

Universidade de Évora - Escola de Ciências Sociais

Mestrado em Educação Especial, Domínio Cognitivo e Motor

Dissertação

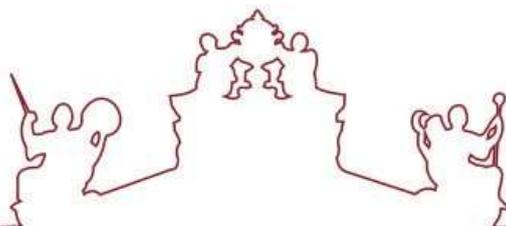
Professora, eu não quero ir p'ra escola!

Elsa Cristina da Silva Barreiras

Orientador(es) / Ana Artur

Évora 2022





Universidade de Évora - Escola de Ciências Sociais

Mestrado em Educação Especial, Domínio Cognitivo e Motor

Dissertação

Professora, eu não quero ir p'ra escola!

Elsa Cristina da Silva Barreiras

Orientador(es) / Ana Artur

Évora 2022

“A participação ativa das crianças e dos jovens no seu processo de aprendizagem e de socialização nas escolas constitui um aspeto específico do que poderá considerar-se a questão mais ampla da sua participação na vida social.”

Recomendação n.º 2/2021, 2021

AGRADECIMENTOS

Este é o culminar de um processo e, ao mesmo tempo, um (re) início de um ciclo, desta vez mais informado e pautado por mais convicções acerca do caminho profissional. De todo, não foi um percurso fácil de gerir. A articulação entre as exigências académicas, profissionais e as familiares foi, muitas vezes, difícil de concretizar e de conciliar. Por isso mesmo, ao longo deste caminho, muitas são as pessoas a quem devo um agradecimento especial. Em primeiro lugar, aos meus filhos e marido, a quem, muitas vezes, preteri, ao longo deste período de tempo. Este meu cerne vital que é, no fundo, a minha grande equipa de vida, constituíram o meu alicerce, o meu suporte e a minha motivação para fazer mais e melhor.

Em segundo lugar, um agradecimento muito especial à minha família de coração, os meus padrinhos e as minhas irmãs Joaquina Caeiro e Fátima Caeiro, por me terem ensinado os valores fundamentais da vida, a integridade, a honestidade, a importância do esforço, do empenho e da dedicação e, sobretudo, por me ensinarem a crer que podemos ser melhores, todos os dias, com os outros e com o que fazemos.

Em terceiro lugar, um agradecimento muito especial à minha querida amiga Inês Filipe, pela aprendizagem constante que me proporciona, pela força, tenacidade, inteligência e coragem desenfreada na luta pelos direitos daqueles que estão em situação de maior vulnerabilidade. És a minha inspiração neste caminho exigente e inquieto.

Aos alunos, meus parceiros de afetos, de frustrações e de sonhos, de entregas e aprendizagens recíprocas, um agradecimento que se funde no reconhecimento da vossa grandeza, da vossa coragem e da vossa capacidade de resiliência. Vocês são o *motor* que, diariamente, me move.

Um agradecimento especial à minha orientadora, a Professora Doutora Ana Artur que, num equilíbrio constante entre a confiança, o desenvolvimento da autonomia e o crescimento individual necessários, inerentes e obrigatórios, soube proporcionar a orientação devida e necessária nos momentos certos. Obrigada pelo incentivo, por acreditar e por me enriquecer de leituras e reflexões.

A ti mãe, agradeço-te o tudo, o todo e o tanto que me ensinaste e que deixaste de ti, em mim. Obrigada a ti, também, meu pai. Também a ti devo este caminho.

ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS	IV
ÍNDICE GERAL.....	V
RESUMO	X
ABSTRACT.....	XI
ÍNDICE DE TABELAS.....	XII
LISTA DE ABREVIATURAS	XIII
INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	17
1. Breve Perspetiva Histórica, Conceptual e Legislativa: Da Exclusão à Inclusão.....	17
2. Regulamentação Legal e Conceptual Atual da Educação Inclusiva em Portugal.....	23
3. Conceções Sobre o Currículo.....	27
4. A Gestão do Currículo e Diversidade.....	29
4.1. As Adaptações Curriculares Significativas.....	32
5. A Diferenciação Pedagógica.....	34
6. A Aprendizagem Cooperativa: <i>Eu Ajudo-te, Tu Explicas-me, Nós Aprendemos</i>	38
7. O Trabalho Colaborativo Entre Docentes.....	41
7.1. Cultura de Escola.....	41
7.2. Trabalho Colaborativo Entre Docentes do Ensino Regular e Docentes de Educação Especial.....	44
8. A Participação Como Motor Para a Inclusão.....	49
8.1. Conceções Sobre Participação.....	49
8.1.1. Participar Significa (Apenas) Lá Estar?	50
8.2. A Recomendação do Conselho Nacional de Educação.....	52
9. Dar Voz aos Alunos no Processo de Investigação.....	54
9.1. Dar voz aos alunos com Necessidades Específicas na Investigação.....	55

CAPÍTULO II – O PROCESSO INVESTIGATIVO	57
1. Problemática.....	58
2. Objetivos do Estudo.....	60
3. Abordagem Metodológica.....	60
4. Instrumentos e Processos de Recolha de Dados.....	61
4.1. Análise Documental.....	62
4.2. Entrevista Semiestruturada.....	63
4.3. Questionários Abertos.....	64
5. Análise de Conteúdo.....	65
5.1. Triangulação das Perspetivas dos Participantes e Fontes de Dados.....	67
CAPÍTULO III – O CONTEXTO DO ESTUDO E OS PARTICIPANTES	68
1. Caracterização do Contexto do Estudo.....	68
2. Participantes.....	68
CAPÍTULO IV – ANÁLISE, INTERPRETAÇÃO E DISCUSSÃO DE DADOS	71
1. Análise Documental.....	71
1.1. Aluno A.....	71
1.2. Aluno B.....	72
1.3. Aluno C.....	74
1.4. Aluno D.....	77
2. Análise, Interpretação e Discussão dos Dados das Entrevistas.....	80
2.1. Perceções dos Alunos Sobre a Escola.....	80
2.2. Perceções dos Alunos Sobre Participação.....	80
2.3. Perceções Sobre a Aprendizagem.....	87
2.4. Perceções Sobre Interações Com Pares.....	91
2.4.1. Interações na Sala de Aula.....	91
2.4.2. Interações Fora da Sala de Aula.....	93
3. Análise, Interpretação e Discussão do Conteúdo dos Questionários Abertos.....	94
3.1. Conhecimento Sobre as Preferências do Aluno.....	95

3.2. Percepções dos Docentes Sobre a Participação dos Alunos na Sala de Aula.....	96
3.3. Percepções dos Docentes Sobre a Aprendizagem dos Alunos com ACS.....	103
3.4. Percepções dos Docentes Sobre a Inclusão dos Alunos.....	106
3.5. Trabalho Colaborativo Entre Professores do Ensino Regular e Educação Especial.....	108
3.5.1. Percepções Sobre o Papel do DEE na Sala de Aula	111
3.6. Cumprimento do Constante nos RTP e PEI dos Alunos com ACS.....	113
CONCLUSÕES	121
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	129
APÊNDICES	144
APÊNDICE I – DADOS RECOLHIDOS A PARTIR DO RTP E PEI DO ALUNO A.....	145
APÊNDICE II - DADOS RECOLHIDOS A PARTIR DO RTP E PEI DO ALUNO B.....	146
APÊNDICE III - DADOS RECOLHIDOS A PARTIR DO RTP E PEI DO ALUNO C.....	147
APÊNDICE IV - DADOS RECOLHIDOS A PARTIR DO RTP E PEI DO ALUNO D.....	148
APÊNDICE V- GUIÃO DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS AOS ALUNOS COM ACS.....	149
APÊNDICE VI - ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS.....	151
APÊNDICE VII - PERCEÇÕES DOS ALUNOS SOBRE AS INTERAÇÕES COM PARE.....	159
APÊNDICE VIII - PERCEÇÃO DOS ALUNOS SOBRE PARTICIPAÇÃO	160
APÊNDICE IX - PERCEÇÃO DOS ALUNOS SOBRE APRENDIZAGEM.....	162
APÊNDICE X - GUIÃO DOS QUESTIONÁRIOS ABERTOS AOS DOCENTES.....	164
APÊNDICE XI - ANÁLISE DO CONTEÚDO DOS QUESTIONÁRIOS ABERTOS AOS DOCENTES.....	165
APÊNDICE XII - PERCEÇÕES DOS DOCENTES SOBRE PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS COM ACS.....	174
APÊNDICE XIII - PERCEÇÕES DOS DOCENTES SOBRE APRENDIZAGEM DOS ALUNOS COM ACS.....	175
APÊNDICE XIV - PERCEÇÕES DOS DOCENTES SOBRE A INCLUSÃO DOS ALUNOS COM ACS.....	177

APÊNDICE XV - PERCEÇÕES DOS DOCENTES SOBRE TRABALHO COLABORATIVO ENTRE DEE E DOCENTES DO ENSINO REGULAR	179
APÊNDICE XVI – SÍNTESE DOS DADOS REFERENTES AO ALUNO A: RTP, PEI, ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA E QUESTIONÁRIOS ABERTOS AOS DOCENTES.....	181
APÊNDICE XVII – SÍNTESE DOS DADOS REFERENTES AO ALUNO B: RTP, PEI, ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA E QUESTIONÁRIOS ABERTOS AOS DOCENTES.....	186
APÊNDICE XVIII – SÍNTESE DOS DADOS REFERENTES AO ALUNO C: RTP, PEI, ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA E QUESTIONÁRIOS ABERTOS AOS DOCENTES.....	192
APÊNDICE XIX – SÍNTESE DOS DADOS REFERENTES AO ALUNO D: RTP, PEI E ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.....	198
APÊNDICE XX – PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO AO PRESIDENTE DA CAP DO AE.....	201
APÊNDICE XXI - CONSENTIMENTO INFORMADO AOS ALUNOS.....	202
APÊNDICE XXII - CONSENTIMENTO INFORMADO AOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO.....	203
APÊNDICE XXIII – CORREIO ELETRÔNICO ENDEREÇADO AOS DOCENTES.....	204
ANEXOS.....	206
ANEXO I – MODELO DO RELATÓRIO TÉCNICO PEDAGÓGICO UTILIZADO NO CONTEXTO DO ESTUDO.....	207
ANEXO II – MODELO DO PROGRAMA EDUCATIVO INDIVIDUAL UTILIZADO NO CONTEXTO DO ESTUDO.....	212
ANEXO III – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA – ALUNO	216
ANEXO IV – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA – ALUNO B.....	221
ANEXO V – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA – ALUNO C.....	226
ANEXO VI – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA – ALUNO D.....	230
ANEXO VII – RESPOSTA AO QUESTIONÁRIO ABERTO – DOCENTE A1.....	235
ANEXO VIII – RESPOSTA AO QUESTIONÁRIO ABERTO – DOCENTE A2.....	240

ANEXO IX – RESPOSTA AO QUESTIONÁRIO ABERTO – DOCENTE B1.....	246
ANEXO X – RESPOSTA AO QUESTIONÁRIO ABERTO – DOCENTE B2.....	251
ANEXO XI – RESPOSTA AO QUESTIONÁRIO ABERTO – DOCENTE C1.....	256
ANEXO XII – RESPOSTA AO QUESTIONÁRIO ABERTO – DOCENTE C2.....	260

PROFESSORA, EU NÃO QUERO IR P'RA ESCOLA!

RESUMO

Este estudo tem por objetivo compreender de que forma os alunos dos 2.º e 3.º ciclos com adaptações curriculares significativas (ACS), envolvidos no estudo, participam nas atividades escolares, assim como conhecer as suas perspetivas sobre as suas aprendizagens e o seu sentimento de estar ou não incluído na sua turma de referência. A partir da voz desses alunos, pretendemos identificar o que sentem, verdadeiramente, estas crianças e jovens quando estão na escola, na sala de aula, em conjunto com a sua turma, ou à parte dela. Ao mesmo tempo, pretende-se, igualmente, identificar o que poderá estar a condicionar ou a promover a sua inclusão no seu grupo de pares. Três dos alunos envolvidos usufruem de um Relatório Técnico-Pedagógico (RTP) e de um Programa Educativo Individual (PEI), com adaptações curriculares significativas em todas ou na maior parte das disciplinas.

Como instrumentos de recolha de dados foram utilizadas as entrevistas semiestruturadas realizadas aos alunos. Complementarmente procedeu-se à análise documental dos documentos dos alunos (RTP e PEI) e foram aplicados questionários com questões abertas aos respetivos docentes de Educação Especial (DEE) e Diretores de Turma (DT). Os dados recolhidos a partir dos documentos dos alunos, das entrevistas e dos questionários foram alvo de análise de conteúdo.

Este estudo aponta para uma realidade onde parece existir a prevalência do ensino expositivo, escassez de ambientes ricos em aprendizagens e organizados de forma flexível com vista à promoção da aprendizagem e da participação dos alunos com ACS, os quais parecem sentir-se *à parte*, em desvantagem relativamente aos pares, evidenciando escassez nas relações sociais e no envolvimento nas atividades realizadas na sala de aula e fora dela. Ao mesmo tempo, este estudo parece ainda indicar ausência de dinâmicas coesas de trabalho colaborativo entre docentes do ensino regular e DEE que possa promover o envolvimento e a participação dos alunos com ACS. A intervenção do DEE na sala de aula parece materializar-se nas adaptações *in loco* das tarefas a realizar por *aquele* aluno *naquela* disciplina ou, até, na realização de trabalho *à parte*, desviado daquele que é realizado pelos restantes alunos. Aquele que é o cenário descrito parece espelhar, assim, uma realidade oposta à defendida nos documentos dos alunos (RTP e PEI), cuja aplicação no que toca a estratégias e metodologias de trabalho, nos parece ficar muito aquém do ali plasmado.

Palavras-chave: voz dos alunos, participação, inclusão, medidas adicionais, trabalho colaborativo.

TEACHER, I DON'T WANT TO GO TO SCHOOL!

ABSTRACT

The aim of this study is to know [make known] how pupils of middle school and lower secondary school, with significant curricular adaptations (SCA), participate in school activities as well as to know their perspectives on their learning and their feeling of being or not being included in their assigned class. Starting from their own point of view, we intend to identify how they really feel when they are at school, in their classroom with their classmates or in the playground. At the same time, it is also our intention to identify what may be conditioning or promoting their inclusion in their peer group. Three of the pupils involved benefit from a Technical Pedagogical Report (TPR) and from an Individual Educational Programme (IED), with significant curricular adaptations in all or most subjects.

We used some data collection instruments such as the semi-structured interview with students. In addition, we carried out a document analysis by examining the documents of the pupils (TPR and IED) and we have conducted questionnaires with open questions targeted at the special education teachers (SET) and the class directors of most pupils. The data collected from the pupils' documents, the interviews and the questionnaires were subjected to a content analysis.

This study shows a reality where there seems to be a prevalence of expository teaching, scarcity of environments rich in learning and flexibly organized in order to promote learning and the participation of students with SCA, who, on the contrary, seem to feel apart and at a disadvantage level when compared to others, showing a lack of social relationships and involvement in the classroom and outside it. At the same time this study also seems to indicate the absence of strong dynamics of collaborative work between regular education teachers and SET, which can promote the involvement and participation of students with SCA. The SET intervention in the classroom seems to be reduced to on-site adaptations of the tasks to be carried out by that student in that subject or, even, in the performance of work separate from that carried out by the other students.

The scenario described seems to reflect, therefore, a reality that lies against to that defended in the students' documents (RTP and PEI), whose application in terms of work strategies and methodologies, seems to us to fall far short of what is expressed there

Key words: pupils' voice, participation, inclusion, additional measures, collaborative work.

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Breve descrição dos alunos envolvidos no estudo.....	69
Tabela 2 - Breve descrição dos professores envolvidos no estudo.....	70

LISTA DE ABREVIATURAS

- ACS** – Adaptações curriculares significativas
- AE** - Aprendizagens Essenciais
- AEDEE** - Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial
- APPACDM** – Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental
- CAP** – Comissão Administrativa Provisória
- CIF** - Classificação Internacional de Funcionalidade
- CNE** – Conselho Nacional de Educação
- CNQ** – Catálogo Nacional de Qualificações
- DEE** – Docente de Educação Especial
- DT** – Diretor de Turma
- DUA** - Desenho Universal para a Aprendizagem
- EMAEI** – Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva
- IED** - Individual Educational Programme
- NE** – Necessidades específicas
- NEE** – Necessidades educativas especiais
- OCDE** - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
- ODS4** - Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
- ONU** – Organização das Nações Unidas
- PASEO** - Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória
- PEI** – Programa Educativo Individual
- PIEF** – Programa Integrado de Educação e Formação
- PPI** – Perfil de Professores Inclusivos
- REE** - Regime Educativo Especial
- RTP** – Relatório Técnico-Pedagógico
- SCA** - Significant Curricular Adaptations
- SET** – Special Education Teacher
- TEIP** - Territórios Educativos de Intervenção Prioritária
- TE4I** - Teacher Education for Inclusion
- TPR** - Technical Pedagogical Report
- UFCD** – Unidades de Formação de Curta Duração
- UNESCO** - United Nations Educational Scientific and Cultural Organisation
- UNICEF** - United Nations Children’s Fund

INTRODUÇÃO

Este trabalho resulta de uma investigação intitulada *Professora, eu não quero ir p'ra escola!* e é conducente à obtenção do grau de Mestre em Educação Especial, no domínio cognitivo e motor, pela Universidade de Évora.

Partindo do reconhecimento e da valorização da voz dos alunos como atores e coautores do seu conhecimento, o grande objetivo deste estudo é o de compreender de que forma os alunos com adaptações curriculares significativas participam nas atividades escolares. Para este efeito, foi realizado um estudo de caso, abordando uma comunidade educativa em concreto, referente a uma escola básica inserida num Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP), no Alentejo, que acolhe alunos desde a educação pré-escolar, até ao nono ano de escolaridade. A voz dos alunos assume, no contexto deste estudo, um papel fundamental, na medida em que é nela que ancora a dinâmica da escola inclusiva, contrariando, porém, o que Santos (2000) enuncia: “a maior parte das vezes a escola e os professores ignoram que as crianças já têm um saber ... e partem do princípio de que o que elas sabem não tem nenhum valor, o que é perfeitamente errado e prejudicial.” (p.141) Este pressuposto é ampliado quando envolve crianças ou jovens com limitações significativas. De facto, alguns sentem que “...a escola não foi feita para mim... A escola afigura-se-lhes um clube muito fechado no qual se recusam a entrar. Com a ajuda de alguns professores, às vezes” (Pennac, 2009, p.23). Nesta medida, é incontestável que “as escolhas, em pedagogia veiculam sempre uma conceção que o professor tem sobre aquele que aprende, do aluno a quem se destina” (Niza, 2009, p.3), desvalorizando muitas vezes, como refere Reuter (2007), o facto de que qualquer criança está, de forma inata, desejosa e capaz para aprender, desde que o ambiente que a rodeia, lhe permita ou facilite essa aprendizagem. É, de facto, fundamental “que lhes seja dada a máxima oportunidade de participarem nas atividades” (Costa, 1996, p.157).

Por sua vez, os DEE assumem, igualmente um papel de corresponsabilização no trabalho colaborativo com os vários intervenientes no processo educativo dos alunos, “na definição de estratégias de diferenciação pedagógica, no reforço das aprendizagens e na identificação de múltiplos meios de motivação, representação e expressão” (Decreto-Lei 54/2018 de 6 de julho). De acordo com Pereira e Sanches (2013, p.121), “a diferenciação parte da riqueza que é a diversidade, programa e age em função dessa mesma heterogeneidade”, indo ao encontro do que Niza (2004) defende de que a todos deve ser dada a oportunidade de experienciar a aprendizagem cívica, no pressuposto de “uma participação direta e ativa do democrata

aprendiz” (2015, p.361), reforçando-se, assim, a ideia de educação como um processo democrático que promove a efetiva participação dos alunos no seu processo educativo. Segundo Cândido (2011), os professores portugueses assumem que estão “mal preparados, uma vez que não recebem formação adequada ao desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas” (p.45). Por sua vez, os alunos assumem que “não são reconhecidos como colaboradores na inclusão, uma vez que as suas opiniões ... não são tidas em conta” (pp. 48-49) por professores. No seio desta dicotomia reside a realidade experimentada e vivenciada nas escolas, o que, em si, justifica e sublinha a pertinência do presente estudo.

Como referem Sánchez e González (1997), as escolas inclusivas caracterizam-se pelo desenvolvimento de relações de interdependência, respeito mútuo e responsabilidade entre professores e alunos. Para tal é essencial valorizar “as eloquentes e tão manifestas diferenças entre os alunos” destruindo “lugares à parte” e promovendo ambientes em que “os alunos cooperam, aprendem juntos, aprendem uns dos outros” (Rodrigues, 2019) e em que (todos) participam. Porém, o palco da educação inclusiva é território de conflitos já que se enfrentam a “eficiência e a deficiência, a rapidez e a lentidão, a negociação e a imposição ... a inclusão ou a seleção” (Rodrigues, 2001, p.20). Fundamental, é pois, dar voz aos protagonistas, procurando a partir dela, compreender o cenário, identificando os facilitadores e os bloqueadores da participação que ora fomentam, ora impedem os processos inclusivos, dando especial atenção à voz dos alunos com limitações no acesso ao currículo, invertendo aquela que é, segundo Baliza (2002), a tendência para o silenciamento “reduzindo-os a meros recetores de atendimento especializado” (p.56).

Este estudo é composto por quatro capítulos que antecedem as conclusões. No enquadramento teórico abordamos vários temas, revisitando a literatura que sustenta a investigação e constitui o referencial teórico e conceptual que norteia a presente investigação. No processo investigativo é descrito o modo como conduzimos a investigação, nomeadamente os procedimentos éticos que foram tidos em conta, assim como a descrição da problemática, os objetivos que orientam o estudo, a abordagem metodológica e os instrumentos, as técnicas de recolha de dados utilizados e, finalmente, a descrição do contexto do estudo e dos participantes envolvidos. De seguida procedemos à análise, interpretação e à discussão dos dados obtidos a partir dos instrumentos utilizados para, finalmente, procedermos à reflexão final, sinónimo de conclusões deste estudo.

De uma forma sumária, este estudo aponta para uma realidade ainda muito alicerçada no ensino expositivo que coloca entraves à aprendizagem e à participação dos alunos com ACS, na escassez de estratégias de diferenciação pedagógica e de trabalho colaborativo entre

alunos. Os alunos com ACS parecem sentir-se *à parte* dos pares (física e socialmente) e das aprendizagens que os restantes realizam, evidenciando escassez nas relações sociais na sala de aula, o que se prolonga para o recreio. Paralelamente, este estudo parece espelhar baixas expectativas de professores relativamente aos alunos com ACS e às aprendizagens que estes podem realizar, o que parece fazer eco no próprio autoconceito dos alunos envolvidos neste estudo.

Ao mesmo tempo, este estudo parece mostrar-nos que as estratégias e medidas promotoras da participação e definidas nos documentos individuais dos alunos não são praticadas, assim como parece existir uma quase ausência de trabalho colaborativo prévio e sistemático entre docentes do ensino regular e DEE, com vista à promoção do envolvimento, da participação e aprendizagem dos alunos com ACS na sala de aula, resumindo-se (quando existe a possibilidade de o DEE estar presente na sala de aula) à adaptação, no imediato, das tarefas *àquele* aluno. Contudo, se tal, mesmo assim, não for possível, o aluno com ACS realiza atividades que nada têm a ver com as realizadas pelos restantes alunos, podendo até, nem tocar o mesmo tema.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

O referencial teórico e conceptual aqui apresentado pretende servir o propósito de alicerçar e nortear este estudo. Serão, assim, apresentadas perspectivas de conceitos à luz da sua evolução histórica, as quais permitem compreender a atualidade, também aqui espelhada. Neste capítulo assumem ainda particular enfoque algumas perspectivas e investigações realizadas pela comunidade científica e que aqui servem de suporte teórico aos assuntos tratados.

1. Breve Perspetiva Histórica, Conceptual e Legislativa: Da Exclusão à Inclusão

Numa abordagem histórica relativamente à forma como têm sido atendidos os indivíduos com deficiência, surgem, à partida, de acordo com Malheiro (1999), três grandes épocas: a primeira, considerada como a *pré-história* da Educação Especial; a segunda época consiste no momento em que surge a Educação Especial propriamente dita – a qual é entendida como o cuidado e assistência, assim como também a educação prestada a um tipo de pessoas, em situações e ambientes separados da escola regular – e, finalmente, a terceira época, que consiste numa abordagem diferente do conceito e da prática da Educação Especial.

Relativamente à primeira fase, mais concretamente no século XVI, esta pauta-se pelo início do ensino para surdos e pela criação do método oral pelo frade Pedro Ponce de León. Já nos finais do século XVII (e ainda no século XVIII), as pessoas com deficiência eram internadas em prisões, orfanatos, manicómios ou outro tipo de instituições estatais. Esta fase considerada como a *pré-história* da Educação Especial é uma época marcada pela ignorância e pela rejeição do indivíduo com deficiência, sendo comum a prática do infanticídio. No século XVIII a Igreja condenava tais atos, mas, por outro lado, cultivava e fomentava essas crenças, atribuindo razões de ordem sobrenatural a tais situações, considerando as pessoas com deficiência como estando possuídas pelo demónio ou outros espíritos maléficos. No entanto, destaca-se, ainda nesta época, de acordo com Malheiro (1999), a abertura da primeira escola para surdos, pelo abade Charles Michel, assim como, já no séc. XIX, a criação de uma instituição para crianças cegas, da qual fez parte Louis Braille, que veio, mais tarde, a criar o sistema Braille. Ainda no final do século XIX e inícios do século XX iniciou-se o atendimento a crianças com deficiência mental em instituições especiais. Era, segundo Malheiro (1999), a era das instituições, na medida em que surgem as primeiras instituições especializadas de pessoas com deficiência. Pode dizer-se então, que, neste segundo momento, *nasce* a Educação Especial (Malheiro, 1999). A sociedade começa a tomar consciência da

existência de pessoas diferentes e da necessidade de lhes prestar apoio assistencial. Era, no entanto, essencial, retirar esses indivíduos *diferentes*, da sociedade, na medida em que constituíam perigo relativamente à mesma. Esse afastamento era, ao mesmo tempo, considerado benéfico para estes indivíduos, na medida em que se considerava estarem protegidos de danos e prejuízos. Deste modo, era essencial a segregação e o afastamento desses indivíduos. Surgem, então, de acordo com Malheiro (1999), as escolas afastadas das povoações, nas quais era proporcionada, segundo a visão da época, uma vida mais saudável e alegre, enquanto se tranquilizava a consciência coletiva, evitando que a sociedade tivesse de *suportar* o contacto com *aquelas* pessoas. Esta discriminação e segregação em ambientes institucionais prolongar-se-ão até meados do século XX, período de tempo, este, marcado pela obrigatoriedade e pela massificação da escolarização básica, dando-se assim início à terceira época que marca a história da evolução da Educação Especial. Detetou-se então, que, alguns alunos, tinham dificuldades de aprendizagem, não conseguindo acompanhar o ritmo da classe ou não conseguindo um rendimento idêntico aos restantes alunos da mesma idade. É então, neste contexto, que surge a Educação Especial, baseada nos níveis de capacidade cognitiva ou intelectual, diagnosticada pelo quociente intelectual (Q.I.). As escolas especiais, separadas das regulares, multiplicavam-se e distinguiam-se pelas diferentes etiologias. Era um sistema de educação diferenciado, dentro do sistema educativo geral.

O ano de 1959 marca o início da *viragem*, com o surgimento do conceito de normalização. Este conceito vem constar, na legislação dinamarquesa, como reação aos protestos de associações de pais face às escolas segregadas e virá a ser entendido como a “possibilidade do deficiente mental desenvolver um tipo de vida tão normal quanto possível” (Bank-Mikkelsen, citado em Malheiro, 1999). Nesta sequência, as instituições privadas de educação especial passaram a ser consideradas como um meio empobrecedor, socialmente e ideologicamente inadequados e que resultavam na segregação e discriminação dos indivíduos.

Em Portugal, o atendimento a crianças com NEE desenvolveu-se em dois momentos de grande importância. De forma bastante resumida, poder-se-á identificar o primeiro momento, como o período anterior à Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º46/86 de 14 de Outubro), em que o ensino regular e o especial, funcionavam em domínios separados. O segundo momento poderá, por conseguinte, corresponder à fase posterior à lei, “em que a Educação Especial está integrada na Educação Regular” (Malheiro, 1999).

Ao longo da década de 60, o Estado começou a investir mais um pouco na Educação Especial, o que se constatou com o aparecimento de escolas em regime de internato e/ou

semi-internato, com objetivos bem definidos, entre os quais, a criação e organização de estabelecimentos educativos especiais e a formação de professores. Nesta década torna-se, porém, notória a escassez de recursos e estruturas educativas para estas crianças, o que vai despoletar um movimento de pais, que tendem a organizar-se em associações com o objetivo de melhorar as condições para a educação dos seus filhos. Assim, em 1962, e apoiados financeiramente pela assistência social, foi fundada a *Associação Portuguesa de Pais e Amigos das Crianças Mongolóides*, hoje designada por *Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental* – APPACDM – para, posteriormente, servir de mote à criação de outras instituições especiais.

Ainda no primeiro momento, reportando-nos à década de 70, o Ministério da Educação tutelava, até então, todo o sistema educacional de crianças e jovens considerados não deficientes, enquanto a Segurança Social assegurava o atendimento a crianças e jovens com deficiência, em instituições específicas, de caráter segregativo.

Em 1974, de acordo com Malheiro (1999), surge a Educação Especial integrada no sistema educativo geral e, com ela, os professores de apoio itinerante. Durante este período, o *ensino especial* destinava-se somente àqueles que seguiam o currículo normal, ou seja, os alunos com deficiências motoras ou sensoriais. Todos os restantes indivíduos com outro tipo de limitações, eram inseridos em escolas de educação especial. Ao mesmo tempo, por influência dos movimentos internacionais, que reclamavam a igualdade no acesso à educação, surgiram algumas tentativas de integração no nosso país. Essa integração da educação especial na educação regular, consiste no segundo momento de viragem, no que respeita ao atendimento a crianças e jovens com deficiência. A Lei n.º46/86 de 14 de Outubro introduz, pela primeira vez, o termo NEE, sob a influência do Relatório *Warnock* (1978), o qual definia que qualquer criança, em qualquer momento do seu percurso escolar, poderia apresentar uma necessidade educativa especial e, para tal, necessitaria de meios especiais, modificações ou adaptações no currículo ou no próprio ambiente, de forma a ter acesso à aprendizagem. Para Malheiro (1999), esta legislação “acrescenta ainda que a escolaridade básica para crianças e jovens deficientes deve ter currículo e programas adaptados às características de cada tipo de deficiência, assim como formas de avaliação adequadas às dificuldades específicas.”

Em 1990, o Decreto-Lei 35/90 vem definir, pela primeira vez, que as crianças com deficiência têm o direito ao acesso à educação, tal como as outras crianças. É então que surge a *democratização do ensino*, a qual tem como principal marco a *Declaração Mundial sobre a Educação para Todos*, assinada a 9 de março de 1990, em Jomtien, na Tailândia.

A 23 de Agosto de 1991, com a publicação do Decreto-Lei n.º 319/91, alarga-se a integração de todos os alunos nas escolas regulares. A Escola torna-se agora a entidade responsável pela educação de crianças com problemáticas, com o dever de lhes garantir o acesso à escolaridade obrigatória. Este decreto vem permitir a organização da Educação Especial no nosso país, numa *Escola para Todos*, visando promover “a igualdade de oportunidades educativas a todas as crianças e jovens deficientes”, assim como “permitir que as necessidades educativas especiais correspondam, no âmbito das escolas regulares, a intervenções específicas adequadas” (Malheiro, 1999). Após a publicação deste decreto-lei, surgiram outros documentos legislativos. No seu conjunto, todos vieram permitir a obrigatoriedade da matrícula a todas as crianças ou jovens no ensino regular, assim como o apoio especializado a todos aqueles que, no ensino regular, apresentavam alguns problemas na aprendizagem.

A *Declaração de Salamanca*, adotada a 10 de Junho de 1994, pela Conferência Mundial da Unesco sobre Necessidades Educativas Especiais, inspirou-se no princípio da inclusão e “no reconhecimento da necessidade de atuar com o objetivo de conseguir escolas para todos – instituições que incluam todas as pessoas, aceitem as diferenças, apoiem a aprendizagem e respondam às necessidades individuais” (citado em Correia, 1997, p.33). Surge então o princípio de inclusão, o qual, para muitos autores, significa “atender o aluno com NEE, incluindo aquele com NEE severas, na classe regular com o apoio dos serviços de educação especial” (Boatwright, 1993; Alper & Ryndak, 1992, citado em Correia, 1997, p.33).

A legislação portuguesa estabelecia, no que diz respeito ao atendimento de crianças e jovens com NEE, o direito à educação, sempre que possível, nas instituições públicas de ensino, em classes regulares, o direito à educação básica gratuita e o direito de frequentar os estabelecimentos de ensino públicos usufruindo de um regime educativo especial (REE), ou seja, de currículos adaptados ou alternativos, de avaliação efetuada por equipas multidisciplinares, planos educativos individualizados, apoio educativo, equipamento e materiais especiais, medidas administrativas específicas e de uma avaliação adaptada. O conhecimento da situação relativamente à educação dos alunos com NEE, levava, mesmo assim, a concluir, que muitas das medidas legisladas “nunca foram postas em prática e que a referida fase – perspectivada na criança – não chegou a ser implementada de forma satisfatória entre nós.” (Malheiro, 1999).

Em 2002, a *Declaração de Madrid* veio reforçar a importância da melhoria das condições das pessoas com deficiência, na construção de um mundo melhor e mais flexível para todos,

defendendo que uma sociedade que exclui uma parte dos seus elementos, é uma sociedade empobrecida. Defende ainda que o primeiro passo para a construção de uma sociedade mais inclusiva, reside no sistema educativo.

A 13 de dezembro de 2006, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU) surge na sequência da comemoração do Dia Internacional dos Direitos Humanos (10 de dezembro) e constitui um marco histórico para muitos defensores da equidade social e da justiça, assim como para os próprios protagonistas. No ano seguinte, em Portugal, no contexto da presidência portuguesa da União Europeia, o Ministério da Educação, em conjunto com a *European Agency for Development in Special Needs Education* (Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial - AEDEE), promoveu uma audição parlamentar *Young Voices: Meeting Diversity in Education*, na qual jovens de 29 países puderam expressar a sua opinião sobre educação inclusiva, contribuindo com a sua opinião sobre os seus direitos e com o seu espírito crítico, enquanto cidadãos. Neste contexto de afirmação surgia, em 2008, em Portugal, o Decreto-Lei 3/2008 de 7 de janeiro que se definia segundo os princípios orientadores da justiça e da solidariedade social, da não discriminação e do combate à exclusão social, da igualdade de oportunidades no acesso e sucesso educativo. Na sua génese assumia-se assim a edificação de uma escola democrática e inclusiva que pretendia responder à diversidade de todos os alunos (Nogueira & Rodrigues, 2010). Surgem, nesta sequência, as escolas e agrupamentos de referência para a deficiência visual e auditiva, para a intervenção precoce e as unidades de apoio especializado para o autismo e multideficiência (p.104). No que respeita à inclusão, e de acordo com Correia (2013) pretendia-se “levar o aluno com NEE às escolas regulares e, sempre que possível, às classes regulares, onde, por direito, deve receber todos os serviços adequados às suas características e necessidades” (p. 20). Nesta medida era então fundamental encontrar formas de aumentar a participação de todos os alunos, nas classes regulares, incluindo aqueles com NEE significativas. Este decreto-lei defendia que a Educação Especial se destinava 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”. Esta avaliação era realizada com recurso à Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF) da Organização Mundial de Saúde (2007). Desta forma, a Educação Especial ficava circunscrita àqueles com necessidades educativas especiais de caráter permanente, por referência àquele sistema de classificação, gerando uma grande contestação, já que a CIF constituía um instrumento ligado à área da saúde, que servia de base a um processo assumidamente pedagógico.

Na defesa de uma educação inclusiva para todos, várias têm sido as iniciativas por parte de vários organismos internacionais como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), a *United Nations Educational Scientific and Cultural Organisation* (UNESCO), a *United Nations Children's Fund* (UNICEF), a Comissão Europeia e o Parlamento Europeu, ministérios e setores da área da educação. Neste âmbito, em 2011, a *European Agency for Development in Special Needs Education*, defendeu através da publicação dos *Princípios-chave para a Promoção da Qualidade na Educação Inclusiva Recomendações para a prática* que a escola deveria ser entendida como um espaço quer social, quer educacional, onde a aprendizagem acontece por meio do currículo escolar, mas também através das relações sociais. Desta forma, a inclusão passou a ser entendida como um “complexo processo de aumentar a participação nos vários aspetos da escolaridade” (p.14). Este documento defende ainda a promoção de culturas e de ambientes escolares que sejam adequados às crianças e que estimulem a participação dos alunos, das suas famílias e das suas comunidades, salientando ainda o facto de que “promover a participação corresponde a criar oportunidades para que as crianças sejam ouvidas, compartilhando o poder” (p.16).

Em 2012, com o Decreto-Lei n.º 176 de 2 de agosto, foi alargada a frequência escolar obrigatória até aos 18 anos, num processo “seguro, contínuo e coerente, garantindo a promoção da qualidade e da exigência no ensino e o desenvolvimento de todos os alunos.” No entanto, em 2015, a *Declaração de Lisboa sobre Equidade Educativa* alertou para a necessidade de se tomarem medidas concretas, que pudessem encorajar a participação e o sucesso na educação, defendendo o apoio inclusivo à aprendizagem, o respeito, a valorização das diferenças e a promoção da construção de comunidades abertas, onde a aprendizagem com sucesso seja possível para todas as crianças e jovens. Posteriormente, no mesmo ano, a *Declaração de Incheon* veio definir um novo paradigma na área da educação, para os 15 anos seguintes, definindo que a inclusão deve ser o grande pilar da educação em conjunto com a equidade, deixando claro que “ninguém poderá ser deixado para trás”, reafirmando a *Educação para Todos* e comprometendo-se com o cumprimento de uma agenda de educação até 2030, com o objetivo de "assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos" (Resolução A/RES/70/1,2015), na garantia de que todos possam completar o ensino secundário de forma gratuita, equitativa e de qualidade, e que tal deve ser sinónimo de “aprendizagens relevantes e eficazes” (Resolução A/RES/70/1, 2015).

No contexto atual, e na sequência desta mudança de paradigmas, de valorização e afirmação de uma educação que se pretende cada vez mais inclusiva, surge, em Portugal, o

Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho, que vem deslocar o paradigma da educação especial, para o da educação inclusiva, em sintonia com as recomendações internacionais produzidas nos últimos anos.

2. Regulamentação Legal e Conceptual Atual da Educação Inclusiva em Portugal

Desde 2017, em Portugal, as políticas educativas têm vindo a produzir um conjunto de documentos legais que se iniciaram com a publicação do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) e se prolongaram com a publicação dos Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho e as Aprendizagens Essenciais. Enquanto o primeiro define os princípios e as normas que salvaguardam e impulsionam a inclusão, através do fomento da participação quer na aprendizagem, quer na vida da comunidade escolar, o segundo define o currículo dos ensinos básico e secundário, assim como os princípios orientadores subjacentes à avaliação das aprendizagens, garantindo que todos os alunos possam alcançar os conhecimentos e desenvolver as capacidades e atitudes que lhes permitam alcançar o plasmado no PASEO, tendo por base o alcance das aprendizagens essenciais, igualmente *farol* da referência para a aprendizagem de todos os alunos, materializada na tríade *conhecimentos, capacidades e atitudes*, ao longo da escolaridade. Estes documentos constituem aquilo a que podemos chamar *as regras da operacionalização da educação inclusiva*, já que, todos eles apresentam orientações para a prática profissional. Consideramos, no entanto, que, por si só, estes normativos não modificam a prática profissional dos professores. No entanto, eles validam práticas pedagógicas que promovem aprendizagens significativas para todos os alunos e o desenvolvimento de competências mais complexas, no exercício de uma cidadania ativa e participativa.

De acordo com Martins e al. (2017), no prefácio que inaugura o PASEO, com o alargamento da educação a todos, definido como grande objetivo mundial da UNESCO, tornava-se assim fundamental valorizar a diversidade e a sua complexidade, como fatores a ter em conta aquando da definição acerca do que se pretende que seja alcançado pelos alunos após os doze anos da escolaridade obrigatória. Neste pressuposto foi publicado, em 2017, este já referido documento de referência para a organização do sistema educativo, definindo como grande objetivo o de contribuir para “a convergência e a articulação das decisões inerentes às várias dimensões do desenvolvimento curricular” (p.1). Desta forma, este documento pretende “contribuir para a organização e gestão curriculares e, ainda, para a definição de

estratégias, metodologias e procedimentos pedagógico-didáticos a utilizar na prática letiva” (p.4), de forma a assegurar as melhores oportunidades educativas, independentemente do percurso escolar que cada um, aceitando a diversidade e assegurando a coerência do sistema de educação, conferindo sentido à escolaridade obrigatória. Neste contexto importa lembrar o papel que a educação inclusiva tem vindo a assumir como meta a alcançar pelos sistemas educativos mundiais, ancorada no princípio fundamental do direito à educação previsto na Declaração Universal dos Direitos do Homem e já reiterada em diversas convenções. Segundo Pereira et al. (2018), a educação inclusiva pressupõe três grandes dimensões: a dimensão ética, a da política educativa e a dimensão das práticas letivas (p.17). O DL54/2018 vem, então, assumir a dimensão política uma vez que defende o “compromisso com a inclusão e enfatiza a dimensão respeitante às práticas educativas definindo medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão” (p.2918). Assim, a mais recente legislação que rege a educação inclusiva vem permitir o enfoque na promoção do sucesso de todos os alunos, abandonando o modelo de legislação especial para alunos especiais, colocando de parte o conceito de NEE. Emerge, assim, uma escola onde todos aprendem, estabelecendo-se um conjunto de respostas, numa abordagem multinível de acesso ao currículo, tendo como foco o sucesso de todos. Este diploma defende a criação de uma escola que possa responder às necessidades de todos os alunos, no respeito pela diversidade e pela promoção da equidade e do acesso ao currículo. Para que tal seja viável, a escola terá de passar por uma “mudança cultural, organizacional e operacional baseada num modelo de intervenção multinível que reconhece e assume as transformações na gestão do currículo, nas práticas educativas e na sua monitorização” (art.5.º). Estas linhas de atuação devem ainda envolver um conjunto de medidas multinível que visam a resposta à diversidade das necessidades e exigências de cada aluno, tendo como finalidade a adequação à realidade de cada um deles, garantindo a plena realização, no respeito pela equidade e igualdade de oportunidades no acesso ao que consta nos documentos curriculares, “na frequência e na progressão ao longo da escolaridade obrigatória (art.6.º). Com vista ao sucesso educativo, este Decreto-lei prevê ainda medidas de gestão curricular, como a organização do espaço e do tempo, os equipamentos, as estratégias ou atividades (Pereira et al., p.20). Esta nova conceção da educação inclusiva pretende valorizar a voz de cada aluno, respeitando os interesses e aptidões de cada um, aumentando os níveis de participação de modo a permitir, a todos, a experiência do sucesso educativo e do sucesso pessoal. Afirma-se assim “um conjunto de princípios, práticas e condições de operacionalização da educação inclusiva que resultam de opções teóricas e metodológicas, designadamente a abordagem multinível e o Desenho Universal para a Aprendizagem

[DUA]” (p.25), no entendimento de que cada aluno aprende de forma única e, por isso, é fundamental uma “abordagem curricular que assenta num planeamento intencional, proativo e flexível das práticas pedagógicas, considerando a diversidade de alunos em sala de aula” (p.30). O DUA assenta, pois, nos princípios da multiplicidade de meios de envolvimento, dos meios de representação e dos meios de ação e de expressão, permitindo assim a criação de ambientes de aprendizagem acessíveis e estimulantes para todos, colocando o enfoque na “análise das barreiras na gestão do currículo, por oposição às limitações e défices dos alunos, como fundamental no processo de planificação de aulas com base no DUA” (p.34).

O DL 55/2018 de 6 de julho, por sua vez, define escola inclusiva como aquela que promove as melhores aprendizagens a todos os alunos, com base no perfil de competências que se pretende ser desenvolvido por todos. Só desta forma, entenda-se, a Escola contribuirá para a construção de uma cidadania informada e ativa. A par destes documentos, e com vista ao desenvolvimento das competências previstas, surgem as Aprendizagens Essenciais (AE) como documentos curriculares orientadores para a planificação, realização e avaliação do ensino e da aprendizagem. Redefine-se agora o currículo do Ensino Básico e Secundário com o PASEO e as AE, de forma articulada entre si, sob a premissa de que nunca se esgota o que o aluno tem para aprender no que respeita à tríade de elementos: conhecimentos, capacidades e atitudes.

A abordagem multinível definida pelo DL 54/2018 de 6 de julho (com as alterações introduzidas pela Lei n.º 116/2019 de 13 de setembro) prevê a aplicação de medidas educativas que se consubstanciam em três níveis, os quais variam de acordo com o tipo, intensidade e frequência das intervenções e da resposta dos alunos face à aplicação das mesmas. As medidas universais constituem uma resposta mobilizada pela escola a todos os alunos, de modo a promover a participação e a aprendizagem, podendo consistir, entre outras, em medidas de diferenciação pedagógica, acomodações curriculares, enriquecimento curricular, promoção do comportamento pró-social, intervenção com foco académico ou comportamental em pequenos grupos. Estas medidas “são mobilizadas para todos os alunos, incluindo os que necessitam de medidas seletivas ou adicionais, tendo em vista, designadamente, a promoção do desenvolvimento pessoal, interpessoal e de intervenção social” (Lei n.º 116/2019 de 13 de setembro).

A aplicação das medidas universais é da responsabilidade do professor titular do grupo ou turma ou diretor de turma, podendo contar com a parceria do professor de Educação Especial. Num segundo nível de intervenção, as medidas seletivas têm por objetivo suprir as necessidades de suporte à aprendizagem que não foram colmatadas pelas medidas universais,

podendo consistir em percursos curriculares diferenciados, adaptações curriculares não significativas (as que não comprometem as aprendizagens essenciais, as competências previstas no PASEO, nem as aprendizagens definidas no Catálogo Nacional de Qualificações no que respeita ao perfil profissional das ofertas de dupla certificação), o apoio psicopedagógico, a antecipação e o reforço das aprendizagens e o apoio tutorial. A aplicação de medidas seletivas pressupõe a elaboração de um Relatório Técnico-Pedagógico (RTP) e é definida em sede de reunião de Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI), constituída por elementos permanentes e variáveis, fazendo parte, destes últimos (para além de outros elementos que intervêm de perto com o aluno), os encarregados de educação.

No último patamar das medidas educativas surgem as medidas adicionais, ou seja, as que visam responder a “dificuldades acentuadas e persistentes ao nível da comunicação, interação, cognição ou aprendizagem que exigem recursos especializados de apoio à aprendizagem e à inclusão, devendo ser explicitadas no relatório técnico-pedagógico” (Pereira et al., p.39).

Todas estas medidas previstas nesta abordagem multinível de respostas com vista ao aumento da aprendizagem e da inclusão, orientam-se para a aprendizagem (e para a avaliação dessas aprendizagens) e a sua implementação tem por referência as aprendizagens essenciais e as competências definidas no PASEO.

Em jeito de balanço, e recordando as palavras de Leite (2011), na sala de aula, o sucesso da inclusão depende das estratégias de cooperação e dos dispositivos adotados que favoreçam a comunicação e a participação de todos nas atividades desenvolvidas na sala de aula. Ao mesmo tempo, a participação dos professores de educação especial nas atividades realizadas na sala de aula constitui um facilitador da participação dos alunos. Resta refletir sobre a atualidade, ou não, da questão que nos é colocada por Baliza (2002): “A escola é atualmente uma escola para todos. A legislação mudou, e as práticas?” (p.1). Os alunos que são *peçoas lá dentro* pedem, de facto, como nos relembra Baptista e Alves (2015), uma outra escola, mesmo que esse anseio se concretize “no silêncio, no conformismo ou na evasão como subterfúgio” (p.306). A responsabilidade que é a tarefa de organizar a aprendizagem, pelo professor, vem implicar agora uma gestão mais integrada do currículo, de modo a que este possa ser vivenciado de modo significativo por todos os alunos.

3. Concepções Sobre o Currículo

O conceito de currículo tem sido alvo de várias considerações e interpretações no que respeita ao seu conteúdo e à sua construção. Segundo Roldão (1999), ao procurarmos definir este conceito à luz da sua evolução histórico-cultural, poderemos entendê-lo como “o conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar” (pp.23-24). No entanto, de acordo com a mesma autora (2010), a escola está presa ainda uma estrutura organizativa e de ensino que nos situa no passado. Esta desadequação face às exigências sociais e de aprendizagem atuais despoletam situações de insucesso e de indisciplina, que traduzem esse desencontro entre a escola e a sua função social e que constitui “sinal de alarme face a uma escola que esbarra na sua própria ineficácia” (p.234), assumindo elevados e graves custos quer para docentes, quer, acima de tudo, para os alunos “em nome dos quais a escola se instituiu como garante do respetivo direito à educação” (p.234). Mais tarde, Stabback (2016) defendeu que o currículo consiste numa seleção cuidada de conhecimentos, capacidades e valores, acordados politicamente e socialmente e que espelham uma visão da sociedade e um entendimento sobre o quê, quando e como devem aprender os alunos. Assim, concluiu, o currículo assume os objetivos e os fundamentos educativos da sociedade em que se insere.

Mais recentemente, Pacheco, Roldão e Estrela (2018) adiantaram que “os modelos pedagógicos que subjazem à transmissão-aquisição de conhecimentos poderão não traduzir totalmente a mensagem contida no currículo” (2018, p.14), mas sim serem resultado de teorias pedagógicas e educacionais de autores de manuais e/ou professores, o que levanta questões já que, segundo Roldão e Almeida (2018), o currículo tem sido assumido como o alicerce que define a existência da escola, na medida em que é esta que se assume como a instituição com a responsabilidade social de veicular um conjunto de saberes, o qual constitui o currículo escolar (Roldão & Almeida, 2018). Nesta sequência, Pacheco et al. recorrem a Young (2007, citado em Pacheco et al.) e ao seu entendimento de currículo como *conhecimento poderoso*, na valorização sobre o que o conhecimento pode fazer. Assim, e nesta medida, considera que a desigualdade não pode constituir um princípio educacional ou moral nem constituir uma justificação pedagógica (Pacheco et al., 2018).

Atualmente a tendência é o estabelecimento de sínteses integradoras que respondam de forma mais adequada à atualidade daqueles a quem se dirige (Roldão & Almeida, 2018), já que a inadequação do currículo face às necessidades e exigências dos públicos tem originado baixas expectativas face à escola e baixa eficácia social. Roldão e Almeida (2018)

argumentam que a escola, de forma defensiva, procura manter inalteradas as suas estruturas de funcionamento, sem ter em conta as necessidades e as exigências sociais atuais. Por isso mesmo, os alunos que não aprendem são vistos como um obstáculo, dos quais a escola procura *libertar-se* recorrendo a estratégias remediadoras (apesar de alicerçadas em grandes princípios), que se mostram frequentemente insuficientes, no que respeita ao sucesso escolar dos alunos. Exemplos disso são, para Roldão e Almeida (2018), as alternativas curriculares, os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), as aulas de apoio, entre outros.

Hoje em dia, o alargamento da escolaridade obrigatória para doze anos é apanágio de crescimento do nível educacional das populações. O grande obstáculo consiste na forma como a escola responde a toda essa diversidade. Se por um lado há que dar resposta a uma população heterogénea, por outro, há que permitir responder a um público cada vez mais exigente quer em termos de aprendizagens, quer de competências uma vez que se trata de uma sociedade cada vez mais exigente social, económica e culturalmente e que exige, a todos, o direito à educação. É precisamente aqui que residem as teorias que servem de alicerce às políticas inclusivas na educação (Clark, 1999; Ainscow, 1991, citado em Roldão, 2010).

Recentemente, após a aprovação do PASEO, estabeleceu-se a matriz de princípios, valores e áreas de competências a que deve obedecer o desenvolvimento do currículo (DL55/2018 de 6 de julho), pressupondo-se agora o desenvolvimento curricular adequado aos vários contextos e às necessidades dos alunos, na defesa do alcance das aprendizagens significativas e no desenvolvimento de competências mais complexas e exigentes que implicam a integração do conhecimento, os vários saberes, a interdisciplinaridade. O DL 55/2018 de 6 de julho define que os documentos curriculares constituem o leque dos conhecimentos, das capacidades e atitudes a adquirir pelos alunos, nomeadamente as Aprendizagens Essenciais de cada disciplina, sem esquecer as orientações curriculares que suportam a planificação, a avaliação e a aprendizagem, ao mesmo tempo que surgem os domínios de autonomia curricular (DAC), ou seja, as áreas de confluência de articulação curricular e de saberes, por referência aos documentos curriculares das áreas disciplinares e disciplinas, valorizando-se a interdisciplinaridade e articulação curricular. Esta nova abordagem curricular “visa garantir que todos os alunos, independentemente da oferta educativa e formativa que frequentam, alcançam as competências definidas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (DL55/2018 de 6 de julho). Para tal, esta nova conceção de currículo alicerça-se nos princípios da igualdade de oportunidades (todos têm o direito de aprender), uma vez que se parte do pressuposto de que todos têm capacidade de aprendizagem e de desenvolvimento

educativo. Mais recentemente, fruto de uma análise nacional e internacional ao currículo escolar o Despacho n.º 6605-A/2021 veio proceder à redefinição dos referenciais curriculares das várias dimensões do desenvolvimento curricular, constituindo-se, agora, como únicos referenciais curriculares os seguintes documentos: o PASEO, as AE, a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania e/ou os perfis profissionais (contexto de ensino profissional). Revogam-se, assim, os restantes documentos curriculares em vigor até aqui.

Fundamental, ainda, é pois, refletirmos acerca do facto de que na escola não se ensina ou aprende somente o que está formalmente definido. Existem aprendizagens que ocorrem de forma implícita, a partir do que acontece e é sentido no contexto escolar. Silva (2003) defende a existência desse outro currículo, a que chama de “currículo oculto”. Segundo ele, este “é constituído por todos aqueles aspetos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes” (p. 78). Assim, a partir deste currículo oculto são facilmente aprendidos valores, atitudes, comportamentos ou expectativas. Mais uma vez, o reforço da importância do papel do professor nas aprendizagens, nas atitudes ou nas expectativas que veicula no ambiente escolar e que pode ser manifestado na forma como organiza o espaço na sala de aula, nos métodos de trabalho, nas interações que promove ou facilita, muitas vezes de forma quase “invisível”. Se os alunos entenderem que são vistos pelo professor como pessoas com grande potencial e valor, tal permitirá um “abrir de portas para a aprendizagem” (Tomlinson & Imbeau, 2010). Assim, é fundamental ter expectativas altas relativamente a todas as crianças (Tomlinson & Imbeau, 2010).

4. A Gestão do Currículo e Diversidade

Responder à heterogeneidade do público escolar assume-se como um processo árduo, exigente, que nos coloca questões essenciais: “Como dar resposta às expectativas e direitos perante a diversidade no domínio da educação?” (Pais, 2012, p.15). Exige-se à escola uma resposta adequada à diversidade, pondo em prática estratégias de diferenciação pedagógica que estimulem, ao máximo, o desenvolvimento dos alunos, de modo a não promover situações de exclusão, as quais poderão existir já, socialmente. De acordo com Pais (2012), “[n]ão é compreensível que os alunos se autoexcluem ou sejam excluídos por características que lhes são inerentes como: identidade, pertença a determinado grupo cultural, social ou étnico, capacidades cognitivas ou fragilidades próprias” (p.16).

Ao mesmo tempo, para Roldão (2010), destacam-se alguns aspetos inadequados que promovem esta disfunção da escola, nomeadamente a prevalência do ensino expositivo nas práticas escolares, alicerçado na voz do professor e, excessivamente, no manual e dirigido de forma idêntica a um grupo de alunos diferentes (escassez de diferenciação pedagógica), a organização dos grupos, das aprendizagens e dos tempos (a estruturação do currículo em unidades estanque e quadrículas de disciplinas). A mesma autora salienta ainda a organização do trabalho (assente no trabalho individual, na legitimação da disciplina curricular, na escassez do trabalho colaborativo entre docentes, o que promove a segmentação, como se de uma cadeia de montagem se tratasse), inviabilizando assim, segundo Leite (2011), “a interdisciplinaridade do conhecimento e a compreensão da sua natureza eminentemente social” (p.238). Esta crescente realidade de insucesso levou à criação de grupos de nível, ou currículos alternativos, o que permitiu a saída da escola de muitos alunos com níveis de literacia deploráveis (Leite, 2011), originando a perpetuação das diferenças e evidenciando a incapacidade da escola em ultrapassá-las ou esbatê-las. Este tipo de diferenciação curricular arrasta a perpetuação de uma estrutura curricular e das práticas pedagógicas, gerando *paliativos temporários* para um problema que já existe e que se adensa, perpetuando-se o fosso social, impedindo uma adequada capacitação que permita competir no mercado de trabalho. Tal representa, para Leite (2011), o fracasso da escola, na sua própria essência, e nos seus fundamentos mais básicos.

Niza (2012) lembrou-nos que tal como acontece na natureza, não podem existir, na vida social humana, grupos homogêneos. Temos pois, de aprender a trabalhar com a heterogeneidade e diversidade, porque é essa a natureza humana. Aliás, “não podemos ter uma escola democrática com grupos homogêneos, seria absurdo e a negação mesmo da democracia” (Niza, 2012, p.461). O mesmo autor lembra, assim, que a melhor resposta à diversidade reside na estrutura cooperativa de aprendizagem que favorece a cooperação e se opõe “aos modelos individualistas e competitivos que alimentam as convicções de muitos” (Niza, 2012, p.461). Nesta linha de pensamento, recorremos ainda a Santana (2000), que defende a gestão cooperada do trabalho curricular, alicerçado num cenário estruturante e, por isso, organizado, de modo a facilitar, a todos os alunos, os recursos necessários à aprendizagem, assim como os instrumentos que têm por objetivo regular todo o trabalho desenvolvido e/ou por desenvolver, envolvendo todos no seu caminho, que é o da aprendizagem. O contexto e ambientes de gestão cooperada e participada das aprendizagens são também promotores de desenvolvimento da autonomia, da cidadania, da interajuda, da responsabilidade, na vivência das regras democráticas. E é alicerçado nestas

ideias que o recente Decreto-Lei 55/2018 desafia agora os professores a encararem esta nova abordagem curricular que deixa de estar centrada apenas nos conteúdos de cada disciplina, pressupondo agora a mobilização da informação que é trabalhada nas mesmas, assumindo-se a escola como um lugar culturalmente importante, onde as atividades aí desenvolvidas “deixem de continuar a justificar-se como fins em si mesmos” (Trindade, 2018, p.17).

Sublinhamos ainda que o enfoque nas aprendizagens significativas pressupõe um professor que se assume como construtor/ator do currículo (intervindo como analista crítico do currículo oficial e desconstruindo-o para o voltar a construir à luz da diversidade do seu contexto de trabalho) e como seu agente (Gonçalves & Trindade, 2010), construindo pontes entre alunos que se distinguem cultural, pessoal e socialmente, aproximando e unindo essas distinções, tornando a escola um espaço plural de expressões e de aprendizagem de todos, tornando-se agente ou “promotor de uma educação inclusiva, respeitando a diversidade que tem presente, e utilizando-a como fonte enriquecedora no seu trabalho. Neste contexto, a diversidade é considerada uma mais-valia” (Sousa, 2002, citado em Pais, 2012, p.21). Segundo Rose (1998) esses docentes que desenvolvem um currículo que responde às necessidades de todos, desenvolvem um caminho para a inclusão. Por oposição, os que procuram “ajustar os alunos às estruturas existentes constituirão, mais provavelmente, uma alavanca para a exclusão” (p.63). Ferreira (2007) defende que a ideia de inclusão abrange um largo espectro que inclui a crença nos valores gerais implícitos na ética inclusiva, na capacidade de aprendizagem dos alunos com necessidades específicas, nas vantagens da inclusão das crianças com NE na sala de aula regular e na capacidade e aceitação dos professores do ensino regular em ensinar estes alunos. O mesmo autor defende que estabelecendo-se uma relação entre as crenças e as práticas educativas entendemos que as conceções que desvalorizam a inclusão estão muitas vezes associadas a uma grande resistência ou indisponibilidade para a mudança, por parte de professores.

Em suma, a participação dos docentes no processo de inclusão relaciona-se diretamente com as suas perceções e atitudes, no seio de um conjunto de valores e crenças acerca do seu papel como docentes. Já Clark (1992) defendia, antes, a existência de uma relação de causa/efeito entre as atitudes dos professores e o fracasso ou sucesso dos alunos com necessidades específicas, afirmando também que, quando os docentes manifestam baixa expectativa em relação a esses alunos, estes apercebem-se. Tal assume uma enorme repercussão no autoconceito e autoestima destes alunos, uma vez que passam a acreditar que são menos competentes que os seus pares e, por isso mesmo, não terão capacidade para seguirem, com sucesso, um percurso escolar.

Em 2003, o relatório elaborado pela Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais evidenciou a importância do papel do professor na construção de uma educação inclusiva defendendo que, se nas escolas, os docentes não aceitarem, verdadeiramente, a educação de todos os alunos como sustento da sua profissão, tentarão que outros (muitas vezes o DEE) assumam essa responsabilidade e esse papel, favorecendo-se assim “uma segregação «dissimulada» na escola” (p. 13).

Como resposta a situações de dificuldades de aprendizagem de variadas origens, os currículos adaptados constituem, em si, também, adequações ao currículo comum. Já os currículos especiais (ACS) constituem exceções em situações de dificuldades graves quer no desenvolvimento, quer na aprendizagem, principalmente quando afetam aspetos como a autonomia e a socialização (Leite, 2011). De salientar ainda, essas dificuldades estão muitas vezes associadas a sentimentos de frustração social, motivadas pela escassez de tolerância, tantas vezes expressas através do currículo oculto da escola ou da turma (Leite, 2011). A verdadeira inclusão só será possível quando a escola e os professores tomarem as rédeas da gestão do currículo, adequando-o aos alunos e diferenciando-o de forma adequada, procurando responder às necessidades destes, independentemente das suas características individuais (Pais, 2012, p. 27). Neste contexto, o Decreto-Lei 54/2018, prevê agora novas medidas de gestão curricular como as acomodações curriculares, as adaptações curriculares não significativas e as adaptações curriculares significativas. Fundamental, porém, é ter presente que o currículo constitui a chave para a inclusão.

4.1. As Adaptações Curriculares Significativas

O Decreto-Lei 54/2018 fundamenta agora uma intervenção organizada por níveis de intervenção que se distinguem, gradualmente, de acordo com o tipo, intensidade e a frequência com que ocorrem. Assim, num primeiro nível, as medidas universais (as que a escola adota com vista à promoção da participação e da aprendizagem de todos os alunos) não justificam, por si, a elaboração de um Relatório Técnico-Pedagógico, já que podem ser adotadas a qualquer altura do percurso escolar dos alunos (Pereira et al., 2018). Num segundo nível, as medidas seletivas aplicam-se quando as medidas universais se revelaram insuficientes, implicando a elaboração de um RTP pela Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI), o qual fundamenta a tomada de decisão quando à necessidade da aplicação de medidas seletivas e/ou adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão, definindo ainda a operacionalização das medidas, a intervenção assim como os responsáveis,

os recursos, as estratégias, os facilitadores e as barreiras que possam existir à participação e à aprendizagem (Pereira et al., 2018), com a concordância expressa dos encarregados de educação. Estas medidas destinam-se a alunos em risco de insucesso escolar ou com necessidade de apoio complementar às medidas de nível um, das quais poderão igualmente, usufruir, cumulativamente. Finalmente, no terceiro nível, as medidas adicionais, implicam (para além de um RTP) a elaboração de um Programa Educativo Individual (PEI). Este documento é o que operacionaliza as adaptações curriculares significativas, assim como as aprendizagens e competências a adquirir pelos alunos, as estratégias de ensino e as adaptações ao processo de avaliação. Trata-se de um documento dinâmico, sujeito a regulares reformulações e revisões, atendendo ao progresso do aluno. Para os alunos com medidas adicionais poderão ser adotadas, cumulativamente, medidas universais e/ou seletivas (Pereira et al., 2018).

A necessidade da aplicação de medidas adicionais surge quando se revelaram insuficientes as medidas universais e seletivas anteriormente aplicadas. Estas constituem o vértice do triângulo de respostas à aprendizagem e à inclusão e exigem uma ponderação particular por parte da EMAEI, já que podem afetar o percurso escolar e a vida ativa do aluno. Todas estas medidas assumem, porém, como principal objetivo, o acesso ao currículo, o qual integra o conjunto dos conteúdos programáticos, a “organização do espaço e do tempo, equipamentos, estratégias, atividades, avaliação, entre outros” (Pereira et al., p.20), no pressuposto da valorização da voz de cada aluno, assim como dos seus interesses e capacidades de modo a potenciar os seus níveis de participação, permitindo-lhe “experienciar efetivamente o seu sucesso educativo e pessoal” (Pereira et al., p.20).

Perante a necessidade de se aplicarem ACS, torna-se necessária a elaboração de um Programa Educativo Individual (PEI), o qual pretende, de forma dinâmica e participada, identificar formas de operacionalização e avaliação da eficácia dessas mesmas medidas. As ACS constituem-se, assim, como “medidas de gestão curricular que têm impacto nas aprendizagens previstas nos documentos curriculares” (DL 54/2018 de 6 de julho), o que leva à introdução de aprendizagens substitutivas e permite o alcance de objetivos “ao nível dos conhecimentos a adquirir e das competências a desenvolver, de modo a potenciar a autonomia, o desenvolvimento pessoal e o relacionamento interpessoal” (DL 54/2018 de 6 de julho). Leite (2011), defende, no entanto, que, mesmo assim, deve ser mantido como referencial, o currículo comum, uma vez que este integra o que a sociedade definiu como aprendizagens necessárias para as suas crianças e jovens. Desta forma, a autora defende que, independentemente das dificuldades evidenciadas pelos alunos, o referencial curricular é

aquele que, por um lado, “legitima a intervenção profissional do professor” (p.43) e, por outro, ao não ser respeitado, existe o risco de cairmos numa realidade de segregação camuflada, ou seja, de segregação curricular. Recorrendo a Brennan (1985, citado em Leite, 2011) este refere que há que encontrar, no desenho curricular dos alunos com adaptações significativas, o equilíbrio entre as aprendizagens consideradas necessárias a todos os alunos e as necessárias ao próprio. Nesse encontro há que ter especial cuidado com aquilo a que Niza (2004) considera ser uma ideia dos psicólogos e professores, que acreditam que aqueles em situação de desvantagem têm uma maior vocação artística do que os outros, o que pareceu instituir-se em Portugal, em 1991, com os Currículos *Alternativos*. Niza (2004) considera, porém, que esta distinção curricular mais não é do que discriminação. Fundamental será, pois, “dar voz a cada aluno e respeitar os seus interesses e aptidões, por forma a construir percursos curriculares que aumentem os seus níveis de participação e lhes permitam experienciar efetivamente o sucesso educativo e pessoal” (Pereira et al., p.20). A voz do aluno surge, aqui, neste contexto, como participação e direito (McLeod, 2011, citado em Costa & Sarmiento, 2018), o que nos remete para uma educação inclusiva, que abraça a diferença e a diversidade, a participação do sujeito e a coconstrução de conhecimento, a partir dessa mesma experiência. Para isso, como nos lembra Costa e Sarmiento (2018) há que falar de escuta e das implicações mútuas na aprendizagem, com efeitos no desenvolvimento daqueles que intervêm e participam no ambiente escolar. A escuta surge aqui como um “processo ativo de comunicação” (p.75) que consiste “em ouvir, interpretar e construir significados” (p.75), numa necessária e urgente horizontalidade no que respeita às relações e interações, que promovem transformações, estimulam a participação nas interações sociais e ainda “servem para que os adultos (re) pensem e inovem os ambientes educativos, as organizações e os espaços onde se desenvolve o trabalho com elas e... façam acontecer a pedagogia” (Costa & Sarmiento, 2018, p.77). A afirmação da voz do aluno e a escuta dessa voz que é a da criança ou jovem que *mora lá dentro*, constitui, assim, um princípio fundamental em pedagogia (Costa & Sarmiento, 2018).

5. A Diferenciação Pedagógica

O conceito de diferenciação pedagógica surge nos anos 70 e 80, a partir de estudos e investigações levadas a cabo por sociólogos da educação, empenhados e preocupados com o insucesso escolar e com a discriminação social e cultural (que levam à marginalização e exclusão social). Nos anos 70, a investigação social apontava para a complexidade daquilo

que constituía o insucesso escolar, nomeadamente a evidente discriminação do ensino e da organização social da escola e das turmas e o conseqüente abandono escolar, exclusão escolar e social. Bordieu (1996, citado em Niza, 2004) havia já alertado para o fracasso da Escola devido à “indiferença à diferença” (p.64) e tal só poderia gerar insucesso. Assim, o conceito de diferenciação da ação pedagógica vem procurar opor-se a esta indiferença, de modo a alcançar uma nova “gramática da escola” (Tyack e Tobin, 1994, citado em Niza, 2004, p.64), procurando criar uma alternativa à conceção de ensino aos pobres de La Salle (irmãos das escolas cristãs do séc. XVII), como se todos fossem só um, o qual seria, posteriormente, generalizado por Napoleão, no séc. XIX. Curiosamente, esta é a realidade que perdura ainda nas escolas “desmoronadas pelo tempo, pela irracionalidade e pelo fracasso” (Niza, 2004, p.64), apesar de todas as medidas tomadas para democratizar o ensino.

Parece-nos, então, que todas as medidas, documentos legais e orientações nacionais e internacionais colocaram à escola e ao professor um grande desafio: a implicação de todos na construção de uma instituição de e para todos, banindo todas as formas de exclusão escolar. Contudo, Niza (2000, citado por Grave-Resendes & Soares, 2002, p.12) refere, mesmo assim, que “os alunos, de um modo geral, estão longe de serem assumidos como cidadãos por parte dos cidadãos” que trabalham nas instituições de ensino, o que tem gerado vários estudos científicos interessantes que concluem que os resultados escolares estão relacionados com as características dos processos educativos e a (in)eficiência de uma Escola, que a todos afeta. Desta forma conclui-se que as causas para o insucesso escolar não se prendem apenas com as crianças, famílias ou meio, mas também com o processo de escolarização. A escola foi e é, assim, responsável pelo insucesso, que é também o insucesso da prática docente, que, a pretexto de um modelo (pseudo) diferenciado cria formas perversas que distinguem e selecionam, retêm e motivam o abandono, promovendo desigualdade educativa e social, já que na sala de aula “o ensino diferenciado é pouco relevante ou inexistente” (Tomlinson, 2008, p.13).

