



Universidade de Évora - Escola de Ciências Sociais

Mestrado em Sociologia

Área de especialização | Recursos Humanos

Dissertação

Para a Promoção de uma Escola Inclusiva: que recursos humanos, políticas públicas, e estratégias de intervenção no ensino secundário?

Marta Susana Guerreiro Varela

Orientador(es) | Maria da Saudade Baltazar

Évora 2022



Universidade de Évora - Escola de Ciências Sociais

Mestrado em Sociologia

Área de especialização | Recursos Humanos

Dissertação

Para a Promoção de uma Escola Inclusiva: que recursos humanos, políticas públicas, e estratégias de intervenção no ensino secundário?

Marta Susana Guerreiro Varela

Orientador(es) | Maria da Saudade Baltazar

Évora 2022



A dissertação foi objeto de apreciação e discussão pública pelo seguinte júri nomeado pelo Diretor da Escola de Ciências Sociais:

Presidente | Eduardo Jorge Esperança (Universidade de Évora)

Vogais | José Manuel Saragoça (Universidade de Évora) (Arguente)
Maria da Saudade Baltazar (Universidade de Évora) (Orientador)

Agradecimentos

À minha orientadora Professora Doutora Saudade Baltazar, que me acompanhou de forma incansável neste processo de aprendizagem. Por me ter transmitido todo o seu conhecimento acadêmico, assim como os seus valores. Foi sem dúvida um pilar para que esta entrega se concretizasse.

À minha mãe, pelo apoio e amparo em momentos de desespero, por me apoiar mesmo quando o caminho não é o mais certo.

A todos aqueles que me fizeram acreditar que iria conseguir terminar este caminho. Pela troca de conhecimentos, de partilha, discussão e compreensão do que é elaborar um trabalho desta envergadura. Esta tese é para vocês.

Índice

Índice de Tabelas	vi
Índice de Figuras	vi
Resumo	viii
Abstract.....	ix
Siglas	x
Introdução.....	11
Capítulo 1 – Revisão da Literatura	14
1.1 A Inclusão na educação: para uma abordagem da sociologia publica	14
1.2 Políticas Públicas para a Educação Inclusiva: das Agendas Globais à perspetiva europeia	20
1.2.1 Agendas Globais e transnacionalização das políticas da educação	20
1.2.2.Estratégia Europeia 2020 – Para uma Europa inteligente, sustentável e inclusiva	23
1.3 Reformas do Ensino Secundário	24
1.4 Os desafios da Educação Especial e Inclusiva em Portugal	26
1.4.1A Declaração de Salamanca e a criação da Escola Inclusiva	26
1.4.2Necessidades Especiais – utopia ou realidade?.....	29
Capítulo 2 – Pressupostos metodológicos	35
Capítulo 3 – Escolas de Évora numa perspetiva integradora: Estratégias de intervenção no Ensino Secundário.	38
3.1Contexto Demográfico e Socioeconómico do Alentejo e da Cidade de Évora	38
3.1.1Caraterização do Parque Educativo de Évora	38
3.2Análise das Práticas Inclusivas das Escolas do Ensino Secundário do Concelho de Évora.....	41
3.2.1 Caraterização das Escolas do Ensino Secundário em Évora.....	41
3.3 Planos de Desenvolvimento Estratégico	51
Escola Gabriel Pereira	51
Escola André de Gouveia	54
Escola Secundária Severim de Faria.....	56
3.4. O Impacto do DL 54/2018 na Educação Inclusiva: análise comparativa	61
3.4.1 Qual o impacto do novo paradigma nos Recursos Humanos?	61
Considerações Finais.....	83
Bibliografia	87
Anexos.....	90
ANEXO 1 – Tabela da Análise de Conteúdo	91

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Princípios da Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência.....	19
Tabela 2 - Principais Diferenças entre o DL 3/2008 e o DL 54/2018.	31
Tabela 3 - Alunos inscritos nos cursos profissionais na Escola Secundária Gabriel Pereira.	46
Tabela 4- Serviços comuns disponibilizados pelas escolas aos alunos.	49
Tabela 5 - Atividades Propostas na Escola Gabriel Pereira em Plano de Atividades 2019/2020.	53
Tabela 6 - Atividades Propostas na Escola André de Gouveia em Plano de Atividades 2019/2020. .	55
Tabela 7 - Atividades Propostas na Escola Severim de Faria em Plano de Atividades 2019/2020....	58
Tabela 8 - Comunidade Educativa. As relações da Escola com a sua comunidade	62
Tabela 9 - Mobilização de meios, Definição de Estratégias e Diversidade de Estratégias	64
Tabela 10 - Recursos Humanos por Escola.	66
Tabela 11 - Recursos Organizacionais por Escola.	67
Tabela 12 - Recursos específicos de apoio à aprendizagem e à inclusão por Agrupamento.	73
Tabela 13 - Finalidades a alcançar com as parcerias.	80
Tabela 14 - Percurso da Sinalização do Aluno.	81

Índice de Figuras

Figura 1 – Relação do Paradigma Funcionalista com a Educação	14
Figura 2 - Diferenças entre Exclusão, Segregação, Integração e Inclusão	16
Figura 3 - Objetivos do Desenvolvimento Sustentável	22
Figura 4 - Taxa de transição/ conclusão no ensino secundário por oferta, Portugal, 2014/15 - 2019/20.....	24
Figura 5 – Principais constrangimentos Identificados na aplicação do DL 54/2018.....	32
Figura 6 – Etapas da Investigação	37
Figura 7 – Evolução do nº de docentes do ensino secundário em 20 anos no território nacional. .	39
Figura 8 - Órgãos da Direção, do Conselho Administrativo e Conselho Pedagógico. Organigrama..	41
Figura 11 - Nº de alunos por ano escolar, na Escola André de Gouveia.....	42
Figura 12 - Percentagem de alunos por curso na Escola Secundário André de Gouveia.	42
Figura 13- Distribuição dos Alunos da Escola André de Gouveia por Idades. Fonte: Dados reportados pelas escolas ao sistema de informação do ME e base de dados do Júri Nacional de Exames.....	43
Figura 14 - Nº Inscrição de Alunos na Escola André de Gouveia em Cursos Profissionais.	43
Figura 15 - Nº de alunos por idade a frequentar o Ensino Profissional.....	44
Figura 16- Taxa de Alunos a frequentar o ensino scundário por ano letivo entre 2014/15 e 2017/18.	44
Figura 17 - Percentagem de alunos por cursos na Escola Secundária Gabriel Pereira.....	44
Figura 18- Distribuição por idades dos Alunos da Escola Gabriel Pereira	45
Figura 19 - Distribuição dos alunos por sexo.	46
Figura 20 - Taxa de retenção ou desistência por ano escolar.....	46
Figura 21- Percentagem de alunos por cursos na Escola Secundária Severim de Faria.	47
Figura 22- Número de alunos matriculados na escola André de Gouveia.....	47
Figura 23 – Distribuição dos alunos por idade na Escola André de Gouveia.....	48
Figura 24 - Taxa de retenção de alunos por turmas do ano letivos 2014/15 ao 2017/18.....	48
Figura 25 – Apoio Familiar dos Serviços de Ação Social Educativa aos alunos nos Agrupamentos de Escolas de Évora.....	50
Figura 26 - Centro de Apoio à Aprendizagem.....	51
Figura 27 – Entidades com relação protocolar com a Escola Gabriel Pereira	54
Figura 28 - Protocolos com Entidades Locais da Escola André de Gouveia.....	56

Figura 29 - Protocolos com Entidades Locais na Escola Severim de Faria	59
Figura 31- Princípios Orientadores da Escola Inclusiva.....	61
Figura 32 - Relação entre os Recursos Existentes e os Apoios dos Alunos.....	67
Figura 33 -Recursos Organizacionais por Agrupamento.....	69
Figura 34 – Linhas de atuação da EMAEI na divulgação e organização da Escola Inclusiva	70
Figura 35 - Medidas de Suporte à Aprendizagem por nível.....	71
Figura 36 - Funções da Equipa da EMAE no que respeita à Educação Inclusiva.....	72
Figura 37 - Objetivos Específicos do CAA.....	75
Figura 39 - Parcerias com entidades Locais com múltipla resposta.	81

Resumo

O Ensino em Portugal tem tido um caminho um pouco sinuoso, com atrasos em relação ao percurso trilhado na Europa, com objetivos e orientações pouco objetivados e que tendem a traduzirem-se em múltiplas interpretações. Em 2018, surgiu uma nova abordagem de escola, disposta a introduzir mudança no sistema educativo, cujo pilar é o respeito pela diferença. A escola cada vez mais tem vindo a responder às especificidades escolares através da introdução de currículos mais flexíveis, através de uma equipa com recursos e com a intervenção das equipas multidisciplinares é possível alcançar-se a plena inclusão, nunca esquecendo que o papel dos órgãos da direção da escola tem um importante impacto na organização da instituição.

Com esta investigação pretende-se conhecer as práticas inclusivas das três escolas secundárias do Concelho de Évora a partir da análise dos documentos disponibilizados pelos estabelecimentos de ensino, nomeadamente os Planos de Desenvolvimento Estratégico, Planos Anuais de Atividades, os Regulamentos Internos e ainda os Relatórios de Avaliação Externa das Escolas. A recolha foi feita numa primeira fase nos sites de cada escola e através de um conjunto de entrevistas com as técnicas das Equipas Multidisciplinares de Apoio à Educação Inclusiva de forma a completar a informação anteriormente recolhida e com suporte na legislação sobre o tema. Os resultados obtidos através dos estudos de caso em análise denotam as práticas assumidas assim como os constrangimentos com que se confrontam em prol de uma Escola Inclusiva que foram identificados, relevando o pouco tempo de adaptação para a implementação do novo enquadramento jurídico.

Palavras-chave: Escola Inclusiva, Recursos Humanos, políticas públicas, estratégias de intervenção, ensino público

Human Resource Management Policies to Promove an Inclusive School?

Abstract

Education in Portugal has had a somewhat winding path, with delays in relation to the path taken in Europe, with objectives and guidelines little objectified and that tend to translate into multiple interpretations. In 2018, a new school approach emerged, willing to introduce change in the educational system, whose pillar is respect for difference. The school has increasingly been responding to school specificities through the introduction of more flexible curricula, through a team with resources and with the intervention of multidisciplinary teams it is possible to achieve full inclusion, never forgetting that the role of the school management bodies has an important impact on the organization of the institution.

With this research it is intended to know the inclusive practices of the three secondary schools of the Municipality of Évora from the analysis of the documents made available by educational establishments, namely the Strategic Development Plans, Annual Activity Plans, the Internal Regulations and the External Evaluation Reports of the Schools. The collection was made in a first phase in the websites of each school and through a set of interviews with the techniques of the Multidisciplinary Teams of Support to Inclusive Education in order to complete the information previously collected and supported in the legislation on the subject. The results obtained through the case studies under analysis denote the practices assumed as well as the constraints with which they are confronted in favor of an Inclusive School that have been identified, little adaptation time for the implementation of the new legal framework.

Keywords: Inclusive School, Human Resources, public policies, intervention strategies, public education

Siglas

AEC – Aula Extracurricular
AEAG – Agrupamento de Escolas André de Gouveia
AEGP – Agrupamento de Escolas da Gabriel Pereira
AESV – Agrupamento de Escolas Severim de Faria
CAA – Centro de Apoio à Aprendizagem
CAF – *Common Assessment Framework* (Estrutura Comum de Avaliação)
CDPC – Convenção Direitos da Pessoa com Deficiência
CE – Comissão Europeia
CEE – Comissão Económica Europeia
DL – Decreto Lei
DO – Documentos Orientadores
DREA – Direção Regional de Educação do Alentejo
EAG - *Education at a Glance*
EMAEI – Equipa multidisciplinar de apoio à educação Inclusiva
FENPROF – Federação Nacional de Professores
UE – União Europeia
FNE – Federação Nacional de Educação
LGP – Língua Gestual Portuguesa
ME - Ministério da Educação
NEE – Necessidades Educativas Especiais
OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
ODS – Objetivos do Desenvolvimento Sustentável
ONU – Organização das Nações Unidas
PEI – Programa Educativo Individual
PISA - Programme for International Student Assessment
PIT - Plano Individual de Transição
PNPSE – Programa Nacional de Promoção de Saúde Escolar
POCH - Programa Operacional do Portugal 2020
REI – Regular Education Initiative
RTP – Relatório Técnico Pedagógico
UNSC – Comissão de Estatísticas das Nações Unidas

Introdução

A dissertação presentemente desenvolvida insere-se no âmbito do mestrado em Sociologia, vertente Recursos Humanos, da Universidade de Évora. Visa, num primeiro momento identificar as políticas públicas do setor da educação com suporte na legislação existente no domínio em estudo, a aplicar nas escolas para que se designem como instituições inclusivas. Serão analisados os documentos de desenvolvimento estratégico de cada escola, numa primeira fase individualmente e posteriormente numa perspetiva comparada. Também serão identificadas as estruturas organizacionais que em cada escola servem de apoio às atividades e práticas de inclusão dos alunos, conforme estão previstas no Decreto-lei 54/2018. Esta recolha documental, seu tratamento e análise, será complementada com informação provocada junto de profissionais do setor educativo nas escolas em estudo para compreender como se organizaram as escolas a partir da orientação do Decreto-Lei 54/2018 de forma a responder às necessidades dos alunos.

A equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva, e como um recurso organizacional específico de apoio à aprendizagem, constituídas por profissionais com formação diversa desenvolvem a sua atividade em prol de uma Escola Inclusiva, integrando as medidas seletivas e adicionais impostas por este novo enquadramento legislativo. Estas equipas são constituídas por membros permanentes e não permanentes, conforme artigo 12º do Decreto –Lei nº 54 /2018.. No entanto, houve a necessidade de legislar novas medidas para permitir uma abrangência não só a alunos com deficiência, mas também para as diversas raças, etnias e situações de carência socioeconómicas, imposto pelo Objetivo 4 da Agenda Global de Desenvolvimento Sustentável . Para reforçar esta abrangência surge o Decreto -Lei 55/2018, que pretende dar mais flexibilidade na gestão curricular, implementar componentes de Cidadania e Desenvolvimento através de diferentes componentes formativas através de diferentes dinâmicas de avaliação.

Com vista a responder aos objetivos propostos, a presente dissertação estrutura-se tal como se passa a indicar. No primeiro capítulo são apresentados temas teóricos que sustentam a fundamentação do objeto de estudo, que esclarece de forma contextualizada como nasceu a educação especial em Portugal e no enquadramento das políticas públicas também europeias e Agendas Globais, como esta tem vindo a ser conduzida rumo a uma escola mais inclusiva. No segundo capítulo é apresentado o parque educativo de Évora, do setor público, e feita a caracterização do ensino em Évora e de cada um dos Agrupamentos em estudo sendo necessário entender qual a visão e práticas dos agrupamentos em análise neste domínio.

Em 2008 surge um novo enquadramento legal que vem reforçar que “o agrupamento de escolas é uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída por estabelecimentos de educação pré-escolar e escolas de um ou mais níveis e ciclos de ensino”. (Decreto-Lei 75/2008, de 22 de Abril), na sequência do instituído no Decreto-lei 115-A/98, de 4 de Maio, sobre os agrupamentos de escola. Esta reconfiguração vem dar proximidade aos agrupamentos que se transformam em Mega Agrupamentos de forma reordenar a rede escolar, promovendo o sucesso escolar e combater o abandono escolar.

No último capítulo é feita uma análise sobre os diferentes documentos orientadores das diferentes escolas, de forma a compreender a estrutura organizacional das escolas em estudos, e as práticas desenvolvidas no âmbito da educação inclusiva, de acordo com as orientações do enquadramento legal em vigor . Como suporte analítico da informação

recolhida (disponível e provocada) foi utilizada a análise de conteúdo, categorial temática, . Com recurso a este tipo de análise e uma vez que se trata de dados qualitativos foi possível conhecer a forma como as escolas incorporaram os princípios do DL 54/2018, de 6 de julho.

Por fim, serão selecionados dois projetos de atividades extra curriculares de forma a perceber como são aplicadas as medidas presentes nos documentos orientadores.

Pretende-se com este estudo verificar qual o impacto que o novo decreto-lei (DL 54/2018 de 6 de julho) teve no funcionamento diário das escolas secundárias de Évora do Ensino Público,(excluindo para o efeito as de ensino particular em funcionamento na cidade) .

Pretende-se analisar o modo de funcionamento das escolas do ensino público e quais as práticas inclusivas desenvolvidas nas mesmas, tendo sempre em conta a evolução das políticas publicas de ensino ao longo do tempo com enfoque especial no período temporal após 2018, data da introdução das novas medidas de ensino inclusivo, onde se pretende ter uma Escola para Todos.

A pertinência do tema proposto leva a refletir sobre a forma como as escolas se reorganizaram perante a nova legislação e entender se a sua aplicação permitiu contribuiu para uma educação mais inclusiva.

O que está em causa, nesta dissertação não são as capacidades do aluno, mas como estes participam ativamente na comunidade educativa. E se realmente são colocadas em prática as medidas propostas pelos diretores das escolas para que estes alunos tenham uma melhor inclusão (quando se sabe que as práticas de recursos humanos estão muitas vezes centradas na burocracia e pouco centrados na pessoa)?Que alterações tiveram que ocorrer para se passar de uma escola tradicional para uma escola holística, onde é promovido o ensino inclusivo?

A abordagem sociológica é indispensável para se poder entender como os recursos humanos são necessários em qualquer organização, no sentido de tornar possível a abordagem inclusiva, dentro das escolas e de forma que os alunos com necessidades de ensino especial possam usufruir da escola sem esta se tornar, desinteressante.

O setor da educação em Portugal tem sido alvo expressivas mudanças, designadamente no período pós 1974.

Nos últimos anos, tem-se assistido a uma crescente preocupação pela integração e posterior inclusão das crianças e jovens considerados com Necessidades Educativas Especiais (NEE) nas estruturas de ensino regular, conquistando-se “a partilha do espaço para o convívio e para as aprendizagens e a grande interação entre todos” (Sanchez & Teodoro, 2006, p. 75).

Para Rodrigues (2007, p 85), *“a gestão de aula inclusiva pressupõe que os alunos possam ter acesso a vários tipos de aprendizagem...”* respondendo à diversidade dos mesmos. Como tal, a individualização e a diferenciação curricular, entendidas em termos de uma abordagem centrada no aluno, traduzem-se na ideia de que os currículos se devem adaptar às necessidades dos alunos apoiando-os para a plena aprendizagem.

Já para Ainscow (1997) a inclusão deveria ser uma realidade, através de uma reestruturação das escolas para se responder às necessidades de todos os alunos, independentemente da sua diversidade. “Aprender a trabalhar com a diferença para que cada

um possa viver com a sua diferença” (Sanches & Teodoro, 2006, p. 75). Uma vez introduzida esta realidade, as mudanças viriam no sentido de melhorar a qualidade de ensino, de forma que o trabalho diferenciado com um determinado grupo de alunos não tenha repercussões em todos os alunos da mesma escola, consagrando-se a verdadeira educação inclusiva. Na ideia de Ainscow, já se percebe que se podia adaptar currículos porque os alunos não têm todos o mesmo ritmo de aprendizagem e com um currículo adaptado estaria a educação centrada no aluno e não no professor e objetivos da escola.

Tendo em conta o pensamento deste autor, os currículos foram adaptados ao perfil de aprendizagem de cada aluno, e em 2018 surge o diploma que vem alertar para que qualquer aluno, ao longo do seu percurso académico, possa usufruir de medidas de aprendizagem. Com a atualização do novo sistema educativo, surgiram novas respostas educativas no sentido de promover a participação e a melhoria das aprendizagens, na tentativa de colmatar as necessidades de suporte à aprendizagem.

Conseguir esta perspetiva analítica, como se pretende na presente dissertação, pressupõe considerar várias dimensões, desde as políticas públicas até ao ambiente escolar onde há um cruzamento entre os aspetos profissionais e a formação, a comunidade escolar e a comunidade envolvente.

O processo de inclusão não está inteiramente dependente do professor, são necessários os valores e que estes sejam implementados pela parte integrante também do meio onde o aluno está inserido. As escolas, tal como outros contextos, devem proporcionar políticas e ambientes que acolham a diversidade sem necessidades de acréscimo de adaptação. São as suas características, a sua natureza e os seus atores que tornam a escola inclusiva e não a capacidade de fazer pequenas adaptações ou correções à norma. É nesta medida que os contextos de natureza inclusiva se podem tornar locais de desenvolvimento local (Candeias et al., 2009)

Deste modo, podemos afirmar que o Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho reflete vários valores, normas e medidas a realizar na escola com professores, alunos e respetivas lideranças escolares, bem como as famílias e a comunidade no seu todo.

No contexto desta problemática, e para a concretização da presente dissertação formularam-se os seguintes objetivos:

- i. Identificar as principais orientações de políticas públicas do setor da educação e enquadramento legislativo sobre escolas inclusivas numa perspetiva diacrónica;
- ii. Caracterizar o contexto escolar, do ensino público, em Évora e analisar as estratégias de atuação a partir dos planos de desenvolvimento estratégico, dos Regulamentos Internos, dos Planos Anuais de Atividades e dos Relatórios de Avaliações Externas dos três Agrupamentos de Escolas em estudo;
- iii. Analisar e comparar as atividades desenvolvidas nas escolas a partir das linhas orientadoras do Decreto-Lei 54/2018

Capítulo 1 – Revisão da Literatura

1.1 A Inclusão na educação: para uma abordagem da sociologia publica

Segundo Ferreira (2006) os estudos sociológicos na área da educação remontam à primeira metade do século XX, onde a prioridade era a orientação geral positivista. Nestes estudos é de destacar, segundo o mesmo autor, a constatação que na análise de processos sociais de caráter macrossociológico se estabeleciam relações entre a economia capitalista e a produção de desigualdades na escolarização. O enfoque de análise macrossociológica centrava-se na análise de processos sociais produzidos no âmbito de pequenas unidades sociais, como a sala de aula.

Destaca-se a contribuição de Durkheim com a consolidação de estudos com “enfoque moralista” que influenciaram positivamente o progresso social. Foi graças à sua contribuição que nos anos 1950 e 1960 a sociologia da educação se constituiu como um campo de pesquisa específico, tornando-se assim um dos principais ramos da sociologia.

Sob a influência da tese de Durkheim, acerca das desigualdades sociais, a escola promovida pelo Estado sente a necessidade de ter um melhor conhecimento dos seus alunos de forma a poder melhor controlar e planear. Neste contexto, há uma ampliação de medidas e surge um Gabinete especializado na área da educação.

Surgem várias teorias de sociólogos e estudiosos no pós-guerra. Uma dessas teorias surge com Talcott Parsons, com a Teoria da Ação e dos sistemas. O estudioso elaborou o seu trabalho decorrente de um “dilema crítico” onde define a educação “a partir de dois aspetos centrais: como espaço de socialização, com valores, normas e saberes que asseguram a integração social, e como instância de seleção social que deve contemplar, dentro da ordem e da harmonia, uma divisão do trabalho cada vez mais complexa.” (Ferreira, 2006, p.109)



Figura 1 – Relação do Paradigma Funcionalista com a Educação
Fonte: Adaptado de Ferreira, 2006

Neste período predominava o paradigma funcionalista com duas teorias associadas: a técnico-formal e a teoria do capital humano. A teoria técnico-formal é desenvolvida a partir da importância que a educação tinha no processo de estratificação social e da modernização da

sociedade. Dentro desta sociedade tecnocrática, o papel da educação era responder às necessidades crescentes da formação técnica e científica. Assim as proposições básicas desta teoria são:

- Através da mudança tecnológica começam a existir mais habilidades para o trabalho. Os postos de trabalho começaram a requer indivíduos mais qualificados e há um aumento do nível de exigência dos postos de trabalho;
- Os empregadores começam a exigir um maior nível de escolaridade. Assim esta torna-se mais duradoura e há um maior número de matrículas;
- A sociedade torna-se meritocrática, ou seja, sanciona a promoção de indivíduos que não se qualificam. (Gomez, 1978).

Já a segunda teoria – capital humano - relaciona o nível de educação com o investimento e a produtividade. A educação passa a ser um investimento para o futuro, quer a nível social e económico.

Os sociólogos que se dedicaram à sociologia da educação no pós-guerra têm uma posição economicista da educação, reconhecendo o papel impulsionador da escola para o crescimento económico, mas também como instrumento de equidade e redistribuição de bens e serviços. Quantas mais pessoas concluírem a escolaridade mais igualitário o sistema fica, uma vez que lhe serão garantidas mais oportunidades de emprego.

Assim, a escola é uma instituição social que vem estabelecer um modelo de relações entre toda a comunidade escolar (alunos, professores, auxiliares de ação educativa, pais e encarregados de educação) e ao mesmo tempo reproduz práticas de ensino e de avaliação de forma geral para os alunos, no sentido de formar pessoas para o seu futuro.

A educação passou a estar no foco da sociedade e a forma como é produzida e transmitida, entre os membros da comunidade permite-lhe ser uma forma de socialização, uma vez que, a educação é uma forma intencional e sistemática da socialização.

Na década de 50 do século XIX para Clough, P. (2000) imperou-se o legado psicomédico onde se vê o indivíduo apenas na lente da sua doença ou deficiência, onde se esquece que aquela pessoa é um ser humano. Mas, ao mesmo tempo, esta abordagem começou a ser questionada e foram desenvolvidos esforços para que se proporcionasse uma atenção educacional mais direcionada para o aluno.

Na década de 60, do século passado, e segundo Coll, C., Marchesi, A. e Placios, J. (2004), introduziu-se o termo Necessidades Educacionais Especiais (NEE) que começou a ser utilizado como forma de identificar o indivíduo – aluno deficiente – sem que dessa forma o estigmatizasse. O início desta terminologia veio, de certa forma, integrar o aluno na escola, no entanto não o incluiu. O termo trouxe reivindicações educacionais satisfatórias para todos os alunos dentro de uma escola regular e assim sensibilizar os docentes. (Clough, 2000).

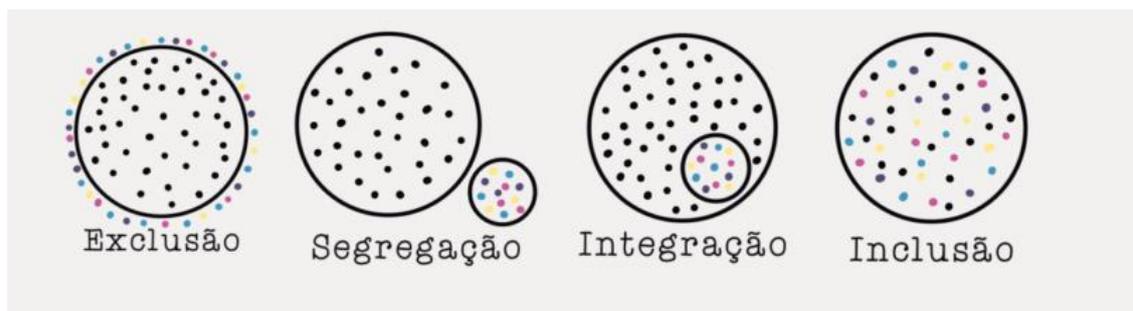


Figura 2 - Diferenças entre Exclusão, Segregação, Integração e Inclusão
 Fonte: <http://vcnaestaszinho.com.br/inclusao/o-que-e-inclusao/>

Vejam a partir da Figura 2, quais as consequências e o porquê das reivindicações ao termo. As crianças passaram a ser integradas no sistema. Considerando que na figura as crianças com NEE estão identificadas com pontos coloridos e as crianças neurotípicas com pontos pretos, percebemos que continua a existir uma barreira, não existindo contacto neste paradigma.

Na década de 70 surgiram os primeiros movimentos de Integração, tendo como conceito principal a normalização e as condições que devem ser dadas à pessoa com deficiência, que será o mais próximo possível o que pode ser oferecido pela sociedade ao cidadão comum, ou chamados de neurotípicos.

Ainda a partir da figura 2, percebemos porque é que esta teoria é o mais próximo da inclusão, anteriormente a ser aplicada esta teoria, as escolas aplicavam a segregação, que como se pode observar, consistia em separar as crianças neurotípicas das crianças com NEE, em salas de aula à parte, com atividades não letivas com diferentes horários.

A partir da década de 70, o reforço no campo legislativo entra no campo de ação, e é então que gradualmente as opiniões mudam acerca da reabilitação e se começa a afirmar que a segregação, no que toca aos aspetos educativos e sociais é antinatural e indesejável. Em 1975, um grupo de pessoas deu os primeiros passos para que a educação fosse mais inclusiva e foi assim que através da Lei nº 94/142, de 14 de Novembro as escolas se “viram obrigadas” a incluir alunos em turmas de ensino regular, de forma que estes pudessem participar com pares da sua idade e sem déficits, em vez de passarem a maior parte do seu dia numa turma segregados e rodeados de pares com deficiência.

Assim passamos ao último estágio da proposta da inclusão, que na figura 2 podemos identificar que todos os pontos se encontram no mesmo espaço sem barreiras.

Recentemente Burawoy abordou nos seus artigos que questões na área da deficiência e da educação se tornassem claros e coesos, o seu intuito é “tornar visível (...) e validar ligações orgânicas como parte integrante da sociologia” (Pinto, 2018, p.1005) que a partir de modelos quadripartidos são encontradas soluções para os problemas estruturais. No fundo, Burawoy propõe que a pessoa com deficiência tenha uma palavra a dizer no que toca à sua educação. Este modelo quando aplicado no campo dos Estudos da Deficiência, onde não estão apenas presentes a ciências sociais permite que não sejam violados os Direitos Humanos.

São recentes este tipo de estudos na área da sociologia pública em Portugal, sobretudo quando estes se enquadram na área da deficiência, na produção do conhecimento sobre esta temática têm surgido processos de intervenção sobre o setor público. Em 1980 iniciaram-se no Reino Unido estudos coligando a educação e a deficiência, a expansão começou a ser cada vez

mais desafiante quando se exploraram modelos e teorias onde se verificava que não há apenas uma visão da deficiência, a visão do modelo médico, reduz e minimiza, a partir da intervenção médica a possibilidade de inclusão. A partir dos contributos das ciências sociais e das dinâmicas, as respostas individuais e coletivas vieram ajudar a quebrar o estigma em torno da deficiência e da incapacidade.

