a desenvolver legislativamente após o 25 de abril de 1974, pelo que é viável afirmar que em apenas três décadas passamos da quase inexistência do Ensino especial para a escola inclusiva. Este avanço acabou por causar não só a emergência e queda sucessiva de conceitos como uma extraordinária alteração das estruturas de apoio. Deste modo, ter-se-á tido pouco tempo para repensar toda uma serie de práticas pedagógicas segundo o modelo de inclusão. Assim posso afirmar que os recursos humanos, a organização curricular, as estratégias utilizadas na sala de aula, a organização do trabalho entre docentes, a formação dada aos professores, a planificação das atividades e a colaboração entre os vários intervenientes do processo educativo, sofreram uma evolução forçada e precoce.

3 – Enquadramento legislativo atual

Atualmente, o Decreto-Lei 3/2008 de 7 de janeiro, regula a educação especial no nosso país. Nele são definidos apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos setores público, particular, cooperativo ou solidário, tendo em vista a criação de condições para a adequação do processo educativo destes alunos.

Está explicitamente determinado que os serviços de educação especial de destinem a:

[...] Crianças e jovens com limitações significativas ao nível da atividade e da participação num ou vários domínios de vida decorrentes de alterações funcionais ou estruturais de caráter permanente resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social. (Decreto-Lei 3/2008, art.º 1º)

Ainda no primeiro ponto deste documento, estão explícitos os objetivos da Educação Especial, sendo realçada a prática do modelo inclusivo:

[...] A Educação Especial tem por objetivos a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida profissional e para uma transição da escola para o emprego das crianças e dos jovens com necessidades educativas especiais nas condições acima descritas. (Decreto-Lei 3/2008, art.º 1º)

Existem várias medidas introduzidas no Decreto-Lei 3/2008 que devem ser realçadas, no entanto, algumas acabaram por ser alvo de vozes críticas que afirmam que este documento não promove totalmente o modelo inclusivo.

Este decreto tornou obrigatório a elaboração do Programa Educativo Individual (PEI) para os alunos com necessidades educativas especiais permanentes, assim como a planificação da transição para a vida ativa com o Plano Individual de Transição (PIT). Veio também estipular a revisão anual do PEI, assim como a elaboração de um relatório onde se avalie o trabalho desenvolvido, o que permite que este se torne um instrumento flexível, passível de alterações de acordo com o aluno e o seu desenvolvimento. O PEI estabelece as respostas educativas e respetivas formas de avaliação para cada aluno. Este deve ser elaborado por professores, psicólogos e deve ser acordado com a família do aluno. O PIT vai complementar o PEI, preparando a integração pós-escolar, no caso de jovens cujas necessidades educativas os impeçam de adquirir as competências e aprendizagens definidas no currículo comum.

Alguns críticos deste documento defendem que apesar de se pretender que esta avaliação seja rigorosa e profissional, na realidade isso ainda não acontece.

Foram também atribuídas responsabilidades no processo de sinalização e avaliação dos alunos com necessidades educativas especiais. Assim cabe aos profissionais de saúde e de educação detetar e sinalizar atempadamente os casos de desenvolvimento atípico, segundo a Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde - CIF. Este sistema de avaliação deverá refletir sobre as áreas fracas e fortes da criança ou aluno em questão. A CIF é uma estrutura classificatória da Organização Mundial de Saúde (OMS) e a sua conceção é médica, ainda que haja uma preocupação em integrar fatores ambientais, bem como as capacidades e funcionalidades do sujeito, para além de eventuais incapacidades. Um dos grandes progressos desta avaliação é a adoção de uma taxonomia validada segundo um amplo consenso internacional.

Existem ainda outras medidas importantes consagradas na lei 3/2008 que devem ser referidas. Esta alargou o âmbito da educação especial ao ensino particular, cooperativo e pré-escolar, para além do ensino básico e secundário, já anteriormente contemplados. Definiu o papel dos encarregados de educação, reforçando a sua participação e poder de decisão no encaminhamento, avaliação e planificação. Sublinhou a necessidade de normalização dos instrumentos de certificação de estudos, contendo as medidas aplicadas ao aluno, esclarecendo dúvidas da legislação anterior. Referiu ainda a necessidade dos

Projetos Educativos dos Agrupamentos referirem os aspetos organizacionais do apoio às crianças com necessidades especiais educativas, bem como responsabilizou e reforçou o Conselho Pedagógico na aprovação dos PEI e do Grupo Disciplinar de Educação Especial e Serviços de Psicologia, pelos aspetos de avaliação e referenciação dos alunos.

Não há dúvidas que o Decreto-Lei 3/2008 veio trazer profundas alterações e melhorias ao “já velhinho” 319/1991, no entanto muitos estudiosos defendem a existência de algumas lacunas que necessitam ser corrigidas. É importante referir que quatro meses após a publicação desta lei foi lançada uma retificação, o Decreto-Lei 21/2008, de 12 de Maio. Esta retificação modera a opção imediata por modelos de educação inclusiva e coloca a opção dos pais como decisiva face ao sistema de educação em que os filhos devem ser educados.

Tal como foi acontecendo nos diversos países do mundo ocidental, sempre em ritmos diferentes, em Portugal foi assimilada a filosofia da inclusão, assumindo que os alunos com Necessidades Especiais Educativas devem fazer parte da comunidade onde vivem, obtendo o direito ao ensino ministrado nas escolas regulares, nas classes regulares dessas escolas. É segundo este princípio que foi pensada a reestruturação dos serviços de educação especial através da criação do Decreto-Lei 3/2008. Apesar de representar uma forte evolução ao nível da educação especial, este documento vai apresentando, ao longo da sua leitura, uma serie de questões contraproducentes, assim como mostra algum esquecimento em relação a alguns conceitos e práticas, o que leva muitas pessoas a questionar a qualidade do ensino que promove. Leva também a questionar se este documento segue realmente o modelo inclusivo, visto que se esquece ou ignora alguns alunos com Necessidades Educativas Especiais.

Numa primeira análise, o Decreto-Lei 3/2008 parece excluir a grande parte dos alunos com NEE permanentes, como por exemplo, os casos dos alunos com dislexias, disgrafias, discalculias, dispraxias e dificuldades de aprendizagem não-verbais. Deixa também de fora alunos com problemas intelectuais, com perturbações emocionais e de comportamento graves, com problemas específicos de linguagem e com desordem por défice de atenção/hiperatividade. Todas estas condições são de carácter permanente e parecem ser esquecidas quando lemos com atenção o artigo 4º, pontos 1 a 4.

Outro assunto questionável quando analisamos o decreto-lei, tem a ver com o uso da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) para determinar a conseqüente elaboração do PEI das crianças com NEE. A lacuna está

presente na medida que o documento refere que se deve utilizar a CIF, classificação essa para adultos, e não a CIF-CJ, destinada a crianças e jovens. Além disso, muitos críticos questionam a verdadeira utilidade da CIF neste processo de avaliação, pois há quem defenda que não é uma ferramenta viável e que ainda tem muito para evoluir. Deste modo, cada técnico de educação especial pode construir diferentes relatórios do mesmo aluno, sendo este classificado segundo um sistema de códigos aceites a nível internacional.

A rápida evolução da educação especial em Portugal levou a que se passassem vários conceitos e que se assimilassem outros rapidamente. O Decreto-Lei 3/2008 continua a cometer esse erro na medida em que não operacionaliza alguns conceitos como a Inclusão, a Educação Especial, Necessidades Educativas Especiais, entre outros, deixando a sua interpretação ao critério de cada um.

Existem outras lacunas neste documento que apesar de serem menos graves, devem ser apontadas. No artigo 6º, ponto 5, diz que a aprovação do PEI é da responsabilidade do presidente do conselho executivo, enquanto no artigo 10º, pontos 1 e 2, refere que essa competência é da responsabilidade do conselho pedagógico. Ao longo da leitura do documento vamos reparando no uso frequente do termo “deficiência”, quando vimos anteriormente que desde 1978 este termo se tornou obsoleto em educação, passando a ser utilizado o termo “Necessidades Educativas Especiais”. Por último, devemos realçar outra lacuna que resulta de um assunto já referido. O Decreto-Lei 3/2008 atribui a responsabilidade da coordenação do PEI para os docentes do ensino regular ou os diretores de turma. O que acontece é que, na maior parte das ocasiões estes docentes não têm qualquer preparação ou formação para coordenar este documento. Como vimos anteriormente, em Portugal passou-se para o processo de inclusão sem que a grande parte dos docentes recebesse formação para lidar com alunos com Necessidades Especiais Educativas. Deste modo, é prudente dizer que o responsável pela coordenação do PEI deveria ser o docente/profissional da educação especial.

Capítulo II

A Flexibilidade Curricular

1 – Flexibilidade curricular

A flexibilização curricular pode ser entendida como uma resposta educativa oferecida pela escola, de modo a satisfazer as necessidades educativas dos alunos, de acordo com as suas problemáticas. Uma errada interpretação deste conceito tende a deteriorar a qualidade da resposta educativa. Flexibilizar o currículo não significa simplificá-lo ou até mesmo reduzi-lo mas sim torná-lo mais acessível e funcional. Esta gestão do currículo aparece como um promotor da inclusão e de um ensino de qualidade para todos, na medida em que adequa o currículo à diversidade de contextos existentes.

Para Roldão (2003), é necessário que se diferencie o currículo de maneira a garantir uma maior integridade. Se for promovido o mesmo tratamento a um público tão diverso, as disparidades sociais vão ser agravadas e acentuadas. Deste modo, a diferenciação curricular vem promover a igualdade de oportunidades e de melhoria da qualidade de vida dos adultos.

O ato de flexibilizar o currículo assenta na adaptação dos conteúdos de modo a fazer modificações curriculares, onde se devem desenvolver estratégias para ser implementadas de acordo com as necessidades individuais de cada aluno, respeitando sempre as suas dificuldades e ritmos de aprendizagem. Estas adequações devem atender todos os alunos, em especial aqueles que apresentam necessidades educativas especiais de carácter permanente, de modo a promover a sua participação nas atividades de cada grupo, da turma e de toda a comunidade escolar. Esta ideia está vinculada no artigo 4º do Decreto-Lei 3/2008:

1 - As escolas devem incluir nos seus projetos educativos as adequações relativas ao processo de ensino e de aprendizagem, de carácter organizativo e de funcionamento, necessárias para responder adequadamente às necessidades educativas especiais de carácter permanente das crianças e jovens, com vista a assegurar a sua maior participação nas atividades de cada grupo ou turma e da comunidade escolar em geral. (Decreto-Lei 3/2008, art.º. 4º)

Para Ferreira (2003), a diferenciação curricular é uma estratégia de individualização que aponta para a adaptação dos percursos educativos às características, às possibilidades e às necessidades dos alunos. A diferenciação pedagógica tem como objetivo o sucesso educativo de cada um, pelo que não deve ser entendida como um método pedagógico, mas sim como um processo educativo global.

Como referimos anteriormente, nos dias de hoje, frequentar a escola em Portugal

é um direito conferido a todos. Este fenómeno acompanha a evolução para a multiculturalidade de toda a sociedade. É possível verificar que as mesmas escolas acolhem crianças com diferentes meios socioculturais, económicos, geográficos e capacidades. O modelo inclusivo contribuiu para esta tendência de diversificação, assim como para o aumento da informação e dos saberes escolares. Cabe aos professores organizar o processo educativo de acordo com as características e necessidades de cada aluno, pois perante a realidade que se verifica nas escolas portuguesas, não é possível ensinar todos os alunos da mesma forma. Este deve encontrar técnicas que potenciem um ensino eficaz. Assim, o professor acaba por ter um importante papel na elaboração do projeto curricular de escola, de turma, na planificação e na avaliação, só assim é possível encontrar respostas educativas com qualidade nas escolas.

2 – Adequações no processo de Ensino e de aprendizagem

O Decreto-Lei 3/2008 veio trazer várias mudanças no atendimento aos jovens com NEE do ponto de vista legal e ao nível dos apoios especializados a prestar em todo o processo de ensino, desde o pré-escolar até ao secundário. Segundo este documento, as adequações no processo de ensino-aprendizagem integram várias medidas que promovem a aprendizagem e a participação de alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente. Ao ler atentamente o artigo 16º, deparamo-nos com as medidas educativas previstas na lei, que visam a aprendizagem e a participação dos alunos com NEE de carácter permanente:

Artigo 16.º

Adequação do processo de ensino e de aprendizagem

1 - A adequação do processo de ensino e de aprendizagem integra medidas educativas que visam promover a aprendizagem e a participação dos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente.

2 - Constituem medidas educativas referidas no número anterior:

- a) Apoio pedagógico personalizado;
- b) Adequações curriculares individuais;
- c) Adequações no processo de matrícula;
- d) Adequações no processo de avaliação;
- e) Currículo específico individual;
- f) Tecnologias de apoio.

(Decreto-Lei 3/2008, art.º 16º)

Estas medidas podem e devem ser aplicadas em conjunto, com exceção das Adequações Curriculares Individuais e do Currículo Específico Individual.

O Currículo Específico Individual destina-se a alunos com limitações a nível cognitivo e proporciona a aprendizagem de conteúdos específicos, recorrendo-se a esta medida quando o aluno não consegue acompanhar ou aceder ao currículo regular, mesmo que adaptado. É importante que este currículo se adegue às necessidades educativas do aluno e que contribua para uma máxima utilização das suas capacidades, conciliando expectativas e potencialidades pessoais, familiares, escolares e sociais de modo a permitir o desenvolvimento da autonomia, visando uma futura integração socioprofissional. A atribuição de um CEI é um processo delicado, pois quando aplicado a alunos que poderiam frequentar os currículos regulares com adaptações, estes podem ficar afetados psicologicamente, acentuando a marginalização em vez da promoção educativa, social e profissional. É importante realçar que esta medida possibilita a inclusão de alunos com graves limitações numa escola regular, devendo incluir conteúdos conducentes à autonomia pessoal e social, promovendo atividades centradas na vida do jovem que promovam a transição para a vida ativa.

O Plano Individual de Transição, que complementa o PEI, aparece como outra resposta aos alunos com NEE nas escolas portuguesas. Este deve, de acordo com o Decreto-Lei 3/2008, ser iniciado três anos antes de o aluno terminar a escolaridade obrigatória, promovendo a sua transição para a vida ativa. Este plano assenta no desenvolvimento de competências fundamentais na transição para a vida adulta, tais como a autonomia nas atividades do dia-a-dia, utilização de recursos da comunidade, gestão de tempo e dinheiro, capacidade de comunicação, resolução de problemas e de competências de foro social e profissional.

Cabe a cada escola adotar a resposta educativa adequada a cada caso, devendo ter sempre em conta as suas especificidades. Há no entanto que ter muita atenção ao desenvolvimento do processo de modo a não prejudicar o indivíduo por uma adequação ao processo de ensino-aprendizagem mal aplicada.

3 – Currículos Específicos Individuais (CEI)

Os alunos que apresentam acentuadas limitações, principalmente a nível cognitivo, pelas características e necessidades que apresentam em termos educativos, requerem um conjunto de adequações curriculares, que por norma, apresentam um grande afastamento relativamente ao currículo regular. Para tal, é necessário que se elabore um Currículo

Específico Individual (CEI) que responda às necessidades de cada caso. Segundo Costa (2004), sempre que o aluno não tenha capacidade para aceder ao currículo regular, mesmo que com adequações curriculares individuais, é necessário que se construa um currículo diferente, elaborado de maneira a responder às suas necessidades especiais educativas. Estes currículos substituem os do regime comum e destinam-se a desenvolver competências ao aluno para que funcione o mais autónomo e eficiente possível nos diferentes ambientes onde vai viver ao longo da sua vida.

O currículo específico individual está definido no Decreto-Lei 3/2008, no artigo 21º:

Artigo 21º

Currículo específico individual

1 - Entende-se por currículo específico individual, no âmbito da educação especial, aquele que, mediante o parecer do conselho de docentes ou conselho de turma, substitui as competências definidas para cada nível de educação e ensino.

2 - O currículo específico individual pressupõe alterações significativas no currículo comum, podendo as mesmas traduzir-se na introdução, substituição e ou eliminação de objetivos e conteúdos, em função do nível de funcionalidade da criança ou do jovem.

3 - O currículo específico individual inclui conteúdos conducentes à autonomia pessoal e social do aluno e dá prioridade ao desenvolvimento de atividades de cariz funcional centradas nos contextos de vida, à comunicação e à organização do processo de transição para a vida pós-escolar.

4 - Compete ao conselho executivo e ao respetivo departamento de educação especial orientar e assegurar o desenvolvimento dos referidos currículos. (Decreto-Lei 3/2008, art.º 21º)

Como está definido, o CEI substitui as competências definidas para cada nível de educação e ensino. Isto traduz-se em alterações significativas ao currículo normal, que podem passar pela introdução, substituição ou eliminação de objetivos e conteúdos, em função do nível de funcionalidade do indivíduo. Esta ferramenta reforça a necessidade de proporcionar à criança ou jovem um forte desenvolvimento da autonomia social e pessoal, dando prioridade a atividades de cariz funcional, centradas nos contextos de vida, à comunicação e organização do processo de transição para a vida adulta.

O grande objetivo do CEI é potenciar o aluno, proporcionar um conjunto de apoios dentro do contexto escolar e da comunidade, em grupo e/ou individualmente, de modo a favorecer o desenvolvimento de faculdades e facilitar a sua integração social.

Por sua vez, o Programa Educativo Individual (PEI) destes alunos deve ser muito elucidativo, contemplando momentos de permanência na sala de aula (o máximo possível), e tempos de permanência noutros espaços de aprendizagem como, por exemplo, as salas de multideficiência. É muito importante que estes alunos estejam integrados em turmas regulares, por isso devem ser favorecidos os tempos de permanência na sala de

aula, no entanto, dadas as características de cada um, é necessário que se desenvolvam outras competências essenciais para além das académicas, as competências da vida, que só podem ser trabalhadas fora do ambiente de sala de aula, em casa, na comunidade e mesmo em espaços laborais. Costa (1997, citado por Mendes, 2013) defende que as atividades realizadas fora da sala de aula devem procurar especificamente a preparação da transição para a vida adulta, devendo estas assumir um carácter do “tipo laboral” em locais de trabalho e na comunidade. Há que ter em conta que estas atividades não devem ser entendidas como profissionais mas sim como ações de carácter pedagógico.

Como referimos no início deste ponto, o CEI prevê modificações significativas no currículo comum que se podem traduzir na priorização de áreas curriculares ou determinados conteúdos em detrimento de outros, na omissão de objetivos e conteúdos, na introdução de conteúdos e objetivos complementares relativos a aspetos específicos (como a introdução de tecnologias de apoio à comunicação e acessibilidade), e à eliminação de áreas curriculares. A situação de cada aluno vai determinar o tipo de modificações a realizar no seu currículo. Estas devem corresponder às necessidades mais específicas do aluno.

O grande objetivo destes currículos é manter o seu cariz funcional, ou seja, as atividades propostas e implementadas devem ser úteis para a vida escolar e pós escolar do aluno. Brown (citado por Costa, 1996) refere as principais características dos currículos funcionais, o que os distingue dos currículos regulares. Estes são currículos individualizados e a noção de funcionalidade está sempre presente na sua elaboração, na medida em que pressupõe a noção de utilidade de algo para alguma pessoa. O que é adequado para um aluno que vive num determinado contexto familiar e social, que apresenta determinadas dificuldades e potencialidades, assim como determinadas expectativas futuras, pode não ser útil para outro aluno com uma situação diferente. Os currículos devem estar sempre relacionados com a idade cronológica do aluno, evitando infantilizações que impeçam a sua dignificação e elevação do estatuto social.

As atividades funcionais contidas no CEI devem ser impostas de maneira equilibrada, a par de outras de âmbito recreativo, desportivo, cultural e académico. São ainda integradas um conjunto de competências de vida essenciais, como aptidões sociais, gestão de dinheiro, do tempo, competências de emprego e motivação para a aprendizagem. Estas competências podem ser aplicadas fora do contexto escolar, na família, no emprego, no convívio com a comunidade, nas atividades de lazer, sem a intervenção direta do

professor. As experiências na comunidade podem proporcionar oportunidades que mais tarde facilitem a transição para a vida adulta e a seleção das atividades deve ser feita segundo a sua pertinência para a vida futura. Deste modo, é possível promover aprendizagens em contextos naturais, em diferentes ambientes que o aluno viva ou possa vir a viver. Assim, a leitura, a escrita e a matemática podem também ser promovidas no ambiente doméstico e na comunidade.