Aqui chegados importa definir, desde já, o conceito de diferenciação pedagógica. Niza (2004) defende que esse processo implica, sobretudo, diferenciar formas de ensinar e organizar o trabalho dos alunos garantindo que todos aprendam o que, atualmente, está plasmado nas AE, com vista ao alcance do designado no PASEO.

Para Tomlinson (2008), o ensino diferenciado é pró-ativo (o professor, tendo conhecimento acerca dos seus alunos, planeia várias formas para chegar até eles de forma a promover a aprendizagem, aumentando a probabilidade de aprender a um maior número de alunos); é quantitativo, mas sobretudo, qualitativo (não significa dar mais a uns e menos a

outros; há que ajustar a quantidade do trabalho e a sua natureza para ir ao encontro das necessidades de cada aluno, valorizando a autoavaliação e a avaliação formativa; é fruto do processo de avaliação (a partir do conhecimento dos seus alunos, o professor ajusta, de modo a potenciar cada um, avaliando todo o processo para retirar elações que lhe permitam moldar o ensino); proporciona múltiplas abordagens ao conteúdo, processo e produto (quando se diferenciam estas três dimensões, o professor proporciona diferentes abordagens sobre o que os alunos aprendem e como mostram o que aprenderam); centra-se no aluno (em experiências de aprendizagem interessantes, adequadas e envolventes com vista à eficácia, fomentando no aluno uma maior autonomia e responsabilização pela aprendizagem, deixando espaço ao docente para trabalhar com grupos ou alunos individualmente); é orgânico (alunos e professores aprendem em conjunto) e dinâmico (pressupõe uma constante reflexão ou reorientação aquando da monitorização e avaliação). Os professores, sensíveis às características de cada aluno, procuram responder de forma diversa, no respeito pela igualdade de oportunidades, em detrimento de muitos que consideram que alguns alunos não são da sua responsabilidade (Florian, 2014). Parte-se do pressuposto da igualdade no acesso ao currículo e exige-se que o docente ponha em prática a diferenciação curricular e uma pedagogia diferenciada e, acima de tudo, adote constantemente um olhar reflexivo e crítico sobre a sua prática, de modo a analisá-la, refletir sobre ela, reelaborá-la, resolvendo conflitos e reconstruindo práticas (Gonçalves & Trindade, 2010). Esta mudança de práticas aspira ainda a uma mudança mais ampla de práticas na escola, numa ótica de trabalho de equipa, colocando o enfoque no que o aluno é capaz de fazer e não nas suas fragilidades, com vista ao aumento das suas competências, retirando da cena educativa o horizonte limitado de aprendizagens (Florian, 2014), partindo da assunção de que “what teachers choose to do (or not) can affect any child’s capacity to learn” (Spratt & Florian, 2015, p.91). Assim, é fundamental que cada professor tenha expectativas altas relativamente a todos os alunos e aposte no desenvolvimento de cada um, na assunção do princípio da educabilidade universal, para o qual nos convoca o Decreto-Lei n.º 54 de 2018 de 6 de julho.

Atualmente, contudo, muitos questionam ainda a necessidade de diferenciar. A sua pertinência é inequívoca, já que todos aprendem melhor quando o professor tem em conta as diferenças individuais de cada um: cognitivas, linguísticas e socioculturais. Para Resendes e Soares (2002), a diferenciação pedagógica é a resposta ao que nos diferencia e distingue (estilos de aprendizagem, capacidades, inteligência, meio) de forma a que, numa sala de aula, todos os alunos não tenham de estudar ou aprender o mesmo, ao mesmo ritmo e da mesma forma. Torna-se essencial que o aluno tenha a possibilidade de progredir consoante o seu

ritmo, na situação de aprendizagem que lhe for mais favorável. Diferenciar engloba assim novas formas de tutoria entre alunos, entreajuda no estudo e estratégias de aprendizagem cooperativas, na valorização do desenvolvimento cognitivo a partir da controvérsia, da regulação da aprendizagem do indivíduo (e dos outros), pela linguagem e pelo diálogo. Nesta sequência, Tomlinson e Imbeau (2010, p.13) relembram-nos que a verdadeira diferenciação é indissociável de um ambiente rico em aprendizagens, de um currículo rico de processos de avaliação que permitem ao professor tomadas de decisão e de uma organização flexível da sala de aula. No cerne das práticas diferenciadas alojam-se os quatro elementos relacionados com o currículo: o conteúdo, o processo, o produto e o afeto, que se baseiam nas três categorias de necessidades e diferenças entre os alunos: ritmo, interesse e perfil de aprendizagem (Tomlinson & Imbeau, 2010). A abordagem pedagógica do professor implementada na sala de aula contempla quatro elementos essenciais interdependentes: o ambiente de aprendizagem, o currículo, a avaliação e a instrução. Nesta medida, cada um destes elementos deve permitir (separadamente e em conjunto) a todos os alunos a oportunidade para maximizarem as suas capacidades de aprendizagem. Apenas quando cada um dos elementos apoia a maximização da aprendizagem a cada aluno, “is the classroom functioning as it should” (Tomlinson & Imbeau, 2010, p.19). Só nesta medida é possível um professor conduzir os alunos a uma visão coletiva do grupo, onde há espaço para todos e para cada um se comprometer em ajudar-se reciprocamente na aprendizagem. Fazer parte de uma comunidade constitui uma necessidade humana fundamental de aceitação, pertença, afinidade, respeito e cuidado (Tomlinson & Imbeau, 2010). Para as mesmas autoras é senso comum que à entrada de uma sala de aula, cada aluno é valorizado ou diminuído pelas atitudes do grupo, decisões e práticas dos professores, acrescentando ainda que é certo que cada jovem indivíduo marcado negativamente pela escola será, no futuro, uma tragédia individual e coletiva. Neste sentido, Maset (2011) argumenta que os alunos com mais dificuldades na aprendizagem, quando inseridos num espaço organizado de forma colaborativa têm mais oportunidades de respostas mais adequadas às suas dificuldades, ao invés do que acontece em espaços cuja organização pressupõe o individualismo e a competição, já que os professores têm mais oportunidades para responder às necessidades de cada aluno, ao mesmo tempo que estes podem, de igual forma, ajudar-se entre si.

Na sala de aula, onde se vivenciam práticas diferenciadas de trabalho, cada aluno pode planificar o seu trabalho segundo as suas próprias necessidades e ritmos. Para tal, deverá conhecer o programa para que possa planificar, avaliar conhecimentos e identificar as suas próprias dificuldades. Nesta medida é fundamental que “o professor partilhe o poder com os

alunos e lhes dê um tempo de trabalho autónomo, isto é, oportunidades de serem responsáveis pela gestão das suas próprias aprendizagens” (Grave-Resendes & Soares, 2002, p.26), o que estimula a reflexão e a autoavaliação, fomentando ainda a regulação da aprendizagem por cada aluno, de modo a que cada um possa aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver cooperativamente e em diálogo e aprender a ser. Tal só será possível num “ambiente sociocultural e de cidadania democrática ativa das aprendizagens, sistema onde se integre a diferenciação pedagógica enquanto modo de comunicação e de gestão compartilhada do currículo” (Niza, 2004, p.462), em linha de pensamento com Dewey (1897), entendendo-se educação como “a process of living and not a preparation for future living” uma vez que a escola “must represent present life - life as real and vital to the child” (article two).

Perrenoud (2002) recorda-nos que o desafio atual da escola é o de deixar de estar tão preocupada em ensinar, mas sim criar as condições para que os alunos aprendam efetivamente. Esta passagem do enfoque no ensino para o da aprendizagem pressupõe estratégias de diferenciação pedagógica.

6. A Aprendizagem Cooperativa: *Eu Ajudo-te, Tu Explicas-me, Nós Aprendemos*

Partindo do mote sugerido por Tavares e Sanches (2013, p. 312), simplifica-se assim, ao essencial, o conceito de aprendizagem cooperativa.

Na década de 70, nos EUA, a metodologia da aprendizagem cooperativa foi divulgada por Johnson e Johnson, a partir da publicação dos seus trabalhos e pode definir-se como um método de ensino, recurso ou estratégia “que tem em conta a diversidade dos alunos dentro da mesma turma onde se privilegia a aprendizagem personalizada que só será possível se conseguirmos que os alunos cooperem para aprender” (Fontes & Freixo, 2004, p.26, citados em Pereira & Sanches, 2013, p.122). Este modelo de aprendizagem apresenta várias abordagens. Contudo, todas elas confluem para um objetivo principal: o de “facilitar e promover a realização pessoal, contribuindo para a responsabilização de todos os elementos do grupo pelo seu sucesso e o dos outros” (Fontes & Freixo, 2004; Arends, 2008, citados em Teixeira & Reis, 2012, p.183). Para Tavares e Alarcão (1990), a aprendizagem é entendida como uma construção pessoal que só é possível de alcançar se aquilo que se pretende aprender, passar pela experiência pessoal daquele que quer aprender. Essa construção é o resultado de um processo interior ao indivíduo, que é possível de traduzir pelas alterações que ela promove no comportamento que é observado pelo exterior. Ao mesmo tempo, Johnson, Johnson e Holubec (1999) argumentam que, para que seja possível a vivência de um trabalho

cooperativo é fundamental que se reúnam as seguintes condições: a assunção de uma interdependência positiva (o sucesso de cada elemento está ligado ao do restante grupo); as interações face a face (interação estimulante que permite o desenvolvimento da autoestima, usando e desenvolvendo competências sociais), a responsabilidade individual (compromisso individual e responsabilidade pessoal para se conseguir atingir os objetivos do grupo), o desenvolvimento de competências sociais (desenvolvimento de competências interpessoais e de pequeno grupo necessárias para a cooperação) e a autorreflexão de grupo (avaliação frequente e regular do funcionamento do grupo, em função dos objetivos e das relações de trabalho, com a finalidade de melhorar a eficácia do mesmo). Acima de tudo, a aprendizagem cooperativa promove a consciência de um destino que é o de todos, que todos trabalham para o sucesso do(s) outro(s) de forma a que todos se esforcem para que se obtenham os melhores resultados, que reconheçam que o desempenho de cada um depende do desempenho de todos, e ainda que, de forma conjunta, é possível alcançar aquilo a que se propuseram, podendo celebrar, então, o seu sucesso e o sucesso de todos (Johnson & Johnson, 1999, citados em Fontes & Freixo, 2004).

Ainda sobre esta temática, Bessa e Fontaine (2002) defendem que este tipo de estratégia considerada *alternativa* de ensino-aprendizagem guarda, em si, outras três estratégias, diferentes e igualmente *alternativas*, a saber: a própria aprendizagem cooperativa, a explicação por pares e a colaboração entre pares. De um modo geral, os autores caracterizam a aprendizagem cooperativa “pela divisão das turmas em grupos de quatro/cinco elementos” (p.44), constituídos sob o lema da heterogeneidade no que toca às competências dos seus elementos. Nesses grupos de trabalho, os alunos desenvolvem a sua atividade, também ela, conjunta. Na *explicação por pares* Bessa e Fontaine (2002) consideram existir sempre um desnível no que respeita às competências dos envolvidos, já que um deles assume o papel de “especialista” dado o seu nível de competência ser considerado superior relativamente ao par. Contudo, ambos beneficiam do trabalho: aquele que explica (porque reformula, melhora as suas competências) e o que recebe explicações (porque as recebe individualmente e pode colocar questões, permitindo ainda modelar comportamentos). No que respeita à colaboração entre pares, dois alunos com idêntico nível de competências são colocados a trabalhar em conjunto, na resolução de tarefas, o que desenvolve as interações e promove troca de opiniões e de estratégias, cujos conflitos cognitivos gerados promovem a aprendizagem. Apesar de parecerem diferentes, estas estratégias partilham o mesmo denominador: a utilização dos pares como estratégia para a aprendizagem, o que pressupõe o exercício da cidadania, implicando que a própria sala se organize democraticamente, rompendo com o paradigma da

“escola reprodutora da desigualdade” (p.77). Assim, e segundo Vieira (2000), as vantagens da aprendizagem cooperativa são evidentes no que respeita ao sucesso e à realização escolar. Vygotsky (1978, citado em Vieira, 2000) defende que cada criança se situa numa zona de desenvolvimento proximal, o que corresponde à diferença entre o seu nível potencial de desenvolvimento e o seu nível real. “Esta zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que se encontram em processo de maturação” (Vygotsky, 1978, p. 86, citado em Vieira, 2000, p.35). Desta forma, a criança pode não ser ainda capaz (do ponto de vista do seu desenvolvimento cognitivo) de resolver determinadas tarefas. Porém, se as competências cognitivas necessárias à resolução dessas tarefas se encontrarem no âmbito da sua zona de desenvolvimento proximal e a criança tiver oportunidade de assistir à sua resolução por um colega mais velho e/ou mais competente, ela irá apreender a forma de a resolver. Assim, para o sujeito considerado menos competente, a interação com os pares com maior desenvolvimento cognitivo é benéfica, uma vez que terão oportunidade de aprender, antecipando o seu desenvolvimento cognitivo. Outras vantagens apontadas para a aprendizagem cooperativa são a melhoria do autoconceito e autoestima, a motivação para a aprendizagem. Assim, “da riqueza das diferenças e das vozes várias vamos aprendendo a construir uma educação para a Democracia. A Educação Democrática terá de ser essa deriva consciente que institui na conflitualidade a cooperação fraterna” (Niza, 1992, p.40). Para Niza (2012) “[A] cooperação ergue-se a partir de distintas vocações, papéis sociais e idades, que, coexistindo, enriquecem e transformam as pessoas, as quais, partindo de um agrupamento, passam a viver um projeto de vida cooperativa” (p.67), ainda mais porque, de acordo com Freitas e Freitas (2003, citados em Teixeira & Reis, 2012), estes alunos obtêm melhores resultados em vários domínios da sua vida escolar, estão mais motivados, confiantes e alcançam um nível mais elevado de conhecimentos, o que, socialmente, lhes permite um maior e mais adequado ajuste. Ao mesmo tempo, segundo os autores, e de acordo com dados de investigação, aqueles que evidenciam dificuldades de aprendizagem conseguem alcançar melhores resultados, se habituados a ambientes promotores de aprendizagem cooperativa (p.179). Arends (2008) defende, inclusivamente, que a aprendizagem cooperativa constitui o privilégio que é o de alunos (com necessidades específicas e sem) de diferentes origens trabalharem juntos em grupos cooperativos. “A aprendizagem cooperativa é uma oportunidade importante para os alunos com incapacidades participarem totalmente na vida da sala de aula, tal como é para os alunos de diferentes heranças raciais e étnicas desenvolverem uma melhor compreensão uns dos outros” (p. 363). Subjacente, pois, a este modelo, impõe-se a valorização da cooperação em detrimento da

competição, na senda do desenvolvimento de competências que vão muito para além do domínio e reprodução de conteúdos lecionados por docente, colocando a tónica na promoção de competências fundamentais e na cooperação e a colaboração, aproximando-se esta metodologia de ensino do modelo educativo proposto por Freinet, o qual privilegiava o desenvolvimento integral do indivíduo de forma a que a aprendizagem se convertesse quer na fonte, quer no resultado da sua própria atuação sobre o ambiente (Pereira & Sanches, 2013).

O papel do professor assume neste contexto, e mais uma vez, uma importância fundamental, já que terá de se assumir como mediador de aprendizagens e de interações de grupos, com a consciência de que todos querem e podem aprender desde que o meio pedagógico onde se inserem favoreça a aprendizagem (Reuter, 2007, citado em Neves, 2011). Na formação inicial do professor, tal como Schulman (2007) conceptualizou, o docente surge como aprendiz da mente (que poderá considerar-se o conjunto de conhecimentos ou saberes, constantes no Perfil de Professores Inclusivos, a partir do *Teacher Education for Inclusion-TE4I*, 2012), aprendiz da mão (as práticas ou capacidades, o saber-fazer como igualmente plasmado no TE4I) e aprendiz do coração (atitudes e crenças, constantes no TE4I). Importa, nesta sequência, ter expectativas elevadas relativamente a todos os alunos, acreditando no potencial de cada um, e assumindo-se como responsável pelas aprendizagens de todos, gerindo o ambiente físico e social da sala de aula, diferenciando o conteúdo curricular e o trabalho pedagógico, assentes numa ótica de trabalho colaborativo.

7. O Trabalho Colaborativo Entre Docentes

No âmbito deste tema, considerámos pertinente procedermos a uma reflexão sobre o significado da cultura de escola e qual a sua importância para o alcance de uma filosofia inclusiva coletiva, que possa promover a participação de todos os alunos e estimule o trabalho colaborativo entre docentes do ensino regular e DEE. Este último tema será, igualmente, tratado neste ponto.

7.1. Cultura de Escola

A escola, tal como a conhecemos hoje, exige uma mudança ao nível da organização e das atitudes dos professores, de forma a ser capaz de responder, de forma eficaz, à diversidade dos alunos. Contudo, como nos lembra Niza (1998), tendemos a esquecer a necessidade de nos opormos à competição desenfreada e ao despotismo fascizante de escolas e de professores cheios de boas intenções, ao mesmo tempo a que assistimos, como defende

Hargreaves (2003, citado em Baptista & Alves, 2015), a escolas e professores “espartilhados pela estreiteza de visões que se concentram nos resultados dos exames ... e nos *rankings* das escolas” (p.306), ao invés de enveredarem por objetivos que se relacionam com a humanidade e sentido de comunidade. De facto, quer professores, quer alunos são “prisoneiros dos problemas e constrangimentos que decorrem do défice de sentido das situações escolares” (Canário, 2005, p.88, citado em Baptista & Alves, 2005, p.306).

Atualmente, as culturas escolares que são assumidas pelos docentes são fundamentais para a própria caracterização da organização da escola. Nesta análise a essas culturas, Lima (2002) defende que a cultura de escola deve ser realizada “não apenas em termos de conhecimento, de valores, de crenças ou de concepções, mas também de comportamentos e de práticas” dos professores. Na profissão docente assume-se uma cultura de identidade que, de forma consensual, está relacionada com vários aspetos das suas funções e a consciência de pertença a um grupo social (Nóvoa, 1989). Por outro lado, os professores também se distinguem por várias razões como a experiência em ensino, a formação, as responsabilidades que assumem na escola, as suas práticas e concepções pedagógicas, as estratégias de ensino, etc. (Lima, 2002). Benavente et al. (1991), por sua vez, considera que os professores “têm personalidades diversas, decerto, mas também personalidades socialmente construídas e modos de estar e praticar a profissão, política e institucionalmente induzidos” (p.19). Evidente é, pois, a diversidade que existe no grupo docente e nas próprias instituições e, nessa sequência, Hargreaves (1998) refere que as culturas do ensino incluem as crenças, os valores, as formas e os hábitos de trabalho assumidos em comunidades de professores ao longo do tempo, em resposta a diversas exigências e constrangimentos. Desta forma, estas soluções historicamente encontradas são transmitidas aos elementos mais novos e/ou inexperientes para, a partir daí, serem partilhadas de forma coletiva, nessa mesma comunidade. Por outro lado, a atividade docente é igualmente pautada pelos pensamentos e perceções individuais dos próprios professores, o que leva a concluir que é necessária investigação sobre o pensamento do professor, de forma a compreender o ensino (Brown & McIntyre, 1993 citado em Morgado, 2005). Talvez por isso mesmo, a cultura docente se assuma de forma resistente às mudanças e reformas educativas, gerando o conflito com a cultura de escola (Radduck, 1994, citado em Morgado, 2005). Chiavenato (2000) salienta que o corpo docente de uma escola constitui o fator central da dinâmica organizacional desta, só podendo progredir e manter-se em movimento, se o interesse coletivo for conjugado com o individual, de forma a que os objetivos da instituição se harmonizem. Esta interação entre *pessoas de uma mesma equipa* é fruto de três aspetos fundamentais: a confiança, o diálogo e a negociação.

De acordo com Hargreaves (1998), existem quatro perspectivas de culturas escolares, baseadas nas relações que se estabelecem entre docentes: o individualismo (em que não são estabelecidas relações profissionais), a balcanização (os professores agrupam-se por anos de escolaridade ou departamentos disciplinares, existindo, por vezes, trabalho em conjunto, apesar de permanecerem alheios entre si), a colegialidade artificial (a submissão a um trabalho colaborativo que é imposto pelas estruturas diretivas, tendo os professores que planear, aplicar e/ou avaliar em conjunto) e colaboração (os professores trabalham em conjunto e partilham ideias e materiais). Segundo Hargreaves (1998), apenas o último não constitui um obstáculo à verdadeira colaboração docente. Para este autor, o trabalho colaborativo assume, tendencialmente, uma dimensão espontânea, quando a necessidade parte dos próprios, é orientada para o desenvolvimento e quando os professores, verdadeiramente empenhados, trabalham em conjunto em prol de um objetivo comum. Em suma, o trabalho colaborativo acontece em momentos informais e por vezes breves, o que, para Fullan e Hargreaves (2001), “implica e cria uma interdependência, uma responsabilidade partilhada, o empenhamento e o aperfeiçoamento coletivo” (p.87). De acordo com os mesmos autores, porém, nas escolas, a colaboração entre docentes é limitada já que não se prolonga para a sala de aula. Há um trabalho preparatório que é feito em conjunto, mas que se extingue à porta da sala. A este tipo de colaboração Hargreaves (1998) denomina de colegialidade artificial, caracterizando-a como o cumprimento formal e burocrático dos procedimentos (planificação em conjunto, por exemplo), servindo apenas para dar a entender que se está a trabalhar em equipa. Mesmo assim, de acordo com Fullan e Hargreaves (2001), esta colegialidade artificial “[s]erá positiva se for útil na preparação das relações colaborativas com os professores, e negativa, se for um mero substituto das culturas colaborativas dos professores” (p.104). Ainda assim, Carvalho (1992) salienta que o nível de colaboração e interação entre docentes são mais evidentes em escolas que favorecem um bom clima, assentando na colaboração e nas relações voluntárias, na partilha de responsabilidades e objetivos comuns, em busca de resultados. Importa, sobretudo, lembrar que, para que a inclusão aconteça, é fundamental a sua efetiva valorização, materializada na ação do órgão de gestão e de toda a equipa (Porter & Smith, 2011).

7.2. Trabalho Colaborativo Entre Docentes do Ensino Regular e Docentes de Educação Especial

O trabalho colaborativo não se resume, pois, à mera colocação de um grupo de pessoas perante uma tarefa, solicitando-lhe que a realizem. Importa refletir sobre a origem da palavra “colaborar”: do latim *laborare*, que significa trabalhar, implicando trabalho conjunto, de forma concertada. “A colaboração não se justifica por si própria: ela é um meio para se atingir um fim mais nobre: uma aprendizagem mais rica e mais significativa dos alunos” (Lima, 2002, p.8). No entanto, Boavida e Ponte (2002) salientam a importância de existir abertura no relacionamento pessoal dos envolvidos, devendo estes assumir a responsabilidade conjunta do trabalho desenvolvido e tendo a capacidade de superar divergências de forma a construir consensos, no respeito pelas diferenças individuais.

Morgado (2005) salienta cinco características da profissão docente, que influenciam o cenário atual do contexto educativo: o peso da tradição (ao longo do tempo, as políticas educativas não têm tido em conta a cultura de escola, nomeadamente as rotinas pedagógicas, normas escolares, a organização curricular por disciplinas que constituem fatores de estabilidade difíceis de alterar e, por isso, são um sério obstáculo à mudança); o isolamento profissional (ligado ao individualismo docente e fomentado pelos espaços fechados de trabalho – sala de aula – inibindo o apoio por parte de colegas e a partilha de ideias); a colegialidade aparente (resultado de imposição superior e não da colaboração espontânea e voluntária sentida pelos professores); a intensificação e aumento de responsabilidades profissionais (num contexto cada vez mais exigente, qualificado e complexo, os professores, com horários sobrecarregados, veem-se envolvidos em tarefas de gestão, reuniões, ações de formação, acompanhamento a alunos com dificuldades de aprendizagem, novos métodos e estratégias de ensino, o que associado às críticas à classe docente leva a frustração e desmotivação); ansiedade, desmoralização e conformismo (por um lado a pressão e a exigência social, por outro, a burocracia escolar, que gera passividade face à administração escolar). Ao mesmo tempo, Gomes (1993, citado em Casal & Fragoso, 2019) reforça ainda o mal-estar na profissão docente motivado pela crescente exigência, salários desadequados, sentimentos de incerteza e de impotência perante os inúmeros problemas da escola que estão por resolver, assim como a falta de reconhecimento social. Porém, assente na cultura colaborativa, os professores devem ser referência na entajuda, numa escola cujo ambiente propicia o desenvolvimento individual e a interação social. Desta forma poderão estimular os alunos a desenvolverem ideais democráticos e de cidadania que se alicerçam no diálogo, na negociação e na confiança. Hutmacher (1993, citado em Casal & Fragoso, 2019) acrescenta

ainda que a profissão docente, em contraste com outras profissões, dispõe de pouco tempo para partilha e debates sobre práticas pedagógicas e, nessa medida, não investem muito tempo nessas iniciativas, relegando para a hierarquia essa função. Ao mesmo tempo, tradicionalmente, a profissão de professor tem sido pautada pelo isolacionismo ou individualismo, cabendo, ao professor responsável, gerir as dificuldades e decisões relativas à sua sala de aula e grupo de alunos. Trata(va)-se, sobretudo, de uma profissão solitária. No entanto, a colocação de alunos com necessidades específicas na escola tem permitido a contratação e o consequente apoio por parte dos professores de educação especial, promovendo-se o trabalho colaborativo, como forma de superar o isolamento que tem existido desde sempre na profissão. De facto, segundo Santos (2007) os professores devem trabalhar em conjunto para, assim, diagnosticarem e debaterem problemas, definirem respostas em conjunto, experimentarem, monitorizarem, acompanharem de perto e apoiarem os alunos, partilharem conhecimentos e (novas) práticas (p.5).

Bauwers et al. (1989 citados por Mendes, Almeida & Toyoda, 2011) foram pioneiros a descrever e a apresentar o método colaborativo entre o professor de educação especial e o professor do ensino regular, denominando-o como *ensino colaborativo*, referindo que os “professores de educação especial estão presentes, enquanto co-ensino na sala de aula, mantendo assim a responsabilidade conjunta pela sala de aula específica” (p.84). Mais tarde Cook e Friend (1995) abreviaram o termo para *coensino* definindo-o como: “dois ou mais profissionais dando instruções substantivas para um diverso ou misto grupo de alunos num único espaço físico” (Cook & Friend, 1995, p. 2, citados em Mendes, Almeida & Toyoda, 2011, p.84). Mendes, Almeida e Toyoda (2011) acrescentaram ainda que este modelo de coensino mais não é do que uma partilha de responsabilidades entre ambos os docentes no planeamento, na instrução e na avaliação de um grupo heterogéneo de alunos. Este conceito surgiu em oposição ao modelo das classes ou escolas especiais, procurando-se, assim, apoiar o ensino a alunos com necessidades educativas especiais nas salas de aula regulares. Deste modo, não era o aluno quem se ausentava da sala de aula para um ambiente separado, mas era o DEE quem passava a deslocar-se à sala de aula, onde o aluno estava inserido, colaborar com o docente do ensino regular.

Um estudo realizado em Inglaterra por Creese et al. (1998, citado em Silva, 2011) revelou que o trabalho colaborativo entre estes docentes tem impacto positivo na diminuição das taxas de abandono escolar, promovendo formas mais eficazes de resolução de problemas e das dificuldades dos alunos. Partindo da inegável assunção da importância do trabalho colaborativo para o sucesso das aprendizagens e para a inclusão, é fundamental a criação das

condições necessárias para essa articulação entre os professores do ensino regular e educação especial aconteça, de forma a que o trabalho que é desenvolvido na sala de aula (quando é possível ao DEE lá estar) possa ser planejado em conjunto antecipadamente, englobando a construção de materiais e a definição de formas de avaliação. Por isso mesmo, Ainscow (1997) reforça a necessidade de os professores repensarem as suas práticas, partilhando as suas reflexões com os seus pares, sublinhando a importância da ajuda e da cooperação entre os docentes do ensino regular e da educação especial, como condição fundamental para o crescimento de toda a classe docente e para a criação de uma escola de qualidade para todos.

Curiosamente, Kugelmass (1991, citado em Valverde, 2006) defende que a imagem do docente de educação especial como um *especialista* ou *expert* com técnicas *singulares* inacessíveis aos demais, sublinha a cultura individualista das escolas e coloca entraves à mudança que se pretende alcançar. Porter e Smith (2011), por seu lado, sugere a atuação dos docentes de educação especial como consultores junto dos restantes docentes, desenvolvendo estratégias e atividades em conjunto para apoiar os alunos. No entanto, mais à frente, dá voz a um docente que considera que “providing advice from outside is not as effective as working in the classroom beside the teacher to make changes” (Rich, citado em Porter & Smith, 2011, p.66).

Dawkins (2019) contribui ainda para o adensar desta questão quando assume que, nas suas experiências iniciais como professora de educação especial na sala de aula com uma turma e com o colega da disciplina, ansiava por poder somente entrar ou acompanhar discretamente um aluno, sem interromper a aula. Para além disso, e porque ambicionava estar envolvida, voluntariava-se na distribuição de papéis ou outros materiais, o que gerava nos alunos a dúvida sobre se se tratava de uma assistente, sentindo-se, ela própria, isso mesmo. A mesma autora refere que, apesar de a docente titular não ter a intenção de a considerar uma assistente, solicitava-lhe, por vezes, que fizesse cópias ou satisfizesse outros pequenos recados. Tal gerou sentimentos de grande frustração, impedindo a construção de um tipo de comunicação mais eficaz. Para Dawkins (2019), a sua angústia crescente constituiu o mote para, em colaboração, se desenhar um conjunto de etapas de forma a promover-se um efetivo trabalho colaborativo, com vista à inclusão dos alunos e do próprio professor de educação especial. Essas etapas passaram pelo planeamento conjunto das atividades e aprendizagens (definição de tempos livres em comum no horário), pela insistência no método da coaprendizagem (cada professor assumia um papel relevante e complementar na sala de aula, de acordo com a planificação e os objetivos traçados), o estreitamento das relações

professores-alunos (ambos passaram a assumir o grupo de alunos como sendo da responsabilidade de ambos, favorecendo o facto de os alunos se sentirem à vontade em questionar um ou outro), o respeito recíproco pelo desenvolvimento profissional. Nesta sequência consideramos bastante pertinente o facto de esta autora realçar a importância do órgão executivo na valorização e no reconhecimento do papel, quer do professor de educação especial, quer do professor titular, de modo a derrubar as paredes imaginárias que impedem um ambiente de aprendizagem partilhado e inclusivo.

Complementando esta questão, Casey (2019) argumenta que é fundamental que os professores do ensino regular e especial conheçam os pontos fortes uns dos outros e dissipem os mistérios que se escondem atrás das suas portas fechadas. Ambos conhecem estratégias e práticas que, em articulação e complementaridade, melhoram a aprendizagem dos alunos. Para tal há que fomentar entre estes docentes, o diálogo, a confiança, de forma a alcançar-se uma visão de trabalho articulada, o compromisso com o desenvolvimento pessoal, a definição de uma linguagem comum, o estabelecimento de rotinas na discussão de estratégias de trabalho (que incluem a diferenciação pedagógica e as acomodações curriculares), de objetivos comuns, assim como a utilização de produtos de apoio ou tecnológicos facilitadores da aprendizagem.

De acordo com Pereira et al. (2018), a intervenção por parte do docente de educação especial é fundamental, por um lado, no que respeita ao trabalho colaborativo com os vários elementos que intervêm no processo educativo dos alunos e, por outro, no apoio prestado a estes, o qual se assume como complemento ao trabalho realizado na sala de aula ou em outros contextos educativos (p.41). Assim sendo, o sucesso desta parceria “reside na entreajuda e na promoção de um sentimento positivo que estimula capacidades criativas para a resolução de problemas, bem como na importância do apoio mútuo e da responsabilidade partilhada” (Correia, 2013, p.80), já que a escola atual, de todos e para cada um exige que os docentes não trabalhem de forma isolada, mas sim em equipa, traçando objetivos em conjunto e definindo formas de colaborar entre si, de modo a construir ou a consolidar uma rede de apoio (Maddux, 1988, citado em Mendes et al., 2001), minimizando as diferenças entre alunos com e sem necessidades específicas, estimulando atitudes participativas entre os envolvidos, o aumento de confiança e a redução dos problemas comportamentais.

Por seu turno, Correia (1997) defende que a maioria dos professores que concordam com a inclusão de alunos com medidas mais restritivas, acredita que estes alunos beneficiam apenas a nível social e muito pouco a nível das aprendizagens, uma vez que os professores têm

dificuldade em pôr em prática metodologias e estratégias de trabalho que respondam à diversidade.

Num estudo sobre a colaboração entre professores do ensino regular e professores de educação especial em escolas portuguesas e espanholas, Silva (2011) elencou alguns constrangimentos como a descoordenação dos horários entre os dois grupos de docentes, o que impede o verdadeiro envolvimento no trabalho colaborativo, o número excessivo de horas de trabalho burocrático (na maioria das reuniões sobre coordenação das atividades, não existe diálogo sobre práticas letivas ou partilha de experiências) e o número elevado de alunos com necessidades específicas que são acompanhados conjuntamente por ambos os grupos. O autor sublinha a necessidade de os órgãos de gestão reorganizarem os horários dos docentes, com vista a uma maior flexibilização, de modo a que ambos os grupos de docentes possam trabalhar na planificação das atividades e na criação de materiais. Outro facto curioso, num outro estudo mais recente levado a cabo por Casal e Fragoso (2019), estes referem que os DEE valorizam os colegas do ensino regular, embora o contrário não se verifique, sendo os DEE, muitas vezes, preteridos relativamente a outros profissionais como psicólogos e outros técnicos. Ao mesmo tempo, enquanto os DEE parecem esperar, por parte dos docentes do ensino regular, colaboração e disponibilidade (no que respeita à programação de atividades e avaliação do aluno na turma), o mesmo não acontece com estes últimos que esperam, dos DEE, orientação para o seu trabalho na sala de aula. Em jeito de conclusão, estes autores defendem que as dificuldades entre estes docentes residem na estrutura organizacional assim como na comunicação entre eles, motivada pelas perceções dos docentes do ensino regular relativamente aos DEE.

Como estratégias que poderão contribuir para a mudança de mentalidades e atitudes e, ao mesmo tempo, poderão contribuir para a valorização profissional dos professores, Ainscow (1997) sugere que os professores deverão ser motivados a experimentar novos métodos de ensino inclusivos que promovam a aprendizagem, e, posteriormente, deverá ser estimulada a reflexão, em equipa, sobre as atividades que foram desenvolvidas. O mesmo autor sugere a formação de equipas cujos membros concordem em se ajudar uns aos outros, promovendo-se a articulação entre estes, a partilha de informações e experiências, criando oportunidades para a inovação. Angle (1996, citado em Ripley, 1997) salienta que o fundamental é que todos os alunos ganham quando são desafiados por professores que colaboram entre si e, verdadeiramente, acreditam que todos os alunos que estão na sala de aula são da sua responsabilidade.

Em contrapartida, se a colaboração e a responsabilidade partilhada existir numa escola, as crianças e jovens com ACS serão mais frequentemente incluídas em atividades realizadas em sala de aula (Porter & Smith, 2011). Importa, a este propósito, questionar, constantemente, as decisões tomadas relativamente a estes alunos quando são desviados da sala de aula para ambientes *à parte*: “Serve para os outros?” (p.66). Se a resposta for negativa, então há que encontrar outras formas que permitam alcançar os objetivos dessa atividade (realizada fora da sala de aula), mas desta vez, em conjunto com os pares (Porter & Smith, 2011).

8. A Participação Como Motor Para a Inclusão

Com o objetivo de abordarmos este tema considerámos, primeiramente, importante, refletir sobre o seu significado, para, a partir daí, enquadrarmos a recente Recomendação do Conselho Nacional de Educação, no entendimento do atual contexto educativo (na sua dimensão ética, legislativa e pedagógica), em linha de pensamento com a valorização da voz dos alunos (e da escuta dessa voz) quer na prática pedagógica, quer no próprio processo de investigação. Assim sendo, e de acordo com este alinhamento, passaremos a desenvolver este tema.

8.1. Conceções Sobre Participação

A palavra *participação* deriva do verbo latino *participare*, que significa tomar parte. Contudo, este significado não tem acolhido a unanimidade necessária para impedir ambiguidades e contradições.

A Declaração de Salamanca veio defender que: “Inclusão e participação são essenciais à dignidade humana e ao gozo e exercício dos direitos humanos” (Unesco, 1994, p.61). Emergem assim dois princípios diferentes, que se complementam já que, “[a] inclusão é um processo que visa responder à diversidade de necessidades de todos os alunos, através do incremento da sua participação na aprendizagem, na cultura e na comunidade e da redução da exclusão à educação” (Unesco, 2005, citado por Mendes, 2018, p.23). Assim, as escolas que promovem um ambiente de igualdade e de participação de todos, dependem do esforço coletivo da comunidade educativa (Unesco, 1994). Guerra (2005) defende que a participação guarda em si o sentido de *virtude democrática*, constituindo-se, assim, uma responsabilidade da escola, na promoção dos valores democráticos, educando os alunos para a tolerância, para o respeito, para a igualdade, solidariedade, cooperação e para a participação.

Neste que é o contexto educativo, entende-se o direito da criança a expressar os seus pontos de vista, como o direito a ser escutada e a usufruir de credibilidade. Acima de tudo, ofereceu-se à criança a possibilidade de esta participar em contextos que tenham em conta as suas decisões e opiniões. Não obstante a universalidade destes direitos, a sua aplicação prática nem sempre se tem verificado.

Em 2011, a Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial, promoveu, no Parlamento Europeu, uma audição que contou com a presença de 88 jovens representantes de países, com e sem necessidades educativas especiais e/ou deficiência, dos ensinos secundário e vocacional, para discutirem o que significava, para estes, a educação inclusiva. Pretendeu-se dar a conhecer, aos participantes e organizadores, as várias opiniões sobre o tema. Todos os jovens puderam manifestar as suas experiências ora negativas, ora positivas, mas foram unânimes em considerar a educação inclusiva benéfica para todos e, acima de tudo, um direito. Contudo salientaram também que o seu alcance apenas será possível quando as barreiras forem eliminadas e as atitudes alteradas. Os participantes realçaram ainda que nem sempre os seus professores estão conscientes ou tomam atenção à diversidade de necessidades de aprendizagem. Por muitas vezes não terem a experiência necessária, acabam, frequentemente, por se concentrarem nos pontos fracos dos alunos e não nos pontos fortes (Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial, 2012). Apesar disso, os jovens não se mostraram contra os seus professores, mas sim a favor de um novo e diferente tipo de professor, que estivesse melhor preparado e confortável com esta conceção de educação inclusiva.

Aprender a agir sob o lema da solidariedade, da cooperação e da entreatajuda, principalmente com aqueles em situação de maior fragilidade é o grande usufruto do direito à educação, a qual funcionará como arma no combate à exclusão e às desigualdades: “um direito e um dever dos cidadãos do Primeiro Mundo: o de se baterem por uma escola mais democrática, menos elitista, menos discriminatória” (Freire, 1993, p.22). De acordo com Perrenoud (2002), essa cidadania, porém, aprende-se através do seu exercício e pela valorização da participação, tornando a escola uma comunidade democrática e, os seus atores, responsáveis, autónomos e construtores de sentidos. Não se trata de preparar para a vida... Mas sim a vivência dela própria, tal como Dewey (1979) defendia, consciente do papel importante das escolas para a mudança social (Paraskeva, 2005, citado em Rebelo, 2010), já que é ali que a criança se relaciona com os pares partilhando ideias e experiências, que questiona, aprende, participa, explorando as suas potencialidades (Rebelo, 2010).

Recorrendo a Leite (2011), esta autora argumenta que, na sala de aula, o sucesso da inclusão depende da:

utilização de estratégias cooperativas, a criação de dispositivos que favoreçam a aprendizagem diferenciada, a diversidade de estratégias e de formas de comunicação [que] facilitam a participação dos alunos ... nas atividades das turmas. A possibilidade de participação dos professores de educação especial nas atividades realizadas dentro da sala é também um fator facilitador da participação destes alunos nas atividades comuns. (p.47)

Experimentar a democracia, participar, cooperar e construir aprendizagens significativas é, assim, o grande desafio que é colocado às escolas e aos professores.

8.1.1. Participar Significa (Apenas) Lá Estar? Alguns autores destacam que participação implica uma interação social que favorece o bem-estar do sujeito e, como resultado dessa interação, surge a aprendizagem. No entanto, para que essas interações aconteçam é necessário que essas crianças sejam incluídas e participem nos vários contextos escolares (Almqvist et al., 2007; Erickson et al., 2007). No estudo encetado por Erickson, Welander e Granlund (2007), concluiu-se que as crianças com deficiência evidenciavam menos autonomia e participavam menos nas atividades comparativamente aos pares, sem deficiência. Frequentemente, as crianças com necessidades específicas não partilham todas as atividades letivas com os colegas e, quando tal acontece, nem sempre realizam as mesmas atividades, espelhando um nível desigual de participação e envolvimento relativamente aos pares. Também Mota (2013) procurou analisar as interações entre crianças com e sem necessidades específicas no recreio e concluiu que, apesar de estas serem bem aceitas na sala de aula, os índices de brincadeira e conversa das primeiras são inferiores. Contudo, Silva (2009), considera que o princípio da educação inclusiva alicerça-se no ideal de que todos os alunos estão na escola para aprender e, para que isso seja possível, devem participar e interagir uns com os outros. Em linha com este entendimento, em 2011, a Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva veio defender que, no seu sentido mais elementar, participação significa *lá estar* fisicamente. No entanto, não é suficiente, uma vez que tal não significa participação plena. Fundamental é que essa participação possa ocorrer no planeamento, na intervenção e nas atividades na sala de aula e na avaliação. Para isso, de modo a promover essa participação, há que envolver o indivíduo no programa

educacional, de forma continuada e significativa. O envolvimento é, aliás, entendido como uma componente relevante da participação, com forte dependência em relação ao ambiente (European Agency for Development in Special Needs Education, 2011). Porém, Guerra (2005) elenca alguns obstáculos à participação. Para este autor, trata-se de um processo que depende de vários fatores no que respeita à organização e gestão das escolas, os quais podem potenciar ou travancar a participação como valor de referência na cultura da instituição. Por outro lado, tal exige tempo e formação: “um clima em que a colaboração, a confiança, a comunicação, a motivação façam parte do tecido cultural de uma organização, é uma tarefa que exige tempo e constância” (p.129), na certeza de que nem toda a participação é esclarecida e cidadã, uma vez que, tal como nos alerta Santos Guerra (2011, citado em Silva, 2019), existem alguns tipos de participação camuflada que é imposta, enganosa ou meramente formal.

Numa recente revisão da literatura levada a cabo por investigadores de várias universidades com o enfoque na importância dos fatores psicossociais e do contexto na participação de crianças com deficiência na escola, os mesmos consideraram que o termo participação incluía atividades não estruturadas (amizades, brincadeiras...), atividades organizadas (desportos, pertença a clubes...), atividades em sala de aula (trabalhos de grupo, estudo...) e envolvimento nos papéis sociais” (Maciver et al., 2019, p.2), o que pressupõe duas componentes essenciais: estar presente e envolvimento (p.4). Para estes autores, participação escolar inclui atividades ativas e significativas, não se resumindo apenas às atividades em sala de aula ou trabalho escolar. A participação inclui, igualmente, eventos escolares, visitas de estudo, participação em clubes, relacionamentos com adultos e amizades com colegas. Desta forma, a participação escolar pode ser entendida em termos de “quanto” ou “com que frequência” e quais as atividades realizadas pela criança, bem como a sua experiência subjetiva (envolvimento). Estes autores concluíram, então, a existência de três mecanismos representativos de estados psicológicos resultantes das experiências sentidas pelas crianças: identidade (conhecimento acerca de si próprio, confiança, perceções de atividades realizadas na escola, preferências, perceções sobre si), competência (mecanismo associado ao que as crianças fazem na escola: mostrar interesse, ser confiante, seguir rotinas e regras) e a experiência de corpo e mente (sintomas físicos como dor, ansiedade, cansaço, estado de alma). Paralelamente, os mesmos autores consideraram que, a par destes mecanismos, o contexto pode constituir um facilitador ou uma barreira à participação das crianças, acrescentando ainda que as crianças com incapacidade correm um risco significativo de sentirem limitações à participação na escola, o que tem consequências

significativas ao longo da vida para o seu desempenho, qualidade de vida e bem-estar. Os mesmos autores apontam vários problemas, nomeadamente o facto de a frequência de crianças com deficiência ser reduzida em comparação com seus pares, assim como também participam menos nas atividades estruturadas e não estruturadas, experimentando uma redução no que toca às interações e participação no recreio. Além disso, as crianças com deficiência mostram menos envolvimento no mundo escolar em geral, incluindo clubes e organizações (p.2). Este é, sobretudo, um modelo de “causalidade generativa”, já que a participação na escola surge, assim, como resultado de um conjunto de fatores. As conclusões deste estudo mostram que a influência do contexto escolar não se reduz a mera colocação de pessoas, objetos e espaços, mas também ao "como" as coisas são feitas, ou se espera que sejam feitas dentro da escola (as estruturas e organização da escola), assim como o papel importante que os adultos desempenham na criação de oportunidades de participação. Os investigadores apontam, contudo, dificuldades: os professores trabalham com grupos cada vez mais heterogêneos de alunos e são responsáveis por tentar alcançar resultados positivos. Os autores acrescentam ainda que as preocupações são compreensíveis, especialmente quando as escolas e professores tendem a ser avaliados com base no desempenho, e não no grau de participação dos alunos. Ao mesmo tempo, os autores consideram que os apoios, as estratégias e abordagens existentes para crianças com incapacidade, juntamente com os fundamentos teóricos, são frequentemente superficiais, já que aspetos práticos de *como fazer* inclusão ou fomentar a participação são difíceis de ver e implementar. Paralelamente, consideram ainda que os apoios e recursos de intervenção desenvolvidos também tendem a concentrar-se em problemas ou diagnósticos específicos (por exemplo, autismo, dislexia, dificuldades de aprendizagem), levando a *uma receita para cada problema*. Esta realidade tem duas consequências: em primeiro lugar, os educadores seguem um modelo médico ou orientado para o diagnóstico, com as questões consequentes em torno do desempoderamento e despersonalização do indivíduo; em segundo lugar, aqueles que têm a responsabilidade de apoiar crianças com deficiência podem sentir-se, de alguma forma, oprimidos pela variedade de opções. A complexidade e o número de “programas para cada aluno” (p.15) tornam difícil seleccionar a opção certa, para a criança certa, no momento certo.

Numa revisão levada a cabo sobre perspectivas e tendências internacionais em pesquisas sobre educação inclusiva, Amor et al. (2019) apontam a existência de lacunas motivadas por dados e pesquisas desagregados, que colocam entraves ao desenvolvimento de políticas e intervenções consideradas eficazes, no âmbito de uma educação inclusiva e de qualidade. Face a isso, os autores sugerem o estabelecimento de alianças internacionais e de mais

parcerias entre investigadores e profissionais de ensino, no sentido de se estabelecerem práticas baseadas na investigação.

8.2. A Recomendação do Conselho Nacional de Educação

A Recomendação n.º2/2021 de 14 de julho, elaborada pelo Conselho Nacional de Educação a propósito da voz das crianças e dos jovens na educação escolar reitera esse direito das crianças e dos jovens que é o de “terem oportunidade para exprimir as suas ideias e opiniões ao longo de todo o processo educativo, bem como de verem a sua participação ser respeitada e considerada em todas as opções que lhes digam respeito.” O mesmo documento refere ainda três aspetos fundamentais nos quais a voz dos alunos assume particular relevância para o processo pedagógico: “a motivação, a avaliação e a aprendizagem.” Segundo os Conselheiros, e citando Mercer (2001), “crescer é aprender a pensar com os outros”, assumindo a linguagem como estando “ao serviço do desenvolvimento do pensamento, na interação dialógica com os outros, no interior das suas comunidades de pertença”, reforçando a necessidade de não serem esquecidas as crianças com problemas de aprendizagem diversificados. Esta recomendação incentiva à escuta e à expressão dos alunos com deficiência ou com necessidades específicas, valorizando as diversas modalidades de expressão que promovam a participação.

Avançar no caminho da inclusão, portanto, é ser capaz de identificar barreiras que limitam a presença, a participação e a aprendizagem; é conseguir cada vez mais a participação de toda a comunidade, para que todos os alunos possam participar. Uma escola que pretenda ser inclusiva tem que estar muito próxima dos que de alguma forma se encontram em risco de exclusão ou em risco de não alcançar um ótimo rendimento académico (Rodrigues, 2011). A pedagogia inovadora ingenuamente e frequentemente ligada a dispositivos didáticos de última geração, ignora muitas vezes o que sentem as crianças e os jovens (Perrenoud, 1995, citado em Baptista & Alves, 2015), descurando a importância do *escutar* as perceções autênticas dos alunos, para a melhoria e enriquecimento das nossas práticas.

9. Dar Voz aos Alunos no Processo de Investigação

Na senda da legitimação pela defesa do direito à expressão sobre a sua educação emanada na Convenção do Direitos da Criança, tem sido crescente a atenção dada às vozes dos alunos. Esta valorização crescente da voz dos alunos teve o seu início com o movimento do ensino centrado na criança e na sua participação ativa numa educação democrática (Dewey, 1979),

com a defesa do seu direito a exprimir-se acerca da sua educação consagrado na Convenção sobre os Direitos das Crianças (1989). Contudo, foi a partir da década de 90 (séc. XX) que a investigação sobre a importância da escuta da voz dos alunos adquiriu uma maior relevância. “Sob diversas terminologias, conceptualizações e práticas...a investigação sobre a natureza e importância de ouvir as vozes de alunos sobre questões da sua educação tem vindo a ganhar força desde a década de 1990” (Cook-Sather, 2006, citado em Torres, 2017, p. 153). Contudo, na maior parte dos casos, a voz dos alunos é tida em conta, no papel de colaboradores, dando a sua opinião em questões comportamentais, equipamentos escolares, atividades extracurriculares e realização académica (Pereira et al., 2014), não contribuindo para mudanças efetivas nas escolas, devido ao que muitos autores (Arnot & Reay, 2007; Lundy & CookSather, 2016) justificam de receio de mudanças estruturais, aumento de pressões e incertezas por parte de professores (Pereira et al., 2014), ou risco de intrusão do conhecimento escolar nas esferas dos alunos (Biddulph, 2011, citado em Torres, 2017), justificado ainda pelo facto de as suas opiniões se considerarem imaturas e ingénuas. No entanto, a investigação tem proporcionado vários argumentos a favor da introdução da voz dos alunos como uma prática de “empoderamento” destes, convidando-os a assumirem “as rédeas e a responsabilidade da sua própria aprendizagem” (Ngussa & Makewa, 2014, citados em Torres, 2017, p.155), envolvendo-se na vida da escola e melhorando a sua relação com esta e com os professores.

9.1. Dar voz aos alunos com necessidades específicas na investigação

No que respeita aos alunos com necessidades específicas, a literatura tem evidenciado escassez na recolha de informação a partir deste público. Walmsley (2001, citado em Boyden et al., 2012) refere que é evidente o facto de as pessoas com dificuldades de aprendizagem serem, frequentemente, excluídas da investigação (p.52). As mesmas autoras reconhecem que algumas incapacidades cognitivas ou linguísticas podem constituir um entrave ao total envolvimento das pessoas na investigação. Contudo, consideram que é importante que estas pessoas possam participar em investigações e pesquisas, dando os seus contributos, salientando ainda que indivíduos com limitação cognitiva leve a moderada podem contribuir para a pesquisa, tendo a capacidade de responderem a questões em entrevistas (Sigelman et al., 1983, citados em Boyden et al., 2012). No entanto, o papel que estes alunos têm assumido na investigação tem sido o de mero observador de temas de que outros podem falar (Pernia, 2008). Pernia (2008) defende que a investigação tradicional parte da condição de

desvantagem como circunstância individual e toma o sujeito como incapaz, não dispondo dos conhecimentos e capacidades necessárias para ser responsável no desenvolvimento do trabalho de investigação. Contudo a mesma autora sublinha que é fundamental insistir, de modo a que a investigação na incapacidade possa ser entendida como uma parte da luta das pessoas com deficiência, rompendo-se com a dependência ou submissão que sentem diariamente (Oliver, 1992; Barnes, 1992; Zarb, 1992 citados em Pernia, 2008), de forma a apagar a imagem socialmente aceite de que se tratam de pessoas “de las que poco se puede esperar” (Pernia, p.384).

É urgente dar voz e escutar, de forma a dar ressonância ao que é dito e ouvido, promovendo-se assim o desenvolvimento, o respeito e a participação, num processo contínuo e ativo de comunicação, de construção de proximidades, de horizontalidade (Costa & Sarmiento, 2018), na consciência desse risco que, segundo Larrosa (2010, citado em Costa & Sarmiento, 2018) é o de, repentinamente, nos questionarmos, pondo em causa a segurança das nossas crenças e das nossas práticas, abrindo um vazio para o qual corremos o risco de ver cair “o edificio bem construído das nossas instituições...” (p.75). É, de facto, urgente escutar o que estas crianças e jovens têm para dizer, para que possamos repensar e inovar os ambientes educativos e os espaços onde o trabalho e a aprendizagem acontece. Trata-se, pois, da afirmação da voz do aluno e da escuta dessa pessoa que *mora lá dentro* (Alves, 2010, citado em Baptista & Alves, 2015, p.307).

No âmbito da proclamação do ano de 2003 como o Ano Europeu das Pessoas com Deficiência, o Congresso Europeu de Pessoas com Deficiência, reunido em Madrid, em março de 2002, definiu, no ponto 8, a urgência em conceder às pessoas com deficiência “um novo e amplo propósito social e político, em todos os níveis da sociedade, a fim de envolver os governos no diálogo, na tomada de decisões e no progresso em torno das metas de igualdade e inclusão.” A este ponto da declaração foi atribuído o título “Nada sobre pessoas com deficiência sem as pessoas com deficiência”, que veio originar o lema “Nada Sobre Nós, Sem Nós”, materializado já em capa de livros, lema de associações de pessoas com deficiência e, aqui, alicerce de tema de investigação.

CAPÍTULO II – O PROCESSO INVESTIGATIVO

Na sequência do enquadramento teórico que sustenta este estudo, procede-se agora à apresentação da estrutura da investigação.

Neste capítulo apresentamos o percurso investigativo, nomeadamente a identificação da problemática, dos objetivos do estudo, a abordagem metodológica, os instrumentos e processos de recolha de dados, assim como as técnicas de análise de dados utilizadas.

Neste processo investigativo, foram tidos em conta **procedimentos éticos** relativos à investigação com seres humanos, nomeadamente, e segundo Bogdan e Biklen (1994), assegurando que os envolvidos são tratados respeitosamente, que as suas identidades são protegidas, assegurando-se o anonimato. Então, após efetuado o pedido formal de autorização para a realização deste estudo junto do Presidente da Comissão Administrativa Provisória (CAP) do Agrupamento de Escolas e do Conselho Pedagógico (Apêndice XX), foram estabelecidos contactos com todos os participantes, no sentido de os informar acerca do objeto de estudo, tendo-lhes sido dada a possibilidade de colocarem questões sobre o mesmo. Desta forma, os adultos que participaram no estudo foram igualmente informados acerca do objeto do mesmo, através de mensagem enviada por correio eletrónico, que anexava o questionário aberto *online* (Apêndice XXIII). Relativamente às crianças e jovens entrevistados, toda a informação referente a este estudo foi efetuada através de contactos telefónicos com os respetivos Encarregados de Educação (por contingências impostas à data, fruto da atual pandemia), e, posteriormente, através do preenchimento do documento referente ao consentimento informado (Apêndice XXII), enviado e rececionado através aos alunos. Após este processo foram realizados, no ambiente escolar, encontros informais com os menores, no sentido de os esclarecer quanto aos objetivos do estudo e às condições em que se desenvolveriam as entrevistas. Numa fase posterior, imediatamente antes de cada entrevista, procedeu-se à leitura do consentimento informado, em conjunto com os alunos, abrindo-se espaço à colocação de questões ou pedidos de esclarecimento por parte destes. Todos eles assinaram também o documento relativo ao consentimento informado (Apêndice XXI).

Scott (2000) identifica alguns procedimentos a ter em conta pelo investigador, nomeadamente em entrevistas semiestruturadas: dar instruções claras e concretas à criança, no início da entrevista e, por último, entrevistar a criança num ambiente considerado, por esta, como familiar. Ao longo de todo o processo, todas as crianças e jovens foram tratados

de forma ética, num ambiente familiar e acolhedor, de forma a impedir que a investigação constituísse, de alguma forma, uma intrusão na vida de cada um.

Assim, tivemos em conta o defendido por Flewitt (2005, citado por Formosinho, 2008) que considera que os procedimentos éticos que envolvem crianças devem seguir algumas linhas de atuação, como:

- a) Consentimento informado da criança. b) Consentimento informado dos pais ou responsáveis pela criança. c) Dar por terminada qualquer sessão em que seja visível algum tipo de desconforto na criança. d) Dar por terminada qualquer sessão, reassegurando, agradecendo ou reforçando a criança, no sentido de promover a sua auto-estima e) Garantir privacidade da criança no que concerne à sua imagem física e psicológica. f) Garantir o anonimato no momento da divulgação dos resultados da investigação. (p.25)

De facto, esta recolha de informação a partir das crianças constitui um processo exigente e complexo, uma vez que há que ter em conta o contexto em que decorre a investigação e o papel do investigador (Clark & Moss, 2001), considerando-se o contexto familiar e o escolar como aqueles que ampliam a motivação e provocam uma diminuição da ansiedade (Greig & Taylor, 2001). Por isso mesmo, o ambiente escolar foi o selecionado para a realização das entrevistas semiestruturadas aos alunos. Adicionalmente houve uma preocupação com o espaço, o que incluiu a seleção de uma sala mais pequena e acolhedora (gabinete de trabalho), a retirada das poucas mesas e cadeiras para outro espaço e a distribuição de grandes almofadas pelo chão, de modo a criar um ambiente mais acolhedor e facilitador da prática da entrevista.

1. Problemática

A problemática em torno deste estudo alicerça-se no tema da inclusão e da participação na voz de alunos com ACS nas atividades escolares, em conjunto com os pares e professores. À medida que a opção pelo tema se tornava evidente, atendendo à inquietação constante que me tem provocado, fui surpreendida por um jovem que, dirigindo-se a mim, confessou: “Professora, eu não quero ir p’ra escola!” Estava então selecionado o título, na voz daquele aluno que então usufruía de ACS, pretendendo-se, com esta investigação, conhecer o que dizem e o que sentem (e como se sentem), de facto, estes alunos, na escola: o que os inclui ou

exclui, o que fazem, como participam nas atividades na sala de aula/escola, o que os constrange, o que os motiva, o que aprendem e com quem, procurando ainda conhecer as perspectivas dos seus Diretores de Turma (DT) e DEE sobre o trabalho que desenvolvem, assim como a sua perspectiva acerca da inclusão desses alunos, com o objetivo de conhecer os bastidores de práticas e percepções dos profissionais, na tentativa de perceber o que se esconde por detrás da realidade e justifica ou motiva as percepções dos alunos.

Autores como Rodrigues (2011), Perrenoud (2002), Leite (2011), Santana (2000), Niza (1992, 1998, 2004, 2012, 2021) ou Costa e Sarmiento (2018) entre tantos outros, sublinham a importância da participação, do *dar voz aos alunos*, da escuta dessa voz, materializando-se, assim os valores democráticos e a aplicação de valores estruturantes de uma sociedade inclusiva e democrática. Assim, a escola do século XXI terá de ter em conta “o olhar, a perspectiva do aluno, da pessoa dentro do aluno” (Baptista & Alves, 2015).

Recentemente, Maciver et al. (2019) realizaram um estudo sobre o significado de participação e a urgência em desenvolver intervenções que a promovam na escola, admitindo, porém, e ainda, relativa falta de compreensão sobre os processos que promovem essa participação aliado a ambiguidades entre discursos apologistas da importância das interações horizontais (entre crianças e adultos) e, na prática, as ações que continuam (con)centradas no adulto, adotando a criança o mero papel de *respondente* (Costa & Sarmiento, 2018).

Em Portugal, muito recentemente, através da Recomendação n.º 2/2021, Rodrigues, Santana, Bacelar, Louro e Niza (2021) vêm reiterar a urgência da valorização da voz dos alunos (citando Fletcher, 2005) “como instrumento de interação, de participação, de apropriação do conhecimento e de empoderamento social, promotores de desenvolvimento humano e de afirmação de cidadania”, não bastando, porém e apenas *ouvir* a voz do aluno. Paralelamente, a mesma recomendação considera que os docentes contêm em si, o dever ético de, a propósito disto, fazer alguma coisa, já que o envolvimento dos alunos é primordial para a melhoria da escola.

Assim sendo, tornou-se clara a necessidade de conhecer o contexto de vivência de alunos em situação de maior vulnerabilidade (alunos com ACS) numa escola inserida num TEIP, procurando conhecer as suas percepções sobre as suas aprendizagens e a sua participação na sala de aula, complementadas por uma análise aos seus documentos individuais e questionários aos seus DT e DEE.

2. Objetivos do Estudo

A presença de alunos com medidas adicionais, na sala de aula, nomeadamente aqueles com ACS, implica um trabalho colaborativo entre professores do ensino regular e DEE, que coloque o enfoque na participação no seio do grande grupo, estimulando a socialização, a aprendizagem e a colaboração entre pares, no respeito pelas medidas constantes nos documentos de referência dos alunos (RTP e PEI). Assim sendo, o objetivo geral deste estudo é o de compreender de que forma os alunos com adaptações curriculares significativas participam nas atividades escolares. Para tal pretende-se:

- conhecer e analisar as perceções dos alunos com ACS sobre a sua aprendizagem e participação na sala de aula;
- conhecer e analisar as perceções dos alunos com ACS sobre as interações que estabelecem com os colegas;
- conhecer e analisar as perceções dos docentes (DT e DEE) sobre a aprendizagem e a participação destes alunos na sala de aula;
- conhecer e analisar as perceções dos docentes sobre a inclusão destes alunos na sala de aula (e fora), identificando facilitadores ou barreiras;
- conhecer e analisar as perceções dos docentes sobre formas de articulação entre si, com vista à aprendizagem e participação de todos, na sala de aula;
- identificar e analisar, a partir dos documentos dos alunos (RTP e PEI), as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, as estratégias de ensino, os facilitadores e as barreiras à participação e à aprendizagem.

3. Abordagem Metodológica

Este estudo assenta num paradigma interpretativo e coloca o enfoque na compreensão holística das realidades, na complexidade da interpretação humana dessa realidade, assim como no “papel privilegiado que nessa atividade toma o plano da intersubjetividade resultante do encontro e interação de múltiplos atores sociais entre os quais se inclui a investigadora” (Martinho, 2007, p.98). Acima de tudo, o objetivo da investigação, e desta em particular, consiste “no significado humano da vida social” (Erickson, 1986, p.121), assim como na sua clarificação.

No que respeita ao método de investigação, privilegiou-se a abordagem qualitativa, na construção de uma realidade que vai sendo edificada, à medida que se recolhem e analisam todas as partes (Bogdan & Biklen, 1994).

Relativamente à modalidade de investigação, esta consiste num estudo caso, não assumindo, o investigador, qualquer controlo sobre o fenómeno analisado, uma vez que o objetivo é a descrição holística da complexa totalidade do fenómeno, procurando compreender o “como” e o “porquê” de uma realidade, espelhando os aspetos mais relevantes e que mais interessam à investigação e à investigadora, indo assim, ao encontro das conceções defendidas por Ponte (2006). Desta forma pretende-se assim alcançar a compreensão global de um determinado fenómeno que é o de conhecer a realidade que envolve os alunos com ACS, procurando compreender, em profundidade, os “como” e os “porquês”, nomeadamente no que toca à sua realidade de inclusão e participação na escola. O mesmo autor salienta ainda que o estudo-caso poderá respeitar uma de duas perspetivas: uma interpretativa, que procura compreender de que forma os participantes percecionam a realidade em que vivem e outra pragmática, cuja intencionalidade é a de espelhar uma perspetiva global do objeto em estudo, sob o ponto de vista daquele que investiga. Nesta investigação em particular pretende-se procurar compreender o mundo, sob o ponto de vista dos que nele participam, assim como conhecer essa realidade, tal como ela é vista e entendida pelos atores que nela intervêm.

Neste seguimento, o nosso estudo pretendeu, inicialmente, conhecer a perspetiva de quatro alunos com adaptações curriculares significativas e de um outro aluno que, muito recentemente, deixou de beneficiar das mesmas. Nesta instituição de ensino, estes alunos eram aqueles que, beneficiando de ACS, reuniam as competências linguísticas necessárias para poderem dar o seu contributo oralmente e de forma lúcida. Contudo, não pudemos incluir um dos alunos no estudo, devido à não concordância do seu encarregado de educação. Ao mesmo tempo, considerou-se fundamental conhecer, igualmente, os bastidores dessa realidade junto dos DT e dos DEE de cada aluno com medidas adicionais. Pretendeu-se assim compreender melhor aqueles subcontextos, dentro do mesmo agrupamento de escolas, para, a partir daí, ser possível estudar os atuais processos e dinâmicas da prática, com vista à sua melhoria.

4. Instrumentos e Processos de Recolha de Dados

Neste processo de recolha de dados, e de acordo com os objetivos traçados, utilizámos a análise documental aos documentos dos alunos (RTP e PEI), a realização de entrevistas semiestruturadas aos quatro alunos (três ainda com medidas adicionais e um que deixou de usufruir das mesmas até duas semanas antes da entrevista) e a realização de um questionário

com questões abertas aos DEE e aos DT dos três alunos. Não foi realizado qualquer questionário pelo DT do aluno que deixou recentemente de usufruir de medidas adicionais, atendendo à grande proximidade com a investigadora deste estudo, assim como não foi preenchido o questionário pela DEE, evitando assim constrangimentos, na medida em que a mesma é a investigadora deste tema em curso.

Relativamente aos documentos sujeitos a análise documental, optámos por não os anexar a este estudo (apenas os formulários em branco, em uso no Agrupamento de Escolas), na medida em que considerámos que, mesmo ocultando os dados pessoais dos alunos, tal poderia, mesmo assim, comprometer o anonimato dos envolvidos.

4.1. Análise Documental

Esta técnica de recolha de informação poderá revelar-se uma importante fonte de dados. Para Bell (1993), a pesquisa dos dados documentais decorre da mesma forma que as pesquisas bibliográficas. A mesma autora define *documento* como um objeto físico em que é registada uma impressão por parte de um indivíduo, podendo a investigação incidir na análise de documentos impressos. Estes últimos poderão constituir fontes primárias ou secundárias, considerando-se as primeiras como as que foram produzidas durante o período investigado e, as segundas, como as interpretações de acontecimentos referentes a esse período e que se baseiam em fontes primárias. Segundo a mesma autora, as fontes primárias poderão ser distinguidas em fontes deliberadas e fontes inadvertidas. As primeiras incluem as provas futuras. As segundas são utilizadas pelos investigadores com um objetivo diferente daquele que esteve subjacente à sua elaboração espelhando a dinâmica de governos quer centrais, quer locais e referindo-se ao dia a dia do sistema educativo. São exemplos deste tipo de documentos primários os RTP e os PEI dos alunos, aos quais recorreremos neste estudo.

De acordo com Gaddis e Hatfield (1997), a recolha de informação a partir dos processos dos alunos permite-nos obter informações que podem influenciar o comportamento da criança ou jovem. Essas informações permitem identificar e conhecer questões mais específicas e particulares da criança, assim como particularidades do seu microssistema, nomeadamente sobre a escola ou família. Neste contexto específico, o acesso à informação constante nos RTP e PEI dos alunos permite, para além de um conhecimento geral sobre cada aluno, um conhecimento sobre as medidas implementadas, as aprendizagens esperadas, os facilitadores e os constrangimentos, assim como as estratégias de ensino sugeridas no

trabalho com estes. Para cada um dos alunos envolvidos neste estudo, estes foram os documentos e os aspetos que foram alvo de análise e interpretação. Não foram, contudo, anexados a este estudo, os documentos (RTP e PEI) pela razão já descrita anteriormente. No entanto, esses documentos poderão ser disponibilizados pela investigadora ao júri, salvaguardando-se, contudo, a omissão das informações relativas aos seus dados pessoais e ao contexto de estudo. Assim, constituem anexos a este estudo, os modelos de RTP (Anexo I) e PEI (Anexo II), em uso no contexto de estudo.

4.2. Entrevista Semiestruturada

Para este estudo utilizámos a técnica da entrevista. Fortin (2009) definia-a como uma forma específica de comunicação verbal entre aquele que coloca as questões e aquele que responde e fornece a informação.

Quivy e Campenhoudt (2003) consideravam que a entrevista semiestruturada é aquela que é mais aplicada na investigação social, caracterizando-se por não ser totalmente aberta nem conduzida por um grande número de perguntas específicas, sendo que, por norma, o entrevistador dispõe de um alinhamento de questões relativamente abertas, acerca das quais é fundamental recolher a informação junto do entrevistado, num processo em que se pretende deixar fluir o diálogo com o entrevistado, para que este possa falar de uma forma aberta, utilizando as palavras e a sequência que preferir.

Segundo Lüdke e André (1986), a relação que se estabelece é a da interação, gerando-se um ambiente de recíproca influência entre entrevistado e entrevistador. Neste contexto procurámos preparar o ambiente afastando as mesas e cadeiras do gabinete de trabalho e colocando almofadas no chão, de forma a criar as condições propícias para uma *conversa aberta e próxima*. Deste modo, havendo um ambiente propício de mútua aceitação, os mesmos autores defendem que as informações acabarão por fluir de uma forma autêntica.

Neste estudo, a entrevista semiestruturada desenvolveu-se a partir de um determinado guião que não foi aplicado de forma rígida, o que permitiu, ao entrevistador, fazer as adaptações necessárias. Lüdke e André (1986) salientam a importância da qualidade do entrevistador, nomeadamente no que respeita a determinadas características como a de deter uma boa capacidade de comunicação verbal, ser paciente e de ter “atenção flutuante” (Thiollent, 1980, citado em Lüdke & André, 1986, p.36). Nestas entrevistas houve a preocupação de ouvir, efetivamente, os alunos, aguardando de forma paciente pelas suas respostas, procurando entender as suas expressões, procurando guiá-los e facilitar-lhes respostas mais difíceis,

tentando que transformassem, muitas vezes, silêncios em palavras. Foi, de facto, um processo exigente quer para mim, quer (reconheço) para as crianças e jovens participantes, uma vez que, muitas vezes, ocorreram confrontos interiores que poderão ter sido algo difíceis de verbalizar ou vivenciar na primeira pessoa.