Pesquisas realizadas nesta área ((Abberly, 1987; Oliver 1992; Stone e Priestley, 1996; Barnes, Mercer e Shakespeare, 1999; Barnes, 2008; Priestley, Waddington e Bessozi, 2010) rejeitaram à partida modelos tradicionais e positivistas, de forma a tornar pessoas com deficiência em sujeitos passivos de análise, onde se destacam quatro elementos:

- O total envolvimento de pessoas com deficiência nas suas organizações de forma a assegurar a inclusão;
- Não deixar que as barreiras físicas ou sociais sejam um impedimento para a investigação, tratando dignamente todos os indivíduos;
- Adotar uma posição ontológica de forma a assegurar as escolhas metodológicas;
- Dar ao objeto científico a rigorosidade e transparência necessários para a sua compreensão.

“O compromisso com o diálogo que os modelos emancipatórios de pesquisa advogam expressa-se na disponibilização dos saberes e competências do investigador, colocando-os ao serviço das pessoas com deficiência e das suas organizações. Neste sentido, o processo e o produto da investigação assumem-se, em si mesmos, como instrumentos para o empoderamento das pessoas com deficiência, e elementos de transformação social, visando a plena participação e cidadania deste grupo” (French & Swain, 2004, p. 1013)

Nos estudos da deficiência onde são procuradas as dimensões social e cultural, e sobretudo, o entendimento da exclusão nos contextos económicos e políticos, configura-se a matéria para o desenvolvimento de uma sociologia pública. (Burawoy, 2005). A intervenção social tornou-se passível de investigação quando estas questões integraram a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e em Portugal e a área dos Estudos da Deficiência começou a dar os seus primeiros passos, com alguns trabalhos científicos. (Pinto, 2011).

Nas abordagens da sociologia pública no âmbito da deficiência, é necessário demonstrar as vantagens desta abordagem “como parte integrante da vida sociológica” portuguesa “tornando visível o invisível” – onde se tem tomado a deficiência como invisível. Assim, a visão da deficiência deixa de ser um defeito ou anomalia e é rompido o estigma que rodeia a deficiência e a incapacidade, porque de facto, uma criança com deficiência física, é apenas uma criança com uma condição física diferente, não sendo a condição física quem a caracteriza, essa criança pode e deve ser envolvida em todos os fatores sociais, e merece que a vejam como alguém igual ao seu par. Além da deficiência é importante salientar que tal também deve ser aplicado a uma criança com uma condição social ou económica diferente.

Em 2006, ONU aprova um documento que dita “que todas as pessoas com todos os tipos de deficiência devem gozar de todos os direitos humanos e liberdades, em igualdade com os demais cidadãos” (Decreto Legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008, p.2), onde Portugal um ano mais tarde subscreveu e assim, pouco a pouco, o modelo médico começou a cair em desuso. É de destacar que na Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (CDPC) há o reconhecimento de mudar o enfoque que tem vindo a ser dado à deficiência e passa a

defender-se um sistema educacional adequado às realidades das escolas e representando a diversidade.

O modo como é abordada a noção de deficiência torna-se em “um modelo em evolução”. Na definição apresentada neste espectro “inclui as pessoas que têm incapacidades duradouras, físicas, mentais, intelectuais ou sensoriais que em interação com várias barreiras podem impedir a sua plena e efetiva participação na sociedade”. (Decreto Legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008, p. 3) A deficiência surge como um produto da interação entre os indivíduos e o seu ambiente, não como o resultado das incapacidades individuais. Segundo a ONU (2006) são sete os princípios subjacentes à forma como se passa a abordar a deficiência tendo em conta os direitos humanos.

Dignidade Humana, Autonomia e Independência	Historicamente as pessoas com deficiência não foram encaradas como sujeitos de direito, porque não se lhes reconhecia a capacidade de os exercer (Rioux, 2002). O princípio da dignidade humana contrapõe-se a esta premissa ao afirmar que todos os seres humanos são intrinsecamente dignos, facto que simplesmente decorre da sua natureza humana e é independente de qualquer consideração sobre o valor económico ou social de cada pessoa. Vincular a noção de autonomia à dignidade permite ainda lembrar que, como “sujeitos” e atores, as pessoas com deficiência têm direito à autodeterminação e a escolher livremente onde, como e com quem querem viver as suas vidas.
Não-discriminação	<p>- A discriminação com base na deficiência é definida na Convenção como</p> <p>[...] qualquer distinção, exclusão ou restrição ... que tenha como objetivo ou efeito impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício em condições de igualdade com os outros, de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais no campo político, económico, social, cultural, civil ou de qualquer outra natureza. [art.º 2.º]</p> <p>A discriminação é proibida pela Convenção (art.º 5.º) que requer ainda que os Estados tomem medidas para garantir que “adaptações razoáveis”, quando necessárias, são realizadas, para garantir que as pessoas com incapacidades gozam ou exercem, em condições de igualdade com as demais, de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais (art.º 2.º).</p>
Igualdade entre mulheres e homens	A CDPC reconhece que nem todos os grupos são igualmente vulneráveis à discriminação. As raparigas e as mulheres com deficiência enfrentam “discriminações múltiplas”, e, neste sentido medidas específicas podem ser necessárias para lhes garantir o gozo pleno dos direitos humanos e liberdades fundamentais (art.º 6.º).
Participação e inclusão	A CDPC reconhece explicitamente que a deficiência resulta das restrições à atividade socialmente impostas às pessoas com incapacidades. Deste modo, procura reverter processos históricos de exclusão das pessoas com incapacidades, e garantir a sua participação na vida política e pública (art.º 29.º), no trabalho (art.º 27.º), na educação (art.º 24.º) nos sistemas de saúde (art.º 25.º), na família (art.º 23.º), na vida cultural, recreação, lazer e desporto (art.º 30.º) e na comunidade

(art.º 19.º).	
Acessibilidade	A participação e inclusão das pessoas com deficiência exige condições de acessibilidade. O artigo 9.º da CDPC reconhece esta interdependência e estabelece que os Estados devem adotar normas mínimas em matéria de acessibilidade, e assegurar que as entidades que disponibilizam instalações e serviços públicos tomam em conta os aspetos de acessibilidade para as pessoas com incapacidades.
Respeito pela diferença	Uma participação plena e eficaz exige ainda o respeito pela diferença e o reconhecimento da incapacidade como parte da diversidade humana. À luz da CDPC, a igualdade não sugere homogeneização, antes reconhece que a diferença tem de ser acomodada (Minow, 1990), já que “habitar um corpo com incapacidades físicas, sensoriais ou intelectuais é [apenas] uma das muitas formas de estar no mundo” (Diniz, Barbosa e Santos, 2009, p. 65). Assim, a CDPC protege o direito das pessoas com deficiência à vida (art.º 10.º), à liberdade e à segurança (art.º 14.º), e exige que os Estados tomem medidas que as protejam contra a exploração, abuso e violência, incluindo nos aspetos relacionados com o género (art.º 16.º).
Igualdade de oportunidades	Para autores como Quinn e Degener (2002), o princípio da igualdade de oportunidades no contexto da deficiência implica um entendimento amplo do conceito que engloba a eliminação da exclusão estrutural das pessoas com deficiência em todos os setores da vida (p. ex. através do reforço das oportunidades de educação e formação), e o combate às atitudes discriminatórias que no passado têm dificultado a sua inclusão na sociedade. No entanto, foi o conceito de “igualdade de oportunidades”, e não de igualdade de resultados, que a CDPC integrou como princípio orientador, impondo assim a necessidade de uma monitorização sistemática deste tema.

Tabela 1 - Princípios da Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência.

Fonte: PINTO, P., 2018, p. 1010

O contributo da sociologia torna-se fundamental na educação, pois durante muitos anos acreditou-se que o foco do problema estava na doença, na barreira, e a criança era invisível a essa lente. O modelo médico foi ultrapassado com o rigor e transparência de tais contributos e sobretudo com o olhar além da doença, tal como se referira anteriormente.

Assim, quebrou-se a ideia de que a escola inclusiva se destina a crianças com necessidades educativas especiais com enfoque na condição médica como a deficiência motora ou intelectual de onde surge o grande pilar da igualdade de oportunidades. Deixam de existir necessidades especiais e construíram-se metas que as crianças possam alcançar.

Ainda muito caminho teria de se fazer para compreender o significado de inclusão. A partir da figura 2 compreendemos que durante muito tempo a integração era o melhor contributo dado pela ciência às crianças com barreiras sociais, através da criação de infraestruturas que isolavam e mantinham no mesmo espaço apenas indivíduos com as mesmas barreiras, essa construção foi ficando para trás e foi aberto um novo caminho à inclusão, onde se permite, e recordando novamente esta ideia, criar espaços onde todas as crianças tenham a possibilidade de alcançar os mesmos objetivos (Tabela 1).

1.2 Políticas Públicas para a Educação Inclusiva: das Agendas Globais à perspectiva europeia

1.2.1 Agendas Globais e transnacionalização das políticas da educação

A Europa rege-se por valores comuns de igualdade, respeito e solidariedade. A educação continua a permanecer como um direito humano fundamental, sendo um dos pré-requisitos para que se atinga o desenvolvimento sustentável.

Foi com a Organização das Nações Unidas, adiante designado por ONU, que na 5ª Conferência designada “Ambiente para a Europa” em 2003 que a nível global se contribuiu para a implementação do documento para a próxima década de educação para o desenvolvimento sustentável elaborado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO). Esta estratégia foi desenvolvida a partir de um processo participativo que envolveu a ONU e outras organizações internacionais. À data os países que integraram estas medidas reuniam as condições necessárias pois possuíam sistemas educativos estáveis e um corpo docente especializado.

Valerá a pena sistematizar os aspetos essenciais do pensamento da organização na política educativa nos tempos atuais. Numa organização complexa, como a escola, composta por muitos membros, diversos programas e onde diariamente se tem de produzir ideias, dificilmente se consegue alcançar uma sistematização. De acordo com a publicação sobre a perspectiva da situação atual da educação, em 2013 a OCDE desenhou uma ferramenta que viria agilizar a gestão do conhecimento, integrando assim todas as análises.

O Programme for *International Student Assessment* - PISA recolhe as médias internacionais, os *rankings das escolas* e realiza os *benchmarks*¹ para difundir e utilizar esses resultados como uma referência para todos os países implicados. Após os resultados são feitas recomendações e orientações da própria OCDE e para a definição de objetivos e de políticas a serem trabalhados no sentido de melhor nos consequentes anos.

Com esta dinâmica, a educação começa de novo em transformação, numa fase de *governance* ou, na opinião de outros, numa “governança por números” (Nóvoa e YarivMarshall, 2003; Borer e Lawn, 2013; Grek 2009). Na análise de Rinne (2008) e Rinne et al. (2004) Esta nova etapa, de colocar as crianças em pódios, corresponde a uma nova fase da ação da OCDE designada por “Fase da economia da educação e da monitorização da qualidade”. De entre os instrumentos utilizados, destaca-se a Difusão discursiva que teria como função a consolidação das ideias e assim, a promoção da aprendizagem ao longo da vida pela OCDE.

Assim, parece mais distintivo usar a designação de “Fase dos Indicadores”, pois são, afinal, estes que vêm introduzir uma alteração significativa no contexto e nos instrumentos de ação da OCDE. A alteração ocorre em dois tempos. Primeiro, nos anos 90, através de um instrumento privilegiado - o *Education at a Glance* (EAG), introduzindo *benchmarks* nos objetivos, recomendações e orientações das políticas educacionais. O segundo período teve lugar a partir dos primeiros anos deste século e foi marcado com o uso de outro poderoso instrumento – o PISA – que irá usar os *rankings* internacionais para a construção das políticas

¹ A partir do conjunto de indicadores são criados gráficos que originam os *rankings*

de educação, reforçando o papel das médias e dos *benchmarks* nessa ação. É importante destacar a difusão, a transferência e convergência das políticas e da transnacionalização da política educativa, que apesar de alguma proliferação da literatura sobre tais processos, os estudos empíricos sobre a convergência de políticas em educação são recentes e pouco abundantes, tendo tido uma maior expressão já no presente século (Heichel et al., 2005; Jakobi & Teltemann, 2011), pelas razões atrás referidas. No caso português, onde não são assinalados estudos é possível que em anos recentes verificar o estudo de Graça (2009) sobre o financiamento da educação, para além de alguns estudos relativos ao processo de Bolonha no ensino superior na UE.

Para a análise da convergência de políticas de educação de Portugal com a OCDE, será revista a evolução de alguns indicadores que foram utilizados de forma sistemática e continuada, nos últimos anos, no EAG.

A Agenda Global, acordada com a Comissão Europeia, foi adotado em Portugal, em 2016, onde foram definidos os princípios necessários para se desenvolver a educação e o crescimento sustentável e inclusivo. Desta forma, para um crescimento positivo, reforçou-se a investigação, o desenvolvimento e a inovação. A agenda foi organizada em 17 objetivos, considerados os mais importantes marcadores para os Objetivos Desenvolvimento Sustentável (ODS).

As orientações da Agenda são dinamizadas a partir de planos de ação. Estes estão organizados em três dimensões: o social, o económico e o ambiental. Atuando em parceira, os países que integraram esta agenda, tentam responder às necessidades de forma integrada, na paz, na justiça, na educação e nos demais aspetos essenciais para o desenvolvimento. Para esta agenda surgem 17 objetivos com um total 169 metas, que serão monitorizados segundo um conjunto de indicadores globais presentes num relatório de progresso anual. O Fórum Político de Alto Nível sobre Desenvolvimento Sustentável reúne anualmente nas Nações Unidas para avaliar os avanços a nível global, identificando lacunas e questões emergentes e recomendando ações corretivas.

Os indicadores são selecionados da lista de indicadores globais ODS das Nações Unidas, do Sistema europeu de indicadores de desenvolvimento sustentável (EU SDI set), da Europa 2020, do *Resource efficiency Scoreboard*², e de outros indicadores pertinentes para as políticas europeias, como *10th Commission Priorities*. Os países estabelecem um conjunto de metas específicas, enquadradas na perspetiva nacional e definem também os respetivos indicadores para a sua monitorização.

Para monitorizar o progresso dos ODS, a 47ª sessão da Comissão de Estatística das Nações Unidas (UNSC) acordou, em 2016, um conjunto de 241 indicadores. Em março de 2017, na 48.ª sessão da UNSC, a lista global de indicadores foi revista e ajustaram-se algumas das metas. A última revisão foi no ano 2020 nesta agenda 2030 que irá vigorar mais uma década. Ainda serão concretizadas revisões abrangentes no ano de 2025.

² Quadro de avaliação com a eficiência dos recursos que regista o progresso e indica qual a direção da eficiência dos recursos de cada estado-membro.



Figura 3 - Objetivos do Desenvolvimento Sustentável

Pretende-se com os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) mobilizar meios para implementar o desenvolvimento. Especificamente sobre a educação que está apresentado no Objetivo 4, espera-se que:

- Todas as raparigas e rapazes completem o ensino primário e secundário, que deve ser de acesso livre, equitativo e de qualidade, e que conduza a resultados de aprendizagem relevantes e eficazes;
- Assegurar a igualdade de acesso de todos os homens e mulheres a educação técnica, profissional e superior de qualidade, a preços acessíveis, incluindo à universidade;
- Aumentar substancialmente o número de jovens e adultos que tenham habilitações relevantes, incluindo competências técnicas e profissionais, para emprego, trabalho decente e empreendedorismo;
- Eliminar as disparidades de género na educação e garantir a igualdade de acesso a todos os níveis de educação e formação profissional para os mais vulneráveis, incluindo as pessoas com deficiência, povos indígenas e crianças em situação de vulnerabilidade;
- Garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e competências necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive, através da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de género, promoção de uma cultura de paz e de não violência, cidadania global, valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável;
- Construir e melhorar as infraestruturas escolares apropriadas para crianças, sensíveis às deficiências e à igualdade de género, e que proporcionem ambientes de aprendizagem seguros e não violentos, inclusivos e eficazes para todos;
- Ampliar substancialmente, ao nível global, o número de bolsas de estudo para os países em desenvolvimento, em particular para os países menos desenvolvidos, pequenos Estados insulares em desenvolvimento e países africanos, para o ensino superior, incluindo programas de formação profissional, de tecnologias de informação e de comunicação, técnicos de engenharia e programas científicos;
- Aumentar substancialmente o contingente de professores qualificados, inclusive através da cooperação internacional para a formação de professores, nos países

em desenvolvimento, especialmente os países menos desenvolvidos e pequenos Estados insulares em desenvolvimento. (UNESCO, 2020)

1.2.2.Estratégia Europeia 2020 – Para uma Europa inteligente, sustentável e inclusiva

Segundo o Boletim Informativo dos Fundos da União Europeia (Dados da Agência para o Desenvolvimento e Coesão, IP, dezembro 2018), em final de dezembro de 2018 estavam abrangidos 4431 jovens apoiados por cursos pós-secundário. Destes jovens, 2337 foram apoiados pelo Programa Operacional Potencial Humano POCH e 965 pelo Norte. No ensino superior, foram beneficiados 115 455 estudantes (bolseiros), a maioria apoiada pelo POCH (114 694), seguida do Centro (761). Ainda sobre o domínio do capital humano, de notar outros indicadores, onde 206 046 jovens foram apoiados por vias profissionalizantes (no ensino básico e secundário), 115 455 alunos eram bolseiros da ação social no ensino superior, 40 753 adultos foram apoiados com modalidades de longa duração de dupla certificação e 3680 bolseiros com ações de formação avançada.

Assim a estratégia delineada para 2030 foi:

- até 2020 \geq 95% das crianças têm de frequentar o pré-escolar. Em 2017 Portugal já contaria com 94,2% das crianças em pré-escolar, no entanto em comparação com a Europa, encontrar-se-ia em 16º lugar.
- Até 2020 o abandono escolar e formativo não poderá ultrapassar os 10%, tendo em conta que 1 em cada 10 jovens abandona o ensino básico e não frequenta qualquer tipo de programas de educação e formação; em 2018 a taxa ainda se encontrava em 11,8% em Portugal o que coloca o país no 22º lugar, no conjunto dos países da U.E., cuja taxa se encontrava nos 8,7%.
- até 2020, pelo menos 40% dos indivíduos com idades compreendidas entre os 30 e os 34 anos deverão ter concluído uma formação no ensino superior; em 2018 Portugal contava com uma taxa de conclusão de 33,5% encontrando-se em 26º lugar no conjunto dos países que se propuseram estando a média europeia em 40,7%.
- é esperado que até 2020, pelo menos \geq 82% dos jovens recém-licenciados entre os 20 e 34 anos encontrem emprego. Apesar de Portugal ter vindo a crescer a sua taxa desde 2013 ainda se encontra com 1,8pp abaixo da média europeia, encontrando-se em 17º lugar.
- até 2020 pelo menos 15% dos adultos tem de ter participado na aprendizagem ao longo da vida; em 2018 Portugal encontrava-se com uma percentagem de 10,3%, abaixo da média da União Europeia que contava com uma percentagem de 11,1%. É evidente que a proporção de indivíduos a frequentar a aprendizagem ao longo da vida diminui nas faixas etárias mais altas, um facto que se verifica em todos os países. No entanto, Portugal encontra-se em 14º lugar.

A concretização destes objetivos resultará do trabalho conjunto dos governos que criarão novas medidas para que a pobreza seja eliminada, para que se alcance a prosperidade e o bem estar de todos os cidadãos. Relativamente ao objetivo 4º (Educação) vai permitir anular as taxas de analfabetismo e de desistência escolar. (Fig. 4)

Como já referido, a educação é um direito base e no último relatório de avaliação desenvolvido pelo Instituto Nacional de Estatística relativo ao trabalho que tem sido

desenvolvido para a concretização das metas dos ODS Portugal conseguiu um crescimento de 5,7p.p. na proporção de alunos. Já no ensino secundário a taxa de aproveitamento subiu 4,6p.p, manifestando-se um maior aumento em cursos gerais e científico Humanísticos. (ver figuras 12, 17 e 21)

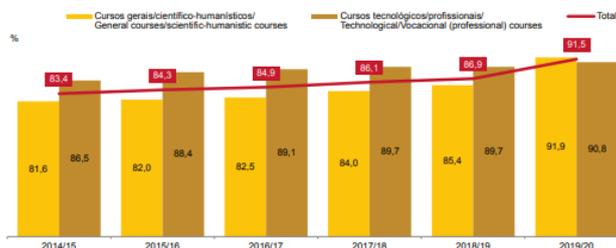


Figura 4 - Taxa de transição/ conclusão no ensino secundário por oferta, Portugal, 2014/15 - 2019/20.
Fonte: Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência

As competências digitais aumentaram em 55% e concluiu-se que “para o grupo etário dos 16 aos 24 anos continuam a revelar uma proporção de jovens portugueses com competências digitais ao nível básico ou acima de básico superior à obtida para Jovens europeus” (Estratégia Portugal 2030, p.9)

1.3 Reformas do Ensino Secundário

A exatidão conceptual de que o Ensino Secundário necessitou, fez-se notar tanto nas Escolas Secundárias quanto nas Profissionais, tanto no ensino regular como no não regular.

O tipo de ensino acima foi configurado nos anos 80 e nas diferentes modalidades formativas veio permitir aos alunos a oportunidade de terminarem a sua escolaridade, que no momento, estaria nos 9 anos obrigatórios.

Cassiano (2003) faz a revisão das reformas do ensino Secundário e refere que estas sofreram mudanças profundas que se registaram em quatro tendências fundamentais:

- Aumento constante da frequência e heterogeneidade da população escolar. O ensino secundário que, na sua vertente liceal, estava destinado a elites sociais, transformou-se, nos anos 90, num ensino de massas, o que veio levantar dificuldades em integrar populações com características diversificadas
 - Com a escolaridade obrigatória, houve a necessidade de redução do tempo de anos do secundário. A primeira redução ocorreu em 1967, quando a escolaridade obrigatória passou de 4 para 6 anos o que levou à redução do ensino secundário de 7 anos para 5 anos (correspondente aos 7º, 8º, 9º, 10º e 11º anos).
 - A segunda redução foi nos anos 80, quando se consagrou que um ensino secundário passaria a 3 anos (10º, 11º e 12º anos) após os nove anos de escolaridade obrigatória.
 - Desde os anos 60 que os Cursos Secundários com maior crescimento são aqueles que permitem o acesso ao Ensino Superior. Tendo aqueles registado um aumento, este facto traduziu-se assim num maior acesso ao Ensino Superior.

Esta transformação de alteração dos anos do ensino secundário, para a maioria dos países desenvolvidos demonstra relevantes transformações como: (1) Elevado nível de vida e

expectativas de ascensão social; (2) Unificação do ensino liceal e técnico-profissional; (3) Descrédito dos cursos técnicos de nível intermédio desde a década de 80; (4) Elevada taxa de desemprego entre os mais jovens, principalmente no sexo feminino, o que estimulou à progressão de estudos, para a obtenção de melhores qualificações.

Outros cursos técnicos e formações intermédias foram inseridas pelo Ministério da Educação de forma a retardar a entrada dos jovens no ensino superior.

Assim destacam-se as seguintes medidas:

- i. Serviço cívico em 1975, destinado a alunos que tivessem concluído 11 anos de escolaridade e pretendessem entrar no Ensino Superior.
- ii. Criação de um ano propedêutico, em 1976 (posteriormente transformado em 12º ano), com objetivo de preparar o aluno para ingressar no Ensino Superior.
- iii. Consagração de um exame nacional destinado a hierarquizar os candidatos ao Ensino Superior para as diversas áreas.
- iv. Em 1980, surgiu de uma ação-piloto de qualificação profissionalizante de jovens, uma formação técnico profissional consistente.
- v. Em 1983, o ensino técnico-profissional foi reaberto.
- vi. Em 1989, nas escolas com ensino regular passou a ser praticado o ensino profissional apoiado pelo estado e pela União Europeia.

Após a publicação de Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986, começaram a ser implantadas medidas que se traduziram em 1989 na reforma do Ensino Básico e Secundário. Assim no ensino secundário foram formulados um conjunto de objetivos que se resumem nos seguintes pontos:

- i. Combate ao insucesso escolar, resultante do abandono escolar antes da conclusão da escolaridade obrigatória. Com a tomada de consciência de que com uma avaliação formativa se viria a favorecer a autoconfiança dos alunos e combatendo o abandono escolar. Toda esta nova estrutura da avaliação formativa reforçou o apoio educativo com o objetivo de equilibrar a diversidade de ritmos de aprendizagem e das capacidades individuais dos alunos. Devido a esta diversidade as componentes formativas assumiram várias dimensões de forma a corresponder aos interesses e capacidades dos alunos, de forma que, estes pudessem continuar com a progressão de estudos.
- ii. Criação de uma área de formação pessoal e social, tendo em vista, o bom desempenho cívico dos alunos na vida adulta.

Já ao longo da década de 90 e já implementadas as medidas anteriormente referidas, foram-se mantendo consensuais os seguintes parâmetros:

- i. Elevadas taxas de insucesso escolar, em todos os níveis de ensino;
- ii. Ensino Secundário visto como apenas um “corredor” de passagem para o ensino superior;
- iii. Os cursos profissionais eram encarados como uma segunda oportunidade para os alunos de grupos sociais mais desfavorecidos, que na maioria das vezes apresentavam elevadas taxas de insucesso escolar. Os próprios professores viam estes cursos como uma “versão simplificada” do ensino secundário;
- iv. Quanto às taxas de ingresso nos cursos profissionais que se vieram a revelar altas, pois devido à participação ativa no curso profissional era atribuída uma bolsa de estudo por parte do Estado e da União Europeia.

- v. Depois de concluídos os cursos, estes jovens apresentavam uma deficiente preparação para a vida académica superior em relação aos colegas do ensino regular, mas não obstante, estes últimos apresentavam uma elevada taxa de ingresso na vida ativa.

Em 1997 foram introduzidas de forma gradual um conjunto de medidas que alteraram o quadro legal em áreas como: (1) Autonomia das Escolas – documento que transfere para as escolas responsabilidades sem os correspondentes meios financeiros; (2) Regime Disciplinar na Escola – para professores com morosos procedimentos democráticos na aplicação de sanções disciplinares numa altura em que a Escola passa por elevados níveis de violência; (3) Currículos alternativos também para o ensino secundário. (4) Reorganização dos tempos letivos, cursos gerais e tecnológicos.

Desde os anos 60 que as reformas do ensino em todos os níveis têm sido constantes, incluindo no ensino secundário. Algumas das reformas novas tinham na sua conceção a preocupação de marcar a passagem do governo, ao invés de melhorar o ensino, pois segundo Carlos Fontes (2007), as escolas foram transformadas em laboratórios de experiências pedagógicas, que se realizavam sem uma análise e reflexão prévia e contextualizada de como aplicar uma metodologia em sala de aula para jovens com necessidades especiais. Esta tendência manteve-se até aos anos 90 (Grilo, 1992).

1.4 Os desafios da Educação Especial e Inclusiva em Portugal

1.4.1 A Declaração de Salamanca e a criação da Escola Inclusiva

Embora o modelo da “Escola para Todos” tenha surgido nos Estados Unidos da América na década de 80 como forma de resolver os problemas de exclusão social, só em 1994, com a Declaração de Salamanca, surge o conceito de educação inclusiva, deixando de lado a postura de “ajudar a pessoa com deficiência a adaptar-se aos requisitos da sociedade para modificar as estruturas sociais de modo que pudessem responder às necessidades das pessoas com problemas específicos” (Costa, 1999, p. 26). A Declaração de Salamanca é um documento que tem no seu seio a construção de uma Escola Inclusiva.

É o início da emergência de um terceiro modelo de atendimento ao aluno com deficiência, designado por “modelo relacional”, mais conhecido por “biopsicossocial” (Engel, 1977). Neste a pessoa com deficiência «é vista numa perspetiva sistémica, multidimensional, de forma global e total, incluindo o seu todo e não apenas os traços da sua personalidade e das suas limitações, mas também o modo como interage no contexto social» (Capucha, 2009, p.13).

O acolhimento do aluno já não é apenas a “intervenção junto das pessoas vítimas da discriminação de modo a aumentar-lhes as capacidades, nem apenas a eliminação de barreiras e a modificação das estruturas, ambientes e serviços sociais, mas pela afirmação do princípio da universalidade dos direitos” (Capucha, 2009, p.13).

Numa iniciativa da UNESCO, conjuntamente com o governo espanhol e com a participação de mais de nove de países, entre os quais Portugal, a Conferência Mundial sobre Educação constitui um marco importante no incremento da escola para todos com o início da real escola inclusiva que viria trazer alterações no meio social.

O documento que sintetiza as conclusões a que os países chegaram ficou conhecido por Declaração de Salamanca com enquadramento de ação na Área das Necessidades Educativas Especiais. A título introdutório, é definido o princípio orientador do Enquadramento da Ação ao “afirmar que as escolas se devem ajustar a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras. Neste conceito, terão de se incluir crianças com deficiência ou sobredotados, crianças da rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nómadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais”. (Declaração Salamanca, 1994, p. 33) Nesta perspetiva, a expressão necessidades educativas especiais refere-se “a todas as crianças e jovens cujas carências se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares”.

Neste documento é pela primeira vez consignado o conceito de escola inclusiva, onde deverão ser incluídos as crianças e os jovens com necessidades educativas especiais, nas estruturas educativas destinadas à maioria das crianças, decorrentes de problemas intrínsecos ou ambientais.

É sublinhado que a “experiência em muitos países demonstra que a integração de crianças e jovens com necessidades educativas especiais é atingida mais plenamente nas escolas inclusivas que atendem todas as crianças da respetiva comunidade”. (Declaração Salamanca, 1994, p. 5)

O documento define que para as escolas inclusivas, o princípio fundamental “consiste em todos alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem”. Para a concretização deste princípio é recomendada a “adoção de sistemas mais flexíveis e mais versáteis” bem como a “necessidade dum método de ensino centrado na criança”, e é salientada a importância de ajustes para o êxito das escolas inclusivas, nomeadamente ao nível do “currículo, instalações, organização escolar, pedagogia, avaliação, pessoal, ética escolar e atividades extraescolares” (Bénard, 1994, p. 36).