Outra característica importante do CEI, é a sua pretensão de responder às expectativas futuras dos pais, e sempre que possível, dos alunos. É importante ir ao encontro dos seus interesses e aptidões.

Para que se consiga elaborar um currículo funcional, Costa (1996) afirma que é necessário inventariar as áreas curriculares a partir do ambiente em que decorre a vida do aluno (casa, comunidade, escola, lazer e trabalho). Devem ser identificados e caracterizados os diferentes ambientes (vila, cidade) e subambientes (quarto, café, supermercado) nos quais se desenrola ou se possa vir a desenrolar a vida futura do aluno, a fim de conhecer as condições reais que o envolvem. Posteriormente, deve ser selecionado para cada subambiente um conjunto de atividades que o aluno pode ou deve fazer, no presente e no futuro, de acordo com os critérios de adequação à idade cronológica, utilidade na vida adulta, possibilidades de aprendizagem em tempo razoável, interesses, expectativas, práticas frequentes, promoção da socialização e integração, envolvimento dos pais e funcionalidade. Por fim, deve ser planeado o processo de ensino e aprendizagem através da seleção das metodologias, estratégias e recursos mais adequados.

Os currículos funcionais fazem parte integrante da política de inclusão, dado que contribuem para o acesso de todas as crianças na vida da escola, esta deve atenuar as diferenças de modo a proporcionar a todos uma aprendizagem. Não se diminui competências, mas sim traçam-se objetivos, metas para a criança alcançar de acordo com o seu ritmo de aprendizagem (Costa, 2006).

Para traçar um currículo e um panorama educativo com qualidade, é necessário que se tenha em conta as especificidades de cada aluno. Este deve ser sempre o centro do processo de desenvolvimento do PEI e do plano de Transição para a Vida Adulta. O plano de transição é um complexo e longo processo de preparação para a vida pós escolar do aluno, o que obriga as escolas a estar dotadas com ferramentas necessárias de preparação, realidade que não se aplica grande parte das vezes.

Capítulo III

Transição para a vida adulta

1 - O processo de transição para a vida adulta

Em Portugal, até à entrada em vigor do Decreto-Lei 3/2008, a escola não tinha a obrigação de assegurar a transição para a vida adulta dos jovens com NEE. Contudo, apesar de não estar legitimada, esta prática já era exercida por alguns docentes, que procuravam uma resposta ocupacional, social e profissional para os seus alunos. Desde que entrou em vigor, este decreto veio preencher essa lacuna legislativa. A prática tornou-se então obrigatória, consubstanciando-se num documento específico, o Plano Individual de Transição (PIT).

Atualmente, uma das grandes problemáticas no âmbito da educação especial prende-se com o processo de transição para a vida adulta dos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente, ou seja, a maneira como devem ser orientados os Currículos Específicos Individuais (CEI) e os Planos Individuais de Transição, de forma a integrar estes alunos na sociedade e na vida adulta, tendo em conta que a escola deve promover a igualdade de oportunidades e a inclusão dos seus alunos com necessidades educativas especiais.

O tema da transição para a vida adulta de jovens com necessidades educativas especiais tem vindo a ser debatido internacionalmente nas últimas duas décadas. Até aos anos 80 do século XX não existe qualquer referência a este processo, no entanto, segundo Costa (2004), entre 1983 e 1988, a OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico) esteve envolvida num projeto apelidado “Educação dos jovens deficientes e a sua transição para a vida ativa”. Portugal também esteve envolvido neste projeto, que contribuiu de forma significativa, para uma consciencialização dos vários profissionais da educação especial sobre a formação profissional dos indivíduos com NEE.

É na Declaração de Salamanca, de 1994, que este processo ganha mais força. Entre muitas recomendações deste documento, há uma que é importante destacar:

Preparação para a vida adulta

56. Os jovens com necessidades educativas especiais precisam de ser apoiados para fazer uma transição eficaz para a vida ativa, quando adultos. As escolas devem ajudá-los a tornarem-se ativos economicamente e proporcionar-lhes as competências necessárias na vida diária, oferecendo-lhes uma formação nas áreas que correspondam às expectativas e às exigências sociais e de comunicação da vida adulta, o que exige técnicas de formação adequadas, incluindo a experiência direta em situações reais, fora da escola. O currículo dos alunos com

necessidades educativas especiais que se encontram nas classes terminais deve incluir programas específicos de transição, apoio à entrada no ensino superior, sempre que possível, e treino vocacional subsequente que os prepare para funcionar, depois de sair da escola, como membros independentes e ativos das respetivas comunidades. Estas atividades terão de efetuar-se com a participação empenhada de consultores vocacionais, agências de colocação, sindicatos, autoridades locais e serviços e organizações competentes.” (Declaração de Salamanca, 1994)

Esta recomendação reforça a convicção de que é necessário proporcionar aos jovens, uma experiência profissional em situação real de trabalho, que os prepare para uma melhor adaptação ao mundo pós-escolar e ao mercado de trabalho.

O conceito de Transição para a Vida Adulta passou, a partir da Declaração de Salamanca, a ser uma preocupação de vários países e organizações. Não aparecendo, portanto, muitos documentos internacionais que apresentam uma definição para este processo, embora esta tenha alguns contornos diferentes em todas elas.

No documento internacional HELIOS II (1996), a transição é definida como um processo contínuo de adaptação, envolvendo diferentes variáveis ou fatores. Este processo acontece permanentemente ao longo da vida de um indivíduo em momentos críticos, como a entrada para o jardim-de-infância, o fim da escolaridade obrigatória ou a mudança do ciclo de ensino.

Dois anos depois, o Internacional Labour Office (1998) define transição como um processo de orientação social que implica mudanças de estatuto e de papel, como por exemplo de estudante para formando, de formando para trabalhador e da dependência para a independência. Este processo é central para a integração na sociedade. Refere, também, que a transição requer uma mudança no relacionamento, nas rotinas e na autoimagem e que para garantir uma transição mais suave da escola para o trabalho, os jovens com necessidades educativas especiais necessitam de definir metas e de identificar o papel que querem desempenhar na sociedade.

Para a OCDE (2000), a transição para a vida ativa é apenas uma das transições por que o jovem tem que passar ao longo do seu percurso para a vida adulta. Assim, num contexto de aprendizagem ao longo da vida, a transição da educação inicial, seja ela educação secundária ou terciária, é vista simplesmente como a primeira de muitas transições entre o trabalho e a aprendizagem, que os jovens experienciam ao longo da vida.

No final da década de 90 são apresentadas propostas que sublinham a sua importância. Rueda (citado por Alves, 2009) propôs um modelo de planificação da

transição para a vida adulta em que destacou pressupostos essenciais: A transição para a vida adulta deve ser iniciada nos últimos anos de escolaridade obrigatória; a mesma corresponde a um processo longo e complexo em que devem ser conhecidas as expectativas e capacidades do aluno, bem como definidas e exercitadas tarefas/ atividades profissionalizantes, concertadas entre os intervenientes que compõem uma equipa pluridisciplinar e na qual a escola está implicada.

Posteriormente, em 2002, Soriano identificou facilitadores e barreiras à transição para a vida adulta. O autor refere que são facilitadoras as medidas políticas flexíveis, o envolvimento de alunos e pais, a existência de uma abordagem multidisciplinar, o envolvimento de parceiros locais e o apoio ao aluno, na sua entrada no mundo laboral. O mesmo autor refere que surgem barreiras no processo de transição para a vida adulta quando faltam medidas políticas de coordenação e/ ou ambíguas; existe uma superproteção relativa ao aluno; o currículo é pouco exigente e com falta de acreditação; há falta de informação e comunicação entre os intervenientes, assim como entre a escola e o mercado de trabalho.

Desta forma é muito importante maximizar os facilitadores e diminuir as barreiras que se impõem aos jovens com NEE na sua transição para a vida adulta. A escola desempenha um papel essencial na promoção da autonomia pessoal e na inserção social e profissional de jovens com limitações significativas. Neste sentido, a escola deve promover não só a aquisição efetiva de competências de literacia (ao nível da leitura, da escrita e do cálculo), mas também a capacitação de competências sociais que possibilitem o ingresso na vida adulta e ativa. As competências a adquirir deverão portanto completar três áreas: competências académicas (o currículo escolar desenhado para o jovem); competências vocacionais (aquisição dos conhecimentos e competências necessárias à realização de tarefas profissionais específicas); competências pessoais (realizações do jovem nos níveis pessoal e social) (Zêzere, 2002).

Assim, decorrente da heterogeneidade do público escolar atual, a necessidade de diferenciar para adequar o currículo e potenciar o sucesso educativo de todos os alunos, sustenta a existência de várias ferramentas. A transição de alunos com necessidades educativas especiais para a vida adulta acarreta alguns problemas que necessitam ser minimizados. Para isso é determinante a promoção de uma escola inclusiva, orientada para o sucesso educativo de todos seus alunos. A inclusão promove a participação de todas as crianças e jovens nos contextos em que estão integradas, de forma a adquirir

competências para a integração familiar e comunitária. Para que este processo funcione verdadeiramente, a escola não deve trabalhar sozinha, deve sim realizar um trabalho conjunto com a família e a comunidade.

Os alunos que apresentam necessidades educativas especiais de carácter permanente, estando impedidos de adquirir aprendizagens e competências definidas no currículo regular, a legislação prevê que se elabore um Currículo Específico Individual que será complementado com um Plano Individual de Transição, tendo em vista a capacitação destes jovens de uma vida autónoma.

O Plano Individual de Transição assume um papel muito importante neste processo. Inscrito na filosofia de escola inclusiva e de diferenciação curricular, surge em 2008, o PIT, um instrumento destinado a promover a transição para a vida pós-escolar e, sempre que possível, para o exercício de uma atividade profissional com adequada inserção social, familiar ou numa instituição de carácter ocupacional (Art.º 14º, ponto 1, Decreto-Lei nº 3/2008). Assim, prevê-se que a Educação Especial participe, entre outros, na preparação para o prosseguimento de estudos, na adequada preparação para a vida profissional ou na transição da escola para o emprego das crianças e dos jovens com NEE. O Decreto-Lei nº 3/2008 situa o início do PIT três anos antes da idade limite da escolaridade obrigatória, o que reporta agora um possível estágio para os quinze anos de idade.

O PIT corresponde portanto a uma resposta educativa possível para o ingresso na vida laboral de jovens com NEE. Este documento corresponde então a um contrato (entre a escola, o jovem, a família e a instituição), que registará o percurso escolar do aluno, o futuro desejado e terá por objetivo identificar oportunidades e experiências significativas que ajudem o jovem a preparar melhor a sua vida de adulto. Funciona também como um elo entre a escola inclusiva e a sociedade, que numa abordagem sistémica de esforços concertados, possibilita a saída da exclusão escolar, profissional e social do jovem com NEE.

Se à escola cabe a responsabilidade a preparação dos jovens com necessidades educativas especiais para uma vida adulta com qualidade, a sociedade, por sua vez, deve proporcionar a oportunidade de inserção na vida ativa, criando também ferramentas e condições que auxiliem numa integração eficaz. Neste contexto, o Decreto-Lei 3/2008 prevê:

Sempre que um aluno apresente necessidades educativas especiais de carácter permanente que o impeçam de adquirir as aprendizagens e competências definidas no currículo deve a escola complementar o programa educativo individual com um plano de transição destinado a promover a transição para a vida pós-escolar e, sempre que possível, para o exercício de uma atividade profissional com adequada inserção social, e familiar ou numa instituição de carácter ocupacional”. Prevê também que “a implementação do plano individual de transição deve iniciar-se três anos antes da idade limite de escolaridade obrigatória (Decreto-Lei 3/2008, art.º 14).

Neste artigo está expressa a importância que a escola têm no processo de transição para a vida adulta dos jovens com necessidades educativas especiais. Além de desenvolver competências ao nível da autonomia, do desenvolvimento social, pessoal, de competências de carácter académico e funcional, deve também preparar uma vertente de formação profissional e de integração na sociedade. Assim, se o aluno não se inserir corretamente na sociedade e no mercado de trabalho, deve ser encaminhado para uma instituição de carácter ocupacional. Isto volta a por em causa o seguimento do modelo inclusivo, pois está a levar de volta os indivíduos com necessidades especiais educativas para as instituições. A colocação destes jovens em instituições torna-se, na grande parte das situações, na única solução, pois existem ainda poucos cursos profissionais destinados a jovens com NEE, que lhes ensine uma atividade profissional.

Por fim, devemos referir que no processo de transição para a vida adulta os interesses da família, dos técnicos envolvidos e do jovem com deficiência devem estar em comunhão. Cabe às escolas criar uma maior oferta de currículos e cursos de carácter profissional, que auxiliem estes jovens a entrar no mercado de trabalho com maior facilidade. Só assim será promovido na íntegra o modelo inclusivo.

2 – Relações entre a escola e o mercado de trabalho

O modelo inclusivo em Portugal e na Europa acarreta um conjunto de relações entre os vários intervenientes na vida de um jovem com necessidades especiais educativas. Não basta à escola praticar esta ideologia, ela deve ser alargada a toda a sociedade. Embora a escola tenha vindo a evoluir no sentido de proporcionar todos os direitos de igualdade aos seus intervenientes, o mesmo não se tem verificado na sociedade. Desta forma podemos estar perante um falso modelo inclusivo. A transição de um jovem com necessidades educativas especiais para a vida adulta implica a continuidade do processo de desenvolvimento de autonomia pessoal e social, procurando com isso que as pessoas em questão atinjam a sua independência.

Até agora referimos o papel da escola na construção de um modelo inclusivo e na tentativa de inserir todos os jovens com NEE na sociedade e na vida ativa. E em relação à sociedade? Que papel tem que desempenhar a sociedade para promover o modelo inclusivo? Estas questões traduzem-se na procura de uma forma de atuar para promover a inserção social, a participação e o acesso da pessoa com deficiência ao emprego. No entanto, desde a década de 90, que se tem mantido alguns entraves à difusão deste modelo na sociedade, problemáticas que discutiremos neste capítulo.

A educação está em constante mutação, e atualmente foi introduzida uma “lógica de mercado” que leva os pais a comportarem-se como “clientes”. As escolas foram responsabilizadas pelos seus resultados, começando assim a ser avaliadas consoante os resultados académicos obtidos (Afonso, 2005). A tendência de avaliar o desempenho dos alunos pelos seus resultados académicos também se tornou uma realidade, pelo que os pais procuram colocar os seus filhos nas instituições onde podem obter melhores resultados. Também as empresas passaram a valorizar os resultados académicos no processo de admissão dos seus trabalhadores. Cabe assim às escolas o importante papel de possibilitar a cada aluno, um processo de ensino-aprendizagem adequado às suas necessidades e capaz de o integrar na sociedade e no mercado de trabalho. Esta tendência levou a que os processos de transição para a vida adulta se tornassem cada vez mais diversificados, longos e complexos. A atual situação de crise e desemprego que se vive no nosso país obriga a escola a dar especial atenção a este processo, especialmente no que concerne aos alunos com necessidades especiais educativas. Esta constante incerteza em relação ao mercado de trabalho afeta todos os jovens, em especial os jovens que apresentam deficiências permanentes, que em consequência da sua problemática se apresentam mais fragilizados. O facto de existir uma escolarização fortemente académica e de planos de transição para jovens com NEE permanentes que na grande parte das vezes apostam em áreas fracas em vez de promover a autonomia e a profissionalização, leva a que a escola se desvie dos padrões inclusivos.

A European Agency for Development in Special Needs Education (2002), compilou uma série de documentação internacional, destacando várias problemáticas ligadas à educação e ao emprego, que dificultam a transição de jovens com necessidades educativas especiais para a vida adulta e para o mercado de trabalho.

Logo em 1994, a UNESCO referia que os professores, pais e o público em geral subestimavam as capacidades das pessoas com deficiência para desempenhar um

emprego competitivo e remunerado.

Segundo o International Labour Office em 1998 (ILO, 1998), as pessoas com deficiência estavam em desvantagem no que respeita ao emprego. A taxa de desemprego entre as pessoas com deficiência, era duas a três vezes mais alta do que a dos não deficientes. Referia, também, que existia um baixo nível de acesso à educação e à formação, pois as estatísticas europeias sustentam o argumento de que as pessoas com deficiência estavam em desvantagem no mercado de trabalho, não porque tinham uma incapacidade associada à deficiência, mas devido ao baixo nível de acesso à educação e à formação. Por sua vez, o baixo nível de educação e a falta de qualificações aparecia como outro entrave à obtenção de emprego, segundo os estudos, as pessoas com deficiência mostravam falta de qualificações para o emprego. Por fim, o relatório referia que a existência de estereótipos por parte dos empregadores contribuía para aumentar o desemprego entre os indivíduos com deficiência. Muitas vezes faltava compreensão das qualificações e capacidades das pessoas com deficiência.

Também a Comissão Europeia apresentou algumas problemáticas relativas ao acesso dos jovens ao emprego (EC, 1998). Afirmou, em 1998, que existia um baixo nível de acesso ao emprego visto que as políticas relativas ao emprego dirigidas a pessoas com deficiência não eram as mesmas das pessoas sem deficiência, particularmente no que diz respeito ao desemprego de longo termo e com adaptação das condições que facilitam a integração na vida laboral. As empresas ainda não investiam o suficiente na mudança, na criação de formações estruturadas que facilitassem o acesso ao trabalho de pessoas com deficiência. Além disso, criticava a formação vocacional, que nem sempre estava relacionada com a prática. Deveria existir uma maior procura de informação de modo a aumentar a oferta.

Apesar de serem relatórios da década de 90, a maior parte das realidades referidas são atuais, embora não tão acentuadas, pois tem existido nos últimos anos uma tentativa por parte dos governos e das escolas de reverter a dificuldade no acesso ao emprego por parte dos jovens com NEE.

Existe uma série de questões que devem ser resolvidas de forma a promover a igualdade no processo de transição da escola para o emprego. O processo de transição para a vida adulta apresenta-se como um dos pontos prioritários na promoção deste modelo. Os jovens com necessidades educativas especiais permanentes não devem ser preparados unicamente a nível académico e social mas também, de forma a

desenvolverem competências sociais que lhes permitam a adaptação a ambientes diversificados.

Segundo Soriano (2002), a preparação destes jovens para a vida adulta segue as exigências do mercado de trabalho e da sociedade e não as pessoais. É portanto muito importante que se desenvolvam competências de autonomia antes das competências académicas e profissionais. Deve ser dada prioridade à aquisição de competências da vida diária e de adaptação a ambientes diversos antes de iniciar o processo de profissionalização, ou seja, não importa dotar um jovem com a capacidade de exercer determinada profissão se ele não se conseguir adaptar ao ambiente laboral.

Para Costa (2004), o currículo dos alunos com necessidades educativas especiais que se encontram nas classes terminais, deve incluir programas específicos de transição e treino vocacional que os prepare para funcionar como membros independentes e ativos das respetivas comunidades. Para tal é importante que se criem situações reais de trabalho, dentro e fora da escola.

Hoje em dia ainda se mantém o estigma que a deficiência traduz um grande atraso no desenvolvimento de qualquer atividade profissional, por isso, a escola desempenha o importante papel no desenvolvimento dos indivíduos com necessidades especiais para se conseguirem adaptar a um emprego. A formação profissional constitui um papel vital na inserção destes indivíduos na sociedade, por isso cabe às escolas apoiar os alunos com necessidades educativas especiais na tomada de decisões vocacionais para que sejam encaminhados para a formação adequada às suas capacidades. Como referimos anteriormente, a escola não pode dirigir este processo sozinha, por isso cabe às famílias e às entidades empregadoras a criação de um mercado destinado a estes jovens. É muito importante que a sociedade e as empresas empregadoras sejam sensibilizadas das capacidades destes jovens e não das suas incapacidades. As próprias pessoas que apresentam deficiências devem ser sensibilizadas para os seus deveres na sociedade e no mercado de trabalho. Os jovens com necessidades educativas especiais permanentes constituem um grupo muito heterogéneo, pelo que devem ser avaliados segundo as capacidades de cada um e não como um grupo homogéneo. Para tal é necessário que o projeto de transição para a vida adulta seja trabalhado com muito cuidado.

Em Portugal, tem existido alguma preocupação em encaminhar os jovens com limitações acentuadas para centros de formação profissional ou para centros ocupacionais, onde os indivíduos desempenham funções produtivas. No entanto as formações

profissionais adaptadas a estes jovens ainda são escassas, estando os cursos sobrelotados.