Antes da realização das entrevistas aos alunos, foi realizada uma entrevista-piloto a um jovem de 14 anos, com proximidade à investigadora, que não beneficia de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, com o objetivo de ensaiar a aplicação desse instrumento de recolha de informação. O guião que serviu de base às entrevistas foi validado por uma especialista na área da educação especial, com vasta experiência profissional na área.

Todos os encarregados de educação concordaram com a participação dos seus educandos nas entrevistas, à exceção de um (o que inviabilizou a participação dessa criança neste estudo, como já foi referido). Com cada aluno foi acordado um momento disponível comum no horário, para a entrevista. Antes do início de cada entrevista, foi lido o documento referente ao consentimento informado e traduzido em linguagem mais clara e acessível. Todos concordaram e assinaram o referido documento. Foi ainda realizada uma entrevista semiestruturada a um aluno que deixou de usufruir de adaptações curriculares significativas em dezembro de 2020, por se considerar que a sua contribuição seria, de todo, relevante, uma vez que foi este o jovem que motivou o título deste trabalho de investigação.

A seleção do tipo de entrevistas teve em conta a natureza e os objetivos da investigação, optando-se pela entrevista semiestruturada. Desta forma, foi utilizado um guião (Apêndice V) composto por questões claras e adequadas às características dos entrevistados, que pretendiam dar resposta ao cerne da pesquisa e análise da investigação, tendo sido, igualmente, validado por uma especialista na área da educação especial, com experiência profissional no trabalho com crianças e jovens com ACS. Este guião permitiu-nos orientar as entrevistas com alguma liberdade, de forma a facilitar e a estabelecer a comunicação com as crianças e jovens, com vista ao alcance máximo de informação a partir dos entrevistados.

4.3. Questionários Abertos

De acordo com Ramos e Naranjo (2014) o inquérito mais não é do que uma técnica de recolha de informação motivada por um interesse sociológico, com recurso a um questionário criado previamente, através da qual é possível auscultar a opinião ou avaliação do indivíduo que foi selecionado, numa amostra sobre determinado assunto. Estes autores consideram que o inquérito se distingue da entrevista pelo facto de o inquirido ter a possibilidade de ler

previamente o questionário, respondendo posteriormente por escrito, sem que haja intervenção direta por parte dos que colaboram na investigação. Ao mesmo tempo, o questionário pressupõe, para os mesmos autores, uma estrutura lógica e rígida. Amado (2014) salienta ainda que esta técnica permite a expressão de uma liberdade de opiniões por parte daqueles que respondem às questões. A análise a essas respostas permitem detetar as percepções, a experiência individual e subjetiva, assim como as representações dos entrevistados sobre o tema. Os questionários abertos e outros documentos escritos, sujeitos a uma análise de conteúdo constituem, para este autor, instrumentos de grande valor heurístico, sendo, por isso mesmo, utilizados frequentemente na investigação.

De realçar, procedeu-se ainda à validação externa do questionário, através do seu envio prévio (elaborado com recurso ao *Google Docs*), por correio eletrónico, tendo este sido aplicado a uma docente do Agrupamento de Escolas, que aceitou colaborar. Esta validação pretendeu responder ao defendido por Bell (2010) que considera que todos os instrumentos que recolhem a informação devem ser testados, de forma a suprimir questões que podem não conduzir a dados considerados relevantes para o estudo. O guião que serviu de base aos questionários abertos foi validado pela mesma especialista na área da educação especial, com experiência profissional com estas crianças e jovens.

Após o processo inicial de validação externa, procedeu-se ao contacto informal com os docentes (DT e DEE dos alunos) a incluir neste estudo, no sentido de lhes ser descrito o objeto do estudo. Todos se mostraram colaboradores. Após esta conversa informal, os questionários abertos, construídos a partir do processador de texto *online Google Docs*, foram enviados a cada docente, por correio eletrónico, acompanhados de uma pequena descrição sobre o objeto em estudo (Apêndice XXIII). Para estes questionários foi igualmente elaborado um guião (Apêndice X), cujo objetivo foi o de estruturar questões à luz dos objetivos traçados.

Após a aplicação dos questionários, procedeu-se à análise dos dados constantes nos mesmos (Apêndice XI), cumprindo as normas inerentes à análise de conteúdo.

5. Análise de Conteúdo

Depois de recolhidos os dados a partir dos instrumentos, estes foram alvo de análise de conteúdo e discussão. Segundo Bardin (2009), a análise documental visa o armazenamento do máximo de informação pertinente. Nessa medida, trata-se, por isso, de uma fase de construção de um banco de dados a partir de documentos, com o objetivo final de representar

de forma condensada a informação, disponibilizando-a para posterior consulta e armazenamento.

Neste estudo, no que respeita à análise documental, deu-se início a uma primeira leitura flutuante do conteúdo dos documentos pessoais dos alunos (RTP e PEI), para posteriormente, se proceder à redução da informação considerada mais pertinente para posterior análise (informação geral, aprendizagens esperadas, medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, facilitadores e constrangimentos, estratégias de ensino).

No que respeita à análise e interpretação dos dados obtidos a partir das entrevistas semiestruturadas e questionários abertos, e de acordo com Bardin (2009), o objetivo da análise de conteúdo funda-se na manipulação da informação de modo a dar visibilidade a indicadores que favoreçam a realização de inferências sobre uma outra realidade, que não se resume apenas à mensagem que é veiculada. Assim sendo, quer no tratamento da informação transcrita das entrevistas, quer na obtida a partir dos questionários abertos, foi necessário agregar os grandes temas a tratar em tabela, para melhor organização e entendimento da informação recolhida. Deste modo, partindo do que nos diz Pereira (2011), a partir dos grandes temas (a coluna das categorias já definidas previamente no guião), agregaram-se as subcategorias (também a partir do guião), assim como os fragmentos de texto considerados como indicativos de uma determinada realidade (neste caso, identificados como categoria e subcategoria). Neste processo, o recorte das unidades de registo (os fragmentos de texto) constituiu um procedimento delicado, uma vez que era fundamental, como nos diz Esteves (2006) tomar decisões acerca de qual seria o fragmento do discurso que pudesse assumir um significado próprio. Desta forma, a cada testemunho foi atribuído um código (a cada aluno - A, B, C ou D correspondeu o respetivo Diretor de Turma - A1, B1, C1 – e o respetivo docente de Educação Especial – A2, B2, C2). Os docentes do aluno D não foram envolvidos no estudo, pelas razões já mencionadas.

Após o procedimento atrás descrito, procedeu-se então a uma análise qualitativa dos dados. O quadro construído a partir dos objetivos delineados, das questões colocadas e dos fragmentos de texto a partir do discurso (recortes) dos envolvidos, facilita uma análise qualitativa dos dados, a qual permite o alcance de deduções ou inferências específicas ou precisas sobre os acontecimentos (Bardin, 2009).

5.1. Triangulação das Perspetivas dos Participantes e Fontes de Dados

O recurso à triangulação permite evidenciar, na análise e interpretação, alguns pontos de convergência ou divergência. Neste contexto, e de acordo com Stake (2016), apenas serão triangulados os aspetos considerados relevantes para o estudo. No entanto, a importância que lhe é atribuída depende da intenção do investigador em tornar compreensível o caso, de forma a clarificar os dados ou a clarear significados que possam ser contraditórios. Para o mesmo autor, a triangulação das fontes de dados permite perceber se o que está a ser observado ou relatado espelha o mesmo significado em diferentes situações. Nesta sequência recorreremos a processos de triangulação de dados, considerando que tal permite uma clarificação dos dados obtidos a partir das diferentes fontes, corroborando com Yin (2005), na medida em que este considera que qualquer descoberta ou conclusão num estudo de caso será mais precisa e convincente se ancorada em diversas fontes de informação, no respeito por uma pesquisa que assuma um estilo corroborativo, o que irá permitir, a partir das várias fontes de informação, o alcance de vários dados referentes ao objeto de estudo, aumentando, assim a fiabilidade da informação.

Kelle e Erzberger (2005) defendem que esta combinação pode gerar três resultados: a convergência e confirmação mútua (que conduz às mesmas conclusões); a complementaridade, na medida em que espelham diferentes aspetos do mesmo problema e a divergência ou contradição de resultados (se os resultados forem divergentes). Assim, combinando dois ou mais pontos de vista ou fontes de dados nesta pesquisa, pretende-se obter um retrato mais fiel da realidade ou uma compreensão mais completa acerca do objeto de estudo. Neste contexto da investigação qualitativa utilizaram-se como técnicas de recolha de dados a análise documental, a entrevista semiestruturada e o questionário aberto. A informação triangulada está identificada a negrito.

CAPÍTULO III – O CONTEXTO DO ESTUDO E OS PARTICIPANTES

Neste capítulo procedemos a uma caracterização do contexto do estudo, assim como dos participantes envolvidos neste estudo.

1. Caracterização do Contexto do Estudo

O contexto desta investigação centra-se num agrupamento de escolas no Alentejo, inserido num TEIP, nomeadamente na sua escola sede, a qual abrange a Educação Pré-Escolar e os três ciclos do Ensino Básico. No Projeto Educativo da instituição, à data do início deste estudo, consta que este Agrupamento “apresenta ainda respostas específicas de suporte à aprendizagem e à inclusão, dirigidas a crianças e alunos que delas necessitam para garantir a sua participação nos processos de aprendizagem e na vida do Agrupamento” (p.5). Neste conjunto de escolas desenvolvem a sua atividade profissional cerca de centena e meia de docentes, pertencendo, a sua maioria, ao quadro do agrupamento, o que constitui um elemento de estabilidade entendido como um fator muito positivo, na medida em que existe a possibilidade de se desenvolverem processos continuados.

No âmbito das respostas específicas de suporte à aprendizagem e à inclusão, desempenham funções cerca de três dezenas de professores do grupo de recrutamento 910.

No que respeita à sua população, esta pauta-se por uma heterogeneidade socioeconómica, desde bairros cujas características culturais, económicas e sociais se demarcam por um nível de vida considerado superior, até aos bairros de cariz mais social, cujas famílias apresentam uma situação social mais fragilizada, marcada por problemas sociais graves e/ou desemprego. Os alunos deste agrupamento ecoam, assim, as diferentes realidades e aspetos da sua vida, nomeadamente as grandes diferenças culturais e sociais, o que promoveu, de acordo com o Projeto Educativo da instituição, “a adesão ao programa TEIP2, desde 2009, de forma a melhorar as respostas educativas baseadas na realidade, desenhadas com inovação e potenciando recursos ajustados.” (p.6). Os dados foram recolhidos no período de 2 de dezembro de 2020 a 24 de maio de 2021 sendo que houve algum hiato temporal neste processo uma vez que foi interrompido, diversas vezes, pelo confinamento, decorrente da pandemia provocada pela Covid 19.

2. Participantes

Para este estudo foram selecionados, inicialmente, quatro alunos com medidas adicionais, que usufruem de um PEI, com ACS em todas ou na maior parte das disciplinas. Estes alunos

pertencem a quatro turmas do 2.º e 3.º ciclos da escola sede. Posteriormente, um dos alunos foi retirado do estudo por discordância do encarregado de educação, ao mesmo tempo que se considerou incluir um outro que deixara de usufruir de ACS muito pouco tempo antes do início deste processo investigativo, por ter integrado outra resposta educativa (PIEF – Programa Integrado de Educação e Formação). Considerou-se fundamental incluir este aluno no estudo pelas razões já indicadas anteriormente.

Trata-se de um conjunto de quatro discentes a quem, a certa altura do seu percurso escolar, dadas as sérias dificuldades no acesso ao currículo regular (atendendo às limitações significativas de cada um), foi necessário aplicar medidas educativas mais restritivas, atendendo ao cada vez maior distanciamento entre as suas competências e o crescente grau de exigência do currículo regular. De realçar, todos eles têm as competências que lhes permitem responder de forma clara e lúcida às questões que lhes foram colocadas, no contexto de entrevista semiestruturada.

Para além destes participantes contou-se, ainda, com a participação dos DT de cada aluno com ACS envolvido no estudo, assim como dos respetivos DEE, o que não aconteceu no caso do último aluno a ser incluído no estudo, pelos motivos também já descritos. Na Tabela 1 apresentamos uma breve caracterização dos alunos envolvidos neste estudo, nomeadamente a idade e o ano de escolaridade de cada um. Posteriormente analisamos, em particular, a informação constante nos documentos de cada aluno.

Tabela 1

Breve descrição dos alunos envolvidos no estudo

Alunos	Aluno A	Aluno B	Aluno C	Aluno D
Idade	12	13	10	15
Ano de escolaridade	5.º	6.º	5.º	9.º

As idades dos quatro alunos envolvidos neste estudo variam entre os dez e os quinze anos, sendo que dois deles frequentam o 5.º ano, um o 6.º ano e, o outro, o 9.º ano de escolaridade.

Na Tabela 2 apresentamos, igualmente, uma breve caracterização dos professores envolvidos neste estudo, sendo que os docentes A2 e C2 são a mesma pessoa.

Tabela 2*Breve descrição dos professores envolvidos no estudo*

Prof. Informação	A1	B1	C1	A2 e C2	B2
Grupo de Recrutamento	Educação Física	Matemática e Ciências Naturais	Educação Visual e Tecnológica	Educação Especial	Educação Especial
Idade	44	61	49	53	51
Anos de serviço antes da profissionalização (ou antes da formação especializada e área)	0	6,8	0	16 Educação de Infância	12,9 Português
Anos de serviço após a profissionalização (ou após a formação especializada)	15,5	26,8	22,6	15	11

Assim, relativamente aos DT, a idade varia entre os 44 e os 61 anos. No que respeita ao tempo de serviço de cada um, o docente do ensino regular com menos tempo de serviço soma quinze anos e cinco meses de serviço e, os restantes, vinte e dois anos e seis meses e vinte e seis anos e oito meses de serviço, respetivamente. Apenas B1 tem tempo de serviço antes da profissionalização, o que perfaz, na sua totalidade, trinta e três anos e seis meses de serviço.

Já no que respeita aos DEE, estes têm 51 e 53 anos de idade, sendo que A2/C2 tem quinze anos após a formação especializada e dezasseis antes dessa formação. Por sua vez B2 acumulou doze anos e nove meses antes da formação especializada e onze, após esta. Ao todo, A2/C2 soma trinta e um anos de serviço e B2, vinte e três anos e nove meses de serviço.

CAPÍTULO IV – ANÁLISE, INTERPRETAÇÃO E DISCUSSÃO DE DADOS

Este capítulo organiza-se em três partes fundamentais: na primeira procede-se à análise documental dos RTP e PEI dos alunos. De seguida é analisado e discutido o conteúdo das entrevistas semiestruturadas aos alunos. Posteriormente efetuou-se uma análise, interpretação e discussão ao conteúdo dos questionários preenchidos pelos professores (DT e DEE). Ao longo destes momentos procedeu-se, igualmente, à triangulação dos dados para melhor compreensão ou clareza dos dados, contribuindo para o alcance do objetivo geral e específicos deste estudo. Esses momentos de triangulação surgem realçados, a negrito.

1. Análise Documental

Passamos agora a apresentar a análise documental relativa aos RTP e PEI dos alunos.

1.1. O Aluno A

A partir do RTP do aluno A, considera-se que este tem 12 anos e frequenta o 5.º ano de escolaridade. Conforme informação constante no seu RTP, houve um acompanhamento, desde os dois anos de idade, pela Equipa Local e Intervenção Precoce, por apresentar um atraso global de desenvolvimento, com várias repercussões, incluindo na linguagem (expressiva e compreensiva). Ao longo da sua infância há ainda registos de dificuldades de atenção e concentração, na compreensão de informações, de escassez e pobreza de vocabulário e hipotonia generalizada. Dadas as dificuldades que apresentava, A passou a beneficiar de adequações curriculares individuais e, mais tarde (à luz do DL 54/2018 de 6 de julho), de adaptações curriculares significativas (ACS), após retenção. A passou, a partir daí, a beneficiar de medidas universais (diferenciação pedagógica e acomodações curriculares), de medidas seletivas (apoio psicopedagógico e antecipação e o reforço das aprendizagens) e medidas adicionais (adaptações curriculares significativas em todas as áreas), com a área curricular específica de Desenvolvimento Pessoal e Social com docente de Educação Especial, no Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA). No campo 3.2.2. do seu RTP, nomeadamente nas observações, consta a informação de que “deverá acompanhar o maior tempo possível a sua turma de referência.” No ponto 2. do seu RTP (secção *Potencialidades, expectativas e necessidades na perspetiva do aluno e da família*) não consta qualquer informação sobre as potencialidades do aluno, existindo apenas a indicação de que tem acompanhado a turma de referência, estando integrada e tendo uma boa relação “com todos

os seus elementos... A família ... deseja que no final dos seus estudos, ... termine a escola a saber ler e escrever para poder ter um emprego.”

No que respeita aos fatores facilitadores individuais da criança (campo 2.1.3. do RTP), consta a informação de que é simpático e relaciona-se bem com os docentes. Gosta de estar na escola, de “fazer pequenos recados”, assim como existe “uma boa integração em espaço escolar”. No que toca a constrangimentos, elencam-se os seguintes: a interação com pares; comprometimento da atenção, concentração e memória; dificuldades na linguagem; timidez.

Em relação aos fatores da escola (campo 2.1.1. do RTP) definem-se como facilitadores a “mobilização das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, a articulação entre docente de educação especial e docentes titulares das disciplinas e o apoio por parte do professor de educação especial em sala de aula, nas disciplinas...” Já no que pode dificultar identificam-se “a falta de supervisão por parte de docentes e funcionários...”; “a utilização de estratégias desajustadas-atividades propostas que não sejam do interesse da aluna”.

No que respeita às estratégias de ensino definidas no PEI, foram definidas as seguintes acomodações curriculares: estabelecer contacto ocular; planificar com o aluno; registar as aprendizagens; utilizar materiais apelativos suscetíveis de provocar interesses; realizar leituras com os pares; ler para a turma em voz alta; ler pequenos textos.

No Apêndice I, apresentamos uma súmula dos dados obtidos a partir dos documentos do aluno A, a qual serviu de base para esta análise.

1.2. O Aluno B

B tem 13 anos e frequenta o 6.º ano de escolaridade. Na análise e interpretação efetuadas ao RTP do aluno sugere-se, que, no 1.º ano de escolaridade já eram notórias dificuldades em todas as áreas do desenvolvimento, assim como pareciam já evidenciar-se limitações cognitivas, distinguindo-se, por isso mesmo, dos seus pares. De salientar ainda, existem referências ao facto de este apresentar comprometimento ao nível do estabelecimento de relações interpessoais, da atenção, da frustração, do raciocínio, linguagem e agitação psicomotora, revelando, habitualmente, atitudes defensivas em relação aos outros. No 4.º ano, B aprendeu a ler e a escrever, tornando-se leitor ávido. Contudo parecia revelar dificuldade em entender o que lia, necessitando, constantemente, de apoio por parte de um terceiro na realização das tarefas. Quando ingressou no 5º ano de escolaridade, atendendo ao crescente insucesso escolar e às exigências inerentes às várias disciplinas, os dados parecem indicar que houve a necessidade da aplicação de medidas mais restritivas que pudessem permitir-lhe

alcançar o sucesso educativo pretendido. Nesta medida, considerou-se a implementação de medidas universais (diferenciação pedagógica, acomodações curriculares e promoção do comportamento pró-social), medidas seletivas (adaptações curriculares não significativas na área de Complemento à Educação Artística e apoio psicopedagógico com psicólogo e docente de educação especial) e medidas adicionais (adaptações curriculares significativas nas restantes disciplinas e desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social). No seu RTP não consta, tal como acontecia com os documentos do aluno A, qualquer informação sobre as potencialidades do aluno. Somente que sabe ler e escrever. De acordo com o seu PEI, B frequenta todas as disciplinas em conjunto com a turma, apesar de não estar presente na totalidade dos tempos previstos na disciplina de Matemática: “Relativamente às disciplinas abrangidas por medidas adicionais, dar-se-á preferência à permanência ... na sala de aula, à exceção da disciplina de Matemática, em que a sua presença ocorrerá de forma parcial...” (PEI, ponto 1). No seu RTP constam, como fatores da escola que afetam positivamente o progresso e o desenvolvimento do aluno:

a mobilização das medidas de suporte à aprendizagem e inclusão; a aplicação dos princípios do DUA à planificação de aulas relacionando áreas curriculares, objetivos, conteúdos e aprendizagens esperadas, recorrendo a materiais motivantes, que facilitem a compreensão e promovam a participação ativa do aluno; articulação entre docente de Educação Especial e docentes das disciplinas na preparação das atividades; apoio pedagógico por parte de DEE; estimulação da curiosidade e da participação do aluno, numa ótica de corresponsabilização da aprendizagem, desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social; reforço positivo; são facilitadores substanciais os professores e técnicos que prestam apoio ao aluno. (p.4)

Por outro lado, elenca-se o que poderá constituir o leque de constrangimentos à participação e à aprendizagem: desadequação de estratégias/materiais de trabalho e de sala de aula, que não vão ao encontro das características do aluno; a falta de comunicação entre os professores e o aluno; falta de comunicação entre docentes; falta de comunicação escola/família.

Relativamente às características indicadas pelo RTP do aluno que constituem facilitadores ao seu próprio desenvolvimento há a registar os seguintes: “expetativas positivas relativamente ao seu progresso escolar; a sua integração na turma; a motivação do aluno” (p. 5). Por outro lado, os fatores que constituem entraves são:

a sua frustração e desmotivação face às dificuldades; a sua ansiedade, falta de confiança, falta de autonomia; a sua desconcentração; a falta de organização dos materiais; a sua impulsividade e comportamento frequentemente desajustados; as suas dificuldades na interação com os outros. (p.5)

Aqui, a considerar à primeira vista, os entraves ao desenvolvimento do aluno são em número significativamente maior, comparativamente aos facilitadores.

No seu PEI, e no que respeita às competências transversais a serem desenvolvidas por todos os intervenientes, estas integram as áreas de competências definidas no Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória. Relativamente às estratégias de ensino foram previstas as seguintes: diversas formas de representação da informação e expressão, de modo a proporcionar várias formas para a compreensão e expressão, permitindo o envolvimento e interesse do aluno, fomentar a colaboração entre pares, proporcionar o *feedback* necessário para que o aluno supere as suas dificuldades e desenvolva a sua capacidade de reflexão e autoavaliação, desenvolvimento de atividades que levem a escolhas, à resolução de problemas e valorizar o trabalho por projeto.

No que toca às adaptações ao processo de avaliação, a informação que consta no PEI de B define que os docentes deverão ter em conta a constituição de grupos cooperativos de aprendizagem, promovendo as escolhas do aluno para áreas/temas de trabalho que possam ser desenvolvidos por si e constituam um reforço importante ao tema geral a ser trabalhado, assim como apresentação oral de trabalhos, no seio de grupos de trabalho. Para tal, o PEI prevê uma articulação estreita entre docentes (educação especial e regular) numa ótica de trabalho colaborativo, “apostando-se em dinâmicas de trabalho motivadoras entre aluno e seus pares, por forma a promover a sua inclusão na sala de aula e na escola” (p.6).

Sumariamente, no Apêndice II, apresentam-se, os dados obtidos a partir da análise feita aos documentos do aluno B.

1.3. O Aluno C

C tem dez anos de idade, frequenta o 5º ano de escolaridade e foi recentemente transferida de outro agrupamento de escolas, aquando da mudança de ciclo. Conforme informação obtida a partir do RTP da criança, aos seis anos ingressou no 1.º ciclo do ensino básico e, dadas as dificuldades que evidenciava, foi sujeita a uma avaliação psicológica, cujos resultados evidenciaram um “atraso nas aptidões básicas para as aprendizagens escolares” (p.1),

passando, de seguida, a beneficiar de medidas educativas, à luz do DL 3/2008 de 7 de janeiro. No entanto, no 3.º ano de escolaridade, já em vigência o DL54/2018 de 6 de julho, as anteriores medidas parecem ter sido consideradas insuficientes, dado o facto de a criança apresentar “um nível de conhecimentos gerais significativamente abaixo do esperado para a sua faixa etária e nível escolar, com dificuldades acentuadas e persistentes ao nível da comunicação, interação, cognição e aprendizagem” (p.2). Desta forma foi da opinião de todos os intervenientes no processo educativo do aluno, que cumulativamente com a diversificação de métodos e estratégias de ensino, com a utilização de diferentes modalidades e instrumentos de avaliação ”dever[iam] ser introduzidas aprendizagens substitutivas em todas as áreas do seu currículo, de modo a potenciar a autonomia, o desenvolvimento pessoal e o relacionamento interpessoal” (p.2). Assim, C passou a beneficiar de medidas universais (diferenciação pedagógica e acomodações curriculares), seletivas (apoio psicopedagógico por psicólogo e docente de educação especial) e adicionais (adaptações curriculares significativas em todas as áreas curriculares e desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social), assim como de adaptações ao processo de avaliação. No CAA, a análise e interpretação dos dados parecem indicar que se prevê, igualmente, uma resposta semanal com DEE, no desenvolvimento de competências escolares/académicas, de autonomia pessoal e social e cognitivas. No RTP não consta, tal como acontecia com os documentos do aluno A e B, qualquer informação sobre as potencialidades do aluno.

No que respeita às potencialidades da criança, C é descrita como uma criança imatura, que prefere relacionar-se com crianças mais novas. Com os adultos é afetuosa, estabelecendo facilmente uma relação. No entanto parece evidenciar dificuldades em focar a sua atenção e agitação motora sempre que a tarefa a realizar não seja do seu agrado ou implique um tempo de realização mais prolongado. Na linguagem revela ainda pobreza de vocabulário, apresentando um discurso pautado por “trocas articulatórias constituído por frases simples e pobres em constituintes” (RTP, p.2). Relativamente aos fatores que influenciam de forma significativa o seu progresso e desenvolvimento, consideram-se os seguintes facilitadores no RTP: “o trabalho colaborativo entre os diferentes intervenientes no processo educativo ..., o apoio direto e regular prestado pela docente de educação especial em sala de aula, na adequação das metodologias de aprendizagem...”(p.3). Como fatores que dificultam o progresso da aluna consideram-se “as dificuldades ao nível da interação, cognição e aprendizagem que condicionam o acesso ao currículo desejado para o nível escolar” (p.3). No PEI de C constam estratégias de ensino que prevêm o desenvolvimento de um processo de ensino aprendizagem centrado no aluno, respeitando o seu nível de desenvolvimento/

interesses e motivações em sala de aula, no Centro de Apoio à Aprendizagem e em todos os espaços da escola sempre que necessário, privilegiando-se as seguintes estratégias:

partir das áreas fortes e estimular as aptidões mais fracas, bem como desenvolver competências específicas que facilitem o processo de ensino aprendizagem; dar reforços positivos, valorizando os sucessos ...; adequar o grau de dificuldade das tarefas e o tempo de execução às capacidades da aluna; promover o trabalho cooperativo e o trabalho de pares / pequenos grupos; explicar/ acompanhar e adequar os conteúdos às suas competências, de acordo com as suas necessidades e características; dividir tarefas complexas em pequenas tarefas; utilizar materiais diversificados; espaçar pequenos períodos de trabalho com paragens ou mudança de tarefas; ... relacionar a informação nova com as experiências e interesses da aluna; estabelecer rotinas facilmente compreendidas pela aluna e responsabilizá-la pela execução das tarefas; estimular e desenvolver as suas áreas fortes, no sentido de elevar a sua motivação e satisfação, bem como promover a sua autoestima e prazer no sucesso; articular o trabalho entre os diferentes docentes que trabalham com a aluna.

(p.3)

No que concerne às competências e aprendizagens a desenvolver em cada área curricular, no seu PEI constam apenas as aprendizagens a adquirir no contexto do 1.º ciclo do ensino básico, não havendo registos relativos às aprendizagens a adquirir no novo ciclo. As competências transversais a serem desenvolvidas por todos os intervenientes incluem as áreas do PASEO.

No ponto 9. do RTP, a informação obtida parece indicar que a criança beneficia de adaptações ao processo de avaliação, nomeadamente de “alterações específicas no processo de avaliação, conforme definido no Programa Educativo Individual” (p.7). Já neste último consta a seguinte informação: “As adaptações no processo de avaliação têm como finalidade possibilitar que ... evidencie a aquisição de conhecimentos, capacidades e atitudes que são transversais a todas as disciplinas” (p.3).

No Apêndice III apresentamos uma sistematização dos dados recolhidos a partir dos documentos do aluno C e que serviu de ponto de partida para esta análise documental.

1.4. O Aluno D

D é um jovem de 15 anos que integra uma turma de 9.º ano de escolaridade. Segundo o seu RTP, o jovem manifestava, já aos 3 anos “défice de atenção grave, lacunas ao nível do raciocínio lógico, psicomotricidade fina e dificuldades no desenvolvimento da linguagem” (p.1). Os dados parecem indicar que, ao longo do 1.º ciclo, D passou a beneficiar de um Currículo Específico Individual devido a “dificuldades acentuadas ao nível intelectual e moderadas ao nível da linguagem, cálculo e atenção” (p.1), que pareciam influenciar de forma negativa os seus resultados escolares. Ao longo do 1.º e 2.º ciclos, à luz do DL n.º3/2008 de 7 de janeiro, para além da medida mais restritiva (Currículo Específico Individual), o aluno beneficiava ainda de apoio pedagógico personalizado e adequações no processo de avaliação. Ao longo do 3.º ciclo do ensino básico, no respeito pelo constante no DL n.º54/2018 de 6 de julho, e conforme informação contante no seu RTP, D beneficiou de medidas universais (diferenciação pedagógica; acomodações curriculares; promoção do comportamento pró-social), de medidas seletivas (adaptações curriculares não significativas nas disciplinas mais práticas e apoio psicopedagógico por parte de DEE) e de medidas adicionais (adaptações curriculares significativas nas restantes disciplinas e o desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social com DEE). No RTP não consta, tal como acontecia com os documentos do aluno A, B e C, qualquer informação sobre as potencialidades do aluno, para além do facto de que tem estado a desenvolver competências de leitura e escrita.

Conforme informação constante no ponto 1. do PEI, D frequentava todas as disciplinas em conjunto com a turma. Nas restantes disciplinas frequentava “a totalidade dos tempos previstos” (p.1), exceto na disciplina de Matemática. Relativamente às competências e aprendizagens a desenvolver, D seguia as traçadas no currículo comum das áreas de cariz mais prático. Relativamente às restantes disciplinas foram traçadas metas que se alicerçam nas áreas de competências do PASEO. Já no que concerne a estratégias de ensino, elencam-se várias direcionadas para a ação do professor, nomeadamente:

- a) proporcionar diferentes formas de representação da informação;
- b) proporcionar opções para a compreensão;
- c) otimizar o acesso a ferramentas e tecnologias;
- d) facilitar a gestão de informação e de recursos e aumentar a capacidade de monitorizar o progresso pessoal;
- e) proporcionar diferentes formas de envolvimento de modo a aumentar o

- interesse do aluno;
- f) promover a colaboração e a comunicação;
- g) proporcionar opções para a autorregulação potencializando expectativas;
- h) articular com docente de Educação Especial privilegiando-se o trabalho colaborativo entre todos os docentes.

No que se refere às potencialidades, expectativas e necessidades, no seu RTP, há o registo de que:

é um jovem com imensa dificuldade em focar a sua atenção e em investir nas aprendizagens. Ora inicia uma tarefa, ora se cansa e pressiona o/a docente para dar início a outra que considera ser menos exigente... Relativamente à leitura e escrita, ... tem vindo a adquirir competências em ambas as áreas. No entanto ainda revela muitas dificuldades na consciência da palavra e da frase. Ao mesmo tempo, umas vezes investe outras não, na medida em que considera que o processo de aquisição da leitura e escrita já deveria ter sido consolidado em anos anteriores, provocando-lhe a sensação de incapacidade e de distanciamento face aos seus pares. Neste sentido, surgem assim, frequentemente, reações díspares em que o aluno ora procura colaborar, ora é necessária alguma insistência para que tal aconteça. (p.2)

Mais uma vez, a evidente descrição exaustiva das fragilidades em detrimento das potencialidades e áreas fortes.

No que respeita aos fatores da escola que podem facilitar de forma significativa o progresso e o desenvolvimento do aluno, consta a seguinte informação no RTP de D:

reforço positivo, mobilização de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, aplicação dos princípios do Desenho Universal de Aprendizagem (DUA) à planificação de aulas relacionando áreas curriculares, objetivos, conteúdos e aprendizagens esperadas recorrendo a materiais motivantes, que facilitem a compreensão e promovam a participação ativa do aluno, medidas de gestão curricular, articulação entre DEE e docentes titulares das disciplinas na preparação das atividades, apoio por parte de DEE em sala de aula ou tutoria por colegas, estimulação da curiosidade e da participação do aluno, numa ótica de corresponsabilização da aprendizagem, desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social e frequência do Centro de Apoio à Aprendizagem. (p.2)

Relativamente aos fatores da escola que poderão afetar de forma significativa a participação, a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno, enumeram-se os seguintes: “desadequação de estratégias de trabalho e de materiais na sala de aula, que não vão ao

encontro das características do aluno, falta de comunicação entre aluno-professor” (pp. 2-3). No Apêndice IV apresentamos uma síntese dos dados recolhidos a partir dos documentos do aluno que serviram de ponto de partida para esta análise documental.

Relembrando o que nos diz Pereira et al. (2018), estes documentos devem espelhar, igualmente, os interesses e as capacidades dos alunos, nomeadamente aquilo que eles já conseguem fazer, de forma a potenciar-se, assim, a sua participação, experimentando sucesso educativo e pessoal. Contudo, nestes documentos analisados, a interpretação parece indicar que não existem referências relevantes àquilo que cada um é capaz de fazer, o que contrasta com a extensão das dificuldades evidenciadas por cada aluno que são, muitas vezes, apresentadas de forma exaustiva. Ao mesmo tempo, considerando que a aplicação de medidas adicionais é decidida quando as medidas universais e seletivas se revelam insuficientes (Pereira et al.,2018), parecem não existir evidências, nos documentos, acerca da real concretização dessas anteriores medidas, assim como dos resultados alcançados. Desta forma, relacionando com o que nos dizem os mesmos autores, estes documentos parecem operacionalizar estratégias de trabalho e de ensino que convidam à participação e à aprendizagem dos alunos na sala de aula, sem, contudo, indicarem, de forma clara e objetiva, o que é suposto os alunos aprenderem, de facto, em cada área ou disciplina, como nos lembra Brennan (1985, citado em Leite, 2011), quando refere que há que encontrar, no desenho curricular dos alunos com adaptações significativas, o equilíbrio entre as aprendizagens consideradas necessárias a todos os alunos e as necessárias ao próprio. Outro aspeto curioso é o facto de os constrangimentos ao desenvolvimento do aluno se situarem, na maior parte das vezes, nas dificuldades evidenciadas por estes, o que poderá espelhar, à partida, uma baixa expectativa quanto à sua evolução, atendendo às características que lhe são inerentes e que nos remete para Clark (1992) quando este refere esta relação de causa/efeito entre as atitudes dos professores e o fracasso ou sucesso dos alunos, o que, na prática, assume uma enorme repercussão no autoconceito dos próprios alunos.

Ao mesmo tempo, competências de autonomia pessoal, social e cognitivas são, muitas vezes, descritas como *treinadas* em contexto à parte da sala de aula, o que parece evidenciar algum contrassenso (nomeadamente o treino de competências de autonomia social), não sendo claro, por outro lado, em que consiste esse trabalho.

2. Análise, Interpretação e Discussão dos Dados das Entrevistas

As entrevistas semiestruturadas obedeceram a uma estrutura prévia, um guião (Apêndice V), através do qual se pretendeu auscultar a perceção dos alunos com ACS sobre a escola, a sua participação, a dinâmica de trabalho com o DEE, a sua aprendizagem e as relações que estabelecem com os pares. Assim sendo, cada um destes tópicos será, individualmente, analisado de seguida (Apêndice VI).

2.1. Perceções dos Alunos Sobre a Escola

Perante a questão sobre a importância que cada um atribui à escola, todos os alunos parecem valorizar o papel da mesma. O aluno A referiu que: "P'ra gente estudar, p'ra gente ler muito e trabalhar com as professoras". O aluno B assume que: "P'ra ver as aulas (...) P'ra ouvir os professores". O aluno C menciona: "[Gosto de] Tudo" e D considera que: "É importante"; "P'ra acabar o 12.º" Assim sendo, os dados obtidos parecem espelhar uma atitude positiva face ao papel da escola, na vida de cada um, tal como Reuter (2007, citado em Neves, 2011, p.149) nos recordou. Ao mesmo tempo, podemos inferir que, nas falas dos alunos, está presente a ideia da escola como transmissão de conhecimentos, na qual o professor fala para os alunos ouvirem, parecendo ser, ao mesmo tempo, um fator necessário para a conclusão de uma etapa académica.

2.2. Perceções dos Alunos Sobre Participação

Relativamente ao nível de participação nas atividades, o aluno A envolvido neste estudo referiu que: "Faço pinturas, cortar..."; "Eu gosto que me façam perguntas para eu responder."; "[Acontece] Poucas [vezes]"; "Ouvir. Só. Eu não sei dizer. Os meus colegas fazem leituras e fichas. Os alunos ouvem. [E os professores falam]"; "[Faço] Trabalhos diferentes"; "Estou sozinha numa mesa. Longe [do quadro]." Assim, a informação recolhida sugere a predominância de um ensino expositivo, num ambiente que nos parece pouco promotor da participação. A interpretação dos dados obtidos parece sugerir que o aluno se sente à margem, quer física, quer socialmente, das dinâmicas de trabalho.

O aluno B salienta que "Eu amo não ouvir a matéria"; "Há muitos trabalhos de grupo... Os meus colegas fazem [trabalhos de grupo] ... Fico ali sozinho..."; "Só fui uma vez...[para um grupo de trabalho]. [Na sala de aula prefiro trabalhar] Sozinho... É melhor trabalhar sozinho." Nesta situação, os dados sugerem que, apesar de parecerem existir dinâmicas de

trabalho em grupo, o aluno parece não participar, preferindo realizar atividades individualmente.

O aluno C assume que: “Como eu não sei escrever nem ler, faço desenhos ... só faço desenhos”; ”Eu não faço [participo] por causa que eu não sei as coisas que eles aprendem”; “Eu às vezes faço, só que só fico a ver e a aprender como se joga”; “Não, só fazem [perguntas] aos meus colegas. Eu fico só a ver”; “Fazemos outros [trabalhos]. Não têm nada a ver [com o que os colegas estão a fazer]”; “Não [digo nada na sala de aula]”; “Os professores quase não conseguem falar porque os meus colegas falam muito tipo alto e os professores ralham com eles... porque eles estão lá à frente a dar a matéria”; “Não [nunca adormeci nas aulas]. Eu fico assim (abrindo os olhos com os dedos). Só que ninguém repara [que tem muito sono].”

A informação obtida a partir deste aluno parece indicar que ele não participa nas atividades desenvolvidas na sala de aula, nem nas dinâmicas de trabalho. “Eu fico só a ver” parece apontar uma realidade em que se assiste passivamente, sem fazer parte, sem se envolver, parecendo atribuir a si próprio e à sua falta de competências (em comparação com os pares), a justificação para que tal aconteça: “por causa que eu não sei as coisas que eles aprendem”. Esta constatação vem reforçar o que os restantes alunos disseram e sentem em relação a si próprios e à sua aprendizagem, na sala de aula, assim como à prevalência do ensino expositivo, parecendo significar que “aquilo que o professor ensina, é para os outros” sugerindo a imagem de professores que não conduzem os alunos a uma visão coletiva do grupo, onde há espaço para todos e para cada um se comprometer em ajudar-se reciprocamente na aprendizagem (Tomlinson & Imbeau, 2010). Importa lembrar o que nos diz Pais (2012), quando defende que é incompreensível a exclusão ou autoexclusão dos alunos pelas suas características ou fragilidades (p.16), assim como Baptista e Alves (2015) que defendem que os alunos anseiam por uma outra escola, mesmo que esse anseio se concretize “no silêncio, no conformismo ou na evasão como subterfúgio” (p.306).

Os dados obtidos parecem assim indicar que estes três alunos realizam atividades diferentes dos demais, não acompanhando aquelas que são realizadas pelos e/ou com os colegas, parecendo estar à margem das atividades que decorrem naquele contexto. Dois alunos mencionam que, regularmente, realizam atividade de recorte ou pintura na sala de aula, sugerindo ainda que não participam nos trabalhos de grupo, **o que nos parece contraditório relativamente ao constante nos documentos dos alunos.**

O aluno D refere que: “preferia estar no intervalo mil vezes”; “Fogo ...Davam muita matéria”; “[Não fazia] Nada. [Nas aulas]; “Nadinha.”; “ali não fazia os trabalhos iguais”;

“[na sala de aula] não trabalhava”; “Não participava”; “Faziam [perguntas], mas eu dizia que não respondia ... Porque não gostava. Não gostava de ir às aulas”; “Preferia participar nas aulas”; “[mas] Não [participava]”; “Eles estavam numa [matéria] eles já estavam noutra. Eu estava noutra, já eles estavam noutra. Eles já estavam a acabar, já estavam a passar pra outra”; “Era assim: o professor falava e os alunos ouviam”; “Era quando eu chamava os professores e eles não respondiam. Eu não gosto de ser ignorado; Não sei [porque é que ignoravam]... Porque são parvos; Levantava-me e ia ter com eles; Tão, mas tivessem-me respondido... Eu já os tinha chamado um moitão de vezes...”; “Não sei... Ou estavam sentados, ou estavam ao pé dos outros... Mas se eu os chamei primeiro, têm de vir à de mim primeiro, não é à dos outros”; “[nos trabalhos de grupo os colegas] Ouviam é como quem diz, né... Ouviam, mas...”; “Pois [não davam valor].” Esta informação veiculada pelo aluno D parece sugerir, mais uma vez, a prevalência de um ensino expositivo e de uma dinâmica de trabalho em que todos realizam as mesmas atividades ao mesmo tempo, o que parece provocar frustração pessoal no aluno, dada a suposta consciência de que não era capaz de acompanhar o ritmo de trabalho, o facto de precisar de ajuda e o de não participar nas atividades. Ao mesmo tempo, segundo D, as tarefas que desenvolvia pareciam não ser idênticas às dos restantes elementos da turma e tal parecia constituir uma fonte de desagrado, desmotivação, denotando-se, até, alguma revolta, devido àquilo que parece ser uma sensação de desvalorização pelos pares ou professores, o que parece favorecer atitudes de desmotivação e até de indisciplina, provocando em D a necessidade de agir, de forma a suprir as suas necessidades, nomeadamente levantando-se e dirigindo-se aos professores. Recordando o que nos diz Tomlison (2008), o ensino diferenciado não é sinónimo de pedir a um aluno que responda a questões mais ou menos complexas, ou pedir menos ou mais tarefas a uns ou a outros, evidenciando, por si só, distinções entre eles. Ao mesmo tempo, quando se referem a trabalhos de grupo, a informação obtida parece indicar que os colegas não teriam em conta as ideias ou sugestões deste, o que nos remete para a possibilidade de estarmos a construir uma “uma segregação «dissimulada» na escola” (Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais, 2003, p. 13). Recorrendo a Leite (2011) as dificuldades sentidas por estes alunos estão muitas vezes associadas a “situações quotidianas de frustração social” (p.25), fomentadas pela falta de tolerância, camuflada e transmitida pelo currículo oculto, concretizado pelo que parece ser uma baixa expectativa dos docentes, face a estes alunos, o que parece repercutir-se nos alunos (como defende Clark, 1992). Visível parece ser ainda a ausência um ambiente rico em aprendizagens e estimulante onde cada um pode maximizar o seu potencial (Tomlinson & Imbeau, 2010), **não obstante as**

inúmeras estratégias de trabalho elencadas nos documentos individuais dos alunos, com vista ao fomento da participação, do envolvimento e da aprendizagem dos alunos, assim como à seleção das medidas universais que visam, igualmente, estimular a participação.

No que se refere às atividades ou disciplinas que promovem a participação, A salientou as seguintes: “Ginástica. ... TIC, mexer nos computadores...” mas “Não [nunca fiz trabalho de grupo com colegas].” Neste contexto, o aluno parece participar em disciplinas de cariz mais prático e, à partida, em tarefas consideradas menos intelectuais, em áreas como a Educação Física e TIC. Recordamos aqui Maset (2011) que defende que os alunos com mais dificuldades de aprendizagem, quando inseridos num espaço organizado de forma colaborativa têm mais oportunidades de respostas mais adequadas às suas dificuldades, ao invés do que acontece em espaços cuja organização pressupõe o individualismo e a competição. Tal constitui, igualmente, um motor para a motivação.

O aluno B identifica as seguintes: “Português, inglês... Porque eu gosto de ler”. Nesta situação, B parece preferir as disciplinas de Português e Inglês, uma vez que, como ele próprio justifica, gosta de ler.

Já o aluno C assume que: “Todas ... Todas, todas, todas ...eu gosto de todas [disciplinas]”. Assim, os dados recolhidos de C parecem indicar que este aluno gosta de todas as disciplinas, apesar de aparentar não participar e considerar que as aprendizagens são para os outros. Aqui, mais uma vez, parece-nos que esta pessoa que *mora dentro do aluno* (Baptista & Alves, 2015) pede uma outra escola, mesmo que esse anseio se concretize “no silêncio, no conformismo ou na evasão como subterfúgio” (p.306).

O aluno D menciona: “Era História. A que eu gostava mais era História”; “A professora às vezes fazia perguntas e às vezes participava”. D manifesta a sua preferência por uma disciplina em que a professora, por vezes, estimulava a participação do aluno. Em ambas as situações somos levados a Florian (2014) que defende que existem professores, sensíveis às características de cada aluno que procuram responder de forma diversa, no respeito pela igualdade de oportunidades.

Quanto às atividades ou disciplinas que os alunos consideram colocar entraves à participação, o aluno A refere que: “Inglês e História. Porque eles trabalham muito”; “Escrita no caderno. Tipo isso...Coisas que não interessam”; “Ouvir. Só. Eu não sei dizer. Os meus colegas fazem leituras e fichas. Os alunos ouvem.”; “[Faço] Trabalhos diferentes”. Nas disciplinas de Inglês e História, enquanto os colegas parecem “trabalhar muito”, este aluno parece assumir que ora realiza trabalhos diferentes, ora ouve apenas, parecendo demarcar-se dos pares (“os meus colegas fazem leituras e fichas”).

O aluno B identifica: “História. Não consigo fazer aquilo...”; “Sim [faço os mesmos exercícios que os colegas]”; “Trabalho sozinho.”; “Não [a professora não pede para ele participar na aula ou responder a perguntas]”. Este aluno parece sentir um maior constrangimento na disciplina de História. Refere que realiza os mesmos trabalhos que os colegas, apesar de não conseguir “fazer aquilo”. Refere ainda que trabalha sozinho e acrescenta que o docente não promove a sua participação na sala de aula.

Em ambas as situações parece-nos, mais uma vez, espelhar-se uma realidade em que o ensino expositivo prevalece, ao mesmo tempo que se denota escassez de dinâmicas de diferenciação pedagógica.

O aluno C refere que: “Escrever e ler. E falar inglês”; Há muitas coisas que eu ainda não entendi bem e os meus colegas sim”; “Como eu não sei escrever nem ler, faço desenhos”; “Não, só fazem [perguntas] aos meus colegas. Eu fico só a ver”; “Os professores quase não conseguem falar porque os meus colegas falam muito tipo alto e os professores ralham com eles ... porque eles estão lá à frente a dar a matéria. Não podem estar a falar de coisas que não fazem parte da matéria”; “Eu não faço [participo] por causa que eu não sei as coisas que eles aprendem”. A informação recolhida a partir do testemunho deste aluno parece indicar que este justifica o facto de não participar nas aulas, uma vez que as suas competências são inferiores às dos restantes. **Apesar de, anteriormente, ter assumido que gostava de todas as disciplinas, desta vez parece assumir que os obstáculos à sua participação são as suas próprias dificuldades** em ler e escrever (e falar inglês). Assim sendo, atendendo à aparente consciência das suas dificuldades, este aluno justifica assim o facto de se limitar a desenhar nas aulas, o que nos remete, mais uma vez, para o defendido por Baptista e Alves (2015). Esta criança considera ainda que os colegas fazem muito barulho e não deveriam porque os professores “estão lá à frente a dar a matéria” para eles, parecendo dizer-nos que, na sala de aula, o professor fala para os colegas aprenderem, privilégio do qual ela não partilha.

Já o aluno D refere que: “Sim, [havia trabalhos de grupo], mas eu não fazia trabalhos de grupo; “Estava naqueles grupos, mas não fazia nada”; “Era quando eu chamava os professores e eles não respondiam. Eu não gosto de ser ignorado”; “ciências e inglês.; “não gostava nem das aulas, nem das professoras. E não gosto”; “Porque não gosto. Só sabem falar”; “E não deixavam fazer nada”; “Porque não, não estava lá a fazer nada. Não percebo nada de Inglês (exaltado). Você está a pôr-me Inglês ou a pôr-me à frente uma parede branca, é o mesmo”; [de Ciências] “Também não percebo nada; Ficava a ver; Às vezes variava... Por causa das professoras”; “A judiar.” Este aluno parece assumir a existência de dinâmicas de trabalho de grupo. Contudo, acrescenta que “não fazia nada”. Os dados parecem, por outro

lado, indicar, novamente, a prevalência do ensino expositivo, referindo-se às disciplinas de Inglês e Ciências como aquelas que menos gostava porque, segundo o jovem, os professores “Só sabem falar” e “não deixavam fazer nada” parecendo provocar no aluno a sensação de que apenas estava a assistir o que o levava a “judiar” já que “às vezes variava”. Demorando-nos nas ideias de Silva (2009) e de Erickson et al. (2007), o princípio da educação inclusiva alicerça-se no ideal de que todos os alunos estão na escola para aprender e, para que isso seja possível, devem participar e interagir uns com os outros. E é do resultado dessa interação que ocorre a aprendizagem, tal como defendido no próprio Projeto Educativo da instituição, quando salienta a existência de “respostas específicas de suporte à aprendizagem e à inclusão, dirigidas a crianças e alunos que delas necessitam para garantir a sua participação nos processos de aprendizagem e na vida do Agrupamento” (p.5), mas que nos parece, na prática, não se concretizar.

No que respeita aos facilitadores elencados pelos alunos, realçam-se as tarefas ou atividades mais práticas que estimulam a participação, assim como a própria atitude do professor na promoção da participação do aluno. Quanto aos entraves à participação, os alunos parecem realçar o facto de os professores não estimularem a participação, a dificuldade em acompanhar, sem apoio, as mesmas atividades desenvolvidas em sala de aula, assim como a sua posição isolada e longe do quadro, do professor e colegas (Apêndice VIII), o que parece, mais uma vez, contrariar o plasmado no Projeto Educativo da instituição.

Tenhamos em mente que a verdadeira inclusão só será possível quando for possível responder a todos, independentemente das suas características ou pontos de partida, ou seja, “quando a escola e professor se responsabilizarem pela gestão do currículo e o adequarem aos alunos com a diferenciação necessária e pertinente” (Pais, p.27). Esta evidência transporta-nos ainda para esta desadequação da escola face às exigências sociais e de aprendizagem atuais que despoletam situações de insucesso e de indisciplina, que traduzem esse desencontro entre a escola e a sua função social, para o qual Roldão (2018) nos alerta, falhando na sua essência mais elementar que é a de garantir a educação a todos, plasmado na Lei n.º46/86 de 14 de Outubro e nos vários diplomas e normativos legais, fazendo-nos acreditar que, como Malheiro (1999) alertou, muitas das medidas “nunca foram postas em prática e que a referida *fase* – perspetivada na criança – não chegou a ser implementada de forma satisfatória entre nós.” Recordando o constante na Convenção dos Direitos da Criança (1989), mais especificamente no seu ponto 13.º, no contexto educativo entende-se que se deve oferecer à criança a possibilidade de esta participar em contextos que tenham em conta as suas características, decisões e opiniões, numa dinâmica composta por oportunidades de

envolvimento (Maciver et al., 2019, p.4). *Lá estar* fisicamente não chega, como aponta a Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva (2011), se não criarmos condições para que a participação possa ocorrer, verdadeiramente, no planeamento, na intervenção e nas atividades na sala de aula e na avaliação, deixando cair por terra a participação camuflada, imposta, enganosa ou meramente formal, como nos relembra Santos Guerra (2011, p. 201, citado em Silva, 2019).

Os dados aqui analisados poderão também ser consultados no Apêndice VIII.

No que toca à relação de trabalho com o/a DEE na sala de aula, o aluno A refere que: “[Faço]Trabalhos com a professora ...”; “no centro faço plasticina.”; “Prefiro trabalhar com a professora”... “Fora da sala... Para jogar”. Nesta situação, o aluno parece preferir trabalhar fora da sala com DEE, desenvolvendo atividades que considera mais motivantes. Contudo, não revela que atividades ou aprendizagens realiza.

O aluno B menciona que: ”Sim [o professor ajuda a fazer os exercícios]”; “[Preferia trabalhar com o professor de Educação Especial fora da sala] P’ra ninguém me chatear”. Este aluno parece também preferir trabalhar com DEE fora da sala de aula, em ambiente mais individualizado, parecendo querer evitar os comentários dos outros.

O aluno C assume que: “às vezes brinco, faço jogos e às vezes trabalho”; “Às vezes eu falo com a professora para pedir ajuda, quando não entendo nada”; “fazemos outros [trabalhos]. Não têm nada a ver [com o que os colegas estão a fazer]; “Não [digo] nada na sala de aula.” Nesta situação, os dados parecem indicar que o aluno recorre à DEE para “pedir ajuda” quando há algo que não compreende, parecendo esta constituir uma figura em quem o A confia. No entanto, os trabalhos que são realizados em turma, com o apoio de DEE “nada parecem ter a ver” com aqueles que os restantes elementos realizam. Mais uma vez, a informação recolhida parece indicar um trabalho *à parte*, que nada tem a ver com o dos restantes, mesmo na presença do DEE na sala de aula. Tal leva-nos a questionar a possibilidade de estarmos perante a já referida *segregação camuflada* (Agência Europeia para o Desenvolvimento em NEE, 2003, p.13), já que parece não existirem metodologias de trabalho participado, nem gestão cooperada de trabalho curricular, que Santana (2000) considera promover a aprendizagem e a participação de todos.

O aluno D salienta que “Gostava. [trabalhar com DEE] Dentro [da sala de aula]”; P’ra ela me ajudar”; Tinha que fazer. [as atividades quando a DEE estava na sala]”; “[as atividades que fazíamos eram] iguais.”; “Gostava.” Neste caso, os dados parecem contrariar as opiniões anteriores. Este aluno parecia gostar de trabalhar na presença do DEE na sala de aula, realizando as atividades que os outros também realizavam. Contudo, “tinha que fazer”, leva-

nos a considerar que talvez essas tarefas não fossem do seu agrado, assim como a *obrigatoriedade* em realizá-las também não, o que motiva a questão sobre o sentido que aquelas tarefas tinham para D.

Assim, a informação recolhida parece indicar que a maior parte dos alunos prefere trabalhar com o DEE fora da sala de aula, em ambiente mais individualizado (longe dos pares) e com tarefas mais ao seu gosto, **desenvolvendo com este, contudo, competências do foro social (de acordo com a maior parte dos RTP)**. Por outro lado, outro aluno parece preferir a presença do DEE em sala de aula, uma vez que, para ele, tal parece permitir a realização das atividades que estão a ser desenvolvidas pelos pares, naquele contexto.

Deste modo torna-se evidente que a Escola que se quer para todos e para cada um grita por trabalho “em equipa, com objetivos comuns, estabelecendo práticas de colaboração para criar ou fortalecer uma rede de apoio” (Maddux, 1988, citado em Mendes, Almeida & Toyoda, 2011), minimizando as diferenças entre alunos com e sem necessidades específicas, estimulando o desenvolvimento da autonomia, da cidadania, da interajuda, da responsabilidade, na vivência das regras democráticas (Santana, 2000), aumentando, assim, a confiança dos alunos e reduzindo os problemas comportamentais.

2.3. Perceções Sobre a Aprendizagem

Este ponto pretende analisar as perceções dos alunos acerca das disciplinas ou atividades que promovem a aprendizagem e geram motivação, assim como as que, ao contrário, colocam entraves à aprendizagem, sem deixar de identificar o que consideram ser um facilitador. Assim sendo, quanto ao que promove a aprendizagem e motivação, o aluno A referiu: “Ginástica, TIC”; “Dentro da sala de aula ... Quando estou a fazer os trabalhos com os meus colegas”. Mais uma vez, este aluno refere as disciplinas em que mais participa, como aquelas em que está mais motivado e aprende mais (Ginástica e TIC) e faz trabalhos com os colegas. O aluno B identifica: “Português e Inglês... Porque gosto de ler”. Este aluno parece indicar disciplinas em que aprende pelo facto de “gostar de ler”. Por sua vez, o aluno C respondeu: “Todas... Porque todas são muito fixes, fazem coisas que eu nunca tinha aprendido ainda...”; “Sim, gosto muito de aprender. Também gosto muito da escola. É a melhor que eu tive. As outras que eu tive, nunca gostavam de mim”; “Só que há umas respostas que eu não consigo entender muito bem, porque há umas vezes que meninos fazem barulho ... e eu tenho que pedir à professora às vezes pra repetir para ver se eu consigo entender”. A informação recolhida junto do aluno C sugere que este gosta de todas as

disciplinas (e até da escola, no geral, acrescentando que é a melhor em que esteve). No entanto aponta, como obstáculo, o barulho na sala de aula. Assume que gosta muito de aprender apesar de por vezes ser necessário pedir à professora para repetir, para que tente entender o que é dito. **De realçar, contudo, os dados obtidos a partir deste aluno parecem indicar, anteriormente, uma aparente consciência das suas dificuldades, o que parecia justificar o facto de desenhar nas aulas, parecendo remeter as aprendizagens para os outros.** Ao mesmo tempo a informação parece remeter-nos para a prevalência, mais uma vez, do ensino expositivo.

O aluno D respondeu: “A que eu gostava mais era História; A professora às vezes fazia perguntas e às vezes participava; Porque com a ‘stora era mais fácil. A professora ajudava mais”; “Ginástica ... Porque era físico. Jogávamos à bola e isso...”. Este aluno parece referir-se às disciplinas em que mais participava (História e Educação Física), como as suas preferidas. Por um lado refere-se ao apoio prestado pelo docente, por outro ao facto de ser uma disciplina mais prática. **De uma forma geral, estas respostas aproximam-se daquelas obtidas quando questionados relativamente às atividades ou disciplinas que promovem a participação, o que parece sugerir que, para os alunos, as disciplinas que mais promovem a participação, são aquelas que mais promovem a aprendizagem, o que reforça a importância crucial da concretização, na prática, do constante nos documentos dos alunos, com vista ao fomento da participação e, por sua vez, ao aumento da motivação, envolvimento, aprendizagem e inclusão dos alunos na sala de aula, indo ao encontro da justificação da adesão ao Programa TEIP2, desde 2009, ou seja, com vista “a melhorar as respostas educativas baseadas na realidade, desenhadas com inovação e potenciando recursos ajustados.” (Projeto Educativo, p.6).**

Assim, os alunos parecem referir que as disciplinas que mais gostam são aquelas em que mais participam, o que nos faz recordar Schulman (2007), quando este refere, por um lado, a importância das expectativas altas relativamente a todos os alunos, nomeadamente quando o professor se assume como de todos e cada um, sem colocar nenhum de parte e, por outro, adota metodologias de trabalho promotoras da colaboração e participação dos alunos, tal aprendiz da mente, da mão e do coração.

Quanto às disciplinas que colocam entraves à aprendizagem, o aluno A salientou: “Inglês e História. Porque eles trabalham muito”. A partir desta recolha de informação, o aluno parece indicar duas disciplinas que, para si, são mais difíceis “porque eles [os outros] trabalham muito”, parecendo colocar-se na posição de espectador passivo, a quem as aprendizagens estão restritas. O aluno B assume que é “História. Não consigo fazer aquilo ...

Sim [faço os mesmos exercícios que os colegas]. Nesta situação, o aluno indica como disciplina em que tem mais dificuldades, História, assumindo que “não consegue fazer”, mas, mesmo assim, realiza os mesmos exercícios que os colegas, na sala de aula, o que parece indicar escassez de diferenciação pedagógica na sala de aula ou de metodologias participativas, assim como parece ser evidente a dificuldade do aluno em corresponder ao grau de exigência das tarefas.

O aluno C menciona que: “Nenhuma”. Nesta situação, o aluno parece afirmar que nenhuma das disciplinas lhe oferece quaisquer obstáculos. **De realçar que este aluno já anteriormente, pareceu manifestar-se de forma positiva em relação a todas as disciplinas, mesmo parecendo fazer desenhos, não participando nas atividades e colocando-se à margem das aprendizagens,** justificando essa realidade com o facto de “não ser capaz” (“por causa que eu não sei as coisas que eles aprendem”). Parece assim assistir ao trabalho dos outros, resignada e segura de *que aquilo não é para ela*.

O aluno D refere que são “Ciências e Inglês; não gostava nem das aulas, nem das professoras.”; “E não gosto; Porque não gosto. Só sabem falar”; ”Era assim: o professor falava e os alunos ouviam.” Nesta situação, a informação recolhida parece apontar para o facto de que, para o aluno, as disciplinas que mais colocam entraves à aprendizagem, são as que também colocam entraves à participação, sugerindo-se, mais uma vez a predominância do ensino expositivo.

Em jeito de síntese, de entre os dados recolhidos, os alunos parecem elencar os seguintes entraves à aprendizagem: a não participação nas tarefas/atividades, a prevalência do ensino expositivo, o grau de dificuldade das tarefas que tem de realizar e a escassez de diferenciação pedagógica. Consideramos, pois, fundamental, este processo contínuo de identificação de barreiras que limitam a presença, a participação e a aprendizagem, procurando fomentar a participação de todos e aproximar aqueles que poderão estar em risco de exclusão e em risco de insucesso (Rodrigues, 2011). Mas não chega... **Da mesma forma que consideramos que também não chega a simples presença do aluno com ACS na sala de aula, para que a mudança se efetive, nem um Projeto Educativo que teoriza sobre a existência, no seu seio, de “respostas específicas de suporte à aprendizagem e à inclusão, dirigidas a crianças e alunos que delas necessitam para garantir a sua participação nos processos de aprendizagem e na vida do Agrupamento” (p.5), nem exaustivas descrições sobre medidas de suporte, práticas e metodologias de trabalho nos documentos dos alunos que, na prática, parecem escassear e pouco promover a participação, a aprendizagem e o envolvimento, alicerces de inclusão.** Estas situações de insucesso e de indisciplina

relembrem-nos esse desencontro entre a escola e a sua função social, que se materializam em custos gravosos para os alunos, tal como nos alertou Roldão (2010).

Relativamente àquilo que os alunos consideram ser facilitadores à aprendizagem, o aluno A referiu os seguintes: “[trabalhar com a professora de apoio] Fora da sala. Quando estou a fazer os trabalhos com os meus colegas. [Acontece] Pouquinhas [vezes]”. Este aluno parece referir-se à realização de trabalhos em conjunto com os colegas como um facilitador à aprendizagem, assim como ao trabalho realizado com o DEE, fora da sala de aula.

O aluno B reforça que: “[Prefiro que, na sala de aula, o professor de educação especial]...esteja. Porque é melhor. Ele ajuda. [com] Os números...[Preferia trabalhar com o professor de apoio fora da sala] P’ra ninguém me chatear”. Este aluno parece indicar que a presença do DEE na sala de aula constitui um facilitador porque “ele ajuda”. Contudo, parece, por outro lado, preferir trabalhar com o DEE fora da sala de aula “P’ra ninguém ... chatear”, o que poderá significar que o aluno se sente exposto aos comentários dos outros.

O aluno C refere que “nós às vezes vamos para o recreio para fazermos uns trabalhos. Como é que posso dizer... Nós temos de ver e escrever aquilo que nós vemos. Como eu não sei escrever, peço ajuda à professora”. Nesta situação, a informação obtida parece indicar que o DEE constitui um facilitador ao aluno, já que recorre a este quando sente alguma dificuldade.

O aluno D refere: “Ginástica; Porque era físico. Jogávamos à bola e isso...”; “História...A professora às vezes fazia perguntas e às vezes participava”. “Tinha que fazer [atividades com a professora de apoio]; [as atividades eram] Iguais [às dos outros]; Gostava; [Preferia trabalhar com o DEE] Dentro [da sala]; Pra me ajudar.” Este aluno parece indicar como facilitadores à aprendizagem, as atividades de carácter físico e motor, a sua própria participação nas atividades e o trabalho com o DEE na sala de aula, que lhe facilitava a realização das mesmas atividades realizadas pelos pares, o que parecia ser do seu agrado.

De um modo geral, os dados recolhidos parecem sugerir que os alunos valorizam, por um lado, atividades mais dinâmicas ou que promovem a sua participação e, por outro, o apoio do DEE quer como facilitador da aprendizagem, no apoio à realização de atividades dentro ou fora da sala de aula, indo ao encontro do defendido por Pereira et al. (2018), quando refere que a intervenção por parte do docente de educação especial é, também, fundamental, no apoio prestado aos alunos, o qual se assume como complemento ao trabalho realizado na sala de aula ou em outros contextos educativos. Contudo, como já sabemos, apenas o apoio por parte do DEE não chega para promover a aprendizagem e a participação dos alunos na sala de aula.

Finalmente, e como sugestão de melhoria, os alunos fizeram as seguintes propostas: A propôs “Fazer mais trabalhos de ciências da natureza.” O aluno B assume que gostaria que: “[no recreio] Eles serem meus amigos” e ainda “eu queria ouvir música [nas aulas]”. O aluno C menciona que: “As pessoas a fazerem menos barulho, serem mais calmas” O aluno D menciona que: “[gostava que os professores] Ajudassem mais”; “[a escola poderia ser melhor] Se as aulas fossem menos tempo. E os professores ajudassem mais.”

Em jeito de síntese, as propostas de melhoria dos alunos parecem sugerir uma maior proximidade aos pares, um maior apoio por parte dos docentes, uma redução do tempo letivo na sala de aula, um melhor ambiente (mais calmo) na sala de aula e a possibilidade de se fazerem mais trabalhos. No âmbito das sugestões de melhoria propostas pelos alunos, parecem-nos implícitas as questões da necessidade de se diferenciar o trabalho na sala de aula, do respeito pelo ritmo e tempo de cada um, da aprendizagem cooperativa e da inclusão com os pares. Parece-nos, por isso, importante realçar a pertinência destas propostas de melhoria, pelos alunos.

No Apêndice IX apresentamos uma súmula da informação recolhida a partir das entrevistas aos alunos, acerca desta temática, que serviram de suporte à presente análise e interpretação.

2.4. Perceções Sobre Interações Com Pares

No que respeita às interações com os pares, pretendeu-se auscultar as perceções destes alunos relativamente às relações que estabelecem com os pares dentro e fora da sala de aula, de forma a entender-se o cenário social em que estão inseridos. Assim sendo, este tópico divide-se em duas partes: interações na sala de aula e interações fora da sala de aula. No Apêndice VII podemos aceder à síntese e organização dos dados obtidos sobre esta temática, os quais serão abordados de seguida.

2.4.1. Interações na sala de aula. No que concerne às interações dentro da sala de aula, o aluno A refere o seguinte: “... Posso dizer? Podes desligar isso?...Não [gosto de conversar com ninguém da minha turma]”; “Estou sozinha numa mesa. Longe [do quadro]”; “Sim [ao fundo]”; “[Não gosto] Que eles não falem comigo”. **No seu RTP consta a informação de que “tem uma boa integração em espaço escolar” (p.3)**

O aluno B menciona que: “O T. da minha turma que me chateia.... Chama-me nomes. Estou lá atrás.... ‘Tou sozinho’; “Tenho medo deles. ... Tenho medo que me batam”.

Sumariamente, em ambas as situações, a informação obtida parece sugerir algum desconforto individual relativamente a este tema. Ambos os alunos (A e B) parecem estar posicionados num lugar afastado quer física, quer socialmente, relativamente aos pares. **Curiosamente, no seu PEI constam como facilitadores ao seu desenvolvimento as suas “expetativas positivas relativamente ao seu progresso escolar; a sua integração na turma; a motivação do aluno” (p.5).**

O aluno C salienta que: “[Na sala de aula peço ajuda só] Aos professores porque os meus colegas têm de aprender e têm de tomar muita atenção ... Só às vezes é que peço ao meu amigo chamado T. É o único nome que eu sei de cor; T...o resto não sei.”; “Ainda não sei muita coisa da vida deles; “Não [brincam comigo nem fazem perguntas]”; “[Os meus colegas] Não [ouvem a minha opinião]. Pensam que eu só digo coisas que não têm nada a ver. Devem achar isso”; “Eu não falo porque quando eu antigamente vim para esta escola era muito tímida. Nem conseguia olhar pra muita gente”. Nesta situação, a informação recolhida parece indicar que, apesar de não estar só na carteira, não existem, porém, hábitos de interação com os colegas da turma, na sala de aula, parecendo existir até, por parte deste, um desconhecimento relativamente a informação básica acerca dos colegas, como o nome próprio, apesar de frequentar aquela turma ao longo de todo o primeiro período. Ao mesmo tempo, parece existir, ainda, na perspetiva do aluno envolvido neste estudo, uma desvalorização por parte dos colegas, face às suas competências.

O aluno D manifesta que: “[O que era mais difícil] Era aturar aquela turma”; “Não era não gostar da turma... É muito beto.”; “Não [me sentia bem]”. Quando precisava de ajuda, este aluno pedia:

Ou era à ..., ou era o ..., ou era a ... Era só a esses mesmo. Os outros não tinha confiança, não pedia nada. Não tinha confiança como tenho com a ... e como a que tenho com a ... Porque já os conheço há...[fora da escola].

D justifica o facto de ter uma relação mais próxima com esses elementos uma vez que: “Sim [eram vizinhos]”; “Estava lá atrás com o ...”; “Preferia ficar sozinho, né... Falo com ele... Até preferia ‘tar com ele do que com outro”; “Sozinho; sempre fui assim ... Sempre gostei de trabalhar sozinho”; [nos trabalhos de grupo os colegas] Ouviam é como quem diz, né... Ouviam, mas...” ; “Pois [não davam valor].” Neste contexto, a informação obtida parece indicar uma escassez significativa de interação com os pares. Aqueles com quem parece estabelecer alguma ligação, são aqueles com quem o aluno já mantinha uma relação anterior por serem seus vizinhos. Mesmo assim, o jovem parece reconhecer que prefere

“trabalhar sozinho”, reconhecendo que os pares não valorizavam a sua opinião em trabalhos de grupo.