A pedagogia inclusiva é referida como sendo “a melhor forma de promover a solidariedade entre os alunos com necessidades educativas especiais e os seus colegas”. (Declaração de Salamanca, 1994, p. 20)

No que respeita à Gestão Escolar, os diretores das escolas são apontados como tendo “uma responsabilidade especial na promoção de atitudes positivas por parte da comunidade educativa e na colaboração eficaz entre os professores e o pessoal de apoio”. Por fim, “é a equipa pedagógica, mais do que o professor individual, que se encarregará da educação das crianças com necessidades especiais, convidando, também os pais e voluntários a desempenharem um papel ativo no trabalho da escola”. (Declaração Salamanca, 1994, p. 24)

Mais recentemente, a publicação do DL 3/2008, de 7 de janeiro, que introduz alterações significativas na responsabilização da escola e do professor do ensino regular na inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais. (M.E., DL 3/2008)

Ficou definido, com este decreto, que os apoios especializados a alunos com necessidades especiais serão introduzidos num novo princípio conjuntamente com a responsabilidade do professor em todo o processo de ensino. O professor de educação especial fica responsável enquanto decorre o processo de inclusão do aluno. O DL 3/2008 veio alterar a coordenação do programa educativo individual (PEI) que passa a ser responsabilidade do Diretor de turma conjuntamente com a participação do professor de educação especial.

Esta definição e clarificação de funções do Professor do Ensino Regular inserem-se, sem dúvida, no paradigma da Educação Inclusiva. Lidar com a diversidade discente, quer seja numa questão de género, classe social, religião, etnia ou cultural, quer sejam as capacidades ou as necessidades educativas especiais (Vitello & Mithaug, 1998 in Lima-Rodrigues, 2007), “é um dos maiores desafios que se colocam à escola, enquanto contexto de cidadania, porque ou a escola se torna um lugar de inclusão social e plural e de promoção de igualdade de oportunidades ou é um lugar de discriminação e exclusão” (Novia, 2007).

Em muitos países, este movimento de Educação Inclusiva surge fortemente ligado à Educação Especial. Em Portugal, com a publicação do Despacho-Conjunto nº105/97, são criadas as Equipas de Coordenação dos Apoios Educativos (ECAE) para que possam dar suporte às escolas e aos docentes de apoio educativo, na gestão de recursos e na implementação de respostas articuladas.

Este dispositivo aponta para um sistema educativo único, englobando, simultaneamente, a educação “especial” e a educação regular, de forma, a que o sistema educativo consiga responder, ajustadamente, a todos os alunos.

No quadro da 3ª presidência portuguesa do Conselho da União Europeia, no dia 17 de Setembro de 2007, o Ministério da Educação de Portugal organizou, em cooperação com a Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Especiais de Educação, a audição parlamentar *Young Voices: Meeting Diversity in Education*. As propostas acordadas pelos jovens com necessidades educativas especiais de 29 países, que frequentam os ensinos secundário, profissional e superior, tiveram como resultado a produção de um documento que ficou conhecido por Declaração de Lisboa – Pontos de vista dos jovens sobre Educação Inclusiva.

Na Educação Inclusiva procura-se responder à diversidade das necessidades dos alunos, apostando-se na participação e tendo como responsabilidade educar todos os alunos até ao limite das suas capacidades destacando a singularidade de cada um.

Os jovens começaram por apresentar aqueles que consideram ser os seus direitos. O direito de serem respeitados, sem caridade, como futuros adultos que querem viver e trabalhar em ambiente normal, sem serem segregados em ambientes diferenciados dos restantes trabalhadores. Estes reclamam as mesmas oportunidades que os outros, mas com o apoio necessário para responder às suas necessidades específicas. O direito de tomar decisões e de fazer escolhas, de frequentar a universidade e de poder trabalhar. De viver autonomamente, de constituir família e ter uma casa adaptada às suas necessidades.

Estes direitos, por eles adiantados, estão já consignados nas declarações universais, bem como, nas constituições dos diferentes países. No entanto, a necessidade de os referir explicitamente neste contexto, poderá significar que nem sempre as práticas correspondem ao definido no enquadramento legal.

No que se refere às melhorias, os jovens apontaram as que consideram já ter experimentado no seu percurso escolar. Em geral, consideram ter recebido um apoio satisfatório, mas manifestam ainda a necessidade de mais progressos. Referem que a “acessibilidade aos edifícios está a melhorar e que as questões da mobilidade e da acessibilidade arquitetónica constituem, cada vez mais, tópicos de discussão e de debate, e que isso é importante. As questões relativas à deficiência estão a ganhar maior visibilidade na

sociedade. A tecnologia informática está a evoluir e passam a estar disponíveis livros digitais bem estruturados”. (M.E.,2007)

No entanto, as necessidades específicas que decorrem do facto de que as pessoas com necessidades especiais não constituírem um grupo homogéneo continua a constituir-se como um barreira na construção da escola inclusiva. As necessidades na acessibilidade são diferenciadas e específicas, as diferentes barreiras de acessibilidade, na educação e na sociedade, para pessoas com diferentes necessidades não foram resolvidas. Solicitou-se mais tempo para resolver propostas de trabalho ou exames, apoio pessoal de assistentes nas aulas, materiais didáticos adaptados em tempo útil e também a adaptação de conteúdos e de competências que tenham significado na vida futura. Para que estas necessidades pudessem ser colmatadas e para que todos os alunos começassem a ter a mesma oportunidade surgiu o decreto-lei 54 de 2018 que abrange todos os alunos que necessitem, em algum momento do seu percurso académico, recorrer a medidas para ultrapassar as dificuldades de aprendizagem ou outras que possam interagir com o seu desempenho escolar. O diploma introduz alterações à estrutura orgânica com a proposta de equipas de apoio à aprendizagem.

1.4.2 Necessidades Especiais – utopia ou realidade?

Wilson (2002) refere que as políticas, a investigação e a prática em necessidades educativas especiais são, inevitavelmente, determinadas pelo conceito que temos de “necessidades especiais” e pelo nosso entendimento dessa expressão. Os investigadores refletiram sobre esse conceito e identificam “circunstâncias como necessidades especiais”. O autor refere que é necessário definir o conceito, para que perante essas circunstâncias se possa fazer uma análise diferenciada. O autor considera que o termo Necessidade é um conceito que se deveria ter definido em relação a uma “competência ou objetivo, sem que dele saia implicação pejorativa para o aluno”. (Costa, 2005)

O mesmo admite que esta reflexão também deve estar no meio escolar. Intuitivamente sabemos que saber ler, escrever e contar são competências fundamentais na sociedade atual, no entanto, também a empregabilidade, o comportamento adequado, um círculo de amigos e a construção de um projeto de vida, são fundamentais para o jovem. Defende-se que os currículos dos alunos com necessidades educativas especiais são adaptados a cada aluno e não podem ser generalizados tal como as decisões que deveriam ter por base, razões pragmáticas e de utilidade prática. Neste contexto, “o valor que é atribuído à aprendizagem de certos conteúdos, determina o que se considera necessidades especiais, assim como, dificuldades de aprendizagem, incapacidade, talento ou aptidão” (Wilson, 2002, p.64). Assim, uma necessidade especial é, nesta perspetiva, um juízo de valor, o que não imprime obrigatoriamente, na opinião do autor, um carácter arbitrário e subjetivo. Segundo Wilson, os juízos de valor podem ser tão razoáveis, sensatos e bem fundamentados como os juízos de facto.

Wilson questiona ainda qual será a entidade competente para decidir se o aluno tem ou não Necessidades Educativas Especiais, serão os pais e os professores, os que estão próximos do aluno, ou será um organismo central ou a escola? É, ainda, sublinhada a importância do contexto, na definição das necessidades especiais.

Para Forlin (2001), o conceito de aluno com NEE é bastante mais lato, relativamente ao definido em Portugal. O termo considera que todos os alunos com problemas sensoriais, físicos, intelectuais ou emocionais e com dificuldades de aprendizagem tenham sido originados

por fatores orgânicos e/ ou ambientais. Estas necessidades podem ser de carácter permanente ou temporário. Quando permanentes, o currículo exige adaptações generalizadas e deve ser adaptado às características do aluno durante grande parte do seu percurso escolar, no entanto, quando são temporárias as adaptações ao currículo são parciais durante esse determinado momento da sua vida. O enquadramento legal que circunscreve o que se considera ser o aluno com NEE, foi sofrendo alterações e beneficia o aluno. O conceito coloca questões equacionadas pelos investigadores, com cariz humanitário, e responde, também, a questões de natureza económica e financeira.

No *Warnock Report*³ (1978) o aluno com Necessidades Educativas Especiais é definido como aquele que apresenta “qualquer incapacidade (física, emocional, social ou uma combinação destas), que afeta a aprendizagem a tal ponto, que são necessários alguns ou todos os meios de acesso ao currículo (adaptado ou especial), isto é, condições de aprendizagem adequadas para que possa beneficiar de uma educação eficaz” (Rodrigues, , 2011, p.43).

Assim, a Educação Especial surgiu como uma modalidade de atendimento a crianças e jovens considerados com Necessidades Educativas Especiais após o Relatório de Warnock em 1978 como já referido e na década de 80 é enfatizada a importância de uma organização sistémica detalhada no sentido de se educar verdadeiramente. Nasce então o conceito de inclusão em 1986 nos Estados Unidos da América, designado como REI – *Regular Education Initiative* .

Na década de 90 foi reafirmado o direito à educação para todos a partir da Conferência Mundial sobre Educação para Todos – esta explicava a ideia de que a educação é um direito, independentemente das diferenças individuais de qualquer criança.

Ainda nos anos 90, com a publicação do Decreto-Lei 319/91, de 23 de Agosto, Portugal clarifica e faz referência à evolução de conceitos que interferem com a prática em contexto escolar onde se recomenda “a substituição da classificação em diferentes categorias, baseada em decisões de foro médico, pelo conceito de «alunos com necessidades educativas especiais», baseado em critérios pedagógicos” com uma perspetiva mais humanista.

No artigo 10º, ponto 2, do Decreto-Lei 6/2001 de 6 de Janeiro, consideram-se alunos com “necessidades educativas especiais de carácter permanente, os alunos que apresentem incapacidade ou incapacidades que se reflitam numa ou mais áreas de realização de aprendizagens, resultantes de deficiências de ordem sensorial, motora ou mental, de perturbações da fala e da linguagem, de perturbações graves da personalidade ou do comportamento ou graves problemas de saúde”. A tónica é colocada nas dificuldades do aluno em aceder ao currículo definido centralmente ou a nível da escola.

Com a publicação do DL 3/2008, de 7 de Janeiro, os alunos com Necessidades Educativas Especiais são designados como aqueles que apresentam “limitações significativas ao nível da atividade e participação, num ou em vários domínios da vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento

³ Documento da Unesco, datado de 1977 que descreve a evolução da humanidade de acordo com a forma como a pessoa com deficiência é considerada. São considerados 5 estágios: o filantrópico, o de assistência pública, o dos direitos fundamentais, o de igualdade de oportunidades e o do direito à integração social.

interpessoal e da participação social dando lugar à mobilização de serviços especializados para promover o potencial de funcionamento bio psicossocial”. (Decreto-Lei 3 de 2008)

Em síntese, a Escola Inclusiva vem acolher a comunidade discente através da promoção da interação entre todos os alunos sem os rotular, nem excluir, com medidas educativas que promovem o sucesso de todos. Dada a dimensão e profundidade das alterações necessárias à construção de uma Escola Inclusiva, este projeto passa pela concretização de pequenas etapas que no tempo permitem construir realmente uma escola inclusiva. Para além dos recursos materiais e financeiros necessários, os recursos humanos constituem-se como fundamentais: o Diretor e restantes elementos dos órgãos da Direção são essenciais para construir uma resposta ajustada que a Escola dará a cada um e a todos os alunos.

Anteriormente, quando uma criança com necessidades especiais de educação chegava à escola, nomeadamente para o primeiro ciclo, eram desenvolvidas um conjunto de ações que se tornaram parte integrante da escola, que permitiam classificar e “encaixar” a criança, através de um conjunto de respostas. No entanto, essa metodologia não permitia o desenvolvimento completo, dava origem a rotulações e intensificava o estigma, dentro da comunidade escolar.

Em 2018 ditaram-se novas regras no ensino especial em Portugal, que viria alterar esta forma de agir, no entanto, a Federação Nacional de Educação (FNE) apurou que as escolas ainda não estão preparadas para implementar o novo diploma, muitos dos docentes levantaram questões sobre a nova legislação pois a sua interpretação não era igual de docente para docente, afirmando que eram muitas vagas as orientações.

Decreto-Lei 3/2008 de 18 de Junho de 2008	Decreto lei 54/2018, de 18 de Junho de 2018
Destinada a alunos com Necessidades Educativas Especiais	Destinada a todos os alunos
É necessário Atestado de Incapacidade	Não é necessário que esteja clinicamente provada qualquer dificuldade de aprendizagem ou desenvolvimento
Avaliação médica anual para avaliação das evoluções	Avaliação passa a ser feita por encarregados de educação, professores ou técnicos especializados
Os alunos têm acompanhamento de um professor de educação especial	A escola tem de dispor de uma Equipa MULTIDISCIPLINAR de Apoio à Educação Inclusiva
	Criação de Centros de Apoio à Aprendizagem
Alunos com Educação Especial	Alunos com Educação Regular
A educação termina no secundário ou 18 anos	Continuidade de Estudos a nível superior

Tabela 2 - Principais Diferenças entre o DL 3/2008 e o DL 54/2018.

Fonte: Ministério da Educação

De forma a agilizar toda a burocracia inerente à aplicação do diploma nas escolas alteram-se algumas das condições, como a existência de referências específicas aos alunos com NEE, através destas alterações no universo de aplicabilidade para uma proposta a “todos os

alunos”. Dessa forma foi possível especificar as necessidades educativas sem desproteger e ao mesmo tempo assumir que há diferenças.

Tornou-se possível com este DL que os alunos com NEE prosseguirem com os seus estudos até ao ensino superior através do acompanhamento e da garantia do perfil do aluno à saída para a vida adulta.

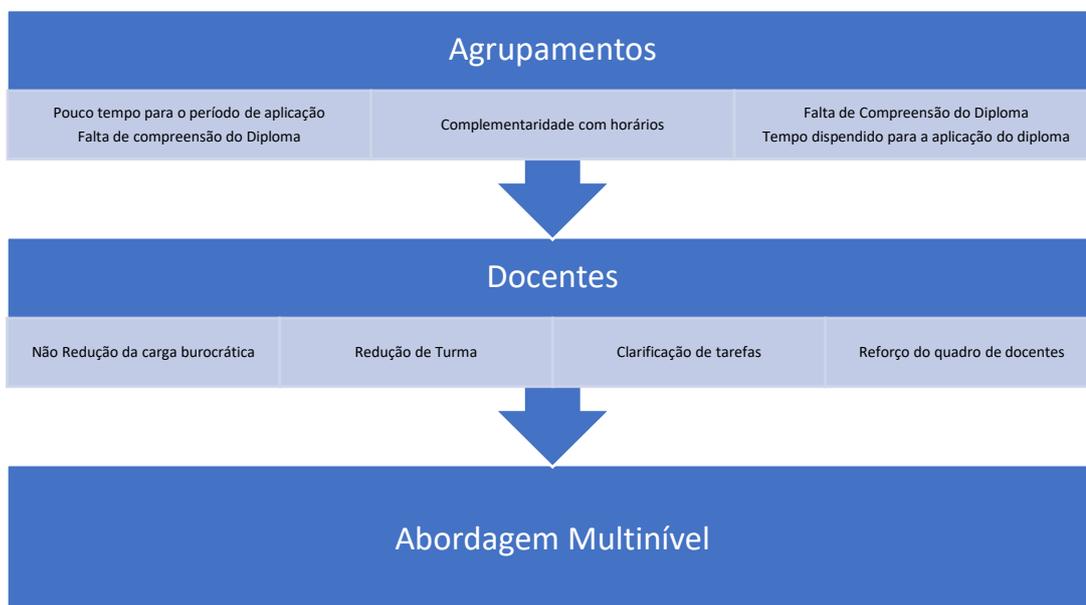


Figura 5 – Principais constrangimentos Identificados na aplicação do DL 54/2018
Fonte: FNE. Questionário sobre a aplicação do DL 54/2018, 2019

Segundo um inquérito aplicado a professores, educadores, diretores de turma e titulares de turma, pela FENPROF, após um ano da entrada em vigor do DL 54/2018, foi elaborado um levantamento junto das escolas, com o objetivo de se perceber como se estavam a adaptar as escolas ao novo decreto e se este teria melhorado a integração de alunos com necessidades educativas. Cerca de 83,91% dos inquiridos teve dúvidas na aplicação do diploma, referindo não saber como o aplicar, 61,39% necessitava de mais apoio para aplicar o diploma e 30% refere que na sua escola não está a ser aplicado o decreto-lei. Por outro lado, além da falta de entendimento do novo diploma em 71% dos agrupamentos foi referida a não existência de recursos humanos necessários para o implementar.

Nos resultados publicados pela FNE percebeu-se que:

- 65% dos docentes não aplicam o diploma por este ser demasiado burocrático e causador de desigualdades na criação de respostas o que leva a pôr em causa o princípio da desigualdade, o entendimento destes docentes é que quando depois de aplicado existirão sempre desigualdades entre os alunos.
- Não foi dada às escolas e/ou agrupamentos um período de transição adequado
- Um dos pilares estruturantes “abordagem multinível” não foi compreendido pelos docentes o que veio dificultar a sua aplicação
- O facto do público-alvo não ser específico foi motivo da não aplicabilidade, pois os docentes defendem o princípio contrário ao diploma “específico para os alunos com uma determinada problemática”, não implementando assim o 1º artigo do novo diploma

- Cerca de 90% dos professores consideram demasiado o tempo dependido para a aplicação do diploma
- cerca de 80% dos docentes assume não ter horário para o trabalho colaborativo proposto pelo diploma

Assim após o DL 54/2018 surgiu o DL55/2019 com as seguintes alterações:

- Redução da carga burocrática, melhorando assim a sua funcionalidade.
- Referência à obrigatoriedade de turmas reduzidas, de modo que fique assegurado que tal situação fique sempre prevista e não dependa de diplomas, cujas condições são revistas anualmente.
- Referências específicas a alunos com necessidades educativas especiais de cariz grave/severo.
- Inclusão - capacidade de a escola gerar respostas diferentes para alunos com problemáticas diferenciadas.
- Contemplar nos horários dos docentes e técnicos tempos para o trabalho colaborativo com vista ao sucesso da aplicação das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão.
- Clarificar as funções atribuídas aos docentes de Educação Especial no âmbito da componente letiva e não letiva.
- Reforçar efetivamente o número de Professores de Educação Especial.
- Integrar na componente letiva do horário dos professores o trabalho realizado no âmbito das equipas multidisciplinares, que deverá ficar explicitamente lavrada no diploma.
- Definir (no corpo de texto da Lei) uma metodologia que integre o recurso a instrumentos que possibilitem a utilização de uma linguagem universal para identificação dos fatores que facilitam e/ou dificultam o progresso e o desenvolvimento das aprendizagens, nomeadamente fatores da escola, do contexto e fatores individuais do aluno.
- Aumentar o crédito de horas das escolas destinadas à antecipação e reforço da aprendizagem, ao apoio tutorial, à intervenção com foco académico ou comportamental em pequenos grupos, ao apoio psicopedagógico e ao desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social.
- Tendo presente a revogação da Portaria nº 201-C/2015, de 10 de julho, importa dotar as escolas de condições materiais e humanas para a implementação dos Planos Individuais de Transição, previstos no artigo 25º do DL 54/2018, e preencher o vazio legislativo.
- Tendo em consideração que as escolas do interior continuam com extremas dificuldades em estabelecer parcerias, devido à sua realidade (nomeadamente inexistência de empresas, de instituições e ausência da intervenção dos Centros de Recursos para a Inclusão), deverão ser previstas no diploma medidas alternativas que compensem estas dificuldades, com reforço de autonomia administrativa e financeira das escolas, ou da criação de programas de incentivo.
- Articular os diplomas que praticam sobre matérias que se intercetam no que respeita ao seu público-alvo, de forma que os objetivos a que se propõem possam ser cumpridos.
- Salvaguardar o direito de acesso ao ensino superior dos jovens com necessidades de apoio à aprendizagem, numa articulação futura com legislação a criar para o efeito, garantindo assim um efetivo direito ao prosseguimento de estudos de todos os cidadãos.

A construção de uma escola inclusiva implica olhar para as especificidades de cada um. O Decreto-Lei n.º 54/2018, que estabelece o regime legal para a educação inclusiva, é ambicioso por provocar no sistema educativo novas respostas educativas para a participação e o sucesso de todos os alunos. Isto implica encontrar estratégias para chamar à escola, motivar, envolver, interagir com a comunidade, construir relação com famílias que não têm quaisquer laços à escola de forma a explorar formas diferentes de aprender. Quando hoje se fala de flexibilidade curricular, fala-se de um instrumento de liberdade para que as escolas possam testar e implementar as melhores estratégias, não para inovar, mas para incluir.

Ao longo das últimas décadas, as conquistas realizadas pelas escolas portuguesas na inclusão e promoção do sucesso escolar das crianças e jovens têm sido absolutamente notáveis. Todavia, este trabalho está longe de estar concluído e a sociedade de hoje apresenta também níveis de maior exigência: quais as oportunidades, por exemplo, de um jovem que não concluiu a escolaridade obrigatória, por vezes mesmo no ensino básico e que não tem tido a oportunidade de desenvolver os níveis básicos de literacia e as aprendizagens essenciais, que são a base da educação e formação ao longo da vida?

As comunidades ciganas estão, historicamente, entre aquelas em que esse trabalho precisa de um maior desenvolvimento e envolvimento para o sucesso escolar de um número crescente de jovens ciganos que se encontra em desequilíbrio pelo insucesso e a desistência precoce de muitos e de muitas. As razões são múltiplas, desde as mais estruturantes, até aos alicerces da macroestrutura social (nomeadamente a discriminação institucionalizada), até às mais contextuais (mas, por vezes, não menos estruturantes do que as anteriores) relacionadas, designadamente, com os contextos dos órgãos de decisão local, com a organização das escolas, com as práticas pedagógicas da sala de aula, com a fraca intensidade das redes de sociabilidade interculturais e com as condições de vida. Mas sendo a realidade uma construção social, significa que é possível uma mudança, num sentido determinado, para a construção de melhores escolas, com equipamentos e recursos que propiciem condições físicas e psicológicas positivas e que induzam à permanência das crianças e jovens. Escolas onde todos e todas, sem exceção, sejam formados enquanto cidadãos e cidadãs, numa cultura escolar de base humanista, centrada na pessoa e na defesa dos Direitos Humanos. É esse o desafio que se coloca à escola e à sociedade.

Capítulo 2 – Pressupostos metodológicos

O presente capítulo visa apresentar as principais orientações de cariz metodológico que nortearam a definição e o desenvolvimento da presente dissertação, nomeadamente no que respeita às principais premissas da investigação, o paradigma da pesquisa realizada, bem como as opções metodológicas tomadas em consideração ao longo da investigação – a pesquisa de dados documentais e a análise qualitativa.

2.1 Pergunta de partida e objetivos de trabalho

De acordo com a problematização do tema em estudo, inicialmente exposta, formulou-se a seguinte pergunta de partida:

Qual o impacto que o novo decreto-lei (DL 54/2018) teve nas escolas secundárias de Évora e quais as principais transformações?

Enquanto os objetivos traçados para o presente estudo, e que foram sistematizados na introdução, são:

- Identificar as principais orientações de política pública do setor da educação e enquadramento legislativo sobre escolas inclusivas numa perspetiva diacrónica;
- Caracterizar o contexto escolar em Évora e analisar as estratégias de atuação a partir dos planos de desenvolvimento estratégico, dos Regulamentos Internos, dos Planos Anuais de Atividades e das Avaliações Externas dos três Agrupamentos de Escolas em estudos;
- Conhecer, Descrever e Comparar as atividades desenvolvidas nas escolas que promovam a educação inclusiva.

A pertinência do tema leva a refletir sobre de que modo se pode contribuir sociologicamente para melhor compreender os desafios que se colocam na gestão de recursos humanos em agrupamentos de escolas, para operacionalização do conceito de escola inclusiva, nomeadamente em escolas que ministram até ao nível de ensino secundário.

2.2. Do objeto de estudo ao estudo comparativo

Na atualidade o ensino secundário público é ministrado em três escolas do concelho de Évora e a Lei de Bases do Sistema Educativo estabelece que o ensino secundário se organiza segundo formas diferenciadas, contemplando a existência de cursos predominantemente orientados para a vida ativa ou para o perseguimento de estudos, sendo assim uma garantia de permeabilidade entre estes dois tipos de cursos o regular e o profissionalizante. Este ciclo de estudos corresponde a um momento decisivo no percurso de vida de qualquer jovem, nomeadamente quando se toma em consideração a diversidade de contextos escolares e a especificidade de cada aluno que tende a condicionar a conclusão deste nível de ensino assim como a sua progressão dos estudos ou a inserção no mercado de trabalho. Os princípios orientadores da educação inclusiva, pautados na premissa que a educação é um direito de todos, foca a relevância de se vivenciar a inclusão com a oportunidade de conviver permanentemente com a diversidade. Paradigma que aposta na valorização das diferenças, sejam ao nível da deficiência, género, etnia e até de classe social, com vista à promoção da igualdade nas formas de aprendizagem para todos os que ocupem o mesmo espaço. Num

ambiente de convivência respeitosa e diversificada, pressupõe que as diferenças não sejam tidas como obstáculos, mas como desafios.

E é essa vivência, com recurso à análise de documentos estratégicos e à programação de atividades que são objeto de análise a partir de um estudo de caso – escolas do concelho de Évora com ensino secundário. No concelho de Évora existem quatro agrupamentos escolares: o Agrupamento de Escolas nº1 Severim de Faria, o Agrupamento de Escola nº2 Gabriel Pereira, o Agrupamento de Escolas nº 4 André de Gouveia e o Agrupamento de Escolas Manuel Ferreira Patrício.

2.3. Tipo de estudo e técnicas de recolha e de análise dos dados

No que respeita às opções metodológicas que estão na base da realização da presente dissertação, trata-se de um trabalho de investigação com abordagem mista (natureza qualitativa e quantitativa) que incide sobre as escolas de ensino secundário no concelho de Évora e que se integram em agrupamentos escolares.

Para responder aos objetivos de trabalho foram selecionadas várias técnicas de recolha de dados, quer com recurso à informação disponível quer à informação provocada. A pesquisa bibliográfica foi da maior importância para fazer a revisão da literatura sobre o tema em análise.

Por seu turno, a pesquisa documental é uma das técnicas de suporte a esta investigação, nomeadamente documentos estratégicos produzidos pelas escolas em análise, como já referido, assim como o enquadramento legislativo de suporte à atuação das escolas. Em complemento procedeu-se à recolha de informação provocada junto de informantes privilegiados com vista à abordagem da escola inclusiva no contexto geográfico em estudo.

As opções de aplicação das técnicas de recolha de dados assim como as de análise de dados (nas quais se privilegiaram a análise de conteúdo assente numa abordagem comparativa entre escolas) são apresentadas com mais detalhe nos capítulos que se seguem, aquando do desenvolvimento do tratamento, análise e interpretação dos dados recolhidos.

Com vista à sistematização de tais opções metodológicas e tendo em consideração as várias fases do esquema analítico apresentado por Quivy & Campenhoudt (2013), a investigação desenvolveu-se tal como se passa a indicar:

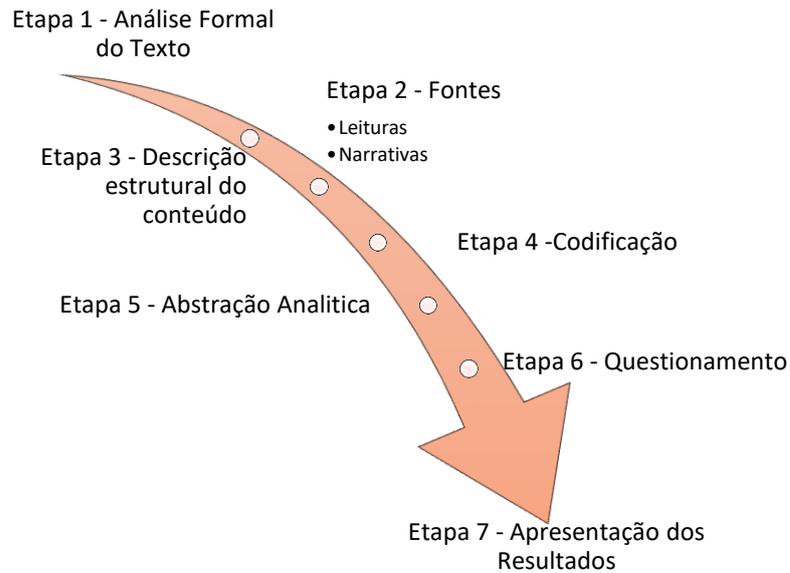


Figura 6 – Etapas da Investigação

Fonte: Adaptado de Quivy&Campenhoudt (2013, cit. por Sá & Costa, p.49)

Ou seja, a parte empírica da investigação estruturou-se percorrendo as etapas indicadas. As etapas 1 a 3 estiveram na base da abordagem das políticas públicas sobre educação e a perspetiva diacrónica das políticas públicas em Portugal e das reformas do ensino secundário. Desta forma com esta orientação de pesquisa pretende-se responder ao primeiro objetivo anteriormente descrito.

Desta fase do estudo – empírica, fez parte a organização do material produzido e sinalizado com a recolha documental, tendo sido redigidas fichas de leitura sempre que a informação recolhida o justificasse. As etapas 4 e 5 correspondem também a uma recolha documental, mas desta também fará parte uma pesquisa quantitativa que permitirá caracterizar o concelho, as escolas e os alunos. No que concerne à análise e interpretação dos dados, a investigadora auxiliar-se-á da análise de conteúdo - categorial temática - , que com o auxílio da recolha subtraída dos documentos orientadores lhe permitirá conhecer a realidade das escolas e assim compará-las. De forma a completar a informação disponível, com vista a obter os dados necessários para responder na totalidade aos objetivos propostos será aplicada uma entrevista a um técnico da equipa multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva de cada escola. A informação recolhida em entrevista será analisada tal como antes indicado com aplicação da análise de conteúdo e com recurso ao software de análise qualitativa MAXQDA. Os procedimentos metodológicos que remetem para as etapas definidas estão presentes na Figura 6, designadamente das etapas 4 a 7.