Em suma, as relações entre a escola e o mercado de trabalho são cada vez mais complexas e não devem estar limitadas a estes dois intervenientes. A família, o estado e a sociedade também tem um papel importante a desempenhar na transição para a vida adulta de jovens com necessidades educativas especiais. É muito importante que todas estas entidades funcionem em comunhão com os jovens de forma a levar o modelo inclusivo para a vida adulta. Este modelo não pode funcionar numa sociedade que não o segue. Continua a registar-se alguma resistência por parte dos empregadores em dar oportunidades a pessoas portadoras de algum tipo de deficiência, no entanto, quando essas pessoas são integradas em empresas, normalmente as experiências acabam por resultar numa enorme satisfação dos empregadores, pela qualidade do trabalho desenvolvida por estes jovens (Afonso e Santos, 2008).

Podemos ainda afirmar que a cooperação entre o ensino e o emprego é escassa ou praticamente inexistente. A criação de cursos profissionais destinados a jovens com necessidades especiais específicas permanentes é muito importante para a sua integração no mercado de trabalho. Para tal, é necessário criar sistemas de avaliação e certificação específicos, que qualifiquem estes jovens para o ingresso nesse percurso.

Capítulo IV

Certificação de alunos com CEI

1 - O que é a avaliação, tipos e importância

Ao iniciar um estudo sobre a legislação existente, relativa à avaliação de alunos do Ensino Básico e Secundário em Portugal, deparamo-nos com um grande número de documentos.

O Decreto-Lei nº 139/2012, de 5 de julho, estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos, da avaliação dos conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos dos ensinos básico e secundário. Foi posteriormente alterado pelo Decreto-Lei nº 91/2013 de 10 de julho e pelo Decreto-Lei nº 176/2014, de 12 de dezembro.

O Despacho normativo nº 13/2014, de 15 de setembro, regulamenta a avaliação e certificação dos conhecimentos adquiridos e das capacidades desenvolvidas pelos alunos no ensino básico, nos estabelecimentos de ensino público, particular e cooperativo.

Para uma melhor leitura da avaliação no ensino secundário em Portugal, consideramos ainda importante referir a Portaria nº 74-A/2013, que estabelece as normas de organização, funcionamento, avaliação e certificação dos cursos profissionais ministrados em estabelecimentos do ensino público, particular e educativo, que ofereçam o nível secundário de educação, e em escolas profissionais. Já a Portaria nº 243/2012, de 10 de agosto, define o regime de organização e funcionamento dos cursos científico-humanísticos de Ciências e Tecnologias, de Ciências Socioeconómicas, de Línguas e Humanidades e de Artes Visuais, ministrados em estabelecimentos de ensino público, particular e cooperativo, e estabelece os princípios e os procedimentos a observar na avaliação e certificação dos alunos.

Relativamente à legislação destinada à avaliação de alunos da Educação especial, temos em Portugal, o já mencionado Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro.

De acordo com a legislação em vigor, a avaliação é um elemento integrante e regulador de todo o processo de ensino-aprendizagem, visando promover o sucesso educativo de todos os alunos, fornecendo-lhes pistas para melhorarem o seu desempenho. Esta deve revestir-se de carácter positivo, sublinhando os aspetos de aprendizagem a melhorar, valorizando o que o aluno sabe e é capaz de fazer, assim como atender aos diferentes ritmos de desenvolvimento e progressão de cada aluno. É importante que a avaliação seja alvo de um processo transparente, através da clarificação dos critérios adotados, e acima de tudo, que seja partilhada por todos os elementos da comunidade educativa, professores, alunos e encarregados de educação.

A avaliação incide sobre as aprendizagens e conhecimentos/capacidades definidas no currículo nacional. Como é um processo contínuo, privilegia a diversidade de estratégias e instrumentos de avaliação (diagnóstica, formativa e sumativa).

Quando procedemos à avaliação de cada aluno, ter-se-á em conta dois domínios fundamentais:

1 – **Aprendizagens e conhecimentos:** Aquisição de conhecimentos/ capacidades na abordagem de situações relacionadas com os programas das diversas disciplinas curriculares; qualidade dos conhecimentos/capacidades adquiridas; situação e progressão na aprendizagem; capacidade de comunicar utilizando o código ou códigos próprios das diferentes áreas do saber; aprendizagens de carácter transversal e de natureza instrumental, nomeadamente no âmbito da utilização da língua portuguesa em diferentes situações de comunicação e da utilização das TIC (tecnologias de informação e comunicação); capacidade de organização; capacidade de reflexão crítica.

2 – **Atitudes /comportamento:** Participação nas atividades propostas; autonomia; sentido de responsabilidade (pontualidade, ...); espírito de cooperação; comportamento adequado ao espaço da atividade letiva; realização dos trabalhos de casa.

Há a ter em conta que o domínio das atitudes e comportamento, a educação para a cidadania, a utilização das TIC, assim como o domínio da língua portuguesa, são áreas transversais, devendo por isso ser avaliadas em todas as disciplinas curriculares dos alunos.

Os domínios para a avaliação têm um peso percentual diferente ao longo do percurso académico dos alunos. Deste modo, segundo a legislação em vigor para o ensino básico e secundário, podemos ver o peso que cada um têm na avaliação final.

Tabela 1 – Peso dos domínios na avaliação final

	Capacidades/ Conhecimentos	Atitudes/ Comportamento
1º Ciclo	75%	25%
2º / 3º Ciclos	80%	20%
CEFs	70%	30%
Ensino Secundário	90%	10%
Profissional	80%	20%

No final de cada período letivo deve proceder-se à avaliação dos alunos. Esta deverá traduzir o trabalho do jovem e a sua progressão desde o início do ano até esse momento específico de avaliação, tendo por finalidade informar o aluno, o encarregado de educação e o professor da aquisição dos conhecimentos e o seu desempenho. Ao longo do ano letivo devem ser promovidos momentos de reflexão e autoavaliação com os alunos, em todas as disciplinas curriculares. Assim, todos os docentes tem que entregar ao diretor de turma uma avaliação intercalar, uma vez por período.

Relativamente aos instrumentos de avaliação, cada professor deve selecionar os que mais se adequam a cada turma, ao longo do ano letivo. Para além dos momentos de avaliação formais, o professor pode auxiliar-se de grelhas de registo de intervenções orais e escritas dos alunos durante as aulas, registos de observação de trabalhos individuais ou de grupo, trabalhos práticos ou laboratoriais, assim como relatórios de atividades, listas de verificação dos trabalhos de casa, portefólios, entre outros. No ensino básico e secundário, é obrigatória a realização de um número mínimo de dois momentos formais de avaliação, definidos em departamento, em cada período letivo. Em situações devidamente fundamentadas, pode ocorrer apenas uma avaliação. Os resultados de todos os instrumentos de avaliação, à exceção das grelhas de observação das aulas, devem ser dados a conhecer aos alunos antes do final das atividades letivas de cada período.

Seguidamente refletiremos sobre a avaliação destinada aos alunos com necessidades especiais educativas, nomeadamente os alunos com currículo específico individual.

2 - Avaliação de alunos com Currículo Específico Individual

Segundo a legislação em vigor, os alunos abrangidos pelo Decreto-Lei 3/2008, são avaliados seguindo os critérios de avaliação definidos para o ensino pré-escolar, 1º ciclo e por disciplinas no 2º e 3º ciclos do ensino básico, podendo proceder-se a adequações no processo de avaliação, definidas no respetivo PEI (Decreto-Lei 3/2008, artigo 20º). Pela mesma legislação, os alunos com CEI não estão sujeitos ao regime de transição de ano escolar, nem ao processo de avaliação regular, ficando sujeitos a critérios específicos de avaliação, também eles definidos no PEI (Decreto-Lei 3/2008, ponto 2, artigo 20º).

Em 2010, segundo o Despacho nº6/2010, de 19 de fevereiro, os alunos abrangidos pela lei 3/2008, passavam a ser avaliados de acordo com o regime de avaliação definido no diploma, incluindo os alunos que possuíssem um CEI.

A avaliação sumativa expressa-se, no 1º ciclo do ensino básico, numa forma descritiva em todas as áreas curriculares. No 2º e 3º ciclos, expressa-se numa classificação de 1 a 5, em todas as disciplinas, acompanhada de uma apreciação descritiva sobre a evolução dos alunos. Já a avaliação qualitativa, é escalonada de Não Satisfaz, Satisfaz e Satisfaz Bem, nas áreas curriculares não disciplinares e que não façam parte da estrutura curricular comum. Estas áreas curriculares que não fazem parte da estrutura curricular comum são aquelas que não obedecem a um programa definido a nível nacional. São portanto áreas com conteúdos programáticos e objetivos desenhados especificamente para um determinado aluno, independentemente do contexto onde se desenvolvem. Assim, a diferença entre estas áreas curriculares as disciplinas que compõem um plano curricular normal não tem a ver com a sua designação ou com o ambiente onde se desenvolvem, mas sim com o facto dos conteúdos e objetivos estabelecidos se afastarem substancialmente dos definidos a nível nacional.

Em 2012 foi lançado o Despacho normativo nº 24-A/2012, que regulamentava a avaliação e a certificação dos conhecimentos adquiridos e das capacidades desenvolvidas pelos alunos do ensino básico, nos estabelecimentos de ensino público, particular e cooperativo. Este Despacho regula também as medidas de promoção do sucesso escolar que podem ser adotadas no acompanhamento e desenvolvimento dos alunos. Apesar de não se dirigir especificamente a alunos com necessidades educativas especiais, este documento faz alguns apontamentos relativamente à Educação Especial. Afirma que no processo individual de qualquer aluno, devem constar todos os elementos que assinalem o seu percurso e o seu desenvolvimento, ou seja, elementos fundamentais de identificação

do aluno, fichas de registo de avaliação, relatórios médicos e avaliações psicológicas, programas de acompanhamento pedagógico e outros elementos considerados relevantes para a sua evolução e formação. No caso dos alunos abrangidos pelo Decreto-Lei 3/2008, o processo deve ainda incluir o PEI e os relatórios circunstanciados, incluindo, quando aplicável, o CEI.

No que toca ao processo de avaliação, este Despacho declara que deve intervir o professor, o aluno, o conselho de docentes no 1º ciclo ou o conselho de turma no 2º e 3º ciclo, os órgãos de gestão da escola, o encarregado de educação e o docente da educação especial, assim como outros profissionais que acompanhem o desenvolvimento do processo educativo do aluno. Ainda dentro deste processo, cabe à escola assegurar todas as condições de participação dos alunos, dos encarregados de educação e dos profissionais de apoios especializados, nos termos definidos no seu regulamento interno.

Como já vinha a ser definido desde o Despacho nº6/2010, a avaliação sumativa dos alunos do ensino básico com CEI, expressa-se numa menção qualitativa, que se coloca agora em Muito Bom, Bom, Suficiente e Insuficiente, sempre acompanhada de uma apreciação da evolução do aluno. Estes são avaliados segundo os seus valores e atitudes e pelas capacidades e conhecimentos. Pelo que já expusemos ao longo deste relatório, a área dos valores e atitudes (que engloba o comportamento, a participação, a autonomia e responsabilidade) vai ter maior peso na avaliação do que a área das capacidades e conhecimentos (saber e saber fazer).

Se na avaliação interna dos alunos com CEI se passa de uma classificação quantitativa para uma qualitativa, na avaliação externa, estes alunos estão dispensados da realização de provas finais do 1º, 2º e 3º ciclo. Ao ler a *“Norma e Orientações para a aplicação de condições especiais na realização de provas e exames JNE/2015”* (2015: 10), podemos ver que os alunos que frequentam a escolaridade com um CEI, não realizam provas finais de ciclo do ensino básico nem exames finais nacionais do ensino secundário. Estes alunos ficam dispensados também de provas a nível de escola e do processo de avaliação e transição do ano escolar, característico do currículo comum, uma vez que frequentam a escola com um currículo de cariz funcional, centrado nos contextos da vida, que promove competências pessoais, sociais, e, sempre que possível, ligadas à inserção no mercado de trabalho.

O tipo de avaliação para os alunos com CEI que frequentam o ensino secundário não é referida em nenhum normativo, nomeadamente no Decreto-Lei nº139/2012, que

estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos do ensino básico e secundário, da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos. Até a própria Portaria n.º274-A/2012, que regula o ensino de alunos com CEI no ensino secundário, não refere o modo ou escala de avaliação a seguir. Deste modo, pressupõe-se que as escolas adaptem as orientações aplicadas no ensino básico ao ensino secundário.

3 – Certificação de alunos com currículo Específico Individual

A certificação dos alunos com currículo específico individual é a base deste relatório, que se lança na procura de uma forma de a tornar inclusiva. A conclusão do ensino básico é certificada pelos órgãos de direção da escola, através da emissão de um diploma que ateste a conclusão do ensino básico e um certificado que ateste o nível de qualificação, discrimine as disciplinas ou módulos concluídos e as respetivas classificações finais, bem como as classificações das provas finais de ciclo obtidas nas disciplinas que foram realizadas (quantitativamente). Deve ainda conter em anexo todas as atividades extracurriculares desenvolvidas pelo aluno. Estes documentos dão acesso a qualquer aluno ao ensino secundário normal ou profissional.

Atualmente, ao abrigo do n.º 3 do artigo 19.º do Despacho normativo n.º 13/2014, de 15 de setembro, aos alunos que frequentam a escolaridade com um Currículo Específico Individual, é emitido um certificado que comprova as capacidades adquiridas e desenvolvidas nas áreas disciplinares específicas, no decurso do seu PIT, o qual tem efeitos somente na admissão no mercado de trabalho. Este certificado avalia o aluno qualitativamente, o que o impede de seguir para o ensino secundário ou profissional no caso de ainda se encontrar no final do 3.º ciclo. É emitido pelo diretor da escola, mediante a apresentação de um requerimento, quando estes alunos atingem a idade limite da escolaridade obrigatória. Assim, os alunos com CEI quando atingem o último ano do 3.º ciclo continuam a frequentar a escola até atingir a maioridade, estando sujeitos apenas ao PIT (embora existam atualmente alunos que seguem para o ensino secundário).

A “*Norma e Orientações para a aplicação de condições especiais na realização de provas e exames 2015*” (2015: 11), faz várias observações relativamente às implicações trazidas pela atribuição de um Currículo Específico Individual a um aluno. Alerta para o facto de que esta certificação não corresponde à obtenção de habilitação

académica, pelo que só deve ser aplicada quando esgotadas as restantes medidas educativas referidas no artigo 16º do Decreto-Lei 3/2008. Recomenda que esta medida se deve aplicar de forma muito criteriosa, apenas aos alunos que apresentam limitações cognitivas graves ou com multideficiência, cujas necessidades educativas especiais de carácter permanente não lhes permita aceder aos conteúdos programáticos das disciplinas do currículo comum, devendo ser reavaliada periodicamente a sua adequação ao desenvolvimento do aluno, a fim de minimizar eventuais constrangimentos no seu percurso escolar.

A grande questão que se coloca é, se este modelo de certificação promove realmente a inclusão. Anteriormente referimos que apesar de a escola estar cada vez mais a seguir o modelo inclusivo, o mesmo não acontece com a sociedade ou com o mercado de trabalho. Será que as entidades empregadoras olharão para este certificado com olhos de igualdade? Será que esta certificação contribui para a discriminação destes jovens e o seu afastamento do emprego?

Além disto, a lei declara que o certificado deve ser emitido pelo diretor da escola, o que deixa claro que o modelo e a forma como é organizado fica ao critério de cada estabelecimento de ensino.

Na segunda parte deste projeto tentaremos encontrar uma resposta mais inclusiva para o modelo de certificação existente no nosso país atualmente.

PARTE II

COMPONENTE EMPÍRICA

Capítulo I

Metodología de estudio

1 – Definição do objeto de estudo

Segundo Quivy e Campenhoudt (1998), o primeiro problema que se coloca a um investigador é o simples facto de saber como começar bem o seu trabalho. A dificuldade de começar de forma válida um trabalho tem normalmente origem numa preocupação de o fazer demasiado bem e de formular desde logo um projeto de investigação de forma satisfatória (o que é um erro cometido frequentemente). Para os mesmos autores, o investigador deve obrigar-se a escolher rapidamente um fio condutor tão claro quanto possível, de forma que o seu trabalho se inicie e estruture com coerência.

Traduzir um projeto de investigação sob a forma de uma pergunta de partida só será útil se essa pergunta for corretamente formulada. Nesta questão, o investigador deve tentar exprimir o mais exatamente possível o que procura saber, elucidar, compreender melhor. A pergunta de partida deve ainda ser pertinente, ou seja, adequada ao objetivo que se procura (Quivy et Campenhoudt, 1998).

O objeto de estudo desta investigação prende-se com a problemática da certificação de alunos com Currículo Específico Individual nas escolas regulares portuguesas, procurando saber, por um lado, se promove o modelo inclusivo, e por outro, se funciona como um potenciador ou uma barreira para a inserção destes jovens na sociedade e no mercado de trabalho. A certificação destes alunos está, segundo a legislação em vigor, ao critério do diretor de cada escola, não existindo um modelo base ou critérios definidos para a sua elaboração.

Face a estas questões, procuraremos saber, com esta investigação, que práticas são realizadas nas escolas para a avaliação e certificação de alunos com CEI. Procuraremos, também, analisar se esta certificação ajuda ou impede uma correta inserção na vida adulta.

A temática em questão tem vindo a ser abordada nos últimos anos no seio da educação especial, no entanto, ainda não surgiram iniciativas que promovessem outro meio de certificação para alunos com CEI. Legalmente, a certificação destes alunos também não tem sido abordada, ficando ao critério de cada escola a sua elaboração.

Numa sociedade e num ensino cada vez mais voltados para o mercado de trabalho, é importante que se tratem estes jovens com muito cuidado, de forma a evitar a sua exclusão social. É importante que se ofereça um conjunto de soluções adaptadas a cada um, de modo a que se atinja a igualdade no acesso ao mercado de trabalho e à vida adulta.

Tendo por base todas as problemáticas referidas anteriormente, assim como a

revisão da literatura, elaboramos a seguinte pergunta de partida, orientadora deste estudo:

De que forma é efetuada a certificação de alunos com CEI nas escolas regulares?

Deste modo, com a realização deste estudo, pretendemos atingir os seguintes objetivos:

- Analisar as respostas educativas oferecidas aos alunos com currículo específico individual nas escolas regulares portuguesas e perceber de que forma são aplicadas;
- Reconhecer as vantagens e desvantagens acarretadas pela atribuição de um CEI a um aluno;
- Analisar as vantagens da existência de um modelo de certificação global para alunos com CEI, que lhes possibilite prosseguir os estudos para uma formação profissional e para a vida adulta;
- Identificar as principais barreiras encontradas pelas escolas na atribuição de um CEI, de um PIT, e na inserção destes alunos no mercado de trabalho;
- Evidenciar a importância da certificação dos alunos com CEI para a sua inserção no mercado de trabalho.

2 – Formulação de hipóteses:

A formulação de hipóteses apresenta-se como um importante processo na construção de um estudo empírico de qualidade. A hipótese apresenta-se como uma resposta provisória à pergunta de partida da investigação, que pode ser revista e corrigida ao longo do trabalho exploratório da problemática. A hipótese deve ser expressa sob uma forma observável, ou seja, deve indicar, direta ou indiretamente, o tipo de informações a recolher, bem como as relações a verificar entre estas observações, de modo a que se averigue se a hipótese é ou não confirmada pelos factos (Quivy et Campenhoudt, 1998).

Assim, a hipótese apresenta-se como um importante fio condutor, com o objetivo de orientar os procedimentos metodológicos e facilitar a compreensão da pesquisa. Deste modo, formulamos as seguintes hipóteses:

- **Hipótese 1:** A certificação atribuída a alunos com CEI não tem um modelo definido legalmente, ficando ao critério de cada escola;
- **Hipótese 2:** A certificação dos alunos com CEI emitida pelas escolas, não

comprova as capacidades adquiridas e desenvolvidas nas áreas disciplinares específicas, no decurso do seu PIT;

- **Hipótese 3:** A escala qualitativa aplicada na certificação dos alunos com CEI é um elemento que prejudica o perfil do aluno sendo mais pertinente o uso de uma escala quantitativa;

- **Hipótese 4:** O documento emitido pela escola aos alunos com CEI é elemento potenciador na inserção destes alunos no mercado de trabalho.