De um modo geral, todos os alunos envolvidos nesta investigação parecem manifestar algum distanciamento relativamente aos colegas que integram a sua turma de referência, sugerindo-se uma significativa escassez de trabalho com os pares, **apesar de, nos documentos individuais destes, constar como estratégia de ensino e de trabalho na sala de aula, o trabalho cooperativo entre alunos.**

De uma forma geral, a realidade que aqui nos parece existir remete-nos para os estudos encetados por Erickson, Welander e Granlund (2007) que concluíram que as crianças com incapacidade participam menos nas atividades comparativamente com os pares, não partilhando todas as atividades letivas com os colegas e, quando tal acontece, nem sempre realizam as mesmas atividades, espelhando um nível desigual de participação e envolvimento relativamente aos pares, pondo em causa os efeitos da interação para os sujeitos menos competentes, na antecipação do seu desenvolvimento cognitivo, segundo Vygotsky (1978, citado em Vieira, 2000).

Se refletirmos sobre os dados obtidos a partir dos alunos parece existir um desfasamento entre o que os colegas fazem na sala de aula e o que eles fazem, o que nos alerta para a ação desse currículo oculto apontado por Silva (2003), que, de forma implícita, poderá transmitir aos pares uma “aprendizagem social relevante” (p.78) que é a da incompetência daquele elemento, o que, poderá, depois, contribuir para a desvalorização do seu papel no seio do grupo.

2.4.2. Interações fora da sala de aula. As interações fora da sala de aula referem-se àquelas que ocorrem na escola, embora à parte do ambiente sala de aula. Neste contexto social, o aluno A refere que: “A A, de outra turma ... Às vezes brinco com a ... é de outra turma”, o que sugere uma proximidade com alunos que não pertencem à sua turma de referência.

O aluno B assume que: “Tenho medo deles... Tenho medo que me batam”; [Gosto de] Ir à Biblioteca [ouvir música]”; “Com a ... [de outra turma], a ..., a ... [da turma]. Falar com a ...”; “[Não gosto] Que gozem comigo.”; “Sinto que não tenho amigos”.

Os dados obtidos parecem sugerir algum desconforto por parte dos alunos envolvidos neste estudo pelo facto de sentirem que não têm, verdadeiramente, amigos, apontando, quando questionados sobre aqueles com quem interagem, na maior parte das vezes, nomes de alunos de outras turmas que não a sua.

O aluno C menciona que “[Nos intervalos] Vou para o CAA. Às vezes vou lá p’ra fora, às vezes fico no CAA... Ainda não sei muita coisa da vida deles”; “Não [brincam comigo nem fazem perguntas]”; “Há duas garotas que me fazem *bullying*. São mais velhas do que eu... Mas agora, não sei porquê, já pararam de fazer. Chamavam-me nomes... “Olhá burra! Olhá feiosa! Olhá né”. A informação recolhida parece espelhar uma realidade de desamparo social e até *bullying*, durante o intervalo, evidenciando-se, novamente, desconforto ou até sofrimento face a este tema.

O aluno D refere que: “Não [conversava com mais ninguém para além da ...ou]”; “[os outros] Falavam, mas não era assim...; “Tabaco, professora, ...Fumava com outros ...”; “Preferia estar no intervalo mil vezes.” Mais uma vez, a informação obtida parece sugerir amizades fora do contexto da turma, denotando-se até um afastamento imposto pelo aluno, relativamente aos pares, assim como a adoção de comportamentos desviantes.

Em jeito de síntese, a análise e interpretação dos dados leva-nos a crer que parece existir um alheamento relativamente aos colegas da turma e aos pares em geral, no exterior da sala de aula. Sugere-se um número bastante restrito de colegas com quem estes alunos interagem, parecendo denotar-se algum descontentamento e desconforto (por vezes medo) face a essa realidade, o que nos remete para o estudo encetado por Mota (2013) que concluiu que, no que respeita às interações entre crianças com e sem necessidades específicas, os índices de brincadeira e conversa das primeiras são inferiores. Por outro lado poderemos questionar se este alheamento relativamente aos pares, mais não é do que a continuidade de uma realidade vivenciada em sala de aula. Lembrando Perrenoud (2002) a cidadania aprende-se através do seu exercício e pela valorização da participação, tornando a escola uma comunidade democrática e, os seus atores, responsáveis, autónomos e construtores de sentidos. Não se trata de preparar para a vida... É, de facto, a própria vida a acontecer, tal como Dewey (1979) defendia, consciente de que “as escolas desempenham, de facto, um papel - importante - na produção da mudança social” (Paraskeva, 2005, p.17, citado por Rebelo, 2010, p.50). Se essa mudança social não for vivida dentro da sala de aula, dificilmente será sentida e vivenciada no exterior.

3. Análise e Discussão do Conteúdo dos Questionários Abertos

Os questionários abertos, preenchidos pelos DT (1) e DEE (2) incidiram em questões cujo objetivo pretendeu auscultar o conhecimento destes sobre as preferências dos alunos com ACS, as suas perceções quanto à participação daqueles, quanto às aprendizagens que

realizam e quanto à inclusão desses alunos. Além disso quisemos conhecer as suas percepções relativamente à sua conceção de trabalho colaborativo e como o praticam, assim como a sua percepção relativamente ao cumprimento do plasmado nos RTP e PEI dos alunos. Desta forma, os dados obtidos foram organizados segundo os diferentes tópicos já elencados. No Apêndice XI está disponível a análise geral do conteúdo dos questionários abertos aos docentes.

3.1. Conhecimento Sobre as Preferências do Aluno

Numa primeira instância pretendeu-se auscultar o conhecimento que cada um dos profissionais detinha sobre cada aluno. No que respeita a este tema, de uma forma geral, os dados obtidos parecem corroborar ou complementar-se entre si. Relativamente ao docente A1 este mencionou que o aluno A “adere com entusiasmo a todas as atividades práticas, desde que acompanhada por um adulto, pede sempre ajuda”. No que respeita às dificuldades sentidas em sala de aula, o mesmo docente refere que “Por vezes é difícil dar-lhe a atenção que pede ... sem descurar o resto do grupo.” O/a docente A2 refere que A “gosta mais do apoio individualizado porque sente maior dedicação e pode falar sobre tudo e com todos. Em sala de aula nem sempre gosta de estar, existindo mesmo algumas disciplinas onde está por obrigação.” Aqui, os dados recolhidos sugerem que A1 reconhece dificuldade em dar a atenção que A solicita sem descurar os pares, salientando, contudo, a adesão do aluno a tarefas práticas. Importa aqui questionar a razão do aluno preferir tarefas práticas, na medida em que recordamos que o envolvimento constitui uma componente relevante da participação, com forte dependência em relação ao ambiente (European Agency for Development in Special Needs Education, 2011).

B1 assume que o que o aluno B “[gosta mais de] Ler e frequentar a biblioteca”, enquanto o B2 (DEE do aluno B) refere: “Neste momento, ler e ouvir música”, acrescentando que o aluno B aprende melhor “Através da leitura de histórias e através das tecnologias de informação e de comunicação. Por exemplo, as aprendizagens do Inglês são mais facilmente realizadas quando envolve atividades no computador.” A informação recolhida a partir de B1 parece transmitir a ideia de que o espaço privilegiado deste aluno não é a sala de aula, mas sim o ambiente que corresponde à Biblioteca. B2, por seu lado, identifica a leitura de histórias e a utilização das TIC como facilitadores à aprendizagem de B, o que, indo ao encontro dos seus gostos pessoais, parece permitir-lhe esse envolvimento na tarefa. **De facto, a informação recolhida junto de B parece indicar que este aluno prefere o espaço da**

Biblioteca porque lá, pode ler e ouvir música. Este gosto pela leitura é, nas suas palavras, o que motiva o gosto pelas disciplinas, aliado ao facto de, por vezes, a professora lhe colocar questões às quais ele responde.

Relativamente ao aluno C, C1 menciona que este: “[gosta de] Estar com os amigos”, o que é ampliado por C2: “Gosta de tudo. Adora estar na escola, seja a trabalhar individualmente ou em turma.” Nesta situação, a informação obtida parece indicar que esta criança gosta de estar na escola, **o que parece encontrar eco nas palavras de C quando este refere que gosta de todas as disciplinas porque “gosto muito de aprender. Também gosto muito da escola. É a melhor que eu tive. As outras que eu tive, nunca gostavam de mim.”** No entanto não é claro quem são os “amigos” a quem C1 se refere.

3.2. Perceções dos Docentes Sobre a Participação dos Alunos na Sala de Aula

Numa segunda fase, no que se refere às perceções dos profissionais sobre a permanência a tempo inteiro dos alunos com adaptações curriculares significativas na sala de aula, nas várias disciplinas, em conjunto com os pares, as respostas obtidas parecem ora contraditórias, ora consonantes (DT / DEE). Relativamente a A1 salienta-se que “não, porque penso que deveria ter mais tempo para dedicar a atividades que (com mais horas semanais conseguiria ter sucesso) serão mais úteis para a sua vida futura”, o que é corroborado pelo A2 que acrescenta:

Definitivamente não...não podendo estar acompanhada a tempo inteiro pelo DEE nem podendo o prof. da disciplina estar sempre a ajudar, o que faz muitas vezes são rabiscos num caderno, corta papéis, brinca com cola e corretores... Sendo uma aluna com défice intelectual, sem aquisições académicas básicas, estas potenciais aprendizagens só são possíveis em contexto de apoio individual com dedicação e materiais adequados às suas dificuldades. Quanto mais avançar nos anos de escolaridade maior será a discrepância entre ela e o grupo/turma; ...considero vantajosa a sua permanência com a turma em todas as disciplinas, mas não todo o tempo.

Na análise e interpretação aos dados recolhidos aos docentes, estes parecem sugerir uma baixa expectativa relativamente ao aluno já que a sua aprendizagem parece depender da proximidade de um adulto que o apoie constantemente, uma vez que “pouco trabalho autónomo realiza.” O grande constrangimento à participação, parece, assim, residir somente nas limitações evidenciadas pelo aluno. A informação recolhida parece indicar-nos que “o

que faz muitas vezes são rabiscos num caderno, corta papéis, brinca com cola e corretores...”, sugerindo-se a valorização, por isso, de um ensino *à parte* da sala onde “deveria ter mais tempo para dedicar a atividades que (com mais horas semanais conseguiria ter sucesso) serão mais úteis para a sua vida futura”, o que nos leva a questionar para que serve o que se aprende na sala? Parece-nos, igualmente, estarmos perante escassez de atividades que envolvam todos os alunos (**não obstante as estratégias e medidas universais constantes nos documentos dos alunos**), no respeito pelo seu ritmo e competências o que parece inibir a participação de A.

No que respeita às perceções dos docentes sobre a participação destes alunos na sala de aula, A1 salienta que:

Tanto quanto consigo responder, [A] adere com entusiasmo a todas as atividades práticas, desde que acompanhada por um adulto, pede sempre ajuda... participa integrada no grande grupo, com o nível de exigência adequado. Penso que, caso não participe, seja por ainda não ter conseguido outras competências que deveriam ser trabalhadas e adquiridas antes ou em vez das solicitadas. (Por ex., penso que não fará muito sentido trabalhar a leitura do inglês quando o mais básico do português, como a identificação dos sons das sílabas, ainda não está adquirido).

Refere ainda que “[O que promove a participação de A nas atividades, na sala de aula é] A cooperação dos colegas e atividades às quais consiga responder” e nessa medida “Pede para participar, escolhe pares de trabalho (que muda regularmente), dá a sua opinião. Relembramos que A1 é docente da disciplina de Educação Física e, nas suas aulas, A parece participar em conjunto com os pares. A2, por sua vez, afirma que, na sala de aula, A:

Ouve essencialmente. É inibida quando se trata de participação em grupo, embora individualmente consiga comunicar com os professores. Faz muito pontualmente tarefas adaptadas pelos profs, mas sem grande sucesso, pois sem ler e sem trabalho de 1 para 1, o seu desempenho fica muito aquém do desejado...O facto de ser uma aluna não leitora é o principal obstáculo à sua participação, pois uma sala de aula está repleta de comunicação escrita.

Acrescenta ainda que:

A comunicação que o professor e colegas estabelecerem com ela resulta, pois ela reage e comunica com gosto. Por outro lado, a participação dela nas disciplinas mais práticas é mais funcional, pois não exigem leitura e escrita, e neste caso é mais autónoma...Responde a algumas questões ou assuntos não relacionados com as

matérias, pede autorização para algo que necessita, esclarece dúvidas sobre as suas rotinas, mas no geral não participa muito.

Segundo a informação recolhida, o aluno A parece participar apenas em atividades mais práticas e, em cooperação com os colegas, em “atividades às quais consiga responder”. Contudo o “trabalho de 1 para 1” referido por A2 é considerado como fundamental, sendo que, quando tal não acontece, A não é capaz de realizar as tarefas. De acordo com a informação obtida a partir dos docentes, parece haver algum desconforto por parte deste aluno em estar, por vezes, na sala de aula, sem o acompanhamento individual por parte de *um adulto só para si*. Segundo os docentes, são as suas dificuldades que colocam entraves à sua participação (sugerindo-se expectativa baixa), que poderão estar a condicionar a participação do aluno na sala de aula, o que nos parece arredado do defendido por Leite (2011) e Niza (2012), nomeadamente no enfoque nas estruturas cooperativas de aprendizagem que favorecem a comunicação e participação. Assim, estes testemunhos recolhidos parecem apontar para o interesse pelo tema, o cariz prático da disciplina e a presença do A2 na sala de aula, como os fatores facilitadores à participação de A nas tarefas.

No que respeita à realização de atividades isoladas/à parte na sala de aula, o docente A1 refere que: “Não, [A]...consegue realizar as atividades com o grande grupo, embora com um nível de exigência técnico diferente. Por vezes a atividade é ligeiramente adaptada, mas o grupo também participa (muitas vezes o trabalho realiza-se em estações, umas mais exigentes do que outras, mas passam por todas, realizando a tarefa à sua maneira). ”Acrescenta ainda que: “Por vezes é difícil dar-lhe a atenção que ... pede ...sem descurar o resto do grupo.” Por sua vez, A2 responde que:

Apenas na disciplina de português realiza as atividades de acordo com o que a restante turma se encontra a fazer, sempre que possível. Se não é viável fazer o que os colegas fazem, realiza atividades de português mas adaptadas às suas necessidades e potencialidades, sempre com o meu acompanhamento para que consiga levar a cabo as tarefas.

Os dados sugerem, assim, que o aluno realiza as atividades na sala de aula apenas quando o DEE está presente para as adaptar, no momento, o que parece acontecer apenas na disciplina de Português. **No âmbito deste tema da participação, relativamente à informação que recolhemos junto de A, este parece ajudar a clarificar ou até mesmo a justificar os dados obtidos a partir dos professores: “Estou sozinha numa mesa**

...Longe”; “Ouvir. Só.”; “Os meus colegas fazem leituras e fichas. Os alunos ouvem.”; “Faço pinturas, cortar”; “Prefiro trabalhar com a professora... Fora da sala”; “Eu gosto que me façam perguntas para eu responder”, “[acontece] poucas [vezes].” A partir da conjugação destes dados recolhidos através das diversas fontes, a análise parece remeter-nos, novamente, para a necessidade de metodologias de trabalho mais participativas (**apesar de elencadas nos documentos dos alunos**), **concretizando as medidas universais que constam nos documentos**, assim como para a necessidade de um trabalho de maior proximidade entre docentes do ensino regular e DEE (**também sugerido nos documentos**), com vista à estimulação da participação e da aprendizagem do aluno.

Relativamente à permanência a tempo inteiro na sala de aula, B1 assume que: “Não. Há disciplinas em que, de todo não lhe interessa o seu conteúdo e [B] reage negativamente quando tem de trabalhar.” No entanto, B2 parece discordar referindo que: “Sim. Penso que, desta forma, promove-se a inclusão, o desenvolvimento pessoal e o relacionamento interpessoal.”

No que concerne à realização de atividades à parte na sala de aula, B1 refere que tal acontece “muito pontualmente dado que tem um professor que o acompanha em contexto sala de aula,” ou seja, um professor que lhe presta apoio individualizado na sala de aula. Nesta medida parece que, para além de B2, existe ainda um outro docente que apoia B individualmente, na sala de aula, em algumas disciplinas.

B1 assume que é difícil “captar-lhe a atenção e sempre que é necessário convocar aprendizagens anteriores.” No entanto, B2 assume que: “sim. Atividades de leitura e escrita de Português e Inglês, criando atividades de acordo com o seu perfil educativo.” **Curiosamente, essas são as disciplinas que B identifica como as suas preferidas já que gosta de ler e o professor da disciplina lhe coloca, por vezes questões.** B2 assume ainda que B revela dificuldades que se prendem “com a falta de atenção e concentração...e dificuldades de relacionamento interpessoal.” Apesar de parecerem respostas contraditórias, ambas parecem indicar que o aluno B realiza um trabalho *à parte*, com um professor *só para si* na sala de aula, o que, aparentemente, parece promover a sua participação nas duas disciplinas, **apesar de B considerar preferir trabalhar com o professor de apoio fora da sala de aula para “ninguém... chatear.”** Contudo, contrariamente àquilo que acontece aos restantes elementos da turma, parece-nos que um aluno e um professor trabalham juntos, para além dos pares e do professor da disciplina.

Relativamente à participação em sala de aula do aluno B, B1 refere que:

Se o conteúdo lhe interessa pede para intervir. Na maioria das vezes faz trabalho individual relacionado com os conteúdos em curso. Se estes são desinteressantes para o aluno ou não há possibilidade de os acompanhar por constrangimento intelectual o aluno realiza trabalho paralelo. Amiúde pede para o professor verificar o seu trabalho. Não raras vezes pede para fazer desenhos ou ler livro que traz consigo sempre.

Já B2 menciona que: “O aluno participa realizando as atividades programadas, participa oralmente e em atividades de grupo” e “Sempre que possível a realização das mesmas atividades da turma”. Afirmar ainda que: “O aluno interage oralmente com o (a) professor(a) ao longo da aula sempre que acompanha os conteúdos desenvolvidos...” Contudo, este docente acrescenta ainda que: “[O que impede a participação dele são] Dificuldades de relacionamento interpessoal e gestão do comportamento” e “[Como facilitador à participação] Penso que é essencial a presença de um DEE que contribua para a participação do aluno.” Nesta situação sugere-se, novamente, uma baixa expectativa relativamente a B, assim como a identificação do apoio por parte de um DEE ou professor de apoio só para B, como a única medida que poderá facilitar a participação do aluno. **Relembrando os dados fornecidos a partir da entrevista a B, este refere que na sala de aula “Há muitos trabalhos de grupo... Os meus colegas fazem... Fico ali sozinho... Só fui uma vez” e ainda “eu amo não ouvir a matéria.”** Parece-nos que para além da prevalência do ensino expositivo e da aparente escassez de estratégias de diferenciação pedagógica em envolvam B (**contrariando as medidas universais e a restante informação recolhida a partir do RTP e PEI dos aluno**), os dados sugerem que **B está muitas vezes à parte do trabalho realizado na sala de aula, seja porque não consegue realizar as tarefas, ou porque está a trabalhar individualmente com um professor só para si, ou porque “[ama] não ouvir a matéria.”**

O docente C1 parece concordar com a permanência do aluno C na sala de aula em todas as disciplinas impondo uma condição: “Nas que tiver professor de apoio, sim.” Já o professor C2 refere que:

Definitivamente não. Deve estar presente em todas as disciplinas, mas não a tempo inteiro. O trabalho em sala de aula não é dedicado e personalizado ... só em contexto individual ou de pequeno grupo poderá ter a dedicação e um trabalho personalizado adequado aos seus défices e necessidades de aprendizagem ... Dito isto, não significa que deva afastar-se da turma, mas sim receber apoio personalizado com materiais adequados em determinados momentos fora da sala de aula.

Nesta situação, enquanto C1 parece concordar com a presença de C nas disciplinas, apenas naquela condição, C2 parece não discordar, na medida em que “só em contexto individual ou de pequeno grupo poderá ter a dedicação e um trabalho personalizado adequado aos seus défices e necessidades de aprendizagem”, devendo “receber apoio personalizado com materiais adequados em determinados momentos fora da sala de aula.” No entanto, uma vez que alega que “enquanto DEE não disponho de horário para assegurar o acompanhamento dos docentes das disciplinas ajudando-os a construir materiais adaptados para cada aula”, não concorda com a permanência de C em todas as disciplinas. Curiosamente C2 parece sugerir que o acompanhamento aos docentes das disciplinas se concretiza *só* na construção de materiais adaptados para cada aula, ao mesmo tempo que parece ainda indicar que apenas a sua intervenção constitui, de facto, a chave para estimular a participação e a aprendizagem do aluno na sala de aula. Assim, a análise e interpretação dos dados sugerem que o apoio individualizado parece ser a única estratégia eficiente, mas fora da sala. Parece existir uma valorização do trabalho *à parte*, com recurso a “materiais adequados” (sem outro tipo de especificação), em detrimento do trabalho realizado na sala de aula, parecendo que alguns alunos não são da responsabilidade do professor que lidera a turma (Florian, 2014). Tal remete-nos ainda para Hargreaves (1998), e para o conceito de balcanização, afastados ainda, parece-nos, da verdadeira colaboração entre docentes.

Ainda no que respeita às perceções dos docentes sobre a participação do aluno C, na sala de aula, o professor C1 refere que [C participa] ao nível do desenho e da pintura. Tal leva-nos de volta às palavras de Niza (2012), quando este se refere às expressões artísticas em detrimento das intelectuais, quando nos referimos a estes alunos. Por seu lado, C1 considera ainda que o que impede a participação é “O nível de aprendizagem em que a aluna se encontra” e o que promove essa participação são “Atividades que ela consiga desenvolver.” C2 indica que o aluno C “Ouve os colegas e professores, fala pouco porque tem vergonha. Faz pontualmente tarefas adaptadas pelo professor da disciplina” já que “O facto de ser uma aluna não leitora é o principal obstáculo.” Para C2, o que promove a participação de C é:

a solicitação dos professores, a disponibilidade para a ouvirem e falarem com ela. As tarefas com informação mais visual do que escrita, tal como acontece nas disciplinas menos teóricas onde realiza mais trabalho autónomo... Coloca o dedo no ar para falar de algum assunto, mas, é envergonhada e pouco participa.

Deste modo, os dados parecem indicar que o aluno C participa em atividades que envolvem desenho e da pintura, *ouvindo* nas restantes (ou parecendo pouco participar), realizando “pontualmente tarefas adaptadas pelo professor da disciplina.” Mais uma vez, os dados parecem indicar a prevalência do ensino expositivo e a participação do aluno em atividades mais práticas que envolvam as *tais* expressões artísticas, relacionadas com o *desenho e pintura*. **Nesta sequência, os dados sugerem que, na grande maioria das vezes, apenas está presente na sala de aula, o que parece ir ao encontro dos dados obtidos a partir de C, contrariando medidas e estratégias constantes nos documentos do aluno.**

Em relação à realização de atividades isoladas na sala de aula, e quanto ao trabalho desenvolvido com o aluno C na sala de aula, o professor C1 refere que: “Sim. Que estejam de acordo como o seu ritmo de aprendizagem.” Confessa ainda que, na sala de aula, sente dificuldade em “Dar o apoio que ela precisa.” Já C2 menciona que: “Apenas na disciplina de português. Realiza as atividades de acordo com o que os colegas estão a fazer, ou, em caso de não ser possível fazer as mesmas tarefas, realiza atividades de português adaptadas às suas necessidades e potencialidades.” Só nessa altura é possível acompanhar o aluno “para que consiga levar a cabo as suas tarefas.” Aqui, os dados obtidos parecem indicar, novamente, um trabalho *à parte* dos restantes alunos, mesmo quando C2 está presente na sala de aula, o que parece acontecer, mais uma vez, apenas na disciplina de Português, não sendo possível, contudo, perceber o porquê de esse acompanhamento acontecer, novamente, apenas nessa disciplina. O que distingue ambas as realidades de estar *à parte* é que, quando C2 está presente, este parece apoiar C na realização das tarefas que adapta no momento ou, quando tal não é viável, realizam trabalho paralelo que nada tem a ver com o trabalho realizado pela turma. **Interessante é regressar a C e relembrar os dados recolhidos a partir da entrevista sobre o tema da participação: “Não [digo] nada na sala de aula”; “como eu não sei escrever nem ler, faço desenhos”; “eu não faço [trabalhos de grupo] por causa que eu não sei as coisas que eles aprendem”; “os professores só fazem [perguntas] aos meus colegas. Eu fico só a ver”; “Não [nunca adormeci nas aulas]. Eu fico assim [abre os olhos com os dedos] só que ninguém repara”; “porque eles [os professores] estão lá à frente a dar a matéria. Não podem [os colegas] estar a falar de coisas que não fazem parte da matéria”; “só faço desenhos”; “eu não faço [participo] porque eu não sei as coisas que eles aprendem”; “[quando DEE está na aula] fazemos outros [trabalhos]. Não têm nada a ver [com o que os colegas estão a fazer].” Na realidade evidenciada pelo aluno e pelos professores parece, assim, não serem referidas metodologias de trabalho na sala de aula que estimulem a sua participação e envolvimento, permitindo o**

desenvolvimento das “suas áreas fortes [não sabemos quais], no sentido de elevar a sua motivação e satisfação, bem como promover a sua autoestima e prazer no sucesso” (PEI, p.3). Consideramos pois, pertinente, lembrar novamente Pereira et al. (2018) na defesa dos princípios que sustentam o DUA, permitindo assim a criação de ambientes de aprendizagem acessíveis e estimulantes para todos. Neste contexto, os DEE assumem, igualmente, um papel de corresponsabilização no trabalho colaborativo com os vários intervenientes no processo educativo dos alunos, na identificação de “estratégias de diferenciação pedagógica, no reforço das aprendizagens e na identificação de múltiplos meios de motivação, representação e expressão” (DL54/2018 de 6 de julho). Parece-nos pertinente colocar a questão de Baliza (2002): “A escola é atualmente uma escola para todos. A legislação mudou, e as práticas?” (p.1).

Em jeito de síntese apresentamos, nos Apêndices XVI, XVII e XVIII a informação recolhida a partir dos documentos dos alunos, das entrevistas aos alunos e dos questionários abertos aos docentes, sobre o tema da participação.

3.3. Perceções dos Docentes Sobre a Aprendizagem dos Alunos com ACS

Relativamente a este tema, o docente A1 registou que, em relação ao aluno A, deveriam privilegiar-se “Atividades funcionais para o seu dia a dia (leitura, contagens básicas, autonomia nos cuidados e organização pessoal). Penso que ... aprende melhor seguindo exemplos práticos e repetindo, criando rotinas” e, por isso, não concorda com a permanência do aluno em todas as disciplinas uma vez que considera que:

deveria ter mais tempo para dedicar a atividades que (com mais horas semanais conseguiria ter sucesso) serão mais úteis para a sua vida futura... Apesar de concordar com a integração e os seus benefícios para todos, penso que seria fundamental que ... tivesse mais horas de trabalho específico, fora da sala, para efetivamente desenvolver as competências que precisa e que estão ao seu alcance.

Nesta situação, o docente A2 parece acreditar que, na sala de aula, o aluno A não realiza as aprendizagens que são fundamentais para a sua vida e que parece considerar urgentes. O docente A2 realça, ainda, que “O mais importante é deixarmos a nossa marca nos alunos, fazê-los avançar acreditando nas suas potencialidades e jamais adotar a atitude de vê-lo como "incapaz logo não vale a pena...". Acrescenta, contudo, que a inclusão é uma teoria que, na realidade é pouco praticada, acrescentando que “É preciso trabalhar com estes alunos como se trabalha com os outros, produzir material, realizar as atividades pedagógicas ... É injusto

prejudicá-los.” Este docente parece valorizar o desenvolvimento de competências do aluno, acreditando nas suas potencialidades. No entanto, parece assumir, por outro lado, que o cenário inclusivo é apenas teórico, já que impraticável. Este docente (A2) considera que o fundamental para este aluno é “...ler e escrever. Autonomia para ser o mais independente possível na sua vida”, acrescentando ainda “Outros conhecimentos gerais sobre o meio envolvente, vida social, relacionamento interpessoal, entre outros, são mais facilmente adquiridos na sala de aula com a turma.”

A análise leva-nos a interpretar que ambos os docentes consideram que os alunos aprendem de forma mais profícua fora da sala de aula, em contexto mais individualizado, de forma a serem trabalhadas competências que já deveriam ter sido adquiridas ou que parecem considerar mais vantajosas para a vida do aluno. Na sala de aula, o docente A2 parece indicar que, para o aluno, as aprendizagens possíveis são apenas as de cariz social, já que as que considera “mais vantajosas” para a sua vida (parece referir-se às aprendizagens da leitura e escrita) não parecem acontecer naquele contexto. **Recorrendo a A, este refere que aprende quando está a fazer trabalhos com colegas, ou quando está em TIC ou a “fazer ginástica”. Nos restantes momentos refere que faz pinturas e ouve, fazendo, por vezes, trabalhos diferentes dos colegas, já que estes “fazem leituras e fichas.”** Desta forma, parece-nos que, na sala de aula existe, de facto, uma escassez de momentos que lhe promovem a aprendizagem (indo ao encontro do veiculado pelos docentes), o que parece não acontecer nas disciplinas menos teóricas. As palavras destes docentes depressa nos ligam, novamente ao defendido por Florian (2014) e à certa desresponsabilização por parte dos docentes do ensino regular, relativamente à aprendizagem destes alunos.

No que respeita ao aluno B, B1 refere que há disciplinas que não interessam ao aluno e, por isso, este reage negativamente quando tem de trabalhar. Ao mesmo tempo, alega que, frequentemente, pede para fazer um desenho ou ler um livro que traz consigo. Já B2 refere que é importante que este aprenda “Tudo o que se prende com a necessária funcionalidade para a vida, mas sempre numa tentativa de ir mais além”, embora seja necessário “um professor disponível a tempo inteiro e com acesso aos média. Tem revelado muito interesse nas pesquisas sempre que recorre ao *tablet*.” A partir da análise e interpretação destes dados sugere-se um entendimento de que a escola se desconecta da vida, preparando os alunos, para a viverem, apenas em momentos e em aspetos específicos, contrastando com as ideias de Dewey (1979) que defende que a escola é a própria vida e não uma preparação ela.

B2 considera ainda que atendendo às características e ao “perfil educativo” de B, este “deve adquirir as competências que estão definidas nos programas de cada disciplina de forma a

promover um desenvolvimento pessoal, a autonomia e o relacionamento interpessoal.” Segundo estes registos, parece existir um horizonte um pouco mais limitado no que se refere ao que se espera que B aprenda, na perspetiva de B1, se a compararmos com a opinião de B2, o que nos remete para a importância das expectativas dos professores, debatida por vários autores como Florian (2014) que defende: “what teachers choose to do (or not) can affect any child’s capacity to learn” (Spratt & Florian, 2015, p.91).

Relativamente ao aluno C e ainda no âmbito deste tema, C1 considera que é importante para “Socializar. Ler e escrever ... [aprendendo melhor] Com professor/a de apoio. Em sala de aula e em espaço próprio.” C2 defende que “[É importante que C aprenda] A ler e escrever. Autonomia para viver a vida o mais independente possível”, acrescentando que “Em contexto de apoio individual aprende melhor a ler e escrever” embora considere que “Conhecimentos gerais sobre o meio envolvente, vida social, relacionamento interpessoal, entre outros, são mais facilmente apreendidos em sala de aula com a turma.” Assim, ambos os docentes parecem concordar com a importância das aprendizagens como aprender a ler e a escrever, promovendo a autonomia de C. Por seu lado, C1 parece considerar que tal deverá acontecer “Em sala de aula e em espaço próprio” já que “[aprende melhor] Com professor/a de apoio”, o que parece ser reforçado por C2. Mais uma vez, parece existir alguma valorização do contexto *à parte* da sala de aula, como aquele em que, a criança aprende efetivamente aquilo de que necessita, considerando-se que, na sala de aula, as aprendizagens possíveis são aquelas que *apenas* promovem “conhecimentos gerais sobre o meio envolvente, vida social, relacionamento interpessoal”. Consideramos oportuno recorrer a Leite (2011) quando refere que o referencial a manter deve ser o currículo comum (p.43), uma vez que este integra o que a sociedade definiu como aprendizagens necessárias para as suas crianças e jovens. Caso tal não aconteça poderemos estar a cair “em processos de segregação camuflada – não já a segregação física, em espaços diferentes, mas a segregação curricular” (p.43). Aqui, de facto, e lembrando Correia (1997), os dados sugerem que, na sua maioria, os professores que concordam com a inclusão, acreditam que estes alunos beneficiam apenas a nível social e muito pouco a nível das aprendizagens, uma vez que os professores têm dificuldade em pôr em prática metodologias e estratégias de trabalho que respondam à diversidade. Ao mesmo tempo, e lembrando o PPI (2012) parece ser evidente a inexistência de expectativas elevadas relativamente a estes alunos, a demissão, por vezes, da responsabilidade em ensiná-los, a escassez de estratégias de trabalho diferenciadas, assim como, igualmente, escassez no trabalho colaborativo entre docentes com vista ao aumento do potencial de cada aluno. Recorrendo ao plasmado no DL 54/2018, estaremos, de facto, na

presença de um cenário onde todos aprendem, estabelecendo-se um conjunto de respostas, numa abordagem multinível de acesso ao currículo, tendo como foco o sucesso de todos?

No Apêndice XIII, é possível consultar a súmula da informação obtida a partir das respostas aos questionários por parte dos docentes, acerca da aprendizagem dos alunos, que constituiu o ponto de partida para esta análise.

3.4. Perceções dos Docentes Sobre a Inclusão dos Alunos

No que concerne à perceção dos docentes sobre a inclusão dos alunos na sala de aula, A1 considera que “[Os colegas procuram a aluna na sala de aula] Quando reconhecem que necessita de ajuda.” A2 reforça afirmando que “Raramente a procuram, mas ajudam-se sempre que necessário.” Nesta medida, parece haver escasso envolvimento entre A e os restantes colegas, assim como hábitos de trabalho conjunto. Já fora da sala de aula, A1 afirma que “No recreio faz parte do grupo, são uma turma unida.” A partir do Apêndice XVI, e **recorrendo aos dados obtidos a partir da entrevista ao aluno A, parece existir uma maior proximidade entre o que este refere e a opinião do docente A2.**

Relativamente ao aluno B, o docente B1 refere que, na sala de aula, “Raramente [os colegas procuram o aluno na sala de aula]. Já B2 afirma que tal acontece “[Em] Atividade de grupo”, o que parece espelhar alguma contradição. **Se recorrermos aos dados obtidos a partir da entrevista ao aluno, ficamos com a ideia de que este não integra os trabalhos de grupo à exceção de um momento em que tal aconteceu.** Já fora da sala de aula, B1 salienta que, os colegas o procuram “Raramente. Há sempre alunos mais sensíveis e empáticos e por vezes procuram o aluno. É sempre integrado em grupos de trabalho que se prendem com pequenos projetos” acrescentando ainda que “Já foi a turmas apresentar trabalhos com o seu grupo.” B2 reforça que: “O aluno já foi convidado para estar com os colegas durante os intervalos. No entanto, ele prefere estar na biblioteca. É um trabalho que está a ser desenvolvido em parceria com a psicóloga que acompanha o aluno.” Mais uma vez, a informação recolhida parece indicar que B não se relaciona frequentemente com os colegas da turma, nem faz parte de grupos de trabalho (segundo B tal aconteceu só uma vez) parecendo que, atendendo a essa realidade está a ser desenvolvido um trabalho “em parceria com a psicóloga que acompanha o aluno,” ou seja, um elemento não docente, o que vai ao encontro do apontado por Casal e Fragoso (2019), quando defendem que, muitas vezes, a colaboração entre docentes do ensino regular e DEE são preteridas relativamente a outros profissionais, neste caso, a psicóloga que acompanha o aluno. Para além deste aspeto, e

atendendo ao facto de B1 e B2 considerarem existirem muitos trabalhos de grupo, contrastando com os dados obtidos a partir de B, parece-nos existir aqui alguma falta de consenso que nos limita a investigação sobre este tema relativamente a este aluno. **No entanto, se recorrermos às palavras de B (acima) e a B1 quando este refere que “Na maioria das vezes faz trabalho individual relacionado com os temas em curso” e “não raras vezes pede para fazer desenhos ou ler livro que traz consigo sempre”,** podemos considerar que a recorrência de dinâmicas de trabalho de grupo não é clara, assim como parecem não ser evidentes as suas vantagens para o aluno já que, segundo B2, este apresenta “dificuldades de relacionamento interpessoal e gestão do comportamento.” Os dados obtidos a partir dos vários instrumentos e técnicas e que estiveram na base da elaboração poderão ser consultados no Apêndice XVII.

Relativamente ao aluno C, o professor C1 refere que, na sala de aula, os colegas “Não [o] procuram”, o que é reforçado e complementado por C2: “Raramente procuram, mas ajudam-na sempre que necessário.” Já fora da sala de aula, C2 refere que “No recreio, como ela refere, estão todos a fazer coisas no telemóvel e não brincam”, o que parece espelhar uma evidente escassez nas relações com os pares.

Assim, os dados recolhidos parecem sugerir que os alunos com ACS não têm uma relação estabelecida com os pares, não se procurando na sala ou fora dela, a menos que os primeiros “precisem de ajuda”. Se recorrermos aos dados obtidos a partir da entrevista ao aluno, parece existir consenso entre as opiniões. **No RTP de C constam como fatores que constroem o progresso e o desenvolvimento do aluno, as dificuldades na interação, na cognição e na aprendizagem, ou seja, o enfoque é colocado nas fragilidades do aluno. Também nesta situação parece existir um desfasamento entre o que consta nos documentos dos alunos e o trabalho, que parece existir, na prática, em sala de aula, já que parecem não existir dados que indiquem a existência de trabalho cooperativo que possa promover as essas interações, promovendo também participação e a aprendizagem.** Todas estas informações poderão ser consultadas no Apêndice XVIII.

Neste estudo aquela que é quase uma relação inexistente entre pares dentro da sala de aula (estar, habitualmente, só, numa mesa afastado do quadro, a ouvir), parece replicar-se no exterior. Contraditoriamente, e recorrendo a Niza (2012), é na escola que a criança se relaciona com os pares, partilhando ideias, experiências, que questiona, aprende, participa e explora todas as suas potencialidades. Por isso mesmo, impõe-se que a participação constitua o cerne da organização do espaço de trabalho, de modo a ser possível a vivência coletiva e

cooperada da igualdade, justiça, “da tolerância e do respeito pela diferença, logo solidariedade” (Rebelo, 2010, p. 24).

3.5. Trabalho Colaborativo Entre Professores do Ensino Regular e Educação Especial

No trabalho de articulação entre os docentes, e tendo como ponto de partida o Apêndice XV, A1 entende que “A DEE é uma grande ajuda na orientação das atividades, quer escritas, quer práticas, dando vários exemplos de trabalho adequado à sua especificidade.” Acrescenta ainda que “Não trabalho com a DEE na sala, mas tanto quanto sei, é fundamental pois apoia e adapta as tarefas solicitadas ao grande grupo, ajudando a aluna a cumprir.” De acordo com A2:

Trabalho colaborativo é os professores falarem uns com os outros sobre os alunos, sobre a forma como eles estão a aprender, o tipo de tarefas que ambos podem realizar de modo a que estas sejam interligadas e umas sejam o prolongamento das outras ... Também é importante que as avaliações sejam elaboradas conjuntamente, o que na verdade não acontece. E nem os profs seguem as indicações que lhes forem sugeridas pelo DEE, pois na verdade muitas das vezes nem fazem a leitura das sugestões... Trabalho colaborativo é uma expressão fabulosa, bela, sonante, mas romanesca. Serve essencialmente para estar escrita nos livros, nas dissertações, nos artigos e na legislação. A realidade transforma-a em algo esvaziado de conteúdo. Raramente tenho possibilidade de o fazer, quer por indisponibilidade quer por falta de interesse do prof titular. Por muito que acredite na validade do constructo e gostasse que assim fosse, infelizmente a realidade tem provado a sua inexequibilidade. Essa é a realidade que observo à minha volta na escola.

O docente A2 refere ainda que:

Não articulo, é demagógico pensar-se que é viável articular com os professores no dia a dia e para resolver as questões de todas as aulas. As articulações são pontuais e para tarefas muito específicas... Se estou presente na aula colaboro com a docente, estímulo a participação da aluna através de trabalhos adaptados.

Já no que respeita ao contexto sala de aula, o docente A2 refere que “felizmente a sua prof de português potencia um bom clima em sala de aula. Não me sinto intrusa, posso falar com ... sem sentir que estou a perturbar, por isso não sinto dificuldades.” Nessa sequência acrescenta que o seu apoio na sala de aula é entendido:

de modo positivo e funcional, pois estando presente na sala de aula a participação da aluna em tarefas, "iguais" às do grupo ou não, resulta em ganhos muito significativos do ponto de vista do seu bem estar pessoal e dos conhecimentos que está a adquirir.

Já o docente A1 refere que “ [A] beneficiaria de mais horas com a sua DEE.” Nesta situação os dados parecem indicar que A1 considera que o trabalho de A2 é fundamental, uma vez que este ”apoiar e adapta as tarefas solicitadas ao grande grupo, ajudando a aluna a cumprir”. Ao mesmo tempo, A2 afirma a sua incapacidade para desempenhar essas funções em todas as disciplinas, assumindo o facto de não existir qualquer tipo de trabalho colaborativo. Se estiver na sala, adapta, no momento, as tarefas ao aluno. Contudo adianta que entende que, nesses momentos, a participação do aluno (aqui sinónimo de realização de “tarefas, "iguais" às do grupo ou não”) contribui para o seu bem-estar pessoal e para a evolução das aprendizagens. **Se recorrermos às palavras de A, este refere que nas aulas “Faço pinturas, cortar...”; “Ouvir. Só... Os meus colegas fazem leituras e fichas”; “Trabalhos diferentes”; “Os alunos ouvem.” Parece-nos, por isso, que, quando o DEE não está, aquele aluno parece não ser da responsabilidade do professor da disciplina,** sublinhando-se a desigualdade pedagógica que Pacheco et al. (2018) consideravam não poder ser “um princípio educacional, nem moral e nem pedagogicamente justificado” (p.162).

No que concerne ainda a este tema, B1 considera que, nas suas aulas, o aluno B “não é acompanhado por um DEE. Mas sim por um outro professor do ensino regular.” Mesmo assim, B1 refere que:

O DEE está a par do que se desenvolve em sala de aula e vai realizando trabalho nesse contexto. Procuramos ter materiais para o aluno desenvolver. Por vezes, no caso de ..., o aluno segue a matéria interpretando com o professor as figuras do manual e regista conclusões. As fichas de avaliação são preparadas por nós com as adaptações previstas.

Acrescenta ainda que “Tem de haver muita articulação. Com um aluno com as características ... julgo, teria de poder ter um professor mesmo especializado.” Neste sentido,

parece-nos que o trabalho de articulação na construção de materiais e adequações de testes na sua disciplina, acontecem com o docente que acompanha B (que não o DEE) na sua aula. Já no que respeita ao trabalho colaborativo com DEE, B1 afirma que “Amiúde há reuniões informais. Por email, telefone ou mesmo presencialmente.” B1 refere ainda que “são pedidas opiniões e tenta-se, dentro do possível, utilizar a experiência do aluno para o integrar nas participações. Mas em Matemática é difícil.” B2 entende que

O trabalho colaborativo entre o professor de educação especial e o professor do ensino regular deve ser assente no trabalho prévio e no diálogo contínuo... É um trabalho que visa a inclusão do aluno, o seu desenvolvimento pessoal e o relacionamento interpessoal.

O mesmo docente assume que “em parte” essa é a sua realidade, acrescentando que, contudo, “penso que é possível melhorarmos e conseguirmos essa realidade.” Acrescenta ainda que “Há um diálogo prévio via e-mail ou presencialmente de forma a planificarmos as atividades.” **Se nos reportarmos às palavras de B, este assume que “Há muitos trabalhos de grupo ... Os meus colegas fazem ... Fico ali sozinho”; “Só fui uma vez [para um grupo de trabalho].”** Nesta medida, e mais uma vez, não é consensual ou evidente a existência de trabalho colaborativo entre docentes, que se materialize na estimulação da participação de B, com repercussões no seu desenvolvimento pessoal e social.

O docente C1 considera que o trabalho colaborativo com C2 deve basear-se “na troca de informação e métodos de ensino que se adequem ao ritmo de aprendizagem”, considerando que ambos colaboram “Através de contactos tlm, email, presencial, troca de ideias e de informação. [As estratégias utilizadas em conjunto com DEE são] Participação direta e ativa.” C2, por seu lado, assume que:

Raramente tive possibilidade de o fazer, quer por indisponibilidade de horários quer por falta de interesse do prof titular. Por muito que acredite na validade do constructo e gostasse que assim fosse, a realidade só me tem provado a sua inexequibilidade.

Na prática, C2 assume:

Não articulo, é demagógico pensar-se que é possível fazer tal tarefa para o dia a dia de todas as disciplinas... Se estou presente na aula colaboro com a docente, e ... segue a aula em caso de tal ser viável e vai realizando as suas atividades adaptadas. Para

algumas aulas ajuda na organização do material necessário e/ou solicitado pelos professores.

Por seu lado, C refere ainda que “fazemos outros [trabalhos]. Não têm nada a ver [com o que os colegas estão a fazer]. Nesta situação, os dados recolhidos sugerem, novamente, a escassez de trabalho em conjunto assim como uma quase inexistente colaboração e responsabilidade partilhada entre DEE e docentes do ensino regular, ao mesmo tempo que parece emergir um cenário de trabalho que é realizado com o aluno, *à parte*. Esse trabalho de colaboração parece resumir-se ao seguinte: “As articulações são pontuais e para tarefas muito específicas.... Se estou presente na aula colaboro com a docente, estimo a participação da aluna através de trabalhos adaptados.” Sobre este tema parece-nos que o entendimento sobre o conceito de “trabalho colaborativo” não é unânime, assim como, na prática, parecem não existir, de facto, dinâmicas consolidadas de trabalho em conjunto, devido a vários fatores, que tornam essa realidade impraticável, nomeadamente escassez de horário letivo. Se nos reportarmos a Hargreaves (1998) parece-nos improvável a existência de dinâmicas de efetivo trabalho colaborativo, em que os professores trabalham em conjunto, partilhando ideias e materiais. Importa, ainda, lembrar Silva (2011) e o estudo que realizou sobre a colaboração entre professores do ensino regular e professores de educação especial, no qual elenca vários constrangimentos que impedem essa colaboração, entre os quais o horário letivo. Nesta medida, sublinha-se a necessidade de os órgãos de gestão reorganizarem os horários dos docentes, com vista a uma maior flexibilização, de modo a que ambos os grupos de docentes possam trabalhar na planificação das atividades e na criação de materiais. Ao mesmo tempo, parece-nos igualmente importante salientar a necessidade de ter de existir abertura no relacionamento pessoal dos envolvidos, devendo estes assumir a responsabilidade conjunta do trabalho desenvolvido e tendo a capacidade de superar divergências de forma a construir consensos, conforme nos alertam Boavida e Ponte (2002).

3.5.1. Perceções sobre o papel do DEE na sala de aula. Relativamente a este tópico, o docente A1 refere que: “ “[A2] é uma grande ajuda na orientação das atividades, quer escritas, quer práticas, dando vários exemplos de trabalho adequado à sua especificidade.” Por sua vez, A2 afirma que “Nem os profs seguem as indicações que lhes forem sugeridas pelo DEE, pois na verdade muitas das vezes nem fazem a leitura das sugestões,” acrescentando que “se estou presente na aula, colaboro com a docente, estimo a participação da aluna através de trabalhos adaptados.” A2 complementa ainda afirmando que

“Felizmente a sua prof de português potencia um bom clima em sala de aula. Não me sinto intrusa, posso falar com ... sem sentir que estou a perturbar, por isso não sinto dificuldades.” Curiosamente, se confrontarmos o que A1 refere (“[A2] é uma grande ajuda na orientação das atividades, quer escritas, quer práticas, dando vários exemplos de trabalho adequado à sua especificidade”) e A2 (“nem os professores seguem as indicações que lhes foram sugeridas pelo DEE, pois na verdade, muitas vezes nem fazem a leitura das sugestões... Trabalho colaborativo é uma expressão...romanesca”) vem-nos à memória Porter (2011) quando sugere a atuação dos docentes de educação especial como consultores junto dos restantes docentes, desenvolvendo estratégias e atividades em conjunto para apoiar os alunos, o que é depois complementado “providing advice from outside is not as effective as working in the classroom beside the teacher to make changes” (Rich, citado em Porter, 2011, p.66). Para além dessa contradição inicial que aqui fica patente, parece ser evidente, o descontentamento de A2 pela realidade que parece vivenciar e pela aparente impotência que parece sentir, na forma como regista as respostas e nas palavras que usa.

Ainda relativamente a este tópico, o docente C1 reconhece que “A DEE não está na minha sala de aula em disciplina nenhuma. Mas sei que é excelente no trabalho que tem desenvolvido com ...” ”; O docente C2 afirma que “Para algumas aulas ajudo na organização do material necessário e/ou solicitado pelos professores”, complementando com o seguinte:

Se estou presente na aula colaboro com a docente, e ... [C] segue a aula em caso de tal ser viável e vai realizando as suas atividades adaptadas. Para algumas aulas ajudo na organização do material necessário e/ou solicitado pelos professores...Descrevo de forma positiva, com contributo válido para a aluna uma vez que consegue acompanhar e compreender melhor o que se está a trabalhar.

Mais uma vez, este docente acrescenta ainda que:

Não sinto dificuldades porque trabalho com uma docente que potencia um bom clima e inclusivo. Com outros docentes poderia ser diferente, tudo depende da atitude de aceitação do aluno com NEE e aceitação da presença do DEE na "sua" aula.

Novamente, os dados analisados sugerem que, quando em sala de aula, este adequa as atividades ao aluno com medidas adicionais (se tal for viável), de forma a permitir que este as realize. Ao mesmo tempo, o DEE refere que não sente dificuldade em trabalhar com a

docente do ensino regular já que esta: “potencia um bom clima e inclusivo. Com outros docentes poderia ser diferente, tudo depende da atitude de aceitação do aluno com NEE e aceitação da presença do DEE na *sua* aula”, o que nos sugere, mesmo assim, de forma *algo camuflada*, algum desconforto. Se considerarmos que a colaboração constitui “um meio para se atingir um fim mais nobre: uma aprendizagem mais rica e mais significativa dos alunos”, como nos adianta Lima (2002, p.8), talvez consigamos interpretar o aparente desconforto deste DEE (A2/C2) ao recordarmos as palavras de Dawkins (2019) e as suas experiências como DEE, que lhe geraram sentimentos de grande frustração e que tal impediu a construção de um tipo de comunicação mais eficaz. Assim, a presença do DEE na sala de aula com o objetivo de estimular a participação do aluno, nem sempre parece ser possível ou concretizar-se, na prática.

Já B1 afirma que “São pedidas opiniões e tenta-se dentro do possível, utilizar a experiência do aluno para o integrar nas participações” e ainda “Há um diálogo prévio via e-mail ou presencialmente de forma a planificarmos as atividades.” Por sua vez, B2 afirma que “é um trabalho que visa a inclusão do aluno, o seu desenvolvimento pessoal e o relacionamento interpessoal” e “Em parte [é essa a minha realidade]. No entanto, penso que é possível melhorarmos e conseguirmos essa realidade.” Aqui, os dados obtidos parecem descrever o papel do DEE na sala de aula no apoio ao aluno (e na adequação das tarefas ao aluno, na sala de aula), assim como na adequação conjunta dos instrumentos de avaliação. Contudo, não é claro que o trabalho colaborativo pressuponha o ensino colaborativo ou “coensino”, defendido por Mendes, Almeida e Toyoda (2011). Relembrando Niza (2012), a melhor resposta à diversidade reside na estrutura cooperativa de aprendizagem que favorecem a cooperação, assim como o desenvolvimento da autonomia, da cidadania, da interajuda, da responsabilidade, na vivência das regras democráticas (Santana, 2000).

3.6. Cumprimento do Constante nos RTP e PEI dos Alunos com ACS

No que respeita ao cumprimento de medidas de suporte à aprendizagem e inclusão, considerámos dar particular relevo à concretização das medidas universais, considerando que são estas que a escola adota com vista à promoção da participação e da aprendizagem de todos os alunos (Pereira et al., 2018).

Quando questionados sobre o respeito pelas medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão constantes nos documentos dos alunos (RTP/PEI), o professor A1 refere que “Penso que cada docente as aplica da melhor forma possível”, ao passo que A2 regista que:

Pode-se dizer que são tidas em conta, mas enquanto DEE não disponho de horário, nem os profs das disciplinas, para assegurar todo o acompanhamento necessário aos docentes, inclusivamente na construção de materiais adaptados a cada aula. Aulas personalizadas seria num "mundo ideal", contudo, a realidade é bem diferente para os alunos com medidas adicionais (adeq curriculares signif). Sem ser possível imputar culpa ao DEE ou ao prof titular/disciplina, a verdade é que os construtos teóricos são isso mesmo... teóricos.

Segundo os dados recolhidos parecem existir entraves relativamente à aplicação das medidas constantes nos documentos. Se por um lado A1 refere que cada docente as “aplica da melhor forma possível”, A2 parece reforçar, indo um pouco mais além, assumindo que “a verdade é que os constructos teóricos são isso mesmo ... teóricos”, uma vez que, por limitação de horário, não lhe é possível, nem aos professores das disciplinas “assegurar todo o acompanhamento necessário ... inclusivamente na construção de materiais adaptados a cada aula.” **Assim, ao contrastarmos com a informação obtida a partir da análise documental (Apêndice I), no que respeita ao constante no RTP e PEI do aluno A, estes prevêem, como medidas universais, a diferenciação pedagógica e as acomodações curriculares,** o que nos parece não se concretizar, na prática, ao recorrermos aos dados obtidos a partir de A (“Faço pinturas, cortar...”; “Ouvir, Só... Os meus colegas fazem leituras e fichas”; “os alunos ouvem”; “Estou sozinha numa mesa. Longe”; “Eu gosto que me façam perguntas para eu responder...[Acontece] poucas vezes”), de A1 (“Por vezes é difícil dar-lhe a atenção que ela pede... sem descurar o resto do grupo;” a DEE... é fundamental pois apoia e adapta as tarefas solicitadas ao grande grupo, ajudando a aluna a cumprir”) e de A2 (“Ouve essencialmente; “responde a algumas questões ou assuntos não relacionados com a matéria”; “apenas na disciplina de português realiza as actividades de acordo com o que a restante turma se encontra a fazer”; “em contexto de apoio individual aprende melhor...”). **No que respeita aos facilitadores, para além da mobilização das medidas (universais) de suporte à aprendizagem e à inclusão (já analisado acima), constam a articulação entre DEE e docentes das disciplinas e o apoio por parte do professor de educação especial em sala de aula (RTP, p.2).** Relativamente à articulação entre os professores, e o apoio por parte do DEE, parece-nos que se resume à tarefa de adaptação de materiais no contexto imediato, por parte do DEE, quando este está presente na sala de aula. **Tal é sugerido por A (“Trabalhos diferentes”; “[Faço] trabalhos com a professora” e quando o DEE não está, A refere**

“Faço pinturas, cortar”; “Ouvir. Só”; “Os meus colegas fazem leituras e fichas”; “Estou sozinha numa mesa”), A1 (“Penso que deveria ter mais tempo para dedicar a atividades que (com mais horas semanais conseguiria ter sucesso) serão mais úteis para a sua vida”; “deveriam privilegiar-se atividades funcionais para o seu dia a dia) e A2 (“não articulo, é demagógico pensar-se que é viável articular com os professores no dia a dia e resolver as questões de todas as aulas. As articulações são pontuais e para tarefas muito específicas...”). De facto, se a colaboração e a responsabilidade partilhada existir numa escola, as crianças e jovens com ACS serão mais frequentemente incluídas em atividades realizadas em sala de aula (Porter & Smith, 2011).

No RTP de A surgem como constrangimentos o desajuste de estratégias, nomeadamente atividades propostas que não sejam do interesse do aluno; ausência de rotinas e de organização (RTP, p.2). No que toca a estratégias de ensino, nos documentos do aluno são elencadas as acomodações curriculares, a planificação conjunta de atividades, a utilização de materiais apelativos que vão ao encontro dos interesses do aluno (PEI, p. 1). Nesta sequência, e como tem vindo a ser evidenciado através da análise e interpretação que têm vindo a ser feitas, os dados parecem indicar que a maioria das estratégias elencadas e consideradas como promotoras da participação não são aplicadas. Contudo, se nos focarmos nos constrangimentos elencados (o desajuste de estratégias, nomeadamente atividades propostas que não sejam do interesse do aluno; ausência de rotinas e de organização), estes parecem, contudo, concretizar-se. Estas informações poderão ser consultadas no Apêndice XVI.

Relativamente a C1, este considera que as medidas são respeitadas “Com muita dificuldade, tendo em conta que a aluna não tem professor de apoio em quase tempo nenhum.” Por seu lado, C2 admite que as medidas são tidas em conta. Contudo aponta o facto de não ter capacidade horária para assegurar o acompanhamento ao aluno em todas as disciplinas ou apoiando-os na adaptação de materiais em cada aula. Acrescenta ainda que: “Num *mundo ideal* seria assim, mas a realidade torna impraticável a adequação para cada aula dos materiais para alunos com medidas adicionais.” Em ambas as situações, a intervenção do DEE quer na sala de aula, quer na adaptação de materiais, parece constituir o único meio facilitador da participação dos alunos com ACS e, quando tal não é possível, as restantes estratégias ou o respeito pelas medidas universais parecem não acontecer, na prática. De relembrar, todas as medidas previstas na abordagem multinível de respostas têm em vista o aumento da aprendizagem e da participação, orientam-se para a aprendizagem (e para a avaliação dessas

aprendizagens) e a sua implementação tem por referência as aprendizagens essenciais e as competências definidas no PASEO. A partir da consulta dos Apêndices III e XVIII, consideramos importante que nos demoremos um pouco e refletamos sobre o constante nos documentos do aluno C. Assim, como medidas universais, constam a diferenciação pedagógica e as acomodações curriculares” (PEI, p.3). Se recorrermos aos dados recolhidos a partir de C (“Não digo nada na sala de aula”; “Como eu não sei escrever nem ler, faço desenhos...Só faço desenhos”; “Eu não faço [trabalhos de grupo] por causa que eu não sei as coisas que eles aprendem”; “os professores só fazem perguntas aos meus colegas. Eu fico só a ver”; “fazemos outros trabalhos que nada têm a ver”; “os professores quase não conseguem falar porque os meus colegas falam tipo alto e os professores ralham com eles... porque estão lá à frente a dar a matéria”), de C1 ([realiza atividades à parte na sala de aula] que estejam de acordo com o seu ritmo de aprendizagem”) e de C2 (“Ouve os colegas e professores”; “Faz pontualmente tarefas adaptadas pelo professor da disciplina;” apenas na disciplina de português realiza as atividades de acordo com o que os colegas estão a fazer, ou no caso de não ser possível fazer as mesmas tarefas realiza actividades de português adaptadas às suas necessidades e potencialidades. Nestes momentos acompanho-a...”), parece-nos, novamente, estarmos perante um cenário que não é o de diferenciação pedagógica, mas sim de prevalência de ensino expositivo, onde, na maior parte das vezes, parecem não ser tidos em conta todos os alunos. Como facilitadores, constam no RTP: “O trabalho colaborativo entre os diferentes intervenientes no processo educativo..., o apoio direto e regular prestado pela docente de educação especial em sala de aula, na adequação das metodologias de aprendizagem...” (p.3). Mais uma vez, recorrendo a C (“Fazemos outros [trabalhos]. Não têm nada a ver [com o que os colegas fazem]”), C1 (“através de contactos tlm, email, presencial, troca de ideias e de informação”; “[realização de atividades isoladas em sala de aula] que estejam de acordo com o seu ritmo de aprendizagem”) e a C2 (“Raramente tive possibilidade de o fazer, quer por indisponibilidade de horários, quer por falta de interesse do prof titular”; “Não articulo, é demagógico pensar-se que é possível fazer-se tal tarefa para o dia a dia de todas as disciplinas... se estou presente na aula colaboro com a docente”; “Para algumas aulas ajudo na organização do material necessário e/ou solicitado pelos professores”; “tudo depende da atitude de aceitação do aluno com NEE e aceitação da presença do DEE na sua aula”), parece-nos indiciar escassez de trabalho colaborativo, apesar de, mais uma vez, tal estar plasmado nos documentos do aluno.

Relativamente à informação referente a estratégias de ensino, consta no seu PEI a indicação que deve ser dado particular enfoque à estimulação das aptidões mais fracas, bem como ao desenvolvimento de competências específicas que facilitem a aprendizagem, devendo-se adequar o grau de dificuldade das tarefas e o tempo de execução, promover o trabalho entre pares e o trabalho cooperativo, utilizar materiais diversificados, adaptados e adequados dos conteúdos às competências do aluno, estabelecer rotinas de trabalho, estimular a responsabilização e o desenvolvimento das suas competências de forma a promover a sua autoestima e prazer no sucesso. Para tal, este documento prevê ainda uma articulação do trabalho entre os diferentes docentes que trabalham com o aluno. Entre todas as estratégias já apresentadas e analisadas concentremo-nos na estimulação das aptidões mais fracas, bem como no desenvolvimento de competências específicas que facilitem a aprendizagem, o que, a acontecer, nos parece ser fora da sala de aula já que C2 nos indica que **“em contexto de apoio individual, aprende melhor a ler e a escrever, uma vez que estas são competências não trabalhadas na turma, no seu ano de escolaridade.”** Relativamente aos materiais diversificados, adaptados e adequados dos conteúdos às competências do aluno, tal parece-nos acontecer, na grande maioria das vezes, apenas quando o DEE está presente na sala de aula, assim como a adequação do grau de dificuldade das tarefas e o tempo de execução das tarefas. Quando o DEE não está na sala, os dados indicam uma escassez significativa de realização de tarefas e de participação por parte de C. Esta informação poderá ser consultada no Apêndice XVIII.

De regresso a B1, este entende que: “Julgo que [as medidas] são tidas em conta. Há adaptações muito significativas tal como é previsto. Por vezes, a pouca disponibilidade do aluno para trabalhar dificulta...” Já B2, realça que: “As atividades programadas são definidas em função das medidas constantes no RTP e PEI.” Relativamente à questão das adaptações curriculares significativas, definidas por B1, há que relembrar a distinção que é feita entre estas e as adaptações curriculares não significativas, recorrendo a Leite (2011), que considera que o que as distingue é o afastamento das primeiras em relação às segundas. Contudo, as aprendizagens essenciais deverão constituir o referencial já que sem ele “corremos o risco de cair em processos de segregação camuflada” (p.43). **Assim, ambos os docentes parecem referir que as adaptações curriculares significativas são respeitadas, assim como B2 considera que a definição das atividades tem em conta as medidas constantes nos documentos do aluno. No entanto B1 parece salientar um entrave: “a pouca disponibilidade do aluno para trabalhar dificulta...”** Novamente, os dados parecem indicar, por um lado, uma expectativa baixa relativamente a este aluno e, por outro, a

atribuição da *culpa* apenas a este. Neste ponto consideramos oportuno recorrer, mais uma vez, a Clark (1992), que defendeu a existência de uma relação de causa/efeito entre as atitudes dos professores e o fracasso ou sucesso dos alunos com necessidades específicas. O enfoque nas fragilidades ao invés do enfoque naquilo que o aluno é capaz de fazer e nas suas competências, pressupõe, logo à partida, um horizonte limitado nas aprendizagens esperadas, o que, por sua vez, assume repercussões nos alunos, quer em termos de aprendizagens, quer em termos de autoconceito e valorização pessoal (Spratt & Florian, 2015).

A partir da leitura do Apêndice II e recorrendo à análise documental efetuada neste estudo, há a referir **que as aprendizagens previstas e a desenvolver por este aluno são as que integram as competências nas várias áreas do PASEO. Como medidas universais, este aluno usufrui ainda de diferenciação pedagógica, acomodações curriculares e promoção do comportamento pró-social.** Contudo, no campo das medidas universais, recorrendo a B (“Há muitos trabalhos de grupo...os meus colegas fazem...fico ali sozinho”; “Só fui uma vez”; “não consigo fazer aquilo. Sim [faço os mesmos exercícios que os colegas]”; “trabalho sozinho”), a B1 (“Na maioria das vezes faz trabalho individual relacionado com os conteúdos em curso. Se estes são desinteressantes para o aluno ou não há a possibilidade de os acompanhar por constrangimento intelectual, o aluno realiza trabalho paralelo”; “Amiude pede ao professor para verificar o seu trabalho. Não raras vezes pede para fazer desenhos ou ler livro que traz sempre consigo”) e B2 (“o aluno participa realizando as atividades programadas, participa oralmente e em atividades de grupo”; “sempre que possível, a realização das mesmas actividades da turma”; “o aluno interage com o professor ao longo da aula sempre que acompanha os conteúdos desenvolvidos”), os dados sugerem escassez de atividades em que o aluno possa trabalhar ativamente e de forma colaborativa com os pares (que não um trabalho entre ele e professor), o que, por si, constituiria uma oportunidade para promover o seu **comportamento pró-social.** Portanto, também neste caso, a análise e interpretação parecem não evidenciar estratégias de diferenciação pedagógica, de promoção do comportamento pró-social, assim como de acomodações curriculares.

Como estratégias de trabalho há a referir, no PEI de B, a constituição de grupos cooperativos de aprendizagem, a apresentação oral de trabalhos, no seio do grupo de trabalho; assim como a adoção de estratégias promotoras de inclusão e de aprendizagem ativa, o que não foi evidenciado pela análise efetuada.

Como facilitadores, constam a mobilização das medidas de suporte à aprendizagem e inclusão (já analisado); a aplicação dos princípios do DUA na planificação das aulas,

com recurso a materiais motivantes, que facilitem a compreensão e a participação ativa do aluno. Constam ainda a articulação entre docente de Educação Especial e docentes das disciplinas na preparação das atividades, o apoio pedagógico por parte de DEE, o desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social e o reforço positivo. Entre todos estes facilitadores, por toda a análise e interpretação efetuadas até aqui, consideramos que apenas o apoio pedagógico pelo DEE parece concretizar-se, assim como alguma articulação (apesar de a podermos considerar pontual) entre docentes que parece existir, como já foi anteriormente, referido. Contudo, quando nos reportamos aos princípios que subjazem ao DUA, no que respeita aos princípios da multiplicidade de meios de envolvimento, dos meios de representação e dos meios de ação e de expressão, facilitando a criação de ambientes de aprendizagem acessíveis e estimulantes para todos, os dados de que dispomos, não confirmam que tal se concretize, efetivamente. **Como estratégias de ensino, no seu PEI constam, entre muitas outras, diferentes formas de representação da informação, através de meios diversos, proporcionar diferentes formas de envolvimento com vista ao aumento do interesse do aluno (minimizar a insegurança e as distrações), variar o grau de exigência das tarefas, promover a colaboração e a comunicação entre o aluno e os pares, organizar o ensino prevendo a experimentação e utilizando instrumentos e formas de trabalho diversificado, promover de modo sistemático e intencional, na sala de aula e fora dela, atividades que permitam ao aluno fazer escolhas, confrontar pontos de vista, resolver situações e tomar as suas próprias decisões. Nesta realidade, porém, parece-nos que, quer as medidas, quer os facilitadores ou as estratégias não se verificam, na prática. Como constrangimentos podemos ler no seu RTP: “desadequação de estratégias/materiais de trabalho e de sala de aula, que não vão ao encontro das características do aluno; a falta de comunicação entre os professores e o aluno; falta de comunicação entre docentes” (p.4). Neste campo, parece existir alguma articulação informal entre DEE e professor de apoio e DT-DEE, apesar de nos parecer questionável se tal se traduz em trabalho conjunto com o objetivo de se promover a participação e a aprendizagem de todos os alunos e, neste caso, de B. Relativamente às características do aluno que constituem facilitadores ao seu próprio desenvolvimento há a registar os seguintes: “expetativas positivas relativamente ao seu progresso escolar; a sua integração na turma; a motivação do aluno” (p. 5). Por outro lado, os fatores que constituem entraves estão centrados no aluno:**

a sua frustração e desmotivação face às dificuldades; a sua ansiedade, falta de confiança, falta de autonomia; a sua desconcentração; a falta de organização dos materiais; a sua impulsividade e comportamento frequentemente desajustados; as suas dificuldades na interação com os outros. (p.5)

Neste sentido, **os dados parecem indicar que, por um lado, B tem expectativas positivas relativamente ao seu progresso escolar, está *integrado* na turma e está motivado; por outro, revela frustração, desmotivação, comportamentos desajustados, falta de confiança e autonomia assim como dificuldade na interação. Já B nos diz que: “Tenho medo que me batam”; “[não gosto] que gozem comigo. Sinto que não tenho amigos” e “Há muitos trabalhos de grupo... os meus colegas fazem...fico ali sozinho.”** Neste sentido, a informação recolhida parece mostrar, mais uma vez, escassez de metodologias de trabalho que convidem à participação, o que poderá ser sinónimo de **“desadequação de estratégias/materiais de trabalho e de sala de aula, que não vão ao encontro das características do[s] aluno[s]”**, não obstante parecer existir alguma articulação entre os docentes. Estes dados poderão ser ainda consultados no Apêndice XVII.

CONCLUSÕES

“Em nenhum trabalho de investigação, em pequena ou grande escala, o tempo é suficiente para tudo o que há a fazer.” (Bell, 1993, p.66)

Esta investigação teve como ponto de partida aquilo que pareceu o desalento de um aluno com ACS acerca da escola e a sua necessidade de se afastar da mesma. A voz desse aluno ligou-se, de imediato, à minha inquietação individual sobre a realidade que tenho experimentado ao longo de dezassete anos como DEE. De repente tornou-se óbvia a minha necessidade de ouvir de perto as várias vozes dos protagonistas, procurando conhecer, também, na voz dos professores, a razão de ser dos problemas identificados pelos alunos. Deste modo, neste estudo procurámos compreender de que forma os alunos com adaptações curriculares significativas participam nas atividades escolares, no contexto de um Agrupamento de Escolas inserido num TEIP, no Alentejo. Com vista ao alcance desse grande objetivo, entendemos proceder à análise documental dos documentos de cada aluno (RTP e PEI), à realização de entrevistas semiestruturadas a cada um, assim como à realização de questionários abertos aos respetivos Diretores de Turma e docentes de Educação Especial. O estudo, aqui apresentado, recorreu a processos investigativos centrados no estudo caso, na medida em que se pretende conhecer de perto, uma realidade específica. No decorrer deste processo de análise foi possível entrelaçar as vozes, dado o reduzido número de envolvidos. Este foi todo um percurso que, partindo da inquietação, se firmou no leme da procura de vozes e de palavras, como forma de investigação da realidade, procurando conhecer as perceções de alunos e, ao mesmo tempo, dos professores, procurando, através destes últimos, entender os bastidores que se escondem por detrás do grande palco, onde contracenam, diariamente, professores e alunos que são cidadãos com voz ativa, a qual temos o dever de escutar e fazer ecoar.