Capítulo 3 – Escolas de Évora numa perspetiva integradora: Estratégias de intervenção no Ensino Secundário. .

3.1 Contexto Demográfico e Socioeconómico do Alentejo e da Cidade de Évora

Entre 2001 e 2011, a percentagem de jovens portugueses tem vindo a diminuir, constatando-se uma diferença de 1%. Já na população idosa, a percentagem aumentou 1,9%. Neste período o índice de envelhecimento em 2011 subiu para 178, tendo em conta que em 2001 estava em 163. (INE, Censos 2011)

A densidade populacional do Alentejo é inferior à média nacional do território português, onde entre 2001 e 2011 se verificou uma diminuição da população em 2,5%, caracterizando-se a população alentejana como muito envelhecida.

Até 2011 a taxa de analfabetismo manteve-se superior no Alentejo à taxa nacional, cerca de 1,2 p.p. (INE, Censos 2011)⁴.

3.1.1 Caraterização do Parque Educativo de Évora

O corpo docente das escolas públicas de Portugal encontra-se, também ele muito envelhecido, tal como indicado no relatório da OCDE onde é feito o retrato da classe de docência. Desde o ensino básico ao ensino secundário a média encontra-se nos 50 anos ou mais e apenas 1,3% tem menos de 30 anos. Apesar de envelhecido, o corpo docente é muito qualificado, onde mais de 80% dos docentes, é detentor do grau de licenciatura. (OCDE, 2021)

A média de anos de serviço dos professores, encontrava-se em 2018 nos 16,5 anos, no entanto, devido ao congelamento de carreiras e à não totalidade de recuperação do tempo de serviço apenas 0,02% dos docentes se encontram no topo da carreira, e estes têm em média 61,4 anos ou aproximadamente 40 anos de serviço. Os restantes concentram-se no 3º e 4º escalão de remuneração.

⁴ São referidos os dados dos últimos Censos datados de 2011 pelo facto de ainda não estarem publicados os dados de 2021, assim e para que se incorra num erro de extrapolação ao longo da análise serão sempre referidos dados concretos dos Censos de 2011

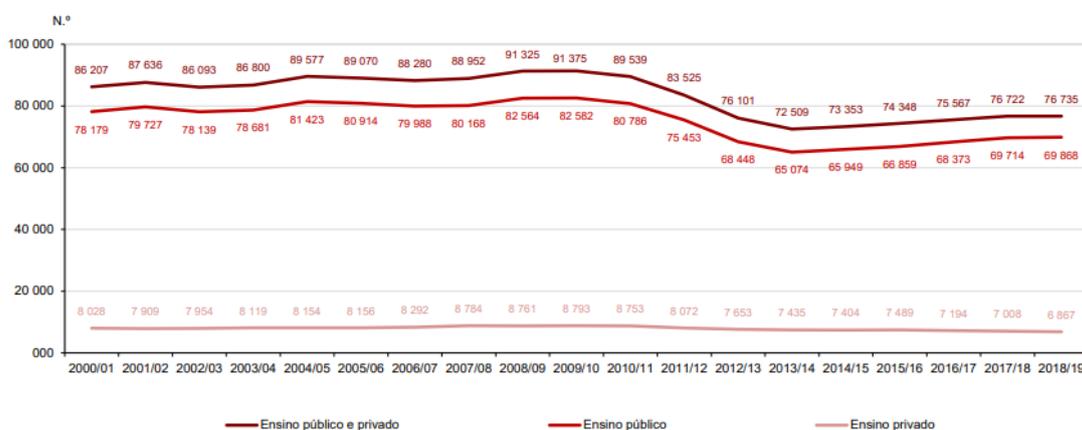


Figura 7 – Evolução do nº de docentes do ensino secundário em 20 anos no território nacional.
Fonte: Ministério da Educação

No ensino secundário, entre 2008 e 2013, o número de professores no ensino público era 91 325 professores e decresceu 2%. Dez anos depois há um decréscimo de 15% nas equipas docentes para um número total de 78 726.

No ensino secundário o número de docentes desceu no período entre 2008 e 2013 cujo ensino contou com menos 18816 professores. A partir de 2013 gradualmente este número teve um aumento, notando-se um acréscimo de 5%, no entanto este número não cresceu como até 2008.

Quanto ao apoio a alunos, nos últimos três anos, a taxa de alunos abrangidos pela ASE, nos ensinos básico e secundário da rede pública de escolas, diminuiu de 40,1% em 2014/2015, para 36,1%, em 2017/2018, menos 4%. Na última década existia uma maior proporção de alunos que beneficiavam de ASE (43%), enquanto, no ano letivo de 2017/18 a taxa apresenta um decréscimo, como verificado.

Em Évora, a rede escolar tem vindo a expandir-se e para tal foi necessária a conservação e manutenção dos edifícios e a adaptação destes às novas práticas de educação e formação. Para se inverter o processo de degradação das estruturas físicas desenvolveu-se um modelo de requalificação das escolas de forma que fossem criadas condições para:

- ✓ Ir ao encontro dos novos paradigmas educativos e ambientais;
- ✓ Garantir um modelo de gestão que responda de forma eficiente;
- ✓ Controlar os gastos de os pedidos de conservação e manutenção, evitando desta forma a degradação dos equipamentos.

O Agrupamento de Escolas Gabriel Pereira é constituído por (1) Escola Secundária, (7) Escolas Básicas e (2) Jardim de Infância. A oferta curricular deste agrupamento é composta por duas vertentes: curricular e não curricular. As áreas geográficas abrangidas por este agrupamento são essencialmente bairros do centro de Évora e a localidade da Vendinha.

Além do ensino regular esta escola dispõe na sua sede a possibilidade de Ensino noturno.

A oferta formativa curricular é acompanhada de projetos de natureza desportiva, sociocultural e científico-pedagógica⁵.

A totalidade de professores no ano letivo 2019/2020 rondava os 250 professores para 2400 alunos. Conta também com o auxílio de 100 assistentes técnicos e operacionais. (Faria, 2019)

O Agrupamento de escolas André de Gouveia é constituído por (1) escola secundária, (7) escolas do ensino básico e (7) Pré Escolares. As áreas geográficas de abrangência das escolas básicas e pré-escolar são, além do concelho de Évora, as Freguesias de Canaviais, Bacêlo, Azaruja, Graça do Divor, N^a Senhora de Machede, S^o Miguel de Machede e Frei Aleixo.

A média de idade dos professores deste agrupamento situa-se nos 53 anos, que nos indica um alto nível de experiência profissional, estando a maioria dos professores no quadro da escola, garantindo assim a estabilidade do ensino. Do quadro da escola, 69% dos professores são detentores do grau académico de licenciatura e apenas 25% tem qualificação acrescida, revelando a preocupação com o desenvolvimento profissional dos docentes.

Este agrupamento conta com 243 professores e 69 não docentes. No ano letivo 2019/2020 estiveram inscritos aproximadamente 1940 alunos distribuídos por todas as escolas pertencentes ao agrupamento.

Quanto à forma de organização da escola e as competências: o conselho geral, é o órgão de direção estratégica de cada agrupamento, sendo também o responsável pela definição das linhas orientadoras. Este órgão assegura a participação e representação da comunidade educativa. Cabe ainda a este órgão eleger o Presidente, o Diretor e o representante de cada ciclo de estudos. Por sua vez o Diretor trabalha ativamente com o Conselho Pedagógico e com o Conselho Administrativo. (Fig. 8)

Cabe ao Diretor definir as linhas orientadoras que são propostas no início de um ciclo de estudos que tem a duração de três anos letivos.

⁵ Destaca-se por ser a única escola secundária do concelho com a oferta curricular de Artes Visuais.

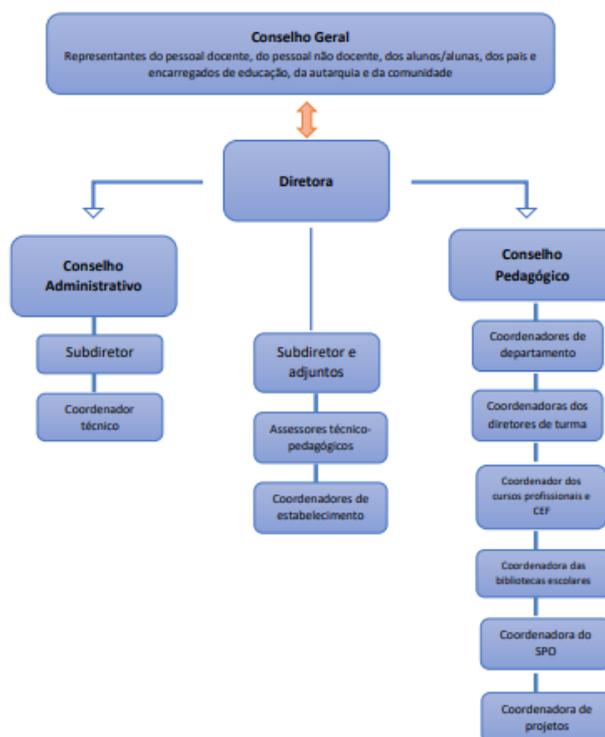


Figura 8 - Órgãos da Direção, do Conselho Administrativo e Conselho Pedagógico. Organograma.
Fonte: Batista, L. Projeto Educativo do AEAG, 2019

Por fim, o Agrupamento de Escolas Severim de Faria é constituído por (1) escola secundária, (6) escolas básicas e (2) Jardins de Infância. A área geográfica de abrangência deste agrupamento é o centro histórico de Évora e a freguesia de S. Sebastião da Giesteira. Em 2020 a escola contava com 1674 alunos, onde 255 pertenciam ao ensino secundário recorrente e 57 ao número de alunos inscritos no ensino profissional. Quanto aos docentes e não docentes, em 2020 estavam em funções 160 professores e 74 assistentes técnicos e operacionais. (DGES, 2020)

3.2 Análise das Práticas Inclusivas das Escolas do Ensino Secundário do Concelho de Évora

3.2.1 Caracterização das Escolas do Ensino Secundário em Évora

Na Escola Secundária André de Gouveia, no ano letivo 2018/2019⁶, estavam inscritos no 10º ano 96 alunos, no 11º ano 83 alunos e no 12º ano apenas 47. Já no ensino profissional a escola tinha 194 inscrições, distribuídas pelos diversos cursos. Note-se que o número de alunos vem decrescendo do 10º ao 12º ano, contribuindo esse decréscimo para a taxa de retenção ou desistência, sendo a do 12º a mais elevada. Assim no 10º ano há uma taxa de retenção ou desistência de 7%, no 11º ano uma taxa de 6% e no 12º de 22%.

⁶ Os dados que estão disponíveis não estão atualizados daí ser referido o ano letivo 2018/2019

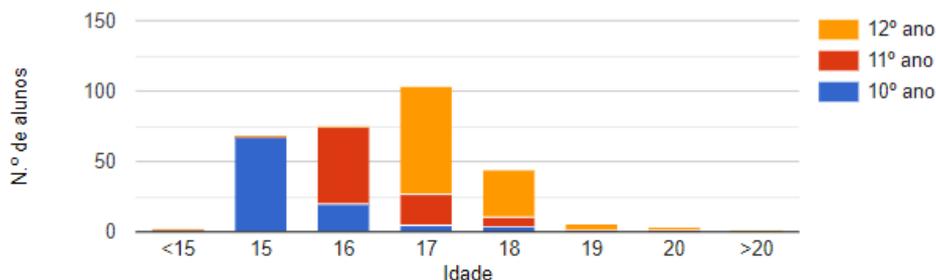


Figura 9 - N.º de alunos por ano escolar, na Escola André de Gouveia.
Fonte: Dados reportados ao ME

No total dos 368 alunos, 134 frequentavam o curso de Ciências e Tecnologias, 36 alunos estavam inscritos em Ciências Sócio Económicas e 137 alunos no curso de Línguas e Humanidades. São os três cursos do ensino regular que faziam parte da oferta formativa desta escola, não havendo a oferta de Artes Visuais ou outros cursos como é identificado na figura 8.

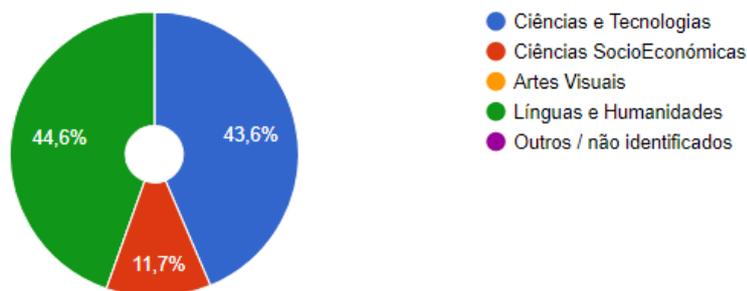


Figura 10 - Percentagem de alunos por curso na Escola Secundário André de Gouveia.
Dados reportados pelas escolas ao sistema de informação do ME e base de dados do Júri Nacional de Exames

As idades distribuem-se da seguinte forma:

- ✓ 155 alunos estão compreendidos entre os 15 e os 17 anos, frequentando o 10º ano sendo que a maioria dos alunos se encontra nos 15 anos de idade.
- ✓ 122 alunos estão compreendidos entre os 16 e os 18 anos e frequentavam o 11º ano, sendo que a maioria se encontra nos 16 anos de idade.
- ✓ 91 alunos estão compreendidos entre os 17 e os 20 anos, frequentando o 12º ano, sendo que a maioria se encontrava nos 17 anos.
- ✓ São apenas 3 os alunos que tem 20 anos e frequentam o 12º ano, representando 3% desta idade, o que não é significativamente representativo.

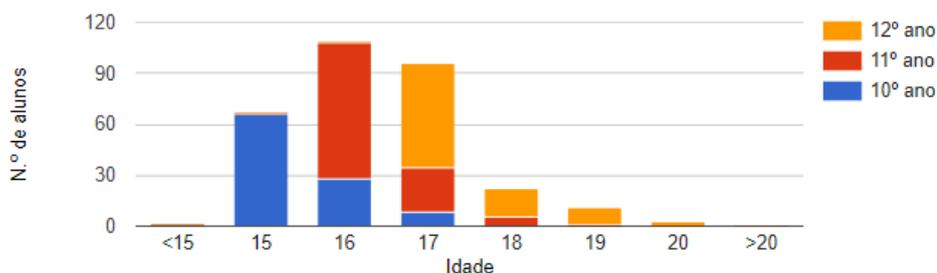


Figura 11- Distribuição dos Alunos da Escola André de Gouveia por Idades. Fonte: Dados reportados pelas escolas ao sistema de informação do ME e base de dados do Júri Nacional de Exames

Quanto à oferta curricular com via profissionalizante, a escola ofereceu 7 cursos distintos, sendo o mais frequentado o de Técnico de Apoio à Gestão Desportiva, com um total de 104 alunos, distribuídos pelos nível de ensino entre 10º e o 12º anos, como anteriormente referido. O curso profissional de Técnico de Áudio Visuais teve um total de 30 alunos, o curso de informática e de Instalação de Redes contou com 16 alunos, o curso de técnico de gestão de equipamentos informáticos e o curso de artes do espetáculo tiveram 13 alunos e os cursos menos frequentados por já não estarem no plano de estudos da escola são os cursos de Técnico de Juventude com alunos de 12º ano turma com 10 alunos e uma última turma também de 12º com 8 alunos no curso de Técnico de Gestão e Programação de Sistemas Informáticos.

Curso	Número de alunos
Técnico/a de Apoio à Gestão Desportiva	104
Técnico/a de Audiovisuais	30
Técnico/a de Informática - Instalação e Gestão de Redes	16
Técnico/a de Gestão de Equipamentos Informáticos	13
Artes do Espectáculo - Interpretação	13
Técnico/a de Juventude	10
Técnico/a de Gestão e Programação de Sistemas Informáticos	8

Figura 12 - Nº Inscrição de Alunos na Escola André de Gouveia em Cursos Profissionais.

Fonte: Dados reportados pelas escolas ao sistema de informação do ME e base de dados do Júri Nacional de Exames

Uma vez que não se sabe quantos alunos há por ano escolar, pois essa informação não é destacada no portal da Infoescolas, pode-se afirmar que a idade entre os alunos de ensino profissional tem moda entre 16 e 17 anos, existindo poucos alunos com 20 e mais de 20 anos onde apenas encontramos um valor residual.

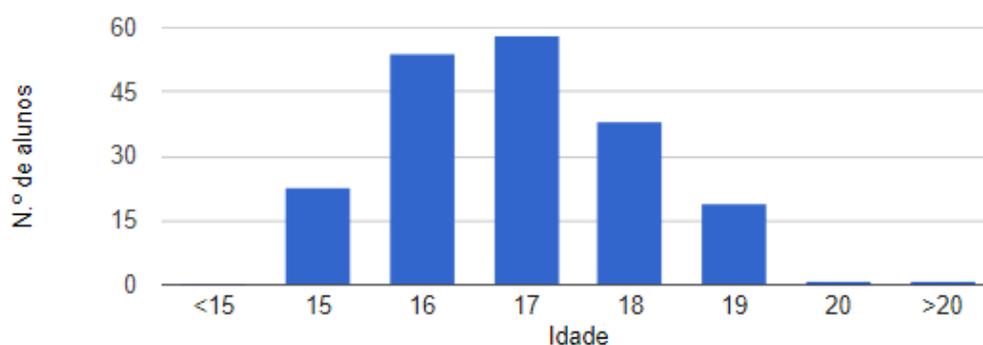


Figura 13 - Nº de alunos por idade a frequentar o Ensino Profissional
 Fonte: Dados reportados pelas escolas ao sistema de informação do ME e base de dados do Júri Nacional de Exames

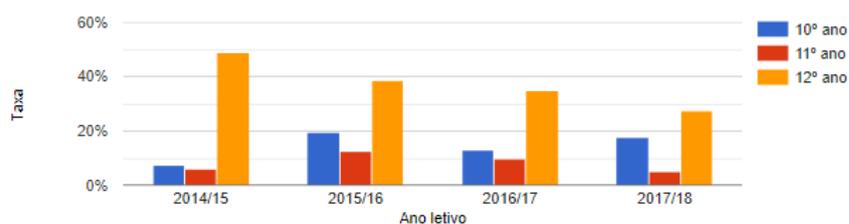


Figura 14- Taxa de Alunos a frequentar o ensino secundário por ano letivo entre 2014/15 e 2017/18.
 Fonte: Dados reportados pelas escolas ao sistema de informação do ME e base de dados do Júri Nacional de Exames

Na Escola Secundária Gabriel Pereira, no passado ano letivo 2018/2019, estavam inscritos 603 alunos, dos quais 253 frequentavam o curso de Ciências e Tecnologias, 69 alunos estavam inscritos em Ciências Socio Económicas, 91 alunos no curso de Línguas e Humanidades e 190 frequentavam o curso de Artes Visuais. (Figura 15)

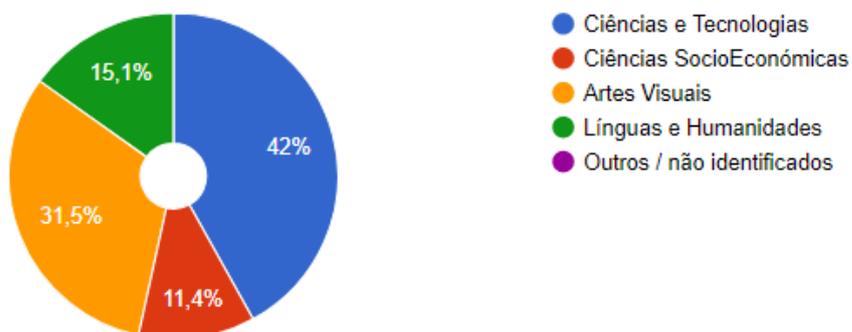


Figura 15 - Percentagem de alunos por cursos na Escola Secundária Gabriel Pereira.
 Fonte: Dados reportados pelas escolas ao sistema de informação do ME e base de dados do Júri Nacional de Exames

As idades distribuem-se da seguinte forma:

- ✓ 226 alunos estão compreendidos entre os 15 e os 18 anos, frequentando o 10º ano, sendo que a maioria dos alunos se encontra nos 15 anos de idade. Salienta-se também o facto de apenas 2 alunos terem 18 anos, uma percentagem de 1%, que não se considera representativa.
- ✓ 192 alunos estão compreendidos entre os 16 e os 19 anos frequentam o 11º ano, sendo que a maioria se encontra nos 16 anos de idade. Salienta-se o facto de apenas 3 alunos terem 19 anos, o que não se considera uma fatia representativa.
- ✓ 91 alunos estão compreendidos entre os 17 e os 20 anos, frequentando o 12º ano, sendo que a maioria se encontra nos 17 anos.
- ✓ No 12º ano, 2 alunos têm menos de 15 anos, 1 aluno tem 15 anos e 78 alunos têm idades compreendidas entre os 17 e os 19 anos.

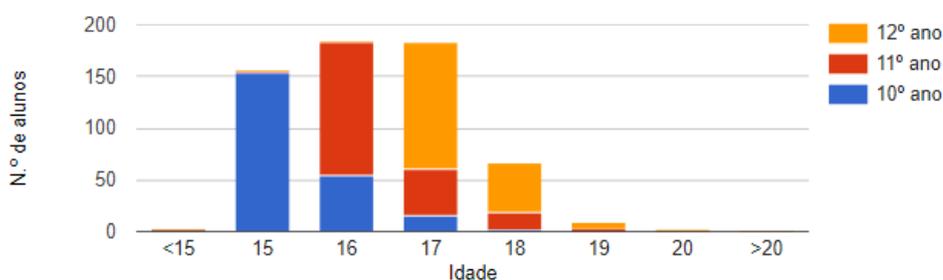


Figura 16- Distribuição por idades dos Alunos da Escola Gabriel Pereira .

Fonte: Dados reportados pelas escolas ao sistema de informação do ME e base de dados do Júri Nacional de Exames

No que toca ao Ensino Profissional a Escola matriculou 139 alunos com idades compreendidas entre os 15 e os 20, verificando-se uma maior concentração de alunos entre os 16 e 17 anos. Os cursos profissionais oferecidos pela escola foram Técnico de Gestão e Programação de Sistemas Informáticos no qual estiveram inscritos 59 alunos, técnico de manutenção Industrial, Eletromecânica, no qual estiveram inscritos 33 alunos, Técnico de Manutenção de Aeronaves no qual estiveram inscritos 28 alunos e Técnico de Auxiliar de Saúde com 7 alunos inscritos.

Em que cursos profissionais estão inscritos os alunos da escola? ⓘ

Curso	Número de alunos	Percentagem na escola
Técnico/a de Gestão e Programação de Sistemas Informáticos	59	42%
Técnico/a de Manutenção Industrial - Electromecânica	33	24%
Técnico/a de Manutenção de Aeronaves	28	20%
Técnico/a de Acção Educativa	12	9%
Técnico/a Auxiliar de Saúde	7	5%

Tabela 3 - Alunos inscritos nos cursos profissionais na Escola Secundária Gabriel Pereira.

Fonte: Dados reportados pelas escolas ao sistema de informação do ME e base de dados do Júri Nacional de Exames

A distribuição por sexo evidencia que, nesta escola, o ensino profissional é mais procurado por indivíduos do sexo masculino do que por indivíduos do sexo feminino, com uma percentagem de 86%. (Figura 19)

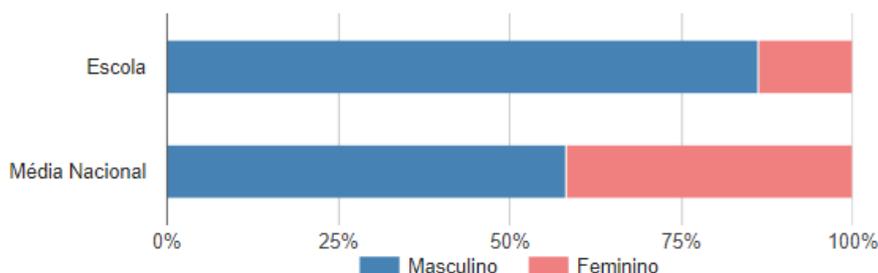


Figura 17 - Distribuição dos alunos por sexo.

Fonte: Dados reportados pelas escolas ao sistema de informação do ME e base de dados do Júri Nacional de Exames

A taxa de retenção visivelmente é, tal como na escola anterior, superior no 12º ano e ultrapassa os 20% ao longo dos três anos letivos anteriores. A flutuação da taxa de retenção entre o 10º e o 11º, tal como no caso anterior, tem uma flutuação com valores percentuais não relevantes. De notar, que esta taxa de retenção não pode ser considerada pelo facto de os alunos alterarem o curso que escolheram.

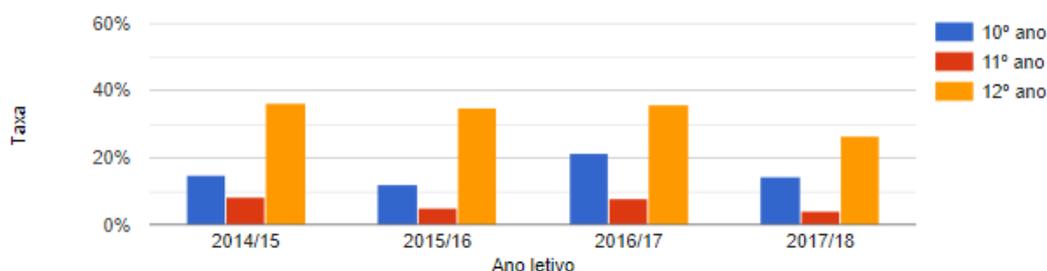


Figura 18 - Taxa de retenção ou desistência por ano escolar.

Fonte: Dados reportados pelas escolas ao sistema de informação do ME e base de dados do Júri Nacional de Exames

Na generalidade observa-se uma ligeira descida das taxas de retenção ao longo de 4 anos nesta escola. O 10º ano do ensino secundário nesta escola, teve flutuações no entanto no último ano observado (2018) é-nos apresentada praticamente a mesma taxa de retenção de que há anos atrás (2014) – 1,3%. De referir que neste ano específico, a taxa chegou a alcançar os 20,45%. Para o 11º ano há uma diferença observável (- 5 p.p.), mas o 12º ano mantém ao longo de três anos consecutivos a mesma frequência. Contudo e ainda assim com um decréscimo de 7 p.p. Desta forma, é possível concluir que a taxa de retenção tem vindo a diminuir progressivamente.

Na Escola Secundária Severim de Faria no ano letivo 2018/2019, estavam inscritos 416 alunos, dos quais 261 frequentavam o curso de Ciências e Tecnologias, 69 alunos estavam inscritos em Ciências Sócio Económicas e 86 alunos no curso de Línguas e Humanidades. São três os cursos do ensino regular oferecidos pela escola, não havendo a oferta formativa de Artes Visuais.

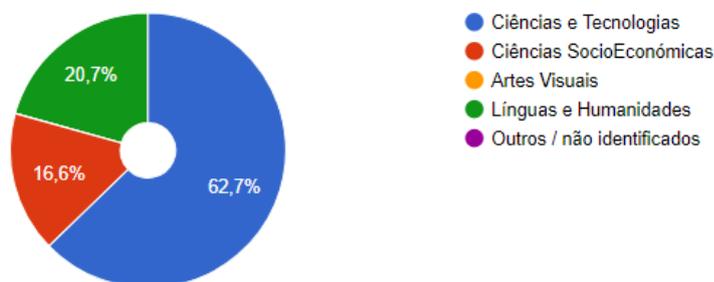


Figura 19- Percentagem de alunos por cursos na Escola Secundária Severim de Faria.

Fonte: Dados reportados pelas escolas ao sistema de informação do ME e base de dados do Júri Nacional de Exames

As idades distribuem-se da seguinte forma estando representado na figura 22:

- ✓ São 2 os alunos com menos de 15 alunos a frequentar o 10º ano e não representando estatisticamente esta idade.
- ✓ 154 alunos estão compreendidos entre os 15 e os 17 anos, frequentando o 10º ano, sendo que a maioria dos alunos se encontra nos 15 anos de idade, e salienta-se também o facto de apenas 2 alunos terem 18 anos, um percentagem de 1%, que não se considera representativa.
- ✓ 125 alunos estão compreendidos entre os 16 e os 18 anos e frequentam o 11º ano, sendo que a maioria se encontra nos 16 anos de idade. Salienta-se o facto de apenas 3 alunos terem 19 anos e também não se considera uma fatia representativa (menos de 2%).
- ✓ 131 alunos estão compreendidos entre os 17 e os 20 anos, frequentam o 12º ano, e com 17 anos apenas estavam 6 alunos inscritos.
- ✓ No 12º ano estavam inscritos 2 alunos com menos de 15 anos, a inscrição de apenas um aluno com 15 anos e 78 alunos com idades compreendidas entre os 17 e os 20 anos.

Distribuição dos alunos da escola por idade ⓘ

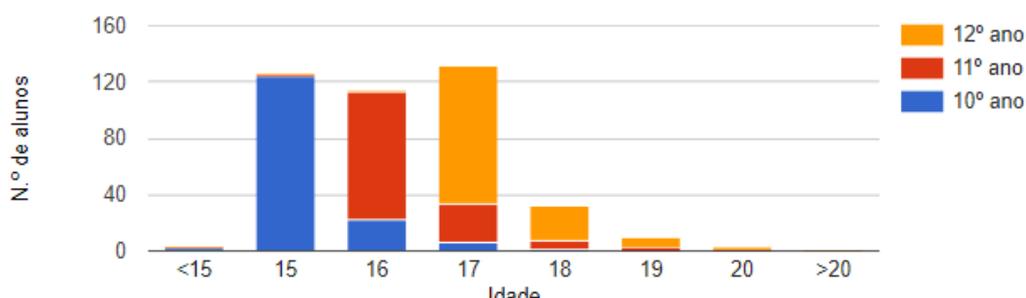


Figura 20- Número de alunos matriculados na escola André de Gouveia

Fonte: Infoescolas. Dados reportados pelas escolas ao sistema de informação do ME e base de dados do Júri Nacional de Exames

No ano letivo 2018/2019 o Ensino Profissional só estava a decorrer com dois cursos profissionais: o de técnico de turismo com 47 alunos e o de técnico de Apoio Psicossocial com 44 alunos. Constatou-se que há uma maior procura destes cursos por indivíduos do sexo feminino do que do sexo masculino, com uma percentagem de 69%.