3 – Metodologias e procedimentos adotados

De maneira a responder à pergunta de partida e de proceder à confirmação das nossas hipóteses, optamos pela realização de um estudo de tipo quantitativo, utilizando como técnica principal para a recolha dos dados, o inquérito por questionário. Este foi dirigido a Professores de Educação Especial que desenvolvem o seu trabalho nas escolas que integram os quatro agrupamentos existentes no município de Lousada, conforme falaremos na caracterização da amostra.

O questionário aplicado é constituído por 63 perguntas agrupadas por quatro grupos ou dimensões. Na tabela 1, é possível verificar como se dispõem esses grupos.

Tabela 2 – Grupos/dimensões

Grupos/Dimensões	Aspetos tratados
Grupo I Informação Biográfica	- Constituído por seis perguntas de resposta fechada; - Dados Biográficos dos respondentes
Grupo II Desempenho do Professor face à Educação Especial	- Constituído por escala de Likert com 13 afirmações; - Papel do Professor na Educação Especial; - Capacidade de resposta por parte das escolas às necessidades educativas especiais dos alunos; - Conhecimento e formação na Educação especial

<p>Grupo III</p> <p>Conhecimento relativamente ao CEI</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Constituído por uma pergunta de resposta fechada e escala de Likert com 23 afirmações; - Importância do CEI; - Forma de aplicação do CEI; - Pertinência da aplicação do CEI; - Envolvidos no processo de elaboração; - Problemáticas de Inclusão do CEI.
<p>Grupo IV</p> <p>Certificação de alunos com CEI</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Constituído por escala de Likert com 20 afirmações; - Práticas atuais de certificação; - Importância da certificação de alunos com CEI; - Importância de uma certificação para a inclusão no mercado de trabalho e na sociedade; - Certificação como potenciador ou inibidor.

O questionário é constituído por perguntas fechadas e por afirmações no formato da escala de Likert, predominando a segunda. As perguntas fechadas foram feitas de modo a recolher a informação biográfica dos intervenientes, por outro lado, a escala de Likert foi a ferramenta que consideramos mais adequada na recolha da opinião dos professores relativamente ao tema em questão.

Antes da administração do questionário elaboramos um pré-teste de maneira a recolher opiniões sobre a sua estrutura e pertinência, assim como para detetar algumas incorreções. O pré-teste foi constituído por cinco questionários aplicados aos professores da educação especial a exercer funções na Escola EB 2,3 de Jovim, pertencente ao Agrupamento de Escolas de Gondomar nº 1.

A recolha dos dados foi feita no mês de Junho de 2015. Os questionários foram entregues em mão ao coordenador da Educação especial de cada agrupamento para passar aos colegas, dando simultaneamente todas as explicações úteis e promovendo a participação dos inquiridos. Após o preenchimento dos questionários fomos contactados para proceder à sua recolha.

4 – Caracterização da amostra

Procurando o conhecimento relativo à forma como as escolas aplicam e trabalham a certificação dos alunos com currículo específico individual, promovendo ou não a sua inclusão na sociedade e no mercado de trabalho, selecionamos todas as escolas do concelho de Lousada, no distrito do Porto. Devido à impossibilidade de abordar diretamente todas as escolas, optamos por entrar em contacto com as sedes de cada agrupamento, num total de 4. O diretor de cada agrupamento ficou responsável por fazer chegar o questionário aos professores da educação especial das escolas que o constituem.

O nosso local de residência determinou a escolha da área geográfica, no entanto, também considerarmos irrealista abordar uma área maior, face ao tempo disponível para a elaboração do projeto. Outra condição importante para a escolha desta área foi o facto de nestas escolas existirem alunos que beneficiam da medida Currículo Específico Individual, ao abrigo do Decreto-Lei 3/2008, desde o 2º ciclo até ao ensino secundário.

Apesar de não ser uma amostra representativa da realidade de todas as escolas a nível nacional, consideramos que a nível concelhio, esta já representa uma realidade bastante significativa.

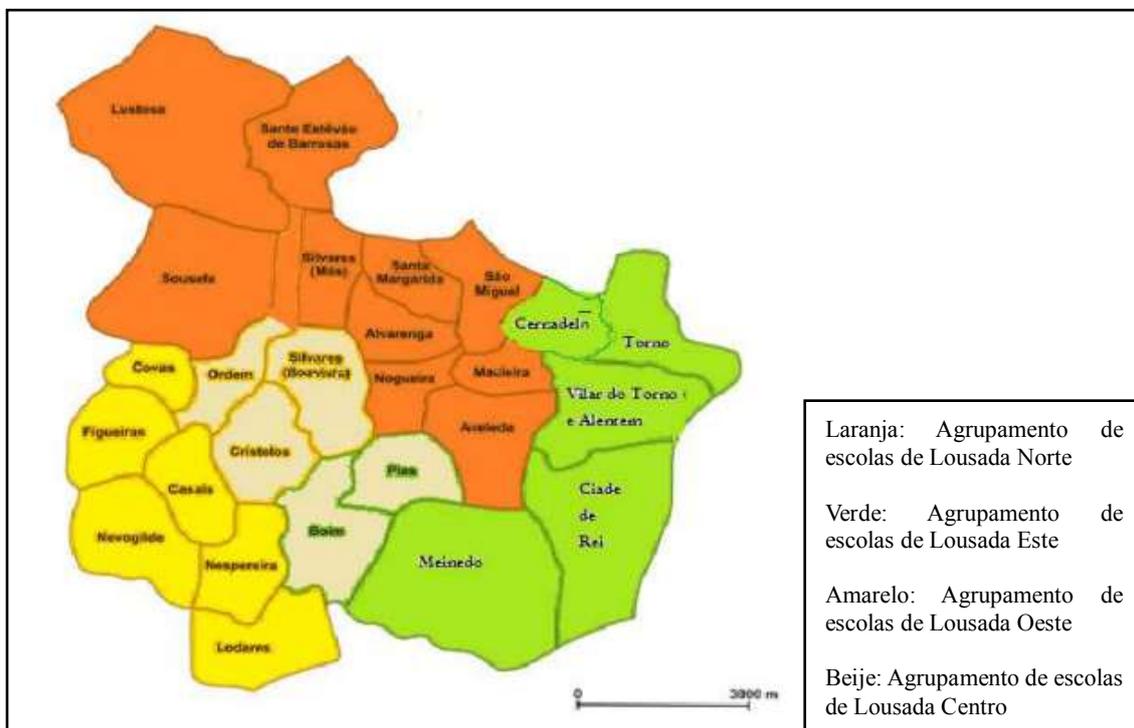
4.1 – Caracterização dos Agrupamentos de Escolas

A vila de Lousada está situada na transição do litoral para o interior, pertence ao distrito do Porto, região plano norte, sub-região plano norte litoral. Com cerca de 97,84 km quadrados, o concelho confina a Norte com os de Felgueiras e Guimarães; a sul com os de Paredes e Penafiel; a Nascente com o de Amarante; e a Poente com o de Paços de Ferreira. A sua sede fica situada a 42 Km do Porto e a 389 Km de Lisboa. Tem uma população a rondar os 43.000 habitantes, distribuídos pelas 26 freguesias que compõem o concelho. Após a reorganização administrativa, Lousada passou a contar com 15 freguesias. É um dos concelhos com a população mais jovem da Europa, cerca de 47% dos seus residentes têm idade inferior a 25 anos.

Este concelho é constituído por quatro agrupamentos escolares. O Agrupamento escolar de Lousada Norte tem a sua sede na freguesia de Nogueira, o Agrupamento escolar de Lousada Este tem a sua sede na freguesia de Caide de Rei, o Agrupamento escolar de Lousada Oeste tem a sua sede na freguesia de Nevogilde e o Agrupamento de Escolas de Lousada Centro tem a sua sede na freguesia de Silvares. Na figura 1 podemos ver a

distribuição dos agrupamentos escolares pelas freguesias do concelho. Como podemos ver, o agrupamento com maior área é o de Lousada Norte, no entanto é o Agrupamento de Lousada Centro que tem o maior número de alunos.

Figura 1 – Agrupamentos de Escolas de Lousada



O Agrupamento de Escolas Lousada Norte é constituído por 4 Jardins-de-Infância (Uchas, Bairral, Lagoa e Souto), 1 escola básica (Bairral) 6 Centros Escolares (Carmo, Lustosa, Moreira, St^a Margarida, S. Miguel, Macieira) e 2 EBS (Lustosa e Nogueira), num total de 13 estabelecimentos de ensino. Deste Agrupamento fazem parte as freguesias de Lustosa, Santo Estêvão de Barrosas, Sousela, Nogueira, St^a Margarida, S. Miguel, Alvarenga, Aveleda e Macieira. Os alunos do agrupamento têm idades compreendidas entre os três e os dezoito anos podendo, os alunos dos cursos profissionais, ultrapassar esta faixa etária. São oriundos de meios socioculturais e económicos diversos embora a grande parte descenda de famílias com baixos índices económicos e de escolaridade (4.º ano) que trabalham no setor primário e terciário e com poucas expectativas, ao nível da literacia, em relação ao futuro dos filhos. No presente ano letivo, este agrupamento tinha um total de 2068 alunos, estando 89 integrados na educação especial, o que representa 4,3% do total.

O Agrupamento de Escolas de Lousada Este foi constituído em 2001 e atualmente integra nove estabelecimentos de educação e ensino: as escolas básicas da Estação, de Pereiras n.º 1, de Cruzeiro, de Pereiras, do Corgo, de Sub-Ribas, de Vilar, de Torno e de Caíde de Rei (escola-sede). Para além da oferta formativa ao nível do pré-escolar, 1.º, 2.º e 3.º ciclos, os alunos que estudam neste agrupamento podem optar por seguir o curso vocacional do 3.º ciclo, de Artes e Animação, e o curso vocacional do ensino secundário de Técnico de Produção Agropecuária. No presente ano letivo o agrupamento tinha um total de 1290 alunos, estando 46 alunos abrangidos pelo Decreto-Lei 3/2008, o que representa 4,4% do total.

O Agrupamento de Escolas Lousada Oeste abrange 8 Jardins de Infância, 8 escolas E.B. 1 e uma escola E.B. 2/3, o que significa que terá de trabalhar em função de 1550 alunos, dos quais 44 são alunos com necessidades educativas especiais. Os alunos são, na sua maioria, oriundos de meios economicamente desfavorecidos. A generalidade dos alunos reside nas freguesias da área pedagógica do Agrupamento, vivendo em casa própria com os pais e irmãos.

O Agrupamento de Escolas de Lousada Centro é o maior do concelho. No total tem 3019 alunos que se distribuem por dez edifícios escolares. A oferta educativa complementa a educação pré-escolar, 1.º, 2.º e 3.º ciclo do Ensino Básico, Ensino Secundário, Cursos EFA e Cursos profissionais. Este agrupamento tem 88 alunos ao abrigo do Decreto-Lei 3/2008, existindo uma unidade de apoio à multideficiência. Tal como nos agrupamentos anteriormente mencionados, a maior parte dos alunos destas escolas vem de meios sociais desfavorecidos.

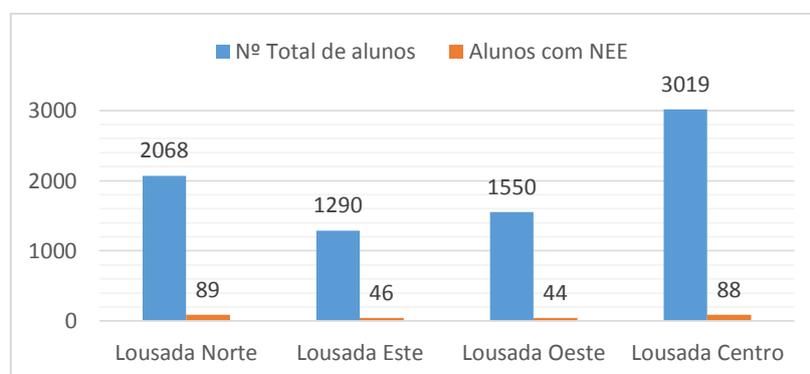


Gráfico 1 – Numero de alunos com NEE por escola

Segundo as informações recolhidas, estas escolas abrangem um total de 7927 alunos, estando 267 ao abrigo do Decreto-Lei 3/2008. O número de alunos com necessidades educativas especiais varia de agrupamento para agrupamento, oscilando entre um máximo de 89 alunos e um mínimo de 44. Todos estes alunos são apoiados por professores do ensino regular e da educação especial. Interessou-nos obter com a aplicação destes questionários a opinião dos últimos, no entanto foi permitida a participação de três professores do ensino regular que desenvolvem um trabalho contínuo com alunos com CEI há largos anos.

4.2 – Caracterização dos professores respondentes

Como referimos, os inquéritos foram aplicados nas escolas aos professores da educação especial, contabilizando-se um total de 28 respostas. O número de professores que constituem o grupo da educação especial de cada agrupamento difere, assim como o número de inquéritos recolhidos. No gráfico 2 é possível constatar o número de inquéritos recolhidos em cada um.

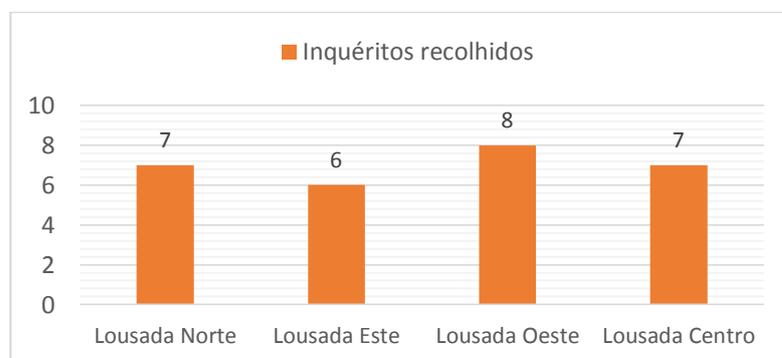


Gráfico 2 – Número de Inquéritos recolhidos

É importante realçar que o maior número de inquéritos respondidos veio do agrupamento de Lousada Oeste, com 8, e o menor de Lousada Este, com 6. Nos agrupamentos de Lousada Norte e de Lousada Centro foram recolhidos 14 inquéritos (7 em cada um). O Agrupamento de Escolas de Lousada Oeste fez questão que 3 professores que não pertencem ao grupo da educação especial mas que desenvolvem um trabalho contínuo junto destes alunos, também participassem.

Através das respostas dadas ao inquérito, nas perguntas sobre os dados biográficos dos professores, pudemos identificar algumas características desta amostra.

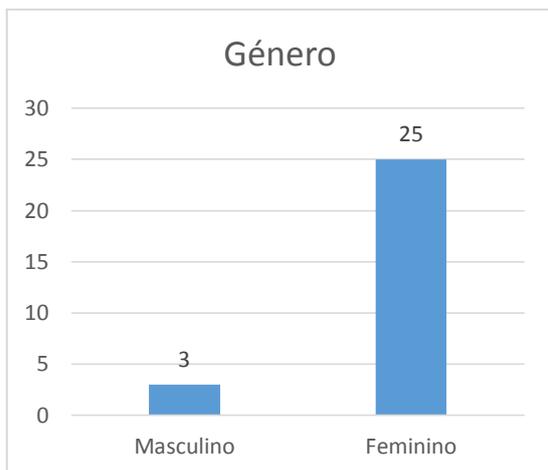


Gráfico 3 – Género

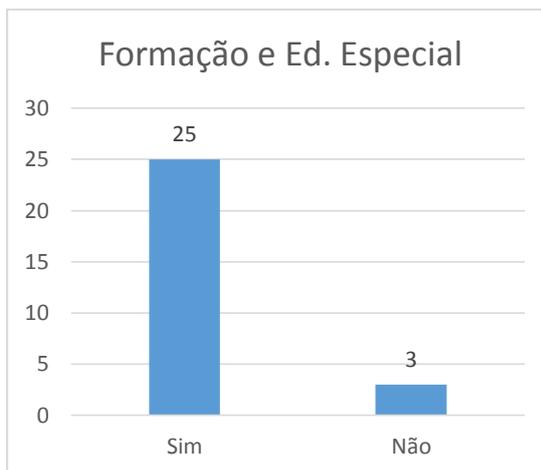


Gráfico 4 – Formação em Educação Especial

Os professores respondentes pertencem maioritariamente ao género feminino, com 25 inquiridos. Relativamente à Educação Especial, 25 inquiridos tinham esta formação no seu currículo. Apesar de nem todos os respondentes possuírem formação em educação especial, os 28 tinham alunos com necessidades especiais educativas nas suas turmas.

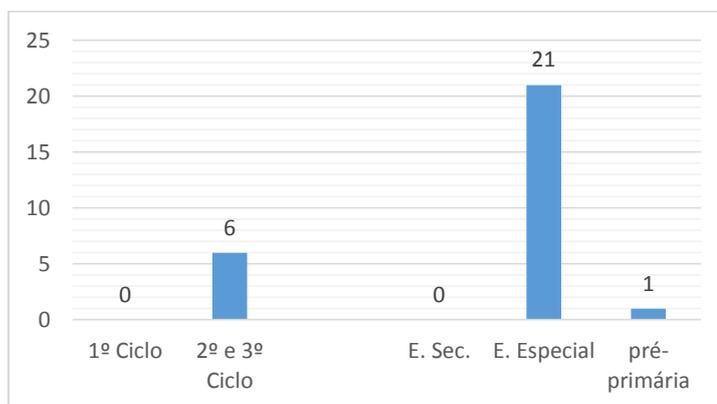


Gráfico 5 – Ciclo de Ensino

Relativamente ao ciclo de estudos que lecionavam no presente ano, 1 docente lecionava na pré-primária, 6 docentes no 2º e 3º ciclos do ensino básico e 21 na educação especial.

No que respeita ao tempo total de serviço, 2 docentes têm menos de 10 anos completos, 4 têm entre 11 a 15 anos de serviço, 10 têm entre 16 e 20 anos de serviço, 8 tem entre 21 e 25 anos e 4 têm mais de 25 anos de serviço completos. O docente inquirido com menos experiência profissional tinha 9 anos de serviço e o docente com mais experiência tinha 29 anos, sendo a média total de 19 anos.

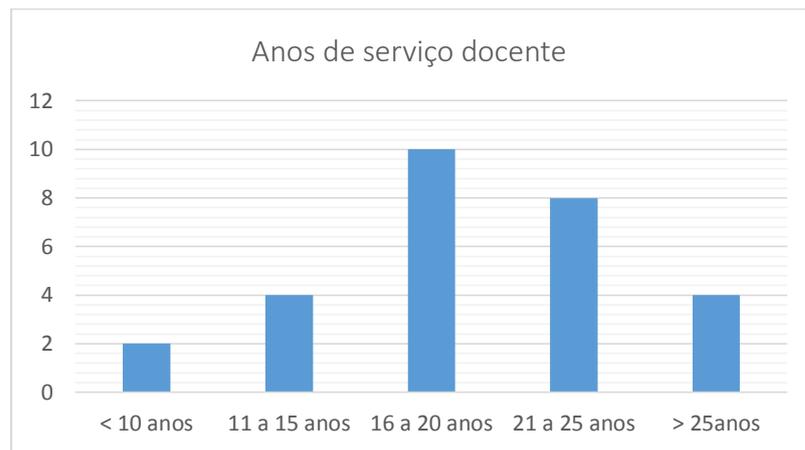


Gráfico 6 – Tempo de serviço docente

Por fim, relativamente ao número de alunos com necessidades educativas especiais que cada docente tinha nas suas turmas, a grande parte dos inquiridos referiu ter 2 a 3 por turma. Em média, cada docente tinha 17 alunos da educação especial ao seu encargo.

Capítulo II

Apresentação dos resultados

1 – Tratamento de dados

As opções tomadas no tratamento dos dados realizam-se em função dos resultados obtidos ao longo deste estudo, assim como das suas características. Para a organizar e tratar a informação, foi utilizado o software Microsoft Office Excel 2015. Utilizamos repetidamente para a análise dos dados, gráficos expressos em números inteiros. Realizamos, por fim, um estudo exploratório dos dados, de forma a avaliar os pressupostos previamente estabelecidos.