Assim, ao longo deste caminho inicialmente delineado, foi possível elencar algumas **conclusões**, a partir da análise e interpretação dos dados recolhidos nos RTP e PEI dos alunos, nas entrevistas semiestruturadas e nos questionários abertos aos docentes, as quais passamos a apresentar.

De uma forma geral, ficou clara a preferência dos alunos por disciplinas de cariz mais prático, existindo referências ao facto de serem aquelas em que mais participam e aprendem e, por isso mesmo, se sentem mais motivados. Contrariamente, a maior parte da informação recolhida a partir das entrevistas parece apontar para o facto de que as disciplinas que mais

colocam entraves à aprendizagem, são as que também colocam entraves à participação, ou seja, aquelas que, à partida, assumem um cariz mais intelectual. Relativamente a estas disciplinas, que limitam a participação, os alunos parecem adotar um papel passivo, de alguém que observa os outros ou apenas ouve o que os professores dizem. Nessa medida a informação recolhida parece indicar a escassez de ambientes ricos em aprendizagens, de um currículo rico, de processos de avaliação que envolvem alunos e permitem ao professor tomadas de decisão, num ambiente de sala de aula organizado de forma flexível, o que vem confirmar o que nos diz Roldão (2010).

Ficou ainda claro que, de alguma forma, os alunos com ACS se sentem em desvantagem relativamente aos pares. O que os distingue parece ser a forma como convivem com isso. Uns parecem já *habitados* a conviver com o facto de as aprendizagens na sala de aula *serem para outros*, outros espelham revolta e amargura relativamente a esse facto, concretizando isso mesmo em comportamentos de oposição ou de indisciplina.

Relativamente ao tema da aprendizagem, os professores parecem ter sido unânimes em considerar que estes alunos deveriam dedicar mais tempo a aprendizagens que consideram *mais úteis para a sua vida futura* (os denominados *funcionais*), preferencialmente em ambiente *à parte*, assumindo alguma dificuldade em prestar o apoio necessário em sala de aula. Tal leva-nos a duas considerações: em primeiro lugar, que parece existir um horizonte bastante limitado no que respeita àquilo que os docentes esperam que estes alunos aprendam, assim como em relação ao seu futuro (que poderá indiciar uma baixa expectativa dos docentes, o que acaba por ser sentido e assumido pelos alunos); em segundo lugar, que os conteúdos que se aprendem na sala de aula, são considerados como *não úteis* ou *não ligados à vida...* Ao mesmo tempo, parece-nos ainda que o maior constrangimento à aprendizagem apontado reside nas dificuldades destas crianças e jovens (ou na incapacidade de o DEE não conseguir acompanhar os alunos em todas as disciplinas, de forma a adaptar todas as tarefas, ou a fazer um trabalho *à parte*).

Em relação aos DEE, parecem existir algumas ideias contrárias. Se por um lado, se defende que, na sala de aula, poucas são as aprendizagens realizadas, não concordando, por isso, com a permanência dos alunos a tempo inteiro na sala de aula, há quem defenda o oposto, desde que seja possível o apoio individualizado e permanente, ao aluno. Tal parece sugerir, mais uma vez, que esse acompanhamento, a acontecer a tempo inteiro, na sala de aula, constituiu a única estratégia que pode promover a aprendizagem dos alunos. Os dados

parecem sugerir, contudo, que a adaptação dos materiais que é realizada pelo DEE parecem nem sempre parece estimular a participação dos alunos, sugerindo-se que tal poderá não se integrar num trabalho mais vasto, efetivo e organizado de articulação entre docentes, com vista ao alcance de objetivos que sejam, assumidamente, comuns para todos, contrariando o constante no Projeto Educativo da instituição, na medida em que as respostas educativas existentes parecem não garantir a participação destes alunos “nos processos de aprendizagem [nem] na vida do Agrupamento” (p.5), nem ser desenhadas “com inovação e potenciando recursos ajustados” (p.6), apesar de tal ter servido de mote para a “a adesão ao programa TEIP2, desde 2009.

Esta realidade vai ao encontro das conclusões do estudo de Silva (2011) e dos constrangimentos elencados por este (que inviabilizam o trabalho colaborativo), atribuindo também a responsabilidade aos órgãos de gestão e à própria estrutura organizacional, tal como também nos alertam Casal e Fragoso (2019).

Neste estudo consideramos que os dados obtidos e analisados nos indicam que, na verdade, o trabalho colaborativo entre docentes do ensino regular e DEE não acontece, quer devido a limitações horárias, quer por falta de interesse dos professores. Tornou-se, ainda, evidente que, quando acontecem, as articulações são pontuais e específicas, o que, na prática, parece reforçar a ideia de que se o DEE está presente na sala de aula, este colabora *in loco* na adaptação dos materiais de forma a facilitar a realização das tarefas por parte do aluno com ACS. Caso contrário, na maior parte das situações, parece extinguir-se assim, a *colaboração* entre os profissionais.

No que toca à presença do DEE na sala de aula, concluímos que tal pode facilitar a aprendizagem dos alunos com ACS. Contudo, por vezes, o trabalho que estes realizam parece ser diferente dos demais, o que nos pode levar a considerar que, nesses momentos, estamos perante um ambiente que pode ser entendido como uma *segregação camuflada*. Os dados conseguidos parecem evidenciar, ainda, a praticamente ausência de metodologias de trabalho que envolvem a participação ativa de todos os alunos, incluindo os envolvidos neste estudo, que parecem realizar, na grande maioria das vezes, atividades paralelas ou descontextualizadas, quando as comparamos com o trabalho que está a ser desenvolvido pelos restantes (quando não estão a ouvir o professor). Assim, aquilo que nos parece ser um retrato da prevalência do ensino expositivo, de escassez de trabalho (efetivamente)

colaborativo entre DEE e docentes do ensino regular, da escassez de metodologias e práticas que estimulem a aprendizagem, a participação, a colaboração e as relações positivas entre alunos que são cidadãos, parece constituir-se como um conjunto de “paliativos temporários para um problema de fundo” (Leite, 2011, p.18), materializando-se em alavancas para a exclusão de que nos fala Rose (1998). Ainda, o facto de os alunos parecerem não partilhar, muito frequentemente, das mesmas atividades que os restantes elementos, aquela que parece ser, muitas vezes, a sua posição afastada e isolada na sala (a maior parte dos alunos refere isso mesmo), aliado aos poucos momentos de trabalho que podem estimular relações colaborativas, assim como o facto de a sua voz ou presença parecer não existir na maior parte das disciplinas para a maior parte dos colegas e professores, sugere que estes alunos estão *presentes*, mas não envolvidos, o que, para muitos autores e defensores da causa inclusiva, é apanágio de exclusão. Na sala de aula, todos estes alunos parecem evidenciar constrangimentos na relação com os pares, registando-se uma significativa escassez de relações entre eles. Até mesmo nos poucos momentos em que estão inseridos num grupo de trabalho, os restantes elementos parecem não valorizar a sua voz, parecendo até ignorar *aquela* elemento. E, de facto, como este estudo revela, os alunos com ACS parecem saber isso, porque parecem sentir e *vestir-se com esses estilhaços*. Primeiro, dentro da sala e, depois, em toda a sua extensão, fora da sala de aula. No recreio, a maioria dos alunos envolvidos parece estabelecer relação com outros colegas (embora poucos) que, na sua maioria, não pertencem à mesma turma. De um modo geral, todos eles parecem manifestar distanciamento relativamente aos colegas, assim como alguns manifestaram ainda receio pela sua segurança e integridade na escola. Parece existir, assim, um prolongamento ou até mesmo uma replicação do afastamento que ocorre dentro da sala de aula, para fora desta, com a salvaguarda de que, se o aluno com ACS precisar de ajuda, os colegas colaboram com este, numa atitude assistencialista, a qual nos parece espelhar esse currículo oculto aprendido socialmente, fundado naquela que nos parece ser uma baixa expectativa relativamente a estes alunos, materializando-se no escasso investimento nas aprendizagens e na participação, com impacto nas relações entre pares já descritas.

No que respeita a facilitadores à participação, são elencados os seguintes: o apoio individualizado pelo DEE de modo a treinar competências mais necessárias à sua vida futura e de forma a facilitar a adaptação das tarefas ao aluno com ACS e a realização de atividades isoladas em sala de aula que estejam de acordo como o seu ritmo de aprendizagem. Importa agora refletir sobre o facto de os facilitadores identificados pelos docentes reforçarem a

importância do apoio *à parte*, no treino de competências *para a vida*, a qual parece acontecer, somente, fora da sala, e não referindo, contudo, estratégias de trabalho colaborativas, dinâmicas ou outras metodologias de trabalho, tão repetidas (até de forma bastante exaustiva), nos documentos dos alunos e, na realidade, tão pouco praticadas, como nos sugere este estudo.

No que concerne às barreiras à inclusão identificadas, estas parecem ser a dificuldade em dar a atenção necessária ao aluno na sala de aula; a ideia de que o aluno realiza poucas aprendizagens em sala de aula, devendo, por isso, sair para fazer aprendizagens mais importantes para a sua vida (*a vida que passa, mas parece não entrar*); conteúdos desinteressantes de algumas disciplinas para o aluno; dificuldade em prestar atenção; dificuldades no relacionamento interpessoal e na gestão do comportamento por parte do aluno. Em suma, as barreiras à inclusão identificadas pelos professores estão para lá da porta da sala de aula ou, quando lá dentro, no aluno com ACS ou na falta de apoio individualizado.

Em relação aos documentos dos alunos parece-nos relevante o facto de não constarem informações significativas sobre as competências ou potencialidades dos alunos (*aquilo que o aluno é capaz de fazer*), mas, em contrapartida, existirem várias referências às fragilidades de cada um deles.

Já no que respeita ao cumprimento das medidas e estratégias constantes nesses documentos, ficou claro que, de forma a promover a participação e a aprendizagem, longo e difícil nos parece ainda ser o caminho a percorrer até à concretização das práticas, das (longas) estratégias e até das medidas universais constantes nos documentos individuais dos alunos (RTP e PEI), que não sejam a presença de um DEE que possa acompanhar *aquele aluno* nas tarefas na sala de aula ou fora dela.

Entendemos que a Escola não se extingue apenas no processo de ensino e de aprendizagem, mas é também o palco das amizades para a vida, onde se estabelecem relações positivas entre pessoas, que se fundam no respeito, nos valores de uma sociedade mais justa e na igualdade de oportunidades. Por isso mesmo, entendemos que todos os que frequentam a Escola devem usufruir desse todo que esta proporciona: aprendizagem, participação, relação positiva entre pares e desenvolvimento pessoal e social harmonioso. Contudo, neste estudo ficou claro que muito há ainda a fazer.

Elencando algumas **limitações** sentidas neste estudo, a primeira coincidiu com o facto de um dos alunos com ACS não ter podido integrar o estudo, devido à não concordância do seu encarregado de educação. Posteriormente senti de perto a minha inexperiência aquando das entrevistas num local que era, igualmente, o meu local de trabalho, o que constituiu um permanente desafio na procura constante do meu papel de investigadora, o mais possível ou totalmente isenta. Contudo, esta minha inexperiência aliada ao facto de, eu própria, pertencer àquela instituição de ensino, deverão ser tidos em consideração no que diz respeito à forma como tal poderá ter afetado este estudo. No decurso das entrevistas foi também evidente a dificuldade em obter respostas com algum desenvolvimento, tendo havido a necessidade constante de colocar novas questões. No entanto senti, muitas vezes, incapacidade em aprofundar algumas reticências deixadas pelas crianças e jovens, uma vez que percebi que isso, profundamente, os perturbava. Então, no respeito pela inequívoca e lúcida tristeza que evidenciavam, optei, muitas vezes, por colocar outras questões que pudessem, de alguma forma, “aligeirar” os seus sentimentos, procurando compensar, de alguma forma, os “estragos internos” causados pelas questões colocadas. Nesses momentos preferi, muitas vezes, reorientar assim o discurso. Assim, esta investigação implicou diretamente apenas quatro alunos pelo que, atendendo ao reduzido número, dificilmente se poderão extrapolar teorias a partir dele. De qualquer forma, considero que não foi objetivo deste estudo, a generalização dos seus resultados.

Outra limitação deste estudo reside no facto de o aluno que motivou este estudo ter deixado de usufruir de ACS duas semanas antes da entrevista (por ter passado a frequentar um Programa Integrado de Educação e Formação - PIEF, no mesmo estabelecimento de ensino), pelo que se considerou, mesmo assim, dar continuidade à análise do RTP e PEI anteriores do aluno, uma vez que a realidade retratada por este se reportava a esse período e era fundamental ser conhecida. Ainda no que respeita à seleção deste aluno para este estudo, não foi possível incluir o parecer do DT do aluno, atendendo à proximidade com a investigadora que, era, ao mesmo tempo, DEE do aluno. Por isso mesmo, este estudo não incluiu estes registos. Por último, outra limitação deste estudo foi o facto de o mesmo DEE (A2 e C2) acompanhar dois dos alunos neste estudo (A e C), o que restringiu a riqueza que poderia ter constituído outra perspetiva para este estudo.

No que diz respeito a **estudos de investigação** que possam surgir a partir deste, considero que seria oportuna (ou até urgente) mais investigação, no nosso país, que dê voz a estes alunos, mas desta vez que possa incidir sobre os efeitos positivos de práticas de colaboração

pedagógica e práticas pedagógicas diferenciadas, que se materializem no respeito pelo constante nos RTP e PEI dos alunos e, conseqüentemente, nas aprendizagens e na participação, com impacto positivo nas relações entre todos os alunos. Urge, de facto, uma análise consciente e mais demorada sobre a promoção de oportunidades de participação e de aprendizagem, de modo a envolver todos os alunos, procurando entender o que fazer e como fazer.

Ao longo deste intenso processo, nesta relação estreita entre leitura-análise-reflexão-escrita, confesso que muitos foram os momentos que me afastaram deste trabalho, tal era o desalento e o sentimento de culpa. Por outro lado, e refletindo neste culminar do percurso, é flagrante o meu próprio crescimento individual, no respeito imenso, e agora consciente, assumido e suportado, pela voz dos alunos, e destes em particular, o que, hoje em dia, motiva ainda mais a minha prática e a minha defesa pela sua inclusão e pelas aprendizagens que realizam em contexto, em conjunto com os pares, apostando em dinâmicas de trabalho com os professores do ensino regular, cativando-os, motivando-os e encorajando-os a repensar(mos) estratégias em colaboração e em colocarmos estes alunos no mesmo palco das intervenções, privilégio e direito de todos, envolvidos nas relações com os outros e nas aprendizagens. Definitivamente, este trabalho contribuiu, de forma significativa, para a forma como dialogo, hoje, com estes jovens, na forma como os oiço, questiono, valorizo, no entendimento que, definitivamente, considero ser o papel da Escola no seu desenvolvimento e na sua formação pessoal e social. A par desta aprendizagem, ocorreu outra...Aprendi ainda que, muitas vezes, o papel de subserviência do DEE mais não é do que a timidez de um (também) professor que não se sente verdadeiramente colaborante na sala de aula e, tal como o aluno com ACS, não se sente *parte*, mas sim *à parte*. Este trabalho permitiu-me reconhecer, mais profundamente, que, nas nossas mãos, reside também a capacidade de mudança e a forma como nos afirmamos perante os outros e perante aquilo que fazemos, em prol do que e de quem o fazemos. Afastados parecemos estar ainda do consagrado na *Declaração de Incheon*, no compromisso de uma *Educação para Todos*, antecedendo até as premissas que subjazem ao DL3/2008 de 7 de janeiro, no que toca à defesa do aumento da participação de todos os alunos, nas classes regulares. Longe parecemos estar ainda de uma inclusão entendida como um “complexo processo de aumentar a participação nos vários aspetos da escolaridade” (*European Agency for Development in Special Needs Education*, 2011, p.14).

“Professora, eu não quero ir para a escola!” surge na voz de quem anseia por uma outra escola, que se desalenta com o que sente na pele e na alma e com aquilo que vivencia à sua volta, com a clareza e lucidez suficientes para entender que algo está errado e que é preciso *gritar* para se fazer ouvir, deitando por terra o silêncio talvez demorado. Tenhamos nós a capacidade de o(s) ouvir, de parar, de refletir, de nos *despirmos* das nossas *absolutas* certezas individuais que tanto nos isolam para, em verdadeira colaboração, ouvirmos, questionarmos, refletirmos e avaliarmos constantemente, em conjunto, outras dinâmicas de trabalho que promovam a aprendizagem e a participação de todos, contribuindo para a construção de uma escola que leve os alunos (todos), cidadãos do mundo, a considerar que “...a escola não foi feita para mim...” (Pennac, 2009, p.23) e, nessa medida, nos sussurem na proximidade que é própria do afeto e da confiança serena: “Professora, eu quero VIR para a escola!”

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial (2011). *Princípios Chave para a Promoção da Qualidade na Educação Inclusiva –Recomendações para a prática*. Odense, Dinamarca.
- Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial (2012). *Perfil de Professores Inclusivos*. Odense, Dinamarca.
- Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial (2012). *Perspetivas dos jovens sobre educação inclusiva*. European Agency for Development in Special Needs Education. https://www.european-agency.org/sites/default/files/young-views-on-inclusive-education_YoungViews-2012PT.pdf
- Ainscow, M. (1997). Educação para todos: Torná-la uma realidade. In M. Ainscow, G. Porter & M. Wang (Coords.), *Caminhos para as escolas inclusivas*. Instituto de Inovação Educacional.
- Almqvist, L., Uys, C. J. E., & Sandberg, A. (2007). The concepts of participation, engagement and flow: A matter of creating optimal play experiences. *South African Journal of Occupational Therapy*, 37 (7), 6-13. <http://hdl.handle.net/2263/6233>
- Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra. <http://dx.doi.org/10.14195/978-989-26-0879-2>
- American Psychological Association (2020). *APA Style 7th Edition Student Title Page Guide*. <https://apastyle.apa.org/instructional-aids/student-title-page-guide.pdf>
- Amor, A., Hagiwara, M., Shogren, K, Thompson, J, Verdugo, M. Burke, K. & Aguayo, V. (2019). International perspectives and trends in research on inclusive education: a systematic review. *International Journal of Inclusive Education*, 23 (12), 1277-1295. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1445304>

- Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar*. McGraw-Hill.
- Baliza, E. (2002). *Os alunos e a escola inclusiva*. [Dissertação de Mestrado, Instituto Superior de Psicologia Aplicada]. Repositório do Instituto Superior de Psicologia Aplicada. <https://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/328/1/DM%20BALI1.pdf>
- Baptista, C., Alves, M. (2015). *Um olhar dos alunos sobre a escola*. [Comunicação livre]. Educação, Territórios e Desenvolvimento Humano. Atas do I Seminário Internacional. Repositório da Universidade do Católica Portuguesa. Porto. <https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/19551/1/Um%20olhar%20dos%20alunos%20sobre%20a%20escola.PDF>
- Baptista, I. (2005). *Dar rosto ao futuro, a educação como compromisso ético*. Profedições.
- Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo*. Edições 70.
- Bell, J. (2010). *Como realizar um projeto de investigação. Um guia para a pesquisa em Ciências Sociais e da Educação*. Gradiva.
- Benavente, A., Costa, A. F., Machado, M. L. & Neves, M. C. (1991). *O outro lado da escola*. Teorema.
- Bessa, N., & Fontaine, A. (2002), *Cooperar para aprender: Uma introdução à aprendizagem cooperativa*. Edições Asa.
- Bibliotecas do Politécnico de Leiria (2021). *Guia para a elaboração de citações e referências bibliográficas - Normas APA 7ª Edição*. https://www.ipleiria.pt/sdoc/wpcontent/uploads/sites/10/2021/05/Guia_APA_7%C2%AAEd._v1.pdf
- Boavida, A. & Ponte, M., (2002). Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas. In GTI (Ed.), *Refletir e investigar sobre a prática profissional*, 43-55. APM.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.

- Boyden, P., Muniz, M. & Laxton-Kane, M. (2012). Listening to the views of children with learning disabilities: An evaluation of a learning disability . CAMHS servisse. *Journal of Intellectual Disabilities*, 17(1), 51–63.
<https://doi.org/10.1177/1744629512469923>
- Cândido, M. (2011). Educação Inclusiva, percepções de uma realidade: Perspetivas dos professores, dos pais e dos alunos [Dissertação de Mestrado, Instituto Superior de Educação e Ciências]. Repositório Comum. <https://comum.rcaap.pt>
- Carvalho, L. (1992) *Clima de Escola e Estabilidade de Professores*. Educa.
- Casal, J. & Fragoso, F. (2019). Trabalho colaborativo entre professores do ensino regular e da educação especial. In *Revista Educação Especial*, 32.
<https://doi.org/10.5902/1984686X26898>
- Casey, B.(2019). *When special and general educators collaborate, everybody wins*. *Maximizing Special Education Partnerships*, 14 (25). ASCD.
<http://www.ascd.org/ascd-express/vol14/num25/when-special-and-general-educators-collaborate-everybody-wins.aspx>
- Chiavenato, I. (2000). *Recursos humanos*. Atlas.
- Clark, M. (1992). *The restructuring of meaning: An analysis of the impact of context on transformational learning*. 33th Annual Adult Education Research Conference Proceedings, 31-36. University of Saskatchewan.
- Clark, A. & Moss, P. (2001). *Ouvindo crianças pequenas: a abordagem mosaica*. National Children's Bureau para a Fundação Joseph Rowntree.
- Congresso Europeu de Pessoas com Deficiência (2002). *Declaração de Madrid*. Proclamação do ano europeu das pessoas com deficiência.
<http://www.faders.rs.gov.br/legislacao/6/33>
- Cook, L. & Friend, M.(1995). *Coteaching: Guidelines for creating effective practices*.

Focus on Exceptional Children, 28, (3), 1-16.

<https://doi.org/10.17161/foec.v28i3.6852>

Correia, L. M. (1997). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*.

Porto Editora.

Correia, L (2003). *Educação especial e inclusão*. Porto Editora.

Correia, L. (2013). *Inclusão e necessidades educativas especiais: um guia para educadores e professores*. Porto Editora.

Costa, A.M. (1996). *Currículos Funcionais- Sua Caracterização*. Instituto de Inovação Educacional.

Costa, C. L. & Sarmiento, T. (2018, julho/dezembro). *Escutar as crianças e (re) configurar identidades – interações com voz*. Educação e Análise, Londrina, 2 (3), 72-94.

<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/60288/1/Escutar%20as%20crianças%20e%20afirmar%20a%20nossa%20identidade%20profissional.pdf>

Dawkins, S. (2019). *Co-teach your way to successful inclusion*, 14, (25).

<http://www.ascd.org/ascd-express/vol14/num25/co-teach-your-way-to-successful-inclusion.aspx>

Declaração de Lisboa sobre Equidade Educativa (2015). 8º Congresso de Apoio Educacional

Inclusivo. <http://isec2015lisbon.weebly.com/the-lisbon-educational-equity-statement.html>

Decreto-Lei n.º 35/90 do Ministério da Educação (1990). Diário da República: I Série, n.º 21,

350-353. <https://files.dre.pt/1s/1990/01/02100/03500353.pdf>

Decreto-Lei n.º 319/91 do Ministério da Educação (1991). Diário da República: I Série-A,

n.º193, 4389-4393. <https://files.dre.pt/1s/1991/08/193a00/43894393.pdf>

Decreto-Lei n.º 3/2008 do Ministério da educação (2008). Diário da República: I Série, n.º4,

154-164. <https://files.dre.pt/1s/2008/01/00400/0015400164.pdf>

Decreto-Lei n.º 176 de 2 de agosto do Ministério da Educação e Ciência (2012). Diário da República (2012). Diário da República: Série I n.º 149/2012, 4068-4071.

<https://files.dre.pt/1s/2012/08/14900/0406804071.pdf>

Decreto-Lei nº54/2018 da Presidência do Conselho de Ministros (2018). Diário da República: I Série, n.º 129/2018. [https://data.dre.pt/eli/dec-](https://data.dre.pt/eli/dec-lei/54/2018/7/6/p/dre/pt/html)

[lei/54/2018/7/6/p/dre/pt/html](https://data.dre.pt/eli/dec-lei/54/2018/7/6/p/dre/pt/html)

Decreto-Lei nº55/2018 da Presidência do Conselho de Ministros (2018). Diário da República: I Série, n.º 129/2018. [https://data.dre.pt/eli/dec-](https://data.dre.pt/eli/dec-lei/55/2018/7/6/p/dre/pt/html)

[lei/55/2018/7/6/p/dre/pt/html](https://data.dre.pt/eli/dec-lei/55/2018/7/6/p/dre/pt/html)

Despacho n. 6605-A/2021 do Gabinete do Secretário de Estado Adjunto e da Educação. Diário da República: II Série, n.º 129.

<https://files.dre.pt/2s/2021/07/129000001/0000200003.pdf>

Dewey, J. (1897). My Pedagogic Creed. *School Journal*, 54, 77-80.

<https://doi.org/10.1177/002205742510101803>

Dewey, J. (1979). Democracia e Educação. In J. Pena (Org.), *Atualidades Pedagógicas* (4.ªed.). Companhia Editora Nacional.

https://www.academia.edu/40124449/John_Dewey_Educacao_e_Democracia

Erickson, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (pp.119- 161). Macmillan.

Eriksson, L., Wellander, J. & Granlund, M.(2007). Participation in everyday school activities for children with and without disabilities. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 19, 485-502. <https://doi.org/10.1007/s10882-007-9065-5>

Esteves, M. (2006). Análise de conteúdo. In J. Lima & J. Pacheco (Orgs). *Fazer*

Investigação – Contributos para a elaboração de dissertações e teses. Porto Editora.

- European Agency for Development in Special Needs Education (2007). *Young Voices: Meeting Diversity in Education*.
www.european-agency.org/site/info/publications/agency/index.html
- European Agency for Development in Special Needs Education (2011). *Participation in inclusive education – A framework for developing indicators*. https://www.european-agency.org/sites/default/files/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education-recommendations-for-practice_keyprinciples-rec-PT.pdf
- Ferreira, M. S. (2007). *Educação regular, educação especial: uma história de separação. Afrontamento*.
- Florian, L. (2014). What counts as evidence of inclusive education?. *European Journal of Special Needs Education*, 29, (3), 286-294. Routledge.
<https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933551>
- Fontes, A. & Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a aprendizagem cooperativa*. Livros Horizonte.
- Formosinho, J. (1991). Currículo uniforme – pronto-a-vestir de tamanho único. In F. Machado, & Gonçalves, M. (Eds.), *Currículo e Desenvolvimento Curricular* (pp. 262-267). Edições ASA.
- Fortin, M.F. (2009). *O Processo de investigação - da concepção à realização*. Lusociência.
- Freire, P. (1993). *Política e educação*. Cortez Editora.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (2001). *Porque é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa*. Porto Editora.
- Gaddis, L., & Hatfield, L. (1997). Characteristics of the learning environment: Students, teachers, and their interactions. In J. Swartz, & W. Martin, *Applied Ecological Psychology for Schools within Communities - Assessment and Intervention* (pp. 31-54). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Gómez A. (1998). Os processos de ensino-aprendizagem: Análise didática das principais

- teorias da aprendizagem. In Sacristán, J. & Gómez, A. *Compreender e transformar o ensino* (pp. 27-65). Artmed.
- Gonçalves, E., & Trindade, R. (2010). *Currículo, aprendizagens e trabalho docente. Práticas de ensino diferenciado na sala de aula : "se diferencio a pedagogia e o currículo estou a promover o sucesso escolar de alunos com dificuldades de aprendizagem*, 2062-2073. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/35075/2/86218.pdf>
- Grave-Resendes, L. & Soares, J. (2002). *Diferenciação pedagógica*. Universidade Aberta.
- Greig, A. & J. Taylor (2001). *Doing Research with Children*. Sage
- Guerra, M. (2005). *Aprender a Conviver na Escola*. Edições ASA.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempo de mudança*. McGraw-Hill de Portugal.
- Johnson, D., Johnson, R., & Holubec, E. (1999). *Cooperative Learning in the Classroom*. ASCD.
- Kelle, U. & C. Erzberger (2005). Qualitative and Quantitative Methods: Not in Opposition. In Flick, U., E. V. Kardorff e I. Steinke (Eds.). *A Companion to Qualitative Research*, Sage.172-177.
- Lei nº 46/86 da Assembleia da República (1986). Diário da Republica: I Série n.º 237, 3067-3081. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/lei_bases_do_sistema_educativo_46_86.pdf
- Lei n.º 116/2019 da Assembleia da República. (2019). Diário da República: I Série, n.º 176/2019. <https://data.dre.pt/eli/lei/116/2019/09/13/p/dre>.
- Leite, T. (2011). *Currículo e Necessidades Educativas Especiais*. Universidade de Aveiro.
- Lima, J.A. (2002). *As culturas colaborativas nas escolas – Estruturas, processos e conteúdos*. Porto Editora.
- Lüdke, M. & André, M. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. EPU.
- Maciver D., Rutherford M., Arakelyan S. & Kramer J.M.(2019). *Participation of children*

with disabilities in school:

A realist systematic review of psychosocial and environmental facts, 14 (1).

<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0210511>.

Malheiro, S. (1999). *Tendências histórico-evolutivas na educação especial*. Manuscrito submetido para publicação.

Martinho, M. H. (2007). *A comunicação na sala de aula de matemática:*

Um projecto colaborativo com três professoras do ensino básico [Tese de Doutoramento, Universidade de Lisboa].Repositório da Universidade de Lisboa.

<http://hdl.handle.net/10451/1523>

Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R. & Rodrigues, S. (2017), Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória. DGE & José Pedroso (Eds.). *Editorial do Ministério da Educação e Ciência*.

https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/pe_rfil_dos_alunos.pdf.

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

Mendes, E., Almeida, M. & Toyoda, C. (2001). Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. In *Educar em Revista*, 41, 81-93.

<http://www.scielo.br/pdf/er/n41/06.pdf>

Mendes, N. (2018). *Participação de alunos com necessidades educativas especiais nas atividades de sala de aula e da escola – Que implicações no desenvolvimento da autonomia pessoal e social?* [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação

- de Lisboa]. Repositório do Instituto Politécnico de Lisboa.
<http://hdl.handle.net/10400.21/9734>
- Morgado, J. (2005). *Currículo e profissionalidade docente*. Porto Editora.
- Mota, N. (2013). *A relação entre pares, no ensino básico, com alunos de necessidades educativas especiais integrados na turma* [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação João de Deus]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/4085>
- Neves, M. (2011). *Não os desiludas, histórias da escola*. Livros Horizonte.
- Niza, S. (1992). Em comum assumimos uma educação democrática. *Nos 25 anos do Movimento da Escola Moderna Portuguesa*. Cadernos de Formação.
- Niza, S. (1998). A organização social do trabalho de aprendizagem no 1.º ciclo do ensino básico. *Inovação*, 11, 77-98.
http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1_2_0_mod_pedag_mem/120_d_01_org_social_trab_aprend1ceb_sniza.pdf.
- Niza, S. (2004). A Ação de Diferenciação Pedagógica na Gestão do Currículo. *Revista Escola Moderna*, 21, 5.ª série (pp. 64-69).
- Niza, S. (2009). Contextos Cooperativos e Aprendizagem Profissional. A formação no Movimento da Escola Moderna. In J. Formosinho (Coord.). *Formação de Professores-Aprendizagem Profissional e Ação Docente*. Porto Editora.
- Niza, S. (2012). A organização social do trabalho de aprendizagem no 1.º Ciclo do Ensino Básico. In A. Nóvoa, F. Marcelino, J. R. do Ó (Org.), *Sérgio Niza escritos sobre educação* (pp. 353-379). Tinta-da-China.
- Nóvoa, A. (1989). Profissão: professor. Reflexões históricas e sociológicas. *Análise psicológica*, 7, 435-456. <http://hdl.handle.net/10400.12/5229>.
- Pacheco, J., Roldão, M. & Estrela, M. (2018). *Estudos de Currículo*. Porto Editora
- Pais, L. (2012). *Inclusão e práticas de diferenciação curricular nos cursos de educação e*

- formação* [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa].
Repositório do Instituto Politécnico de Lisboa. <https://repositorio.ipl.pt>.
- Pereira, A. (2011). *Análise de conteúdo de uma entrevista semi-estruturada*.
<http://mpelearning.pbworks.com/f/MICO.pdf>
- Pereira, F., Crespo, A., Trindade, A., Cosme, A., Croca, F., Breia, G., Franco, G., Azevedo, H., Fonseca, H., Micaelo, M., Reis, M., Saragoça, M., Carvalho, M. & Fernandes, R. (2018). *Para uma educação inclusiva: Manual de apoio à prática*. Lisboa: Ministério da Educação. Direção-Geral da Educação. <http://hdl.handle.net/10400.14/26861>
- Pereira, M., & Sanches, I. (2013). *Aprender com a diversidade: As metodologias de aprendizagem cooperativa na sala de aula*, 118-139.
<https://doi.org/10.14572/nuances.v24i3.270>
- Pernia, S. (2008). La “voz” de las personas con discapacidad intelectual en investigación educativa: Repensando las prácticas de investigación. *Revista de Educación*, 345, (pp.377-398). <https://www.researchgate.net/publication/28200116>
- Perrenoud, P. (2002). *A Escola e a aprendizagem da democracia*. Edições ASA.
- Ponte, J. (2006). Estudos de caso em educação matemática. *Bolema*, 25, 105-132.
- Porter, G. (1997). Organização das escolas. Conseguir o acesso e a qualidade através da inclusão. In M. Ainscow, G. Porter & M. Wang (Eds.), *Caminhos para as escolas inclusivas* (pp.34-48). Instituto de Inovação Educacional.
- Porter, G. & Smith D. (2011). *Exploring educational practices through professional inquiry*. Sense Publishers.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2003). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Trajetos.
- Ramos, S. & Naranjo, E. (2014). *Metodologia da investigação científica*. Escolar Editora.
- Rebelo, M. (2010). *A participação dos alunos no processo de ensino aprendizagem*

- [Dissertação de Mestrado, Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto. <https://core.ac.uk/download/pdf/187230221.pdf>.
- Recomendação n.º 2/2021 de 14 de julho do Conselho Nacional de Educação (2021). Diário da República: II Série, n.º 135/2021. <https://dre.pt/dre/detalhe/recomendacao/2-2021-167281062>.
- Resolução A/RES/61/106 da Assembleia Geral das Nações Unidas (2006). Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.
http://gddc.ministeriopublico.pt/sites/default/files/documentos/instrumentos/pessoas_deficiencia_convencao_sobre_direitos_pessoas_com_deficiencia.pdf
- Resolução A/RES/70/1 da Assembleia Geral das Nações Unidas (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*.
<https://unescoportugal.mne.gov.pt/pt/temas/objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel>
- Ripley, S. (1997). *Colaboração entre professores de educação geral e especial*. ERIC Digest.
<https://www.ericdigests.org/1998-1/general.htm>
- Rodrigues, D. (org.). (2001). *Educação e diferença. Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva*. Porto Editora.
- Rodrigues, D. & Nogueira, J. (2010). Educação Especial e Inclusiva em Portugal: factos e opções. *Revista Brasileira de Educação Especial*. 17 (1) .
<https://doi.org/10.1590/S1413-65382011000100002>
- Rodrigues, D. (2019, novembro 18). *Casa onde não há inclusão...* Jornal Público.
<https://www.publico.pt/2019/11/18/sociedade/opiniao/casa-onde-nao-ha-inclusao-1893127>
- Roldão, M. (1999). *Gestão curricular: Fundamentos e práticas*. Ministério da Educação.
- Roldão, M. (2010). A Função curricular da escola e o papel dos professores: Políticas,

- discurso e práticas de contextualização e diferenciação curricular. *Nuances: Estudos sobre Educação*,7(18) 230-241. <https://doi.org/10.14572/nuances.v17i18.767>
- Roldão, M. & Almeida, S. (2018). *Gestão curricular para a autonomia das escolas e professores*. Ministério da Educação.
- Rose, R. (1998). O currículo: Um veículo para a inclusão ou uma alavanca para a exclusão? In C. Tilstone, L. Florian & R. Rose, R. (Eds.). *Promover a Educação Inclusiva* (pp.51-64). Instituto Piaget.
- Sánchez, A., & González, M. (1997). El derecho a una educación inclusiva. In A. Palomino & J. González. *Educacion Especial I. Una perspectiva curricular y profesional* (pp. 191-206). Ediciones Pirámide.
- Santana, I. (2000). Práticas pedagógicas diferenciadas. *Revista Escola Moderna*, 8, 5.^a série, 30-33.
- Santos, E. (2007). *Editorial. Noesis*, 5(71).
www.minedu.pt/data/Noesis/noesis_Revista76.pdf
- Santos, J. (2000). *Se não sabe porque é que pergunta? Conversas com João de Sousa Monteiro*. Assírio e Alvim.
- Schulman, L. (2007, fevereiro). Keynote lecture to American Association of Colleges for Teacher Education Annual Conference. New Orleans
- Scott, J. (2000). Crianças como respondentes: o desafio para métodos quantitativos. In P. Christensen & A. James (Eds.), *Pesquisa com crianças*. Falmer
- Silva, A. (2011). *As características da articulação desenvolvida pelos professores do ensino regular como os de educação especial* [Dissertação de mestrado, Instituto Superior de Ciências Educativas]. Repositório Institucional da Universidade Fernando Pessoa.
<http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4069/1/02>
- Silva, M. (2009). Da exclusão à inclusão: Concepções e práticas. *Revista Lusófona da*

Educação, 13, 135-153.

<https://revistas.ulusofona.pt/index.php/reducacao/article/view/562>

Silva, T. (2003). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*.

Autêntica.

Silva, R. (2019). *A voz dos alunos: Um estudo caso* [Dissertação de mestrado, Universidade Católica do Porto]. Repositório da Universidade Católica do Porto.

https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/28892/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o_RicardoSilva.pdf

Spratt, J., & Florian, L. (2015). *Pedagogia inclusiva: da aprendizagem à ação. Apoiar cada indivíduo no contexto de 'todos'*. *Docência e Formação de Professores*, 49, 89-96.

<https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.03.006>

Sprinthall, A. & Sprinthall, C. (1993). *Psicologia educacional – Uma abordagem desenvolvimentista*. Editora McGraw-Hill de Portugal, Lda.

Stabback, P.(2016). *Qué hace a un currículo de calidad*. Unesco.

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243975_spa

Stafford, L. (2017) What about my voice: Emancipating the voices of children with disabilities through participant-centred methods, *Children's Geographies*, 15(5), 600-613.

<https://doi.org/10.1080/14733285.2017.1295134>

Stake, R.E. (2016). *A arte de investigação com estudos caso*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Tavares, C. & Sanches, I. (2013). Gerir a diversidade: Contributos da aprendizagem cooperativa para a construção de salas de aula inclusivas. *Revista Portuguesa de Educação*, 26 (1), 307-347. Universidade do Minho.

Tavares, J. & Alarcão, I. (1990). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Livraria Almedina.

- Teixeira, M. & Reis, M. (2012). A organização do espaço na sala de aula e as suas implicações na aprendizagem cooperativa. *Revista Meta: Avaliação*, 4(11), 162-187.
<http://dx.doi.org/10.22347/2175-2753v4i11.138>
- Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação pedagógica e diversidade*. Porto Editora.
- Tomlinson, C. & Imbeau, M. (2010). *Leading and managing a differentiated classroom*. ASCD
- Torres, A. (2017). Vozes de alunos sobre estrutura e trabalho curricular à entrada do ensino secundário: Ecos da dicotomia entre cursos científico-humanísticos e cursos profissionais. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 17, 146-176. <https://orcid.org/0000-0002-9068-1203>
- Trindade, R. (2018). *Autonomia, flexibilidade e gestão curricular: Relatos de práticas*. Leya Educação.
- Trindade, R. & Gonçalves, E. (2010). *Práticas de ensino diferenciado na sala de aula: Se diferencio a pedagogia e o currículo estou a promover o sucesso escolar de alunos com dificuldades de aprendizagem*. Universidade Lusófona do Porto.
<http://hdl.handle.net/10216/35075>
- Unesco (1990). Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem (1990). *Conferência Mundial sobre Educação para Todos*.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por.
- Unesco (1994). Declaração de Salamanca *Conferência mundial sobre necessidades educativas especiais: acesso e qualidade*.
[https://pnl2027.gov.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaracao_Salamanca.pdf](https://pnl2027.gov.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaracao_Salamanca.pdf)
- Unesco (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all*. Paris.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140224>

- Unesco (2015). *Declaração de Incheon Educação 2030: Rumo a uma Educação de Qualidade Inclusiva e Equitativa e à Educação ao Longo da Vida para Todos*.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137>
- Valverde, I. (2006). *A crença dos professores do 1.º ciclo do ensino regular e da educação especial face à inclusão* [Dissertação de mestrado, Universidade do Porto].
Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/21803>
- Vieira, P. (2000). *Estratégias alternativas de ensino-aprendizagem na matemática: Estudo empírico de uma intervenção com recurso à aprendizagem cooperativa, no contexto do ensino profissional* [Dissertação de mestrado, Universidade do Porto]. Sigarra.
<https://core.ac.uk/download/pdf/143398424.pdf>
- Yin, R. (2005). *Estudo de Caso. Planejamento e Métodos*. Bookman.

APÊNDICES

APÊNDICE I – DADOS RECOLHIDOS A PARTIR DO RTP E PEI DO ALUNO A

Aluno	A
Idade	12
Ano de escolaridade	5.º
Competências e aprendizagens a desenvolver	Leitura Escrita Cálculo Atividades funcionais
Medidas universais	a) diferenciação pedagógica b) acomodações curriculares.
Medidas selectivas	c) apoio psicopedagógico; d) antecipação e o reforço das aprendizagens.
Medidas adicionais	b) adaptações curriculares significativas com a área curricular específica de Desenvolvimento Pessoal e Social com docente de Educação Especial no Centro de Apoio à Aprendizagem.
Adaptações ao processo de avaliação	RTP Diversificação dos instrumentos de informação, enunciados em formato acessível, tempo suplementar, leitura orientada de enunciados e despenalização do erro. PEI Utilização da imagem para ilustrar e identificar situações, questões de preenchimento com lacunas, escolha múltipla, resposta direta.
Facilitadores	“Mobilização das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, a articulação entre docente de educação especial e docentes titulares das disciplinas e o apoio por parte do professor de educação especial em sala de aula e nas disciplinas.” (RTP, p.2) “Simpatia e bom relacionamento com docentes. Gosto por estar na escola, de “fazer pequenos recados”, “uma boa integração em espaço escolar” (RTP, p.3)
Constrangimentos	“Utilização de estratégias desajustadas – atividades propostas que não sejam do interesse da aluna; ausência de rotinas” de organização; falta de supervisão por parte dos docentes e ou outros funcionários da escola” (RTP, p.2) “A interação com pares; dificuldades inerentes ao seu atraso global de desenvolvimento com etiologia desconhecida (comprometimento das funções da atenção/concentração e memória, dificuldades de linguagem expressiva e compreensiva; envergonha-se quando conhece as pessoas”(RTP, p.3);
Estratégias de ensino	“Ajustar as acomodações curriculares...; estabelecer proximidade com ..., estabelecendo contacto ocular; planificar com ... as aprendizagens e registá-las; construir e utilizar materiais apelativos com ... de acordo com os seus interesses e necessidades; realizar leituras partilhadas com ...ou com os pares; ler para a turma em voz alta, como reforço positivo; ler em voz alta palavras ou pequenos textos; organizar a informação de um texto ouvido.” (PEI, p. 1)

APÊNDICE II - DADOS RECOLHIDOS A PARTIR DO RTP E PEI DO ALUNO B

Aluno	B
Idade	13
Ano de escolaridade	6º
Competências e aprendizagens a desenvolver (PEI)	“Concluir a escolaridade obrigatória com competências nas áreas: 1-linguagens e textos; 2-informação e comunicação; 3-pensamento crítico e criativo; 4-raciocínio e resolução de problemas; 5-saber científico, técnico e tecnológico; 6-relacionamento interpessoal; 7-desenvolvimento pessoal e autonomia; 8-Bem-estar saúde e ambiente; 9-sensibilidade estética e artística; 10-consciência e domínio do corpo”; “Adquirir autonomia pessoal e social” (p.2).
Medidas universais	Diferenciação pedagógica; acomodações curriculares; promoção do comportamento pró-social.
Medidas seletivas	Adaptações curriculares não significativas na área de Complemento à Educação Artística e apoio psicopedagógico com psicólogo e docente de educação especial.
Medidas adicionais	Adaptações curriculares significativas nas restantes disciplinas e desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social (dar-se-á preferência à permanência ... na sala de aula, à exceção da disciplina de Matemática, em que a sua presença ocorrerá de forma parcial...) (PEI, p.1).
Adaptações ao processo de avaliação	RTP : Diversificação dos instrumentos de recolha de informação, tempo suplementar, leitura de enunciados, sala à parte (sempre que necessário). (p.7) PEI : “Constituição de grupos cooperativos de aprendizagem conduzindo as escolhas do ... para áreas/temas de trabalho que possam ser desenvolvidos pelo ... e constituam um reforço importante ao tema geral a ser trabalhado; apresentação oral de trabalhos, no seio do grupo de trabalho; impulsionar a construção de listas de autorregulação/autoavaliação do trabalho realizado que possam constituir uma autoanálise, por parte do ..., do trabalho realizado e da sua avaliação; utilização de tecnologia; uso de exemplos concretos ou suportes visuais no ensino de conceitos abstratos; utilização de instrumentos e técnicas de avaliação variadas...; realização de pequenos testes com tempo suplementar (caso seja necessário) ao longo do ano; fazer revisões utilizando questões próximas às dos testes; permitir o uso de processador de texto; ...adotar estratégias promotoras de inclusão e de aprendizagem ativa” (pp.5-6)
Facilitadores (RTP)	“A mobilização das medidas de suporte à aprendizagem e inclusão; a aplicação dos princípios do DUA [Desenho Universal para a Aprendizagem] à planificação de aulas relacionando áreas curriculares, objetivos, conteúdos e aprendizagens esperadas, recorrendo a materiais motivantes, que facilitem a compreensão e promovam a participação ativa do ...; articulação entre docente de Educação Especial e docentes das disciplinas na preparação das atividades; apoio pedagógico por parte de DEE; estimulação da curiosidade e da participação do aluno numa ótica de corresponsabilização da aprendizagem, desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social; reforço positivo; são facilitadores substanciais os professores e técnicos que prestam apoio ao ...” (p.4)
Constrangimentos (RTP)	“desadequação de estratégias/materiais de trabalho e de sala de aula, que não vão ao encontro das características do ...; a falta de comunicação entre os professores e o ...; falta de comunicação entre docentes; falta de comunicação escola/família”. (p.4) Relativamente às características do ... que constituem facilitadores ao seu próprio desenvolvimento há a registar os seguintes: “expetativas positivas relativamente ao seu progresso escolar; a sua integração na turma; a motivação do ...” (p. 5). Por outro lado, os fatores que constituem entraves são: “a sua frustração e desmotivação face às dificuldades; a sua ansiedade, falta de confiança, falta de autonomia; a sua desconcentração; a falta de organização dos materiais; a sua impulsividade e comportamento frequentemente desajustados; as suas dificuldades na interação com os outros” (pp.4-5).
Estratégias de ensino	PEI : “Proporcionar diferentes formas de representação da informação, disponibilizando diferentes meios de personalização e apresentação da informação, apoiar na descodificação de texto ou outra informação, clarificar vocabulário e símbolos, proporcionar opções para a compreensão (ativar ou proporcionar conhecimentos básicos); pôr em prática diferentes formas de ação e expressão (otimizar o acesso a ferramentas e tecnologias, orientar no estabelecimento de metas adequadas, facilitar a gestão de informação e de recursos e aumentar a capacidade de monitorizar o progresso pessoal); proporcionar diferentes formas de envolvimento de modo a aumentar o interesse do ..., minimizando a insegurança e as distrações, variar o grau de exigência e os recursos para otimizar os desafios, promover a colaboração e a comunicação e incrementar o uso de <i>feedback</i> orientado como reforço; proporcionar opções para a autorregulação potencializando expetativas e antecipações que otimizem a motivação, facilitando a capacidade do ... de superar dificuldades, desenvolvendo a sua capacidade de autoavaliação e reflexão; abordar os conteúdos de cada área do saber associando-os a situações e problemas presentes no quotidiano da vida do ... ou presentes no meio sociocultural e geográfico em que se insere, recorrendo a materiais e recursos diversificados; organizar o ensino prevendo a experimentação de técnicas, instrumentos e formas de trabalho diversificados, promovendo intencionalmente, na sala de aula ou fora dela, atividades de observação, questionamento da realidade e integração de saberes; organizar e desenvolver atividades cooperativas de aprendizagem, orientadas para a integração e troca de saberes, a tomada de consciência de si, dos outros e do meio e a realização de projetos intra ou extraescolares; organizar o ensino prevendo a utilização crítica de fontes de informação diversas e das tecnologias da informação e comunicação; promover de modo sistemático e intencional, na sala de aula e fora dela, atividades que permitam ao aluno fazer escolhas, confrontar pontos de vista, resolver problemas e tomar decisões com base em valores; criar na escola espaços e tempos para que os alunos intervenham livre e responsabilmente; valorizar, na avaliação das aprendizagens do aluno, o trabalho de livre iniciativa, incentivando a intervenção positiva no meio escolar e na comunidade; valorizar o trabalho de projeto, recorrendo a parcerias com o CAA, numa ótica de trabalho colaborativo dentro e fora da sala de aula; articulação estreita entre docentes (educação especial e regular) numa ótica de trabalho colaborativo, “apostando-se em dinâmicas de trabalho motivadoras entre ... e seus pares, por forma a promover a sua inclusão na sala de aula e na escola” (p. 4, 5).

APÊNDICE III - DADOS RECOLHIDOS A PARTIR DO RTP E PEI DO ALUNO C

Aluno	C
Idade	10
Ano de escolaridade	5.º
Competências e aprendizagens a desenvolver (PEI)	As competências transversais a serem desenvolvidas por todos os intervenientes incluem as áreas do Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória.
Medidas universais	Diferenciação pedagógica e acomodações curriculares.
Medidas seletivas	Apoio psicopedagógico por psicólogo e docente de educação especial.
Medidas adicionais	Adaptações curriculares significativas em todas as áreas curriculares e desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social.
Adaptações ao processo de avaliação	“A leitura de enunciados, permitir que ... dê respostas orais em vez de utilizar a escrita para demonstrar a aquisição de conceitos, produzir e utilizar fichas de trabalho adaptadas para sistematização de conhecimentos e permitir-lhe tempo suplementar para a realização das mesmas. Os objetivos e conteúdos a serem avaliados devem respeitar as adaptações curriculares significativas que ... beneficia ...” (PEI, p.3).
Facilitadores (RTP)	“O trabalho colaborativo entre os diferentes intervenientes no processo educativo ..., o apoio direto e regular prestado pela docente de educação especial em sala de aula, na adequação das metodologias de aprendizagem...” (p.3).
Constrangimentos (RTP)	“As dificuldades ao nível da interação, cognição e aprendizagem que condicionam o acesso ao currículo desejado para o nível escolar” (p.3).
Estratégias de ensino	“Processo de ensino aprendizagem centrado no aluno, respeitando o seu nível de desenvolvimento/ interesses e motivações em sala de aula, no Centro de Apoio à Aprendizagem e em todos os espaços da escola sempre que necessário, privilegiando-se as seguintes estratégias: partir das áreas fortes e estimular as aptidões mais fracas, bem como desenvolver competências específicas que facilitem o processo de ensino aprendizagem; dar reforços positivos, valorizando os sucessos ...; privilegiar o discurso oral ao escrito; adequar o grau de dificuldade das tarefas e o tempo de execução às capacidades ...; promover o trabalho cooperativo e o trabalho de pares / pequenos grupos; explicar/ acompanhar e adequar os conteúdos às suas competências, de acordo com as suas necessidades e características; dividir tarefas complexas em pequenas tarefas; utilizar materiais diversificados; espaçar pequenos períodos de trabalho com paragens ou mudança de tarefas; levar ... a verbalizar as instruções, para garantir a compreensão das mesmas; relacionar a informação nova com as experiências e interesses ...; estabelecer rotinas facilmente compreendidas ... e responsabilizá-la pela execução das tarefas; estimular e desenvolver as suas áreas fortes, no sentido de elevar a sua motivação e satisfação, bem como promover a sua autoestima e prazer no sucesso; articular o trabalho entre os diferentes docentes que trabalham com” (PEI, p.3).

APÊNDICE IV - DADOS RECOLHIDOS A PARTIR DO RTP E PEI DO ALUNO D

Aluno	D
Idade	15
Ano de escolaridade	9.º
Competências e aprendizagens a desenvolver (PEI)	As traçadas no currículo comum das áreas de cariz mais prático. Relativamente às restantes disciplinas foram traçadas metas que se alicerçam nas áreas de competências do PASEO.
Medidas universais	Diferenciação pedagógica; acomodações curriculares; promoção do comportamento pró-social.
Medidas seletivas	Adaptações curriculares não significativas nas disciplinas mais práticas e apoio psicopedagógico por parte de DEE.
Medidas adicionais	Adaptações curriculares significativas nas restantes disciplinas e o desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social.
Adaptações ao processo de avaliação	“a) A diversificação dos instrumentos de recolha de informação, tais como inquéritos, entrevistas, registos vídeo ou áudio pelos docentes; d) O tempo suplementar para a realização de testes/trabalhos, caso os docentes das disciplinas entendam que ... será capaz de, com sucesso, realizar os momentos de avaliação em conjunto com os pares; f) A transcrição das respostas – em todos os momentos avaliativos, sempre que tal implique o processo de escrita; g) A leitura de enunciados, sempre que tal implique o processo de leitura; h) Utilização de sala separada, sempre que tal se possa constituir como um fator de concentração e de maior rentabilidade, no que toca à capacidade ... em demonstrar o que sabe. ... poderá realizar testes de avaliação adequados ao seu perfil de aprendizagem, sempre que tal constitua ou possa vir a constituir uma conquista pessoal ou um fator de inclusão. Contudo tal pressupõe uma articulação estreita entre o DEE e o docente da disciplina, no sentido de, em conjunto, criarem estratégias de trabalho que possam ser promotoras do sucesso ... e ... o possa entender como produto do seu esforço e das suas competências pessoais” (RTP, pp.5-6).
Facilitadores (RTP)	“Reforço positivo, mobilização de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, aplicação dos princípios do Desenho Universal de Aprendizagem (DUA) à planificação de aulas relacionando áreas curriculares, objetivos, conteúdos e aprendizagens esperadas recorrendo a materiais motivantes, que facilitem a compreensão e promovam a participação ativa ..., medidas de gestão curricular, articulação entre DEE e docentes titulares das disciplinas na preparação das atividades, apoio por parte de DEE em sala de aula ou tutoria por colegas, estimulação da curiosidade e da participação ..., numa ótica de corresponsabilização da aprendizagem, desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social e frequência do Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA)” (p.2).
Constrangimentos (RTP)	No que respeita aos fatores da escola que poderão afetar de forma significativa o desenvolvimento ..., enumeram-se os seguintes: “desadequação de estratégias de trabalho e de materiais na sala de aula, que não vão ao encontro das características ..., falta de comunicação entre aluno-professor” (p. 2,3).
Estratégias de ensino	“Proporcionar diferentes formas de representação da informação, disponibilizando diferentes meios de personalização e apresentação da informação, apoiar na descodificação de texto ou outra informação, clarificar vocabulário e símbolos, proporcionar opções para a compreensão (ativar ou proporcionar conhecimentos básicos); pôr em prática diferentes formas de ação e expressão (otimizar o acesso a ferramentas e tecnologias, orientar no estabelecimento de metas adequada, facilitar a gestão de informação e de recursos e aumentar a capacidade de monitorizar o progresso pessoal); proporcionar diferentes formas de envolvimento de modo a aumentar o interesse ..., minimizando a insegurança e as distrações, variar o grau de exigência e os recursos para otimizar os desafios, promover a colaboração e a comunicação e incrementar o uso de <i>feedback</i> orientado como reforço; proporcionar opções para a autorregulação potencializando expectativas e antecipações que otimizem a motivação, facilitando a capacidade ... de superar dificuldades, desenvolvendo a sua capacidade de autoavaliação e reflexão; abordar os conteúdos de cada área do saber associando-os a situações e problemas uso de exemplos concretos ou suportes visuais no ensino de conceitos abstratos; utilização de instrumentos e técnicas de avaliação variadas; realização de pequenos testes ...ao longo do ano; fazer revisões utilizando questões semelhantes às dos testes; possibilitar testes orais após treino anterior de conhecimentos adquiridos; permitir o uso de processador de texto; realizar testes com consulta (suporte de informação breve e esclarecedora fornecido por professor ou outras fontes cuja linguagem seja clara ao aluno); realizar testes em sala à parte; articular com docente de Educação Especial privilegiando-se o trabalho colaborativo entre todos os docentes, apostando-se em dinâmicas de trabalho motivadoras entre o aluno e os seus pares, por forma a promover a sua inclusão na sala de aula e na escola” (pp.4-5).

APÊNDICE V- GUIÃO DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS AOS ALUNOS COM ACS

BLOCOS TEMÁTICOS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	QUESTÕES ORIENTADORAS
A – Legitimação da entrevista	<p>Estabelecer um ambiente acolhedor e propício para a realização da entrevista.</p> <p>Esclarecer o entrevistado sobre o objetivo da entrevista e objetivo do estudo;</p> <p>Motivar o entrevistado solicitando a sua colaboração e realçando a sua importância para o estudo;</p> <p>Assegurar o caráter confidencial e o anónimo da entrevista;</p> <p>Pedir permissão para gravar a entrevista em áudio;</p>	<p>Olá!</p> <p>Vou fazer-te umas perguntas para saber o que pensas sobre a escola? E sobre o que tu fazes na escola?</p> <p>Só eu é que vou saber que foste tu a responder às perguntas e não vou dizer a ninguém. Aquilo que disseres será muito importante.</p> <p>Deixas-me gravar a entrevista para depois poder escrever o que disseres? Depois podes ouvir...se quiseres.</p>
B - Dados do entrevistado	Caracterizar, de forma breve, o entrevistado.	<ul style="list-style-type: none"> - Quantos anos tens? - Qual é a tua turma? - Há quantos anos andas nesta escola?
C- Perspetiva sobre a escola	Perceber o motivo de frequentar a escola	<ul style="list-style-type: none"> -Achas que é importante vir à escola? Porquê? - Porque é que andas na escola? - O que gostas mais de fazer na escola?
D - Perspetiva sobre as aulas	Conhecer as suas perspetivas sobre a dinâmica das aulas;	<ul style="list-style-type: none"> - O que fazes durante as aulas? - Quais as aulas que gostas mais? Porquê? - O que gostas mais de fazer nas aulas? E menos? - Que trabalhos dizem os professores para fazeres? - O que é mais difícil fazer? Porquê? - Qual a disciplina que gostas mais?..Porquê? E menos... - Quando estás na sala de aula, a quem pedes ajuda quando precisas? -Porquê?
	Conhecer a relação de trabalho com o/a DEE;	<ul style="list-style-type: none"> - Que atividades costumavas fazer com o/a prof DEE na sala de aula? - Preferes trabalhar com o/a prof. DEE na sala ou fora da sala? - Porquê?

E – Perspetiva sobre interações com pares	<p>Conhecer as interações com pares na sala de aula;</p> <p>Conhecer as relações estabelecidas entre pares no recreio;</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Costumas fazer trabalhos de grupo com os teus colegas? - Como te ajudam os teus colegas na sala de aula? - Na tua turma com quem gostas mais de estar ou conversar? Porquê? - E os outros colegas? Eles falam contigo na sala? Chamam-te para trabalhar com eles? - O que costumam fazer nos intervalos? - Com quem costumam estar nos intervalos? (Costumas estar com os teus colegas nos intervalos ou com adultos?) - Sentes-te bem com o quê quando estás no intervalo? - Sentes-te mal com o quê no recreio?
F - Perceções sobre participação	<p>Identificar a(s) disciplina(s) em que aluno considera participar mais;</p> <p>Identificar o nível de participação nas atividades do aluno na sala de aula;</p> <p>Identificar as atividades que promovem a participação;</p> <p>Caracterizar as atividades que limitam à participação;</p> <p>Identificar a(s) disciplina(s) em que aluno sente mais limitações à participação;</p> <p>Caracterizar as dinâmicas que colocam entraves à participação.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Em que disciplina(s) costumam participar na aula? - Quando os professores te fazem perguntas, eles costumam dizer o teu nome para que tu possas responder? - Preferes participar na aula ou preferes que os professores não te perguntem nada? Porquê? - Nas aulas há muitos trabalhos que podes fazer com colegas ou normalmente é o professor quem fala e os alunos ouvem? - O que acontece normalmente? Fazes trabalhos diferentes dos teus colegas ou fazes as mesmas coisas? - Existe alguma disciplina em que sentes que não fazes nada? Qual? - O que fazes nessa disciplina?
G - Perceções sobre aprendizagem	<p>Identificar disciplinas cujas dinâmicas colocam entraves à aprendizagem;</p> <p>Identificar disciplinas cujas dinâmicas geram motivação no aluno;</p> <p>Identificar os facilitadores à aprendizagem, de acordo com a perceção do aluno;</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Quando é que sentes que estás a aprender melhor? - Porquê? O que acontece nessas aulas? - Fazes os mesmos trabalhos que os teus colegas? - O que é que gostas mais de fazer nas aulas? - O que não gostas de sentir na sala de aula? - Qual é a tua disciplina preferida? Porquê? O que costumam fazer? - O que aprendes nessas aulas? <ul style="list-style-type: none"> - Já fizeste algum trabalho de grupo com colegas? O que fizeste nesse trabalho? - Os teus colegas ouviam as tuas opiniões durante o trabalho? - Normalmente trabalhas com colega(s) na sala ou sozinho? - Preferes trabalhar sozinho na sala de aula ou com outros colegas? Porquê?
Sugestões	Identificar o que o aluno considera poder ser melhorado	<p>Na tua opinião o que pode ser melhorado na escola? E nas aulas?...</p> <p>Como é gostavas que os professores fizessem?</p>
Finalização da entrevista	<p>Finalizar a entrevista, dando a oportunidade para o aluno acrescentar alguma informação ou fazer um comentário.</p> <p>Agradecer e valorizando a colaboração dos entrevistados na realização do estudo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - O que gostavas de dizer aos professores para fazer nas aulas? - O que gostavas que fosse diferente na escola? - Agora para terminar queres dizer mais alguma coisa sobre a escola, sobre as aulas,....? - Obrigada pela tua ajuda e por teres colaborado neste estudo. É muito importante saber o que pensas.