Quanto à distribuição por idades pode-se constatar que há uma maior concentração de alunos com idades entre os 16 e 18 anos, tal como na escola André de Gouveia.

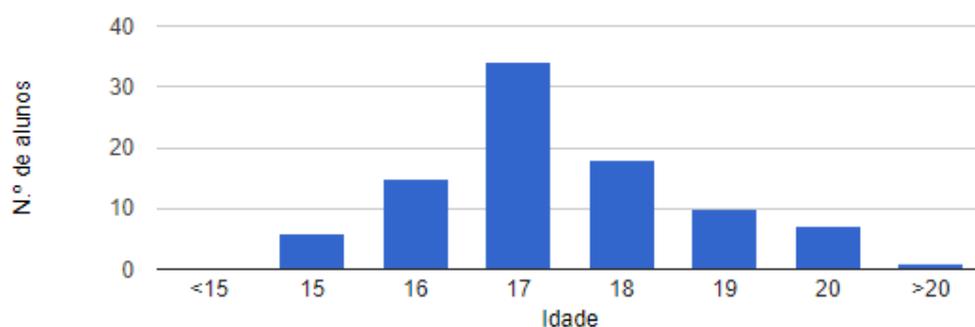


Figura 21 – Distribuição dos alunos por idade na Escola André de Gouveia.

Fonte: Infoescolas. Dados reportados pelas escolas ao sistema de informação do ME e base de dados do Júri Nacional de Exames

Podemos observar que a taxa de retenção (figura 24) foi flutuante em todos os anos do ensino secundário. Em conclusão, no último ano observável, a frequentar o 12º ano, sofreu um decréscimo. Ou seja, este decréscimo é residual.

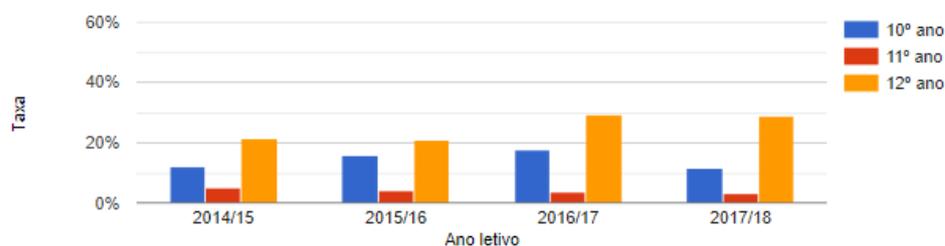


Figura 22 - Taxa de retenção de alunos por turmas do ano letivos 2014/15 ao 2017/18.

Fonte: Infoescolas. Dados reportados pelas escolas ao sistema de informação do ME e base de dados do Júri Nacional de Exames

Concluindo, o Agrupamento de Escolas Gabriel Pereira é o que tem um maior número de alunos no ensino secundário (602). Das três escolas, a Escola Severim de Faria no ano letivo 2018/2019, foi a que teve menos inscrições para frequentar o 10º ano. Percebe-se que a

maioria dos alunos quando vai frequentar pela primeira vez o 10º ano tem 15 anos, já que no ano letivo 2018/2019 entraram para o 10º ano 341 alunos que corresponde a 24,5 % da totalidade de alunos inscritos no 11º e 12º anos.

Das três escolas em estudo, a taxa de retenção mais elevada, sem ter em conta os fatores como o número de alunos por nível ensino, é na Escola Gabriel Pereira, no entanto, como esta é a escola que mais alunos tem considera-se que acompanha os valores padrão das outras duas escolas em estudo. Verifica-se que a taxa de retenção é mais elevada na Escola Severim de Faria, com uma percentagem de 16% e ainda que, para o 11º ano, a variação é sempre inferior relativamente às taxas de retenção do 10º do que para 12º ano.

Quanto aos cursos profissionais, verifica-se que também a entrada é feita aos 15 anos para poucos alunos a saída ronda os 19/ 20anos. No ano letivo 2018/2019 encontravam-se 30 alunos a terminar módulos com idades entre os 18 anos e 13 alunos com 19 anos, (apenas 1 aluno na Escola Severim de Faria com >20 anos).

Na tabela 4 estão mencionados os serviços comuns às três escolas em estudos.

Serviços Gerais	Serviço de Psicologia e Orientação
	Bibliotecas Escolares
	Serviços de Ação Social Escolar
	Gabinete de Educação para a Saúde
	Desporto Escolar
	Centro de Apoio à Aprendizagem

Tabela 4- Serviços comuns disponibilizados pelas escolas aos alunos.
Fonte: Documentos Orientadores das escolas em estudo

Os Serviços de Psicologia e Orientação procuraram acompanhar todos os estudantes ao longo do seu percurso escolar, contribuindo para a promoção do sucesso escolar. Na sua base também está presente a aproximação entre a escola, os familiares e o mundo profissional. Cabe a este departamento avaliar e diagnosticar problemas de desenvolvimento e dificuldades de aprendizagem, realizando um acompanhamento psicológico e psicopedagógico de forma que os alunos tenham um desenvolvimento global favorável e harmonioso.

Tendo em vista a integração e o desenvolvimento de todos e de cada um dos alunos em particular, são desenvolvidos projetos em colaboração com a comunidade eborense. Por último, os jovens são acompanhados na tomada de decisão da sua vida profissional e escolar desenvolvendo o seu projeto vocacional.

Outro dos serviços que é transversal a todas as escolas, são as bibliotecas escolares, espaço integrador das diversas literacias e que desempenham um papel (in)formal na capacitação dos seus utilizadores. Em todas é extensa a lista das atividades que são desenvolvidas tanto cultural como para fins de lazer. Através da Rede de Bibliotecas de Évora todos os alunos têm a oportunidade de aceder às atividades por estas disponibilizados.

Os Serviços de Ação Social (SASE) asseguram condições que permitem o acesso à escola e a sua permanente frequência, garantindo dessa forma a igualdade de oportunidades. Na tentativa da promoção e abandono escolares e de acordo com o que anualmente o Ministério da Educação prevê.

Pode-se observar na figura 25 as variadas intervenções e os fins desta intervenção:



Figura 23 – Apoio Familiar dos Serviços de Ação Social Educativa aos alunos nos Agrupamentos de Escolas de Évora. Fonte: Site Oficial do Ministério da Educação

No que concerne à alimentação pretende-se assegurar uma alimentação segura, equilibrada e adequada à necessidade da população escolar. Desta forma, as escolas além das refeições, também fornece à sua população o leite escolar (que não é de caráter obrigatório e muitas das vezes não aplicado em Escolas Secundárias)⁷ e serviço de buffet para as crianças levarem refeições para casa. Também está contemplado no plano alimentar que sejam dados bens alimentares às famílias mais carenciadas.

O auxílio económico é uma modalidade de apoio destinada aos alunos e familiares que se encontrem numa situação económica delicada. A escola, nesses casos, irá participar com a aquisição de manuais escolares (apenas a título de empréstimo).

As bolsas de mérito destinam-se aos alunos que a estas se tenham candidatado e tenham obtido por dois anos consecutivos uma classificação superior a 14 valores. É atribuído um valor monetário com valores afixados pela escola, permitindo ao aluno investir na sua formação.

No gabinete de Educação para a Saúde (GES) são realizadas ações de sensibilização e informativas para grupos e turmas. O Gabinete dispõe ainda de atendimento individual onde os alunos poderão tirar as suas dúvidas ou até ter acompanhamento. As áreas de intervenção mais regulares estão associadas a distúrbios alimentares. O gabinete desenvolve e estimula a participação dos alunos nas dinâmicas da escola.

O Desporto Escolar tem como missão que todos os alunos do sistema educativo pratiquem regularmente atividade física. Além da prática é fomentado o sentido de responsabilidade, espírito de equipa, disciplina, tolerância, perseverança, humanismo e dedicação.

⁷ Cada uma das três escolas que está a ser analisada é sede de agrupamento

O Centro de Apoio à Aprendizagem é uma estrutura regulamentada no DL 54/2018 onde se concentram todos os recursos humanos e materiais que dão apoio à inclusão. É uma lógica de trabalho agregada ao processo educativo que pretende dar respostas às necessidades e potencialidades de aluno, de forma que seja promovida a equidade e a igualdade de oportunidades no acesso ao currículo desenhado por cada escola. Tem como objetivo principal a frequência e a progressão de cada aluno na escolaridade obrigatória, que atualmente é até ao 12º ano. Segue-se um esquema de como funcionam os centros de apoio à aprendizagem, adiante designados de CAA.

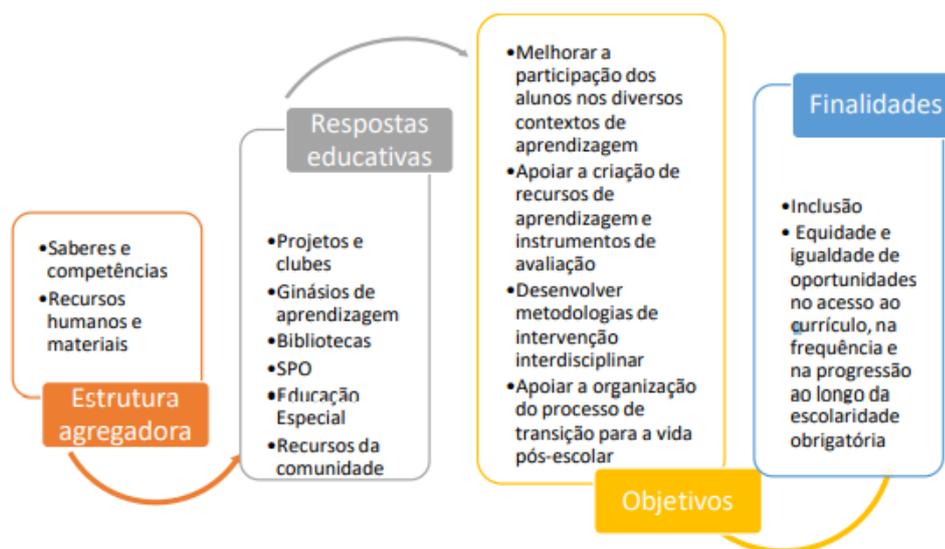


Figura 24 - Centro de Apoio à Aprendizagem.
Fonte: PROJETO EDUCATIVO, AE4EVORA

3.3 Planos de Desenvolvimento Estratégico

Escola Gabriel Pereira

Após cinco anos da criação do AEGP, o número de professores e educadores tem oscilado. No entanto, o aumento contínuo do número de turma levou a um aumento gradual do número de professores, que se encontra em 270 no ano letivo de 2018-2019. Os departamentos com maior número de professores são Matemática e Ciências Experimentais (56), Linguagem (47), Expressão (44), Ciências Sociais e Humanas (34) e no Departamento de Primeiro Ciclo (35).

“A média de idade dos professores é de 51,5 anos, valor que reflete um alto nível de experiência profissional. O nível de qualificação é baseado no grau de escolaridade (72%), onde o grau de mestre representa uma pequenas fatia com 17%”. (Farinha, 2019) O doutoramento representa apenas 2% das habilitações do corpo docente. A maioria dos professores exerce as suas funções de forma permanente nas escolas que compõem o AEGP. Assim, pode-se concluir que, em termos profissionais, o corpo docente e os educadores que atuam no AEGP combina a experiência e a estabilidade com elevada qualificação académica.

A formação pós-graduada cobre 20% dos professores, 2% dos quais receberam formação avançada no domínio das ciências, ciências da educação e psicologia. A distribuição dos serviços docentes deve considerar a qualificação académica, a experiência profissional e a imagem do professor. A estabilidade da gestão do programa também deve ser privilegiada, o objetivo é permitir que o professor aprimore seu desempenho com base na experiência adquirida.

As qualificações dos assistentes operacionais são baixas. A agência de assistência técnica é composta por 15 pessoas, com idade média de 46,7 anos. A principal qualificação é o ensino médio e, na maioria dos casos, são funcionários do AEGP há mais de 15 anos.” (Farinha, 2018)

De 2014 a 2017, através da implementação do plano AVES, foram pesquisados e avaliados critérios de funcionamento da escola Gabriel Pereira, abrangendo um grande número de inquiridos entre alunos, docentes, funcionários, funcionários não docentes e responsáveis. O relatório concluiu que na escola, há um bom ambiente de trabalho e este relaciona-se com o profissionalismo, autonomia e confiança a que se referem os docentes e não docentes. Os professores entrevistados acreditam que seu trabalho tem vindo a ser reconhecido pelos alunos, responsáveis pela educação e pela liderança, sendo considerados fortes e com vontade de inovar. Na pesquisa os alunos valorizaram a interação entre os colegas e expressaram apreço pelas escolas que compõem o AEGP. (Inspeção-Geral da Educação e Ciência, 2017)

As linhas orientadoras presentes no projeto de intervenção seguem as normas do Despacho Normativo 10B de 2018 onde é reforçado o aumento a autonomia da escola, de forma a melhorar a qualidade de aprendizagem conforme o Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar. A Escola Secundária Gabriel Pereira é regida pelas seguintes linhas orientadoras que estruturam todo o ambiente escolar, pelo que :

- Promover o sucesso e prevenir o abandono escolar dos alunos e desenvolver a qualidade do serviço público de educação, em geral, e das aprendizagens e dos resultados escolares, em particular;
- Promover a equidade social, criando condições para a concretização da igualdade de oportunidades para todos;
- Assegurar as melhores condições de estudo e de trabalho, de realização e de desenvolvimento pessoal e profissional;
- Cumprir e fazer cumprir os direitos e os deveres constantes das leis, normas ou regulamentos e manter a disciplina;
- Observar o primado dos critérios de natureza pedagógica sobre os critérios de natureza administrativa nos limites de uma gestão eficiente dos recursos disponíveis para o desenvolvimento da sua missão;
- Assegurar a estabilidade e a transparência da gestão e administração escolar, designadamente através dos adequados meios de comunicação e informação;
- Proporcionar condições para a participação dos membros da comunidade educativa e promover a sua iniciativa.

Festa Jogar+
Comemoração Nacional da LGP
Concurso de Caricaturas
Futurália
Projeto Promoção e Educação para a Saúde

Tabela 5 - Atividades Propostas na Escola Gabriel Pereira em Plano de Atividades 2019/2020.
 Fonte: Documentos Orientadores do Agrupamento de Escolas Gabriel Pereira

Recursos Humanos Disponíveis:

- Departamento de Educação de Alunos que assegura a organização, o acompanhamento e avaliação das atividades que irão ser desenvolvidas;
- Departamento de Educação e Formação Vocacional e Profissional, estrutura dedicada ao desenvolvimento da gestão das ofertas de formação profissional;
- Gabinete de Educação para a Saúde;
- Reforço da carga horária para alunos com dificuldade em português e matemática;
- Gabinete de Mediação e Promoção da Disciplina – tem como objetivo definir planos entre as turmas e os professores que se adequem à presente realidade combatendo a indisciplina. Através da sua atuação são promovidas ações de sensibilização e de prevenção a partir da mediação de conflitos;
- Disponibilidade do *software* Office para docentes e não docentes deste agrupamento;

Para a promoção de uma escola inclusiva, de uma escola para todos, esta conta com programas como:

- Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular tem como objetivo garantir a mesma oportunidade para todos os alunos.
- Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar (PNPSE), na sua base está o compromisso de redução do insucesso escolar, o que por sua vez, se pode considerar como um objetivo inclusivo, pois promove comportamentos assertivos e o trabalho em equipa através da criação de grupos homogéneos.
- Projeto ECO-ESCOLAS que pretende levar a que os alunos adquiram competências associadas ao ambiente.
- Voluntariado atividade caracterizada pelos laços de fraternidade e pela entreatajuda.



Figura 25 – Entidades com relação protocolar com a Escola Gabriel Pereira
Fonte: Documentos Orientadores do Agrupamento de Escolas Gabriel Pereira

É de destacar que esta escola conta com uma estrutura de suporte à aprendizagem para alunos com déficit visual e auditivo onde existe um quadro de docentes, técnicos e equipamentos necessários. Na área da surdez a escola tem um Docente de educação especial e vários intérpretes, Terapeutas da fala e uma professora de LGP.

Escola André de Gouveia

“O AEAG centra os seus eixos estratégicos no sucesso educativo, onde existe espaço para a liberdade, para a inovação, que confere aos alunos reconhecer a sua comunidade escolar” (Batista, 2019, p.3). A oferta extracurricular deste agrupamento é apresentada na tabela 18.

Clube de música
Brinquedo de madeira
Clube dos cientistas
Rádio
Clube de Gravura
Gatapum
Clube de Teatro
Jornal Escolar
Projeto «Crescer Feliz»
Projeto «EduArte»

Tabela 6 - Atividades Propostas na Escola André de Gouveia em Plano de Atividades 2019/2020.

Fonte: Documentos Orientadores do Agrupamento de Escolas André de Gouveia

Quanto aos Recursos Específicos oferecidos pelo agrupamento de apoio à aprendizagem e à inclusão destacam-se os seguintes:

- Equipa de docentes de educação Especial;
- Técnicos Especializados na Equipa de Serviços de Psicologia e Orientação;
- Equipa multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI)
- Centro de Apoio à aprendizagem (CAA)
- Equipa Local de Intervenção precoce
- Equipa de saúde escolar dos ACES/ ULS⁸
- Centro de Recursos para a Inclusão

A Escola André de Gouveia definiu três dimensões para a estrutura das suas linhas orientadoras: na primeira dimensão - Sucesso Educativo – procura-se colmatar o insucesso escolar, promover uma cultura de respeito e cidadania, promover a inclusão e a integração escolar e social. Na segunda dimensão – Criatividade e Inovação – procurar-se-á proporcionar o desenvolvimento de novas competências, o envolvimento dos alunos e restante comunidade educativas na criação e participação de projetos e desenvolver o ensino prático e experimental. Por fim, na terceira e última dimensão – Construção de Identidade- será promovida a educação para a saúde e bem-estar físico e emocional. Apostar-se-á num trabalho mais colaborativo com a comunidade escolar.

Para o cumprimento da nova legislação, à escola André de Gouveia são dadas novas normativas aos professores, tanto para a criação das turmas como para o acompanhamento contínuo dos alunos. Desta forma as salas de aula assentam numa lógica de trabalho colaborativo entre os docentes. O apoio tutorial específico, como rege a lei, é implementado

⁸ ACES – Agrupamento de Centros de Saúde do Alentejo
ULS – Unidade Local de Saúde

mesmo que os alunos tenham ficado retidos dois ou mais anos; será ainda disponibilizado apoio individualizado e apoio ao estudo em grupo. Assim no âmbito de uma Educação para Todos a prática docente do agrupamento assenta nos seguintes pressupostos:

- Abordar os conteúdos de cada área do saber, associando-os a situações e problemáticas presentes no meio sociocultural e geográfico em que se insere com recurso a materiais 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 enquanto ser social, dos outros e do meio ambiente, com 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 tendo como base os valores da sociedade;
- 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, e incentivar uma intervenção positiva no meio escolar e na comunidade.



Figura 26 - Protocolos com Entidades Locais da Escola André de Gouveia

Fonte: Documentos Orientadores do Agrupamento de Escolas André de Gouveia

Escola Secundária Severim de Faria

No ano letivo de 2020/2021 foram contratados 7 novos professores, tendo o agrupamento, um total de 160 docentes. Os departamentos estão divididos em cinco grupos Matemática e Ciências Experimentais (46), Linguagem (32), Expressões (20), Ciências Sociais

(8) e Educação Especial (8), Primeiro Ciclo (31). Quanto ao pessoal não docente o agrupamento conta com Técnicos Superiores (3), Assistentes Administrativos (9) e Assistentes Operacionais (63).

Este Agrupamento pretende constituir-se como uma referência, regional e com um nível de formação mais qualificada, através dos resultados elevados. Para alcançar o sucesso escolar pretende continuar a promover, de forma permanente, uma cidadania ativa e responsável. Pretende ainda atingir de forma eficaz e eficiente os padrões de qualidade exigentes nos domínios e competências que estão inerentes à instituição.

Após a avaliação externa recomenda-se a colocação de técnicos especializados, psicólogos, terapeutas e a adoção de equipamentos informáticos com mais qualidade.

O Projeto Educativo da escola Severim de Faria é construído com a participação da comunidade educativa encorpando assim uma identidade própria. As funções identificadas neste plano assentam em vetores ideológicos e é orientado para a organização e para a cultura, onde a colaboração ativa na criação evidencia o coletivo da escola, uma componente decisiva segundo o diretor, para a coesão interna. Prevê-se sempre que todas as potencialidades dos alunos, no seu singular, possam ser alcançadas.

Para a construção das linhas orientadoras do projeto educativo esteve sempre em causa a prática do novo paradigma do sistema educativo, que está focado em aspetos de conceção e implementação de medidas recomendadas que levam à construção de uma escola inclusiva. Desta forma as linhas estratégicas são divididas em 6 grupos

- Objetivo A: Promover o valor da identidade
- Objetivo B: Promover a melhoria e a valorização dos serviços prestados
- Objetivo C: Consolidar o papel do Agrupamento na comunidade
- Objetivo D: Promover a qualificação dos processos de gestão nos diferentes domínios
- Objetivo E: Alargar a oferta formativa
- Objetivo F: Melhoria das condições Estruturais e de Segurança

A escola Severim de Faria foi sujeita à intervenção de uma equipa para avaliação externa onde foram apresentadas sugestões de melhoria. De onde se destaca:

- projetos e clubes propostos por este estabelecimento de ensino que têm como missão o enriquecimento curricular dos alunos, trazendo ao mesmo tempo uma componente lúdica e cultural com atividades de âmbito artístico, científico e/ ou tecnológico. As propostas identificadas serão encaixadas ao longo dos anos letivos seguintes e nos diferentes departamentos.

Os alunos que delas participam poderão estimular a sua criatividade, aumentar o seu sentido crítico, a sua autonomia e promover o espírito de equipa.

Olimpiadas Portuguesas de Matemática
Parlamento dos Jovens
Projeto "Nós Propomos"
Clube do Brinquedo de Madeira
Clube dos Cientistas
Projeto Promoção e Educação para a Saude
Projeto Arte Inclusiva

Tabela 7 - Atividades Propostas na Escola Severim de Faria em Plano de Atividades 2019/2020

Fonte: Documentos Orientadores dos Agrupamentos de Escolas

Recursos Humanos Disponíveis:

- O Departamento de Educação de Alunos assegura a organização, o acompanhamento e a avaliação das atividades que irão ser desenvolvidas;
- O Departamento de Educação e Formação Vocacional e Profissional uma estrutura dedicada ao desenvolvimento da gestão das ofertas de formação profissional;
- O Gabinete de Educação para a Saúde que promove na comunidade o bem-estar;
- O reforço da carga horária para os alunos com dificuldade em português e matemática, através de aulas em grupo e a diminuição de turmas, como é sugerido pela equipa de avaliação externa;
- A disponibilidade do *software* Office para docentes e não docentes deste agrupamento;
- O acesso à plataforma INOVAR para docentes e professores.

Os eixos estratégicos definidos para o agrupamento são:

1. Sucesso Educativo
2. Criatividade e Inovação
3. Melhoria das práticas educativas e organizacionais

Para o primeiro objetivo do eixo estratégico a escola pretende melhorar a taxa de transição entre os alunos, de forma a obter melhores resultados escolares. Neste objetivo específico estão contempladas medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, uma maior autonomia curricular e a promoção do trabalho cooperativo entre disciplinas (intradisciplinar). Para a promoção de cultura e do respeito, da cidadania e da inclusão a escola inclui atividades do projeto "+Disciplina" e do projeto "Agir para Prevenir" de forma a combater todos os tipos de discriminação e para que sejam preservados os espaços escolares. Já no segundo eixo pretende-se que os alunos desenvolvam as suas competências tecnológicas e participem de forma mais ativa em projetos. No último eixo privilegia-se a formação interna de docentes e não docentes, promovem-se encontros com os parceiros e com a comunidade escolar com o objetivo de conhecer e cooperar com os agentes locais, estimulando também a participação dos pais.

Para responder às necessidades dos alunos através da prática educativa, social e inclusiva, promovendo um percurso escolar bem-sucedido, prevê-se a aplicação dos seguintes princípios:

- Análise pela equipa multidisciplinar de casos sinalizados e encaminhamento dos mesmos;
- Avaliação especializada dos alunos referenciados;
- Promoção da participação dos alunos e dos respetivos encarregados de educação na definição das respostas educativas;
- Acompanhamento da aplicação das respostas educativas e a sua análise por parte de todos os intervenientes e, em particular dos alunos, assim como, a definição das adequações que se entendam necessárias;
- Aplicação das medidas educativas constantes no Programa Educativo Individual (PEI) que se revelem eficazes e adequadas aos perfis de funcionalidade dos alunos;
- Disponibilização de recursos humanos e materiais necessários para garantir as respostas educativas;
- Desenvolvimento de parcerias com entidades para a prestação de serviços especializados, sustentados no Plano de Ação, nomeadamente com o CRI (Centro de Recursos para a Inclusão);
- Organização de respostas alternativas ao currículo comum para alunos que dispõem de CEI (Currículo Específico Individual);
- Organização de caminhos alternativos de formação para discentes que dispõem de PIT (Plano Individual de Transição), promovendo a inserção na comunidade escolar e a sua preparação para a vida ativa;
- Estabelecimento de parcerias com diferentes entidades de forma que os alunos possam desenvolver os estágios do PIT e para a transição para a vida pós-escolar;
- Desenvolvimento de ações de formação interna de modo a sensibilizar e capacitar docentes e pessoal não docente para as necessidades específicas desta população.



Figura 27 - Protocolos com Entidades Locais na Escola Severim de Faria
Fonte: Documentos Orientadores das escolas

A análise de conteúdo presente em anexo, foi conseguida a partir da recolha de informação presente nos documentos orientadores de cada escola, nomeadamente, nos projetos educativos, no regulamento interno e dos Relatórios de Avaliação Externa das Escolas. A recolha do material foi em parte dos sites das escolas. A estrutura da AC encontra-se seguindo a ordem dos artigos do DL 54/2018, cujas categorias estão identificadas e compactadas de forma a não ser tão extensa permitindo para as várias unidades de análise um melhor entendimento.

Foi realizada uma entrevista a elementos de cada equipa multidisciplinar das escolas em estudo. A entrevista permitiu completar a informação a que se teve acesso durante a recolha documental. Com esta entrevista foi possível identificar: i) Como se implementou o DL 54/2018, ii) qual o envolvimento dos pais e encarregados de educação, iii) conhecer o corpo docente pertencente à EMAEI, iv) como são cumpridas as orientações do DL 54/2018, v) quais são e como são geridos os recursos da comunidade, vi) como funciona o trabalho em rede e vii) quais as principais dificuldades para a implementação deste decreto-lei.

As questões formuladas na entrevista passaram por saber como é que a escola se coloca perante as dimensões do DL 54/2018. Foram extraídas as respostas com pontos de encontro às categorias, identificadas na DL em referência, que permitiram a seguinte análise e averiguar se as experiências se enquadram nas dimensões que formam o objeto de estudo (ver grelhas de análise em anexo).

No que concerne ao tratamento e análise dos dados recolhidos com a entrevista, pretendeu-se manter o anonimato do/a entrevistado/a com a atribuição de um número de referência. Assim a confidencialidade foi mantida e obteve-se a imparcialidade nas respostas, de forma a não causar quaisquer constrangimentos por parte dos participantes. Todos os participantes assinaram uma declaração de Consentimento Informado, para participarem na investigação disponibilizando informações, através da entrevista para que fossem tratadas e pudessem representar cada uma das escolas em estudo. De forma a manter o anonimato não é possível anexar a este documento tais autorizações, uma vez que, aquando da sua assinatura os participantes disponibilizaram o seu nome.

Como foi referido, os dados foram cruzados com os dados das dimensões com a informação recolhida e tratada na análise de conteúdo da tabela em anexo (anexo I). Neste campo, estamos perante uma investigação qualitativa, pois considera-se que desta forma, é possível recolher informação mais detalhada sobre temas que suscitem maior sensibilidade na sua forma de abordagem, mas em contraponto há limitações como seja a generalização dos dados.

3.4 O Impacto do DL 54/2018 na Educação Inclusiva: análise comparativa

3.4.1 Qual o impacto do novo paradigma nos Recursos Humanos?

Os recursos humanos da escola são fundamentais para o bom funcionamento do novo paradigma da escola inclusiva. É dada mais autonomia à escola para que os seus alunos possam de forma igual alcançar os objetivos, assente num trabalho em rede. Reforçando o papel dos recursos humanos, neste último tópico procura-se compreender quais as oportunidades e os desafios que a nova legislação trouxe à escola.

Através de uma entrevista aplicada aos membros da equipa multidisciplinar das escolas em análise, foi possível provocar informações não perceptíveis nos Documentos Orientadores (DO) tornados públicos. Esta é uma das limitações do presente estudo, pois o acesso aos dados disponíveis não é igual de escola para escola, o que dificultou a análise comparativa..

Princípios orientadores

Sobre esta dimensão o DL 54/2018 assinala que “ as linhas de atuação para a inclusão vinculam toda a escola a um processo de mudança cultural, organizacional e operacional baseado num modelo de intervenção multinível que reconhece e assume as transformações na gestão do currículo, nas práticas educativas e na sua monitorização” (Diário da República, 1ª Série – Nº 129, 2018, p. 2921).