2 – Análise dos dados

Iremos apresentar em seguida o tratamento dos dados recolhidos no inquérito, seguindo as dimensões e grupos considerados, assim como a ordem das questões. De todas as questões analisadas, seguimos aquelas que consideramos ser enriquecedoras para o nosso projeto, para a resposta às hipóteses e à pergunta de partida. Não analisámos todas as afirmações individualmente, deixando 4 de fora. Assim, os gráficos correspondentes a essas afirmações estão representados no Anexo 3. Apesar de considerarmos todas as afirmações importantes e merecedoras de análise, tivemos em conta que poderia ocorrer um desvio ao tema central ao analisar a sua totalidade. Por isso, achamos necessário representar graficamente a totalidade do inquérito, pelo que uma leitura dos gráficos em anexo dará uma visão mais aprofundada da opinião dos professores respondentes em relação à educação especial.

2.1 – Desempenho Docente face à Educação Especial

No que concerne ao desempenho do professor face à educação especial (grupo II do questionário), interessa-nos saber a sua opinião sobre o papel de cada um no processo escolar dos alunos com necessidades especiais educativas. Procuramos, desde logo, determinar a opinião dos respondentes relativamente à permanência nas turmas regulares de alunos com necessidades educativas especiais. Através da afirmação 7.f, mencionamos que todos os alunos com NEE devem estar integrados nas turmas regulares. Ao analisar o gráfico 7, vemos de 18 respondentes concordaram totalmente e 6 concordaram com o facto de alunos com NEE estarem integrados nas turmas regulares, seguindo deste modo

o modelo inclusivo. Para 4 docentes, estes alunos não devem estar integrados nas turmas regulares.

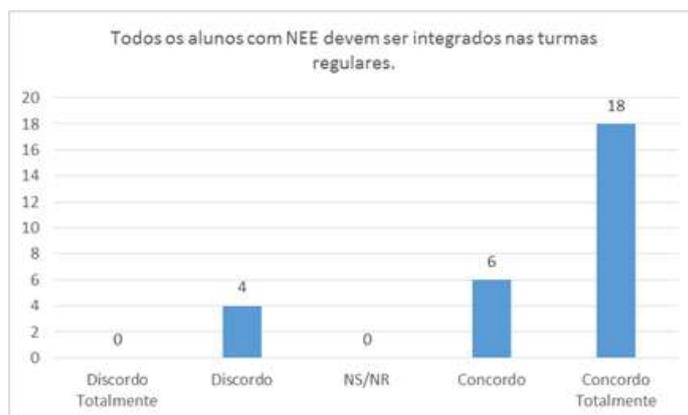


Gráfico 7 – Afirmação 7.f

Sabendo que estes são acompanhados por professores com e sem formação na área, é necessário determinar se todos dão uma resposta eficaz e adequada.

Neste sentido, consideramos importante determinar se o conhecimento da legislação em vigor para o ensino especial é uma competência de todos, ou apenas daqueles que estão envolvidos no processo (Afirmação nº 7.a).

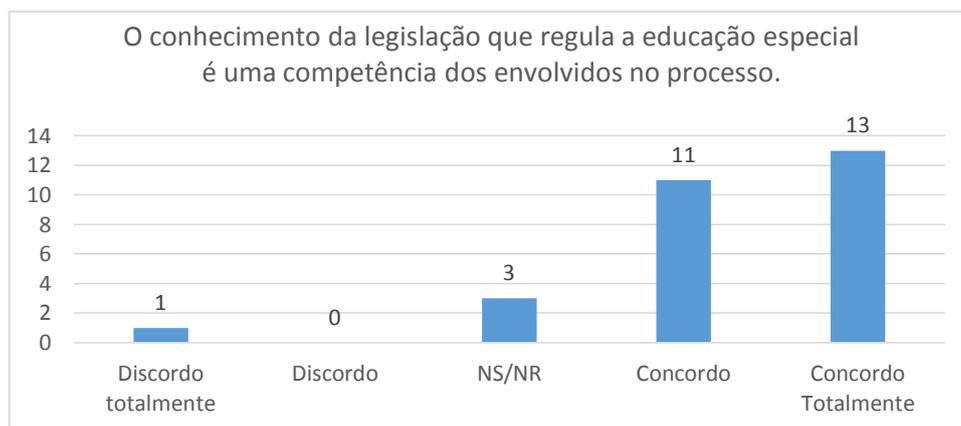


Gráfico 8 – Afirmação 7.a

Através da análise do gráfico 8, é possível determinar que a maior parte dos inquiridos reconhece que o conhecimento da legislação em vigor para a educação especial é uma competência dos envolvidos no processo. Deste modo, apenas um inquirido considerou que nem todos os professores que lidam com alunos com NEE tem a obrigação de conhecer a legislação.

Reconhecida a importância que o conhecimento legal da educação especial tem no processo de ensino aprendizagem dos seus alunos, procuramos saber se a opinião dos respondentes relativamente à formação dos professores envolvidos.



Gráfico 9 – Afirmação 7.g



Gráfico 10 – Afirmação 7.h

É importante determinar se os alunos com NEE têm acesso a um ensino de qualidade, por esta razão, questionamos os inquiridos sobre a sua opinião acerca das dificuldades sentidas por professores sem formação em educação especial, quando se deparam com estas crianças nas suas turmas. A grande parte dos respondentes considerou que os professores sem formação têm dificuldades em acompanhar alunos com NEE, existindo apenas um elemento que discorda e 6 que não responderam (gráfico 9). Quanto à sua opinião sobre se os alunos com NEE devem estar sempre colocados em turmas com professores formados em Educação especial, as opiniões divergiram (gráfico 10). Dos inquiridos, 11 discordaram com este facto, enquanto 10 concordaram e 6 concordaram totalmente.

Portanto, podemos afirmar que é importante que todos os professores tenham formação, ou pelo menos mais informação, na área da Educação Especial. Para tal, confirmamos esta afirmação nas afirmações 7.c e 7.d.



Gráfico 11 – Afirmação 7.c



Gráfico 12 – Afirmação 7.d

Como podemos ver através da análise do gráfico 11, a grande parte dos respondentes concorda que seguidamente à formação em ensino, deve ser realizada a formação em educação especial. Dez professores concordam com esta ação e onze concordam totalmente. Dois professores inquiridos discordam na necessidade de fazer esta formação após a conclusão da formação em ensino e um discorda totalmente. Já quando são questionados acerca da importância da realização de palestras, ações de formação e sensibilização sobre educação especial nas escolas (gráfico 12), quatro professores concordam e vinte e quatro concordam totalmente. Deste modo, torna-se importante a realização destas formações de modo a enriquecer o conhecimento de todos os professores quando estão perante um aluno com NEE. De outra forma, tanto professor como aluno sentirão dificuldades em aceder a um ensino de qualidade, tal como podemos ver no gráfico 13.

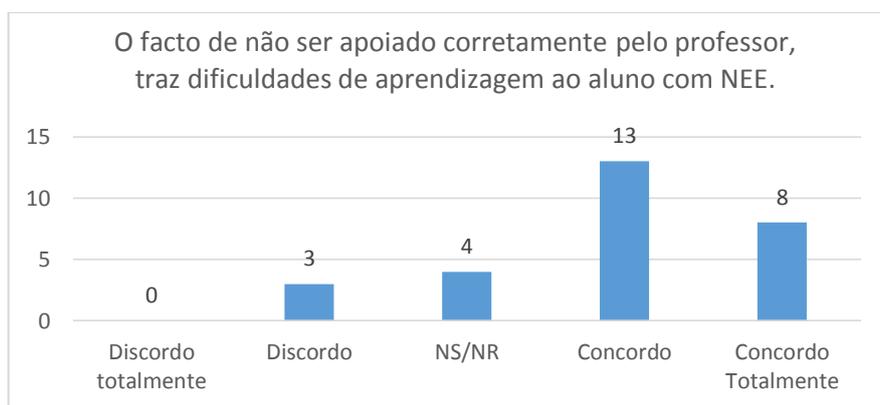


Gráfico 13 – Afirmação 7.m

Dos respondentes, 13 concordam e 8 concordam totalmente que se o professor não conseguir dar resposta às necessidades especiais de um aluno, este vai ter mais dificuldades no processo de aprendizagem. Quatro inquiridos não manifestaram a sua opinião, enquanto três discordaram.

Se a formação dos professores é importante para aceder às necessidades dos alunos, a participação em todos os processos e atividades que o envolvem também é. As escolas devem ter sempre meios humanos que atendam a estas necessidades.



Gráfico 14 – Afirmação 7.j

No gráfico 14, podemos ver a opinião dos respondentes relativamente ao número de professores de educação especial disponíveis nas escolas. É notória a opinião do grupo pois 15 inquiridos discordam totalmente e 9 discordam sobre o facto de nas escolas haver um número suficiente de docentes da educação especial. Por outro lado, 4 inquiridos concordam que existe um número suficiente de professores.



Gráfico 15 – Afirmação 7.k

Outra questão que se coloca sobre o envolvimento de professores do ensino regular na educação especial é, se estes são colocados de forma a preencher os seus horários e não pela sua experiência (gráfico 15). A opinião dos inquiridos encontrou-se dividida, no entanto, a maior parte, 9 docentes, optou por não responder. Das dez pessoas que acham que esta situação se tem verificado, 6 concordam e quatro concordam totalmente. Por outro lado, 6 docentes discordam e 3 discordam totalmente.

É importante que todos os professores envolvidos na educação especial, tendo formação específica na área ou não, sejam colocados pela sua capacidade de resposta às

necessidades dos seus alunos e não para completar o seu horário. Como vimos anteriormente, o envolvimento dos professores afeta o desempenho do aluno com NEE.

Relativamente à participação dos professores nos vários processos que envolvem os alunos com NEE, torna-se importante perceber se é ativa ou passiva.

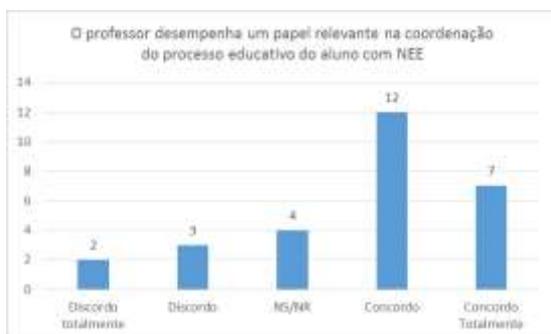


Gráfico 16 – Afirmação 7.1



Gráfico 17 – Afirmação 7.b

Através da análise do gráfico 16, é possível determinar a opinião dos inquiridos relativamente à importância do professor na coordenação do processo educativo do aluno. Dois inquiridos discordaram totalmente e três discordaram relativamente à importância do professor neste processo. Por sua vez, 12 docentes concordaram que o professor tem um papel importante na coordenação do processo educativo do aluno. Sete professores concordaram totalmente. Relativamente à participação do professor no processo de avaliação do aluno com NEE (gráfico 17), 3 professores não proferiram a sua opinião, 16 concordaram e 9 concordaram totalmente que o professor participa ativamente.



Gráfico 18 – Afirmação 7.e

Achamos também importante questionar os inquiridos se consideravam que o professor participa ativamente no processo de transição para a vida ativa do aluno com NEE (gráfico 18).

De todos os inquiridos, 7 discordam. Já 12 inquiridos concordam que o professor têm uma participação ativa e 7 concordam totalmente.

Por fim, na afirmação 7.i, quisemos saber a opinião dos respondentes quanto à sua importância na referenciação do aluno com NEE.

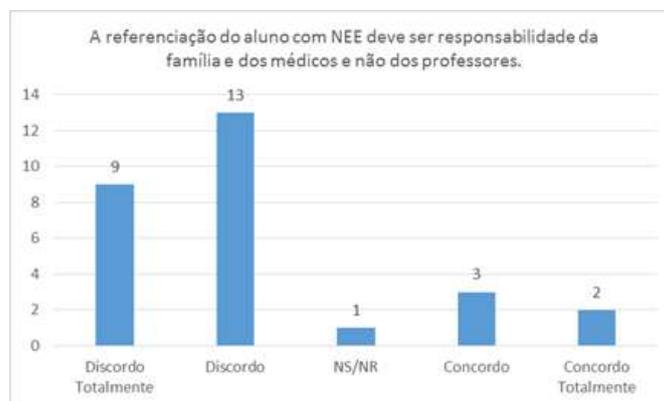


Gráfico 19 – Afirmação 7.i

Da afirmação que a referenciação do aluno com NEE deve ser responsabilidade da família e dos médicos, e não dos professores, 9 professores discordaram totalmente e 11 discordaram. Enquanto 1 professor não demonstrou a sua opinião, 3 concordaram e 2 concordaram totalmente.

Assim, concluímos que apesar de alguns docentes não considerarem que o professor tem uma participação ativa nos vários processos que envolvem o percurso académico do aluno com NEE (avaliação, elaboração do processo educativo, plano de TVA, referenciação, etc.), a grande parte considera que este tem um envolvimento ativo, participando e influenciando o percurso escolar do aluno com NEE.

2.2 – Conhecimento relativo ao Currículo Específico Individual

Analisada a importância que todos os professores tem no processo de ensino-aprendizagem de alunos com NEE, consideramos avaliar o conhecimento dos respondentes em relação ao Currículo Específico Individual (grupo III). É importante determinar se esta modalidade educativa representa uma vantagem ou uma desvantagem para os alunos

com NEE. Também se torna importante determinar se é aplicada corretamente e se promove a inclusão destes alunos, na escola, na sociedade e futuramente, no mercado de trabalho.

Nas afirmações 9.f e 9.l, procuramos saber a opinião dos professores inquiridos quando à presença dos alunos com CEI na Escola e na Sala de aula.



Gráfico 20 – Afirmação 9.f

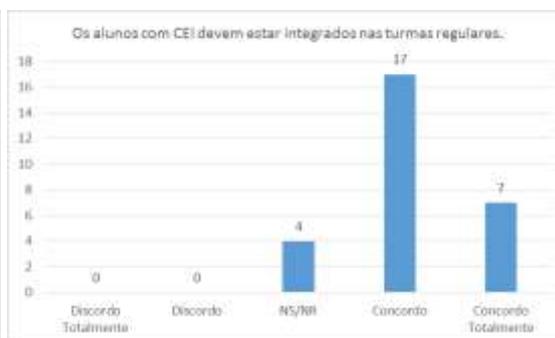


Gráfico 21 – Afirmação 9.l

Na afirmação 9.f, mencionamos que os alunos com CEI não devem estar integrados na Escola regular (gráfico 20). Vinte e cinco respondentes manifestaram o seu desacordo com esta opinião, enquanto 1 concordou e 2 não responderam.

Visto que pensam que estes alunos devem frequentar a escola regular, pedimos a sua opinião sobre a sua presença nas turmas regulares (gráfico 21). Nenhum professor discordou com a presença de alunos com CEI nas turmas regulares, no entanto 4 não manifestaram a sua opinião.

Na afirmação 9.a (gráfico 22), é pedida a opinião aos docentes sobre os alunos a quem deve ser aplicado o CEI. Afirmamos que esta medida deveria ser aplicada a todos os alunos que não conseguissem acompanhar o currículo comum, mesmo àqueles que apresentam dificuldades em algumas áreas académicas. A pertinência desta questão prende-se com o facto que muitos alunos passam a beneficiar do CEI porque não conseguem concluir o ensino básico. Outros começam a beneficiar desta medida após uma avaliação anterior. Como sabemos, a atribuição do CEI deve ser muito bem pensada pois em alguns casos pode prejudicar o aluno.

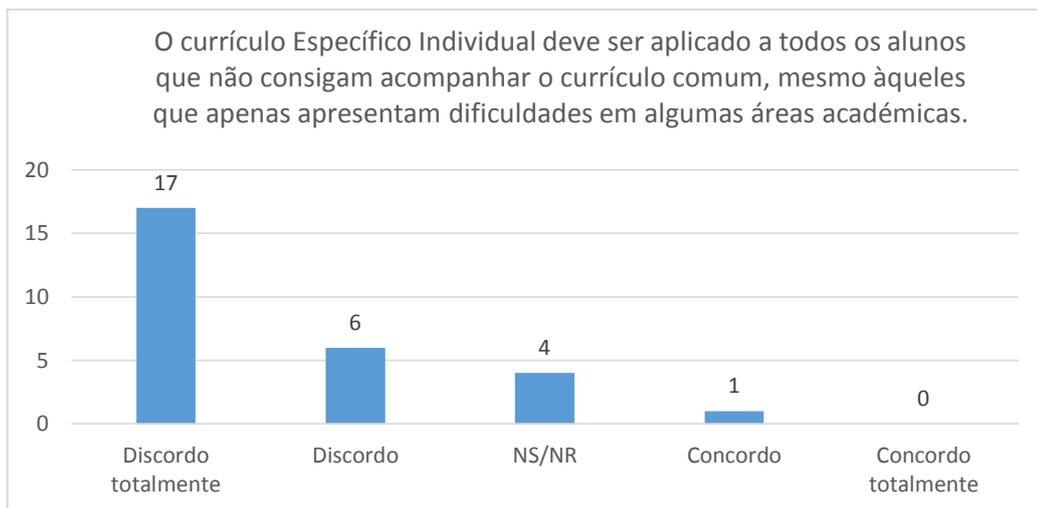


Gráfico 22 – Afirmação 9.a

Esta opinião está expressa nas respostas dadas visto que 17 docentes discordaram totalmente, 6 discordaram, 4 não demonstraram a sua opinião e apenas um professor concordou que devia ser aplicado a todos os que não conseguissem acompanhar o currículo normal.

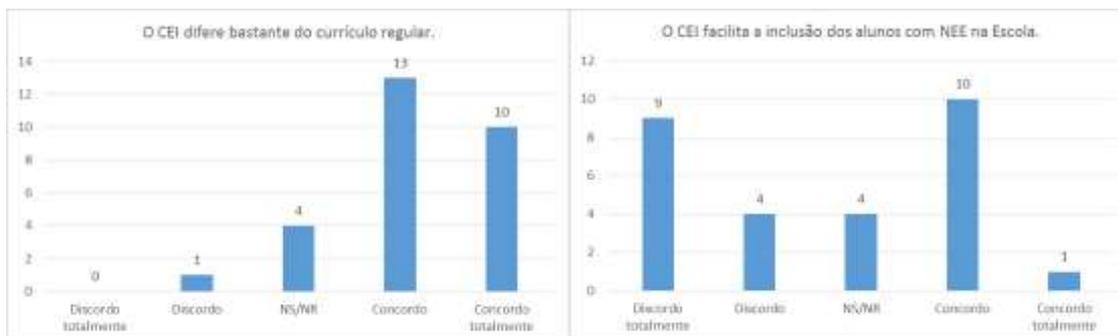


Gráfico 23 – Afirmação 9.d

Gráfico 24 – Afirmação 9.b

O cuidado que se deve tomar na atribuição do CEI, deve-se à diferença deste para o currículo normal. Quando confrontados com a afirmação que o CEI difere bastante do currículo regular (gráfico 23), 13 professores concordaram e 10 concordaram totalmente. Apenas 1 professor discordou com esta afirmação.

Para além da diferença curricular, outras problemáticas inerentes a esta medida devem ser postas em causa. Ao avaliarmos o gráfico 24, podemos ver que as opiniões diferem bastante acerca da afirmação de que o CEI facilita a inclusão dos alunos na escola. Nove professores discordam totalmente e 4 discordam da promoção do modelo inclusivo nesta medida. Por outro lado, 10 professores concordam e apenas 1 concorda totalmente.

Podemos ver que apesar das opiniões estarem divididas, a maior parte dos inquiridos afirma que esta medida não promove a inclusão.



Gráfico 25 – Afirmação 9.g



Gráfico 26 – Afirmação 9.i

Se é importante perceber se esta medida promove o modelo inclusivo, também o é saber se funciona como um elemento facilitador à integração do aluno na sociedade e no mercado de trabalho (gráfico 25). Quatro professores discordam totalmente deste facto e 4 discordam. Já 15 professores veem o CEI como um elemento facilitador à integração dos alunos na sociedade e no mercado de trabalho. Assim, para a maior parte dos professores respondentes, o CEI, apesar de não promover totalmente o modelo inclusivo, funciona como um facilitador no acesso à vida adulta.

A atribuição de um currículo específico individual, não se restringe à adaptação de um currículo às necessidades especiais do aluno. Este processo move meios humanos e físicos, alargando-se desde a escola até à família e comunidade. Passar um aluno de um currículo normal para um específico individual torna-se um processo delicado. Como vimos anteriormente, esta decisão tem que ser muito ponderada de modo a não afetar emocionalmente o aluno. O CEI será então uma adaptação ao currículo ou um facilitador do percurso académico do aluno? Dezasseis professores inquiridos concordam com esta afirmação (gráfico 26), cinco discordam e sete não demonstram a sua opinião. Os respondentes consideram portanto, que o CEI é um facilitador do percurso académico do aluno com NEE. Mas será que ao mudarem de um currículo normal para um currículo específico individual, os alunos não vão sentir dificuldades? Através da análise do gráfico 27, vemos que 12 docentes concordam que os alunos não sentem dificuldades quando passam a beneficiar de um CEI. Dois concordam totalmente. Por outro lado, 7 professores discordam desta afirmação, enquanto 3 discordam totalmente.