APÊNDICE VI - ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS

Categories	Subcategorias	Unidades de Registro	Unidades de Contexto
Dados dos entrevistados	Idade	Entre os 11 e os 15 anos	12 (A) 13 (B) 11 (C) 15 (D)
Percepções sobre a escola	Razão para frequentar a escola		P'ra gente estudar, p'ra gente ler muito e trabalhar com as professoras. (A) P'ra ver as aulas. (...) P'ra ouvir os professores. (B) [Gosto de] Tudo. (C) É importante; Pra acabar o 12.º. (D)
Percepções sobre as aulas	Conhecer a perspectiva sobre a dinâmica das aulas		Faço pinturas, cortar... E no centro faço plasticina. (A) Pintar. TIC, mexer nos computadores... Fazer trabalhos. (A) [Faço] Trabalhos, com a professora... (A) Ouvir. Só. Eu não sei dizer. Os meus colegas fazem leituras e fichas. (A) Os alunos ouvem. [E os professores falam]. (A) [Faço] Trabalhos diferentes. (A) Faço diferente, em matemática...Eu não faço a tabuada. (B) [Quando preciso, peço ajuda] À professora. (B) Sim [o professor de apoio ajuda a fazer os exercícios]. (B) Há muitos trabalhos de grupo...Os meus colegas fazem... Fico ali sozinho... Só fui uma vez...[para um grupo de trabalho]. (B) [Na sala de aula prefiro trabalhar] Sozinho... É melhor trabalhar sozinho. (B) Que eu queria ouvir música [nas aulas]. (B) Eu amo não ouvir [a matéria]. Sim [os professores falam muito]. (B) Como eu não sei escrever nem ler, faço desenhos; Não, só faço desenhos. (A) Às vezes é que eles [os professores] precisam de tempo para ajudar os outros colegas e quando não vêm, nós temos de esperar. (C) [Trabalhos de grupo]Que eu me lembre, nunca fizeram; Eu não faço [participo] por causa que eu não sei as coisas que eles aprendem; Eu às vezes faço, só que só fico a ver e a aprender como se joga. (C) Não, só fazem [perguntas] aos meus colegas. Eu fico só a ver. (C) Os professores quase não conseguem falar porque os meus colegas falam muito tipo alto e os professores ralam com eles. Eles não falam nada sobre a matéria; ...porque eles estão lá à frente a dar a matéria. Não podem estar a falar de coisas que não fazem parte da matéria; ... eu gosto de todas [disciplinas]. Às vezes é que eu não consigo entender muito bem porque às vezes o meu mano não me deixa dormir. (C) Não [nunca adormeci nas aulas]. Eu fico assim (abrindo os olhos com os dedos). Só que ninguém repara. (C)

		<p>[Não gosto] Do barulho. (C)</p> <p>Fazemos outros [trabalhos]. Não têm nada a ver [com o que os colegas estão a fazer]; Não [digo nada na sala de aula]. (C)</p> <p>[Não fazia] Nada. [Nas aulas]; Nadinha; ali não fazia os trabalhos iguais e agora todos fazem os trabalhos iguais. (D)</p> <p>Tentavam enganar-me, mas a mim não me enganavam; ... Tinha a certeza. Sabia que os meus trabalhos não eram iguais aos outros. Os professores tentavam-me enganar, mas não eram capaz; [Eram trabalhos] de escrita, leitura...; Tinha a ver com a matéria; (D)</p> <p>Estarmos dentro da sala ou no intervalo, vai tudo dar ao mesmo; No ano passado preferia estar no intervalo 1000 vezes; Fogooo; Davam muita matéria...; Pois [não acompanhava a matéria]. (D)</p>
	Conhecer a relação de trabalho com o DEE	<p>[Faço] Trabalhos, com a professora ...; no centro faço plasticina. (A)</p> <p>[trabalhar com a professora de apoio] Fora da salaaaaa. (..) Para jogar. (A)</p> <p>[Prefiro] Trabalhar com a professora. (A)</p> <p>Sim [o professor de apoio ajuda a fazer os exercícios] (B)</p> <p>[Preferia trabalhar com o professor de apoio fora da sala] P'ra ninguém me chatear. (B)</p> <p>[Quando a DEE está na sala] Às vezes brinco, faço jogos e às vezes trabalho. (C)</p> <p>Às vezes eu falo com a professora para pedir ajuda [DEE], quando não entendo nada. (C)</p> <p>Sim [fazia as mesmas coisas quando a DEE estava]. (D)</p> <p>Gostava. [trabalhar com a DEE] Dentro. [Da sala]; Pra [ela] me ajudar. (D)</p> <p>[as atividades que fazíamos eram] Iguais; Gostava. (D)</p>
Perceções sobre interações com pares	As interações com pares na sala de aula	<p>... Posso dizer? Podes desligar isso? Não [gosto de conversar com ninguém da minha turma]. (A)</p> <p>Estou sozinha numa mesa. Longe [do quadro]; (“...ao fundo?”) Sim. (A)</p> <p>[Não gosto] Que eles não falem comigo</p> <p>(Preferes trabalhar sozinha ou com outros colegas?) Trabalhar com a professora...(A)</p> <p>[Costumo pedir ajuda] Aos meus colegas. (A)</p> <p>O ... da minha turma que me chateia. (...) Chama-me nomes. (B)</p> <p>Estou lá atrás... Tou sozinho. Tenho medo deles...</p>

		<p>Tenho medo que me batam. (B)</p> <p>[Na sala gosto de conversar] Com o professor ...; [Na sala de aula prefiro trabalhar] Sozinho...É melhor trabalhar sozinho.(B)</p> <p>[Os meus amigos são] A ..., a E os outros meninos da minha turma. (C)</p> <p>[Na sala de aula peço ajuda só] Aos professores; porque os meus colegas têm de aprender e têm de tomar muita atenção; Só às vezes é que peço ao meu amigo chamado T ... É o único nome que eu sei de cor; T..., o resto não sei.; Às vezes o T, que é o meu colega de mesa, me ajuda às vezes. (C)</p> <p>Ainda não sei muita coisa da vida deles; Não [brincam comigo nem fazem perguntas]. (C)</p> <p>[Estamos sentados] No meio. (C)</p> <p>Eu às vezes faço, só que só fico a ver e a aprender como se joga. (C)</p> <p>[Os meus colegas] Não [ouvem a minha opinião]; Pensam que eu só digo coisas que não têm nada a ver. Devem achar isso; Eu não falo porque quando eu antigamente quando vim para esta escola era muito tímida. Nem conseguia olhar pra muita gente; Não, agora consigo olhar, já consigo falar... (C)</p> <p>[O que era mais difícil] Era aturar aquela turma; Não era não gostar da turma... É muito beto; Não [me sentia bem]; [quando precisa pedia ajuda] Ou era à ..., ou era o ..., ou era a ...; Era só a esses mesmo. Os outros não tinha confiança, não pedia nada; não tinha confiança como tenho com a ... e como a que tenho com a ...; Porque já os conheço há...[fora da escola]; Sim [eram vizinhos]; Estava lá atrás com o ...; Preferia ficar sozinho, né... Falo com ele... Até preferia tar com ele do que com outro. (D)</p> <p>- Já [cheguei a estar lá atrás sozinho]; [prefiro trabalhar] Sozinho; sempre fui assim. Sempre gostei de trabalhar sozinho. (D)</p> <p>[nos trabalhos de grupo os colegas] Ouviam é como quem diz, né... Ouviam, mas...; Pois [não davam valor] (D)</p>
As relações estabelecidas entre pares no recreio		<p>A ..., de outra turma. (baixinho) O ...; Às vezes brinco com a ... é de outra turma. (A)</p> <p>(Porque é que não quiseste ir ao intervalo?) Estava muita gente na rua. [Gosto de] Andar com o ..., a ... e a ... (A)</p> <p>Tenho medo deles... Tenho medo que me batam. [Costumam bater no intervalo]. [Gosto de] Ir à Biblioteca [ouvir música]. Com a ...[de outra turma] (...) a ... (...) a ... [da turma]. Falar com a(B)</p> <p>[Não gosto] Que gozem comigo Sinto que não tenho amigos. (B)</p> <p>[Os meus amigos são] A ..., a ... E os outros meninos da minha turma. (C)</p>

		<p>[Nos intervalos] Vou para o CAA. (C)</p> <p>Às vezes vou lá pra fora, às vezes fico no CAA. (C)</p> <p>Ainda não sei muita coisa da vida deles.; Não [brincam comigo nem fazem perguntas]; Há duas garotas que me fazem bullying. São mais velhas do que eu. (...) Mas agora, não sei porquê, já pararam de fazer; Chamavam-me nomes... “Olhá burra! Olhá feiosa! Olhá né” (C)</p> <p>Não [conversava com mais ninguém para além da ... ou ...]; [os outros] Falavam, mas não era assim...; Tabaco, professora, Não... Fumava com outros. (D)</p> <p>No ano passado preferia estar no intervalo 1000 vezes. (D)</p>
Perceções sobre participação	O nível de participação na sala de aula	<p>Não [gosto de conversar com ninguém da minha turma]. (A)</p> <p>Estou sozinha numa mesa. Longe [do quadro]; [“...ao fundo?”] Sim. (A)</p> <p>[Não gosto] Que eles não falem comigo. (A)</p> <p>Eu gosto que me façam perguntas para eu responder. [Acontece] Poucas [vezes]. (A)</p> <p>Ouvir. Só. Eu não sei dizer. Os meus colegas fazem leituras e fichas. (A)</p> <p>Os alunos ouvem. [E os professores falam]. (A)</p> <p>[Faço] Trabalhos diferentes. (A)</p> <p>Há muitos trabalhos de grupo. (...) Os meus colegas fazem [trabalhos de grupo] (...) Fico ali sozinho. (...) Só fui uma vez...[para um grupo de trabalho]. (B)</p> <p>[Na sala de aula prefiro trabalhar] Sozinho. (...) É melhor trabalhar sozinho. (B)</p> <p>Trabalho sozinho. [Não costumo participar em trabalhos de grupo]. (B)</p> <p>Só faço desenhos. (C)</p> <p>[Trabalhos de grupo] Que eu me lembre, nunca fizeram; Eu não faço [participo] por causa que eu não sei as coisas que eles aprendem; Eu às vezes faço, só que só fico a ver e a aprender como se joga; Não, só fazem [perguntas] aos meus colegas. Eu fico só a ver. (C)</p> <p>Fazemos outros [trabalhos]. Não têm nada a ver [com o que os colegas estão a fazer]; Não[digo nada na sala de aula. (C)</p> <p>Não [nunca adormeci nas aulas]. Eu fico assim (abrindo os olhos com os dedos). Só que ninguém repara. (C)</p> <p>Os professores quase não conseguem falar porque os meus colegas falam muito tipo alto e os professores ralham com eles. Eles não falam nada sobre a matéria; (...) porque eles estão lá à frente a dar a matéria. Não podem estar a falar de coisas que não fazem parte da</p>

		<p>matéria. (C)</p> <p>[Não fazia] Nada. [Nas aulas]; Nadinha; ali não fazia os trabalhos iguais. (D)</p> <p>Tentavam enganar-me, mas a mim não me enganavam; ... Tinha a certeza. Sabia que os meus trabalhos não eram iguais aos outros. Os professores tentavam-me enganar, mas não eram capaz. (D)</p> <p>Preferia estar no intervalo 1000 vezes (D)</p> <p>Davam muita matéria. (D)</p> <p>Não participava; Faziam [perguntas], mas eu dizia que não respondia; Porque não gostava. Não gostava de ir às aulas. (D)</p> <p>Preferia participar nas aulas; [mas] Não [participava]. (D)</p> <p>Eles estavam numa [matéria] eles já estavam noutra. Eu estava noutra, já eles estavam noutra. Eles já estavam a acabar, já estavam a passar pra outra. (D)</p> <p>Era assim: o professor falava e os alunos ouviam. (D)</p> <p>[nos trabalhos de grupo os colegas] Ouviam é como quem diz, né... Ouviam, mas...; Pois [não davam valor]. (D)</p> <p>Não me sentia bem naquela turma. Eu disse que queria sair daquela turma, mas vocês não me tiraram e eu queria desistir da escola; Era com os professores. Não me sentia bem; Também não me sentia bem com alguns colegas. (D)</p> <p>[Na sala de aula] não trabalhava; [não gostava] Era quando eu chamava os professores e eles não respondiam. Eu não gosto de ser ignorado; Não sei [porque é que ignoravam]... Porque são parvos; Levantava-me e ia ter com eles; Tão, mas tivessem-me respondido... Eu já os tinha chamado um moitão de vezes...; Não sei... Ou estavam sentados, ou estavam ao pé dos outros... Mas se eu os chamei primeiro, têm de vir à de mim primeiro, não é à dos outros. (D)</p>
	<p>Atividades/Disciplinas que promovem a participação</p>	<p>Ginástica... TIC, mexer nos computadores... (A)</p> <p>Não [nunca fiz trabalho de grupo com colegas]. Estou a fazer de história. (A)</p> <p>Português, inglês... Porque eu gosto de ler. [a professora diz o nome dele e ele responde]. (B)</p> <p>Todas ...Todas, todas, todas ... eu gosto de todas [disciplinas]. (C)</p> <p>Era História. A que eu gostava mais era história; A professora às vezes fazia perguntas e às vezes participava; Porque com a stora era mais fácil. A professora ajudava mais. (D)</p> <p>Tinha que fazer. [as atividades quando a DEE estava na sala]; [as atividades que fazíamos eram] Iguais; Gostava. (D)</p>

		<p>[Preferia trabalhar com a DEE] Dentro. [Da sala]; Pra [ela] me ajudar; Sim, [havia trabalhos de grupo] mas eu não fazia trabalhos de grupo. (D)</p> <p>Estou sozinha numa mesa. Longe [do quadro]; (ao fundo?) Sim. (A)</p> <p>Inglês e História. Porque eles trabalham muito. (A)</p> <p>Escrita no caderno. Tipo isso...Coisas que não interessam. Não [nunca fiz trabalho de grupo com colegas]. Estou a fazer de história. (A)</p> <p>Ouvir. Só. Eu não sei dizer. Os meus colegas fazem leituras e fichas. (A)</p> <p>Os alunos ouvem. [E os professores falam].</p> <p>[Faço] Trabalhos diferentes. (A)</p> <p>Não consigo fazer aquilo. (...) Sim [faço os mesmos exercícios que os colegas]. (B)</p> <p>Trabalho sozinho. (B)</p> <p>Não [a professora não pede para ele participar na aula ou responder a perguntas]. (B)</p> <p>História. (...) Não consigo fazer aquilo. (...) Sim [faço os mesmos exercícios que os colegas]. Não [a professora não pede para ele participar na aula ou responder a perguntas]... [a professora não dá outros trabalhos para fazer]. (B)</p> <p>Escrever e ler. E falar inglês; Há muitas coisas que eu ainda não entendi bem e os meus colegas sim. (C) Como eu não sei escrever nem ler, faço desenhos. (C)</p> <p>Não, só fazem [perguntas] aos meus colegas. Eu fico só a ver. (C)</p> <p>Os professores quase não conseguem falar porque os meus colegas falam muito tipo alto e os professores ralham com eles. Eles não falam nada sobre a matéria.; (...) porque eles estão lá à frente a dar a matéria. Não podem estar a falar de coisas que não fazem parte da matéria. (C)</p> <p>Não, fazemos outros. [Trabalhos de grupo] Que eu me lembre, nunca fizeram; Eu não faço [participo] por causa que eu não sei as coisas que eles aprendem.(C)</p> <p>ali não fazia os trabalhos iguais. (D)</p> <p>Sabia que os meus trabalhos não eram iguais aos outros. Os professores tentavam-me enganar, mas não eram capaz; [Eram trabalhos] de escrita, leitura...; Tinha a ver com a matéria. (D)</p> <p>Davam muita matéria. (D)</p> <p>Sim, [havia trabalhos de grupo] mas eu não fazia trabalhos de grupo; Estava naqueles grupos, mas não fazia nada. (D)</p> <p>Ciências e inglês; não gostava nem das aulas, nem das professoras. E não gosto; Porque não gosto. Só sabem falar; E não deixavam fazer nada; Porque não,</p>
--	--	---

			<p>não me sentia bem naquela turma. Eu disse que queria sair daquela turma, mas vocês não me tiraram e eu queria desistir da escola; Porque não, não estava lá a fazer nada. Não percebo nada de inglês (exaltado). Você está a pôr-me inglês ou a pôr-me à frente uma parede branca, é o mesmo; [de ciências] Também não percebo nada. (D)</p> <p>Ficava a ver; Às vezes variava... Por causa das professoras; A judiar. (D)</p>
Perceções sobre Aprendizagem	Atividades/Disciplinas que promovem a aprendizagem		<p>Ginástica...TIC, mexer nos computadores... (A)</p> <p>Português, inglês... Porque eu gosto de ler. (B)</p> <p>Todas ...Todas, todas, todas ...eu gosto de todas [disciplinas]. (C)</p> <p>Era História. A que eu gostava mais era história; A professora às vezes fazia perguntas e às vezes participava; Porque com a stora era mais fácil. A professora ajudava mais. (D)</p> <p>[nos trabalhos de grupo os colegas] Ouviam é como quem diz, né... Ouviam, mas... ; Pois [não davam valor] (D)</p>
	Atividades/Disciplinas que geram motivação		<p>Ginástica. (A)</p> <p>TIC. (A)</p> <p>[trabalhar com a professora de apoio] Fora da sala... Para jogar. (A)</p> <p>Dentro da sala de aula ... Quando estou a fazer os trabalhos com os meus colegas. (A)</p> <p>Português e Inglês... Porque gosto de ler. [a professora diz o seu nome e depois B responde] (B)</p> <p>Todas; Porque todas são muito fixes, fazem coisas que eu nunca tinha aprendido ainda...; Sim, gosto muito de aprender. Também gosto muito da escola. É a melhor que eu tive. As outras que eu tive, nunca gostavam de mim. (C)</p> <p>Em todas as aulas. Só que há umas respostas que eu não consigo entender muito bem, porque há umas vezes que meninos fazem barulho e eu não consigo entender muito bem e eu tenho que pedir à professora às vezes pra repetir para ver se eu consigo entender. (C)</p> <p>Era História. A que eu gostava mais era história; A professora às vezes fazia perguntas e às vezes participava; Porque com a stora era mais fácil. A professora ajudava mais. (D)</p> <p>Ginástica; Porque era físico. Jogávamos à bola e isso. (D)</p>
	Atividades/Disciplinas que colocam entraves à aprendizagem		<p>Inglês e História. Porque eles trabalham muito. (A)</p> <p>História. Não consigo fazer aquilo...Sim [faço os mesmos exercícios que os colegas]. (B)</p> <p>Nenhuma. (C)</p> <p>Ciências e Inglês; não gostava nem das aulas, nem das professoras. E não gosto; Porque não gosto. Só sabem falar; Não percebo nada de inglês (exaltado). Você</p>

		<p>está a pôr-me inglês ou a pôr-me à frente uma parede branca, é o mesmo; [de ciências] Também não percebo nada. (D)</p> <p>Ficava a ver; Às vezes variava... Por causa das professoras. (D)</p> <p>Eles estavam numa [matéria] eles já estavam noutra. Eu estava noutra, já eles estavam noutra. Eles já estavam a acabar, já estavam a passar pra outra; Era assim: o professor falava e os alunos ouviam. (D)</p> <p>Sim [fazia as mesmas coisas quando a DEE estava]. (D)</p>
	Facilitadores à aprendizagem	<p>[trabalhar com a professora de apoio] Fora da sala. (A)</p> <p>Quando estou a fazer os trabalhos com os meus colegas. [Acontece] Pouquinhos [vezes]? (A)</p> <p>Trabalhar com a professora. Sim. [gosto mais de trabalhar com a professora de apoio]. (A)</p> <p>[Prefiro que, na sala de aula, o professor de educação especial] ...esteja. Porque é melhor. Ele ajuda. [ajuda com] Os números...(B)</p> <p>[Preferia trabalhar com o professor de apoio fora da sala] P'ra ninguém me chatear. (B)</p> <p>[Na sala gosto de conversar] Com o professor A. (B)</p> <p>Eu tenho aqui amigos, na minha outra escola eu não tinha nenhum amigo...(C)</p> <p>Às vezes na rua é com a professora de inglês e nós às vezes vamos para o recreio para fazermos uns trabalhos. Como é que posso dizer... Nós temos de ver e escrever aquilo que nós vemos. Como eu não sei escrever, peço ajuda à professora. (C)</p> <p>Ginástica; Porque era físico. Jogávamos à bola e isso...(D)</p> <p>Era História. A que eu gostava mais era história; A professora às vezes fazia perguntas e às vezes participava. (D)</p>
Sugestões de melhoria	Sugestões de melhoria	<p>Fazer mais trabalhos de ciências da natureza. (A)</p> <p>[no recreio] Eles serem meus amigos. (A)</p> <p>Que eu queria ouvir música [nas aulas]. Eu amo não ouvir [a matéria]. Sim [os professores falam muito] (B)</p> <p>As pessoas a fazerem menos barulho, serem mais calmas, a não mandarem o lixo pro chão...(C)</p> <p>[gostava que os professores] Ajudassem mais; [a escola poderia ser melhor] Se as aulas forem menos tempo. E os professores ajudarem mais. (D)</p>

APÊNDICE VII - PERCEÇÕES DOS ALUNOS SOBRE AS INTERAÇÕES COM PARES

Alunos	Interações com pares na sala de aula	Interações com pares fora da sala de aula
A	<p>- "... Posso dizer? Podes desligar isso? (...) Não [gosto de conversar com ninguém da minha turma]";</p> <p>- "Estou sozinho numa mesa. Longe [do quadro]; (...ao fundo?)" Sim. [Não gosto] Que eles não falem comigo".</p>	<p>- "A ..., de outra turma ... Às vezes brinco com a ... é de outra turma".</p>
B	<p>- "O T. da minha turma que me chateia. (...) Chama-me nomes. Estou lá atrás.(...) 'Tou sozinho. Tenho medo deles. (...) Tenho medo que me batam".</p>	<p>- "Tenho medo deles... Tenho medo que me batam"; [Gosto de] Ir à Biblioteca [ouvir música]";</p> <p>- "Com a ... [de outra turma] ... a ...a ... [da turma]. Falar com a ...";</p> <p>- [Não gosto] Que gozem comigo. Sinto que não tenho amigos".</p>
C	<p>"[Na sala de aula peço ajuda só] Aos professores porque os meus colegas têm de aprender e têm de tomar muita atenção (...) Só às vezes é que peço ao meu amigo chamado T. É o único nome que eu sei de cor; T...o resto não sei."; "Ainda não sei muita coisa da vida deles; Não [brincam comigo nem fazem perguntas]"; "[Os meus colegas] Não [ouvem a minha opinião]; Pensam que eu só digo coisas que não têm nada a ver. Devem achar isso"; "Eu não falo porque quando eu antigamente vim para esta escola era muito tímida. Nem conseguia olhar pra muita gente".</p>	<p>- "[Nos intervalos] Vou para o CAA. Às vezes vou lá p'ra fora, às vezes fico no CAA. (...) Ainda não sei muita coisa da vida deles. Não [brincam comigo nem fazem perguntas];</p> <p>- "Há duas garotas que me fazem <i>bullying</i>. São mais velhas do que eu. (...) Mas agora, não sei porquê, já pararam de fazer. Chamavam-me nomes... "Olhá burra! Olhá feiosa! Olhá né".</p>
D	<p>- "[O que era mais difícil] Era aturar aquela turma"; "Não era não gostar da turma... É muito beto.; (...) Não [me sentia bem]";</p> <p>- "[quando precisava pedia ajuda] Ou era à ..., ou era o ..., ou era a ... Era só a esses mesmo. Os outros não tinham confiança, não pedia nada. Não tinha confiança como tenho com a ... e como a que tenho com a ... Porque já os conheço há...[fora da escola] (...) Sim [eram vizinhos]";</p> <p>"Estava lá atrás com o ... "Preferia ficar sozinho, né... Falo com ele... Até preferia 'tar com ele do que com outro";</p> <p>- "Sozinho; sempre fui assim (...) Sempre gostei de trabalhar sozinho";</p> <p>- [nos trabalhos de grupo os colegas] Ouviam é como quem diz, né... Ouviam, mas... ; Pois [não davam valor]."</p>	<p>- "Não [conversava com mais ninguém para além da M. ou D.]";</p> <p>- "[os outros] Falavam, mas não era assim... ... Tabaco, professora, ... Fumava com outros ... Preferia estar no intervalo 1000 vezes."</p>

APÊNDICE VIII - PERCEÇÃO DOS ALUNOS SOBRE PARTICIPAÇÃO

Alunos	A	B	C	D
Tópicos				
Perceções sobre participação	<p>- “Eu gosto que me façam perguntas para eu responder. [Acontece] Poucas [vezes]”; Ouvir. Só. Eu não sei dizer. Os meus colegas fazem leituras e fichas. Os alunos ouvem. [E os professores falam] ...[Faço] Trabalhos diferentes.”</p> <p>- “Não [nunca fiz trabalho de grupo com colegas]. Estou a fazer de História.”</p> <p>- “Estou sozinha numa mesa. Longe [do quadro]; (“...ao fundo?”</p> <p>- “Ouvir. Só. Eu não sei dizer. Os meus colegas fazem leituras e fichas. Os alunos ouvem. [Faço] Trabalhos diferentes”.</p>	<p>- “Há muitos trabalhos de grupo ... Os meus colegas fazem ... Fico ali sozinho”; “Só fui uma vez [para um grupo de trabalho].”</p>	<p>- “Não [digo] nada na sala de aula.”</p> <p>- “Como eu não sei escrever nem ler, faço desenhos (...) só faço desenhos.”</p> <p>- “Eu não faço [trabalhos de grupo] por causa que eu não sei as coisas que eles aprendem.”</p> <p>- [Os professores] “Só fazem [perguntas] aos meus colegas. Eu fico só a ver.”</p> <p>- “Não [nunca adormeci nas aulas]. Eu fico assim [abre os olhos com os dedos] só que ninguém repara”; “Os professores quase não conseguem falar porque os meus colegas falam muito tipo alto e os professores ralham com eles... porque eles estão lá à frente a dar a matéria. Não podem estar a falar de coisas que não fazem parte da matéria.”</p> <p>- “só faço desenhos”; ”Eu não faço [participo] por causa que eu não sei as coisas que eles aprendem.”</p> <p>- “Eu às vezes faço, só que só fico a ver e a aprender como se joga.”</p> <p>- “Não, só fazem [perguntas] aos meus colegas. Eu fico só a ver.”</p> <p>- “Fazemos outros [trabalhos]. Não têm nada a ver [com o que os colegas estão a fazer].”</p> <p>- “Não [digo nada na sala de aula].”</p> <p>- “Eu fico assim (abrindo os olhos com os dedos). Só que ninguém repara [que tem muito sono].”</p>	<p>- “[Não fazia] Nada. Nadinha.”</p> <p>- “ali não fazia os trabalhos iguais.”</p> <p>- “Não participava.”</p> <p>- “Faziam [perguntas], mas eu dizia que não respondia ... Porque não gostava. Não gostava de ir às aulas.”</p> <p>- “Preferia participar nas aulas [mas] Não [participava].”</p> <p>- “Eles estavam numa [matéria] eles já estavam noutra. Eu estava noutra, já eles estavam noutra. Eles já estavam a acabar, já estavam a passar pra outra.”</p> <p>- “Era assim: o professor falava e os alunos ouviam.”</p> <p>- “Era quando eu chamava os professores e eles não respondiam. Eu não gosto de ser ignorado; Não sei [porque é que ignoravam]... Porque são parvos; Levantava-me e ia ter com eles; Tão, mas tivessem-me respondido... Eu já os tinha chamado um moitão de vezes...”</p> <p>- “Era assim: o professor falava e os alunos ouviam.</p> <p>- “Sim, [havia trabalhos de grupo], mas eu não fazia trabalhos de grupo.”</p> <p>- “Estava naqueles grupos, mas não fazia nada.”</p> <p>- “Davam muita matéria.”</p> <p>- “Era com os professores. Ficava a ver; Às vezes variava... Por causa das professoras; A judiar.”</p>
Dificuldades sentidas	<p>“Escrita no caderno. Tipo isso...Coisas que não interessam”;</p>	<p>“História. Não consigo fazer aquilo ... Sim [faço os mesmos exercícios que os colegas] Trabalho sozinho. Não [a</p>	<p>- “Escrever e ler. E falar inglês; Há muitas coisas que eu ainda não entendi bem e os meus colegas sim.”</p>	<p>- “Davam muita matéria”; “Era com os professores. Ficava a ver.”</p> <p>- “Era quando eu chamava os professores e eles não</p>

		<p>professora não pede para ele participar na aula ou responder a perguntas]”.</p>	<p>- “Como eu não sei escrever nem ler, faço desenhos.”</p> <p>- “Não, só fazem [perguntas] aos meus colegas. Eu fico só a ver.”</p> <p>- “Os professores quase não conseguem falar porque os meus colegas falam muito tipo alto e os professores ralham com eles... porque eles estão lá à frente a dar a matéria. Não podem estar a falar de coisas que não fazem parte da matéria.”</p> <p>- “Eu não faço [participo] por causa que eu não sei as coisas que eles aprendem”.</p>	<p>respondiam. Eu não gosto de ser ignorado.”</p> <p>-“Não me sentia bem; Também não me sentia bem com alguns colegas: [na sala de aula] não trabalhava; [não gostava].”</p>
--	--	--	---	--

APÊNDICE IX - PERCEÇÃO DOS ALUNOS SOBRE APRENDIZAGEM

Alunos	A	B	C	D
Tópicos				
Perceções sobre aprendizagem	<p>- “Faço pinturas, cortar...”; “Ouvir. Só. ...Os meus colegas fazem leituras e fichas”; “Trabalhos diferentes”; “Os alunos ouvem.”</p> <p>-</p> <p>“[Faço]Trabalhos com a professora ...no centro faço plasticina.” -“Prefiro trabalhar com a professora”... “Fora da sala para jogar”.</p>	<p>- “Eu amo não ouvir a matéria.” - ”Sim [o professor ajuda a fazer os exercícios].” - “[Preferia trabalhar com o professor de Educação Especial fora da sala] P’ra ninguém me chatear.”</p>	<p>- “às vezes brinco, faço jogos e às vezes trabalho.”</p> <p>- “Às vezes eu falo com a professora para pedir ajuda, quando não entendo nada.”</p> <p>-“fazemos outros [trabalhos]. Não têm nada a ver [com o que os colegas estão a fazer].</p>	<p>- “ali não fazia os trabalhos iguais ... Sabia que os meus trabalhos não eram iguais aos outros.”</p> <p>- “não me sentia bem naquela turma. Eu ... queria desistir da escola... Era com os professores. Não me sentia bem.; Também não me sentia bem com alguns colegas: [na sala de aula] não trabalhava.”</p> <p>-[não gostava] “Era quando eu chamava os professores e eles não respondiam. Eu não gosto de ser ignorado; Não sei [porque é que ignoravam]... Porque são parvos; Levantava-me e ia ter com eles; Tão, mas tivessem-me respondido... Eu já os tinha chamado um montão de vezes.”</p> <p>-“Não sei... Ou estavam sentados, ou estavam ao pé dos outros... Mas se eu os chamei primeiro, têm de vir à de mim primeiro, não é à dos outros.”</p> <p>- “[nos trabalhos de grupo os colegas] Ouviam é como quem diz, né... Ouviam, mas... ; Pois [não davam valor]”; “Fogo (...) Davam muita matéria.”</p> <p>- “Gostava. [trabalhar com a DEE] Dentro [da sala de aula] P’ra ela me ajudar”; [as atividades que fazíamos eram] Iguais.</p>
Disciplinas/atividades preferidas	<p>- “Ginástica, TIC, mexer nos computadores...”; - “Dentro da sala de aula ... Quando estou a fazer os trabalhos com os meus colegas.”</p>	<p>- “Português e Inglês. (...) Porque gosto de ler”.</p>	<p>- “Todas; Porque todas são muito fixas, fazem coisas que eu nunca tinha aprendido ainda.</p> <p>- Sim, gosto muito de aprender. Também gosto muito da escola. É a melhor que eu tive. As outras que eu tive, nunca gostavam de mim”; “Em todas as aulas. Só que há umas respostas que eu não consigo entender muito bem, porque há umas vezes que</p>	<p>- “A que eu gostava mais era História; A professora às vezes fazia perguntas e às vezes participava; Porque com a stora era mais fácil. A professora ajudava mais”; -“Ginástica ... Porque era físico. Jogávamos à bola e isso”.</p>

			meninos fazem barulho e eu não consigo entender muito bem e eu tenho que pedir à professora às vezes pra repetir para ver se eu consigo entender”.	
Disciplinas que não gosta	-“Inglês e História. Porque eles trabalham muito.”	- “História. Não consigo fazer aquilo...Sim [faço os mesmos exercícios que os colegas] Trabalho sozinho. Não [a professora não pede para ele participar na aula ou responder a perguntas]”.	- “Nenhuma”	- “Ciências e inglês.; não gostava nem das aulas, nem das professoras. E não gosto; “Porque não gosto. Só sabem falar (...) Era assim: o professor falava e os alunos ouviam;“E não deixavam fazer nada”; “Porque não, não estava lá a fazer nada. Não percebo nada de Inglês (exaltado). Você está a pôr-me Inglês ou a pôr-me à frente uma parede branca, é o mesmo; [de Ciências] Também não percebo nada.”

APÊNDICE X - GUIÃO DOS QUESTIONÁRIOS ABERTOS AOS DOCENTES

Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo
Conhecimento sobre as preferências do/a aluno/a	Preferências pessoais e facilitadores na aprendizagem	O que gosta ... mais de fazer na escola?
Percepções sobre a permanência na sala de aula em todas as disciplinas	Permanência na sala de aula em todas as disciplinas?	Concorda com a permanência da aluna em todas as disciplinas na sala de aula? Porquê?
Realização de atividades isoladas na sala de aula	Atividades diferentes das restantes realizadas pelos pares	Realiza atividades isoladas com... na sala de aula? Quais? Como?
Dificuldades sentidas na sala de aula	Dificuldades no trabalho com o aluno na sala de aula	Quais são as dificuldades que sente ao trabalhar com ... na turma?
Percepções dos docentes sobre a participação destes alunos na sala de aula	Participação em sala de aula	Na sala de aula, descreva de que forma participa ... nas atividades? Na sua opinião, o que promove a participação de ... nas atividades, na sala de aula? No seu entender, o que impede a participação de ... na sala de aula? Na sala de aula, que interações estabelece ele/ela (que evidenciem a sua participação)?
Percepções dos docentes sobre a aprendizagem destes alunos na sala de aula	Prioridades de aprendizagem Facilitadores	O que acha importante que ... aprenda na escola? Como acha que ... aprende melhor? Pode dar um exemplo?
Respeito pelas medidas educativas constantes no RTP/PEI	Cumprimento das medidas de suporte à aprendizagem e inclusão	De que forma são tidas em conta as medidas constantes no RTP e PEI na sala de aula, na maioria das disciplinas?
Percepções dos docentes sobre a inclusão	Inclusão na sala de aula	Em que situações os colegas procuram ... na sala de aula?
	Inclusão fora da sala de aula	Em que situações os colegas procuram ... fora da sala de aula?
Articulação entre professores do ensino regular e os professores de educação especial com vista à promoção da participação dos alunos com acs na sala de aula	Percepções sobre o trabalho do DEE na sala de aula Percepção sobre trabalho colaborativo O trabalho colaborativo entre DEE e docentes do ensino regular, na prática	Como descreve, na prática, o trabalho da DEE na sala de aula? Como considera que deve ser o trabalho colaborativo entre o professor de educação especial e o professor do ensino regular, com vista à inclusão dos alunos? É essa a sua realidade? Justifique. De que forma articula com o DR/DEE na planificação das atividades? Que estratégias utiliza(m) com vista à participação da aluna na sala de aula?
Outros aspectos relevantes		Para finalizar, pode acrescentar algum aspeto que considere importante e que não foi abordado.

APÊNDICE XI - ANÁLISE DO CONTEÚDO DOS QUESTIONÁRIOS ABERTOS AOS DOCENTES

Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo
Conhecimento sobre as preferências do/a aluno/a	Preferências pessoais e facilitadores na aprendizagem	<p>tanto quanto consigo responder, ... adere com entusiasmo a todas as atividades práticas, desde que acompanhada por um adulto, pede sempre ajuda. A1</p> <p>A ... gosta mais do apoio individualizado porque sente maior dedicação e pode falar sobre tudo e com todos. Em sala de aula nem sempre gosta de estar, existindo mesmo algumas disciplinas onde está por obrigação. No espaço de recreio sente "muita confusão" à sua volta. A2</p> <p>[O que ele gosta mais é] Ler e frequentar a biblioteca. B1</p> <p>Através da leitura de histórias e através das tecnologias de informação e de comunicação. Por exemplo, as aprendizagens do Inglês são mais facilmente realizadas quando envolve atividades no computador. B2</p> <p>Neste momento, ler e ouvir música. B2</p> <p>[Ela gosta de] Estar com os amigos. C1</p> <p>Gosta de tudo. Adora estar na escola, seja a trabalhar individualmente ou em turma. C2</p>
Perceções sobre a permanência na sala de aula em todas as disciplinas	Permanência na sala de aula em todas as disciplinas ?	<p>Não [concordo com a permanência da aluna em todas as disciplinas na sala de aula], porque penso que deveria ter mais tempo para dedicar a atividades que (com mais horas semanais conseguiria ter sucesso) serão mais úteis para a sua vida futura. A1</p> <p>Definitivamente não. Em sala de aula ... faz poucas aprendizagens académicas, pois é uma aluna que depende muito do adulto e pouco trabalho autónomo realiza sem uma dedicação de proximidade. Logo, não podendo estar acompanhada a tempo inteiro pelo DEE nem podendo o prof da disciplina estar sempre a ajudar, o que faz muitas vezes são rabiscos num caderno, corta papeis, brinca com cola e corretores... Aprende algumas coisas em sala de aula por via auditiva. Sendo uma aluna com défice intelectual, sem aquisições académicas básicas, estas potenciais aprendizagens só são possíveis em contexto de apoio individual com dedicação e materiais adequados às suas dificuldades. Quanto mais avançar nos anos de escolaridade maior será a discrepância entre ela e o grupo/turma; muitos conteúdos deixarão de lhe fazer sentido nem interessar por completo, pelo que, considero vantajosa a sua permanência com a turma em todas as disciplinas mas não todo o tempo. A2</p> <p>Não. Há disciplinas em que, de todo não lhe interessa o seu conteúdo e reage negativamente quando tem de trabalhar. B1</p> <p>Sim. Penso que, desta forma, promove-se a inclusão, o desenvolvimento pessoal e o relacionamento interpessoal. B2</p> <p>Nas que tiver professor de apoio, sim. C1</p> <p>Definitivamente não. Deve estar presente em todas as disciplinas, mas não a tempo inteiro. O trabalho em sala de aula não é dedicado e personalizado, ela aprende essencialmente através da audição. Uma vez que apresenta</p>

		défice intelectual, e ainda não adquiriu competências académicas básicas, só em contexto individual ou de pequeno grupo poderá ter a dedicação e um trabalho personalizado adequado aos seus défices e necessidades de aprendizagem. Quanto mais avançar nos anos de escolaridade maior será o desfaseamento do grupo em termos de competências académicas, e estas, apenas poderão ser colmatadas nos apoios fora da turma. Dito isto, não significa que deva afastar-se da turma, mas sim receber apoio personalizado com materiais adequados em determinados momentos fora da sala de aula. C2
Realização de atividades isoladas na sala de aula	Atividades diferentes das restantes realizadas pelos pares	<p>Não, a (...) consegue realizar as atividades com o grande grupo, embora com um nível de exigência técnico diferente. Por vezes a atividade é ligeiramente adaptada, mas o grupo também participa (muitas vezes o trabalho realiza-se em estações, umas mais exigentes do que outras, mas passam por todas, realizando a tarefa à sua maneira). A1</p> <p>Apenas na disciplina de português realiza as atividades de acordo com o que a restante turma se encontra a fazer, sempre que possível. Se não é viável fazer o que os colegas fazem, realiza atividades de português mas adaptadas às suas necessidades e potencialidades, sempre com o meu acompanhamento para que consiga levar a cabo as tarefas. A2</p> <p>Muito pontualmente dado que tem um professor que o acompanha em contexto sala de aula B1</p> <p>Sim. Atividades de leitura e escrita de Português e Inglês, criando atividades de acordo com o seu perfil educativo. B2</p> <p>Sim. Que estejam de acordo como o seu ritmo de aprendizagem. C1</p> <p>Apenas na disciplina de português. Realiza as atividades de acordo com o que os colegas estão a fazer, ou, em caso de não ser possível fazer as mesmas tarefas, realiza atividades de português adaptadas às suas necessidades e potencialidades. Nestes momentos acompanho-a para que consiga levar a cabo as suas tarefas. C2</p>
Dificuldades sentidas na sala de aula	Dificuldades no trabalho com o aluno na sala de aula	<p>Por vezes é difícil dar-lhe a atenção que ela pede (mas que muitas vezes nem precisa, porque está pouco autónoma, mas a melhorar) sem descuidar o resto do grupo. A1</p> <p>Felizmente a sua prof de português potencia um bom clima em sala de aula. Não me sinto intrusa, posso falar com a (...) sem sentir que estou a perturbar, por isso não sinto dificuldades. A2</p> <p>Captar-lhe a atenção e sempre que é necessário convocar aprendizagens anteriores. B1</p> <p>As dificuldades prendem-se com a falta de atenção e concentração do aluno e dificuldades de relacionamento interpessoal. B2</p> <p>Dar o apoio que ela precisa, o que não acontece. C1</p> <p>Não sinto dificuldades porque trabalho com uma docente que potencia um bom clima e inclusivo. Com outros docentes poderia ser diferente, tudo depende da atitude de aceitação do aluno com NEE e aceitação da presença do DEE na "sua" aula. C2</p>

<p>Perceções dos docentes sobre a participação destes alunos na sala de aula</p>	<p>Participação em sala de aula</p>	<p>Tanto quanto consigo responder, a ... adere com entusiasmo a todas as actividades práticas, desde que acompanhada por um adulto, pede sempre ajuda. A1</p> <p>A aluna participa integrada no grande grupo, com o nível de exigência adequado. A1</p> <p>Penso que, caso não participe, seja por ainda não ter conseguido outras competências que deveriam ser trabalhadas e adquiridas antes ou em vez das solicitadas. (Por ex., penso que não fará muito sentido trabalhar a leitura do inglês quando o mais básico do português, como a identificação dos sons das sílabas, ainda não está adquirido). A1</p> <p>[O que promove a participação da aluna nas atividades, na sala de aula é] A cooperação dos colegas e atividades às quais consiga responder. A1</p> <p>Pede para participar, escolhe pares de trabalho (que muda regularmente), dá a sua opinião. A1</p> <p>Ouve essencialmente. É inibida quando se trata de participação em grupo, embora individualmente consiga comunicar com os professores. Faz muito pontualmente tarefas adaptadas pelos profs, mas sem grande sucesso, pois sem ler e sem trabalho de 1 para 1 o seu desempenho fica muito aquém do desejado. A2</p> <p>O facto de ser uma aluna não leitora é o principal obstáculo à sua participação, pois uma sala de aula está repleta de comunicação escrita. A2</p> <p>A comunicação que o professor e colegas estabelecerem com ela resulta, pois ela reage e comunica com gosto. Por outro lado, a participação dela nas disciplinas mais práticas é mais funcional, pois não exigem leitura e escrita, e neste caso é mais autónoma. A2</p> <p>Responde a algumas questões ou assuntos não relacionados com as matérias, pede autorização para algo que necessita, esclarece dúvidas sobre as suas rotinas, mas no geral não participa muito. A2</p> <p>Se o conteúdo lhe interessa pede para intervir. Na maioria das vezes faz trabalho individual relacionado com os conteúdos em curso. Se estes são desinteressantes para o aluno ou não há possibilidade de os acompanhar por constrangimento intelectual o ... realiza trabalho paralelo. Amiúde pede para professor verificar o seu trabalho. Não raras vezes pede para fazer desenhos ou ler livro que traz consigo sempre. B1</p> <p>[o que impede a participação do aluno são] Conteúdos avançados e difíceis para ele conseguir acompanhar o que por vezes, origina o inegável e óbvio desinteresse. B1</p> <p>[o que facilita a participação do ... são] A empatia dos professores ou conteúdos do seu interesse. Matemática não é um deles! B1</p> <p>Questionar diretamente o ... ou pedir-lhe opiniões. Neste contexto o ... divaga mas gosta de participar. B1</p> <p>O aluno participa realizando as atividades programadas, participa oralmente e em atividades de grupo. B2</p> <p>[O que impede a participação dele são] Dificuldades de</p>
--	-------------------------------------	--

		<p>relacionamento interpessoal e gestão do comportamento. B2</p> <p>[Como facilitador à participação] Penso que é essencial a presença de um DEE que contribua para participação do aluno. B2</p> <p>O ... interage oralmente com o(a) professor(a) ao longo da aula sempre que acompanha os conteúdos desenvolvidos... B2</p> <p>Sempre que possível a realização das mesmas atividades da turma. B2</p> <p>[participa] Ao nível do desenho e da pintura. C1</p> <p>[O que impede a participação é] O nível de aprendizagem em que a aluna se encontra. [O que promove a participação são] Atividades que ela consiga desenvolver. C1</p> <p>Ouve os colegas e professores, fala pouco porque tem vergonha. Faz pontualmente tarefas adaptadas pelo professor da disciplina. C2</p> <p>O facto de ser uma aluna não leitora é o principal obstáculo. C2</p> <p>[O que promove a participação é] A solicitação dos professores, a disponibilidade para a ouvirem e falarem com ela. As tarefas com informação mais visual do que escrita, tal como acontece nas disciplinas menos teóricas onde realiza mais trabalho autónomo. (...) Coloca o dedo no ar para falar de algum assunto, mas, é envergonhada e pouco participa. C2</p>
<p>Perceções dos docentes sobre a aprendizagem destes alunos na sala de aula</p>	<p>Prioridades de aprendizagem</p>	<p>Atividades funcionais para o seu dia a dia (leitura, contagens básicas, autonomia nos cuidados e organização pessoal)</p> <p>Atividades funcionais para o seu dia a dia (leitura, contagens básicas, autonomia nos cuidados e organização pessoal). A1</p> <p>A ler e escrever. Autonomia para ser o mais independente possível na sua vida. A2</p> <p>Não [concordo com a permanência d ... em todas as disciplinas na sala de aula], porque penso que deveria ter mais tempo para dedicar a atividades que (com mais horas semanais conseguiria ter sucesso) serão mais úteis para a sua vida futura. A1</p> <p>Tudo o que se prende com a necessária funcionalidade para a vida, mas sempre numa tentativa de ir mais além. B1</p> <p>Tendo sempre em conta as suas características e o seu perfil educativo, penso que ... deve adquirir as competências que estão definidas nos programas de cada disciplina de forma a promover um desenvolvimento pessoal, a autonomia e o relacionamento interpessoal. B2</p> <p>[É importante para ...] Socializar. Ler e escrever. [...aprende melhor] C1</p> <p>[É importante que ... aprenda] A ler e escrever. Autonomia para viver a vida o mais independente possível. C2</p> <p>Penso que a (...) aprende melhor seguindo exemplos práticos e repetindo, criando rotinas. A1</p> <p>quanto consigo responder, (...) adere com entusiasmo a todas as atividades práticas, desde que acompanhada por um adulto, pede sempre ajuda. A1</p>

	Facilitadores de aprendizagem	<p>... gosta mais do apoio individualizado porque sente maior dedicação e pode falar sobre tudo e com todos. Em sala de aula nem sempre gosta de estar, existindo mesmo algumas disciplinas onde está por obrigação. No espaço de recreio sente "muita confusão" à sua volta. A2</p> <p>Aprende de muitas maneiras e em muitos contextos, não sendo possível identificar apenas uma situação em que a aprendizagem seja mais favorável. Em contexto de apoio individual aprende melhor as competências de leitura e escrita, uma vez que estas já não são trabalhadas no seu ano de escolaridade porque é suposto já estarem adquiridas. Outros conhecimentos gerais sobre o meio envolvente, vida social, relacionamento interpessoal, entre outros, são mais facilmente adquiridos na sala de aula com a turma. A2</p> <p>Com um professor disponível a tempo inteiro e com acesso aos media. Tem revelado muito interesse nas pesquisas sempre que recorre ao tablet. B1</p> <p>Através da leitura de histórias e através das tecnologias de informação e de comunicação. Por exemplo, as aprendizagens do Inglês são mais facilmente realizadas quando envolve atividades no computador. B2</p> <p>Com professor/a de apoio. Em sala de aula e em espaço próprio. C1</p> <p>Aprende de muitas maneiras e em muitos contextos, não sendo possível identificar apenas uma situação de aprendizagem mais favorável. Em contexto de apoio individual aprende melhor a ler e escrever, uma vez que estas são competências não trabalhadas na turma no seu ano de escolaridade. Conhecimentos gerais sobre o meio envolvente, vida social, relacionamento interpessoal, entre outros, são mais facilmente apreendidos e sala de aula com a turma. C2</p>
Respeito pelas medidas educativas constantes no RTP/PEI	Cumprimento das medidas de suporte à aprendizagem e inclusão	<p>Penso que cada docente as aplica da melhor forma possível. A1</p> <p>Pode-se dizer que são tidas em conta, mas enquanto DEE não disponho de horário, nem os profs das disciplinas, para assegurar todo o acompanhamento necessário aos docentes, inclusivamente na construção de materiais adaptados a cada aula. Aulas personalizadas seria num "mundo ideal", contudo, a realidade é bem diferente para os alunos com medidas adicionais (adeq curriculares signif). Sem ser possível imputar culpa ao DEE ou ao prof titular/disciplina, a verdade é que os construtos teóricos são isso mesmo... teóricos. A2</p> <p>Julgo que são tidas em conta. Há adaptações muito significativas tal como é previsto. Por vezes a pouca disponibilidade do aluno para trabalhar dificulta... B1</p> <p>As atividades programadas são definidas em função das medidas constantes no RTP e PEI. B2</p> <p>Com muita dificuldade, tendo em conta que a aluna não tem professor de apoio em quase tempo nenhum. C1</p> <p>As medidas são tidas em conta, no entanto, enquanto DEE não disponho de horário para assegurar o acompanhamento dos docentes das disciplinas, ajudando-os a construir materiais adaptados para cada aula. Num "mundo ideal" seria assim, mas a realidade torna impraticável a adequação para cada aula dos materiais para alunos com medidas adicionais. Sem imputar culpa aos professores das disciplinas ou ao</p>

		DEE, a verdade é que as vicissitudes do trabalho de cada profissional não o permitem. C2
Perceções dos docentes sobre a inclusão	Inclusão na sala de aula	<p>[Os colegas procuram a aluna na sala de aula] Quando reconhecem que necessita de ajuda. A1</p> <p>Raramente a procuram, mas ajudam-se sempre que necessário. A2</p> <p>Raramente [os colegas procuram o aluno na sala de aula].B1</p> <p>[Em] Atividade de grupo.B2</p> <p>[Os colegas] Não procuram.C1</p> <p>Raramente procuram, mas ajudam-na sempre que necessário.C2</p>
	Inclusão fora da sala de aula	<p>No recreio faz parte do grupo, são uma turma unida. A1</p> <p>Raramente a procuram, mas aceitam-na se ela se aproxima para comunicar com eles. A2</p> <p>Raramente. Há sempre alunos mais sensíveis e empáticos e por vezes procuram o aluno. É sempre integrado em grupos de trabalho que se prendem com pequenos projetos. Já foi a turmas apresentar trabalhos com o seu grupo. Gosta. B1</p> <p>O aluno já foi convidado para estar com os colegas durante os intervalos. No entanto, ele prefere estar na biblioteca. É um trabalho que está a ser desenvolvido em parceria com a psicóloga que acompanha o aluno. B2</p> <p>[Os colegas] Não procuram. C1</p> <p>No recreio, embora, como ela refere, estão todos a fazer coisas no telemóvel e não brincam. C2</p>
Articulação entre professores do ensino regular e os professores de educação especial com vista à promoção da participação dos alunos com acs na sala de aula	Perceções sobre o trabalho do DEE na sala de aula	<p>... DEE é uma grande ajuda na orientação das atividades, quer escritas, quer práticas, dando vários exemplos de trabalho adequado à sua especificidade. A1</p> <p>[estratégias utilizadas em conjunto com vista à participação da aluna na sala de aula] Estimulando a sua participação, procurando saber a sua opinião, os seus gostos e dificuldades, apoiando, na realização, mas estimulando a autonomia, adaptando, quando necessário e reforço positivo. A1</p> <p>Não trabalho com a DEE na sala, mas, tanto quanto sei, é fundamental pois apoia e a adapta as tarefas solicitadas ao grande grupo, ajudando a aluna a cumprir. A1</p> <p>Penso que está bem definido, como atualmente, contudo as horas disponíveis por aluno são insuficientes. A1</p> <p>... beneficiaria de mais horas com a sua DEE. A1</p> <p>Não trabalho com ... DEE na sala, mas, tanto quanto sei, é fundamental pois apoia e adapta as tarefas solicitadas ao grande grupo, ajudando ... a cumprir. A1</p> <p>Descrevo de modo positivo e funcional, pois estando presente na sala de aula a participação ... em tarefas, "iguais" às do grupo ou não, resulta em ganhos muito significativos do ponto de vista do seu bem estar pessoal e dos conhecimentos que está a adquirir. A2</p>

	<p>Perceção sobre trabalho colaborativo</p>	<p>Procuramos ter materiais para ... desenvolver. Por vezes, no caso de Ciências Naturais, o aluno segue a matéria interpretando com o professor as figuras do manual e regista conclusões. As fichas de avaliação são preparadas por nós com as adaptações previstas. B1</p> <p>É um trabalho que visa a inclusão do aluno, o seu desenvolvimento pessoal e o relacionamento interpessoal. B2</p> <p>...DEE não está na minha sala de aula em disciplina nenhuma. Mas sei que é excelente no trabalho que tem desenvolvido com a ...C1</p> <p>Se estou presente na aula colaboro com a docente, e a...segue a aula em caso de tal ser viável e vai realizando as suas atividades adaptadas. Para algumas aulas ajudo na organização do material necessário e/ou solicitado pelos professores... Descrevo de forma positiva, com contributo válido para a aluna uma vez que consegue acompanhar e compreender melhor o que se está a trabalhar. C2</p> <p>Trabalho colaborativo é os professores falarem uns com os outros sobre os alunos, sobre a forma como eles estão a aprender, o tipo de tarefas que ambos podem realizar de modo a que estas sejam interligadas e umas sejam o prolongamento das outras. Também é importante que as avaliações sejam elaboradas conjuntamente, o que na verdade não acontece. E nem os profs seguem as indicações que lhes forem sugeridas pelo DEE, pois na verdade muitas das vezes nem fazem a leitura das sugestões. A2</p> <p>Nas minhas aulas o ... não é acompanhado por um DEE. Mas sim por um professor do ensino regular. Tem havido evolução positiva neste sentido. Tem de haver muita articulação. Com um aluno com as características do ... julgo, teria de poder ter um professor mesmo especializado. B1</p> <p>O trabalho colaborativo entre o professor de educação especial e o professor do ensino regular deve ser assente no trabalho prévio e no diálogo contínuo. B2</p> <p>"Trabalho colaborativo" é uma expressão fabulosa, bela, sonante, mas romanesca. Serve essencialmente para estar escrita nos livros, nas dissertações, nos artigos e na legislação. A realidade transforma-a em algo esvaziado de conteúdo. Raramente tive possibilidade de o fazer, quer por indisponibilidade de horários quer por falta de interesse do prof titular. Por muito que acredite na validade do construto gostasse que assim fosse, a realidade só me tem provado a sua inexequibilidade. C2</p> <p>Não trabalho com a DEE na sala, mas, tanto quanto sei, é fundamental pois apoia e a adapta as tarefas solicitadas ao grande grupo, ajudando a aluna a cumprir. A1</p> <p>"Trabalho colaborativo" é uma expressão fabulosa, bela, sonante, mas romanesca. Serve essencialmente para estar escrita nos livros, nas dissertações, nos artigos e na legislação. A realidade transforma-a em algo esvaziado de conteúdo. Raramente tenho possibilidade de o fazer, quer por indisponibilidade quer por falta de interesse do prof titular. Por muito que acredite na validade do construto e gostasse que assim fosse, infelizmente a realidade tem provado a sua inexequibilidade. Essa é a realidade que observo à minha volta na escola. A2</p>
	<p>O trabalho colaborativo entre DEE e docentes do ensino regular, na prática</p>	

		<p>Não articulo, é demagógico pensar-se que é viável articular com os professores no dia a dia e para resolver as questões de todas as aulas. As articulações são pontuais e para tarefas muito específicas. A2</p> <p>Se estou presente na aula colaboro com a docente, estímulo a participação da aluna através de trabalhos adaptados. A2</p> <p>Também é importante que as avaliações sejam elaboradas conjuntamente, o que na verdade não acontece. E nem os profs seguem as indicações que lhes forem sugeridas pelo DEE, pois na verdade muitas das vezes nem fazem a leitura das sugestões. A2</p> <p>Amiúde há reuniões informais. Por email, telefone ou mesmo presencialmente... DEE está a par do que se desenvolve em sala de aula e vai realizando trabalho nesse contexto. Procuramos ter materiais para o aluno desenvolver. Por vezes, no caso de Ciências Naturais, o aluno segue a matéria interpretando com o professor as figuras do manual e regista conclusões. As fichas de avaliação são preparadas por nós com as adaptações previstas. B1</p> <p>São pedidas opiniões e tenta-se dentro do possível, utilizar a experiência do aluno para o integrar nas participações. Mas em Matemática é difícil. B1</p> <p>Há um diálogo prévio via e-mail ou presencialmente de forma planificarmos as atividades.</p> <p>Em parte [é essa a minha realidade]. No entanto, penso que é possível melhorarmos e conseguirmos essa realidade. B2</p> <p>Através de contactos tlm, email, presencial, troca de ideias e de informação. [As estratégias utilizadas em conjunto com DEE são] Participação direta e ativa. C1</p> <p>[Existe com DEE] Trabalho colaborativo diário na troca de informação e métodos de ensino que se adequem ao ritmo de aprendizagem da aluna. C1</p> <p>"Trabalho colaborativo" é uma expressão fabulosa, bela, sonante, mas romanesca. Serve essencialmente para estar escrita nos livros, nas dissertações, nos artigos e na legislação. A realidade transforma-a em algo esvaziado de conteúdo. Raramente tive possibilidade de o fazer, quer por indisponibilidade de horários quer por falta de interesse do prof titular. Por muito que acredite na validade do construto e gostasse que assim fosse, a realidade só me tem provado a sua inexequibilidade. C2</p> <p>Não articulo, é demagógico pensar-se que é possível fazer tal tarefa para o dia a dia de todas as disciplinas. (...) Se estou presente na aula colaboro com a docente, e a Margarida segue a aula em caso de tal ser viável e vai realizando as suas atividades adaptadas. Para algumas aulas ajudo na organização do material necessário e/ou solicitado pelos professores. C2</p>
Outros aspectos relevantes		<p>Apesar de concordar com a integração e os seus benefícios para todos, penso que seria fundamental que a (...) tivesse mais horas de trabalho específico, fora da sala, para efetivamente desenvolver as competências que precisa e que estão ao seu alcance. A1</p> <p>O mais importante é deixarmos a nossa marca nos alunos, fazê-los avançar acreditando nas suas potencialidades e</p>

		<p>jamais adotar a atitude de vê-lo como "incapaz logo não vale a pena..." A2</p> <p>Os constructos teóricos em torno da inclusão são demasiado edílicos e muito pouco praticados na realidade. É preciso trabalhar com estes alunos como se trabalha com os outros, produzir material, realizar as atividades pedagógicas, e não ficar sentado em cadeiras a olhar ou no telemóvel nas redes sociais. É injusto prejudicá-los, é injusto ser docente de educação especial só para ficar colocado próximo de casa... A2</p> <p>O facto da aluna não beneficiar de apoio da DEE presencial em todas as disciplinas. C1</p> <p>Importantíssimo é fazer os alunos avançar, deixarmos a nossa marca no seu crescimento e desenvolvimento, acreditar nas suas potencialidades, sejam elas de que nível forem. Os construtos teóricos em torno da Inclusão são demasiado edílicos e muito pouco praticados na realidade. C2</p>
--	--	---

APÊNDICE XII - PERCEÇÕES DOS DOCENTES SOBRE PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS COM ACS

Prof. Alunos	Participação	
	A B C 1	A B C 2
A	<p>A1 “... adere com entusiasmo a todas as atividades práticas, desde que acompanhada por um adulto, pede sempre ajuda ...”;</p> <p>“... participa integrada no grande grupo, com o nível de exigência adequado. Penso que, caso não participe, seja por ainda não ter conseguido outras competências que deveriam ser trabalhadas e adquiridas antes ou em vez das solicitadas. (Por ex., penso que não fará muito sentido trabalhar a leitura do inglês quando o mais básico do português, como a identificação dos sons das sílabas, ainda não está adquirido)”;</p> <p>“[O que promove a participação da aluna nas atividades, na sala de aula é] A cooperação dos colegas e atividades às quais consiga responder” e nessa medida Pede para participar, escolhe pares de trabalho (que muda regularmente), dá a sua opinião.”</p>	<p>A2 “gosta mais do apoio individualizado porque sente maior dedicação e pode falar sobre tudo e com todos. Em sala de aula nem sempre gosta de estar, existindo mesmo algumas disciplinas onde está por obrigação. No espaço de recreio sente "muita confusão" à sua volta”;</p> <p>“Ouve essencialmente. É inibida quando se trata de participação em grupo, embora individualmente consiga comunicar com os professores. Faz muito pontualmente tarefas adaptadas pelos profs, mas sem grande sucesso, pois sem ler e sem trabalho de 1 para 1 o seu desempenho fica muito aquém do desejado”;</p> <p>“ O facto de ser ... não leitora é o principal obstáculo à sua participação, pois uma sala de aula está repleta de comunicação escrita.”</p> <p>“A comunicação que o professor e colegas estabelecerem com ela resulta, pois ela reage e comunica com gosto. Por outro lado, a participação dela nas disciplinas mais práticas é mais funcional, pois não exigem leitura e escrita, e neste caso é mais autónoma”;</p> <p>“Responde a algumas questões ou assuntos não relacionados com as matérias, pede autorização para algo que necessita, esclarece dúvidas sobre as suas rotinas, mas no geral não participa muito.”</p>
B	<p>B1 -“Se o conteúdo lhe interessa pede para intervir. Na maioria das vezes faz trabalho individual relacionado com os conteúdos em curso. Se estes são desinteressantes para o aluno ou não há possibilidade de os acompanhar por constrangimento intelectual o aluno realiza trabalho paralelo. Amiúde pede para o professor verificar o seu trabalho. Não raras vezes pede para fazer desenhos ou ler livro que traz consigo sempre.”</p>	<p>B2 “O aluno participa realizando as atividades programadas, participa oralmente e em atividades de grupo”;</p> <p>“Sempre que possível a realização das mesmas atividades da turma”;</p> <p>“O aluno interage oralmente com o (a) professor(a) ao longo da aula sempre que acompanha os conteúdos desenvolvidos ...”</p>
C	<p>C1 “[participa] Ao nível do desenho e da pintura.”</p>	<p>C2 “Ouve os colegas e professores, fala pouco porque tem vergonha. Faz pontualmente tarefas adaptadas pelo professor da disciplina”;</p> <p>“ Coloca o dedo no ar para falar de algum assunto, mas, é envergonhada e pouco participa.”</p>

**APÊNDICE XIII - PERCEÇÕES DOS DOCENTES SOBRE APRENDIZAGEM DOS
ALUNOS COM ACS**

		Aprendizagem	
Prof.	A B C 1	A B C 2	
Alunos			
A	<p>A1</p> <p>“Penso que deveria ter mais tempo para dedicar a atividades que (com mais horas semanais conseguiria ter sucesso) serão mais úteis para a sua vida futura.”</p> <p>“Não, [o aluno A] (...) consegue realizar as atividades com o grande grupo, embora com um nível de exigência técnico diferente. Por vezes a atividade é ligeiramente adaptada.”</p> <p>“[deveriam privilegiar-se] Atividades funcionais para o seu dia a dia (leitura, contagens básicas, autonomia nos cuidados e organização pessoal).”</p> <p>“Penso que (...) aprende melhor seguindo exemplos práticos e repetindo, criando rotinas.”</p>	<p>A2</p> <p>“Em sala de aula a (...) faz poucas aprendizagens académicas, pois é uma aluna que depende muito do adulto e pouco trabalho autónomo realiza sem uma dedicação de proximidade. Logo, não podendo estar acompanhada a tempo inteiro pelo DEE nem podendo o prof. da disciplina estar sempre a ajudar, o que faz muitas vezes são rabiscos num caderno, corta papéis, brinca com cola e corretores... Aprende algumas coisas em sala de aula por via auditiva. Sendo uma aluna com défice intelectual, sem aquisições académicas básicas, estas potenciais aprendizagens só são possíveis em contexto de apoio individual com dedicação e materiais adequados às suas dificuldades. Quanto mais avançar nos anos de escolaridade maior será a discrepância entre ela e o grupo/turma; muitos conteúdos deixarão de lhe fazer sentido nem interessar por completo, pelo que, considero vantajosa a sua permanência com a turma em todas as disciplinas, mas não todo o tempo.”</p> <p>“Apenas na disciplina de português realiza as atividades de acordo com o que a restante turma se encontra a fazer, sempre que possível. Se não é viável fazer o que os colegas fazem, realiza atividades de português mas adaptadas às suas necessidades e potencialidades, sempre com o meu acompanhamento para que consiga levar a cabo as tarefas.”</p> <p>“[não concordo com a permanência da aluna em todas as disciplinas porque considero que]“...deveria ter mais tempo para dedicar a atividades que (com mais horas semanais conseguiria ter sucesso) serão mais úteis para a sua vida futura.”</p> <p>“Apesar de concordar com a integração e os seus benefícios para todos, penso que seria fundamental que a (...) tivesse mais horas de trabalho específico, fora da sala, para efetivamente desenvolver as competências que precisa e que estão ao seu alcance.”</p> <p>“O mais importante é deixarmos a nossa marca nos alunos, fazê-los avançar acreditando nas suas potencialidades e jamais adotar a atitude de vê-lo como "incapaz logo não vale a pena...". Os constructos teóricos em torno da inclusão são demasiado edíficos e muito pouco praticados na realidade. É preciso trabalhar com estes alunos como se trabalha com os outros, produzir material, realizar as atividades pedagógicas ...”</p> <p>“[É fundamental que o aluno aprenda a] “...ler e escrever. Autonomia para ser o mais independente possível na sua vida.”</p> <p>“Aprende de muitas maneiras e em muitos contextos, não sendo possível identificar apenas uma situação em que a aprendizagem seja mais favorável. Em contexto de apoio individual aprende melhor as competências de leitura e escrita, uma vez que estas já não são trabalhadas no seu ano de escolaridade porque é suposto já estarem adquiridas. Outros</p>	

		conhecimentos gerais sobre o meio envolvente, vida social, relacionamento interpessoal, entre outros, são mais facilmente adquiridos na sala de aula com a turma.”
B	<p>B1</p> <p>“ Há disciplinas em que, de todo não lhe interessa o seu conteúdo e reage negativamente quando tem de trabalhar.”</p> <p>“[gosta mais de] Ler e frequentar a biblioteca.”</p>	<p>B2</p> <p>“[aprende melhor]Através da leitura de histórias e através das tecnologias de informação e de comunicação. Por exemplo, as aprendizagens do Inglês são mais facilmente realizadas quando envolve atividades no computador.”</p> <p>“Tendo sempre em conta as suas características e o seu perfil educativo, penso que o aluno deve adquirir as competências que estão definidas nos programas de cada disciplina de forma a promover um desenvolvimento pessoal, a autonomia e o relacionamento interpessoal.”</p> <p>“[Deve aprender] “Tudo o que se prende com a necessária funcionalidade para a vida, mas sempre numa tentativa de ir mais além”, embora seja necessário “...um professor disponível a tempo inteiro e com acesso aos média. Tem revelado muito interesse nas pesquisas sempre que recorre ao <i>tablet</i>.”</p>
C	<p>C1</p> <p>“[Realiza atividades à parte na sala de aula] Que estejam de acordo como o seu ritmo de aprendizagem.”</p> <p>“[na sala de aula, sinto dificuldade em] “Dar o apoio que ela precisa.”</p> <p>“[é importante para o aluno] Socializar. Ler e escrever (...) [aprendendo melhor] Com professor/a de apoio. Em sala de aula e em espaço próprio.”</p>	<p>C2</p> <p>“Apenas na disciplina de português. Realiza as atividades de acordo com o que os colegas estão a fazer, ou, em caso de não ser possível fazer as mesmas tarefas, realiza atividades de português adaptadas às suas necessidades e potencialidades. Nestes momentos acompanho-a para que consiga levar a cabo as suas tarefas.”</p> <p>“[É importante que aprenda] A ler e escrever. Autonomia para viver a vida o mais independente possível.”</p> <p>“Em contexto de apoio individual aprende melhor a ler e escrever, uma vez que estas são competências não trabalhadas na turma no seu ano de escolaridade. Conhecimentos gerais sobre o meio envolvente, vida social, relacionamento interpessoal, entre outros, são mais facilmente aprendidos e sala de aula com a turma.”</p>

**APÊNDICE XIV - PERCEÇÕES DOS DOCENTES SOBRE A INCLUSÃO DOS
ALUNOS COM ACS**

Perceção sobre a inclusão do aluno				
Prof	A B C	Facilitadores (F) ou barreiras (B)	A B C	Facilitadores (F) ou barreiras (B)
Aluno	1		2	
A1			A2	
A	<p>“[Os colegas procuram a aluna na sala de aula] Quando reconhecem que necessita de ajuda.”</p> <p>“No recreio faz parte do grupo, são uma turma unida.”</p>	<p>F: “ter mais tempo para dedicar a atividades que (com mais horas semanais conseguiria ter sucesso) serão mais úteis para a sua vida futura.”</p> <p>B: “Por vezes é difícil dar-lhe a atenção que ela pede (...) sem descurar o resto do grupo.”</p>	<p>“Raramente a procuram, mas ajudam-se sempre que necessário.”</p> <p>“Raramente a procuram, mas aceitam-na se ela se aproxima para comunicar com eles.”</p>	<p>F: “Se estou presente na aula colaboro com a docente, estímulo a participação da aluna através de trabalhos adaptados.”</p> <p>“a prof de português potencia um bom clima em sala de aula. Não me sinto intrusa, posso falar com (...) sem sentir que estou a perturbar.”</p> <p>- “A comunicação que o professor e colegas estabelecerem com ela resulta.”</p> <p>“Em contexto de apoio individual aprende melhor as competências de leitura e escrita.”</p> <p>“conhecimentos gerais sobre o meio envolvente, vida social, relacionamento interpessoal, entre outros, são mais facilmente adquiridos na sala de aula com a turma.”</p> <p>B: “Não articulo ... As articulações são pontuais e para tarefas muito específicas. Em sala de aula a ... faz poucas aprendizagens académicas”;</p> <p>“não disponho de horário, nem os profs das disciplinas, para assegurar todo o acompanhamento necessário aos docentes, inclusivamente na construção de materiais adaptados a cada aula.”</p> <p>“sem ler e sem trabalho de 1 para 1 o seu desempenho fica muito aquém do desejado.”</p> <p>“ O facto de ser uma aluna não leitora é o principal obstáculo à sua participação, pois uma sala de aula está repleta de comunicação escrita.”</p>
B1			B2	
B	<p>“Raramente [os colegas procuram o aluno na sala de aula] - “Raramente [os colegas procuram o aluno]. Há sempre alunos mais sensíveis e empáticos e por</p>	<p>F: “poder ter um professor mesmo especializado”;</p> <p>“Se o conteúdo lhe interessa pede para intervir.</p> <p>B: “em Matemática é difícil”;</p> <p>“Há disciplinas em que, de todo não lhe interessa o seu conteúdo e reage negativamente quando tem de trabalhar.”</p>	<p>- “[Em] Atividade de grupo”;</p> <p>- “O aluno já foi convidado para estar com os colegas durante os intervalos. No entanto, ele</p>	<p>F: [a permanência a tempo inteiro do aluno na sala de aula, nas várias disciplinas] “desta forma, promove-se a inclusão, o desenvolvimento pessoal e o relacionamento interpessoal.”</p> <p>“Atividades de leitura e escrita de Português e Inglês, criando atividades de acordo com o seu perfil educativo.”</p>

	vezes procuram o aluno. É sempre integrado em grupos de trabalho que se prendem com pequenos projetos. Já foi a turmas apresentar trabalhos com o seu grupo. Gosta.”	“[é difícil] “captar-lhe a atenção e sempre que é necessário convocar aprendizagens anteriores.” “Por vezes a pouca disponibilidade do aluno para trabalhar dificulta...”	prefere estar na biblioteca.”	“a presença de um DEE que contribua para participação do aluno.” “Penso que é essencial a presença de um DEE que contribua para participação do aluno.” B: “...com a falta de atenção e concentração ... e dificuldades de relacionamento interpessoal e gestão do comportamento.” “Dificuldades de relacionamento interpessoal e gestão do comportamento.”
C1			C2	
C	“Não procuram”	F: [Realização de actividades isoladas em sala de aula] Que estejam de acordo como o seu ritmo de aprendizagem.” “Atividades que ela consiga desenvolver.” B: [dificuldade em] “Dar o apoio que ela precisa.” “O nível de aprendizagem em que a aluna se encontra”	“Raramente procuram, mas ajudam-na sempre que necessário.” “No recreio, como ela refere, estão todos a fazer coisas no telemóvel e não brincam.”	F: “Se estou presente na aula colaboro com a docente, e (...) segue a aula em caso de tal ser viável e vai realizando as suas atividades adaptadas. Para algumas aulas ajudo na organização do material necessário e/ou solicitado pelos professores.” “tudo depende da atitude de aceitação do aluno com NEE e aceitação da presença do DEE na "sua" aula.” “As tarefas com informação mais visual do que escrita.” “Em contexto de apoio individual aprende melhor a ler e escrever.” “[o que promove a participação] é “a solicitação dos professores, a disponibilidade para a ouvirem e falarem com ela. As tarefas com informação mais visual do que escrita, tal como acontece nas disciplinas menos teóricas onde realiza mais trabalho autónomo....” B: “O facto de ser uma aluna não leitora é o principal obstáculo.” “Não articulo, é demagógico pensar-se que é possível fazer tal tarefa para o dia a dia de todas as disciplinas.” “enquanto DEE não disponho de horário para assegurar o acompanhamento dos docentes das disciplinas, ajudando-os a construir materiais adaptados para cada aula.”

APÊNDICE XV - PERCEÇÕES DOS DOCENTES SOBRE TRABALHO

COLABORATIVO ENTRE DEE E DOCENTES DO ENSINO

REGULAR

Prof	A B C 1	A B C 2
	Articulação/Trabalho colaborativo	Articulação/Trabalho colaborativo
A	<p>“A DEE é uma grande ajuda na orientação das atividades, quer escritas, quer práticas, dando vários exemplos de trabalho adequado à sua especificidade.” A1</p> <p>“Não trabalho com a DEE na sala, mas, tanto quanto sei, é fundamental pois apoia e adapta as tarefas solicitadas ao grande grupo, ajudando a aluna a cumprir.” A1</p>	<p>“Trabalho colaborativo é os professores falarem uns com os outros sobre os alunos, sobre a forma como eles estão a aprender, o tipo de tarefas que ambos podem realizar de modo a que estas sejam interligadas e umas sejam o prolongamento das outras ... Também é importante que as avaliações sejam elaboradas conjuntamente, o que na verdade não acontece. E nem os profs seguem as indicações que lhes forem sugeridas pelo DEE, pois na verdade muitas das vezes nem fazem a leitura das sugestões. ... "Trabalho colaborativo" é uma expressão fabulosa, bela, sonante, mas romanesca. Serve essencialmente para estar escrita nos livros, nas dissertações, nos artigos e na legislação. A realidade transforma-a em algo esvaziado de conteúdo. Raramente tenho possibilidade de o fazer, quer por indisponibilidade quer por falta de interesse do prof titular. Por muito que acredite na validade do constructo e gostasse que assim fosse, infelizmente a realidade tem provado a sua inexequibilidade. Essa é a realidade que observo à minha volta na escola.” A2</p> <p>“Não articulo, é demagógico pensar-se que é viável articular com os professores no dia a dia e para resolver as questões de todas as aulas. As articulações são pontuais e para tarefas muito específicas ... Se estou presente na aula colaboro com a docente, estimo a participação da aluna através de trabalhos adaptados.” A2</p> <p>“felizmente a sua prof de português potencia um bom clima em sala de aula. Não me sinto intrusa, posso falar com ... sem sentir que estou a perturbar, por isso não sinto dificuldades.” Nessa sequência acrescenta que o seu apoio na sala de aula é entendido ... de modo positivo e funcional, pois estando presente na sala de aula a participação da aluna em tarefas, "iguais" às do grupo ou não, resulta em ganhos muito significativos do ponto de vista do seu bem estar pessoal e dos conhecimentos que está a adquirir.” A2</p>
B	<p>“O DEE está a par do que se desenvolve em sala de aula e vai realizando trabalho nesse contexto. Procuramos ter materiais para o aluno desenvolver. Por vezes, no caso de Ciências Naturais, o aluno segue a matéria interpretando com o professor as figuras do manual e regista conclusões. As fichas de avaliação são preparadas por nós com as adaptações previstas.” B1</p> <p>“Tem de haver muita articulação. Com um aluno com as características do ... julgo, teria de poder ter um professor mesmo especializado.” B1</p> <p>“Amiúde há reuniões informais. Por email, telefone ou mesmo presencialmente.” B1</p> <p>“São pedidas opiniões e tenta-se dentro do possível, utilizar a experiência do aluno para o integrar nas participações. Mas em Matemática é difícil.” B1</p>	<p>“O trabalho colaborativo entre o professor de educação especial e o professor do ensino regular deve ser assente no trabalho prévio e no diálogo contínuo...É um trabalho que visa a inclusão do aluno, o seu desenvolvimento pessoal e o relacionamento interpessoal.” B2</p> <p>“ Em parte [é essa a minha realidade]. No entanto, penso que é possível melhorarmos e conseguirmos essa realidade.” B2</p> <p>“Há um diálogo prévio via e-mail ou presencialmente de forma a planificarmos as atividades.” B2</p>

C	<p>“[trabalho colaborativo deve basear-se] “... na troca de informação e métodos de ensino que se adequem ao ritmo de aprendizagem...”C1</p> <p>“[a colaboração é feita] Através de contactos tlm, email, presencial, troca de ideias e de informação. [As estratégias utilizadas em conjunto com DEE são] Participação direta e ativa.” C1</p>	<p>"Raramente tive possibilidade de o fazer, quer por indisponibilidade de horários quer por falta de interesse do prof titular." C2</p> <p>“Não articulo, é demagógico pensar-se que é possível fazer tal tarefa para o dia a dia de todas as disciplinas. ...Se estou presente na aula colaboro com a docente, e ... segue a aula em caso de tal ser viável e vai realizando as suas atividades adaptadas. Para algumas aulas ajudo na organização do material necessário e/ou solicitado pelos professores.” C2</p>
----------	---	--

APÊNDICE XVI – SÍNTESE DOS DADOS REFERENTES AO ALUNO A: RTP, PEI, ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA E QUESTIONÁRIOS ABERTOS AOS DOCENTES

RTP / PEI		Aluno A	Professor A1	Professor A2
Competências e aprendizagens a desenvolver	Leitura Escrita Cálculo Atividades funcionais	- “Faço pinturas, cortar...”; “Ouvir. Só. ... Os meus colegas fazem leituras e fichas”; “Trabalhos diferentes”; “Os alunos ouvem.” - “[Faço] Trabalhos com a professora ... no centro faço plasticina... “	“Penso que deveria ter mais tempo para dedicar a atividades que (com mais horas semanais conseguiria ter sucesso) serão mais úteis para a sua vida futura.” “[deveriam privilegiar-se] Atividades funcionais para o seu dia a dia (leitura, conteúdos básicas, autonomia nos cuidados e organização pessoal).”	“Em sala de aula a (...) faz poucas aprendizagens académicas, pois é uma aluna que depende muito do adulto e pouco trabalho autónomo realiza sem uma dedicação de proximidade.” “Aprende algumas coisas em sala de aula por via auditiva.” “Sendo uma aluna com défice intelectual, sem aquisições académicas básicas, estas potenciais aprendizagens só são possíveis em contexto de apoio individual com dedicação e materiais adequados às suas dificuldades. Quanto mais avançar nos anos de escolaridade maior será a discrepância entre ela e o grupo/turma; muitos conteúdos deixarão de lhe fazer sentido nem interessar por completo, pelo que, considero vantajosa a sua permanência com a turma em todas as disciplinas, mas não todo o tempo.” “[É fundamental que o aluno aprenda a] “...ler e escrever. Autonomia para ser o mais independente possível na sua vida.”