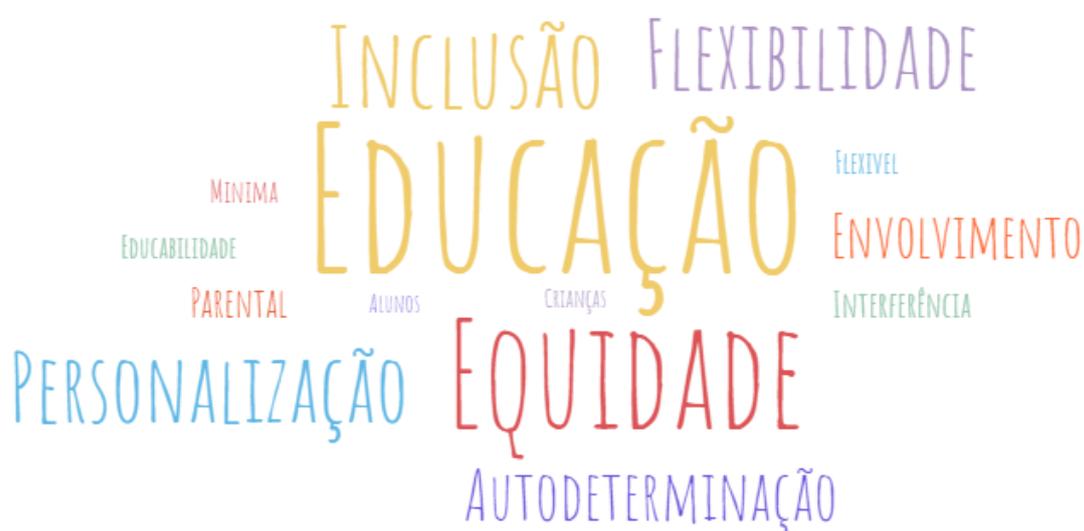


Figura 28- Princípios Orientadores da Escola Inclusiva.

Fonte: Entrevistas realizadas no âmbito da investigação Elaborado por: Infogram

Os princípios orientadores (fig. 31) vão sendo confirmados ao longo das categorias seguintes, pelas ações de cada escola, que confirmam ou não a existência destes 8 indicadores, ou seja, conseguir-se-á perceber se as escolas estão a conseguir proporcionar aos alunos esses indicadores pelas ações que descrevem em planos anuais. Na Educabilidade universal pressupõe-se que todos os alunos tenham a capacidade de aprendizagem e de

desenvolvimento educativo, nem que para tal seja necessário aplicar medidas (seletivas e/ou adicionais). A educação tem de ser garantida a todos os alunos de forma que o seu potencial seja alcançado de forma plena.

A garantia de que todos os jovens necessitam de apoio para alcançar o seu potencial de aprendizagem e desenvolvimento é garantido e proporcionado por ambas as escolas especificamente na escola Gabriel Pereira onde se passa pela "diversificação de estratégias", a na Escola André de Gouveia que reúne esforços para dar "apoio (...) à inclusão. A Escola Severim de Faria dá "respostas específicas" para que os alunos possam ter sucesso escolar.

De forma a garantir que todos os jovens têm acesso pleno e efetivo à educação, a escola Gabriel Pereira desenvolve "estratégias e ações de inclusão" de forma a "melhorar a qualidade de resposta". A escola André de Gouveia tem uma estrutura que "aposta na promoção da inclusão" escolar e social na "perspetiva de aceitação e de valorização".

Ambas as escolas trabalham ativamente para que a inclusão esteja presente a cada hora na comunidade social.

É a aplicação destes princípios orientadores que também vêm caracterizar a comunidade educativa reconhecendo as potencialidades e a diversidade dos seus alunos. Pelos documentos orientadores percebeu-se que a diversidade de alunos vem potenciar a criação de fortes ligações com a comunidade educativa, que são promovidos com atividades e encontros, de forma a criar boas relações nas comunidades. Na tabela 8 estão representadas as opções que cada escola faz para contribuir para uma comunidade educativa mais ativa.

AEGP	AEAG	AESF
<ul style="list-style-type: none">• Respeita a Diversidade• Construção de uma comunidade educativa• desenvolve atividades em consonância com a legislação em vigor• Encontros com diferentes membros da CE	<ul style="list-style-type: none">• Promove a imagem e as potencialidades• Consolidação do papel do Agrupamento• Atividades de formação para a CE• Boa relação com a CE	<ul style="list-style-type: none">• potencia as ligações com a CE• Desenvolve ações em prol da comunidade

Tabela 8 - Comunidade Educativa. As relações da Escola com a sua comunidade
Fonte: Documentos Orientadores das Escolas

- (1) Reconhecimento da diversidade dos Alunos e aplicação da educação universal: é executada através de estratégias para lidar com a diferença, adequando os processos de ensino às características e condições individuais de cada aluno. As escolas devem mobilizar todos os meios de que dispõem para que todos os alunos aprendam e participem na comunidade.

Conclusões Parciais: Todas as escolas têm uma preocupação em proporcionar aos alunos um ensino adequado encontrando formas para adaptar o processo educativo às características e condições individuais de cada aluno. Através da mobilização de meios “dando ênfase ao profissionalismo” onde se “ambiciona construir uma comunidade educativa” como referido nos DO AEGP, ou através da “consolidação e alargamento do papel do Agrupamento na comunidade” praticada pelo AEAG, ou com a “visibilidade e conhecimento [de] dinâmicas em prol do desenvolvimento da comunidade” como executa o AESV.

Quanto à flexibilidade curricular encontrou-se um ponto comum a todas as escolas sobre a forma como são previstos os modelos curriculares flexíveis, tal como previsto nas opções metodológicas que anteriormente referenciadas.

Não é perceptível nos DO a personalização do planeamento educativo centrado no aluno e apenas em uma escola está expressa a existência de um grupo, nos documentos orientadores, para o acompanhamento na elaboração de currículos. Também não está identificada a percepção de que os agrupamentos têm implementados o princípio da autodeterminação. A Escola Gabriel Pereira refere não ter uma "cultura (...) consolidada" e a escola André de Gouveia tem consciência de que há uma grande "diversidade de culturas e práticas" onde há uma "boa relação entre todos os elementos". Conclui-se desta forma que os agrupamentos precisam de trabalhar mais para concretizar estes objetivos.

A escola Gabriel Pereira é um local de "aprendizagens para todos os alunos", no entanto, não foram encontradas evidências de que a Escola Severim de Faria cumpra este pressuposto da educação universal nos seus documentos orientadores.

Sabe-se pela caracterização do pessoal não docente que na escola Gabriel Pereira este grupo se encontra envelhecido, com pouca formação e que a escola aposta anualmente nessa formação com a atualização do quadro pessoal. A constituição dos “recursos humanos ao nível do pessoal auxiliar” é insuficiente, e quando colocados na escola não tem preparação e têm “resistência à inovação e à mudança”.

- (1) Para o cumprimento dos princípios orientadores as escolas mobilizam e definem estratégias criando a sua própria cultura dando a oportunidade para que a aprendizagem se realize na sua plenitude valorizando a diversidade de cada aluno. Que a escola seja capaz de se adaptar com a sua oferta formativa. As linhas de atuação devem de integrar o conjunto de medidas definidas na figura7, assim como seus indicadores.

AEGP	AEAG	AESF
<ul style="list-style-type: none"> • Oferta formativa diversificada • Desenho de mecanismo de apoio às aprendizagens • Ênfase no profissionalismo • Parcerias com instituições da comunidade • reforçar a articulação com os docentes • apoiar o acesso à formação 	<ul style="list-style-type: none"> • Lógica de trabalho colaborativa • Promover a formação em práticas inclusivas • Estabelecer boas relações com a comunidade • Dinamizar encontros 	<ul style="list-style-type: none"> • Potenciar as ligações com a comunidade • Desenvolver dinâmicas em prol do desenvolvimento da comunidade

Tabela 9 - Mobilização de meios, Definição de Estratégias e Diversidade de Estratégias

Fonte: Documentos orientadores das escolas

O desenvolvimento de atividades de enriquecimento curriculares presentes são:

- ⇒ Na Escola Gabriel Pereira grupos de alunos de “homogeneidade relativa”, de forma a melhorar as suas prestações nas disciplinas onde é obrigatório o exame nacional e “responder às dificuldades económicas” dos agregados no apoio educativo.
- ⇒ Na Escola André de Gouveia o “apoio educativo a qualquer disciplina” e “nos anos e disciplinas sujeitas a provas de avaliação”⁹

Para que estes princípios sejam alcançados, a Escola Secundária Gabriel Pereira identifica o fator facilitador de reunir todo o agrupamento de forma a dar a conhecer o novo conceito do DL 54/2018

“(…) de todo agrupamento, portanto, nós fizemos reuniões com coordenadores, estabelecimentos de 1º ciclo, com coordenadores de ano, com professores de 2º ciclo, com educadores de infância (..)”

~ Entrevistado 001

É no contexto do DL 54/2018 que se constata a preocupação pelos atores escolares na promoção do sucesso educativo onde tendo havido uma

“divulgação junto de toda a comunidade do decreto-lei”

~ Entrevistado 001

No entanto surgiram constrangimentos quando foi implementado o novo conceito de escola inclusiva, que segundo as escolas se prendem com a adaptação ao documento legislado

“tivemos que encontrar depois os nossos próprios modelos”

~ Entrevistado 002

E ainda:

“pouco tempo temos de nos organizar num modelo completamente novo”

~ Entrevistado 002

⁹ A Escola Severim de Faria não contempla nos seus documentos atividades de enriquecimento curriculares com a especificidade requerida pelo diploma legal

Em Évora realizou-se na Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares uma formação para todos os docentes de forma a clarificar o conceito do decreto 54/2018, mas faltou o acompanhamento posterior. É referido pelo decreto, que as escolas têm o poder de elaborar documentos, ficando essa decisão ao critério das escolas, como se irá verificar mais à frente.

As escolas identificam que existe uma:

“disparidade entre o que são os valores que defendem e os que a sociedade pratica”

~ Entrevistado 003

Nas três entrevistas não é demonstrada uma preocupação com a divulgação da escola inclusiva, em forma de publicidade porque acima de tudo e não existindo uma preocupação especial por alunos com necessidades educativas especiais ou dificuldades na aprendizagem, mas porque todos os alunos que fazem parte do universo escolar.

Esta divulgação é transmitida aos professores de forma que estes se adaptem ao novo paradigma de ensino onde de certa forma se tenta terminar com rótulos – a estigmatização.

Nesta divulgação fazem parte os educandos, os pais e ou encarregados de educação, integrando-se como parte ativa, durante todo do processo e na elaboração do PIT.

“há uma grande preocupação de articulação, portanto com os encarregados de educação”

~Entrevistado 001.

A intervenção dos pais e a sua colaboração no trabalho em rede com a equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva é um processo transversal até o aluno terminar o seu percurso escolar quando aplicadas medidas seletivas e ou adicionais.

Na segunda dimensão pretende-se conhecer os recursos específicos de apoio à aprendizagem e à inclusão. No documento legislativo são identificados como recursos organizacionais como se pode observar na tabela 13 de forma sistematizada.

	Escola Gabriel Pereira	Escola André de Gouveia	Escola Severim de Faria	Total em Linha
Docentes de Educação Especial	Grupo 910 ¹⁰ – 14 Grupo 920 - 2 Grupo 930 - 1	Grupo 910 - 14	Grupo 910 - 8	40
Técnicos Especializados	Psicólogos 2	Psicóloga – 3 Assistente Social	1	7

¹⁰ Código do Grupo de Recrutamento

O código 910 é atribuído ao ensino especial para o apoio de crianças e jovens com graves problemas cognitivos, com graves problemas motores, com graves perturbações da personalidade ou da conduta, com multideficiência e para o apoio em intervenção precoce na infância.

Grupo 920 – atribuído ao ensino especial, para o apoio a crianças e jovens com surdez moderada, severa ou profunda, com graves problemas de comunicação, linguagem ou fala.

Grupo 930 é atribuído a professores para o apoio educativo a crianças e jovens com cegueira ou baixa visão.

		- 1		
Assistentes Operacionais	80	87	63	230
Total em Coluna	99	104	72	

Tabela 10 - Recursos Humanos por Escola.

Fonte: Documentos Orientadores dos Agrupamentos de Escolas em estudo

De forma a dar apoio à educação cada escola tem de adaptar as suas necessidades, como já referido devido à diversidade da comunidade de cada escola.

Os recursos organizacionais também são Recursos Específicos de apoio à Inclusão (tabela 11).

	Escola Gabriel Pereira	Escola André de Gouveia	Escola Severim de Faria
Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva	2 psicólogos ; Coordenador do departamento de Educação Especial; 1 professor de Educação Especial Coordenadora do 2º e 3º Ciclos Subdiretora	Coordenadores dos Diretores de Turma do 2º e 3º ciclos e do Ensino Secundário Coordenadores do 1º Ciclo e Pré-Escolar Coordenador dos Diretores de Turma dos cursos de Ciências e Tecnologias, Línguas e Humanidades e Ciências Socioeconómicas e cursos Profissionais Coordenadora do Departamento de Educação Especial 2 elementos da direção	1 docente que coadjuva o diretor 1 docente da Educação Especial 3 membros do conselho pedagógico 1 psicólogo
Centro de Apoio à Aprendizagem	2 Centros de Apoio à Aprendizagem	Sem espaço físico para Centro de Apoio à Aprendizagem	1 Centro de Apoio à Aprendizagem
Escola de Referência no domínio da Visão	É escola de referência no domínio da visão	Não é escola de referência	Não é escola de referência
Escola de Referência para a educação bilingue	É escola de referência ¹¹ no domínio para surdos	Não é escola de referência	Não é escola de referência

¹¹ Designa-se escola de referência quando constitui uma resposta educativa especializada, visando a implementação de um modelo *bilingue*, garantido o crescimento linguístico, com acesso ao currículo nacional comum e à inclusão escolar e social de crianças e jovens surdos, assegurando o

Escola de Referência para a Intervenção Precoce na Infância	CRI da APCE	CRI da APPACDM	CRI da APCE
Centro de Recursos de tecnologias de informação e comunicação para a educação especial	Recurso incluído na Biblioteca Escolar	Recurso Incluído na Biblioteca Escolar	Recurso incluído na Biblioteca Escolar

Tabela 11 - Recursos Organizacionais por Escola.

Fonte: Entrevistas realizadas no âmbito da investigação

Estes são recursos específicos existentes na comunidade que permitem mobilizar o apoio à aprendizagem e à inclusão e são considerados pelas escolas em estudo como parceiros naturais. Identificaram-se assim as equipas locais de intervenção precoce, as equipas de saúde escolar, a Comissão de Proteção de Crianças e Jovens e a Segurança Social.

A relação entre os recursos acima especificados e o apoio aos alunos resume-se no seguinte esquema (figura 32).

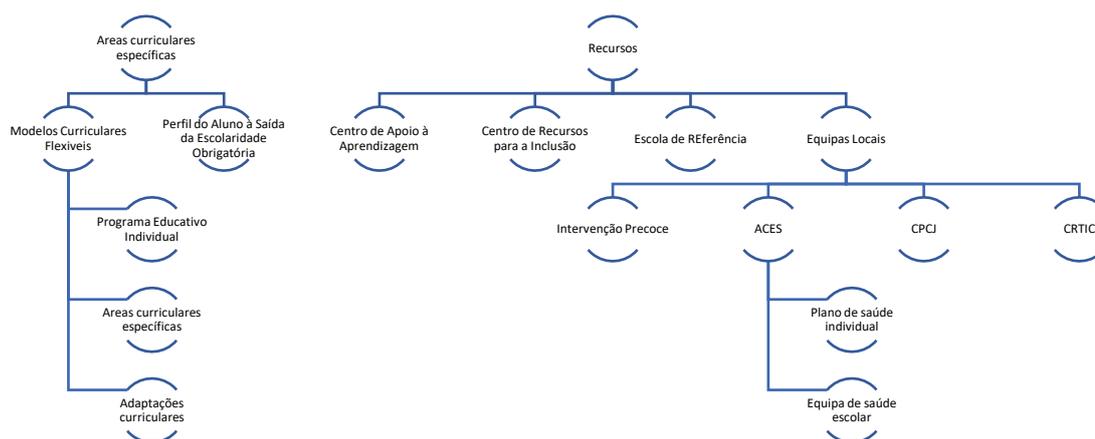


Figura 29 - Relação entre os Recursos Existentes e os Apoios dos Alunos.

Fonte: Documentos orientadores dos Agrupamentos das escolas em estudo

Os três agrupamentos têm modelos curriculares flexíveis e quando necessário o aluno é acompanhado do Programa Educativo Individual, onde são feitas as Acomodações Curriculares. Para este processo cada escola é apoiada pelos centros de recursos para a inclusão existentes na comunidade da cidade de Évora. Desta forma o paradigma das

desenvolvimento da Língua Gestual Portuguesa (LGP), como primeira língua, desenvolvimento da língua portuguesa escrita como segunda língua e criando espaços de reflexão e formação, incluindo na área da LGP, numa perspetiva de trabalho colaborativo entre os diferentes profissionais, as famílias e a comunidade educativa geral. A designação de Escola de Referência é atribuída por um membro do governo, sob proposta dos serviços competentes do ME.

Necessidades Especiais de Educação veio a ser substituído pelo modelo de Necessidades Especiais de Saúde. Nesta alteração paradigmática as escolas auxiliam-se do protocolo com o centro de Saúde onde contam anualmente também com atividades de sensibilização.

A Comissão de Proteção de Crianças e Jovens de Évora é parceira das três escolas em análise assim como o Instituto Português do Desporto e da Juventude.

Já na Escola Gabriel Pereira ainda são desenvolvidas competências nas áreas da linguagem, a nível textual, comunicacional conforme e é promovida a vida ativa e o ingresso no ensino superior através de ações com diversas empresas de Évora. (Tabela 15)

Apesar da escola Gabriel Pereira não referenciar a importância do ingresso ao ensino superior, nos seus documentos orientadores, considera-se que através dos dados recolhidos, em entrevista, que esta escola tem um papel de potenciar o pensamento crítico e contribuir para a formação dos jovens, quer eles ingressem ou não no ensino superior. É fundamental os jovens tomarem as suas decisões e caso sigam por uma via mais profissionalizante terem competências ao nível do saber-fazer, mas também ao nível do saber-ser e saber-saber.

“(...)intervenções na área da cidadania (...) da intervenção social, (...) acompanhamento das academias (...) trabalha com os alunos sobretudo sugestões de cidadania, de civismo, de mentorias de alunos (...) no âmbito da integração de alunos que vem de fora porque nós temos muitos alunos dos concelhos vizinhos (...) a única escola, ah::: temos muitos alunos de fora e, portanto (...) integração dos alunos e de respostas nesse âmbito que facilitem essa integração”

~Entrevistado 001

Assim considera-se que o papel de garantir o perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória e a integração na vida ativa é para as escolas um trabalho com muitos obstáculos sobretudo pela falta de pessoal.

“Baixos recursos materiais e humanos, que permitam e facilitem uma resposta adaptada a cada aluno (uso da tecnologia e software, enquanto recurso facilitador do envolvimento e da inclusão académica; docentes e técnicos especializados que apoiem o professor na consecução de estratégias de ensino flexíveis e diferenciadas, de conteúdos mais acessíveis a todos, com vista à disponibilização da informação de diferentes maneiras e apoiem os alunos diretamente, sempre que seja necessário).”

~ Entrevistado 003

Através dos documentos orientadores do Agrupamento de Escolas André de Gouveia não estão evidenciadas as diretrizes para um acompanhamento das estratégias pensadas que apoiam a inclusão nesta perspetiva.

Quanto às instituições de solidariedade social são realizadas parcerias internas mencionadas pelas escolas como parceiros. Dos quais se destacam os seguintes, na figura 30. É através dessas parcerias que são desenvolvidos os programas anteriormente referidos.

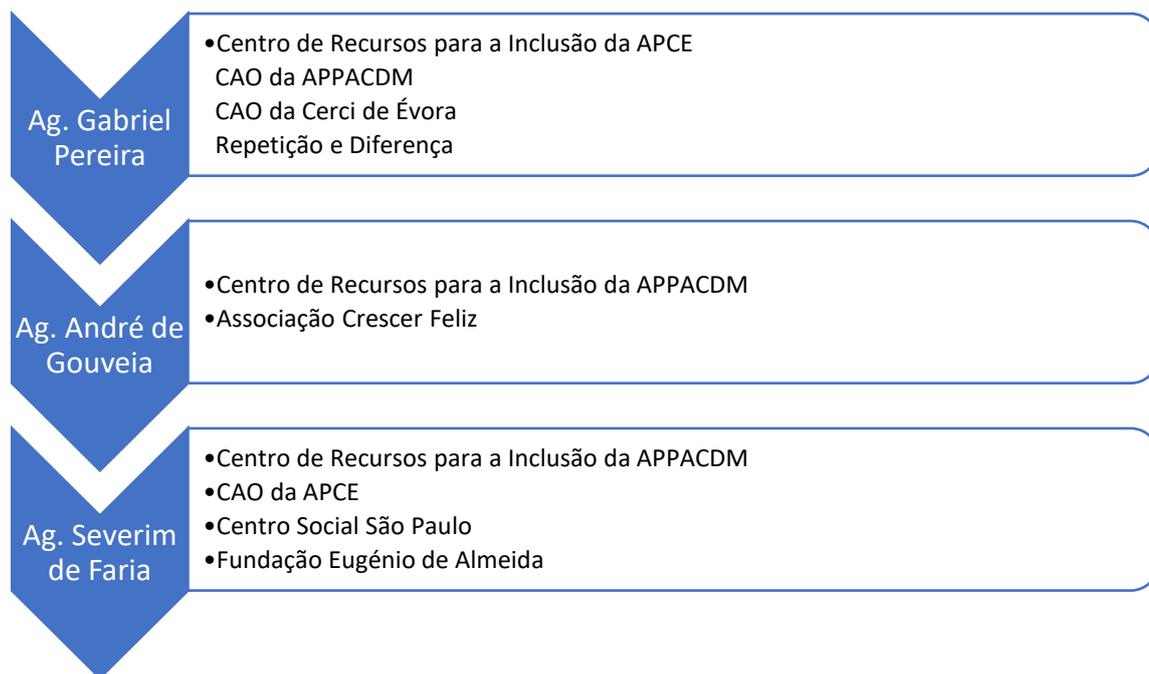


Figura 30 -Recursos Organizacionais por Agrupamento.

Fonte: Documentos Orientadores dos Agrupamentos. Elaboração Própria

Recursos Organizacionais

O segundo objetivo da dimensão Recursos Organizacionais é conhecer a composição da equipa multidisciplinar (EMAEI) e como esta é um recurso organizacional expresso no decreto, não há oscilações nas equipas de cada escola. Identificados os elementos que a compõem na Figura 30, observa-se que a equipa multidisciplinar da escola Gabriel Pereira “constitui um recurso organizacional específico de apoio à aprendizagem e à inclusão, visando que todos os alunos possam concretizar o seu potencial de aprendizagem e desenvolvimento tendo em conta as suas necessidades, potencialidades, interesses e preferências, através de uma abordagem multinível”. (DGE, 2018, p. 44)

Cada equipa é representada por um representante da Direção, três membros do Conselho Pedagógico e um psicólogo. Na escola André de Gouveia este é um recurso que apoia também a inclusão, e é constituída por o adjunto da direção, por um coordenador de cada um dos ciclos de educação e por um coordenador dos diretores de turma dos Cursos Científico-Humanísticos.

Na Escola Severim de Faria a estipulada EMAEI, não tem esta designação como previsto no decreto lei 54/2018 de julho de 2018, no entanto acaba por ter as mesmas funções, ou seja“(…) por finalidade acompanhar em permanência os alunos, designadamente aqueles que revelem maiores dificuldades de aprendizagem, risco de abandono escolar, comportamentos de risco ou gravemente violadores dos deveres do aluno ou se encontrem na iminência de ultrapassar os limites de faltas (…)” com o objetivo de “(…) promover medidas de integração e inclusão do aluno na escola tendo em conta a sua envolvimento familiar e social. Desta equipa fazem parte docentes e técnicos de formação diretores de turma, professores titulares e serviços especializados que prestem apoio à escola. Também a escola André de Gouveia

necessitava de mais dois membros do conselho pedagógico a estar presente na equipa multidisciplinar.

Nas três escolas há elementos permanentes e variáveis que estão previstos pelo diploma, no entanto na Escola Severim de Faria, o papel do psicólogo, só está referenciado nos documentos orientadores, nomeadamente em “serviços especializados”, no entanto e, não obstante, durante a realização da entrevista, percebemos que o papel do psicólogo desempenha também outras funções dentro da equipa multidisciplinar.



Figura 31 – Linhas de atuação da EMAEI na divulgação e organização da Escola Inclusiva
Fonte: M. E., DL 54/2018 de julho de 2018

Sobre sensibilizar a comunidade educativa existe um constrangimento que é

“(…)pessoas ainda trabalham na perspetiva da NEE (…)”

~Entrevistado 001

E, noutra escola, identifica-se o mesmo constrangimento:

“(…)o constrangimento tem a ver com uma coisa que ... o ser humano tem a ver com alguma dificuldade que é esta este, esta mudança de paradigma”

~Entrevistado 002

Para a proposta de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão foram identificados dois constrangimentos:

“(…)burocracia porque é assim cada vez que um aluno que tem RTP muda de ciclo temos que fazer a revisão(…)”

“(…)algumas destas medidas não estavam definidas”

~ Entrevistado 002

Segundo esta escola as medidas propostas para apoio à aprendizagem são pouco claras

“(…)medidas que não se explicam muito bem o que aquelas que elas significam (nós na escola) na nossa escola”

~Entrevistado 002

Na identificação destas facilidades ou constrangimentos percebemos que está sempre inerente a necessidade de mudança. Pois passados 10 anos após a aprovação do decreto-lei 3/2008, como se identificou na página 30, ainda permanece a prática deste último, apesar de já estar implementada a nova ideologia de escola inclusiva. A dificuldade de implementar as

novas regras tem na sua base o facto de uma mudança de paradigma ser imediata, por consequência morosa.



Figura 32 - Medidas de Suporte à Aprendizagem por nível.
Fonte: Ministério da Educação. DGE

A terceira medida do DL 54/2018 é a aplicação de medidas de suporte à aprendizagem (figura 29) divididas em três subcategorias. Para que as mesmas façam parte do currículo do aluno é necessária uma avaliação individual, no pressuposto do respeito, e promover ações de natureza diversa. As medidas universais são uma resposta educativa que está disponível para todos os alunos com o objetivo de promover a participação e a melhoria das aprendizagens. As medidas Seletivas visam colmatar as necessidades de suporte à aprendizagem as primeiras identificadas não resultam. As medidas adicionais são acionadas quando existem necessidades ao nível da comunicação, da interação, da cognição ou mesmo quando são necessários recursos especializados, mantendo sempre uma visão holística.

- (2) Mobilização de Meios para a Aprendizagem e Participação
- (3) Definição de Estratégias
- (4) Acesso ao currículo e à Aprendizagem

O terceiro objetivo da equipa consta em acompanhar, avaliar e monitorizar as medidas referidas. Para tal, no final de cada período escolar as medidas aplicadas são revistas de forma a perceber se a sua implementação está a ser eficaz, desta reunião fazem parte o psicólogo, o diretor de turma e o encarregado de educação.

“(…)A equipa permanente analisa as sinalizações que chegam e se achamos que há ali evidências que realmente as universais não foram suficientes e que é necessário mobilizar seletivas.”

~Entrevistado 002



Figura 33 - Funções da Equipa da EMAE no que respeita à Educação Inclusiva
 Fonte: M.E. Decreto Lei 54/2018

Também cabe a esta equipa prestar aconselhamento aos docentes na implementação de práticas pedagógicas pelo que

“(…) qualquer situação tinha que ser sinalizada à direção e depois a direção é que reportava à EMAEI e depois a EMAEI analisava e se achava que era só possível com medidas universais devolvia ao conselho de turma ou ao professor titular para que fossem aplicadas medidas universais”

~Entrevistado 002

Ou então reencaminhando casos, para a equipa avaliar, como acontece na Escola Gabriel Pereira. Assim quando:

“(…) professor deteta dificuldades (…) encaminham o aluno (…) serviço de psicologia, para a terapia da fala”

~Entrevistado 001

Depois de avaliados e reencaminhados os casos, cabe à equipa de apoio à educação inclusiva elaborar o relatório técnico pedagógico e mais tarde os Planos Individuais de Transição ou o Programa educativo Individual. Este processo é diferenciado em todas as escolas em análise.

“quem faz? O diretor de turma, o professor de educação especial que apoia o aluno, ah: o coordenador do CRI que o responsável pelos PIT 's e pelo acompanhamento dos PITs ”

~Entrevistado 001

E: acompanhamento do aluno na empresa também? e: sim, a função do técnico transição”

~Entrevistado 002

Encontraram-se constrangimentos ao nível de recursos humanos em duas escolas. Por um lado, há um número elevado de jovens com medidas universais, o que para a escola André de Gouveia não é um facilitador. Para o ultrapassar, e uma vez que não é necessário elaborar relatório técnico pedagógico, nesta escola decidiu-se que alunos com medidas universais não passariam pela aprovação na EMAEI, de forma a agilizar o processo. A escola criou um recurso, uma plataforma interna, que vem dar conhecimento de quais são os alunos que estão a beneficiar de medidas universais.

“(…)foi criada uma plataforma interna”

~Entrevistado 002

Noutra escola a equipa sente que o se esgotam os recursos na elaboração destes RTP's

“(…)como temos este tão grande número de alunos, a equipa esgota-se (..) na elaboração de RTP's”

~Entrevistado 001

Por último cabe ainda à equipa multidisciplinar de apoio à inclusão dar o acompanhamento do centro de apoio à inclusão, sendo este um recurso da escola (pág. 48). Por outro lado, na Escola Gabriel Pereira a operacionalização e o entendimento não foram iguais às restantes escolas e esta abriu 2 centros, por considerar que apenas um não estava a ser suficiente para apoiar os alunos.

“(…) porque um só não dava resposta ao número total de alunos”

~Entrevistado 001

Sobre as parcerias existentes nas escolas elas dividem-se em duas como já identificado. Os protocolos que são estabelecidos naturalmente, como o CRI, a Saúde Escolar e os que são encontrados a partir de uma necessidade da escola. No entanto e mais uma vez o decreto assume que este é “uma estrutura de apoio agregadora dos recursos humanos e materiais”, logo como constrangimento identifica-se novamente o quão alargado o é na escola André de Gouveia, pois se:

“o CAA é o agrupamento como todos os recursos que cá estão e, portanto, quem é que depois operacionaliza(…)”

~Entrevistado 002

No entanto, na escola Severim de Faria os técnicos especializados dão apoio aos professores para que estes tenham ferramentas que sejam acessíveis a todos os alunos

“(…) docentes e técnicos especializados que apoiem o professor na consecução de estratégias de ensino flexíveis e diferenciadas, de conteúdos mais acessíveis a todos(…)”

~ Entrevistado 003

AEGP	AEAG
<ul style="list-style-type: none">•Garantir a igualdade de acesso a currículos•Acompanhamento permanente das estratégias e das atividades realizadas•Participação de Pais e Encarregados de educação na vida do agrupamento•Desenvolvimento de Competências•Utilização de equipamentos que contribuam para a definição do perfil do aluno à saída da escolaridade	<ul style="list-style-type: none">• Promoção de soluções técnico pedagógicas para promover a autonomia e a flexibilidade curricular• Aplica o seu projeto de autonomia e Flexibilidade Curricular• Pais e encarregados de educação participam na construção do Plano Educativo• Organiza atividades destinadas a pais e encarregados de educação• Elaboração de planos educativos que promovam a integração na vida ativa ou no ingresso ao ensino superior

Tabela 12 - Recursos específicos de apoio à aprendizagem e à inclusão por Agrupamento.