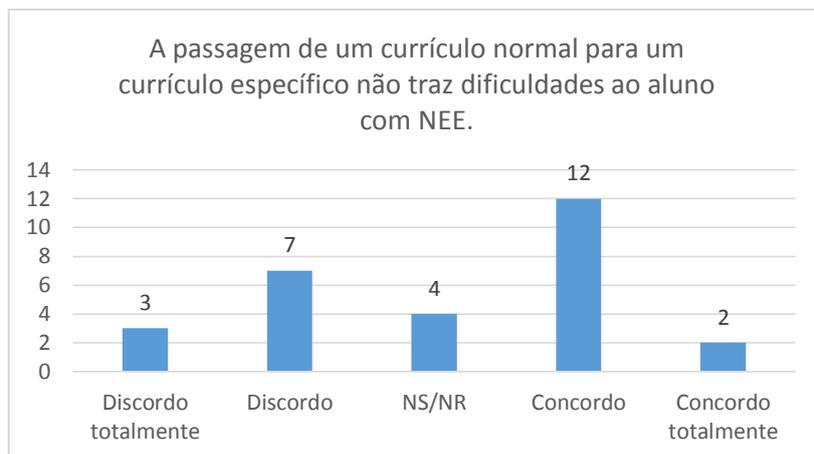


Gráfico 27 – Afirmação 9.w

Analisada a importância que um currículo específico individual tem para um aluno com NEE, torna-se agora necessário analisar os meios físicos e humanos envolvidos na sua atribuição, na sua elaboração e no seu acompanhamento.

Os intervenientes do inquérito foram questionados sobre quem é, na sua opinião, de todos os envolvidos no processo educativo de alunos com NEE, o responsável máximo pela coordenação do Currículo Específico Individual (gráfico 28).

Na opinião dos docentes inquiridos, o maior responsável pela coordenação do CEI é o docente da educação Especial, com 13 respostas. Segue-se o diretor de turma, que para 9 inquiridos é o principal responsável pela coordenação deste processo. Dois professores afirmam que o diretor de agrupamento tem a maior responsabilidade enquanto 4 dizem ser o conselho de turma. Nenhum inquirido considerou o aluno, o encarregado de educação ou o serviço pedagógico de orientação responsáveis pelo comando deste processo.

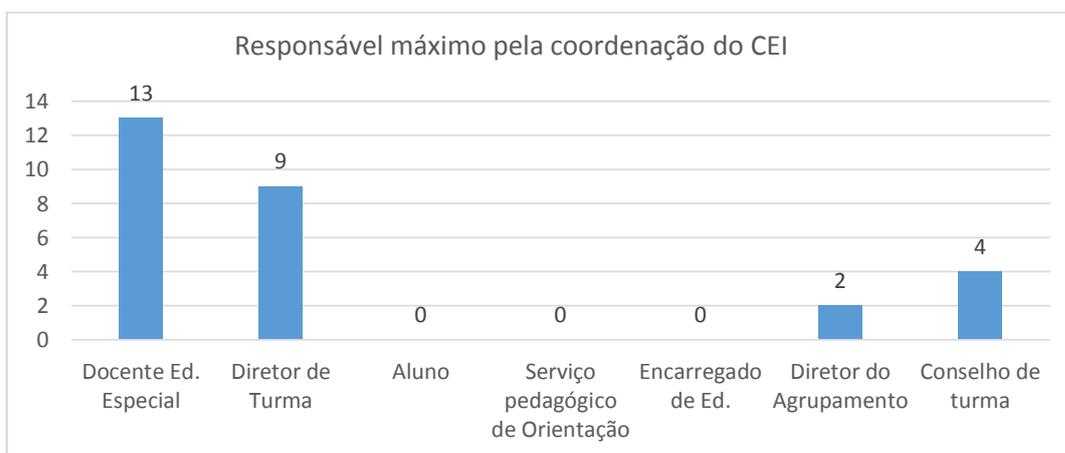


Gráfico 28 – Questão 8

Sendo o professor da educação especial, para os inquiridos, o principal responsável pela coordenação do processo, é importante saber se sentem algumas dificuldades na sua elaboração (Gráfico 29).

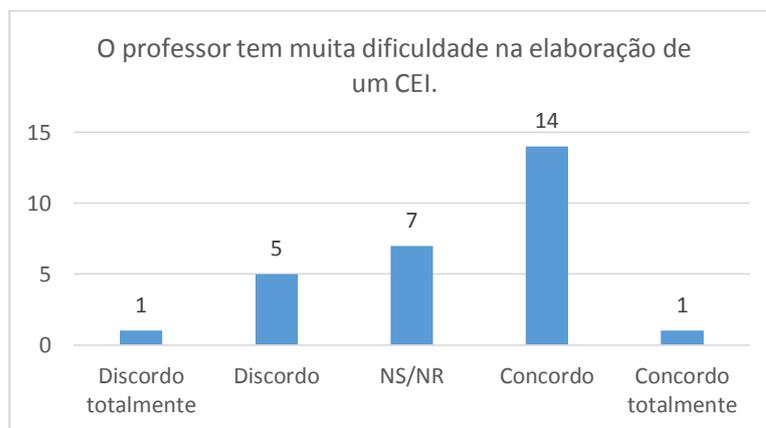


Gráfico 29 – Afirmação 9.j

Catorze professores concordam que o professor sente muita dificuldade na elaboração do CEI, enquanto um concorda totalmente. Sete inquiridos não manifestaram a sua opinião, cinco discordaram e um discordou totalmente. Visto que a maior parte dos professores considera que existem muitas dificuldades na elaboração de um CEI, são deixadas pistas sobre a necessidade que este processo tem de ser realizado em equipa, com coordenação e concordância.

Na elaboração deste tipo de currículo, participam professores do ensino regular e da educação especial, o que pode trazer algumas barreiras, por falta de conhecimentos dos primeiros.

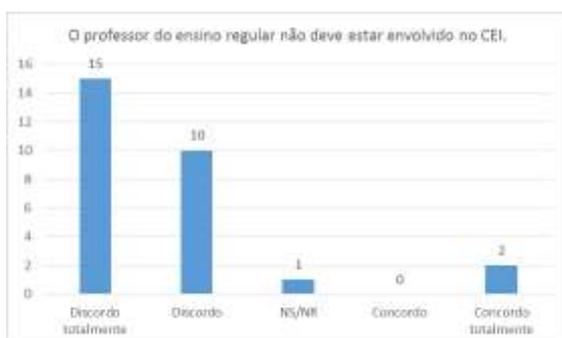


Gráfico 30 – Afirmação 9.h

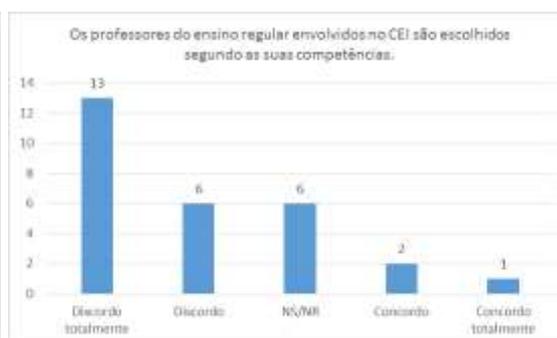


Gráfico 31 – Afirmação 9.m

Perante a afirmação de que os professores do ensino regular não devem estar envolvidos no CEI (gráfico 30), 15 respondentes discordaram totalmente e 10 discordaram. Já dois inquiridos concordaram totalmente com este afastamento. Visto que os professores do ensino regular devem estar envolvidos neste processo, e devido à sua delicadeza, serão estes escolhidos segundo as suas competências? Treze professores discordaram totalmente e seis discordaram que os professores do ensino regular envolvidos eram escolhidos pelas suas capacidades (gráfico 31). Seis docentes não demonstraram a sua opinião enquanto dois concordaram e um concordou totalmente.

Achamos também pertinente avaliar a opinião dos inquiridos relativamente aos espaços físicos onde decorrem as aulas dos alunos com CEI.



Gráfico 32 – Afirmação 9.q



Gráfico 33 – Afirmação 9.t

Como podemos observar no gráfico 32, 4 inquiridos discordam totalmente e 11 inquiridos discordam que os espaços físicos destinados a alunos com CEI sejam os mais adequados. Por outro lado, 8 docentes concordam com a afirmação, enquanto 5 não deram a sua opinião. Visto que os espaços físicos não são adequados a estes alunos, existirão neles recursos suficientes para o desenvolvimento do seu trabalho (gráfico 33)? Enquanto 21 respondentes afirmam não existir recursos suficientes, 4 afirmam o contrário.

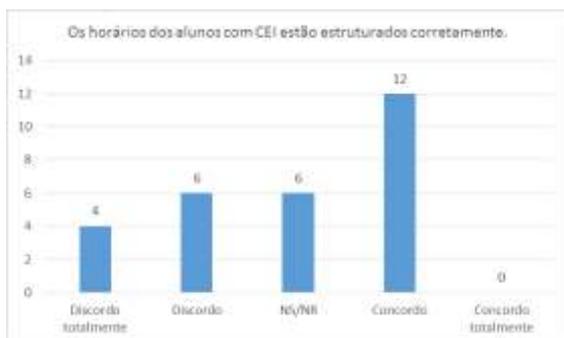


Gráfico 34 – Afirmação 9.p

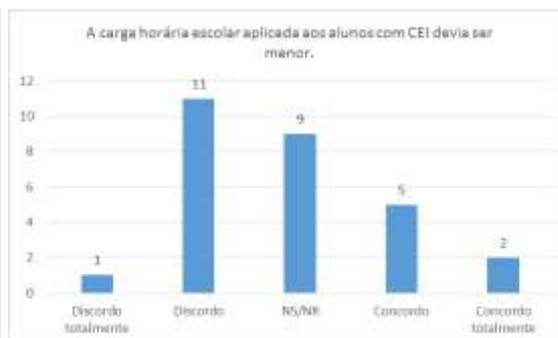


Gráfico 35 – Afirmação 9.u

Relativamente aos horários dos alunos com CEI, quando confrontados com a afirmação que estes estavam estruturados corretamente (gráfico 34), 4 docentes discordaram totalmente e 6 discordaram. Enquanto 6 docentes não mostraram a sua opinião, 12 concordaram. Estão divididas portanto as opiniões relativas à estruturação do horário. O mesmo não acontece relativamente à afirmação de que a carga horária destes alunos deveria ser menor (gráfico 35). Enquanto 12 professores discordam, 7 concordam. Já 9 não quiseram expressar a sua opinião relativamente ao assunto.

2.2.1 – Avaliação de alunos com CEI

Por fim, achamos necessário para a conclusão da análise dos conhecimentos relativos ao currículo específico individual, saber a opinião dos inquiridos acerca do processo de avaliação. Este assunto funciona como uma importante ponte de passagem para o último grupo deste inquérito, destinado a avaliar a opinião acerca da certificação de alunos com CEI.



Gráfico 36 – Afirmação 9.c



Gráfico 37 – Afirmação 10.r

Os alunos com CEI estão dispensados da realização de todas as provas nacionais, no entanto vão sendo avaliados ao longo do ano, à semelhança de todos os colegas. Quando confrontados com a afirmação que todos os alunos com CEI deviam ser excluídos dos processos de avaliação regulares (gráfico 36), 10 professores discordaram totalmente e 9 discordaram. Por outro lado, 6 professores concordaram e dois concordaram totalmente.

A dispensa das provas nacionais destes alunos poderá dividir a opinião de muitos professores. Quando questionados sobre esta dispensa, 3 professores discordaram totalmente e 5 discordaram. Por outro lado, 8 professores concordaram e 7 concordaram totalmente (gráfico 37). Nota-se então uma inclinação para a dispensa dos alunos com CEI dos exames nacionais.



Gráfico 38 – Afirmação 9.v



Gráfico 39 – Afirmação 10.h

Visto que concordam que estes alunos devem continuar a realizar as provas de avaliação regular, além de dispensados das provas de avaliação nacionais, os respondentes foram questionados sobre a ideia de criar exames nacionais adaptados aos alunos com CEI (gráfico 38). Treze professores discordam totalmente desta ideia e 8 discordam. Apenas 4 professores concordam que estes alunos deveriam realizar provas nacionais adaptadas. No entanto quando se afirmou que é importante a criação de provas de avaliação adequadas a alunos com CEI capazes de seguir para o ensino secundário (gráfico 39), 13 inquiridos concordaram, enquanto 11 discordaram.

De modo a concluir a recolha de opiniões dos professores sobre a dispensa das provas de avaliação nacionais por parte dos alunos com CEI, ainda inquirimos os indivíduos na afirmação 10.i.



Gráfico 40 – Afirmação 10.i

Sobre a problemática da promoção do modelo inclusivo nesta dispensa, 11 professores não quiseram manifestar a sua opinião. Por outro lado, 3 professores concordaram que esta dispensa promove a inclusão e outros 3 concordaram totalmente. Outros 11 respondentes afirmaram estar em desacordo, mostrando que na sua opinião o modelo inclusivo não é seguido.

Outra problemática que se impõe na avaliação de um aluno com CEI são as várias mudanças impostas. A avaliação passa a ser qualitativa e para além disso, vai ser dado um maior peso a outras áreas além da do saber.



Gráfico 41 – Afirmação 9.k

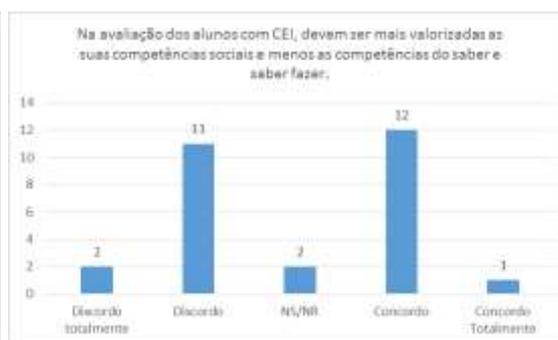


Gráfico 42 – Afirmação 9.s

Relativamente à afirmação que a avaliação dos alunos com CEI deve ser sempre qualitativa (gráfico 41), 9 professores concordaram totalmente e 9 professores concordaram. Enquanto 5 professores não demonstraram a sua opinião, 4 professores discordaram e 1 discordou totalmente.

Além de ter uma avaliação qualitativa, os alunos com CEI vão ser avaliados em domínios diferentes dos do ensino regular. À afirmação de que na avaliação dos alunos com CEI devem ser valorizadas as suas competências sociais em vez das competências do saber e do saber fazer, as opiniões mantiveram-se divididas (gráfico 42). Dos inquiridos, 13 professores concordaram com a valorização das áreas sociais na avaliação e 13 discordaram desta diferenciação. A realidade, é que atualmente as áreas sociais são mais valorizadas que as do saber. Deste modo, os inquiridos foram convidados a dar a sua opinião sobre a afirmação que a estrutura do CEI apenas envolve áreas desvalorizadas socialmente (gráfico 43).

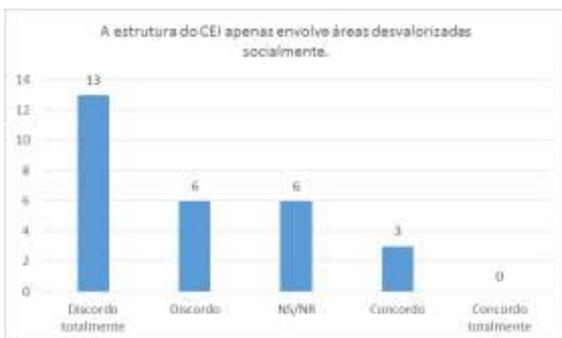


Gráfico 43 – Afirmação 9.o



Gráfico 44 – Afirmação 10.m

Como podemos ver no gráfico 43, 13 professores discordaram totalmente e 6 discordam desta afirmação. Apenas 3 professores concordaram. Será portanto pertinente dizer que a estrutura do CEI envolve áreas valorizadas socialmente, o que pode dar resposta ao objetivo de integrar os seus alunos na sociedade.

Dentro da temática da avaliação, é importante perceber se esta se adapta, tal como o currículo, às necessidades de cada aluno. No gráfico 44, podemos perceber a opinião dos docentes, quando se afirmou que a avaliação dos alunos com CEI deve ser feita segundo a sua problemática ou dificuldade. Dos inquiridos, 1 discorda totalmente enquanto 3 discordam. Já a grande parte (16 concordam e 4 concordam totalmente), aceita esta afirmação.

Como vimos, a estrutura do currículo, a forma de avaliar e de trabalhar do CEI difere bastante do currículo regular. Será então pertinente avaliar estes alunos juntamente com os do currículo comum?



Gráfico 45 – Afirmação 10.g

Através da análise do gráfico 45, detemos que 18 professores discordam que a avaliação dos alunos com CEI deve ser feita separadamente dos restantes (6 discordam

totalmente e 12 discordam). Por outro lado, 2 professores concordam com esta separação e 4 concordam totalmente.

2.3 – Certificação de alunos com CEI

A certificação de alunos com CEI (grupo IV) apresenta-se como um dos pilares deste projeto. Procuramos desde o início perceber se esta promove a inclusão, se está estruturada corretamente e se facilita o acesso à vida adulta.

Como referimos anteriormente, a certificação dos alunos com currículo específico individual é uma competência da própria escola, elaborada pelo seu diretor ao aluno que atingir a maioria. É então importante perceber se este tipo de certificação ajuda ou dificulta a integração destes jovens na sociedade e na vida adulta.

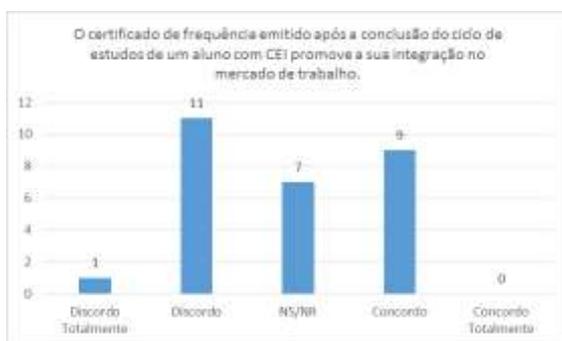


Gráfico 46 – Afirmação 10.a



Gráfico 47 – Afirmação 10.j

Relativamente à afirmação que o certificado existente atualmente, emitido aos alunos com CEI após a conclusão do ciclo de estudos, promove a sua integração no mercado de trabalho (gráfico 46), 11 professores discordaram e 1 discordou totalmente. Apenas nove inquiridos concordaram com a afirmação, enquanto 7 não demonstraram a sua opinião.

No seguimento desta afirmação, procuramos saber se a existência de outra certificação promoveria a inclusão destes alunos no mercado de trabalho (gráfico 47). A grande parte, 17 docentes, concordaram (14 concordaram e 3 concordaram totalmente). Apenas 3 professores discordaram, enquanto 8 não revelaram a sua opinião. Já quando afirmamos que a ausência de uma certificação de alunos com CEI é um entrave ao futuro dos alunos com NEE (gráfico 49), apenas 4 professores discordaram e 8 não responderam. A grande dos inquiridos concordou com esta afirmação (12 concordaram e 4 concordaram

totalmente), deixando assim visível a necessidade que existe de criar uma certificação para alunos com CEI ou mudar os contornos da existente.



Gráfico 48 – Afirmação 10.d



Gráfico 49 – Afirmação 10.k

Se é importante mudar os contornos da certificação existente para os alunos com CEI, será então obrigatória a criação de um modelo base a nível nacional? Isto impediria que o documento ficasse ao critério de cada escola. Treze professores concordaram com esta ideia e 5 concordaram totalmente. Apenas 3 professores discordaram desta mudança (gráfico 48).

Relativamente a este novo modelo de certificação é importante perceber que contornos pode vir a ter, que tipo de avaliação seguir (quantitativa ou qualitativa), que áreas avaliar e sobretudo, que informações deve conter.



Gráfico 50 – Afirmação 10.e



Gráfico 51 – Afirmação 10.f

Procuramos saber se a avaliação dos alunos com CEI deve continuar a ser qualitativa ou deve passar a ser quantitativa (na certificação). Quando confrontados com esta afirmação, 11 professores não demonstraram a sua opinião (gráfico 50). No entanto, a maior parte dos inquiridos (8 concordaram e 4 concordaram totalmente), concordou que

a avaliação dos alunos com CEI, deveria estar expressa na forma quantitativa quando certificada.