<p>Medidas universais</p>	<p>a) diferenciação pedagógica b) acomodações curriculares.</p>	<p>- “Faço pinturas, cortar...”; “Ouvir. Só. ...Os meus colegas fazem leituras e fichas”; “Trabalhos diferentes”; “Os alunos ouvem.”</p> <p>-“Inglês e História. Porque eles trabalham muito.”</p> <p>- “Não [nunca fiz trabalho de grupo com colegas]. Estou a fazer de História</p> <p>- “Ouvir. Só. Eu não sei dizer. Os meus colegas fazem leituras e fichas. Os alunos ouvem. [Faço] Trabalhos diferentes.”</p> <p>- “Estou sozinha numa mesa. Longe [do quadro]; (“...ao fundo?”) Sim. [Não gosto] Que eles não falem comigo”.</p> <p>- “Eu gosto que me façam perguntas para eu responder. [Acontece] Poucas [vezes]”; Ouvir. Só. Eu não sei dizer. Os meus colegas fazem leituras e fichas. Os alunos ouvem. [E os professores falam] (...) [Faço] Trabalhos diferentes.”</p>	<p>“Não, [o aluno A] ... consegue realizar as atividades com o grande grupo, embora com um nível de exigência técnico diferente. Por vezes a atividade é ligeiramente adaptada...”</p> <p>“Não trabalho com a DEE na sala, mas, tanto quanto sei, é fundamental pois apoia e adapta as tarefas solicitadas ao grande grupo, ajudando a aluna a cumprir.”</p>	<p>“Apenas na disciplina de português realiza as atividades de acordo com o que a restante turma se encontra a fazer, sempre que possível. Se não é viável fazer o que os colegas fazem, realiza atividades de português mas adaptadas às suas necessidades e potencialidades, sempre com o meu acompanhamento para que consiga levar a cabo as tarefas.”</p> <p>“Em contexto de apoio individual aprende melhor as competências de leitura e escrita, uma vez que estas já não são trabalhadas no seu ano de escolaridade porque é suposto já estarem adquiridas.”</p> <p>“Ouve essencialmente. É inibida quando se trata de participação em grupo, embora individualmente consiga comunicar com os professores. Faz muito pontualmente tarefas adaptadas pelos profs, mas sem grande sucesso, pois sem ler e sem trabalho de 1 para 1 o seu desempenho fica muito aquém do desejado.”</p> <p>“Responde a algumas questões ou assuntos não relacionados com as matérias, pede autorização para algo que necessita, esclarece dúvidas sobre as suas rotinas, mas no geral não participa muito.”</p>
<p>Medidas seletivas</p>	<p>c) apoio psicopedagógico; d) antecipação e o reforço das aprendizagens</p>		<p>“A DEE é uma grande ajuda na orientação das atividades, quer escritas, quer práticas, dando vários exemplos de trabalho adequado à sua</p>	<p>“Realiza atividades de português mas adaptadas às suas necessidades e potencialidades, sempre com o meu acompanhamento para que consiga levar a cabo as tarefas.”</p>

			especificidade.”	“Em contexto de apoio individual aprende melhor as competências de leitura e escrita, uma vez que estas já não são trabalhadas no seu ano de escolaridade porque é suposto já estarem adquiridas.”
Medidas adicionais	b) adaptações curriculares significativas com a área curricular específica de Desenvolvimento Pessoal e Social com docente de Educação Especial no Centro de Apoio à Aprendizagem	- “Prefiro trabalhar com a professora”... “Fora da salaaaaa. (...) Para jogar.” - “[Faço] Trabalhos com a professora (...) no centro faço plasticina...”	“[deveriam privilegiar-se] Atividades funcionais para o seu dia a dia (leitura, contagens básicas, autonomia nos cuidados e organização pessoal).”	“[não concorda com a permanência da aluna em todas as disciplinas porque considera que]...deveria ter mais tempo para dedicar a atividades que (com mais horas semanais conseguiria ter sucesso) serão mais úteis para a sua vida futura.”
Facilitadores	“Mobilização das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, a articulação entre docente de educação especial e docentes titulares das disciplinas e o apoio por parte do professor de educação especial em sala de aula e nas disciplinas.” (RTP, p.2) “Simpatia e bom relacionamento com docentes. Gosto por estar na escola, de “fazer pequenos recados”, “uma boa integração em espaço escolar” (RTP, p.3)	- “Dentro da sala de aula (...) Quando estou a fazer os trabalhos com os meus colegas”.	“ter mais tempo para dedicar a atividades que (com mais horas semanais conseguiria ter sucesso) serão mais úteis para a sua vida futura.” “A DEE é uma grande ajuda na orientação das atividades, quer escritas, quer práticas, dando vários exemplos de trabalho adequado à sua especificidade.”	“Se estou presente na aula colaboro com a docente, estimo a participação da aluna através de trabalhos adaptados.” “a prof de português potencia um bom clima em sala de aula. Não me sinto intrusa, posso falar com (...) sem sentir que estou a perturbar.” “A comunicação que o professor e colegas estabelecerem com ela resulta.” “Em contexto de apoio individual aprende melhor as competências de leitura e escrita.” “Conhecimentos gerais sobre o meio envolvente, vida social, relacionamento interpessoal, entre outros, são mais facilmente adquiridos na sala de aula com a turma.” “E nem os profs seguem as indicações que lhes forem sugeridas pelo DEE, pois na verdade muitas das vezes nem fazem a leitura das sugestões. (...) "Trabalho colaborativo" é uma expressão fabulosa, bela, sonante, mas romanesca.” “Não articulo, é demagógico pensar-se que é viável articular com os professores no dia a dia e para resolver

				as questões de todas as aulas. As articulações são pontuais e para tarefas muito específicas. (...) Se estou presente na aula colaboro com a docente, estímulo a participação da aluna através de trabalhos adaptados.”
Constrangimentos	<p>“Utilização de estratégias desajustadas – atividades propostas que não sejam do interesse da aluna; ausência de rotinas” de organização; falta de supervisão por parte dos docentes e ou outros funcionários da escola” (RTP, p.2)</p> <p>“A interação com pares; dificuldades inerentes ao seu atraso global de desenvolvimento com etiologia desconhecida (comprometimento das funções da atenção/concentração e memória, dificuldades de linguagem expressiva e compreensiva; envergonha-se quando conhece as pessoas”(RTP, p.3).</p>	<p>“Escrita no caderno. Tipo isso. (...) Coisas que não interessam”;</p>	<p>- “Por vezes é difícil dar-lhe a atenção que ela pede (...) sem descuidar o resto do grupo.”</p>	<p>“Não articulo (...) As articulações são pontuais e para tarefas muito específicas. (...) Em sala de aula a (...) faz poucas aprendizagens académicas”;</p> <p>- “não disponho de horário, nem os profs das disciplinas, para assegurar todo o acompanhamento necessário aos docentes, inclusivamente na construção de materiais adaptados a cada aula.”</p> <p>- “sem ler e sem trabalho de 1 para 1 o seu desempenho fica muito aquém do desejado”;</p> <p>“ O facto de ser uma aluna não leitora é o principal obstáculo à sua participação, pois uma sala de aula está repleta de comunicação escrita.”</p>
Estratégias de ensino	<p>“Ajustar as acomodações curriculares à aluna; estabelecer proximidade com ..., estabelecendo contacto ocular; planificar com a aluna as aprendizagens e registá-las; construir e utilizar materiais apelativos com a aluna de acordo com os seus interesses e necessidades; realizar leituras partilhadas com a aluna ou com os pares; ler para a turma em voz alta,</p>	<p>- “Eu gosto que me façam perguntas para eu responder. [Acontece] Poucas [vezes]”; Ouvir. Só. Eu não sei dizer. Os meus colegas fazem leituras e fichas. Os alunos ouvem. [E os professores falam] (...) [Faço] Trabalhos diferentes.”</p>	<p>“Penso que (...) aprende melhor seguindo exemplos práticos e repetindo, criando rotinas.”</p>	<p>“Apesar de concordar com a integração e os seus benefícios para todos, penso que seria fundamental que a (...) tivesse mais horas de trabalho específico, fora da sala, para efetivamente desenvolver as competências que precisa e que estão ao seu alcance.”</p> <p>“O mais importante é deixarmos a nossa marca nos alunos, fazê-los avançar acreditando nas suas potencialidades e jamais adotar a atitude de vê-lo como "incapaz logo não vale a pena...". Os constructos teóricos em torno da inclusão são demasiado edíflicos e muito pouco praticados na realidade. É preciso trabalhar com estes alunos como se trabalha com os outros,</p>

	como reforço positivo; ler em voz alta palavras ou pequenos textos; organizar a informação de um texto ouvido.” (PEI, p. 1)			produzir material, realizar as atividades pedagógicas...”
Cumprimento do constante nos RTP / PEI			“Penso que cada docente as aplica da melhor forma possível.”	“Pode-se dizer que são tidas em conta, mas enquanto DEE não disponho de horário, nem os profs das disciplinas, para assegurar todo o acompanhamento necessário aos docentes, inclusivamente na construção de materiais adaptados a cada aula...” “Sem ser possível imputar culpa ao DEE ou ao prof titular/disciplina, a verdade é que os construtos teóricos são isso mesmo... teóricos.”
Perceção dos professores sobre inclusão dos alunos			“[Os colegas procuram a aluna na sala de aula] Quando reconhecem que necessita de ajuda.” “No recreio faz parte do grupo, são uma turma unida.”	“Raramente a procuram, mas ajudam-se sempre que necessário.” “Raramente a procuram, mas aceitam-na se ela se aproxima para comunicar com eles.”
Perceção do aluno sobre a sua inclusão	<ul style="list-style-type: none"> - “... Posso dizer? Podes desligar isso? (...) Não [gosto de conversar com ninguém da minha turma]”; - “Estou sozinha numa mesa. Longe [do quadro]; (“...ao fundo?”) Sim. [Não gosto] Que eles não falem comigo.” - “A A., de outra turma (...) Às vezes brinco com a S. (...) é de outra turma.” - “Eu gosto que me façam perguntas para eu responder. [Acontece] Poucas [vezes]”; Ouvir. Só. Eu não sei dizer. Os meus colegas fazem leituras e fichas. Os alunos ouvem. [E os professores falam] (...) [Faço] Trabalhos diferentes.” - “Estou sozinha numa mesa. Longe [do quadro]; (“...ao fundo?”) - “Ouvir. Só. Eu não sei dizer. Os meus colegas fazem leituras e fichas. Os alunos ouvem. [Faço] Trabalhos diferentes.” 			

**APÊNDICE XVII – SÍNTESE DOS DADOS REFERENTES AO ALUNO B: RTP, PEI, ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA E
QUESTIONÁRIOS ABERTOS AOS DOCENTES**

RTP / PEI	Aluno B	Professor B1	Professor B2
Competências e aprendizagens a desenvolver	<p>“Concluir a escolaridade obrigatória com competências nas áreas: 1-linguagens e textos; 2-informação e comunicação; 3-pensamento crítico e criativo; 4-raciocínio e resolução de problemas; 5-saber científico, técnico e tecnológico; 6-relacionamento interpessoal; 7-desenvolvimento pessoal e autonomia; 8-Bem-estar saúde e ambiente; 9-sensibilidade estética e artística; 10-consciência e domínio do corpo”; “Adquirir autonomia pessoal e social” (PEI, p.2).</p>	<p>- “Eu amo não ouvir a matéria.”</p> <p>- “[Preferia trabalhar com o professor de Educação Especial fora da sala] P’ra ninguém me chatear.”</p> <p>- “[gosta mais de] Ler e frequentar a biblioteca.”</p> <p>-Português, inglês... Porque eu gosto de ler. [a professora diz o nome dele e ele responde]. (B)</p>	<p>- “[Deve aprender] “Tudo o que se prende com a necessária funcionalidade para a vida, mas sempre numa tentativa de ir mais além”, embora seja necessário “...um professor disponível a tempo inteiro e com acesso aos média. Tem revelado muito interesse nas pesquisas sempre que recorre ao <i>tablet</i>.”</p> <p>- “Tendo sempre em conta as suas características e o seu perfil educativo, penso que o aluno deve adquirir as competências que estão definidas nos programas de cada disciplina de forma a promover um desenvolvimento pessoal, a autonomia e o relacionamento interpessoal.”</p>

Medidas universais	Diferenciação pedagógica; acomodações curriculares; promoção do comportamento pró-social (RTP, p.3)	<p>- “História. Não consigo fazer aquilo. (...) Sim [faço os mesmos exercícios que os colegas] Trabalho sozinho. Não [a professora não pede para ele participar na aula ou responder a perguntas].”</p> <p>- “Há muitos trabalhos de grupo ... Os meus colegas fazem ... Fico ali sozinho”; “Só fui uma vez [para um grupo de trabalho].”</p>	<p>-“Se o conteúdo lhe interessa pede para intervir. Na maioria das vezes faz trabalho individual relacionado com os conteúdos em curso. Se estes são desinteressantes para o aluno ou não há possibilidade de os acompanhar por constrangimento intelectual o aluno realiza trabalho paralelo. Amiúde pede para o professor verificar o seu trabalho. Não raras vezes pede para fazer desenhos ou ler livro que traz consigo sempre.”</p>	<p>- “O aluno participa realizando as atividades programadas, participa oralmente e em atividades de grupo.”</p> <p>- “Sempre que possível a realização das mesmas atividades da turma.”</p> <p>- “O aluno interage oralmente com o (a) professor(a) ao longo da aula sempre que acompanha os conteúdos desenvolvidos ...”</p>
Medidas seletivas	Adaptações curriculares não significativas na área de Complemento à Educação Artística e apoio psicopedagógico com psicólogo e docente de educação especial (p.5).		<p>“Na maioria das vezes faz trabalho individual relacionado com os conteúdos em curso. Se estes são desinteressantes para o aluno ou não há possibilidade de os acompanhar por constrangimento intelectual o aluno realiza trabalho paralelo.”</p>	<p>“Sempre que possível a realização das mesmas atividades da turma.”</p>
Medidas adicionais	Adaptações curriculares significativas nas restantes disciplinas e desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social (dar-se-á preferência à permanência ... na sala de aula, à exceção da disciplina de Matemática, em que a sua presença ocorrerá de forma parcial...) (PEI, p.1).	<p>-“História. Não consigo fazer aquilo. ... Sim [faço os mesmos exercícios que os colegas] Trabalho sozinho. Não [a professora não pede para ele participar na aula ou responder a perguntas]”.</p>	<p>“Na maioria das vezes faz trabalho individual relacionado com os conteúdos em curso. Se estes são desinteressantes para o aluno ou não há possibilidade de os acompanhar por constrangimento intelectual o aluno realiza trabalho paralelo.”</p>	<p>“Sempre que possível a realização das mesmas atividades da turma.”</p>
Adaptações ao processo de avaliação	<p>RTP: Diversificação dos instrumentos de recolha de informação, tempo suplementar, leitura de enunciados, sala à parte (sempre que necessário) (p. 8).</p> <p>PEI: Constituição de grupos cooperativos de aprendizagem conduzindo as escolhas do aluno para áreas/temas de trabalho que possam ser</p>		<p>“O DEE está a par do que se desenvolve em sala de aula e vai realizando trabalho nesse contexto. Procuramos ter materiais para o aluno desenvolver. Por vezes, no caso de ..., o aluno segue a matéria interpretando com o professor as figuras do manual e regista</p>	

	<p>desenvolvidos pelo aluno e constituam um reforço importante ao tema geral a ser trabalhado; apresentação oral de trabalhos, no seio do grupo de trabalho; impulsionar a construção de listas de autorregulação/autoavaliação do trabalho realizado que possam constituir uma autoanálise, por parte do aluno, do trabalho realizado e da sua avaliação; utilização de tecnologia; uso de exemplos concretos ou suportes visuais no ensino de conceitos abstratos; utilização de instrumentos e técnicas de avaliação variadas: escolhas múltiplas, respostas curtas, preenchimento de espaços em branco, correspondência, etc...; realização de pequenos testes com tempo suplementar (caso seja necessário) ao longo do ano; fazer revisões utilizando questões próximas às dos testes; permitir o uso de processador de texto; realizar testes com consulta (suporte de informação breve e esclarecedora fornecido por professor ou outras fontes cuja linguagem seja clara ao aluno); realizar testes em sala à parte, com leitura orientada de enunciado; adotar estratégias promotoras de inclusão e de aprendizagem ativa” (pp.5-6).</p>		<p>conclusões. As fichas de avaliação são preparadas por nós com as adaptações previstas.”</p>	
<p>Facilitadores</p>	<p>“A mobilização das medidas de suporte à aprendizagem e inclusão; a aplicação dos princípios do DUA [Desenho Universal para a Aprendizagem] à planificação de aulas relacionando áreas curriculares, objectivos, conteúdos e aprendizagens esperadas, recorrendo a materiais motivantes, que facilitem a compreensão e promovam a participação ativa do aluno; articulação entre docente de Educação Especial e docentes das disciplinas na preparação das actividades; apoio pedagógico por parte de DEE; estimulação da curiosidade e da participação do aluno numa ótica de coresponsabilização da aprendizagem, desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social; reforço positivo; são</p>		<p>“ Tem de haver muita articulação. Com um aluno com as características do ...julgo, teria de poder ter um professor mesmo especializado.”</p> <p>“Amiúde há reuniões informais. Por email, telefone ou mesmo presencialmente.”</p> <p>“São pedidas opiniões e tenta-se dentro do possível, utilizar a experiência do aluno para o integrar nas participações. Mas em Matemática é difícil.”</p>	<p>“...poder ter um professor mesmo especializado.”</p> <p>“Se o conteúdo lhe interessa pede para intervir.”</p>

	facilitadores substanciais os professores e técnicos que prestam apoio ao aluno.” (p.4)			
Constrangimentos	<p>“desadequação de estratégias/materiais de trabalho e de sala de aula, que não vão ao encontro das características do aluno; a falta de comunicação entre os professores e o aluno; falta de comunicação entre docentes; falta de comunicação escola/família”. (p.4) Relativamente às características do aluno que constituem facilitadores ao seu próprio desenvolvimento há a registar os seguintes: “expetativas positivas relativamente ao seu progresso escolar; a sua integração na turma; a motivação do aluno” (p. 5). Por outro lado, os fatores que constituem entraves são: “a sua frustração e desmotivação face às dificuldades; a sua ansiedade, falta de confiança, falta de autonomia; a sua desconcentração; a falta de organização dos materiais; a sua impulsividade e comportamento frequentemente desajustados; as suas dificuldades na interação com os outros” (p.5).</p>		<p>“...em Matemática é difícil.”</p> <p>“Há disciplinas em que, de todo não lhe interessa o seu conteúdo e reage negativamente quando tem de trabalhar.”</p> <p>“[é difícil] “captar-lhe a atenção e sempre que é necessário convocar aprendizagens anteriores.”</p> <p>“Por vezes a pouca disponibilidade do aluno para trabalhar dificulta...”</p>	<p>“...com a falta de atenção e concentração (...) e dificuldades de relacionamento interpessoal e gestão do comportamento.”</p> <p>“Dificuldades de relacionamento interpessoal e gestão do comportamento.”</p>
Estratégias de ensino	<p>PEI</p> <p>“Proporcionar diferentes formas de representação da informação, disponibilizando diferentes meios de personalização e apresentação da informação, apoiar na descodificação de texto ou outra informação, clarificar vocabulário e símbolos, proporcionar opções para a compreensão (ativar ou proporcionar conhecimentos básicos); pôr em prática diferentes formas de ação e expressão (otimizar o acesso a ferramentas e tecnologias, orientar no estabelecimento de metas adequada, facilitar a gestão de informação e de recursos e aumentar a capacidade de monitorizar o progresso pessoal); proporcionar diferentes formas de envolvimento de modo a aumentar o interesse do aluno, minimizando a insegurança e as distrações, variar o grau de exigência e os recursos para otimizar os desafios, promover a colaboração e a comunicação e incrementar o uso</p>			

	<p>de feedback orientado como reforço; proporcionar opções para a autorregulação potencializando expectativas e antecipações que otimizem a motivação, facilitando a capacidade do aluno de superar dificuldades, desenvolvendo a sua capacidade de autoavaliação e reflexão; abordar os conteúdos de cada área do saber associando-os a situações e problemas presentes no quotidiano da vida do aluno ou presentes no meio sociocultural e geográfico em que se insere, recorrendo a materiais e recursos diversificados; organizar o ensino prevendo a experimentação de técnicas, instrumentos e formas de trabalho diversificados, promovendo intencionalmente, na sala de aula ou fora dela, atividades de observação, questionamento da realidade e integração de saberes; organizar e desenvolver atividades cooperativas de aprendizagem, orientadas para a integração e troca de saberes, a tomada de consciência de si, dos outros e do meio e a realização de projetos intra ou extraescolares; organizar o ensino prevendo a utilização crítica de fontes de informação diversas e das tecnologias da informação e comunicação; promover de modo sistemático e intencional, na sala de aula e fora dela, atividades que permitam ao aluno fazer escolhas, confrontar pontos de vista, resolver problemas e tomar decisões com base em valores; criar na escola espaços e tempos para que os alunos intervenham livre e responsabilmente; valorizar, na avaliação das aprendizagens do aluno, o trabalho de livre iniciativa, incentivando a intervenção positiva no meio escolar e na comunidade; valorizar o trabalho de projeto, recorrendo a parcerias com o CAA, numa ótica de trabalho colaborativo dentro e fora da sala de aula; articulação estreita entre docentes (educação especial e regular) numa ótica de trabalho colaborativo, “apostando-se em dinâmicas de trabalho motivadoras entre aluno e</p>			
--	--	--	--	--

	seus pares, por forma a promover a sua inclusão na sala de aula e na escola” (PEI, pp. 4-5).			
Cumprimento das medidas constantes nos RTP / PEI		“Julgo que são tidas em conta. Há adaptações muito significativas tal como é previsto. Por vezes a pouca disponibilidade do aluno para trabalhar dificulta...”	“As atividades programadas são definidas em função das medidas constantes no RTP e PEI.”	
Perceção dos professores sobre inclusão dos alunos		- “Raramente [os colegas procuram o aluno na sala de aula]. - “Raramente [os colegas procuram o aluno]. Há sempre alunos mais sensíveis e empáticos e por vezes procuram o aluno. É sempre integrado em grupos de trabalho que se prendem com pequenos projetos. Já foi a turmas apresentar trabalhos com o seu grupo. Gosta.”	- “[Em] Atividade de grupo”; - “O aluno já foi convidado para estar com os colegas durante os intervalos. No entanto, ele prefere estar na biblioteca.”	
Perceção dos alunos sobre a sua inclusão		<p>- “O T. da minha turma que me chateia. (...) Chama-me nomes. Estou lá atrás.(...) ‘Tou sozinho. Tenho medo deles. (...) Tenho medo que me batam”.</p> <p>- “Tenho medo deles. (...) Tenho medo que me batam”; [Gosto de] Ir à Biblioteca [ouvir música];</p> <p>- “Com a A. [de outra turma] (...) a J. (...) a L. [da turma]. Falar com a A.”;</p> <p>- [Não gosto] Que gozem comigo. Sinto que não tenho amigos”.</p> <p>- “Há muitos trabalhos de grupo (...) Os meus colegas fazem (...). Fico ali sozinho”; “Só fui uma vez [para um grupo de trabalho]”</p>		

APÊNDICE XVIII – SÍNTESE DOS DADOS REFERENTES AO ALUNO C: RTP, PEI, ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA E QUESTIONÁRIOS ABERTOS AOS DOCENTES

RTP / PEI		Aluno C	Professor C1	Professor C2
Competências e aprendizagens a desenvolver	As competências transversais a serem desenvolvidas por todos os intervenientes incluem as áreas do Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória.	- “às vezes brinco, faço jogos e às vezes trabalho.”	“[é importante para o aluno] Socializar. Ler e escrever (...) [aprendendo melhor] Com professor/a de apoio. Em sala de aula e em espaço próprio.”	“[É importante que aprenda] A ler e escrever. Autonomia para viver a vida o mais independente possível.”
Medidas universais	Diferenciação pedagógica e acomodações curriculares.	<p>-“fazemos outros [trabalhos]. Não têm nada a ver [com o que os colegas estão a fazer].</p> <p>- “Não [digo] nada na sala de aula”;</p> <p>- “Como eu não sei escrever nem ler, faço desenhos (...) só faço desenhos;</p> <p>- “Eu não faço [trabalhos de grupo] por causa que eu não sei as coisas que eles aprendem”;</p> <p>- [Os professores] “Só fazem [perguntas] aos meus colegas. Eu fico só a ver”; “Não [nunca adormeci nas aulas]. Eu fico assim [abre os olhos com os dedos] só que ninguém repara”; “Os professores quase não conseguem falar porque os meus colegas falam muito tipo alto e os professores ralham com eles. (...) porque eles estão lá à frente a dar a matéria. Não podem estar a falar de coisas que não fazem parte da matéria.”</p> <p>- “só faço desenhos”; ”Eu não faço [participo] por causa que eu não sei as coisas que eles aprendem.”</p>	“[participa] Ao nível do desenho e da pintura.”	<p>“Ouve os colegas e professores, fala pouco porque tem vergonha. Faz pontualmente tarefas adaptadas pelo professor da disciplina.”</p> <p>“ Coloca o dedo no ar para falar de algum assunto, mas, é envergonhada e pouco participa.”</p> <p>“Apenas na disciplina de português. Realiza as atividades de acordo com o que os colegas estão a fazer, ou, em caso de não ser possível fazer as mesmas tarefas, realiza atividades de português adaptadas às suas necessidades e potencialidades. Nestes momentos acompanho-a para que consiga levar a cabo as suas tarefas.”</p> <p>“Ouve os colegas e professores, fala pouco porque tem vergonha. Faz pontualmente tarefas adaptadas pelo professor da disciplina.”</p>

		<p>- “Eu às vezes faço, só que só fico a ver e a aprender como se joga.”</p> <p>- “Não, só fazem [perguntas] aos meus colegas. Eu fico só a ver.”</p> <p>-“Fazemos outros [trabalhos]. Não têm nada a ver [com o que os colegas estão a fazer].”</p> <p>-“Não [digo nada na sala de aula].”</p> <p>- “Os professores quase não conseguem falar porque os meus colegas falam muito tipo alto e os professores ralham com eles. (...) porque eles estão lá à frente a dar a matéria. Não podem estar a falar de coisas que não fazem parte da matéria”; “Eu não faço [participo] por causa que eu não sei as coisas que eles aprendem”.</p>		
Medidas seletivas	Apoio psicopedagógico por psicólogo e docente de educação especial.			
Medidas adicionais	Adaptações curriculares significativas em todas as áreas curriculares e desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social.			
Adaptações ao processo de avaliação	“A leitura de enunciados, permitir que a aluna dê respostas orais em vez de utilizar a escrita para demonstrar a aquisição de conceitos, produzir e utilizar fichas de trabalho adaptadas para sistematização de conhecimentos e permitir-lhe tempo suplementar para a realização das mesmas. Os objetivos e conteúdos a serem avaliados devem respeitar as adaptações curriculares significativas que a aluna beneficia” (PEI, p.3).		<p>“[Realiza atividades à parte na sala de aula] Que estejam de acordo como o seu ritmo de aprendizagem.”</p> <p>“[na sala de aula, sinto dificuldade em] “Dar o apoio que ela precisa.”</p>	
Facilitadores	“O trabalho colaborativo entre os diferentes intervenientes no processo educativo (...), o apoio direto e regular prestado pela docente de educação		<p>“[é importante para o aluno] Socializar. Ler e escrever (...) [aprendendo melhor] Com</p>	<p>“Em contexto de apoio individual aprende melhor a ler e escrever, uma vez que estas são competências</p>

	<p>especial em sala de aula, na adequação das metodologias de aprendizagem...” (p.3).</p>		<p>professor/a de apoio. Em sala de aula e em espaço próprio.”</p> <p>“[participa] Ao nível do desenho e da pintura.”</p> <p>“[a colaboração é feita] Através de contactos tlm, email, presencial, troca de ideias e de informação. [As estratégias utilizadas em conjunto com DEE são] Participação direta e ativa.”</p> <p>[Realização de actividades isoladas em sala de aula] Que estejam de acordo como o seu ritmo de aprendizagem.”</p> <p>“Atividades que ela consiga desenvolver.”</p> <p>[Realização de actividades isoladas em sala de aula] Que estejam de acordo como o seu ritmo de aprendizagem”;</p>	<p>não trabalhadas na turma no seu ano de escolaridade.</p> <p>Conhecimentos gerais sobre o meio envolvente, vida social, relacionamento interpessoal, entre outros, são mais facilmente apreendidos e sala de aula com a turma.”</p> <p>"Raramente tive possibilidade de o fazer, quer por indisponibilidade de horários quer por falta de interesse do prof titular.”</p> <p>“Não articulo, é demagógico pensar-se que é possível fazer tal tarefa para o dia a dia de todas as disciplinas. ...Se estou presente na aula colaboro com a docente, e ... segue a aula em caso de tal ser viável e vai realizando as suas actividades adaptadas. Para algumas aulas ajudo na organização do material necessário e/ou solicitado pelos professores.”</p> <p>- “tudo depende da atitude de aceitação do aluno com NEE e aceitação da presença do DEE na "sua" aula.”</p> <p>“As tarefas com informação mais visual do que escrita”</p> <p>“Em contexto de apoio individual aprende melhor a ler e escrever.”</p> <p>“[o que promove a participação] é “a solicitação dos professores, a disponibilidade para a ouvirem e</p>
--	---	--	--	--

				falarem com ela. As tarefas com informação mais visual do que escrita, tal como acontece nas disciplinas menos teóricas onde realiza mais trabalho autónomo.”
Constrangimentos	“As dificuldades ao nível da interação, cognição e aprendizagem que condicionam o acesso ao currículo desejado para o nível escolar” (p.3).		[dificuldade em] “Dar o apoio que ela precisa.” “O nível de aprendizagem em que a aluna se encontra.”	“O facto de ser uma aluna não leitora é o principal obstáculo.” “Não articulo, é demagógico pensar-se que é possível fazer tal tarefa para o dia a dia de todas as disciplinas.” “enquanto DEE não disponho de horário para assegurar o acompanhamento dos docentes das disciplinas, ajudando-os a construir materiais adaptados para cada aula.”
Estratégias de ensino	“Processo de ensino aprendizagem centrado no aluno, respeitando o seu nível de desenvolvimento/ interesses e motivações em sala de aula, no Centro de Apoio à Aprendizagem e em todos os espaços da escola sempre que necessário, privilegiando-se as seguintes estratégias: partir das áreas fortes e estimular as aptidões mais fracas, bem como desenvolver competências específicas que facilitem o processo de ensino aprendizagem; dar reforços positivos, valorizando os sucessos da aluna; privilegiar o discurso oral ao escrito; adequar o grau de dificuldade das tarefas e o tempo de execução às capacidades da aluna; promover o trabalho cooperativo e o trabalho de pares / pequenos grupos; explicar/ acompanhar e adequar os conteúdos às suas competências, de acordo com as suas necessidades e características; dividir tarefas complexas em pequenas tarefas; utilizar materiais diversificados; espaçar pequenos períodos de trabalho com paragens ou mudança de tarefas; levar a aluna a verbalizar as instruções, para garantir a compreensão das mesmas;			

	relacionar a informação nova com as experiências e interesses da aluna; estabelecer rotinas facilmente compreendidas pela aluna e responsabilizá-la pela execução das tarefas; estimular e desenvolver as suas áreas fortes, no sentido de elevar a sua motivação e satisfação, bem como promover a sua autoestima e prazer no sucesso; articular o trabalho entre os diferentes docentes que trabalham com a aluna.” (PEI, p.3)			
Cumprimento das medidas constantes nos RTP / PEI			“Com muita dificuldade, tendo em conta que a aluna não tem professor de apoio em quase tempo nenhum.”	“As medidas são tidas em conta, no entanto, enquanto DEE não disponho de horário para assegurar o acompanhamento dos docentes das disciplinas, ajudando-os a construir materiais adaptados para cada aula. Num "mundo ideal" seria assim, mas a realidade torna impraticável a adequação para cada aula dos materiais para alunos com medidas adicionais.”
Perceção dos professores sobre inclusão dos alunos			“Não procuram.”	“Raramente procuram, mas ajudam-na sempre que necessário.”
Perceção dos alunos sobre a sua inclusão		<p>“[Na sala de aula peço ajuda só] Aos professores porque os meus colegas têm de aprender e têm de tomar muita atenção (...) Só às vezes é que peço ao meu amigo chamado T. É o único nome que eu sei de cor; T...o resto não sei.”; “Ainda não sei muita coisa da vida deles; Não [brincam comigo nem fazem perguntas]”; “[Os meus colegas] Não [ouvem a minha opinião]; Pensam que eu só digo coisas que não têm nada a ver. Devem achar isso”; “Eu não falo porque quando eu antigamente vim para esta escola era muito tímida. Nem conseguia olhar pra muita gente”.</p> <p>- “[Nos intervalos] Vou para o CAA. Às vezes vou lá p’ra fora, às vezes fico no CAA.... Ainda não sei muita coisa da vida deles. Não [brincam comigo nem fazem perguntas];</p> <p>- “Há duas garotas que me fazem bullying. São mais velhas do que eu. ...Mas agora, não sei porquê, já pararam de fazer. Chamavam-me nomes... “Olhá burra! Olhá feiosa! Olhá né”.</p> <p>- “Não [digo] nada na sala de aula”;</p> <p>- “Como eu não sei escrever nem ler, faço desenhos ... só faço desenhos;</p> <p>- “Eu não faço [trabalhos de grupo] por causa que eu não sei as coisas que eles aprendem”;</p> <p>- [Os professores] “Só fazem [perguntas] aos meus colegas. Eu fico só a ver”; “Não [nunca adormeci nas aulas]. Eu fico assim [abre os olhos com os dedos] só que ninguém repara”; “Os professores quase não conseguem falar porque os meus colegas falam muito tipo alto e os professores ralham com eles. ... porque eles estão lá à frente a dar a matéria. Não podem estar a falar de coisas que não fazem parte da matéria”;</p> <p>- “só faço desenhos”; ”Eu não faço [participo] por causa que eu não sei as coisas que eles aprendem”;</p>		

- | | |
|--|--|
| | <ul style="list-style-type: none">- “Eu às vezes faço, só que só fico a ver e a aprender como se joga;- “Não, só fazem [perguntas] aos meus colegas. Eu fico só a ver”;-“Fazemos outros [trabalhos]. Não têm nada a ver [com o que os colegas estão a fazer];-“Não [digo nada na sala de aula]”;- “Eu fico assim (abrindo os olhos com os dedos). Só que ninguém repara [que tem muito sono]”.- “No recreio, como ela refere, estão todos a fazer coisas no telemóvel e não brincam.” |
|--|--|

APÊNDICE XIX – SÍNTESE DOS DADOS REFERENTES AO ALUNO D: RTP, PEI E ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

RTP / PEI	Aluno D	
Competências e aprendizagens a desenvolver	As traçadas no currículo comum das áreas de cariz mais prático. Relativamente às restantes disciplinas foram traçadas metas que se alicerçam nas áreas de competências do PASEO.	É importante; Pra acabar o 12.º. (D)
Medidas universais	Diferenciação pedagógica; acomodações curriculares; promoção do comportamento pró-social.	Não fazia] Nada. [Nas aulas]; Nadinha; ali não fazia os trabalhos iguais e agora todos fazem os trabalhos iguais; Tentavam enganar-me, mas a mim não me enganavam; ... Tinha a certeza. Sabia que os meus trabalhos não eram iguais aos outros. Os professores tentavam-me enganar, mas não eram capaz ; [Eram trabalhos] de escrita, leitura...; Tinha a ver com a matéria; Estarmos dentro da sala ou no intervalo, vai tudo dar ao mesmo; No ano passado preferia estar no intervalo 1000 vezes; Fogooo; Davam muita matéria...; Pois [não acompanhava a matéria]
Medidas seletivas	Adaptações curriculares não significativas nas disciplinas mais práticas e apoio psicopedagógico por parte de DEE.	
Medidas adicionais	Adaptações curriculares significativas nas restantes disciplinas e o desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social.	
Adaptações ao processo de avaliação	<p>“a) A diversificação dos instrumentos de recolha de informação, tais como inquéritos, entrevistas, registos vídeo ou áudio pelos docentes; d) O tempo suplementar para a realização de testes/trabalhos, caso os docentes das disciplinas entendam que o aluno será capaz de, com sucesso, realizar os momentos de avaliação em conjunto com os pares; f) A transcrição das respostas – em todos os momentos avaliativos, sempre que tal implique o processo de escrita;</p> <p>g) A leitura de enunciados, sempre que tal implique o processo de leitura;</p> <p>h) Utilização de sala separada, sempre que tal se possa constituir como um fator de concentração e de maior rentabilidade, no que toca à capacidade do aluno em demonstrar o que sabe.</p> <p>O aluno poderá realizar testes de avaliação adequados ao seu perfil de aprendizagem, sempre que tal constitua ou possa vir a constituir uma conquista pessoal ou um fator de inclusão. Contudo tal pressupõe uma articulação estreita entre o DEE e o docente da disciplina, no sentido de, em conjunto, criarem estratégias de trabalho que possam ser promotoras do sucesso do aluno e este o possa entender como produto do seu esforço e das suas competências pessoais” (RTP, pp.5-6).</p>	

Facilitadores	“Reforço positivo, mobilização de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, aplicação dos princípios do Desenho Universal de Aprendizagem (DUA) à planificação de aulas relacionando áreas curriculares, objetivos, conteúdos e aprendizagens esperadas recorrendo a materiais motivantes, que facilitem a compreensão e promovam a participação ativa do aluno, medidas de gestão curricular, articulação entre DEE e docentes titulares das disciplinas na preparação das atividades, apoio por parte de DEE em sala de aula ou tutoria por colegas, estimulação da curiosidade e da participação do aluno, numa ótica de corresponsabilização da aprendizagem, desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social e frequência do Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA)” (RTP, p.2).	Sim [fazia as mesmas coisas quando a DEE estava]. Gostava. [trabalhar com a DEE] Dentro. [Da sala]; Pra [ela] me ajudar. Tinha que fazer. [as atividades quando a professora de educação especial estava na sala]; [as atividades que fazíamos eram] Iguais. A que eu gostava mais era história; A professora às vezes fazia perguntas e às vezes participava.; Porque com a stora era mais fácil. A professora ajudava mais. [gostava que os professores] Ajudassem mais; [a escola poderia ser melhor] Se as aulas forem menos tempo. E os professores ajudarem mais.
Constrangimentos	No que respeita aos factores da escola que poderão afetar de forma significativa o desenvolvimento do aluno, enumeram-se os seguintes: “desadequação de estratégias de trabalho e de materiais na sala de aula, que não vão ao encontro das características do aluno, falta de comunicação entre aluno-professor” (RTP, pp. 2-3).	[O que era mais difícil] Era aturar aquela turma; Não era não gostar da turma... É muito beto; Não [me sentia bem]; [quando precisa pedia ajuda] Ou era à ..., ou era o ..., ou era a...; Era só a esses mesmo. Os outros não tinha confiança, não pedia nada; não tinha confiança como tenho com a ...e como a que tenho com a ...; Porque já os conheço há...[fora da escola]; Sim [eram vizinhos]; Estava lá atrás com o ...; Preferia ficar sozinho, né... Falo com ele... Até preferia tar com ele do que com outro. - Já [cheguei a estar lá atrás sozinho]; [prefiro trabalhar] Sozinho; sempre fui assim. Sempre gostei de trabalhar sozinho. Sim, [havia trabalhos de grupo] mas eu não fazia trabalhos de grupo.; Estava naqueles grupos, mas não fazia nada. - Ciências e inglês; não gostava nem das aulas, nem das professoras. E não gosto; Porque não gosto. Só sabem falar; E não deixavam fazer nada; Porque não, não me sentia bem naquela turma. Eu disse que queria sair daquela turma, mas vocês não me tiraram e eu queria desistir da escola; Porque não, não estava lá a fazer nada. Não percebo nada de inglês (exaltado). Você está a pôr-me inglês ou a pôr-me à frente uma parede branca, é o mesmo; [de ciências] Também não percebo nada; Ficava a ver; Às vezes variava... Por causa das professoras; A judiar.
Estratégias de ensino	“Proporcionar diferentes formas de representação da informação, disponibilizando diferentes meios de personalização e apresentação da informação, apoiar na descodificação de texto ou outra informação, clarificar vocabulário e símbolos, proporcionar opções para a compreensão (ativar ou proporcionar conhecimentos básicos); pôr em prática diferentes formas de ação e expressão (otimizar o acesso a ferramentas e tecnologias, orientar no estabelecimento de metas adequada, facilitar a gestão de informação e de recursos e aumentar a capacidade de monitorizar o progresso pessoal); proporcionar diferentes formas de envolvimento de modo a aumentar o interesse do aluno, minimizando a insegurança e as	- [nos trabalhos de grupo os colegas] Ouviam é como quem diz, né... Ouviam, mas... ; Pois [não davam valor]. Davam muita matéria... - Não participava; Faziam [perguntas], mas eu dizia que não respondia; Porque não gostava. Não gostava de ir às aulas; Preferia participar nas aulas.; [mas] Não [participava]; Eles estavam numa [matéria] eles já estavam noutra. Eu estava noutra, já eles estavam noutra. Eles já estavam a acabar, já estavam a passar pra outra; Era assim: o professor falava e os alunos ouviam.

	<p>distrações, variar o grau de exigência e os recursos para otimizar os desafios, promover a colaboração e a comunicação e incrementar o uso de feedback orientado como reforço; proporcionar opções para a autorregulação potencializando expectativas e antecipações que otimizem a motivação, facilitando a capacidade do aluno de superar dificuldades, desenvolvendo a sua capacidade de autoavaliação e reflexão; abordar os conteúdos de cada área do saber associando-os a situações e problemas uso de exemplos concretos ou suportes visuais no ensino de conceitos abstratos; utilização de instrumentos e técnicas de avaliação variadas: escolhas múltiplas, respostas curtas, preenchimento de espaços em branco, correspondência, etc...; realização de pequenos testes sem limite de tempo ao longo do ano; fazer revisões utilizando questões semelhantes às dos testes; possibilitar testes orais após treino anterior de conhecimentos adquiridos; permitir o uso de processador de texto; realizar testes com consulta (suporte de informação breve e esclarecedora fornecido por professor ou outras fontes cuja linguagem seja clara ao aluno); realizar testes em sala à parte; articular com docente de Educação Especial privilegiando-se o trabalho colaborativo entre todos os docentes, apostando-se em dinâmicas de trabalho motivadoras entre o aluno e os seus pares, por forma a promover a sua inclusão na sala de aula e na escola” (pp.4-5).</p>	<p>- Sim, [havia trabalhos de grupo] mas eu não fazia trabalhos de grupo; Estava naqueles grupos, mas não fazia nada.</p>
<p>Perceção do aluno sobre a sua inclusão</p>	<p>“não me sentia bem naquela turma. Eu disse que queria sair daquela turma, mas vocês não me tiraram e eu queria desistir da escola; Era com os professores. Não me sentia bem.; Também não me sentia bem com alguns colegas: [na sala de aula] não trabalhava.; [não gostava] Era quando eu chamava os professores e eles não respondiam. Eu não gosto de ser ignorado; Não sei [porque é que ignoravam]... Porque são parvos; Levantava-me e ia ter com eles; Tão, mas tivessem-me respondido... Eu já os tinha chamado um moitão de vezes...; Não sei... Ou estavam sentados, ou estavam ao pé dos outros... Mas se eu os chamei primeiro, têm de vir à de mim primeiro, não é à dos outros.</p>	

APÊNDICE XX – PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO AO PRESIDENTE DA CAP DO AE

Elsa Cristina da Silva Barreiras

Rua de [REDACTED]
[REDACTED]

Endereço eletrónico: [REDACTED]

Contacto telefónico: [REDACTED]

A/C Professor [REDACTED]

Presidente da CAP do AE [REDACTED]

Assunto: pedido de autorização para realização de estudo qualitativo sobre inclusão de alunos com medidas adicionais na sala de aula

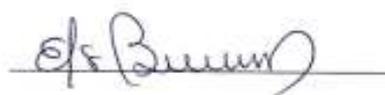
Eu, Elsa Cristina da Silva Barreiras, aluna do 2.º ano do Mestrado em Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor, da Escola Superior de Ciências Sociais da Universidade de Évora e a exercer funções como vogal da CAP e como docente de Educação Especial neste Agrupamento de Escolas, solicito autorização para a realização do estudo qualitativo sobre a participação, aprendizagem e inclusão de alunos com medidas adicionais do 2.º e 3.º ciclos na sala de aula. Este estudo tem por objetivo conhecer as perspetivas de quatro alunos dos 2.º e 3.º ciclos com medidas adicionais, sobre as suas aprendizagens e a sua participação na sala de aula, assim como o seu sentimento de pertença à sua turma de referência. Esta investigação pretende, a partir da voz desses alunos, identificar o que sentem, verdadeiramente, estas crianças e jovens quando estão na sala de aula, em conjunto com a sua turma. Ao mesmo tempo, pretende-se, igualmente, identificar o que poderá estar a condicionar ou a promover a sua inclusão no seu grupo de pares. Os quatro alunos envolvidos usufruem de um Programa Educativo Individual (com adaptações curriculares significativas em todas ou na maior parte das disciplinas). Contudo, todos eles têm as competências necessárias que lhes permitem responder de forma clara e lúcida às questões que lhes serão colocadas, num contexto de entrevista semiestruturada. Complementarmente serão aplicados questionários com questões abertas aos delegados e subdelegados de cada turma, assim como aos docentes que intervêm com os alunos. Os dados recolhidos a partir das entrevistas e questões abertas serão, posteriormente, alvo de análise de conteúdo. Desta forma, venho solicitar, igualmente, a V.ª Excelência, a autorização para a realização das referidas entrevistas e dos questionários.

O referido estudo será efetuado com a devida orientação da Prof. Dra. Ana Artur Marques, Professora Auxiliar do Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora, sendo também assegurados todos os procedimentos éticos e deontológicos garantindo o anonimato dos participantes.

Aguardo a Sua apreciação e resposta.

Com os melhores cumprimentos,

Évora, 29 de outubro de 2020



APÊNDICE XXI - CONSENTIMENTO INFORMADO AOS ALUNOS



CONSENTIMENTO INFORMADO

No âmbito do Curso de Mestrado em Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor da Escola de Ciências Sociais da Universidade de Évora, pretende-se desenvolver um estudo cujo objetivo é o de conhecer a perspetiva dos alunos com medidas adicionais sobre a sua inclusão na sala de aula.

Este estudo é realizado com a devida orientação da Prof. Dra. Ana Artur Marques Professora Auxiliar Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora (aartur@uevora.pt), pela docente de Educação Especial, Elsa Barreiras.

O/A participante abaixo-assinado/a:

- a) Tem conhecimento de quais são os objetivos do projeto;
- b) Teve oportunidade de esclarecer as questões que quis colocar;
- c) Sabe que nem a sua identificação, nem a identificação dos técnicos, nem a identificação dos demais elementos do agregado familiar serão divulgados pela equipa de investigação (os dados são confidenciais) e sempre que necessário será utilizada a ocultação de identidade;
- d) Sabe que pode solicitar uma síntese dos resultados obtidos deixando o seu endereço de email às técnicas supramencionadas;
- e) Mantém a confidencialidade quanto à presente investigação até receber a síntese dos resultados obtidos.

A investigadora compromete-se a:

- a) Garantir ao participante o carácter voluntário da participação no presente estudo;
- b) Prestar os esclarecimentos solicitados;
- c) Utilizar parcimoniosamente o tempo disponibilizado pelos participantes;
- d) Utilizar os resultados da investigação apenas para fins de trabalhos académicos e respetivas publicações;
- e) Apresentar os resultados de forma a ocultar a identidade assegurando o anonimato dos participantes;
- f) Conduzir a investigação de acordo com a conduta ética e profissional do Professor.

Grata, desde já pela sua colaboração.

Eu, _____, **concordo/ não concordo** (riscar o que não interessa) **em participar no estudo apresentado.**

Assinatura

_____/_____/_____

APÊNDICE XXII - CONSENTIMENTO INFORMADO AOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO



CONSENTIMENTO INFORMADO

No âmbito do Curso de Mestrado em Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor da Escola de Ciências Sociais da Universidade de Évora, pretende-se desenvolver um estudo cujo objetivo é o de conhecer a perspetiva dos alunos com medidas adicionais sobre a sua inclusão na sala de aula.

Este estudo é realizado com a devida orientação da Prof. Dra. Ana Artur Marques Professora Auxiliar Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora (aartur@uevora.pt), pela docente de Educação Especial, Elsa Barreiras.

O/A participante abaixo-assinado/a:

- a) Tem conhecimento de quais são os objetivos do projeto;
- b) Teve oportunidade de esclarecer as questões que quis colocar;
- c) Sabe que nem a sua identificação, nem a identificação dos técnicos, nem a identificação dos demais elementos do agregado familiar serão divulgados pela equipa de investigação (os dados são confidenciais) e sempre que necessário será utilizada a ocultação de identidade;
- d) Sabe que pode solicitar uma síntese dos resultados obtidos deixando o seu endereço de email às técnicas supramencionadas;
- e) Mantém a confidencialidade quanto à presente investigação até receber a síntese dos resultados obtidos.

A investigadora compromete-se a:

- a) Garantir ao participante o carácter voluntário da participação no presente estudo;
 - b) Prestar os esclarecimentos solicitados;
 - c) Utilizar parcimoniosamente o tempo disponibilizado pelos participantes;
 - d) Utilizar os resultados da investigação apenas para fins de trabalhos académicos e respetivas publicações;
 - e) Apresentar os resultados de forma a ocultar a identidade assegurando o anonimato dos participantes;
 - f) Conduzir a investigação de acordo com a conduta ética e profissional do Professor.
- Grata, desde já pela sua colaboração.

Eu, _____, **concordo/ não concordo** (riscar o que não interessa) **com a participação do meu/minha educando/a** _____ **(nome da criança) no presente estudo.**

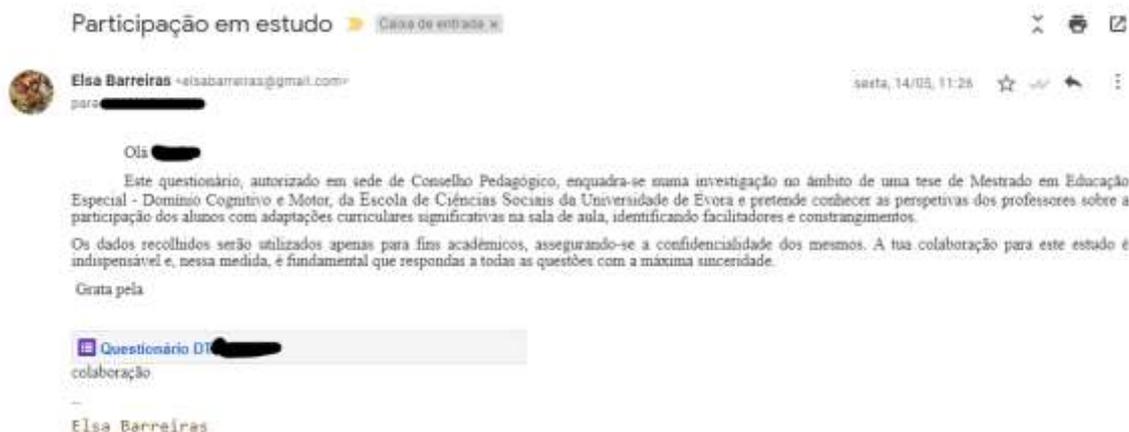
O seu e-mail (caso esteja interessado/a em receber a síntese dos resultados do estudo):

Assinatura

____/____/____

APÊNDICE XXIII – CORREIO ELETRÓNICO ENDEREÇADO AOS DOCENTES

Docente A1



Docente A2 e C2



Docente B1

Participação em estudo



Elsa Barreiras <elsabarreiras@gmail.com>

domingo, 9/05, 19:40



para [redacted]

Olá [redacted]

Este questionário, autorizado em sede de Conselho Pedagógico, enquadra-se numa investigação no âmbito de uma tese de Mestrado em Educação Especial - Domínio Cognitivo e Motor, da Escola de Ciências Sociais da Universidade de Évora e pretende conhecer as perspetivas dos professores sobre a participação dos alunos com adaptações curriculares significativas na sala de aula, identificando facilitadores e constrangimentos.

Os dados recolhidos serão utilizados apenas para fins académicos, assegurando-se a confidencialidade dos mesmos. A tua colaboração para este estudo é indispensável e, nessa medida, é fundamental que respondas a todas as questões com a máxima sinceridade.

Grata pela sua colaboração

Questionário DT [redacted]

Participação em estudo académico

Caixa de entrada x



Elsa Barreiras <elsabarreiras@gmail.com>

domingo, 9/05, 19:40



para [redacted]

Questionário DEE [redacted]

Olá [redacted]

Este questionário, autorizado em sede de Conselho Pedagógico, enquadra-se numa investigação no âmbito de uma tese de Mestrado em Educação Especial - Domínio Cognitivo e Motor, da Escola de Ciências Sociais da Universidade de Évora e pretende conhecer as perspetivas dos professores sobre a participação dos alunos com adaptações curriculares significativas na sala de aula, identificando facilitadores e constrangimentos.

Os dados recolhidos serão utilizados apenas para fins académicos, assegurando-se a confidencialidade dos mesmos. A tua colaboração para este estudo é indispensável e, nessa medida, é fundamental que respondas a todas as questões com a máxima sinceridade.

Grata pela colaboração.

Elsa Barreiras

Docente C1

Participação em estudo

Caixa de entrada x



Elsa Barreiras <elsabarreiras@gmail.com>

segunda, 24/05, 09:34



para [redacted]

Olá [redacted]

Este questionário, autorizado pelo Conselho Pedagógico, enquadra-se numa investigação no âmbito de uma tese de Mestrado em Educação Especial - Domínio Cognitivo e Motor, da Escola de Ciências Sociais da Universidade de Évora e pretende conhecer as perspetivas dos professores sobre a participação dos alunos com adaptações curriculares significativas na sala de aula, identificando facilitadores e constrangimentos.

Os dados recolhidos serão utilizados apenas para fins académicos, assegurando-se a confidencialidade dos mesmos. A tua colaboração para este estudo é indispensável e, nessa medida, é fundamental que respondas a todas as questões com a máxima sinceridade.

Grata pela colaboração. Muito.

Elsa Barreiras

Questionário DT [redacted]

ANEXOS

**ANEXO I – MODELO DO RELATÓRIO TÉCNICO PEDAGÓGICO
UTILIZADO NO CONTEXTO DO ESTUDO**

RELATÓRIO TÉCNICO-PEDAGÓGICO ⁱ

(Decreto-Lei n.º54/2018 de 6 de julho, artigo 21.º)

Nome:			
Data de nascimento:		Idade:	
Nível de Educação/Ensino:		Grupo/Turma:	
Ano de Escolaridade:			
Agrupamento de Escolas / Escolas:			

1. Situação atual e antecedentes escolares relevantes

(Indicação relativamente a: apoio em intervenção precoce, frequência de JI, antecipação ou adiamento da matrícula no 1º ciclo do ensino básico, retenções, assiduidade, apoios educativos em anos anteriores, ocupação dos tempos livres, medidas universais implementadas.)

--

2. Potencialidades, expectativas e necessidades na perspetiva do aluno e da família

(Cf. Anexo: Portefólio de questões para a exploração das potencialidades, expectativas e necessidades na perspetiva do aluno.)

--

2.1 Fatores que, de forma significativa, afetam o progresso e o desenvolvimento do aluno

(Cf. Anexo: Fatores que afetam de forma significativa o progresso e o desenvolvimento do aluno.)

2.1.1 Fatores da escola

Que podem facilitar:

Que podem dificultar:

2.1.2 Fatores do contexto familiar

--

Que podem facilitar:

Que podem dificultar:

2.1.3 Fatores individuais

Que podem facilitar:

Que podem dificultar:

3. Medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão

(Para cada medida, indicar o respetivo modo de operacionalização bem como os indicadores de resultados.)

3.1 Medidas seletivas (Art.º 9.º)

(Em complemento das medidas universais.)

3.2 Medidas adicionais (Art.º 10.º)

(A mobilização destas medidas depende da demonstração da insuficiência das medidas universais e seletivas.)

3.2.1 Critérios de progressão do aluno (Art.º 29.º)

3.2.2 Caso sejam mobilizadas as medidas previstas nas alíneas b), d) e e) (n.º4 do Art.º 10.º), deve ser garantida, no Centro de Apoio à Aprendizagem, uma resposta complementar ao trabalho desenvolvido em sala de aula ou noutros contextos educativos (n.º5 do Art.º 13.º)

(Especificar: frequência, intensidade e tipo de apoio, recursos materiais e humanos, outros aspetos considerados relevantes.)

Observações:

4. Áreas curriculares específicas (Alínea d) do Art.º 2.º)

5. Necessidade de se constituir um grupo/turma com número de crianças/alunos inferior ao mínimo legal

SIM

NÃO

(Em caso afirmativo fundamentar.)

6. Implementação plurianual de medidas (n.º5 do Art.º 21.º)

SIM NÃO

(Em caso afirmativo, definir momentos intercalares de avaliação da sua eficácia.)

7. Recursos específicos de apoio à aprendizagem e à inclusão a mobilizar (Art.º 11.º)

7.1 Recursos humanos

7.2 Recursos organizacionais

7.3 Recursos da comunidade

8 Adaptações ao processo de avaliação (Art.º 28.º)

SIM NÃO

(Em caso afirmativo explicitar, de forma clara, quais as adaptações ao processo de avaliação a aplicar, em que contextos, por quem, quando e de que modo.)

9. Procedimentos de avaliação

9.1 Eficácia das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão

(Indicar de que forma vai a equipa multidisciplinar proceder à monitorização da implementação dessas medidas: instrumentos a utilizar para medir essa eficácia, intervenientes no processo e momentos de avaliação.)

9.2 Se aplicável, definir os termos de monitorização e avaliação do Programa Educativo Individual

10. Procedimentos e estratégias adotadas para o envolvimento, participação e acompanhamento dos pais/encarregado de educação e do aluno na tomada de decisão e na implementação das medidas

Observações

O Encarregado de Educaçãoⁱⁱ

Nome:			
Concordo	<input type="checkbox"/>	Não Concordo	<input type="checkbox"/> (Em caso de discordância juntar anexo com os devidos fundamentos)
Data:	/ /	Assinatura:	

O aluno

Nome:			
Data:	/ /	Assinatura:	

O Coordenador da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (Art.º 12.º)

Nome:			
Data:	/ /	Assinatura:	

O Coordenador da implementação das medidas propostas (n.º10 do Art.º 21.º)

Nome:			
Data:	/ /	Assinatura:	

Responsáveis pela implementação das medidas

Nome	Função	Assinatura

O Presidente do Conselho Pedagógico (n.º4 do Art.º 22.º)

Nome:			
Data:	/ /	Assinatura:	

Homologação pelo Diretor (n.º4 do Art.º 22.º)

Nome:			
Data:	/ /	Assinatura:	

. O Relatório Técnico-Pedagógico (RTP) define as medidas seletivas e/ou adicionais.

. O RTP deve ficar concluído no prazo máximo de 30 dias úteis após a identificação da necessidade de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão.

. O RTP é submetido à aprovação dos pais ou encarregado de educação do aluno no prazo de 5 dias úteis após a sua conclusão.

. Após concordância dos pais ou encarregado de educação, o RTP é submetido a apreciação do Conselho Pedagógico.

. Depois de ouvido o Conselho Pedagógico, o RTP é homologado pelo Diretor no prazo de 10 dias úteis.

. O RTP deve ser revisto atempadamente de modo a garantir que no início de cada ano letivo as medidas são imediatamente mobilizadas.

. No caso de o RTP não merecer a concordância dos pais ou encarregado de educação, devem estes fazer constar, em anexo, os fundamentos da sua discordância.

ANEXO II – MODELO DO PROGRAMA EDUCATIVO INDIVIDUAL UTILIZADO NO CONTEXTO DO ESTUDO

PROGRAMA EDUCATIVO INDIVIDUAL ⁱ

(Aplica-se apenas aos alunos com adaptações curriculares significativas)

(Decreto-lei n.º 54/2018 de 6 de julho, artigo 24.º)

Nome:			
Data de nascimento:		Idade:	
Nível de Educação/Ensino:		Grupo/Turma:	
Ano de Escolaridade:			
Agrupamento de Escolas / Escolas:			

1. Identificação e operacionalização das adaptações curriculares significativas (Alínea c) do Art.º 2.º)

Disciplinas/módulos/UFCD *(tendo por base os documentos curriculares em vigor)*

Competências e aprendizagens a desenvolver (conhecimentos, capacidades e atitudes)

(tendo por base as áreas de competências definidas no Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória, de acordo com os interesses, potencialidades, expectativas e necessidades do aluno, assim como expectativas da família, conforme identificado no Relatório Técnico-Pedagógico)

➤ **Medidas seletivas**

Adequações curriculares não significativas - Educação Física, CriArte, Cidadania e Desenvolvimento, Oferta Complementar

➤ **Medidas adicionais**

b) Adequações curriculares significativas nas áreas de Português, Matemática, Inglês, Espanhol, História, Geografia, Educação Visual, Ciências Naturais e TIC;

e) desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social.

Estratégias de ensino *(identificar as ações a implementar, com enfoque no aluno e nos seus contextos, de modo a promover o desenvolvimento eficaz das competências e aprendizagens delineadas)*

Adaptações no processo de avaliação	
Contextos/ intervenientes	
Carga horária semanal ii <i>(anexar horário)</i>	

Outras medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão

3. Competências transversais a serem desenvolvidas por todos os intervenientes <i>(com base nos descritores operativos preconizados no Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória)</i>

4. Critérios de avaliação e de progressão

5. Necessidade de produtos de apoio para o acesso e participação no currículo	
<input type="checkbox"/> SIM	<input type="checkbox"/> NÃO
<i>Em caso afirmativo identificar os produtos necessários, a justificação dessa necessidade, bem como contextos da sua utilização.</i>	

6. Plano Individual de Transição	
<input type="checkbox"/> SIM	<input type="checkbox"/> NÃO
<i>(Em caso afirmativo, anexar o PIT)</i>	

O Encarregado de Educação

Nome:			
Data:	/ /	Assinatura:	

O Aluno

Nome:			
Data:	/ /	Assinatura:	

o Coordenador da Equipa Multidisciplinar de apoio à Educação Inclusiva (Art.º 12.º)

Nome:			
Data:	/ /	Assinatura:	

Homologação pelo Diretor (n.º4 do Art.º 22.º)

Nome:			
Data:	/ /	Assinatura:	

o Presidente do Conselho Pedagógico (n.º4 do Art.º 22.º)

Nome:			
Data:	/ /	Assinatura:	

i

. O Programa Educativo Individual deve ficar concluído no prazo máximo de 30 dias úteis após a identificação da necessidade de adaptações curriculares significativas como medida de suporte à aprendizagem e à inclusão.

. O PEI é submetido à aprovação dos pais ou encarregado de educação do aluno no prazo de 5 dias úteis após a sua conclusão.

. Após concordância dos pais ou encarregado de educação, o PEI é submetido a apreciação do Conselho Pedagógico.

. Depois de ouvido o Conselho Pedagógico, o PEI é homologado pelo Diretor no prazo de 10 dias úteis.

. O PEI deve ser revisto atempadamente de modo a garantir que no início de cada ano letivo as medidas são imediatamente mobilizadas.

ii

De acordo com o respetivo nível de educação e ensino.

ANEXO III – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA – ALUNO A

- Olá Joana.
- Olá professora Elsa. Vou fazer-te umas perguntas para saber o que é que tu pensas sobre a escola, sobre o que é que tu fazes na escola.... Só eu é que vou saber que foste tu quem respondeu a estas perguntas. É um segredo só nosso. Deixas-me gravar?
- Sim.
- Depois podes ouvir, se quiseres, está bem?
- (Joana acenou positivamente)
- Quantos anos é que tu tens?
- 12 anos.
- Qual é que é a tua turma?
- 5.º E.
- Há quantos anos é que tu andas nesta escola?
- (Dúvida)
- Ou seja, entraste aqui no 1.º ano?
- Sim.
- Achas que é importante vir à escola?
- É.
- Porque é que tu achas que é importante vir à escola?
- P'ra gente estudar, p'ra gente ler muito e trabalhar com as professoras.
- Achas que é importante ler?
- Sim.
- Achas que é importante trabalhar com as professoras?
- Sim.
- Com que professoras é que trabalhas mais?
- A fazer ginástica, andar de bicicleta, em casa.
- Em casa. E aqui na escola, o que é que tu gostas mais de fazer?
- Andar com o Diogo, a A. e a M.
- E durante as aulas? Vamos pensar nas aulas. O que é que tu costumavas fazer nas aulas?
- Faço pinturas, cortar... E no centro faço plasticina.
- Fazes plasticina no centro?
- Sim, com a Margarida.
- E fazes plasticina com que professor?
- Com a professora C.
- Quais são as aulas que tu gostas mais?
- De ginástica.
- Porque é que tu gostas tanto de ginástica?
- A gente anda de patins, joga à bola.
- E tu consegues fazer essas coisas todas?
- Sim, tenho lá uns patins para você ver.
- Boa. Temos de combinar isso.
- O que é que tu gostas mais de fazer nas outras aulas?
- Pintar.
- Por exemplo, pensa lá... No inglês, na matemática...
- Eu gosto de nadar na natação com o esparguete.
- Boa. E nas disciplinas em que estás dentro da sala com os teus colegas, o que é que tu gostas mais de fazer?
- Fazer inglês...
- O que é que tu costumavas fazer no inglês?
- Com você, a trabalhar.
- As fichinhas, não é?
- Sim, e gosto de trabalhar com o T. trabalhos.
- Que trabalhos gostas de fazer com o T.?
- TIC, mexer nos computadores.
- E o que é que costumavas fazer nos computadores?
- Fazer trabalhos.

- E o que gostas menos nas aulas?
- Gosto de estar em casa.
- Gostas mais de estar em casa do que na escola?
- Sim, tenho lá uma piscina e ando de bicicleta.
- E quando estás na sala de aula, o que não gostas nada que os professores te peçam para fazer?
- Eu gosto de fazer adeus aos carros com a M.. Às pessoas que passam lá com os carros.
- Mas fazes adeus aos carros quando estás na sala de aula?
- Não.
- Mas quando estás na sala, o que gostas menos de fazer?
- Ginástica. Não gosto de correr.
- E quando estás na sala de aula de história, de inglês, de português, com a tua turma, o que é que os professores pedem para tu fazeres?
- Trabalhos... Com a professora C.
- Trabalhos, com a professora Carla? É a tua professora de apoio, não é?
- E quando a professora não está?
- Costumo estar no centro, no CAA.
- E não estás sozinha, sem a professora C em algumas disciplinas?
- Sim.
- Em que disciplinas é que tu às vezes vais sem a professora C?
- Português.
- Mais o quê?
- Só.
- Em história, a professora C também está?
- Não.
- Então a professora C também não vai a história... É isso?
- Sim.
- O que é que tu costumavas fazer a história, nas aulas?
- Ouvir. Só. Eu não sei dizer. Os meus colegas fazem leituras e fichas.
- E tu também?
- Sim.
- Fazes as mesmas fichas que os teus colegas?
- Sim
- Qual é que é a disciplina que gostas mais? Acho que já me disseste...
- Inglês.
- Porquê?
- A gente trabalha muito.
- Com quem é que trabalhas no inglês?
- Com você.
- Quando tu estás na sala de aula a quem é que costumavas pedir ajuda?
- Aos meus colegas.
- O que é que tu costumavas fazer com a professora de apoio quando estás na sala de aula?
- Escrita no caderno. Tipo isso.
- Escreves o quê nos cadernos?
- Coisas que não interessam.
- Coisas que não interessam?
- Sim, é para ligar aos meus colegas para os convidar.
- Já alguma vez convidaste os teus amigos para irem à tua casa?
- Sim.
- E eles foram?
- Sim.
- Foram muitos ou poucos?
- Muitos.
- Quem é que foi?
- O M. de outra turma. A I, a C e a C.
- Também de outra turma?
- Sim, é de outra turma desta escola.
- Preferes trabalhar com a professora de apoio dentro ou fora da sala de aula?
- Fora da salaaaaa.