Fonte: Documentos Orientadores das Escolas

Ainda dentro da categoria Equipa Multidisciplinar, quer-se perceber quais são as práticas de formação interna nas escolas. Em 2018 logo após a saída do DL 54/2018, a Direção Geral de Educação proporcionou a todos os docentes de todos os agrupamentos de escolas de Évora, uma formação para um primeiro entendimento da mudança de paradigma que se implementaria.

“Quando saiu a legislação todos os docentes foram informados e tiveram formação assim como os professores de educação especial e que fazem um trabalho de acompanhamento “

~Entrevistado 003

Posteriormente, cabe às equipas da EMAEI a formação da comunidade educativa. No entanto tal prática não se tem realizado tanto quanto o desejável:

“(…)aí a equipa não tem feito um trabalho e::: em termos de comunidade. fazemos um trabalho que em termos de resposta de caso”

~Entrevistado 001

Isto deve-se ao facto de não ter existido uma continuidade no acompanhamento ao novo decreto por parte do Ministério da Educação. Esta questão é gerida de formas diferentes nas escolas, no caso da escola Gabriel Pereira existiram dois momentos de formação. No entanto a escola considera que não é pelo facto de haver continuidade na formação interna que o trabalho desenvolvido tenha uma qualidade superior.

“(…)não é uma questão de formação é uma questão de a pessoa às vezes não ter (...) grandes aptidões para este tipo de trabalho
(…)mas não é com estes alunos em particular, as vezes é com os alunos em geral”

~Entrevistado 001

Pretendeu-se conhecer as práticas de formação praticadas nas escolas. As formações são feitas consoante a necessidade, não existindo assim uma formação geral, mas sim específica para cada caso onde é escolhido um nicho de profissionais (assistentes operacionais, professores e técnicos) para o acompanhamento.

“(…)fazer formação das medidas da EMAEI não faz sentido. Tem de ser uma formação específica onde há determinado tipo de situações”

~Entrevistado 002

: mas não considera que podia ter sido importante? para esta mudança de paradigma?

e: ah::::: sim, mas os auxiliares que também trabalham mais diretamente com com estes alunos, (...) não acho que haja (...) há necessidade(...) não há más respostas, digamos assim, ou antes, eventualmente as más respostas que há haveria, haveria de qualquer forma (...) tivesse feito a formação”

“(…)não é uma questão de formação é uma questão de a pessoa às vezes não ter (...) grandes aptidões para este tipo de trabalho
(…)mas não é com estes alunos em particular, as vezes é com os alunos em geral”

~Entrevistado 001

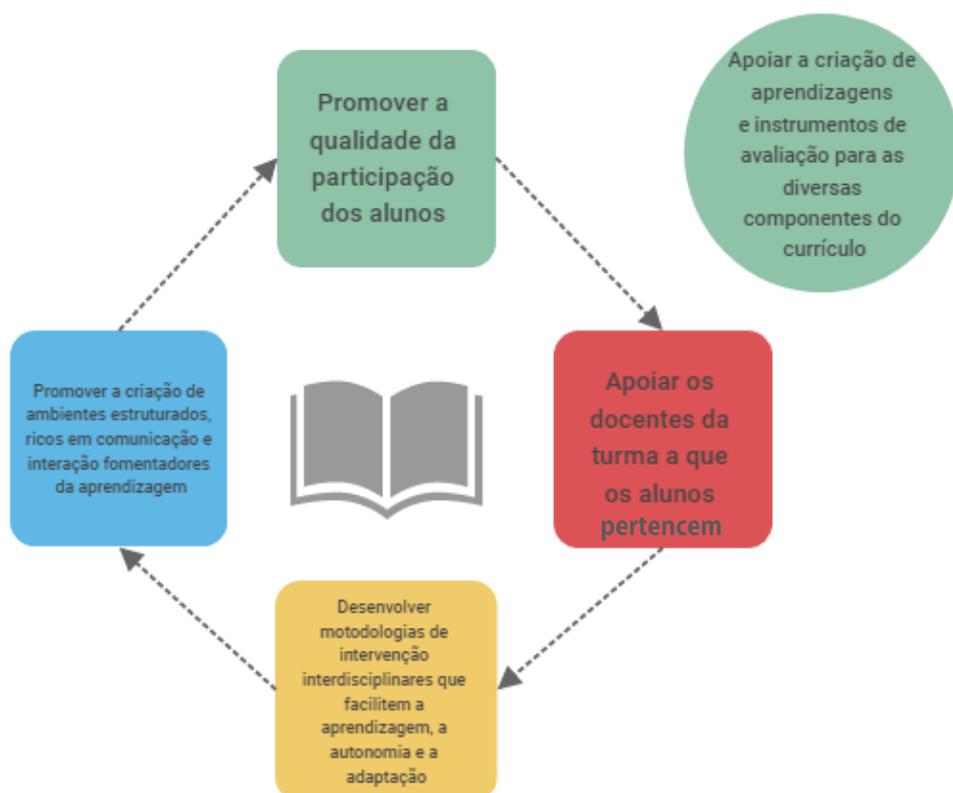


Figura 34 - Objetivos Específicos do CAA.

Fonte: ME, DL-54/2018

O Centro de Apoio à Aprendizagem, adiante designado por CAA, tem como princípio garantir que todos os indivíduos da comunidade escolar têm o mesmo acesso.

- ⇒ Na Escola Secundária Gabriel Pereira o CAA integra um “(...) conjunto de recursos humanos e materiais que têm como objetivo promover a inclusão e dar respostas que se adequem às necessidades e potencialidades de todos os alunos (...)” , DL 54/2018 concretizando o princípio da educabilidade universal, como anteriormente referido.
- ⇒ Na Escola André de Gouveia o CAA promove o lazer, a participação social e a vida autónoma através de “conjunto de recursos humanos e materiais que têm como objetivo promover a inclusão, e ainda, dar respostas que se adequem às necessidades e potencialidades de todos os alunos” DL 54/2018, estando desta forma a cumprir com o que diploma para uma escola inclusiva.
- ⇒ A Escola Severim de Faria não faz qualquer referência nos seus documentos à existência de um CAA.
- ⇒ Sobre o ensino superior, nas três escolas reconhece-se que faz parte das suas funções, “propor o desenvolvimento de experiências de inovação (...) e de formação”
- ⇒ Sobre as Escolas de referência apenas a Escola Gabriel Pereira se encontra habilitada como sendo uma escola de referência na área da visão e educação *bilingue*¹² para alunos surdos no ensino secundário.

¹² O *Bilinguismo* foi uma proposta apresentada pelas escolas para a aprendizagem de duas línguas. Foi uma proposta que se julga a mais adequada para o ensino de crianças surdas. Este método consiste no reconhecimento da língua gestual como língua natural partindo para a escrita da língua portuguesa.

- ⇒ Também as três escolas têm o acompanhamento das equipas do ACES e do ULS onde anualmente desenvolvem ações de formação e intervêm nos cuidados de saúde primários. As equipas de Comissão de proteção de crianças e jovens.
- ⇒ Os Planos Individuais de Transição¹³ são concebidos após três anos antes da idade limite da escolaridade obrigatória, para que o aluno possa ter adaptações que vão de encontro aos interesses, às competências e às expectativas deste e da família. O Programa Educativo Individual (PEI) tem como principal objetivo identificar as medidas de suporte à aprendizagem de modo a promover a participação e o acesso ao contexto educativo.

Este recurso pretende apoiar os alunos à inclusão, ao acesso à formação e integração na vida pós escolar, assim nesta dimensão e nesta categoria pretende-se identificar as principais práticas nos acessos e perceber se são suficientes os recursos para uma intervenção individualizada e com qualidade

Cabe ao Centro de Apoio à Aprendizagem apoiar a inclusão dos alunos na escola, no acesso à formação e à integração na vida pós-escolar, assim como, permitir o acesso ao lazer, fazer com que o aluno participe ativamente na comunidade e tenha uma vida autónoma.

Dentro da categoria Centro de Apoio à aprendizagem identifica-se conhecer o funcionamento do centro de apoio à aprendizagem e quais as principais práticas e como se realiza o acesso à formação e à Vida pós-escolar e como é dado o apoio à inclusão. Esta é uma estrutura agregadora que colabora com todos os outros recursos, que vem apoiar a inclusão de crianças, promover o acesso à formação e na participação da vida social e autónoma.

Consegue-se perceber que o entendimento destes recursos organizacionais não são iguais em todas as escolas, identificou-se que no AEGP há um espaço físico onde os professores se encontram com os alunos, o designado Centro de Aprendizagem, e ainda foi necessário abrir outro espaço por não estarem a conseguir responder às necessidades dos alunos por outro lado na Escola André de Gouveia não há nenhum espaço físico.

“(…) porque um só não dava resposta ao número total de alunos”

~Entrevistado 001

Noutra, considerou-se que a comunidade que constituía o CAA não é necessário criar um espaço físico, o entendimento desta é sublinhado pelo facto de todos os intervenientes constituírem o corpo de docentes, técnicos e auxiliares pelo que não há necessidade de identificar um espaço.

“se forem todos os recursos, somos todos nós. Então o CAA é o agrupamento como todos os recursos que cá estão”

~ Entrevistado 002

Na alínea 7 do artigo 13.º “Compete ao diretor da escola definir o espaço de funcionamento do centro de apoio à aprendizagem numa lógica de rentabilização dos recursos existentes na escola” define que o diretor tem de disponibilizar na escola um espaço para “Promover a criação de ambientes estruturados, ricos em comunicação e interação, fomentadores de aprendizagem” (Diário da República, 1ª Série – Nº 129, 2018, p. 2923, Art. 13º). Esta escola considerou que as medidas impostas não são explícitas.

¹³ Segundo a *European Agency for Development in Special Needs Education*, um plano individual de transição é elaborado e aplicado quando um aluno com necessidades especiais vai transitar para a vida adulta sendo a escola um elemento facilitador.

“(…)medidas que não se explicam muito bem o que aquelas que elas significam (nós na escola) na nossa escola”

~Entrevistado 002

Já na escola Severim de Faria as respostas existem, mas com muitos constrangimentos, pois há falta de professores, principalmente do grupo de professores do ensino especial e do ensino especializado.

Baixos recursos materiais e humanos, que permitam e facilitem uma resposta adaptada a cada aluno (uso da tecnologia e software, enquanto recurso facilitador do envolvimento e da inclusão académica; docentes e técnicos especializados que apoiem o professor na consecução de estratégias de ensino flexíveis e diferenciadas, de conteúdos mais acessíveis a todos, com vista à disponibilização da informação de diferentes maneiras e apoiem os alunos diretamente, sempre que seja necessário).”

~Entrevistado 003

No entanto, o acompanhamento é garantido, e inclusive, realiza-se um trabalho de preparação aos alunos para o mundo do trabalho, nesta escola, os alunos com PIT são integrados em diferentes estruturas do agrupamento, como a papelaria, ou o bar, de forma a prepará-los para a realidade que irão enfrentar fora da escola.

“ PIT poder-se-á iniciar, integrando o aluno nas diferentes estruturas do Agrupamento (...), que promovam as competências essenciais à transição com sucesso para a realização da prática em contexto real”

~ Entrevistado 003

Na Escola André de Gouveia aplica-se a mesma ideia de intervir em meio controlado com os alunos, de forma a que, a transição seja o mais natural possível. E ainda as turmas são mais pequenas que o habitual para proporcionar um apoio mais individualizado.

“(…) tentamos introduzir valências mais práticas nesses miúdos como carpintaria, agricultura biológica e a escola também afeta alguns professores ou de ET, ou de ciências ou de educação física temos o Boccia”

~Entrevistado 002

“(…) atividades próprias para esse aluno ah: as turmas são mais pequeninas”

~Entrevistado 003

A Escola Gabriel Pereira e a André de Gouveia há um técnico de transição a colaborar com os serviços, cuja função é o acompanhamento dos alunos com plano de transição. Nas empresas onde os alunos são colocados a estagiar, a função do técnico é perceber como está a ser o processo de adaptação do aluno, o que é necessário ajustar.

“(…) O técnico que faz esse trabalho de transição de (...) E: o faz o acompanhamento do aluno na empresa também? e: sim, a função do técnico transição é mesmo essa.(...) e:[é fazer o levantamento em função daquele perfil, (...) um levantamento na comunidade onde é que poderá haver uma resposta para essa criança(…)”

~ Entrevistado 002

Ainda dentro desta categoria e no que toca à integração e à participação identificou-se uma prática diferente numa das escolas. Nessa escola há uma socióloga que intervém com crianças de concelhos vizinhos de Évora, que para esta escola venham estudar. Pretende-se um acompanhamento e intervenção na área da cidadania e intervenção social.

“(…)intervenções na área da cidadania (...) da intervenção social, (...) acompanhamento das academias (...) trabalha com os alunos sobretudo sugestões de cidadania, de civismo, de mentorias de alunos (...) no âmbito da integração de alunos que vem de fora porque nós temos muitos alunos dos concelhos vizinhos (...) a única escola, ah::: temos muitos alunos de fora e, portanto (...) integração dos alunos e de respostas nesse âmbito que facilitem essa integração”

~ Entrevistado 001

Por último, pretende-se perceber se os recursos da comunidade são suficientes para uma intervenção individualizada e com qualidade e quais os constrangimentos e desafios dessa intervenção. Segue-se o seguinte gráfico onde são identificados os desafios da aplicabilidade do diploma.

“(…) acho ... o primeiro passo que a gente agora tinha mesmo de desenvolver era atividade com a comunidade no sentido de promover a aplicação do 54 e a compreensão (...)constrangimentos é realmente a dificuldade da adaptação das pessoas a novas situações, portanto mudarem a sua perspectiva de trabalho (...)também a equipa tem alguma responsabilidade porque a gente não tem conseguido”

~Entrevistado 001

“(…) aluno está com algum obstáculo à aprendizagem e que precisa (...) medidas universais como essas (...) qualquer professor pode mobilizar medidas universais”

~Entrevistado 002

“(…)O corpo docente está envelhecido e desmotivado e as mudanças exigem muito trabalho, investimento pessoal e profissional e motivação”

~Entrevistado 003

O principal constrangimento que se tem verificado ao longo desta análise é a capacidade de mudança, e esse está associado ao envelhecimento do corpo docente, que é um fator transversal a todas as escolas em análise. Por outro lado, esta mudança de paradigma veio aliviar os coordenadores da equipa da EMAEI que se mostram esgotados com a elaboração dos relatórios técnicos, uma vez que estes só são necessários para alunos com medidas seletivas e/ou adicionais, na mudança do decreto 3/2008 para o atual 54/2018 os jovens para beneficiarem de medidas universais não precisam de relatório técnico pedagógico da psicóloga da escola.

Pais e Encarregados de Educação

Na terceira dimensão pretende-se perceber qual a relação da escola com os encarregados de educação e quais são as estratégias que a escola tem para promover esta participação. No artigo 4º do DL 54/2018, os pais e encarregados de educação têm direito a:

- Participar nas reuniões da equipa multidisciplinar
- Participar na elaboração e na avaliação do programa educativo individual
- Solicitar revisão do programa educativo individual
- Consultar o processo individual do filho ou educando
- Ter acesso a informação adequada e clara relativa ao seu filho ou educando

Os pais e encarregados de educação estão presentes no processo educativo das escolas, no entanto a escola Gabriel Pereira tem como meta uma maior participação por partes dos pais e na escola André de Gouveia, também a escola não ficou satisfeita com a participação

dos pais, apesar desta ter sido abundante, a escola pretende fomentar ainda mais essa participação. O envolvimento dos pais e ou encarregados de educação na vida escolar dos seus educandos é fundamental nomeadamente para a perceção de necessidades que possam surgir durante o percurso escolar.

Neste sentido quanto ao envolvimento dos pais identificaram-se os seguintes fatores:

- Facilidade de horários para que os pais possam estar presentes e de forma ativa na vida escolar dos filhos e a presença do psicólogo enquanto profissional para apoiar os pais nas reuniões.

“(...)em cada análise de caso, o respetivo encarregado de educação”

~ Entrevistado 001

“(...) há uma grande preocupação de articulação, portanto com os encarregados de educação de satisfação dos encarregados de educação”

~ Entrevistado 001

“(...) fazer é reunir o diretor ou professor titular, reunir com o encarregado de educação(...)”

~ Entrevistado 002

“tem como princípio “chamar” e ouvir os pais e encarregados de educação, e os próprios alunos, na análise e tomadas de decisões”

~ Entrevistado 003

- Os pais estão presentes nos órgãos máximos, como o conselho pedagógico, através da associação de pais. Esta é uma forma de ter voz ativa nas decisões.

“os pais envolvem-se e participam, também como resultado da forma de atuação da Escola/Agrupamento”

~ Entrevistado 003

As estratégias encontradas para proporcionar a participação dos pais são a marcação de reuniões em horário não escolar e pós laboral de forma a facilitar a participação ativa dos pais.

No entanto existe o fator literacia que condiciona a participação dos pais. Evidencia-se que pais com maior literacia têm uma participação de maior relevância, uma vez que conseguem identificar se os seus educandos estão a conseguir ultrapassar as dificuldades identificadas pelo professor, ao contrário de pais com baixa escolaridade que muitas vezes não tem a perceção das dificuldades dos seus educandos.

“(...)são ouvidos quando as medidas são implementadas no sentido de ir vendo se estão a ser eficazes”

“(...)pais têm mais estudos contribuem muito mais e com ideias (...)outros coitadinhos vêm, gostam de ouvir e gostam de estar connosco. Percebem que vêm a escola para o bem dos filhos (...) explicado com uma linguagem simples o que é que estas medidas significam”

~Entrevistado 002

“Trabalho em Rede”

“Parcerias – Trabalho em rede”

Dimensão que pretende perceber como são estabelecidos os contactos com as parcerias externas e como são reencaminhados os alunos que necessitam de algum recurso que não é disponibilizado pela escola e perceber quem são esses contatos. Estas duas dimensões encontram-se separadas uma vez que a primeira diz respeito ao trabalho em rede feito pelos atores escolares (professores e técnicos) e na segunda pretende-se identificar parcerias na comunidade.

Segundo o artigo 19º do DL 54/2018 que orienta as escolas para o novo paradigma da escola inclusiva, as parcerias¹⁴ estabelecidas devem proporcionar um conjunto de respostas de forma a potenciar sinergias, competências e recursos para promover a articulação das repostas. Segue-se a finalidade das parcerias sistematizada abaixo.

Com as parcerias pretende-se:	Implementação de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão
	Desenvolver o PIT e o PEI
	Promoção da vida independente
	Apoio à Equipa Multidisciplinar
	Promoção de ações de capacidade parental
	Orientação Vocacional
	Acesso ao ensino superior
	Integração em programas de formação profissional
	Apoio às condições de acessibilidade

Tabela 13 - Finalidades a alcançar com as parcerias.
Fonte: Decreto Lei54/2018, ME

A seguinte imagem (Fig. 39) mostra como três parceiros locais colaboram no sentido de alcançar os objetivos identificados pelo DL-54/2018 na concretização dos PIT e PEI.

¹⁴ Como já identificado na página 70, as escolas dividem as parcerias em: internas e externas. São consideradas parcerias internas, todas as que se estabelecem de uma forma natural e protocolada pelo Ministério da Educação e as externas que surgem consoante a necessidade da escola

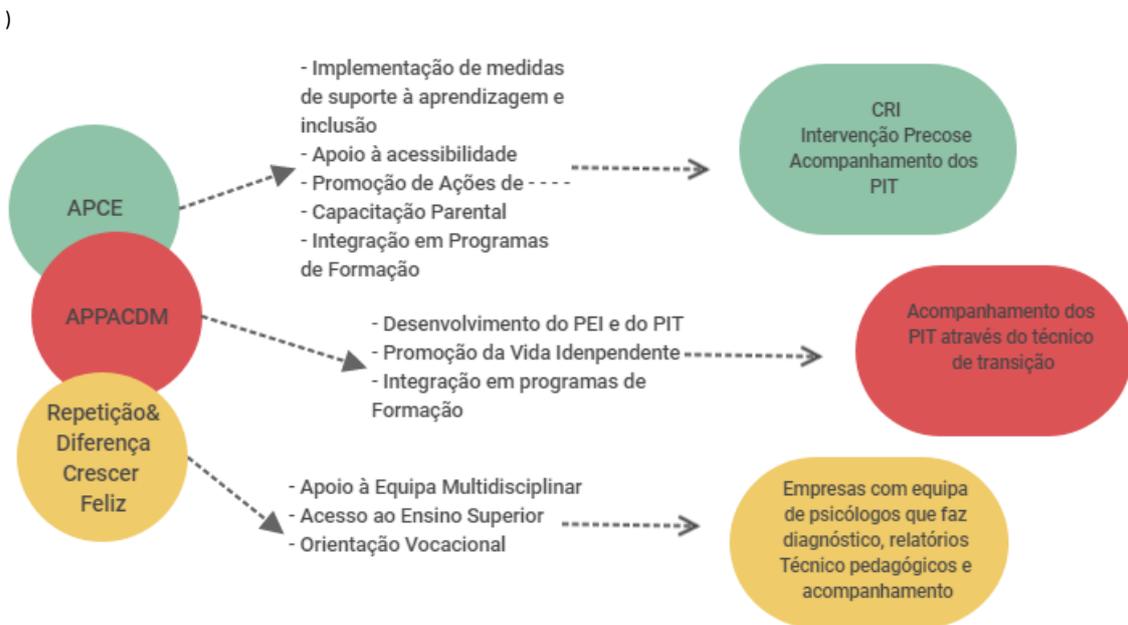


Figura 35 - Parcerias com entidades Locais com múltipla resposta.
 Fonte: Documentos Orientadores dos Agrupamentos de Escolas

Nas parcerias externas as entidades locais veem apoiar cada uma das escolas com a disponibilização de algum serviço (como por exemplo a parceria com a EMBRAER que já data longos anos com a Escola Gabriel Pereira, ou o Intermarché como na Escola André de Gouveia) pretende-se que os alunos tenham contacto com mundo real do trabalho.

Pretende-se também identificar a forma como os alunos são sinalizados e reencaminhados.

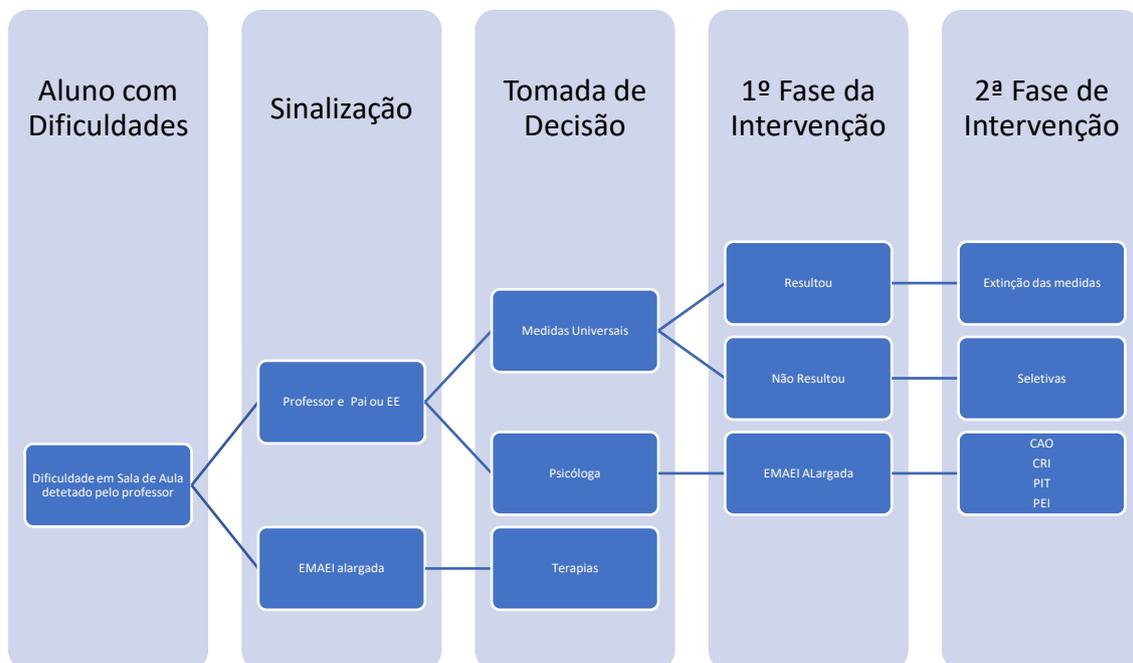


Tabela 14 - Percurso da Sinalização do Aluno.
 Fonte: Docs oficiais das escolas. Elaboração Própria.

Os principais constrangimentos identificados pelas escolas são sobretudo ao nível de respostas com a Saúde. A ligação é estabelecida através de uma enfermeira que está alocada a cada agrupamento. Essa resposta é boa. A resposta é boa, pois a escola consegue identificar e encaminhar, no entanto, o hospital não consegue dar uma resposta rápida.

Outro constrangimento identificado prende-se com os resultados da entrevista de expectativas aos alunos abrangidos pelo PIT aquando da integração no mundo do trabalho. Dentro da empresa o aluno é acompanhado por um técnico de transição¹⁵ que no caso em estudo é através de uma parceria entre a escola e o CRI da APCE ou APPACDM no caso da Escola Severim de Faria. Dessa entrevista de expectativas o aluno é inserido num local de forma a fazer uma transição gradual para o mundo do trabalho. Os constrangimentos identificados foram a falta de comunicação entre a escola e o aluno que resultavam na sua não colocação após o término do estágio.

¹⁵ Profissional que acompanha o aluno durante o seu estágio fazendo a ligação entre o aluno e a empresa.

Considerações Finais

A elaboração desta investigação teve percalços que limitaram a pesquisa e levaram a que fossem alterados os objetivos específicos. Alterações que num primeiro momento foram determinadas pelo facto de o trabalho de campo ter correspondido ao período de pandemia COVID19, o que se traduziu na necessidade de se adaptar a investigação, nomeadamente o trabalho empírico a desenvolver nas escolas em estudo. Já as limitações da pesquisa documental prenderam-se sobretudo com o facto de não estarem publicados todos os documentos necessários para a pesquisa e consequente análise, daí que em algum momento deste trabalho apareçam referências sobre o facto de alguma informação não estar evidenciada, isso não implica que a escola na realidade não seja detentora de tal prática.

No final deste caminho de investigação analisa-se transversalmente os resultados obtidos e responde-se à pergunta de partida, tendo sempre presente os objetivos propostos no início da investigação sendo a pergunta de partida:

Qual o impacto que o novo decreto-lei (DL 54/2018) teve nas escolas secundárias de Évora e quais as principais transformações.

Para responder a esta pergunta defiram-se seguintes objetivos.

Identificar as políticas públicas do setor da educação, onde:

1. No final da década de 50, o regime político não era favorável ao desenvolvimento da educação e implementou a educação como um direito social ou um elemento que iria contribuir para o desenvolvimento económico do país.
2. O período compreendido entre 1960 e 1973 foi um importante período de transformações para Portugal. Iniciou-se em 1960 a escolaridade obrigatória para o sexo feminino.
3. Em 1973 Portugal experimenta pela primeira vez ter oito anos de escolaridade obrigatória.
4. Já teria surgido fora de Portugal a teoria do capital humano, que influenciou a implementação de políticas públicas tanto viradas para o plano económico como educativo.
5. Os Estados Unidos e outros países da Europa juntaram-se para que criar um auxílio financeiro às políticas educativas.
6. A OCDE, influenciada pela Teoria do Capital Humano, cria uma agenda com o objetivo de desempenhar um importante papel no crescimento e desenvolvimento das políticas educativas.
7. Salazar acaba por adotar uma agenda cuja dinâmica se desenvolvia no sentido de tentar acompanhar outros países da União Europeia e nomeia Leite Pinto como ministro da Educação.
8. Portugal começava então a identificar-se com a visão da OCDE e passou a incluir-se na agenda política portuguesa a igualdade de oportunidades com o objetivo alargar o acesso e a duração da escolaridade, onde se passaria a adequar a educação às necessidades do desenvolvimento económico do país.

9. Com o visível crescimento da taxa de escolarização surgiu a necessidade de se criar o Gabinete de Estudos e Planeamento da Ação Educativa que teve como principais funções o acompanhamento e coordenação no âmbito da reforma de Veiga Simão.
10. Nos fundamentos da escola do Estado Novo as crianças deviam de ser educadas consoante o seu estatuto social para que não se desencadeassem novas expectativas não permitindo a meritocracia.
11. Com o fim da Guerra a modernização surge o ensino técnico que preparava profissionais para a recuperação da economia, sendo aprovada em 1947 a reforma do ensino técnico que se prolongou ao longo de duas décadas.
12. É criada a OCDE (antiga OECE criada em 1948).
13. Surge em 1952 o DL 38968 que iria colmatar o não cumprimento da escolaridade obrigatória, assim como, uma Campanha de Educação de Adultos. Estas medidas tinham como punição o pagamento de multas.
14. Em 1961 realizou-se uma conferência que daria a conhecer qual o crescimento económico em Portugal, onde se concluiu que a educação era um serviço público essencial e um dos maiores investimentos no crescimento económico.
15. Em 1971 foi criado o Instituto de Ação Social cujo plano estratégico promovia a criação de condições mínimas de igualdade de oportunidades, que viriam a dar aos alunos a permanência na escola com um regime de gratuidade.
16. No II Governo foram eliminadas as vias liceal e técnica onde o currículo passou a ser construído com as áreas de estudo científico-naturais, científico-tecnológica, económico-social, humanística e de artes visuais.
17. Portugal pede ajuda à UNESCO a reorganização do sistema educativo português com a apresentação das anteriores estratégias que ficariam em vigor. Assim o sistema educativo passou a estruturar-se da seguinte forma: 1 ano de ensino pré-primário, 9 anos de ensino básico e 2 anos de ensino secundário e 1 anos de formação profissional de 2º grau
18. Em 1978 o último ano do ensino secundário deixou de ser exclusivo para a preparação do aluno para a atividade técnica e a escola passou a reger-se pela meritocracia onde o princípio da igualdade adquiriu todo o significado.