Para que tal aconteça, é importante que se criem mecanismos de conversão da avaliação. À afirmação que deveria existir um mecanismo de equivalência da avaliação qualitativa para a avaliação quantitativa (gráfico 51), 10 professores concordaram e 3 concordaram totalmente. Nove professores não tinham opinião ou não sabiam sobre o assunto enquanto 6 discordavam.

Para além ter um modelo base a nível nacional e de ter a avaliação expressa quantitativamente, que outras informações poderia incluir esta certificação? É certo que uma certificação que promova a inclusão de alunos com CEI no mercado de trabalho deve também incluir informações sobre as suas capacidades, no entanto é necessário ter cuidado pois o aluno pode ser prejudicado.



Gráfico 52 – Afirmação 10.1



Gráfico 53 - Afirmação 10.q

Se a certificação de um aluno com CEI incluir maioritariamente informações sobre a sua incapacidade, este vai sair prejudicado no acesso ao mercado de trabalho. Quando confrontados com esta afirmação (gráfico 52), os respondentes mostraram ter a opinião muito dividida. Doze professores concordaram enquanto 10 discordaram. Seis professores não sabiam ou não responderam.

A certificação destes alunos deve dar então prioridade aos pontos fortes e às principais competências? Nenhum dos inquiridos discordou deste facto (gráfico 53), enquanto 10 concordaram e 10 concordaram totalmente. Será portanto pertinente afirmar que a certificação dos alunos com CEI deve conter sempre informação das capacidades do aluno e não das incapacidades.

É possível afirmar, pela opinião dos respondentes dada até agora, que a existência de uma certificação para alunos com CEI promoveria a sua inserção no mercado de trabalho e na sociedade, no entanto, um documento não é o único ponto a ter em conta neste delicado processo. A escola e a comunidade devem criar meios, para além da certificação, que possam promover esta transição. Consideramos importante saber a opinião dos inquiridos relativamente aos esforços promovidos pela escola.



Gráfico 54 - Afirmação 10.t



Gráfico 55 - Afirmação 10.s

Anteriormente, afirmamos que a maioria das escolas não cria cursos de formação profissional para alunos com NEE. Estes tem, portanto, poucas soluções para aprender uma atividade profissional. Foi pedida a opinião dos docentes acerca da criação de cursos profissionais adaptados a alunos com NEE nas escolas (gráfico 54). Vinte e três inquiridos concordaram que existe a necessidade de criar estes cursos, enquanto apenas dois discordaram.

Já que, por enquanto, não se criam formações profissionais a este nível, será que as escolas criam outras soluções? Nomeadamente através do desenvolvimento de protocolos e parcerias com entidades externas de modo a implementar estágios pré-formação (gráfico 55). Quinze inquiridos concordam que as escolas desenvolvem estas parcerias enquanto 6 concordam totalmente. Apenas 3 docentes discordam.



Gráfico 56 - Afirmação 10.p

A legislação em vigor para a educação especial aconselha o encaminhamento dos alunos com CEI para uma instituição no caso de não conseguirem aprender uma profissão ou de não conseguirem aceder ao emprego. Para muitos isto significa voltar ao modelo da integração, no entanto consideramos pertinente saber a opinião dos respondentes em relação a este facto (gráfico 56). Catorze discordam com o facto de os alunos com CEI serem encaminhados para uma instituição após a conclusão do ciclo de estudos (7 discordam totalmente). Oito professores não proferiram a sua opinião e apenas seis concordaram. Estes resultados demonstram que é muito importante encontrar soluções para os alunos com CEI além da sua institucionalização.

Capítulo III

Discussão dos resultados

O presente estudo foi pensado com o intuito de responder a uma série de questões que se prendem com a forma como as escolas elaboram e organizam o processo de certificação dos alunos com Currículo Específico Individual.

No capítulo anterior procedemos a uma apresentação detalhada dos resultados. Importa agora analisa-los e discuti-los de uma forma global, articulando-os com as hipóteses que previamente consideramos, mas também com o enquadramento teórico deste trabalho.

Na amostra recolhida, obtivemos a opinião de vinte e oito professores dos quatro agrupamentos de escolas do concelho de Lousada, profissionais que trabalharam com cerca de 270 alunos com necessidades especiais educativas no ano letivo 2014/2015, o que pode tornar este estudo significativo a nível concelhio. No entanto, estamos conscientes que esta amostra não pode ser representativa da realidade nacional, de modo que não podemos explorar conclusões generalizadas ao sistema e à realidade educativa portuguesa.

Para que a interpretação dos dados se torne mais clara e coerente, iremos proceder à sua análise procurando articular, sempre que necessário, os resultados obtidos com o referencial teórico e com as hipóteses anteriormente determinadas.

A primeira hipótese definia que “**a certificação atribuída a alunos com CEI não tem um modelo definido legalmente, ficando ao critério de cada escola**”.

Legalmente, segundo o nº3 do artigo 19º do Despacho Normativo nº 13/2014, de 15 de setembro, aos alunos que frequentam a escolaridade com um CEI, é emitido um certificado que comprova todas as capacidades adquiridas e desenvolvidas nas áreas disciplinares específicas, no decurso do seu PIT, o qual tem efeitos somente de admissão no mercado de trabalho. Além disso, este certificado é emitido pelo diretor da escola, mediante a apresentação de um requerimento, quando estes alunos atingem a idade limite da escolaridade obrigatória.

Ao analisar este despacho normativo existem situações que devem ser realçadas. Por um lado comprova que esta certificação é emitida pelo diretor de cada escola, o que revela a inexistência de um modelo base a nível nacional. Todos os certificados de conclusão do ciclo de estudos dos alunos do ensino regular obedecem a um modelo que tem regras a ser seguidas. Para a certificação dos alunos com CEI, apenas é referido que o documento deve incluir todas as capacidades adquiridas e desenvolvidas nas áreas disciplinares específicas, no decurso do seu PIT. Assim, a certificação dos alunos com

CEI pode diferir de escola para escola, segundo o entender do seu diretor. Esta diferenciação pode comprometer bastante o acesso do aluno ao mercado de trabalho, pois o modo como a informação está exposta, pode ser uma vantagem ou uma desvantagem para o aluno. Por exemplo, se um currículo exaltar e assentar nas capacidades e qualidades do aluno, deixando as suas incapacidades para segundo plano, este pode ter mais hipóteses de incentivar uma entidade empregadora.

No nosso questionário, afirmamos que se a certificação de um aluno incluir maioritariamente informação sobre a sua incapacidade, este vai sair prejudicado no processo de inserção no mercado de trabalho (questão 10.l). Do grupo de respondentes, a maior parte concordou com esta afirmação. Afirmamos também, que a certificação de alunos com CEI deve ter uma base a nível nacional (questão 10.b), e mais uma vez, foi notória a concordância do grupo com esta ideia.

Continuando a análise da legislação em vigor para a certificação de alunos com CEI, é importante referir que esta só é emitida pelo diretor mediante um requerimento. Este facto remete-nos para a não obrigatoriedade da certificação. Todas as crianças, sem exceção, deveriam ter direito a possuir um documento que certifique o seu percurso escolar, visto que é obrigatório pelo menos até aos 18 anos. Imaginemos um aluno com CEI que conclui o ciclo de estudos e, por desinteresse, a família não requer a certificação. Esta ação pode funcionar como uma barreira à motivação do jovem e família para procurar um emprego. Se existir o cuidado de entregar a certificação ao jovem e à família, estes vão estar sempre conscientes das suas capacidades para efetuar um determinado ofício, podendo o documento passar a ser um motivador.

Respondendo à hipótese 1, podemos afirmar que a certificação de alunos com CEI não possui um modelo base definido legalmente, ficando assim ao critério de cada escola. Concluimos também, que esta diferenciação pode funcionar como um entrave à entrada do jovem no mercado de trabalho, pois se o documento não for construído com cuidado, pode passar uma imagem negativa.

A segunda hipótese referia que **“a certificação dos alunos com CEI emitida pelas escolas, não comprova as capacidades adquiridas e desenvolvidas nas áreas disciplinares específicas, no decurso do seu PIT”**.

Como referimos anteriormente, por lei, a certificação emitida pelas escolas aos alunos com CEI deve referir a informação relativa às capacidades adquiridas e desenvolvidas nas áreas disciplinares específicas, no decurso do seu PIT. No entanto a

inexistência de um modelo base que coordene quais as informações relevantes a ser transmitidas pode comprometer a sua pertinência.

No nosso estudo, quando procuramos opiniões sobre a informação que deve constar na certificação de alunos com CEI, afirmamos que se a certificação de um aluno incluir maioritariamente informação sobre a sua incapacidade, este vai sair prejudicado no processo de inserção no mercado de trabalho (questão 10.1). As opiniões dos respondentes estavam muito divididas em relação a esta questão pois 10 discordaram enquanto 12 concordaram.

Relativamente à afirmação de que uma certificação dos alunos com CEI deve dar prioridade aos pontos fortes e às principais competências (questão 10.q), nenhum professor discordou, enquanto 20 concordaram.

Respondendo à hipótese 2 podemos afirmar que existe a obrigatoriedade de incluir na certificação dos alunos com CEI a informação que comprova as capacidades adquiridas e desenvolvidas nas áreas disciplinares específicas, no decurso do seu PIT. No entanto, a inexistência de um modelo base que mencione a forma como a informação deve estar expressa pode comprometer a pertinência deste documento e o acesso ao mercado de trabalho. Na opinião dos inquiridos, esta informação deve dar prioridade aos pontos fortes e às principais competências do aluno e não das suas incapacidades. O diretor da escola terá então que ter o cuidado de não se limitar a informação do PIT.

A hipótese 3 refere que **“a escala qualitativa aplicada na certificação dos alunos com CEI é um elemento que prejudica o perfil do aluno sendo mais pertinente o uso de uma escala quantitativa”**.

Os alunos abrangidos pelo Decreto-Lei 3/2008, são avaliados seguindo os critérios de avaliação definidos para o ensino pré-escolar, 1º ciclo e por disciplinas no 2º e 3º ciclos do ensino básico, podendo proceder-se a adequações no processo de avaliação, definidas no PEI. Os alunos com CEI não estão sujeitos ao processo de avaliação regular, ficando sujeitos a critérios específicos de avaliação, também eles definidos no PEI. Desde o Despacho nº6/2010, a avaliação sumativa dos alunos do ensino básico com CEI, expressa-se numa menção qualitativa, que se coloca em Muito Bom, Bom, Suficiente e Insuficiente.

O tipo de avaliação para os alunos com CEI que frequentam o ensino secundário não é referida em nenhum normativo, nomeadamente no Decreto-Lei nº139/2012, que estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos do ensino básico e secundário, da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a

desenvolver pelos alunos. Deste modo, pressupõe-se que as escolas adaptem as orientações aplicadas no ensino básico ao ensino secundário.

Na certificação de alunos com CEI, a avaliação expressa será qualitativa, ao contrário de todos os outros que serão avaliados quantitativamente. Esta diferenciação pode prejudicar o aluno quando concorre ao mercado de trabalho, pois desde logo é marcado pela diferença. Visto que se criam conversões de valores quantitativos para valores qualitativos (notas entre 0% e 49% equivalem a “Insuficiente”), não seria vantajoso para estes jovens fazer o contrário?

Na aplicação do questionário procuramos saber a opinião dos professores relativamente ao tipo de avaliação aplicada a estes alunos. Na questão 10.e, afirmamos que é importante a criação de um documento que certifique, quantitativamente, o ciclo de estudos dos alunos com CEI. Apesar de um grande número de respondentes não mostrar opinião, a maior parte dos que responderam concordou. Relativamente à afirmação que deve existir um mecanismo de equivalência da avaliação qualitativa para uma quantitativa, a grande parte dos docentes também concordou. Posto isto, na opinião da maior parte dos inquiridos, seria benéfico passar de uma avaliação quantitativa para uma qualitativa aquando da certificação dos alunos com CEI. Para tal, será necessária a criação de mecanismos de conversão das avaliações.

Respondendo à hipótese 3, não podemos afirmar com toda a certeza que a aplicação de uma escala quantitativa na certificação do aluno com CEI seria vantajoso, no entanto, podemos deixar algumas pistas. Legalmente, a avaliação e certificação de alunos com CEI é feita qualitativamente, segundo as escalas definidas para o ensino regular. Por outro lado, segundo a opinião dos inquiridos, seria vantajoso passar para uma avaliação qualitativa na certificação.

Na nossa opinião, os alunos com CEI devem continuar a ser avaliados segundo uma escala qualitativa. Porém, pensamos que na sua certificação, esta deveria passar a ser quantitativa. Por um lado poderia abrir as portas à passagem para o ensino secundário e profissional, por outro, não diferenciaria os alunos quando entregassem o seu certificado de habilitações numa empresa.

Por último, a hipótese 4, afirmava que **“o documento emitido pela escola aos alunos com CEI é elemento potenciador na inserção destes alunos no mercado de trabalho”**.

Para proceder à confirmação desta hipótese será necessário recorrer

maioritariamente à opinião dos docentes inquiridos, visto que não existe nenhuma base teórica que confirme a sua veracidade. Apesar disto, pelo facto de na legislação em vigor ser afirmado que o certificado atribuído a alunos com CEI serve apenas para efeitos de inclusão no mercado de trabalho, cremos que se vê este documento como um elemento potenciador deste processo.

Relembramos que a certificação dos alunos com CEI está ao critério de cada escola pelo que este difere bastante da certificação de qualquer aluno do ensino regular. Pela sua diferenciação acreditamos que os alunos não vão ter igual oportunidade de acesso ao emprego.

Quando confrontamos os inquiridos com a afirmação de que o certificado emitido após a conclusão do ciclo de estudos de um aluno com CEI promove a sua integração no mercado de trabalho (questão 10.a), apenas 21 dos 28 inquiridos manifestaram a sua opinião. Assim, 12 professores discordaram com esta afirmação enquanto 9 concordaram.

Relativamente à afirmação de que a existência de uma certificação para os alunos com CEI promoveria a sua inclusão no mercado de trabalho (questão 10.j), apenas 3 professores discordaram, enquanto 16 concordaram.

Pela opinião dos docentes inquiridos, podemos afirmar que estes não veem o atual certificado emitido pelas escolas aos alunos com CEI como um elemento potenciador à sua inserção no mercado de trabalho. Podemos afirmar também que a criação de um novo certificado, com um modelo base, com outras características, seria um potenciador à entrada no emprego.

Ao longo deste projeto fomos lançando algumas pistas que podem ser tomadas em conta para a criação de uma certificação que promova igual oportunidade de acesso ao mercado de trabalho. Numa sociedade que ainda se esta a moldar segundo o modelo inclusivo, a existência de uma diferenciação na certificação dos alunos pode comprometer a igualdade de oportunidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste estudo, tendo por base toda a informação bibliográfica, a opinião de professores de educação especial pertencentes às escolas dos quatro agrupamentos existentes no concelho de Lousada e todos os saberes adquiridos ao longo de um ano letivo a frequentar a pós-graduação em educação especial, tentamos perceber como se procede à certificação de alunos com CEI nas escolas portuguesas. Consideramos importante neste contexto, verificar se esta medida promove o modelo inclusivo, assim como a inserção destes alunos na sociedade e no mercado de trabalho.

Numa perspetiva inclusiva, a escola deve ser capaz de responder a todas as necessidades de um público cada vez mais heterogéneo, organizando e criando estratégias de trabalho para todos os alunos, mesmo aqueles que apresentam sérias dificuldades no acesso ao currículo. A todos, deve ser proporcionada a igualdade no acesso ao ensino, à sociedade e ao mercado de trabalho.

Procuramos ao longo deste estudo perceber se os alunos com CEI vivenciam esta igualdade, procurando todas as vantagens e desvantagens trazidas pelas políticas que lhes são aplicáveis. Como a própria legislação refere, a passagem de um aluno para um Currículo Específico individual é um processo delicado, pelo que deve ser muito bem pensado, de forma a não provocar qualquer constrangimento no aluno.

Quando um aluno beneficia de um CEI, deve ter-se em conta a impossibilidade da obtenção de uma certificação que lhe possibilite a passagem ao ensino secundário ou profissional. Deste modo, ao aluno que beneficie desta medida será atribuído um PIT nos últimos três anos do ensino obrigatório, medida que o preparará para a vida adulta, na sociedade e talvez, no mercado de trabalho. Quando atinge a maioridade, o aluno pode requerer um diploma que ateste as suas capacidades, adquiridas e desenvolvidas no decurso do seu PIT. Este documento tem efeitos somente na admissão do mercado de trabalho, não correspondendo à obtenção de habilitação académica.

Na nossa opinião, o atual diploma destinado a alunos com CEI não promove o modelo inclusivo nem a igualdade de acesso ao mercado de trabalho, existindo várias questões que devem ser consideradas.

Seria importante a existência de uma certificação para os alunos com CEI que lhes atribuisse habilitações académicas. Se todos devem beneficiar de igualdade no acesso ao ensino e à sociedade, o mesmo deveria acontecer com a certificação.

O diploma que atesta as capacidades do aluno está ao encargo do diretor de cada

escola, não existindo em Portugal um modelo base nem uma norma que recomende a forma como se deve estruturar. Por este motivo o diploma difere de aluno para aluno, mesmo que as suas competências sejam as mesmas. Um aluno com CEI de Lisboa vai ter portanto um certificado diferente de um aluno do Porto.

Outra questão que consideramos importante nesta certificação é a avaliação do desempenho do aluno. Se um aluno com CEI apresenta um currículo avaliado qualitativamente, isto pode despertar a diferenciação por parte das entidades empregadoras. Por outro lado, o facto de se recomendar legalmente que um CEI seja aplicado apenas em ultimo recurso pode levar as mesmas entidades a discriminar estes jovens por pensar que possuem menos capacidade.

A existência de uma certificação para alunos com CEI poderia abrir as portas à sua entrada em cursos vocacionais e profissionais, ajudando talvez ao desenvolvimento de capacidades que o aluno nunca irá adquirir com as poucas horas de atividade profissional que lhe são oferecidas no PIT. As escolas devem preocupar-se também com a criação de protocolos com empresas de forma a facilitar a integração destes alunos no emprego e na sociedade, pois um aluno que não está habituado a viver o ambiente de uma empresa, terá sérias dificuldades na adaptação, mesmo que tenha as capacidades profissionais.

Por fim, a recomendação legal de enviar os alunos com CEI para instituições, para que possam aprender um ofício, caso a escola não consiga desenvolver protocolos profissionais, remete-nos novamente para o período da institucionalização. Seria mais interessante encontrar uma maneira de capacitar as escolas de cursos profissionais que desempenhassem esse fim.

Em jeito de reflexão final, surge-nos uma ideia central: a certificação de alunos com CEI existente não promove a sua inserção na sociedade e no mercado de trabalho. É importante que se desenvolva outro recurso que promova a inserção destes alunos no mercado de trabalho. É também vital que se reveja a legislação em vigor e se crie um modelo base em Portugal que venha promover a igualdade que tanto se procura. Em anexo (anexo II), apresentaremos uma proposta de um modelo de certificação para alunos com CEI, esperando que tanto a escola como a sociedade continuem a evoluir no sentido de proporcionar a todos os seus alunos o direito de igualdade.

Bibliografia:

- **AFONSO, C; SANTOS, M.** (2008). Transição para a Vida Activa de Jovens com Deficiência Mental in Helena Serra (coord) *Estudos em NEE. Domínio Cognitivo*. Vila Nova de Gaia: Gailivro, 71-102.
- **AFONSO, Carlos** (2005). Inclusão e Mercado de Trabalho – Papel da escola na transição para a vida adulta de alunos com NEE. *Saber (e) educar*, 10, 53-66.
- **ALVES, F.** (2009). *Transição para a Vida Adulta: Experiências de Aprendizagem Integrada*. Tese de Mestrado. Departamento de Ciências da Educação e do Património. Universidade Portucalense Infante D. Henrique. Porto.
- **BAUTISTA, R. (coord.)** (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinálivro.
- **CAMPOS, A.P.M.** (2012). *A Inclusão de crianças NEE em turmas do ensino regular: percepção de Docentes, Encarregados de Educação e Representantes do Conselho Executivo*. Tese de mestrado. Lisboa, Escola Superior de Educação João de Deus.
- **CORREIA, L.M.** (2003). *Inclusão e necessidades educativas especiais*. Porto: Porto Editora.
- **COSTA, A. M. B. et al.** (2006). *Promoção da Educação Inclusiva em Portugal*. http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_45.pdf.
- **COSTA, A. M. B. et al** (2004). *Educação e transição para a vida pós-escolar de alunos com deficiência intelectual acentuada: caracterização das respostas educativas proporcionadas aos alunos do 2º e 3º ciclo com currículos alternativos ao abrigo do DL 319/91*. Lisboa: Ministério da Educação.
- **COSTA, A. M. B. et al** (1997). *Currículos Funcionais*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- **COSTA, A. M. B. et al** (1996). A Escola Inclusiva; do conceito à prática, in *Inovação*; V. 9, nº1 e 2, pp. 151-163.
- **European Agency for Development in Special Needs Education** (2002). *Transição da Escola para o Emprego – Relatório Síntese*.
- **European Commission** (2000). Labour Force Survey.