- Porquê?
- Porque gosto mais.
- Porquê?
- Para jogar.
- Costumas fazer trabalhos de grupo com os teus colegas?
- Sim.
- E os teus colegas ajudam-te?
- Sim.
- Em que disciplinas é que já fizeste trabalho de grupo?
- TIC, ginástica... E está tudo. Ah, e história.
- Como é que os teus colegas te ajudam na sala de aula?
- Bem.
- Mas fazem o quê?
- A trabalhar.
- Eles trabalham contigo, ajudam-te?
- Sim.
- Na tua turma há alguém com quem tu gostas de conversar?
- ... Posso dizer? Podes desligar isso?
- Isto é um segredo entre nós.
- A A, de outra turma. (baixinho)
- Então gostas de conversar com alguém da tua turma?
- (baixinho) Não.
- Porquê?
- Não diga ao T.
- Não digo.
- E mais?
- É só.
- Então olha lá, o que é que tu achas dos teus colegas? Eles são chatos? Irritam-te?
- Não. Eles são amigos.
- Mas tu não gostas muito de conversar com eles, é isso?
- Sim, é isso.
- Quando tu estás na sala de aula, os teus colegas costumam chamar-te para o grupo deles?
- Sim. Eu estou no grupo do A.
- Mas são eles que te chamam ou és tu que vais para o grupo?
- Sou eu que vou para o grupo deles.
- Quando estás na sala, tu tens algum colega ao pé de tia trabalhar ou estás sozinha numa mesa?
- Estou sozinha numa mesa.
- E em que parte da sala é que estás? Lá à frente ou lá atrás?
- (...)
- Estás longe do quadro ou perto do quadro?
- Longe.
- Então estás lá ao fundo numa mesa sozinha?
- Sim.
- Agora vamos olhar para os intervalos. O que é que tu costumavas fazer nos intervalos?
- Brincar.
- E com quem é que tu brincas?
- Às vezes brinco com a S.
- É da tua turma?
- Não, é de outra turma... A M, às vezes falo com ela...
- E tu costumavas estar no intervalo com os meninos da tua turma?
- Sim.
- E costumavas falar com eles?
- Sim.
- Gostas de estar com eles no intervalo?
- Sim, gosto.
- O que é que tu gostas de fazer nos intervalos?
- Brincar com os meus colegas.

- Com quem é que gostas mais de brincar?
- Com o T..
- E o que é que costumam fazer?
- Jogar à bola.
- E é só com ele?
- Sim.
- O que é que tu não gostas, quando estás no recreio?
- (...)
- Por exemplo, tu hoje foste ao intervalo?
- Sim.
- Não foste não...
- Não fui não...
- Porque é que não quiseste ir ao intervalo?
- Estava muita gente na rua.
- Estava muita gente ali fora. E tu não gostas?
- Não. É muita gente.
- Porquê? Mas tu tens medo que eles sejam maus para ti?
- Eu não tenho medo deles. Sou amiga deles todos.
- Mas eu já reparei que tu às vezes tens receio de ir ali para fora...
- Tenho.
- Porquê?
- Vou brincar com a M.
- Sim, quando vais brincar com a M, mas tu hoje não quiseste ir ao intervalo, pois não?...
- A A hoje estava cá e ela saiu. Estavam a fazer aquilo das corridas... Tipo isso.
- Em que disciplinas é que tu costumavas participar nas aulas?
- Matemática, português, história e inglês.
- Inglês? Eu nunca te vi a participar em inglês...
- A professora faz-te perguntas, Joana?
- Não.
- Então e a professora de matemática faz perguntas?
- Faz. E a professora de ginástica também faz perguntas.
- Então, quais são os professores que pedem para tu participares? Quais são os professores?
- De ginástica.
- Mais nada?
- Não.
- (...)
- Quando os professores fazem perguntas nas aulas, eles costumam dizer "Joana, responde lá..."? Eles dizem isso?
- Sim.
- (...)
- Tu gostas que os professores te façam perguntas ou que não façam perguntas?
- Eu gosto que eles façam perguntas.
- Porquê?
- Eu gosto que me façam perguntas para eu responder.
- Isso acontece muitas vezes ou acontece poucas?
- Poucas. Na matemática. Ponho o dedo no ar para falar...
- Nas aulas há muitos trabalhos que tu podes fazer ou é normalmente o professor que fala e os alunos ouvem?
- Os alunos ouvem.
- E os professores falam?
- Sim.
- Tu costumavas fazer os mesmos trabalhos dos teus colegas ou costumavas fazer trabalhos diferentes?
- Trabalhos diferentes.
- (...)
- Há alguma disciplina em que aches que não estás lá a fazer nada?
- Sim, inglês e história.
- Só?
- Sim.
- E porque é que tu sentes isso?

- Porque eles trabalham muito.
- (...)
- Achas que aprendes nessas aulas?
- Sim.
- Quando é que tu achas que estás a aprender melhor? Dentro da sala de aula ou fora da sala de aula?
- Dentro da sala de aula.
- Quando é que tu sentes que estás a aprender? Quando o professor está a falar ou quando tu estás a fazer trabalhos com os teus colegas?
- Quando estou a fazer os trabalhos com os meus colegas.
- Isso acontece muitas vezes ou poucas?
- Pouquinhaaaaaas.
- O que é que tu não gostas de sentir na sala de aula? (...)
- Que eles não falem comigo.
- Já fizeste algum trabalho de grupo com colegas teus?
- Não... Estou a fazer de história.
- Nunca tinhas feito antes?
- Não.
- É sobre o quê?
- Sobre o grupo dos animais.
- E os teus colegas ouvem as tuas opiniões?
- Sim, ouvem.
- Preferes trabalhar sozinha ou com outros colegas?
- Trabalhar com a professora E.
- Gostas mais de trabalhar com a professora de apoio?
- Sim. E com a professora C também gosto.
- O que é que tu achas que a escola deve fazer para melhorar?
- Fazer mais trabalhos de ciências da natureza.
- Queres dizer alguma coisa sobre a escola, sobre as aulas.
- Não.
- Obrigada pela tua ajuda.

ANEXO IV – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA – ALUNO B

- Olá Daniel! Bom dia.
- (riso)
- Vou fazer-te umas perguntas sobre aquilo que tu pensas sobre a escola, está bem? É aquilo que nós falámos ainda há pouco quando estiveste a assinar aquele documento. Dizes sempre a verdade e fica sempre só entre nós. Ninguém mais vai saber. Deixas-me gravar a entrevista?
- (acenou)
- Eu depois mostro-te como ficou no fim, pode ser?
- Quantos anos é que tu tens?
- 13.
- Qual é a tua turma?
- 6.ºE.
- Há quanto tempo andas nesta escola? (...)
- (...) 5.º ano.
- Achas que é importante vires à escola?
- Sim.
- Porquê?
- P'ra ver as aulas.
- E mais nada?
- P'ra ouvir os professores. (...)
- O que é que tu gostas mais de fazer na escola?
- Ir à Biblioteca.
- O que é que costumavas fazer na Biblioteca?
- Ouvir música.
- Durante as aulas, o que é que tu fazes?
- (silêncio)
- Costumas fazer o mesmo que os outros meninos?
- Faço diferente, em matemática.
- Só em matemática?
- (acenou)
- E porque é que tu achas que isso acontece?
- Eu não faço a tabuada.
- Não sabes a tabuada, é isso?
- (acenou).
- E nas outras aulas? Quando os professores mandam fazer exercícios? Tu fazes os mesmos exercícios que os teus colegas?
- (acenou).
- Quais são as aulas que tu gostas mais?
- Português, inglês...
- Porquê?
- Porque eu gosto de ler.
- E o que é que tu gostas menos de fazer nas aulas?
- Que me chateiem.
- Quem é que te chateia?
- O T. da minha turma que me chateia.
- Ele chateia-te porque faz o quê?
- Chama-me nomes.
- Mesmo na sala?
- (acenou).
- E depois? Ele não é castigado?
- (abaniu a cabeça em sinal de negação).
- Em que parte da sala é que tu estás?
- Estou lá atrás.
- E estás sozinho ou com alguém ao teu lado?
- Tou sozinho.

- O que é que para ti é mais difícil de fazer nas aulas? Qual é a disciplinas em que tens mais dificuldade? Em que tu sentes que não consegues fazer aquilo que os outros fazem...
- História.
- Porquê?
- Não consigo fazer aquilo.
- Os exercícios?
- Sim.
- E a professora não te dá outros para tu fazeres?
- (abanou a cabeça em sinal de negação).
- São os mesmos que os colegas? Estás a fazer os mesmos exercícios que os teus colegas?
- Sim.
- Quando tu estás na sala de aula, a quem é que tu costumás pedir ajuda quando tens dificuldade?
- À professora.
- À professora que está a dar a aula?
- Sim.
- As professoras normalmente ajudam-te?
- (concordou).
- E tu pedes ajuda aos teus colegas?
- (abanou a cabeça em sinal de negação).
- Porquê? Porque é que tu não gostas de pedir ajuda aos teus colegas?
- (Encolhe os ombros).
- Não te sentes à vontade para pedir ajuda?
- Concordou.
- Quando o professor de apoio está contigo, o que é que tu costumás fazer com ele na sala de aula?
- (silêncio).
- O que é que ele costuma fazer contigo nas disciplinas?
- Os números...
- Ele costuma ajudar-te a fazer os exercícios?
- Sim.
- Preferes que o professor esteja contigo ou preferes que ele não esteja?
- Que esteja.
- Porquê?
- Porque é melhor.
- Achas que ele te ajuda ou achas que ele não te ajuda?
- Ele ajuda.
- E fora da sala de aula? O que é que tu costumás fazer com o professor quando estás fora da tua turma?
- O professor vai para a sala dos professores.
- Então tu não trabalhas fora da sala de aula com o professor?
- (abanou a cabeça em sinal de negação).
- Tu preferias trabalhar com o professor fora da sala de aula?
- (concordou).
- Porquê? Porque é que tu gostavas que o professor trabalhasse contigo fora da sala de aula?
- P'ra ninguém me chatear.
- Na tua turma, quando tu estás dentro da sala de aula, tu costumás fazer trabalhos de grupo com os teus colegas ou trabalhas sozinho?
- Trabalho sozinho.
- Costumas participar em trabalhos de grupo?
- (abanou a cabeça em sinal de negação).
- E não gostas de pedir ajuda aos teus colegas, é isso?
- (concordou).
- Na tua turma há alguém com quem tu gostes de conversar?
- (silêncio). Com o professor....
- Mas meninos da tua turma, há alguém com quem tu gostes de conversar?
- (abanou a cabeça em sinal de negação).
- Porque é que tu não gostas de os procurar ou falar com eles?
- (silêncio). Tenho medo deles.
- Porquê, querido?
- Tenho medo que me batam.

- Mas eles costumam bater-te?
- (concordou).
- E costumam bater-te quando? Nos intervalos?
- (concordou).
- E já alguma vez disseste isso à diretora de turma ou ao professor?
- (concordou).
- E o que é que aconteceu a seguir?
- (encolheu os ombros).
- Alguém te pediu desculpa?... O que aconteceu a seguir?
- A professora conversou com eles.
- Achas que eles melhoraram?
- (concordou).
- Mas ainda não gostas de estar com eles?
- (concordou).
- O que é que tu costumavas fazer nos intervalos?
- Ir à Biblioteca.
- Já me disseste que gostas de ouvir música na Biblioteca. Tu ouves música sozinho lá na Biblioteca ou estás com alguém?
- Com a A.
- A A. é da tua turma?
- Não, mas é minha amiga.
- Que outros amigos é que tu tens na escola para além da A?
- A J...
- Então já tens duas amigas... Tens mais?
- (silêncio) A L...
- São da tua turma?
- (concordou).
- E tu costumavas falar com elas?
- (concordou).
- Então tu tens duas amigas na turma com que gostas de conversar...
- (concordou).
- E há mais alguém?
- A D, a M.
- E elas costumam brincar contigo?
- (abaniu a cabeça em sinal de negação).
- Quando estás no intervalo, o que é que tu gostas de fazer quando não estás na Biblioteca?
- Falar com a A.
- A A não é da tua turma, pois não? Só para me lembrar...
- Não.
- O que é que tu não gostas que aconteça quando estás no recreio, no intervalo?
- Que gozem comigo.
- E quem é que costuma gozar contigo?
- A R...
- É da tua turma?
- Não.
- Achas que há pessoas na escola que gozam contigo?
- (concordou).
- Já lhes disseste que não gostas?
- (abaniu a cabeça em sinal de negação).
- Há alguma disciplina em que tu participas na aula? Em que os professores fazem perguntas e tu pões o dedo no ar e respondes? Costumas participar nas aulas?
- Sim.
- Em que disciplinas é que tu participas?
- Português e inglês.
- A professora faz perguntas e tu respondes?
- (concordou).
- Os professores dizem o teu nome para tu responderes?
- (concordou).

- Nas aulas há muitos trabalhos de grupo ou normalmente é o professor que fala e os alunos ouvem?
- Há muitos trabalhos de grupo.
- Tu há bocadinho disseste que não fazes muitos trabalhos de grupo...
- Os meus colegas fazem.
- Os teus colegas fazem trabalhos de grupo e tu não fazes trabalhos com eles?
- (concordou).
- Então o que é que tu fazes?
- Fico ali sozinho.
- Sem fazeres nada?
- (concordou).
- E tu gostas disso? Gostas de te sentir assim?
- (abanou a cabeça em sinal de negação).
- E nunca pediste aos professores para ires para um grupo?
- (abanou a cabeça em sinal de negação). Só fui uma vez...
- E correu bem?
- (concordou).
- Gostaste da experiência?
- (concordou).
- Há alguma disciplina em que tu achas que não estás a fazer lá nada, que não estás a aprender nada?
- História.
- Não gostas de ouvir a matéria?
- Mais ou menos.
- Nessa disciplina fazes os mesmos trabalhos que os teus colegas ou fazes diferentes?
- Faço diferentes.
- É a professora que te dá coisas diferentes para tu fazeres?
- Ela pede para tu participares nas aulas, para responderes às perguntas?
- Não.
- O que é que tu não gostas de sentir quando estás numa sala de aula?
- Que me mandem calar.
- Quem é que te manda calar?
- Os meus colegas.
- Porque é que eles te mandam calar?
- Só porque eu estou a falar.
- Costumas falar com quem?
- Não consigo dizer...
- Há bocado disseste que tinhas feito um trabalho de grupo com os teus colegas... Quando tu estiveste nesse trabalho de grupo, os teus colegas ouviam as tuas opiniões?
- (concordou).
- E colocavam as tuas opiniões no trabalho?
- Colocavam.
- O que é que tu preferes, Daniel? Preferes trabalhar sozinho na sala de aula ou preferes trabalhar com outros colegas?
- Eu não sou Daniel, na verdade.
- Sim, nós sabemos, mas faz de conta.
- Então, o que é que tu preferes? Trabalhar sozinho na sala de aula ou preferes trabalhar com colegas teus?
- Sozinho.
- Porquê?
- É melhor trabalhar sozinho.
- Não gostas de trabalhar com outros meninos da tua turma?
- (abanou a cabeça em sinal de negação).
- Na tua opinião, o que é que tu achas que nós na escola devemos melhorar?
- (silêncio). História.
- E no recreio? O que deveria mudar no recreio?
- Eles serem meus amigos.
- Quem?
- Os meninos.
- Sentes que tens ou não tens amigos? O que é que tu sentes?
- Sinto que não tenho amigos.

- E tu gostavas de ter amigos?
- Sim.
- O que é que tu gostarias de dizer aos professores para eles começarem a fazer nas aulas? Se tu pudesses convencer os professores a mudar alguma coisa, o que é que tu lhes dizias?
- Que eu queria ouvir música.
- E depois não ouvias a matéria....
- Eu amo não ouvir.
- Tu gostas de não ouvir a matéria? Achas que os professores falam muito?
- Sim.
- Agora para terminar, queres dizer alguma coisa mais que gostas ou não gostas sobre a escola?
- Não.
- Obrigada pela tua ajuda. Foste um querido.

ANEXO V – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA – ALUNO C

- Olá Elsa!
- (risos)
- Foi o nome que tu escolheste, não foi?
- Sim.
- Vou fazer-te umas perguntinhas sobre o que é que tu pensas da escola, sobre o que é que tu fazes na escola. Só eu é que vou saber que tu és a Elsa aqui da gravação. Mais ninguém vai saber. Deixas-me gravar a entrevista?
- Sim.
- Depois podes ouvir um bocadinho no fim, se quiseres, está bem?
- Está bem.
- Acho que nunca vi o teu rosto...
- Ainda nunca tinhas visto?
- Não, só vi a parte dos olhos.
- Agora já conheces o resto. (risos)
- (risos)
- Quantos anos é que tu tens?
- Um 1 e um 1.
- Então são...
- 11.
- Boa, tens 11 anos e qual é a tua turma?
- 5.º...
- Andas aqui nesta escola desde quando?
- Não sei muito bem.
- Tu vieste para aqui no 4.º ano, o 5.º...
- No 4.º ano.
- Vieste para aqui no fim ou no início do 4.º ano?
- No fim do 4.º ano.
- Então começaste aqui o 5.º ano, é isso?
- Sim.
- O que é que tu gostas mais de fazer na escola?
- Tudo.
- Tudo, como por exemplo? Dá-me 2 exemplos. O que é que tu gostas mais de fazer aqui na escola?
- Tudo.
- E durante as aulas, o que é que tu fazes?
- Como eu não sei escrever nem ler, faço desenhos.
- Fazes desenhos nas aulas... é?
- (concorda)
- Então não fazes os mesmos trabalhos que os teus colegas?
- Não, só faço desenhos.
- Quais são as aulas que tu gostas mais?
- Todas (ar deliciado).
- Todas, querida?
- Todas...
- Porquê?
- Porque todas são muito fixes, fazem coisas que eu nunca tinha aprendido ainda...
- Tu gostas de aprender?
- Sim, gosto muito de aprender. Também gosto muito da escola. É a melhor que eu tive. As outras que eu tive, nunca gostavam de mim.
- E tu aqui sentes que gostam de ti?
- Sim, gostam muito de mim. Eu tenho aqui amigos, na minha outra escola eu não tinha nenhum amigo...
- E quem são os teus amigos, aqui?
- A A, a l... E os outros meninos da minha turma.
- A A e a l são da tua turma?
- Não.
- O que é que para ti é mais difícil de fazer nas aulas?

- Escrever e ler. E falar inglês.
- Porquê? Porque é que para ti é mais difícil?
 - Há muitas coisas que eu ainda não entendi bem e os meus colegas sim. Eu estive doente e eu não aprendi coisas que os meus colegas aprenderam.
 - E quando chegaste à sala de aula, os professores...
- Não, eu ainda não estive na sala de aula.
- Ah, então hoje é o primeiro dia porque estiveste doente, é isso?
- Sim, estive doente alguns dias. Agora já estou aqui e já estou melhor.
- Qual é a disciplina que tu gostas mais?
- Todas (deliciada).
- E a que gostas menos?
- Nenhuma.
- Gostas de todas, todas, todas?
- Todas, todas, todas.
- Quando estás na sala, a quem é que costumavas pedir ajuda?
- Aos professores.
- Só aos professores?
- Sim.
- E eles às vezes vêm ajudar-te?
- Sim, às vezes é que eles precisam de tempo para ajudar os outros colegas e quando não vêm, nós temos de esperar.
- E tu não costumavas pedir ajuda aos teus colegas?
- Só aos professores, porque os meus colegas têm de aprender e têm de tomar muita atenção.
- É por isso que tu não lhes pedes ajuda?
- Pois... Só às vezes é que peço ao meu amigo chamado Tiago. É o único nome que eu sei de cor.
- Os outros meninos, tu ainda não sabes os nomes?
- Ainda não sei de cor.
- Mas eles sabem o teu?
- Sabem todos o meu nome de cor. Não sabem é os meus anos.
- E tu costumavas ir às festinhas de anos deles?
- Não, eu ainda não sei onde são as casas deles.
- Sabes se eles fazem festinhas de anos?
- Não sei. Ainda não sei muita coisa da vida deles.
- Não costumavas conversar com eles?
- Eles só querem saber do telemóvel.
- Não brincam contigo, nem te fazem perguntas?
- Não. (...)
- Quando a professora C está na sala de aula, o que é que tu costumavas fazer com ela?
- Às vezes brinco, faço jogos e às vezes trabalho.
- E quando a professora C está na sala de aula, ela ajuda-te a fazer os mesmos trabalhos que os teus colegas ou...?
- Não, fazemos outros.
- Não têm a ver com os que os colegas estão a fazer?
- Não têm nada a ver.
- Tu gostas mais de trabalhar com a professora C fora da sala ou dentro da sala com a turma?
 - Nas duas. Às vezes na rua é com a professora de inglês e nós às vezes vamos para o recreio para fazermos uns trabalhos. Como é que posso dizer... Nós temos de ver e escrever aquilo que nós vemos. Como eu não sei escrever, peço ajuda à professora C.
- Costumas fazer trabalhos de grupo com os teus colegas?
- O que é isso?
- Trabalho de grupo, em que os alunos se juntam em grupo para fazer trabalhos.... Costumas fazer isso?
- Que eu me lembre, nunca fizeram.
- E os teus colegas, já disseste que eles não te ajudam na sala de aula...
- Eles às vezes ajudam, às vezes não. Às vezes o T., que é o meu colega de mesa, me ajuda às vezes.
- Então tu não estás sozinha na sala. Tens outro menino ao teu lado, é isso?
- Sim, é muito simpático.
- É T. quê?
- T., o resto não sei.
- Na tua turma, com quem é que tu gostas mais de estar e de conversar?
- (silêncio). Todos.

- Eles chamam-te para trabalhar com eles, quando estão a trabalhar?
- Só lá no CAA.
- E no CAA costumam fazer trabalhos de grupo com quem?
- Não é bem um trabalho de grupo. É tipo um jogo onde a gente tem de trabalhar em grupo.
- E aí costumam trabalhar com quem?
- Com a Íris e com a professora C.
- A I é da tua turma?
- Não. É de outra turma. É do 5.º...
- Na sala de aula tu já disseste que tens um colega ao teu lado. E é sempre assim? Ele está sempre ao teu lado?
- Sim, está sempre ao meu lado.
- E onde é que vocês estão sentados? Estão sentados à frente ou estão sentados lá atrás?
- No meio.
- O que é que tu costumam fazer nos intervalos?
- (silêncio). Vou para o CAA.
- Não costumam ficar lá fora com os teus amigos?
- Às vezes vou lá pra fora, às vezes fico no CAA.
- E onde é que tu te sentes melhor?
- Nos dois.
- Gostas mais de estar com colegas da tua idade ou com adultos?
- (silêncio). Com os professores e com os meus colegas.
- Quando estás no recreio, o que é que tu não gostas? Aquilo que te chateia.
- Há duas garotas que me fazem bullying. São mais velhas do que eu.
- Mas são da tua turma?
- Não, são de outra turma.
- E isso costuma acontecer?
- Mas agora, não sei porquê, já pararam de fazer.
- E o que é que elas te faziam?
- Chamavam-me nomes...
- Que nomes é que elas te chamavam?
- "Olhá burra! Olhá feiosa! Olhá né"
- E como resolveste a situação?
- Disse à professora C e à minha diretora de turma e à A (funcionária).
- E achas que já deixaram de fazer isso?
- A A foi falar com elas, a minha diretora de turma também falou com elas, a professora C falou comigo pra me acalmar.
- Em que disciplina é que tu costumam participar na aula? Costumas participar na aula em alguma disciplina? Os professores fazem perguntas e tu respondes?
- Eu não faço por causa que eu não sei as coisas que eles aprendem.
- Os professores não pedem para tu participares?
- Não. Eu às vezes faço, só que só fico a ver e a aprender como se joga.
- Os professores não te fazem perguntas, é isso?
- Não, só fazem aos meus colegas. Eu fico só a ver.
- E tu gostavas de participar nas aulas? Gostavas que os professores te fizessem perguntas como fazem aos teus colegas?
- Sim. A professora Carla faz-me perguntas a mim que eu saiba.
- A professora C é a professora de educação especial, não é?
- Sim.
- Então tu gostavas que os outros professores fizessem o mesmo, é isso?
- Sim.
- Como é que são as tuas aulas? São os professores que falam e os alunos ouvem ou os alunos fazem trabalhos?... Como é que as aulas funcionam?
- Os professores quase não conseguem falar porque os meus colegas falam muito tipo alto e os professores ralham com eles. Eles não falam nada sobre a matéria.
- Porque os alunos fazem muito barulho?
- Sim, porque eles estão lá à frente a dar a matéria. Não podem estar a falar de coisas que não fazem parte da matéria.
- Existe alguma disciplina em que tu aches que não estás lá a fazer nada? Tipo "O que é que eu estou aqui a fazer?!"
- Não, eu gosto de todas. Às vezes é que eu não consigo entender muito bem porque às vezes o meu mano não me deixa dormir. Tem 4 anos.
- E tu ficas com sono, é isso?
- Muuuuito sono.

- Já alguma vez dormiste nas aulas?
- Não. Eu fico assim (abrindo os olhos com os dedos). Só que ninguém repara.
- Quando é que tu sentes que estás a aprender melhor?
- Em todas as aulas. Só que há umas respostas que eu não consigo entender muito bem, porque há umas vezes que meninos fazem barulho e eu não consigo entender muito bem e eu tenho que pedir à professora às vezes pra repetir para ver se eu consigo entender.
- O que é que tu não gostas de sentir quando estás na sala de aula?
- Do barulho.
- Nunca disseste aos teus colegas para não fazerem barulho?
- Não.
- Porque é que tu nunca mandaste calar os teus colegas?
- Porque não gosto de mandar calar ninguém.
- Tu falas, quando estás na sala de aula? Dizes alguma coisa?
- Não.
- Eles nunca te ouviram falar na sala de aula?
- Às vezes eu falo com a professora para pedir ajuda, quando não entendo nada.
- Com os colegas tu não costumas falar?
- (silêncio).
- Costumas falar com os teus colegas na sala de aula sobre trabalhos?
- Sim.
- E eles ouvem as tuas opiniões?
- Não.
- Porque é que tu achas que eles não ouvem as tuas opiniões?
- Sei lá... Pensam que eu só digo coisas que não têm nada a ver. Devem achar isso.
- Tu sentes-te bem quando isso acontece?
- Sim. (silêncio).
- Preferes trabalhar sozinha na sala ou preferes trabalhar com outros colegas?
- Com outros colegas. Mas só que em silêncio.
- Porquê? Porque é que gostas de trabalhar com outros?
- Porque assim eu não me sinto muito sozinha.
- Então mas se eles não falam e tu não falas como é que fazem o trabalho?
- Eu não falo porque quando eu antigamente quando vim para esta escola era muito tímida. Nem conseguia olhar pra muita gente.
- E isso ainda continua a acontecer?
- Não, agora consigo olhar, já consigo falar...
- Na tua opinião, no que é que a escola deveria melhorar? O que é que deveria ser melhor, aqui na escola?
- As pessoas a fazerem menos barulho, serem mais calmas, a não mandarem o lixo pro chão...
- E nas aulas, o que é que tu achas que deveria melhorar nas aulas?
- O barulho.
- Como é que gostavas que os professores trabalhassem na sala de aula?
- Fazem tudo o que eu gosto. Que é: ajudar os colegas e quando um amigo meu precisa de ajuda, ele está lá sempre para ajudar...
- E a ti?
- A mim também me ajudam. Às vezes um amigo meu da minha turma que eu não sei o nome, e ainda bem, que ele tirou uma foto à professora de inglês e depois meteu um cocó em cima da cabeça.
- Maldades, não é?
- Pois.
- Agora para terminar (já estamos quase no fim) queres dizer alguma coisa sobre a escola, sobre as aulas?
- Não.
- Obrigada pela tua ajuda. Já terminámos.

ANEXO VI – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA – ALUNO D

- Olá....
- (riso).
 - Vou fazer-te umas perguntas para saber o que é que tu pensas sobre a escola, a sala de aula e o trabalho que fazes na sala de aula e vou fazer-te perguntas em relação ao tempo em que tu estavas na outra turma. Deixas-me gravar a entrevista?
- (concordou).
- Quantos anos é que tu tens?
- 15.
- Qual é que é a tua turma?
- PIEF.
- Andas há quanto tempo nesta escola?
- Desde o 3.º ano.
- Achas que é importante vir à escola?
- É, é (riso).
- Tens de ser sincero.
- Sim, sim, é importante.
- Porquê?
- (silêncio). Pra acabar o 12.º.
- Pra depois teres um trabalho. É isso?
- (concordou).
- O que é que gostas mais de fazer na escola?
- Nada. Nadinha.
- Não há mesmo nada que tu gostes de fazer na escola?
- Nadinha.
- Vamos reportar-nos para a outra turma... O que é que tu fazias durante as aulas?
- Nada.
- Não fazias nada?
- Nadinha.
- Quais dessas aulas gostavas mais?
- O P...
- Gostas mais do P... agora?
- À vontade.
- Porquê?
- Porque ali não fazia os trabalhos iguais e agora todos fazem os trabalhos iguais.
- Então tu fazias trabalhos diferentes dos outros?
- Sim, além (apontando para a sala habitual do 9.º ano).
- Na outra turma?
- Pois. E aqui não. Aqui é tudo igual... Menos a R... Não, até a R.
- Davam-te trabalhos diferentes, é isso?
- Sim, na outra turma. Tentavam enganar-me, mas a mim não me enganavam.
- Achavas que os teus trabalhos eram mais fáceis?
 - Não achava... Tinha a certeza. Sabia que os meus trabalhos não eram iguais aos outros. Os professores tentavam-me enganar, mas não eram capaz.
- Que trabalhos eram esses que os professores te mandavam fazer?
 - Não sei.
- Eram de escrita, leitura, pintura?...
 - Eram de escrita, leitura...
- E tinha a ver com a matéria ou não tinha nada a ver?
 - Tinha a ver com a matéria.
- O que é que para ti era mais difícil de fazer quando estavas na outra turma?
 - Era aturar aquela turma.
 - Não gostavas da turma?
 - Não era não gostar da turma... É muito beto.
 - Não te sentias bem, é isso?
 - Não.
- Qual era a disciplina que gostavas mais?

- Ginástica.
- E a que gostavas menos?
- Era ciências e inglês.
- Porquê?
- Porque não gostava nem das aulas, nem das professoras. E não gosto.
- Mas porquê?
- Porque não gosto. Só sabem falar.
- Não falavam bem contigo?...
- E não deixavam fazer nada.
- Quando estavas na sala de aula, a quem pedias ajuda quando precisavas?
- Ou era à M, ou era o D, ou era a D...
- Eram os amigos que estavam ali ao teu lado?
- Não. Era só a esses mesmo. Os outros não tinha confiança, não pedia nada.
- Mas tu já estavas com eles na mesma turma desde o 7.º...
- Sim, mas não tinha confiança como tenho com a M e como a que tenho com a D.
- E porque é que tu só tinhas confiança com a M e com a D?
- Porque já os conheço há...
- Lá de fora, da escola?
- Sim.
- O que é que tu costumavas fazer quando a professora de apoio estava na sala de aula? Costumavas fazer atividades com a professora de apoio?
- Tinha que fazer.
- (risos). Mas as atividades eram iguais às dos outros ou diferentes?
- Iguais.
- E tu gostavas disso? Ou preferias não ter essa ajuda?
- Gostava.
- Preferias trabalhar com a tua professora de apoio dentro da sala de aula ou fora da sala de aula?
- Dentro.
- Porquê?
- Pra me ajudar.
- Costumavas fazer trabalhos de grupo com os teus colegas?
- Sim, mas eu não fazia trabalhos de grupo.
- Não trabalhavas com eles?
- Estava naqueles grupos, mas não fazia nada.
- Acho que já me disseste, mas com quem é que davas na turma?
- Com a D, com a M, o B... Ah não. Com o B já não conversava muito.
- Que era as pessoas que tu conhecias já de fora, é isso?
- Sim.
- Foram teus vizinhos?
- Sim, o B também o conhecia de fora. Também foi meu vizinho, mas não conversava muito com ele na sala.
- E fora da sala?
- Conversava.
- E fora da sala conversavas com mais colegas teus, sem ser a D, a M...
- Não.
- Só conversavas com esses?
- Sim.
- E os outros colegas não falavam contigo?
- Falavam, mas não era assim...
- Não tinham ligação, é isso?
- Sim.
- Na sala de aula, estavas lá atrás ou estavas à frente?
- Estava lá atrás com o D.
- Gostavas de estar com o D ao lado? Tinhas à vontade com ele?
- Preferia ficar sozinho, né... Falo com ele... Até preferia tar com ele do que com outro.
- Já chegaste a estar sozinho lá atrás?
- Já.
- E preferias estar sozinho do que estar com ele?
- (concordou).

- O que é que tu costumavas fazer nos intervalos?
- Tabaco, professora.
- Fumavas com eles, ou fumavas com outros?
- Não... Fumava com outros.
- Nunca estavas com eles, então?
- Sim, às vezes estava. Ia fumar e depois vinha pra dentro pra ir ter com eles.
- Mas costumavas estar com outros mais tempo?
- Sim. Não estava sempre com os mesmos. Agora é que os outros abalaram daqui e já não estão cá.
- O que é que tu gostavas de fazer quando estavas no intervalo?
- Nada.
- Não gostavas de estar a conversar com os teus amigos no intervalo?
- Pra mim o intervalo já não é nada...
- Porquê?
- Porque não. Estarmos dentro da sala ou no intervalo, vai tudo dar ao mesmo.
- Mas este ano ou o ano passado?
- Este ano.
- E no ano passado?
- No ano passado preferia estar no intervalo 1000 vezes.
- Porquê?
- Fogooo. Porque não é o mesmo que agora, no P.
- Mas porquê?
- Davam muita matéria...
- E tu não acompanhavas a matéria?
- Pois.
- Em que disciplina é que costumavas participar nas aulas, quando estavas na outra turma?
- Era história. A que eu gostava mais era história.
- Mas era a professora que te fazia perguntas ou eras tu que participavas sem ela te pedir.
- A professora às vezes fazia perguntas e às vezes participava.
- E nas outras?
- Não participava.
- Mas ninguém te fazia perguntas?
- Faziam, mas eu dizia que não respondia.
- Porquê?
- Porque não gostava. Não gostava de ir às aulas.
-
- D, tu uma vez, no ano passado, disseste-me assim: "Professora, eu não quero mais vir à escola!" Porquê?
- Porque não, não me sentia bem naquela turma. Eu disse que queria sair daquela turma, mas vocês não me tiraram e eu queria desistir da escola.
- Não te sentias bem na turma, é isso? Não te sentias bem com os colegas, com os professores...
- Era com os professores. Não me sentia bem.
- E com os colegas? Sentias-te bem?
- Com alguns colegas. Também não me sentia bem com alguns colegas.
- (...) E na sala de aula, achavas que trabalhavas muito ou achavas que não trabalhavas?
- Que não trabalhava.
- Preferias participar na aula ou preferias que os professores não te perguntassem nada?
- Preferia participar nas aulas.
- Ok. Mas não participavas, é isso?
- Não.
- Então os professores davam muita matéria e tu não percebias aquilo... É isso?
- Eu estava numa, eles já estavam noutra. Eu estava noutra, já eles estavam noutra. Eles já estavam a acabar, já estavam a passar pra outra.
- Fazia-te perder a matéria, é isso?
- Pois.
- Nas aulas havia muitos trabalhos que fazias com os teus colegas, ou era normalmente o professor que falava e os alunos ouviam?
- Era assim: o professor falava e os alunos ouviam.
- Já me disseste que não fazias as mesmas coisas que os teus colegas. Então só fazias as mesmas coisas que eles quando estava a professora de educação especial?
- Sim.

- Havia alguma disciplina em que tu sentias que não estavas lá a fazer nada?
- Era inglês e ciências.
- Achavas que não estavas mesmo lá a fazer nada, é isso?
- A fazer nada... Nadinha.
- Porque não, não estava lá a fazer nada. Não percebo nada de inglês (exaltado). Você está a pôr-me inglês ou a pôr-me à frente uma parede branca, é o mesmo.
- Então e ciências?
- Também não percebo nada.
- Então o que é que tu fazias nessas disciplinas?
- Nada. Ficava a ver.
- E depois isso não te dava para teres problemas de comportamento?
- Dava. Às vezes variava... Por causa das professoras.
- Começavas a fazer o quê?
- A judiar.
- Quando é que tu achavas que estavas a aprender melhor nas aulas?
- Não sei.
- Quando é que tu pensavas: olha, isto hoje até correu bem...
- Em história.
- Porquê?
- Porque com a stora era mais fácil. A professora ajudava mais.
- Ela ajudava-te a pensar, a fazer os exercícios?
- Sim.
- O que é que tu não gostavas de sentir quando estavas na sala de aula?
- Era quando eu chamava os professores e eles não respondiam. Eu não gosto de ser ignorado.
- Os professores ignoravam-te?
- (concordou).
- E porque é que tu achas que os professores te ignoravam?
- Não sei... Porque são parvos.
- Então quando os professores não vinham ter contigo, o que é que tu fazias?
- Levantava-me e ia ter com eles.
- E isso não te causava nenhum problema?
- Tão, mas tivessem-me respondido... Eu já os tinha chamado um moitão de vezes...
- E o que estavam os professores a fazer quando tu os tinhas chamado?
- Não sei... Ou estavam sentados, ou estavam ao pé dos outros... Mas se eu os chamei primeiro, têm de vir à de mim primeiro, não é à dos outros
- Porque é que a tua disciplina preferida era educação física?
- Porque era físico. Jogávamos à bola e isso...
- Esta parte tu já me respondeste... Se já fizeste trabalhos de grupo com colegas...
- Já, já...
- Tu participavas nos trabalhos de grupo?
- Alguns.
- Os teus colegas ouviam as tuas opiniões quando estavas no grupo?
- Ouviam é como quem diz, né... Ouviam, mas... (silêncio).
- Não davam valor, é isso?
- Pois.
- E normalmente nas aulas trabalhavas com colegas ou sozinho?
- Sozinho.
- E preferias trabalhar sozinho ou com outros?
- Sozinho.
- Porquê?
- Não sei, porque sempre fui assim. Sempre gostei de trabalhar sozinho.
- Na tua opinião, o que é que tu achas que pode ser melhorado na escola?
- (silêncio) Não sei.
- Se te perguntassem lá fora "O que é que não gostas na escola?"
- Não gosto das aulas.
- O que é que tu gostavas que os professores da outra turma fizessem? Ou tivessem feito?
- Ajudassem mais.
- Sentes que não ajudavam. E nesta turma em que tu estás?

- Sinto-me melhor.
- Sentes que os professores já ajudam mais?
- (concordou).
- Se comparares o trabalho que tu fazias na sala de aula na outra turma e o trabalho que tu fazes agora, o que tens para dizer sobre o trabalho agora?
- Trabalho mais.
- Gostas mais ou gostas menos?
- Gosto mais.
- Agora para terminar, queres dizer alguma coisa sobre a escola, sobre as aulas?
- Não.
- Como é que a escola pode ser melhor?
- Se as aulas forem menos tempo.
- Só menos tempo?
- E os professores ajudarem mais.
- Acho que já está tudo. Obrigada pela tua ajuda.

ANEXO VII – RESPOSTA AO QUESTIONÁRIO ABERTO – DOCENTE A1

20/06/2021

Questionário à diretora de turma

Questionário à diretora de turma da

1 resposta

[Publicar estatísticas](#)

1. O que acha importante que aprenda na escola?

1 resposta

Atividades funcionais para o seu dia a dia (leitura, contagens básicas, autonomia nos cuidados e organização pessoal)

2. Como acha que ela aprende melhor? Pode dar um exemplo?

1 resposta

Penso que aprende melhor seguindo exemplos práticos e repetido, criando rotinas.

3. O que gosta ela mais de fazer na escola?

1 resposta

Tanto quanto consigo responder, adere com entusiasmo a todas as atividades práticas, desde que acompanhada por um adulto, pede sempre ajuda.

4. Concorda com a permanência da aluna em todas as disciplinas na sala de aula? Porquê?

1 resposta

Não, porque penso que deveria ter mais tempo para dedicar a atividades que (com mais horas semanais conseguiria ter sucesso) serão mais úteis para a sua vida futura.

20/06/2021

Questionário à diretora de turma

5. Realiza atividades isoladas com esta aluna na sala de aula? Quais? Como?

1 resposta

Não, a [redacted] consegue realizar as atividades com o grande grupo, embora com um nível de exigência técnico diferente. Por vezes a atividade é ligeiramente adaptada, mas o grupo também participa (muitas vezes o trabalho realiza-se em estações, umas mais exigentes do que outras, mas passam por todas, realizando a tarefa à sua maneira).

6. Quais são as dificuldades que sente ao trabalhar com esta aluna na turma?

1 resposta

Por vezes é difícil dar-lhe a atenção que ela pede (mas que muitas vezes nem precisa, porque está pouco autónoma, mas a melhorar) sem descuidar o resto do grupo.

7. De que forma são tidas em conta as medidas constantes no RTP e PEI na sala de aula, na maioria das disciplinas?

1 resposta

Penso que cada docente as aplica da melhor forma possível.

8. Na sala de aula, descreva de que forma participa a aluna nas atividades?

1 resposta

A aluna participa integrada no grande grupo, com o nível de exigência adequado.

9. No seu entender, o que impede a participação dela na sala de aula?

1 resposta

Penso que, caso não participe, seja por ainda não ter conseguido outras competências que deveriam ser trabalhadas e adquiridas antes ou em vez das solicitadas. (Por ex., penso que não fará muito sentido trabalhar a leitura do inglês quando o mais básico do português, como a identificação dos sons das sílabas, ainda não está adquirido).



20/06/2021

Questionário à diretora de turma do

10. Na sua opinião, o que promove a participação da aluna nas atividades, na sala de aula?

1 resposta

A cooperação dos colegas e atividades às quais consiga responder.

11. Na sala de aula, que interações estabelece a aluna (que evidenciem a sua participação)?

1 resposta

Pede para participar; escolhe pares de trabalho (que muda regularmente), dá a sua opinião.

12. Em que situações os colegas procuram a aluna na sala de aula?

1 resposta

Quando reconhecem que necessita de ajuda.

13. Em que situações os colegas procuram a aluna fora da sala de aula?

1 resposta

No recreio faz parte do grupo, são uma turma unida.

14. De que forma articula com a DEE na planificação das atividades?

1 resposta

A DEE é uma grande ajuda na orientação das atividades, quer escritas, quer práticas, dando vários exemplos de trabalho adequado à sua especificidade.



20/06/2021

Questionário à diretora de turma [REDACTED]

15. Que estratégias utiliza(m) com vista à participação da aluna na sala de aula?

1 resposta

Estimulando a sua participação, procurando saber a sua opinião, os seus gostos e dificuldades, apoiando, na realização, mas estimulando a autonomia, adaptando, quando necessário e reforço positivo.

16. Como descreve, na prática, o trabalho da DEE na sala de aula?

1 resposta

Não trabalho com a DEE na sala, mas, tanto quanto sei, é fundamental pois apoia e a adapta as tarefas solicitadas ao grande grupo, ajudando a aluna a cumprir.

17. Como considera que deve ser o trabalho colaborativo entre o professor de educação especial e o professor do ensino regular, com vista à inclusão dos alunos?

1 resposta

Penso que esta bem definido, como atualmente, contudo as horas disponíveis por aluno são insuficientes.

18. É essa a sua realidade? Justifique.

1 resposta

Sim, a [REDACTED] beneficiaria de mais horas com a sua DEE.



20/05/2021

Questionário à direção de turma

19. Para finalizar, pode acrescentar algum aspeto que considere importante e que não foi abordado.

1 resposta

Apesar de concordar com a integração e os seus benefícios para todos, penso que seria fundamental que a Íris tivesse mais horas de trabalho específico, fora da sala, para efetivamente desenvolver as competências que precisa e que estão ao seu alcance.

Muito obrigada pela sua colaboração.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google. [Denunciar abuso](#) - [Termos de Utilização](#) - [Política de privacidade](#)

Google Formulários



ANEXO VIII – RESPOSTA AO QUESTIONÁRIO ABERTO – DOCENTE A2

30/06/2021

Questionário a docente de educação especial [REDACTED]

Questionário a docente de educação especial da [REDACTED]

1 resposta

[Publicar estatísticas](#)

1. O que acha importante que [REDACTED] aprenda na escola?

1 resposta

A ler e escrever. Autonomia para ser o mais independente possível na sua vida.

2. Como acha que ela aprende melhor? Pode dar um exemplo?

1 resposta

Aprende de muitas maneiras e em muitos contextos, não sendo possível identificar apenas uma situação em que a aprendizagem seja mais favorável. Em contexto de apoio individual aprende melhor as competências de leitura e escrita, uma vez que estas já não são trabalhadas no seu ano de escolaridade porque é suposto já estarem adquiridas. Outros conhecimentos gerais sobre o meio envolvente, vida social, relacionamento interpessoal, entre outros, são mais facilmente adquiridos na sala de aula com a turma.

3. O que gosta ela mais de fazer na escola?

1 resposta

A [REDACTED] gosta mais do apoio individualizado porque sente maior dedicação e pode falar sobre tudo e com todos. Em sala de aula nem sempre gosta de estar, existindo mesmo algumas disciplinas onde está por obrigação. No espaço de recreio sente "muita confusão" à sua volta.



20/06/2021

Questionário a docentes de educação especial

4. Concorda com a permanência da aluna em todas as disciplinas na sala de aula? Porquê?

1 resposta

Definitivamente não. Em sala de aula a [redacted] faz poucas aprendizagens académicas, pois é uma aluna que depende muito do adulto e pouco trabalho autónomo realiza sem uma dedicação de proximidade. Logo, não podendo estar acompanhada a tempo inteiro pelo DEE nem podendo o prof da disciplina estar sempre a ajudar, o que faz muitas vezes são rabiscos num caderno, corta papéis, brinca com cola e corretores... Aprende algumas coisas em sala de aula por via auditiva. Sendo uma aluna com défice intelectual, sem aquisições académicas básicas, estas potenciais aprendizagens só são possíveis em contexto de apoio individual com dedicação e materiais adequados às suas dificuldades. Quanto mais avançar nos anos de escolaridade maior será a discrepância entre ela e o grupo/turma; muitos conteúdos deixarão de lhe fazer sentido nem interessar por completo, pelo que, considero vantajosa a sua permanência com a turma em todas as disciplinas mas não todo o tempo.

5. Realiza atividades isoladas com esta aluna na sala de aula? Quais? Como?

1 resposta

Apenas na disciplina de português. Realiza as atividades de acordo com o que a restante turma se encontra a fazer, sempre que possível. Se não é viável fazer o que os colegas, realiza atividades de português mas adaptadas às suas necessidades e potencialidades, sempre com o meu acompanhamento para que consiga levar a cabo as tarefas.

6. Quais são as dificuldades que sente ao trabalhar com esta aluna na turma?

1 resposta

Felizmente a sua prof de português potencia um bom clima em sala de aula. Não me sinto intrusa, posso falar com a [redacted] sem sentir que estou a perturbar, por isso não sinto dificuldades.



7. De que forma são tidas em conta as medidas constantes no RTP e PEI na sala de aula, na maioria das disciplinas?

1 resposta

Pode-se dizer que são tidas em conta, mas enquanto DEE não disponho de horário, nem os profs das disciplinas, para assegurar todo o acompanhamento necessário aos docentes, inclusivamente na construção de materiais adaptados a cada aula. Aulas personalizadas seria num "mundo ideal", contudo, a realidade é bem diferente para os alunos com medidas adicionais (adeq curriculares signif). Sem ser possível imputar culpa ao DEE ou ao prof titular/disciplina, a verdade é que os construtos teóricos são isso mesmo ... teóricos.

8. Na sala de aula, descreva de que forma participa a aluna nas atividades.

1 resposta

ouve essencialmente. É inibida quando se trata de participação em grupo, embora individualmente consiga comunicar com os professores. Faz muito pontualmente tarefas adaptadas pelos profs, mas sem grande sucesso, pois sem ler e sem trabalho de 1 para 1 o seu desempenho fica muito aquém do desejado.

9. No seu entender, o que impede a participação dela na sala de aula?

1 resposta

O facto de ser uma aluna não leitora é o principal obstáculo à sua participação, pois uma sala de aula está repleta de comunicação escrita.

10. Na sua opinião, o que promove a participação da aluna nas atividades, na sala de aula?

1 resposta

A comunicação que o professor e colegas estabelecerem com ela resulta, pois ela reage e comunica com gosto. Por outro lado, a participação dela nas disciplinas mais práticas é mais funcional, pois não exigem leitura e escrita, e neste caso é mais autónoma.



20/06/2021

Questionário a docentes de educação especial

11. Na sala de aula, que interações estabelece a aluna (que evidenciem a sua participação)?

1 resposta

Responde a algumas questões ou assuntos não relacionados com as matérias, pede autorização para algo que necessita, esclarece dúvidas sobre as suas rotinas, mas no geral não participa muito.

12. Em que situações os colegas procuram a aluna na sala de aula?

1 resposta

Raramente a procuram, mas ajudam-se sempre que necessário.

13. Em que situações os colegas procuram a aluna fora da sala de aula?

1 resposta

Raramente a procuram, mas aceitam-na se ela se aproxima para comunicar com eles.

14. De que forma articula com os professores das disciplinas na planificação das atividades?

1 resposta

Não articulo, é demagógico pensar-se que é viável articular com os professores no dia a dia e para resolver as questões de todas as aulas. As articulações são pontuais e para tarefas muito específicas.

15. Que estratégias utiliza(m) com vista à participação da aluna na sala de aula?

1 resposta

Se estou presente na aula colaboro com a docente, estímulo a participação da aluna através de trabalhos adaptados.



16. Como descreve, na prática, o seu trabalho na sala de aula?

1 resposta

Descrevo de modo positivo e funcional, pois estando presente na sala de aula a participação da aluna em tarefas, "iguais" às do grupo ou não, resulta em ganhos muito significativos do ponto de vista do seu bem estar pessoal e dos conhecimentos que está a adquirir.

17. Como considera que deve ser o trabalho colaborativo entre o professor de educação especial e o professor do ensino regular, com vista à inclusão dos alunos?

1 resposta

Trabalho colaborativo é os professores falarem uns com os outros sobre os alunos, sobre a forma como eles estão a aprender, o tipo de tarefas que ambos podem realizar de modo a que estas sejam interligadas e umas sejam o prolongamento das outras. Também é importante que as avaliações sejam elaboradas conjuntamente, o que na verdade não acontece. E nem os profs seguem as indicações que lhes forem sugeridas pelo DEE, pois na verdade muitas das vezes nem fazem a leitura das sugestões.

18. É essa a sua realidade? Justifique.

1 resposta

"Trabalho colaborativo" é uma expressão fabulosa, bela, sonante, mas romanesca. Serve essencialmente para estar escrita nos livros, nas dissertações, nos artigos e na legislação. A realidade transforma-a em algo esvaziado de conteúdo. Raramente tenho possibilidade de o fazer, quer por indisponibilidade quer por falta de interesse do prof titular. Por muito que acredite na validade do construto e gostasse que assim fosse, infelizmente a realidade tem provado a sua inexecutabilidade. Essa é a realidade que observo à minha volta na escola.



20/06/2021

Questionário a docentes de educação especial

19. Para finalizar, pode acrescentar algum aspeto que considere importante e que não foi abordado.

1 resposta

O mais importante é deixarmos a nossa marca nos alunos, fazê-los avançar acreditando nas suas potencialidades e jamais adotar a atitude de vê-lo como "incapaz logo não vale a pena...". Os construtos teóricos em torno da inclusão são demasiado edíficos e muito pouco praticados na realidade. É preciso trabalhar com estes alunos como se trabalha com os outros, produzir material, realizar as atividades pedagógicas, e não ficar sentado em cadeiras a olhar ou no telemóvel nas redes sociais. É injusto prejudicá-los, é injusto ser docente de educação especial só para ficar colocado próximo de casa...

Muito obrigada pela sua colaboração.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google. [Desassociar alunos](#) - [Termos de Utilização](#) - [Política de privacidade](#)

Google Formulários



ANEXO IX – RESPOSTA AO QUESTIONÁRIO ABERTO – DOCENTE B1

20/06/2021

Questionário à diretora de turma

Questionário à diretora de turma do

1 resposta

[Publicar estatísticas](#)

1. O que acha importante que o aprenda na escola?

1 resposta

Todo o que se prende com a necessária funcionalidade para a vida mas sempre numa tentativa de ir mais além

2. Como acha que ele aprende melhor? Pode dar um exemplo?

1 resposta

Com um professor disponível a tempo inteiro e com acesso aos média. Tem revelado muito interesse nas pesquisas sempre que recorre ao tablet

3. O que gosta ele mais de fazer na escola?

1 resposta

Ler e frequentar a biblioteca

4. Concorda com a permanência do aluno em todas as disciplinas na sala de aula?
Porquê?

1 resposta

Não. Há disciplinas em que, de todo não lhe interessa o seu conteúdo e reage negativamente quando tem de trabalhar



30/06/2021

Questionário à direção de turma

5. Realiza atividades isoladas com este aluno na sala de aula? Quais? Como?

1 resposta

Muito pontualmente dado que tem um professor que o acompanha em contexto sala de aula

6. Quais são as dificuldades que sente ao trabalhar com este aluno na turma?

1 resposta

Captar-lhe a atenção e sempre que é necessário convocar aprendizagens anteriores.

7. De que forma são tidas em conta as medidas constantes no RTP e PEI na sala de aula, na maioria das disciplinas?

1 resposta

Julgo que são tidas em conta. Há adaptações muito significativas tal como é previsto. Por vezes a pouca disponibilidade do aluno para trabalhar dificulta...

8. Na sala de aula, descreva de que forma participa o aluno nas atividades?

1 resposta

Se o conteúdo lhe interessa pede para intervir. Na maioria das vezes faz trabalho individual relacionado com os conteúdos em curso. Se estes são desinteressantes para o aluno ou não há possibilidade de os acompanhar por constrangimento intelectual o aluno realiza trabalho paralelo. Amíúde pede para o professor verificar o seu trabalho. Não raras vezes pede para fazer desenhos ou ler livro que traz consigo sempre.

9. No seu entender, o que impede a participação dele na sala de aula?

1 resposta

Conteúdos avançados e difíceis para ele conseguir acompanhar o que por vezes, origina o inegável e óbvio desinteresse.



25/06/2021

Questionário à direção de turma

10. Na sua opinião, o que promove a participação do aluno nas atividades, na sala de aula?

1 resposta

A empatia dos professores ou conteúdos do seu interesse. Matemática não é um deles!

11. Na sala de aula, que interações estabelece o aluno (que evidenciem a sua participação)?

1 resposta

Questionar diretamente o aluno ou pedir-lhe opiniões . Neste contexto o aluno divaga mas gosta de participar.

12. Em que situações os colegas procuram o aluno na sala de aula?

1 resposta

Raramente.

13. Em que situações os colegas procuram o aluno fora da sala de aula?

1 resposta

Raramente. Há sempre alunos mais sensíveis e empáticos e por vezes procuram o aluno. É sempre integrado em grupos de trabalho que se prendem com pequenos projetos. Já foi a turmas apresentar trabalhos com o seu grupo. Gosta.



29/06/2021

Questionário à direção de turma [REDACTED]

14. De que forma articula com o DEE na planificação das atividades?

1 resposta

Amiúde há reuniões informais. Por email, telefone ou mesmo presencialmente. O DEE está a par do que se desenvolve em sala de aula e vai realizando trabalho nesse contexto. Procuramos ter materiais para o aluno desenvolver. Por vezes, no caso de Ciências Naturais, o aluno segue a matéria interpretando com o professor as figuras do manual e regista conclusões. As fichas de avaliação são preparadas por nós com as adaptações previstas.

15. Que estratégias utiliza(m) com vista à participação do aluno na sala de aula?

1 resposta

São pedidas opiniões e tenta-se dentro do possível, utilizar a experiência do aluno para o integrar nas participações. Mas em Matemática é difícil.

16. Como descreve, na prática, o trabalho do DEE na sala de aula?

1 resposta

Nas minhas aulas o [REDACTED] não é acompanhado por um DEE. Mas sim por um professor do ensino regular. Tem havido evolução positiva neste sentido.

17. Como considera que deve ser o trabalho colaborativo entre o professor de educação especial e o professor do ensino regular, com vista à inclusão dos alunos?

1 resposta

Tem de haver muita articulação. Com um aluno com as características do [REDACTED] bulgo, teria de poder ter um professor mesmo especializado.



20/06/2021

Questionário à direção de turma [REDACTED]

18. É essa a sua realidade? Justifique.

1 resposta

Dada a inexperiência do professor que acompanha o aluno, foi difícil ao princípio. No entanto, acertaram-se estratégias e melhorou bastante o desempenho de todos. Ainda assim, o [REDACTED] tem dias que não quer trabalhar. Apenas ler. E julgo que assim, qualquer professor tem dificuldade em pôr em prática o que planifica. Contrariar o aluno também não me parece solução.

19. Para finalizar, pode acrescentar algum aspeto que considere importante e que não foi abordado.

0 respostas

Ainda não existem respostas a esta pergunta.

Muito obrigada pela sua colaboração.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google. [Desinstalar apps](#) - [Termos de Utilização](#) - [Política de Privacidade](#)

Google Formulários



ANEXO X – RESPOSTA AO QUESTIONÁRIO ABERTO – DOCENTE B2

20/06/2021

Questionário a docente de educação especial [REDACTED]

Questionário a docente de educação especial [REDACTED]

1 resposta

[Publicar estatísticas](#)

1. O que acha importante que [REDACTED] aprenda na escola?

1 resposta

Tendo sempre em conta as suas características e o seu perfil educativo, penso que o aluno deve adquirir as competências que estão definidas nos programas de cada disciplina de forma a promover um desenvolvimento pessoal, a autonomia e o relacionamento interpessoal.

2. Como acha que ele aprende melhor? Pode dar um exemplo?

1 resposta

Através da leitura de histórias e através das tecnologias de informação e de comunicação. Por exemplo, as aprendizagens do inglês são mais facilmente realizadas quando envolve atividades no computador.

3. O que gosta ele mais de fazer na escola?

1 resposta

Neste momento, ler e ouvir música.



20/06/2021

Questionário a docente de educação especial

4. Concorda com a permanência do aluno em todas as disciplinas na sala de aula?
Porquê?

1 resposta

Sim. Penso que, desta forma, promove-se a inclusão, o desenvolvimento pessoal e o relacionamento interpessoal.

5. Realiza atividades isoladas com este aluno na sala de aula? Quais? Como?

1 resposta

Sim. Atividades de leitura e escrita de Português e Inglês, criando atividades de acordo com o seu perfil educativo.

6. Quais são as dificuldades que sente ao trabalhar com este aluno na turma?

1 resposta

As dificuldades prendem-se com a falta de atenção e concentração do aluno e dificuldades de relacionamento interpessoal.

7. De que forma são tidas em conta as medidas constantes no RTP e PEI na sala de aula, na maioria das disciplinas?

1 resposta

As atividades programadas são definidas em função das medidas constantes no RTP e PEI.

8. Na sala de aula, descreva de que forma participa o aluno nas atividades?

1 resposta

O aluno participa realizando as atividades programadas, participa oralmente e em atividades de grupo.



20/06/2021

Questionário a docentes de educação especial

9. No seu entender, o que impede a participação dele na sala de aula?

1 resposta

Dificuldades de relacionamento interpessoal e gestão do comportamento.

10. Na sua opinião, o que promove a participação do aluno nas atividades, na sala de aula?

1 resposta

Penso que é essencial a presença de um DEE que contribua para participação do aluno.

11. Na sala de aula, que interações estabelece o aluno (que evidenciem a sua participação)?

1 resposta

O aluno interage oralmente com o(s) professor(a) ao longo da aula sempre que acompanha os conteúdos desenvolvidos.

12. Em que situações os colegas procuram o aluno na sala de aula?

1 resposta

Atividade de grupo.

13. Em que situações os colegas procuram o aluno fora da sala de aula?

1 resposta

O aluno já foi convidado para estar com os colegas durante os intervalos. No entanto, ele prefere estar na biblioteca. É um trabalho que está a ser desenvolvido em parceria com a psicóloga que acompanha o aluno.



20/06/2021

Questionário a docente de educação especial

14. De que forma articula com os professores das disciplinas na planificação das atividades?

1 resposta

Há um diálogo prévio via e-mail ou presencialmente de forma planificarmos as atividades.

15. Que estratégias utiliza(m) com vista à participação da aluna na sala de aula?

1 resposta

Sempre que possível a realização das mesmas atividades da turma.

16. Como descreve, na prática, o seu trabalho na sala de aula?

1 resposta

É um trabalho que visa a inclusão do aluno, o seu desenvolvimento pessoal e o relacionamento interpessoal.

17. Como considera que deve ser o trabalho colaborativo entre o professor de educação especial e o professor do ensino regular, com vista à inclusão dos alunos?

1 resposta

O trabalho colaborativo entre o professor de educação especial e o professor do ensino regular deve ser assente no trabalho prévio e no diálogo contínuo.

18. É essa a sua realidade? Justifique.

1 resposta

Em parte. No entanto, penso que é possível melhorarmos e conseguirmos essa realidade.



20/06/2021

Questionário a docentes de educação especial

19. Para finalizar, pode acrescentar algum aspeto que considere importante e que não foi abordado.

1 resposta

Muito obrigada pela colaboração.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google. [Denunciar abuso](#) - [Termos de Utilização](#) - [Política de privacidade](#)

Google Formulários



ANEXO XI – RESPOSTA AO QUESTIONÁRIO ABERTO – DOCENTE C1

20/06/2021

Questionário à diretora de turma [REDACTED]

Questionário à diretora de turma da

1 resposta

[Publicar estatísticas](#)

1. O que acha importante que [REDACTED] aprenda na escola?

1 resposta

Socializar. Ler e escrever.

2. Como acha que ela aprende melhor? Pode dar um exemplo?

1 resposta

Com professor/a de apoio. Em sala de aula e em espaço próprio.

3. O que gosta ela mais de fazer na escola?

1 resposta

Estar com os amigos.

4. Concorda com a permanência da aluna em todas as disciplinas na sala de aula?
Porquê?

1 resposta

Nas que tiver professor de apoio, sim.



20/06/2021

Questionário à diretora de turma [REDACTED]

5. Realiza atividades isoladas com esta aluna na sala de aula? Quais? Como?

1 resposta

Sim. Que estejam de acordo como o seu ritmo de aprendizagem

6. Quais são as dificuldades que sente ao trabalhar com esta aluna na turma?

1 resposta

Dar o apoio que ela precisa, o que não acontece.

7. De que forma são tidas em conta as medidas constantes no RTP e PEI na sala de aula, na maioria das disciplinas?

1 resposta

Com muita dificuldade, tendo em conta que a aluna não tem professor de apoio em quase tempo nenhum.

8. Na sala de aula, descreva de que forma participa a aluna nas atividades?

1 resposta

Ao nível do desenho e da pintura.

9. No seu entender, o que impede a participação dela na sala de aula?

1 resposta

O nível de aprendizagem em que a aluna se encontra.



10. Na sua opinião, o que promove a participação da aluna nas atividades, na sala de aula?

1 resposta

Atividades que ela consiga desenvolver

11. Na sala de aula, que interações estabelece a aluna (que evidenciem a sua participação)?

1 resposta

Participação ao nível de ideias de acordo com os seus conhecimentos

12. Em que situações os colegas procuram a aluna na sala de aula?

1 resposta

Não procuram.

13. Em que situações os colegas procuram a aluna fora da sala de aula?

1 resposta

Não procuram.

14. De que forma articula com a DEE na planificação das atividades?

1 resposta

Através de contactos Tim, email, presencial, troca de ideias e de informação.



20/06/2021

Questionário à directora de turma [REDACTED]

15. Que estratégias utiliza(m) com vista à participação da aluna na sala de aula?

1 resposta

Participação direta e ativa.

16. Como descreve, na prática, o trabalho da DEE na sala de aula?

1 resposta

A DEE não está na minha sala de aula em disciplina nenhuma. Mas sei que é excelente no trabalho que tem desenvolvido com a [REDACTED]

17. Como considera que deve ser o trabalho colaborativo entre o professor de educação especial e o professor do ensino regular, com vista à inclusão dos alunos?

1 resposta

Trabalho colaborativo diário na troca de informação e métodos de ensino que se adequem ao ritmo de aprendizagem [REDACTED]

18. É essa a sua realidade? Justifique.

1 resposta

É.

19. Para finalizar, pode acrescentar algum aspeto que considere importante e que não foi abordado.

1 resposta

O facto da aluna não beneficiar de apoio da DEE presencial em todas as disciplinas.

Muito obrigada pela sua colaboração.



ANEXO XII – RESPOSTA AO QUESTIONÁRIO ABERTO – DOCENTE C2

30/09/2021

Questionário a docente de educação especial

Questionário a docente de educação especial

1 resposta

[Publicar estatísticas](#)

1. O que acha importante que aprenda na escola?

1 resposta

A ler e escrever. Autonomia para viver a vida o mais independente possível.

2. Como acha que ela aprende melhor? Pode dar um exemplo?

1 resposta

Aprende de muitas maneiras e em muitos contextos, não sendo possível identificar apenas uma situação de aprendizagem mais favorável. Em contexto de apoio individual aprende melhor a ler e escrever, uma vez que estas são competências não trabalhadas na turma no seu ano de escolaridade. Conhecimentos gerais sobre o meio envolvente, vida social, relacionamento interpessoal, entre outros, são mais facilmente apreendidos e sala de aula com a turma.

3. O que gosta ela mais de fazer na escola?

1 resposta

Gosta de tudo. Adora estar na escola, seja a trabalhar individualmente ou em turma.



20/06/2021

Questionário a docentes de educação especial

4. Concorda com a permanência da aluna em todas as disciplinas na sala de aula? Porquê?

1 resposta

Definitivamente não. Deve estar presente em todas as disciplinas, mas não a tempo inteiro. O trabalho em sala de aula não é dedicado e personalizado, ela aprende essencialmente através da audição. Uma vez que apresenta défice intelectual, e ainda não adquiriu competências académicas básicas, só em contexto individual ou de pequeno grupo poderá ter a dedicação e um trabalho personalizado adequado aos seus défices e necessidades de aprendizagem. Quanto mais avançar nos anos de escolaridade maior será o desfasamento do grupo em termos de competências académicas, e estas, apenas poderão ser colmatadas nos apoios fora da turma. Dito isto, não significa que deva afastar-se da turma, mas sim receber apoio personalizado com materiais adequados em determinados momentos fora da sala de aula.

5. Realiza atividades isoladas com esta aluna na sala de aula? Quais? Como?

1 resposta

Apenas na disciplina de português. Realiza as atividades de acordo com o que os colegas estão a fazer, ou, em caso de não ser possível fazer as mesmas tarefas, realiza atividades de português adaptadas às suas necessidades e potencialidades. Nestes momentos acompanho-a para que consiga levar a cabo as suas tarefas.

6. Quais são as dificuldades que sente ao trabalhar com esta aluna na turma?

1 resposta

Não sinto dificuldades porque trabalho com uma docente que potencia um bom clima e inclusivo. Com outros docentes poderia ser diferente, tudo depende da atitude de aceitação do aluno com NEE e aceitação da presença do DEE na "sua" aula.



30/06/2021

Questionário a docente de educação especial

7. De que forma são tidas em conta as medidas constantes no RTP e PEI na sala de aula, na maioria das disciplinas?

1 resposta

As medidas são tidas em conta, no entanto, enquanto DEE não disponho de horário para assegurar o acompanhamento dos docentes das disciplinas, ajudando-os a construir materiais adaptados para cada aula. Num "mundo ideal" seria assim, mas a realidade torna impraticável a adequação para cada aula dos materiais para alunos com medidas adicionais. Sem imputar culpa aos professores das disciplinas ou ao DEE, a verdade é que as vicissitudes do trabalho de cada profissional não o permitem.

8. Na sala de aula, descreva de que forma participa a aluna nas atividades?

1 resposta

Ouve os colegas e professores, fala pouco porque tem vergonha. Faz pontualmente tarefas adaptadas pelo professor da disciplina.

9. No seu entender, o que impede a participação dela na sala de aula?

1 resposta

O facto de ser uma aluna não leitora é o principal obstáculo.

10. Na sua opinião, o que promove a participação da aluna nas atividades, na sala de aula?

1 resposta

A solicitação dos professores, a disponibilidade para a ouvirem e falarem com ela. As tarefas com informação mais visual do que escrita, tal como acontece nas disciplinas menos teóricas onde realiza mais trabalho autónomo.



20/06/2021

Questionário a docente de educação especial [REDACTED]

11. Na sala de aula, que interações estabelece a aluna (que evidenciem a sua participação)?

1 resposta

Coloca o dedo no ar para falar de algum assunto, mas, é envergonhada e pouco participa.

12. Em que situações os colegas procuram a aluna na sala de aula?

1 resposta

Raramente procuram, mas ajudam-na sempre que necessário.

13. Em que situações os colegas procuram a aluna fora da sala de aula?

1 resposta

No recreio, embora, como ela refere, estão todos a fazer coisas no telemóvel e não brincam.

14. De que forma articula com os professores das disciplinas na planificação das atividades?

1 resposta

Não articulo, é demagógico pensar-se que é possível fazer tal tarefa para o dia a dia de todas as disciplinas.

15. Que estratégias utiliza(m) com vista à participação da aluna na sala de aula?

1 resposta

Se estou presente na aula colaboro com a docente, e a [REDACTED] segue a aula em caso de tal ser viável e vai realizando as suas atividades adaptadas. Para algumas aulas ajudo na organização do material necessário e/ou solicitado pelos professores.



23/05/2021

Questionário a docentes de educação especial

16. Como descreve, na prática, o seu trabalho na sala de aula?

1 resposta

Descrevo de forma positiva, com contributo válido para a aluna uma vez que consegue acompanhar e compreender melhor o que se está a trabalhar.

17. Como considera que deve ser o trabalho colaborativo entre o professor de educação especial e o professor do ensino regular, com vista à inclusão dos alunos?

1 resposta

Trabalho colaborativo é os professores falarem uns com os outros sobre os alunos, sobre a forma como estes estão a aprender, o tipo de tarefas que ambos podem realizar de modo a que estas sejam interligadas e umas sejam o prolongamento das outras. Também é importante que as adaptações na avaliação, especialmente ao nível dos testes, sejam elaborados conjuntamente, o que na verdade não acontece e nem os professores da turma seguem as indicações sugeridas pelo DEE para o aluno.

18. É essa a sua realidade? Justifique.

1 resposta

"Trabalho colaborativo" é uma expressão fabulosa, bela, sonante, mas romanesca. Serve essencialmente para estar escrita nos livros, nas dissertações, nos artigos e na legislação. A realidade transforma-a em algo esvaziado de conteúdo. Raramente tive possibilidade de o fazer, quer por indisponibilidade de horários quer por falta de interesse do prof titular. Por muito que acredite na validade do construto e gostasse que assim fosse, a realidade só me tem provado a sua inexecutabilidade.

19. Para finalizar, pode acrescentar algum aspeto que considere importante e que não foi abordado.

1 resposta

Importantíssimo é fazer os alunos avançar, deixarmos a nossa marca no seu crescimento e desenvolvimento, acreditar nas suas potencialidades, sejam elas de que nível forem. Os construtos teóricos em torno da inclusão são demasiado edílicos e muito pouco praticados na realidade.