- **FERREIRA, Maria da Conceição D. F** (2003). *A construção da escola inclusiva. Um estudo sobre a escola de Bragança*. Série Estudos – Edição do Instituto Politécnico de Bragança.
- **International Labour Office** (1998). *Education, Employment and training policies and programmes for youth with disabilities in four European countries*. Geneva, ILO.
- **MENDES, M.C. (2010)**. *Transição para a vida adulta dos jovens com deficiência mental. Respostas educativas e organizacionais das escolas do 2º e 3º ciclo*. Tese de Mestrado apresentada à Escola Superior de Educação Paula Frassinetti. Porto, 2010.
- **PIRES, E.L.** (1987/1998). *Lei de Bases do Sistema Educativo. Apresentação e Comentários*. Lisboa, Edições Asa.
- **QUIVY, R et CAMPENHOUDT, L.V** (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva – Publicações, Lda.
- **ROLDÃO, M. C** (2003). A Diferenciação Curricular e a Inclusão. In D. Rodrigues, *Perspetivas sobre a inclusão. Da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora.
- **RODRIGUES, D. e NOGUEIRA, J.** (2011). Educação especial e inclusiva em Portugal: Fatos e opções. *Revista Brasileira Educação Especial*, v.17, n.1, p.3-20.
- **SERRA, H.** (2002). *Educação especial, integração das crianças e adaptação das estruturas de educação*. Braga: Edições APPACDM.
- **SERRA, H.** (2005). Paradigmas da inclusão no contexto mundial. *Saber(e) Educar*. N.º10 (2005), p.31-50.
- **SORIANO, V. (org.)**. (2002). *Transição da Escola para o Emprego. Principais problemas, questões e opções enfrentadas pelos alunos com necessidades educativas especiais em 1 países Europeus*. European Agency for Development in Special Needs Education.
- **VIEIRA, F. e PEREIRA, M.** (1996) “*Se Houvera Quem Me Ensinara...*” *A Educação de Pessoas com Deficiência Mental*, Fundação Calouste Gulbenkian.
- **UNESCO** (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na área das necessidades educativas especiais*. Salamanca: Unesco e Ministério da Educação e Ciência de Espanha.

- **WARNOCK REPORT** (1978) - Special Educational Needs - Report of the Committee of Enquiry into Education of Handicapped Children and Young People, London: H.M.S.O.
- **ZÊZERE, P.** (2002). *A Escola Inclusiva e a Igualdade de Oportunidades*, *Análise Psicológica*, 3, 401-406.

Legislação:

- **Constituição da República, de 1976.**
- **Decreto-Lei nº 174/1977**
- **Lei nº46/ 86**, de 14 de outubro. *Diário da República, 1.ª série — N.º237*. Define o quadro geral do sistema educativo (Lei de Bases do Sistema Educativo).
- **Decreto-Lei nº319/ 91**, de 23 de agosto. *Diário da República, 1.ª série A— N.º4389*. Regula a integração de alunos com deficiência nas escolas regulares.
- **Despacho Conjunto nº105/ 97**. *Diário da República, IIª série — N.º149*. Reformulou os serviços de apoio e as funções do docente de apoio educativo, procurando aproximá-los das escolas regulares e da filosofia inclusiva. Revogou o Despacho Conjunto nº 36/SEAM/SERE/88, de 29 de julho.
- **Despacho Normativo nº 50/ 2005**, de 20 de outubro. *Diário da República, 1.ª série B— N.º215*. Define, no âmbito da avaliação sumativa interna, princípios de atuação e normas orientadoras para a implementação, acompanhamento e avaliação dos planos de recuperação, de acompanhamento e de desenvolvimento como estratégia de intervenção com vista ao sucesso educativo dos alunos.
- **Decreto-Lei nº3/ 2008**, de 7 de janeiro. *Diário da República, 1.ª série — N.º 4*. Define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo.
- **Lei nº21/ 2008**, de 12 de maio. *Diário da República, 1.ª série — N.º 91*. Procede a alteração ao Decreto-Lei nº3/ 2008, de 7 de janeiro.

- **Despacho normativo n.º 6/2010**, de 19 de fevereiro. *Diário da República*, 2.ª série — N.º 35. Regulamenta a Avaliação dos alunos, completando ou modificando o previsto nos Despacho Normativo 1/2005; 18/2006 e 5/2007.
- **Decreto-Lei n.º 139/2012**, de 5 de Julho. Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos, da avaliação dos conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos dos ensinos básico e secundário.
- **Portaria 243/2012**, de 10 de Agosto. *DIARIO DA REPUBLICA - 1.ª SERIE, N.º 155*. Define o regime de organização e funcionamento dos cursos científico-humanísticos de Ciências e Tecnologias, de Ciências Socioeconómicas, de Línguas e Humanidades e de Artes Visuais, ministrados em estabelecimentos de ensino público, particular e cooperativo, e estabelece os princípios e os procedimentos a observar na avaliação e certificação dos alunos.
- **Portaria n.º 275-A/2012**, de 11 de setembro. *Diário da República*, 1.ª série — N.º 176. Regula o ensino de alunos com currículo específico individual (CEI), em processo de transição para a vida pós-escolar, definindo uma matriz curricular para o CEI.
- **Decreto- Lei n.º 91/2013**, de 10 de julho. *Diário da República*, 1.ª série — N.º 131. Altera (primeira alteração) o Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, que estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário, da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos e do processo de desenvolvimento do currículo dos ensinos básico e secundário.
- **Portaria n.º 74-A/2013**, de 15 de fevereiro. *Diário da República*, 1.ª série — N.º 33. Estabelece as normas de organização, funcionamento, avaliação e certificação dos cursos profissionais ministrados em estabelecimentos de ensino público, particular e cooperativo, que ofereçam o nível secundário de educação, e em escolas profissionais.
- **Despacho normativo n.º 13/2014**, de 15 de setembro. *Diário da República*, 2.ª série — N.º 177. Regulamenta a avaliação e certificação dos conhecimentos adquiridos e das capacidades desenvolvidas pelos alunos do ensino básico, nos estabelecimentos de ensino público, particular e cooperativo.

ANEXOS

ANEXO I – Inquérito aplicado

Inquérito sobre a certificação de alunos com CEI nas escolas regulares

Este inquérito insere-se no projeto de investigação relativo ao tema: “*Certificação de alunos com CEI nas escolas regulares – Problemáticas sobre a promoção do modelo inclusivo*”, que se realiza no âmbito da Pós-Graduação em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor, da Escola Superior de Educação Paula Frassinetti.

Confidencialidade

Todas as informações recolhidas neste estudo serão tratadas de forma confidencial, sendo do conhecimento exclusivo dos investigadores. A participação neste inquérito é voluntária e qualquer participante pode desistir a qualquer momento. Não há respostas certas ou erradas. O importante é que responda de acordo com a sua opinião. Por favor responda com sinceridade e clareza.

Sobre o questionário

- Este questionário deverá levar aproximadamente 10 minutos a preencher.
- As instruções para responder às perguntas estão escritas em itálico.

Muito obrigado pela sua colaboração!

Informação Biográfica

Esta secção é referente a si e à sua formação. Por favor assinale nos espaços adequados a resposta que traduz a sua realidade.

1 – Género

Masculino

Feminino

2 – Nível de ensino?

1º Ciclo

2º Ciclo

3º Ciclo

Ensino Secundário

Educação Especial

Outro. Qual? _____

3 – Anos de experiência docente

Por favor arredonde para anos completos.

4 – Formação específica na área da educação especial

Sim

Não

5 – Tem alunos com Necessidades Educativas especiais nas suas turmas?

Por favor assinale a opção correta.

Sim

Não

6 – Quantos alunos com Necessidades especiais educativas tem nas suas turmas?

Desempenho do professor face à Educação Especial

7 - Relativamente ao papel do professor do ensino regular no processo educativo do aluno com Necessidades Especiais Educativas, seleccione a resposta que considera adequada.

As respostas seguem a seguinte escala: 1 (Discordo totalmente); 2 (Discordo); 3 (Não sei/Não Respondo); 4 (Concordo); 5 (Concordo totalmente)

a) O conhecimento da legislação que regula a educação especial é uma competência dos envolvidos no processo.	1	2	3	4	5
b) O professor participa ativamente no processo de atribuição de notas dos alunos com NEE.	1	2	3	4	5
c) A formação em educação especial deve ser feita após a formação em ensino regular.	1	2	3	4	5
d) É importante a realização de palestras, ações de formação e sensibilização sobre a educação especial nas escolas.	1	2	3	4	5
e) O professor intervém ativamente no processo de transição para a vida adulta do aluno com NEE.	1	2	3	4	5
f) Todos os alunos com NEE devem ser integrados nas turmas regulares.	1	2	3	4	5
g) O professor sem formação em Educação Especial tem muita dificuldade em acompanhar um aluno com NEE.	1	2	3	4	5
h) Os alunos com NEE deviam estar sempre nas turmas onde os professores tivessem formação em Educação Especial	1	2	3	4	5
i) A referenciação do aluno com NEE deve ser responsabilidade da família e dos médicos e não dos professores.	1	2	3	4	5
j) As escolas tem professores suficientes com formação em Educação Especial.	1	2	3	4	5
k) Os professores do ensino regular envolvidos no ensino especial são escolhidos por falta de horário.	1	2	3	4	5
l) O professor desempenha um papel relevante na coordenação do processo educativo do aluno com NEE	1	2	3	4	5
m) O facto de não ser apoiado corretamente pelo professor, traz dificuldades de aprendizagem ao aluno com NEE.	1	2	3	4	5

Conhecimento relativamente ao Currículo Especifico Individual

8 – De todos os intervenientes no processo educativo de um aluno com NEE, quem considera ser o responsável máximo pela coordenação do ser currículo específico individual (CEI)?

Assinale apenas uma opção

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Docente de Educação Especial | <input type="checkbox"/> Encarregado de Educação |
| <input type="checkbox"/> Diretor de Turma | <input type="checkbox"/> Diretor do Agrupamento |
| <input type="checkbox"/> Aluno | <input type="checkbox"/> Conselho de Turma |
| <input type="checkbox"/> Serviços de Psicologia e Orientação | |

9 - Relativamente à sua opinião e conhecimento do Currículo Específico Individual, seleccione a resposta que considera adequada.

As respostas seguem a seguinte escala: 1 (Discordo totalmente); 2 (Discordo); 3 (Não sei/Não Respondo); 4 (Concordo); 5 (Concordo totalmente)

a) O currículo Específico Individual deve ser aplicado a todos os alunos que não consigam acompanhar o currículo comum, mesmo àqueles que apenas apresentam dificuldades em algumas áreas académicas.	1	2	3	4	5
b) O CEI facilita a inclusão dos alunos com NEE na Escola.	1	2	3	4	5
c) Os alunos com CEI devem ser excluídos dos processos de avaliação regulares.	1	2	3	4	5
d) O CEI difere bastante do currículo regular.	1	2	3	4	5
e) A família participa ativamente na elaboração do CEI.	1	2	3	4	5
f) Os alunos com CEI não devem estar integrados na Escola Regular	1	2	3	4	5
g) O CEI é um elemento facilitador à integração do aluno com NEE na sociedade e no mercado de trabalho.	1	2	3	4	5
h) O professor do ensino regular não deve estar envolvido no CEI.	1	2	3	4	5
i) O CEI é um facilitador do percurso académico do aluno com NEE.	1	2	3	4	5
j) O professor tem muita dificuldade na elaboração de um CEI.	1	2	3	4	5
k) A avaliação dos alunos com CEI deve ser sempre qualitativa.	1	2	3	4	5
l) Os alunos com CEI devem estar integrados nas turmas regulares.	1	2	3	4	5
m) Os professores do ensino regular envolvidos no CEI são escolhidos segundo as suas competências.	1	2	3	4	5
n) Deveria ser criada uma escala de avaliação sumativa para alunos com CEI no ensino Secundário.	1	2	3	4	5
o) A estrutura do CEI apenas envolve áreas desvalorizadas socialmente.	1	2	3	4	5
p) Os horários dos alunos com CEI estão estruturados corretamente.	1	2	3	4	5
q) Os espaços físicos destinados aos alunos com CEI são os mais adequados.	1	2	3	4	5
r) Todas as entidades envolvidas na elaboração do CEI participam ativamente neste processo.	1	2	3	4	5
s) Na avaliação dos alunos com CEI, devem ser mais valorizadas as suas competências sociais e menos as competências do saber e saber fazer.	1	2	3	4	5
t) Existem recursos suficientes para o desenvolvimento do trabalho dos alunos com CEI.	1	2	3	4	5
u) A carga horária escolar aplicada aos alunos com CEI devia ser menor.	1	2	3	4	5
v) É importante a criação de exames nacionais adaptados a alunos com CEI.	1	2	3	4	5
w) A passagem de um currículo normal para um currículo específico não traz dificuldades ao aluno com NEE.	1	2	3	4	5

Certificação de alunos com CEI

10 - Relativamente à sua opinião sobre a certificação dos alunos com currículo específico individual, selecione a resposta que considera adequada.

As respostas seguem a seguinte escala: 1 (Discordo totalmente); 2 (Discordo); 3 (Não sei/Não Respondo); 4 (Concordo); 5 (Concordo totalmente)

a) O certificado de frequência emitido após a conclusão do ciclo de estudos de um aluno com CEI promove a sua integração no mercado de trabalho.	1	2	3	4	5
b) A certificação dos alunos com CEI deveria ter uma base geral a nível nacional	1	2	3	4	5
c) A avaliação dos alunos com CEI deveria ser feita no contexto de turma	1	2	3	4	5
d) A certificação de alunos com CEI deve ser uma competência da escola que frequentam.	1	2	3	4	5
e) É importante a criação de um documento que certifique, quantitativamente, o ciclo de estudos dos alunos com CEI.	1	2	3	4	5
f) Deve existir um mecanismo de equivalência da avaliação qualitativa para uma quantitativa.	1	2	3	4	5
g) A avaliação dos alunos com CEI deve ser feita separadamente dos restantes	1	2	3	4	5
h) É importante a criação de provas de avaliação adequadas a alunos com CEI capazes de seguir para o ensino secundário.	1	2	3	4	5
i) A exclusão dos alunos com CEI das provas de avaliação nacionais promove o modelo inclusivo.	1	2	3	4	5
j) A existência de uma certificação para os alunos com CEI promoveria a sua inclusão no mercado de trabalho.	1	2	3	4	5
k) A ausência de uma certificação dos alunos com CEI é um entrave ao futuro dos alunos com Necessidades Especiais educativas.	1	2	3	4	5
l) Se a certificação de um aluno incluir maioritariamente informação sobre a sua incapacidade, este vai sair prejudicado no processo de inserção no mercado de trabalho.	1	2	3	4	5
m) A avaliação dos alunos com CEI deve ser feita segundo a sua dificuldade ou problemática.	1	2	3	4	5
n) O aluno com CEI deve realizar periodicamente fichas de avaliação sumativas de modo a facilitar o seu processo de transição na escola.	1	2	3	4	5
o) Na avaliação das capacidades e conhecimentos do aluno com CEI, deve ser avaliado apenas o saber e o saber fazer, excluindo áreas académicas específicas.	1	2	3	4	5
p) Os alunos com CEI devem ser encaminhados para uma instituição após a conclusão dos estudos.	1	2	3	4	5
q) Uma certificação dos alunos com CEI deve dar prioridade aos pontos fortes e às principais competências.	1	2	3	4	5
r) Os alunos com CEI devem ser excluídos de todas as provas de avaliação nacionais.	1	2	3	4	5
s) As escolas desenvolvem protocolos e parcerias com entidades externas de modo a implementar estágios pré- formação.	1	2	3	4	5
t) Devem ser criados cursos profissionais nas escolas regulares, destinados a alunos com NEE.	1	2	3	4	5

ANEXO II – Proposta de Certificação



CERTIFICADO NÍVEL BÁSICO DE EDUCAÇÃO

(estabelecimento de ensino)

_____, _____
(Nome do titular do órgão de gestão e administração) (Designação do Cargo)

Certifica que _____, titular do Cartão de Cidadão nº _____ emitido em ___/___/___, concluiu, no ano escolar de ___/___ o 9º ano do Ensino Básico, beneficiando da medida educativa – Currículo Especifico Individual, ao abrigo do Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro, com aproveitamento, pelo que, para efeitos legais, lhe é passado o presente certificado que vai assinado e autenticado por mim e pelo chefe dos serviços de administração escolar.

_____, em ___ de _____ de _____
(localidade)

O chefe dos serviços de administração escolar

O diretor

Avaliação global do aluno:

Desenvolvimento Cognitivo (40%)			Comportamentos e atitudes (60%)		
I – Avaliação do saber/ saber fazer, de acordo com o CEI			II – Avaliação do saber ser / saber estar por observação direta		
1. Assimila a informação dada	5%		1. Responsabilidade		
2. Compreende factos/ noções / regras	5%		1.1. É pontual	5%	
3. Aplica corretamente os conhecimentos	5%		1.2. Cumpre as regras estabelecidas	5%	
4. Interpreta imagens e enunciados orais ou escritos diversificados.	5%		1.3. Cumpre as regras propostas	5%	
5. Faz intervenções de forma coerente com a atividade / tema	5%				
6. Manuseia adequadamente materiais específicos	5%		2. Interesse/empenho		
7. Expressa-se oralmente e/ou por escrito	5%		2.1. Está com atenção	5%	
8. Revela criatividade	5%		2.2. Empenha-se com interesse nas atividades	5%	
Observações: - Deve colocar a percentagem na quadrícula em branco; A percentagem obtida em cada parâmetro de avaliação é traduzida em: 1 - 0 a 19% 2 - 20 a 49% 3 - 50 a 69% 4 - 70 a 89% 5 - 90 a 100%			2.3. Cuida da apresentação dos trabalhos	5%	
			3. Autonomia		
			3.1. Realiza tarefas sem o recurso sistemático a ajuda	5%	
			3.2. Solicita ajuda quando necessário/coloca questões	5%	
			3.3. Resolve situações problemáticas do quotidiano	5%	
			3.4. Interage adequadamente com os membros da comunidade educativa com quem se relaciona	5%	
			3.5. Respeita as diferentes opiniões	5%	
			3.6. Procura ajudar os outros	5%	

De acordo com o ponto 10 do Artigo 8º do Despacho Normativo n.º 24-A/2012, de 6 de dezembro, a percentagem obtida expressa-se na menção qualitativa abaixo referida, acompanhada de uma apreciação descritiva sobre a evolução do aluno.

Nota (Qualitativa e quantitativa)	Percentagem	Menção Qualitativa	Menção Quantitativa
	0-19%	Fraco	1
20-49%	Insuficiente	2	
50-69%	Suficiente	3	
70-89%	Bom	4	
90-100%	Muito Bom	5	

FICHA SÍNTESE DAS MENÇÕES ATRIBUÍDAS AO ALUNO NO FINAL NO ANO LETIVO

Disciplinas que constam do currículo do aluno						
Disciplina	Português Funcional	Matemática Funcional	TIC	Ed. Física	EMRC	Ed. Visual
Menção						
Disciplina	HSST					
Menção						

OBSERVAÇÕES:

O/A Diretor(a) de Turma: _____
 DATA: ____/____/____

O/A professor(a) de Educação Especial _____
 DATA: ____/____/____

ANEXO III – Gráficos do Inquérito não utilizados



Gráfico 1 – Afirmação 9.e



Gráfico 2 – Afirmação 9.n



Gráfico 3 – Afirmação 10.d



Gráfico 5 – Afirmação 10.n