Durante a análise dos Planos de desenvolvimento estratégico percebeu-se que as estratégias definidas estão contempladas nos projetos educativos e que são o espelho do pensamento do diretor, assim como a sua forma de organização e direção da escola. A organização textual deste documento é construída de igual forma para as três escolas em estudo. O diretor começa por diagnosticar e identificar o meio envolvente e posteriormente são apresentados e descritos os recursos humanos e organizacionais da escola.

A oferta formativa é revista anualmente, podendo ser acrescentados ou abolidos cursos profissionais, no entanto a oferta formativa para o ensino regular mantém-se sempre igual, sendo obrigatória pela legislação em curso.

Dentro da oferta formativa, cada uma das escolas faz a apresentação dos recursos educacionais que tem disponíveis para os alunos e promove a sua oferta curricular e não curricular. Seguidamente cada um dos diretores apresenta a missão e visão que tem para o mandato em vigor, pelo qual se irá reger para cumprir os objetivos propostos.

Para o último objetivo proposto foram identificados os constrangimentos e facilidades da implementação do DL 54/2018 nos recursos humanos das escolas. A análise está repartida de forma a responder aos objetivos.

Como é feita a divulgação da Escola Inclusiva

As escolas apostaram em formação inicial aquando da saída do Diploma, sendo que nos anos letivos consequentes, a formação é nula para os docentes. Para o pessoal não docente é feita uma apresentação caso a caso apenas ao técnico operacional que irá trabalhar mais de perto com o aluno com dificuldades de aprendizagem.

Neste momento foi excluída a designação aluno com necessidade especial de educação.

Nas três escolas em estudo assinala-se a interceção das linhas de atuação de cada escola e reconhece-se a transformação da sua intervenção sistémica para uma intervenção multinível.

Para que a divulgação do novo modelo de escola inclusiva seja coerente cada um dos atores da escola teve que o interiorizar de forma a aplicar os princípios orientadores que estavam estabelecidos no novo diploma. Desta forma conseguem garantir a oportunidade para que todos os jovens possam alcançar o seu potencial de aprendizagem, desenvolvimento o acesso efetivo à educação. A Escola André de Gouveia tem uma estrutura que "aposta na promoção da inclusão" escolar e social na "perspetiva de aceitação e de valorização".

Afirma-se que todas as escolas trabalham ativamente para a plena inclusão.

Como nota menos positiva, destaca-se o facto de o Decreto-lei ter sido publicado em junho de 2018 com a obrigação de implementação em setembro de 2018, não tendo dada a oportunidade de os professores e demais terem uma total compreensão.

Recursos Organizacionais

Quanto aos recursos organizacionais as três escolas em estudo criaram as estruturas propostas pelo diploma, sendo o seu entendimento sobre o espaço e a forma de organização diferenciada. Como está representado na figura 10, as escolas seguem o mesmo organigrama quando é necessário implementar medidas ou acompanhar alunos.

Equipa Multidisciplinar

Nas três escolas a Equipa Disciplinar é constituída conforme o que está previsto, a existência de uma equipa alargada proporciona às escolas a possibilidade de partilha e uma abordagem mais alargada a todos os docentes de forma a puderem discutir soluções. No anterior decreto (DL 3/2008) o trabalho estava assente num parceria entre professor de educação do ensino especial e aluno.

Como constrangimentos identificaram-se a extrema burocracia que é necessária ao longo do acompanhamento do aluno com dificuldades de aprendizagem retirando tempo ao aluno e o facto de as escolas disporem de pouco tempo para a implementação do diploma. Este constrangimento está diretamente relacionado com o processo de mudança que não é imediato. O impacto do novo diploma trouxe a mudança de paradigma, uma mudança que se faz lentamente com passos pequenos e muitas vezes com a necessidade de refazer alguns dos passos, por exemplo relativamente à participação dos pais que todos os anos são diferentes, com ideais diferentes e formas de ser tão diversas.

Participação dos pais

A participação dos pais ou encarregados de educação constituiu-se como uma das mudanças mais notórias do diploma. Com esta alteração passou a ser obrigatória a participação dos pais e que tenham que saber qual a situação escolar dos seus educandos.

Para promover esta participação as escolas delinearam estratégias como a marcação de reuniões no horário não letivo.

O facto de as escolas continuarem a aplicar a legislação e a esforçarem-se para que a sua aplicabilidade, continua a ser demonstrada a preocupação que as escolas têm por levar a cabo a tarefa de tornar a sua escola mais inclusiva. Este processo depende de todos os atores e os pais e encarregados de educação fazem parte dessa comunidade. A atividade de ser professor é nos dias de hoje uma tarefa que vai além do ensinar. O professor além de ensinar tem de diagnosticar, tem de referenciar, adotar medidas, aplicar medidas, verificar as medidas. Na sua ótica o ensinar ocupa apenas uma parte do seu tempo.

Não estarão as escolas com todas as medidas do novo decreto-lei a impulsionar e a deixar ainda mais visíveis as diferenças que há entre os vários alunos ?

Não estarão os professores sobrecarregados com tanta burocracia e a não exercer efetivamente a profissão de ensinar ?

Os recursos humanos das escolas estão envelhecidos. Não será essa uma barreira para que efetivamente não consigam fazer a transição do decreto 8/2003 para o 54/2018 ?

Bibliografia

Ainscow, M. (1996). *Necessidades especiais na sala de aula: Um guia para a formação de professores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional (IIE).

Alves, I. (2019). International inspiration and national aspirations: inclusive education. In *International Journal of Inclusive Education*. Obtido em: https://www.researchgate.net/publication/333591862_International_inspiration_and_national_aspirations_inclusive_education_in_Portugal

Afonso, A. J. (2002) Políticas Contemporâneas e Avaliação Educacional. In *Reformas da Educação Pública - Democratização, Modernização, Neoliberalismo* (pp. 111-127). Porto. Edições Afrontamento.

Bénard da Costa, A. (1999). Uma educação inclusiva a partir da escola que temos. In CNE (Ed.), *Uma educação inclusiva a partir da escola que temos* (pp. 25-36). Lisboa: ME/IIE.

Bourdieu (2017). *A reprodução social; elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Lisboa. Editorial

Carvalho, O., & Peixoto, L. (2000). *A escola inclusiva: da utopia à realidade*. Braga: Edições APPACDM Distrital de Braga.

Casa-Nova, M., Mendes, M. & Mariano, O. (2018). Os Discriminados: Crianças de Etnia Cigana in Miguéns, M. (coord.), *Educação para todos: os invisíveis, os discriminados e os outros*. Conselho Nacional de Educação 2018 (pp.87-115) [Educao_para_Todos.pdf](#) (cnedu.pt)

CCDR (2015). Dinâmicas de Desenvolvimento do Alentejo – 2011/2012. Lisboa: CCDR. In: [caracteriza Dez 2013- 18-12 \(ccdr-a.gov.pt\)](#)

Clough, P. (2000) *Theories of Inclusive Education* p.69 Califórnia :P.C. Publishing

Correia, J. A., Stoleroff, A., & Stoer, S. (2012). A ideologia da modernização e o sistema educativo. In *Educação, Sociedade & Cultura* (pp. 169–193).

Coli, C, Marchesi, A. & Palacios, J. (2004) *Desenvolvimento psicológico e educação – Psicologia de educação escola*, Vol 2. Porto Alegre: Artmed

Faria, J. (2016). *Experiências de conciliação entre a vida profissional e familiar no setor privado e setor público: análise comparativa*. Escola Superior de Tecnologia e Gestão. Oliveira do Hospital

Fernandes, R (2010) Notas Sobre a Situação Educativa em Portugal no Século XVIII ". *O Professor*, 121, 61- 66.

Ferreira, M. (2006) Procurando indicadores de educação inclusiva: as práticas dos professores de apoio educativo. *Revista Portuguesa de Educação nº20*, p.105-149. Universidade do Minho. Minho

Forlin, C., Earle, C., Loreman, T., & Sharma, U. (2011). The sentiments, attitudes, and concerns about inclusive education revised (SACIE-R) scale for measuring pre-service teachers' perceptions about inclusion. *Exceptionality Education International*, 21(3), 50-65. In: <https://ir.lib.uwo.ca/cgi/viewcontent.cgi?article=1040&context=eei>

Gomez A. (1964). O desenvolvimento socioeconómico e a educação. *Análise Social*, 7-8.

INE (2022). Objetivos do Desenvolvimento Sustentável – Agenda 2030. *Indicadores para Portugal – 2010/2019*. (pp. 140 – 143). INE: Lisboa.

Machado, F., Nóvoa D., Fernandes, S., & Pereira, T. (2011). Estudantes à entrada do Secundário – 2010/2011. Lisboa: CIES-IUL & GEPE/ME in [http://www.dgeec.mec.pt/np4/47/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=48&fileName=Estudantes_Entrada_do_Secund_rio_201021.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/47/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=48&fileName=Estudantes_Entrada_do_Secund_rio_201021.pdf)

Ministério da Educação. (2007). Agência europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Especiais de Educação. Lisboa: Ministério da Educação

Nielsen, P. (2009). Coastal and estuarine processes. *Revista Coastal And Estuarine Processes* Nº29, p. 357 <https://doi.org/10.1142/7114>

Silva, M. (2011). Educação Inclusiva – um novo paradigma de Escola. *Revista Lusófona de Educação*, 19, 119-134.

Silva, M. D. O., Ribeiro, C., & Carvalho, A. (2014). Atitudes e Práticas dos Professores Face à Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais. *Revista Portuguesa De Pedagogia Nº47-1*, pp. 53-73. https://doi.org/10.14195/1647-8614_47-1_3

Pinto, P. C. (2018). For a public sociology: Rethinking disability from the point of view of human rights. *Análise Social* nº 53, 1010–1035. in <https://doi.org/10.31447/AS00032573.2018229.07>

Watkins, A. (Editor) (2007). Processo de Avaliação em Contextos Inclusivos: Questões-chave para Políticas e Práticas. Odense, Dinamarca: Fronteras

Legislação Consultada

Decreto-lei n.º. 3/2008 de 7 de janeiro. Diário da República n.º. 4/08 – I Série A. (2008)

Decreto-lei n.º. 54/2018 de 6 de julho, alterado pela Lei 116/2019 de 13 de setembro, Diário da República n.º. 176/19 – I Série. (2019)

Diário da República, 1.ª série — N.º 146 — 30 de Julho de 2009

Diário da República, 2ª Série – Nº 148 – 31 Julho de 2015. Despacho nº8452-A/2015

Diário da República, 1ª Série – Nº4/2008 – 7 de Janeiro de 2008.

UNESCO (1994). Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Documentos Orientadores

Projeto Educativo 2019-2022 do Agrupamento de Escolas André de Gouveia

Projeto Educativo 2019-2022 do Agrupamento de Escolas Gabriel Pereira

Plano Estratégico do Agrupamento de Escolas Severim de Faria

Caraterização Geral do Agrupamento 2020-2021 do Agrupamento de Escolas André de Gouveia

Relatório da avaliação Externa da Escola Secundária André de Gouveia

Relatório da avaliação Externa da Escola Secundária Gabriel Pereira

Relatório da avaliação Externa da Escola Secundária Severim de Faria

Anexos

ANEXO 1 – Tabela da Análise de Conteúdo

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	ESCOLAS		
		Escola Gabriel Pereira	Escola André de Gouveia	Escola Severim de Faria
COMUNIDADE EDUCATIVA	Reconhecer a mais-valia da diversidade dos seus alunos	<i>"(...) agrupamento respeite a diversidade de cada escola que o compõe, dando ênfase ao profissionalismo e ao envolvimento de todos os que nele trabalham ou estudam (...)</i>	<i>(...) Promover a imagem e as potencialidade(..)</i>	<i>através não só da diversidade de ações de natureza científica, ambiental, artística, desportiva, cultural e solidária</i>
	Mobilizando os meios de que dispõe para que todos aprendam e participem na vida da comunidade educativa.	<i>de cada escola que o compõe, dando (...)ênfase ao profissionalismo e ao envolvimento de(...)</i>	<i>"(...)Consolidação e alargamento do papel do Agrupamento na Comunidade"</i>	<i>"... potenciando as ligações com a comunidade (...)"</i>
		<i>(...)todos os que nele trabalham ou estudam(...)</i>	<i>(...)Necessidade de formação no âmbito das práticas inclusivas que envolvem toda a comunidade educativa(...)</i>	<i>"(...)visibilidade e reconhecimento, projetando o seu nome e as suas dinâmicas em prol do desenvolvimento da comunidade. "</i>
		<i>"Ambicionamos construir um modelo de escola/ comunidade educativa(...)</i>	<i>(...)Acolhimento e boa relação entre todos os elementos da comunidade educativa"</i>	
		<i>Atividades: "(...) Aplicação concertadas, por toda a comunidade educativa, do estipulado na legislação em vigor(...)"</i>	<i>"(...)a formação das equipas e dinamiza anualmente um conjunto de atividades com algum impacto na comunidade educativa</i>	
		<i>"(...) Estabelecimento de parcerias com instituições da comunidade"</i>	<i>Boa relação entre a comunidade educativa</i>	
		<i>"(...) Dinamização de encontros de convívio entre os diferentes membros da comunidade educativa(...)"</i>	<i>Dinamização de encontros de convívio entre os diferentes membros da comunidade educativa</i>	
	Reforço da intervenção dos docentes de educação especial, enquanto parte ativa das equipas educativas	<i>(...)Melhorar a articulação entre os docentes da turma/disciplina, os docentes de educação especial e os técnicos que trabalham com os alunos;</i>		

	Definição de estratégias e no acompanhamento da diversificação curricular	<i>(...) "Vasta oferta formativa, quer a nível curricular (...)"</i>	<i>É concebido e desenvolvido (...) lógica de trabalho colaborativo e de corresponsabilização (...) pretendendo adequar-se às necessidades e potencialidades de cada aluno/aluna, promovendo a equidade e a igualdade de oportunidades</i>
		<i>"(...) o AEGP deverá levar em conta estes dados no desenho dos mecanismos de apoio às aprendizagens dos alunos e nas atividades propostas nos planos curriculares de turma</i>	
		<i>(...) A oferta curricular ... é anualmente objeto de análise ... do conselho pedagógico (...)</i>	
	Diversidade de estratégias para as ultrapassar, de modo a assegurar que cada aluno tenha acesso ao currículo e às aprendizagens	<i>(...) promovendo a diversificação de estratégias de acesso ao currículo e apoiando o acesso à formação, ao ensino superior e à integração na vida pós-escolar</i>	<i>"(...) orientações curriculares e ajustados às necessidades das crianças e dos alunos."</i>
OPÇÕES METODOLÓGICAS	Modelos curriculares flexíveis	<i>(...) condições para dar resposta aos desafios que se colocam para conseguir mobilizar um AEGP centrado nas pessoas que, promovendo o sucesso educativo, garanta a igualdade de acesso(...)</i>	<i>Promover soluções técnico-pedagógicas no âmbito da autonomia e flexibilidade curricular(...)</i>
			<i>Projeto de autonomia e flexibilidade curricula</i>
	Acompanhamento e monitorização sistemática da eficácia*/a do contínuo das intervenções implementadas	<i>(...) consistirá no acompanhamento permanente das estratégias e atividades realizadas(...)</i>	
	Diálogo dos docentes com os pais ou encarregados de educação	<i>(...) participação da generalidade dos pais e encarregados de educação, como é reconhecido pelos seus representantes, ficou aquém do desejável</i>	<i>(...) processo de elaboração do PE foi, abundante e insistentemente, solicitada a participação dos professores, das associações de pais(...)</i>

			<i>Para fomentar a participação dos pais na criação e organização de atividades destinadas a toda a comunidade(...)</i>
		<i>(...)Participação dos pais na vida do AEGP fica aquém do desejável(...)</i>	
		<i>(...)Incentivar o envolvimento dos alunos, do pessoal docente, do pessoal não docente e dos pais(...)</i>	
	Garantir que o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória seja atingido por todos	<i>(...)procurar atingir os objetivos globais e as aprendizagens essenciais, desenvolvendo as competências inscritas no referencial «Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória»(...)</i>	<i>permitindo-lhes concluir, com êxito, a escolaridade obrigatória</i>
		<i>(...)desenvolvimento de competências na área da linguagem, dos textos, da informação e da comunicação, do pensamento crítico e do pensamento criativo, em conformidade com o previsto no «Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória»(...)</i>	<i>Elaboração de planos educativos promotores da integração na vida ativa ou do ingresso no ensino superior</i>
		<i>(...)Reconhecer a centralidade das bibliotecas escolares do AEGP, e a importância do referencial de aprendizagens que estes equipamentos culturais implementam e que podem dar contributos para a definição do perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória; (...)</i>	
PRINCÍPIOS			

	<p>Educabilidade universal, a assunção de que todas as crianças e alunos têm capacidade de aprendizagem e de desenvolvimento educativo;</p>	<p><i>(...)o currículo deverá, assim, ser indexada à promoção de melhores aprendizagens para todos os alunos(...)</i></p>		
	<p>Equidade, a garantia de que todas as crianças e alunos têm acesso aos apoios necessários de modo a concretizar o seu potencial de aprendizagem e desenvolvimento</p>	<p><i>(...) a diversificação de estratégias de acesso ao currículo(...)</i></p>	<p><i>promovendo a equidade e a igualdade de oportunidades no acesso ao currículo</i></p>	<p><i>“(...) respostas específicas e da sensibilização da comunidade escolar para a integração daqueles alunos.”</i></p>
	<p>Inclusão, o direito de todas as crianças e alunos ao acesso e participação, de modo pleno e efetivo, aos mesmos contextos educativos;</p>	<p><i>(...)funções o apoio à inclusão de crianças e de jovens no grupo/turma(...)</i></p>	<p><i>estrutura que agrega os recursos humanos e materiais, os saberes e competências da escola, no apoio à aprendizagem e à inclusão.</i></p>	<p><i>“(...) promove a inclusão e o acompanhamento das crianças e dos alunos com necessidades educativas (...)”</i></p>
		<p><i>(...)estratégias e de ações de inclusão, contribuindo para a promoção da disciplina e das aprendizagens(...)</i></p>	<p><i>aposta na promoção da inclusão e integração escolar e social,</i></p>	
		<p><i>(...)Melhorar a qualidade de resposta a todos os alunos num quadro de inclusão mais vasto; (...)</i></p>	<p><i>inclusão, numa perspetiva de aceitação e de valorização da diferença presente na escola</i></p>	
	<p>Personalização, o planeamento educativo centrado no aluno, de modo que as medidas sejam decididas casuisticamente de acordo com as suas necessidades, potencialidades, interesses e preferências, através de uma abordagem multinível;</p>			<p><i>“(...) disponibilização de respostas específicas (...)</i></p>

Flexibilidade, a gestão flexível do currículo, dos espaços e dos tempos escolares, de modo que a ação educativa nos seus métodos, tempos, instrumentos e atividades possa responder às singularidades de cada um;

(...)soluções técnico-pedagógicas no âmbito da autonomia e flexibilidade curricular(...)

qualidade e diversidade da oferta formativa

Promover a educação global dos alunos, num quadro de flexibilidade curricula(...)

Autodeterminação, o respeito pela autonomia pessoal, tomando em consideração não apenas as necessidades do aluno, mas também os seus interesses e preferências, a expressão da sua identidade cultural e linguística, criando oportunidades para o exercício do direito de participação na tomada de decisões;

Cultura de Agrupamento não consolidada(...)

diversidade de culturas e práticas, é consensual a existência (...) e boa relação entre todos os elementos

(...) melhorar a perceção da cultura organizacional(...)

(...)Aceitar e desenvolver novos desafios que promovam a flexibilidade, a inovação e a aposta nos recursos humanos(...)

(...)Promover a educação global dos alunos, num quadro de flexibilidade curricular, nas componentes de saúde, desporto, civismo, direitos humanos, ética, estética, tecnologia e ecologia, privilegiando a iniciativa e o empreendedorismo; (...)

	<p>Envolvimento parental, o direito dos pais ou encarregados de educação à participação e à informação relativamente a todos os aspetos do processo educativo do seu educando;</p>	<p><i>Promover a relação Escola-Família, incentivando a intervenção ativa e responsável dos pais/encarregados de educação na vida do Agrupamento(...)</i></p>	<p><i>pais e encarregados de educação estão presentes nas reuniões de conselho de turma</i></p>
		<p><i>(...)Fomentar um bom clima relacional entre os elementos da comunidade educativa, estimulando a criação de uma forte cultura de escola(...)</i></p>	
		<p><i>(...)Fomentar um bom clima relacional entre os elementos da comunidade educativa, estimulando a criação de uma forte cultura de escola(...)</i></p>	
	<p>Interferência mínima, a intervenção técnica e educativa deve ser desenvolvida exclusivamente pelas entidades e instituições cuja ação se revele necessária à efetiva promoção do desenvolvimento pessoal e educativo das crianças ou alunos e no respeito pela sua vida privada e familiar.</p>		

<p>MEDIDAS DE SUPORTE À APRENDIZAGEM</p>	<p>As escolas devem incluir nos seus documentos orientadores as linhas de atuação para a criação de uma cultura de escola onde todos encontrem oportunidades para aprender e as condições para se realizarem plenamente, respondendo às necessidades de cada aluno, valorizando a diversidade e promovendo a equidade e a não discriminação no acesso ao currículo e na progressão ao longo da escolaridade obrigatória.</p>	<p><i>agrega os recursos humanos e materiais, os saberes e competências da escola, no apoio à aprendizagem e à inclusão</i></p>
	<p>Recursos humanos específicos de apoio à aprendizagem e à inclusão</p>	<p><i>(...) com a presença de novos públicos, passa pelo reforço da escola inclusiva com vista ao atenuar das desigualdades sociais: um desafio que o AEGP aceita e para o qual mobilizará os seus recursos(...)</i></p> <p><i>Apoiar a criação de recursos de aprendizagem e instrumentos de avaliação</i></p>
	<p><i>(...)base nos recursos materiais e humanos existentes no Agrupamento</i></p>	

DIMENSÃO	OBJETIVOS	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	AGRUPAMENTO DE ESCOLAS GABRIEL PEREIRA	AGRUPAMENTO DE ESCOLAS ANDRÉ DE GOUVEIA	AGRUPAMENTO DE ESCOLAS SEVERIM DE FARIA
DIVULGAÇÃO DA EDUCAÇÃO/ ESCOLA EDUCATIVA EM DOCUMENTOS ORIENTADORES	Conhecer as dimensões e princípios orientadores da educação inclusiva, fatores facilitadores e constrangimentos para a sua aplicação	1.1. dimensões princípios orientadores da educação inclusiva	1.1.1 Dimensão Implementação dos Princípios	“(…) houve um trabalho prévio (…) junto da comunidade, e quando eu falo em comunidade é mesmo de todo agrupamento (…)”	“(…) é os princípios (…) Acho que até foram facilmente entendidos”	Os princípios orientadores da educação inclusiva aplicados na escola são previstos pelo decreto-lei 54, em complemento com o DL 55, pois um não faz sentido sem o outro
PRÁTICAS			1.1.2 Apropriação dos Princípios	“E: Considera que a escola ahh, tem dentro dos seus princípios a educabilidade universal a inclusão, a personalização		“estão subjacentes o respeito pelos Direitos Humanos, e, por sua vez, ainda assistimos a uma disparidade entre o que são os valores que defendem e os que a sociedade pratica”
		1.2. fatores facilitadores	1.1.2 Dimensão Divulgação do Decreto	“(…) portanto houve uma divulgação junto de toda a comunidade do decreto-lei (…)” “uma divulgação junto de toda a comunidade do decreto-lei o que é que isso implicava(…)”		“Os facilitadores são o trabalho em rede” “(…) cada Escola pode legitimar as respostas educativas que promove, com alguma margem de autonomia (…)”

	1.3. constrangimentos	1.3.1 Falta de Tempo	“(…) grande constrangimento foi em pouco tempo temos que nos organizar num modelo completamente novo”
		1.3.2 Dimensão da Escola	“de uma Escola encontram-se em níveis diferentes de conhecimento, de abertura à mudança e de implementação da própria mudança, o que também requer tempo”
		1.2.3 Formação	<p>“com os coordenadores do ensino profissional e respetivos diretores de turma”</p> <p>“(…) de todo agrupamento, portanto, nós fizemos reuniões com coordenadores, estabelecimentos de 1º ciclo, com coordenadores de ano, com professores de 2º ciclo, com educadores de infância (..)”</p>
	1.3. Constrangimentos	1.3.1 Falta de Docentes	“Falta de pessoal docente, turmas grandes e um grande universo de alunos”
		1.3.2 Complexidade de Currículos	“A extensão e complexidade dos currículos, assim como o caráter excessivamente académico dos percursos e da avaliação externa (testes, exames...) são um entrave ao DUA (e ao Decreto-Lei)”

			1.3.3 Turmas numerosas			“turmas excessivamente numerosas(...)”
RECURSOS ORGANIZACIONAIS	Conhecer os recursos específicos de apoio à aprendizagem e à inclusão	1.1. Recursos Específicos de Apoio à Inclusão	1.1.1 Departamento de Educação Especial	(...) departamento de educação especial que é um recurso”	“(...) há um docente de educação especial atribuído a cada turma. Precisamente para ajudar a refletir estas situações”	Todas as estruturas previstas
			1.1.2 CAA	(...)temos a funcionar dois polos do Centro de apoio à aprendizagem(...)porque um não dava resposta a todas		
			1.1.3 Docente	Pessoal 2 psicólogos		
				Departamento de Educação Especial com 7 docentes do ensino especial, um técnico especializado 2 centro de apoio à aprendizagem		
	Conhecer a composição da equipa multidisciplinar	1.1 Composição da Equipa multidisciplinar	1.1.1 Composição da EMAEI	“equipa multidisciplinar é constituída por duas psicólogas, (...) coordenadora do departamento de educação especial (...) uma professora de educação especial (...) pela coordenadora do 2º e 3º ciclo e pela subdiretora”	“é o que está definido na lei”	A equipa multidisciplinar é composta pelos elementos obrigatórios constantes na lei, e tem ainda a equipa multidisciplinar alargada, composta por elementos necessários à avaliação de caso
			1.1.2. Nomeação		“(...)A diretora nomeou, e nomeou elementos-chave do agrupamento”	

1.1.3 Elementos que constituem a equipa multidisciplinar

“constituída por os coordenadores dos diretores de turma do segundo e terceiro ciclo do ensino secundário e (...) o coordenador do Departamento do primeiro ciclo. O coordenador do departamento pré-escolar, (...) coordenador de diretores de turma de segundo e terceiro ciclo, coordenador de diretores de turma dos cursos científico humanísticos do secundário e coordenador dos diretores de turma dos cursos profissionais(...) a coordenadora do Departamento de Educação Especial (...) um (...) dois elementos da direção

EQUIPA MULTIDISCIPLINAR	Perceber os eventuais constrangimentos para cumprir as orientações do DL 54/2018 na constituição da equipa	1.1 Orientações do DL 54/2018	1.1.1 Criação de Modelos Próprios	“tivemos que encontrar depois os nossos próprios modelos”	“(…) foi uma sensibilização não foi mais do que isso	Universo com 1700 alunos
			1.1.2 Falta de Acompanhamento		“(…)medidas que não se explicam muito bem o que aquelas que elas significam (nós na escola) na nossa escola”	
					“(…)e pô-lo a funcionar sem grandes indicações”	
					“(…) algo que também na lei não está claro. E que cada escola entende da sua maneira(…)”	
					“(…) não é fácil de operacionalizar”	
				“(…)algumas destas medidas não estavam definidas”		

	1.1.3 Universo de Alunos	“(….)este agrupamento tem muitos alunos, ah, com medidas”	Universo com 1700 alunos
	1.1.4 Complexidade de Funções		“(….)a lei é extremamente burocrática” “com a vastidão e complexidade das funções atribuídas aos membros permanentes da EMAEI”
			“(….)burocracia porque é assim cada vez que um aluno que tem RTP muda de ciclo temos que fazer a revisão(….)”
	1.1.5 Caraterísticas do Pessoal	“(….) às vezes tem mais a ver com a, com caraterísticas pessoais das pessoas que estão ahh envolvidas nesses processos”	
	1.1.6 Mudança de Paradigma	“(….)os constrangimentos têm a ver com uma coisa que ... o ser humano tem a ver com alguma dificuldade que é esta este, esta mudança de paradigma” “(….)há sobretudo uma mudança de paradigma.”	
		“(….)constrangimento é esse (...).adaptarem-se a novas situações e mudarem de paradigma(….)”	

			“(…)tem um corpo docente a todos os níveis (….)as pessoas já trabalham aqui há muitos anos (….)fazem uma adaptação, não é uma adaptação é uma transposição “		
Perceber qual a relevância e as práticas da formação interna	1. Práticas de Formação Interna	1.1.1 Períodos de formação de Pessoal Docente	“(…) tivemos ca também a Dra Filomena Pereira, etc., do (Aj) alguns ... formações, etc., tivemos isso, ahh, tivemos até a,a a,a,a dois períodos de formação interna do promovidas pela direção do agrupamento para todos os docentes”	“(…)fizemos ações por níveis de ensino e por escolas”	“Quando saiu a legislação todos os docentes foram informados e tiveram formação assim como os professores de educação especial e que fazem um trabalho de acompanhamento “
				“apostámos muito em formação interna”	
		1.1.2 Formação com a Comunidade	“(…)aí a equipa não tem feito um trabalho e::: em termos de comunidade. fazemos um trabalho que em termos de resposta de caso”		
		1.1.3 Formação Promovida pelo Ministério da Educação		“(…)não houve da parte do Ministério essa preocupação de dar formação às escolas”	“docentes realizem formação no âmbito do Centro de Formação de Professores, e o próprio Agrupamento tenha promovido formação interna, com a colaboração da DGEstE”

1.1.2 Formação para a comunidade escolar

“(...) no início de cada ano letivo pode haver sempre um professor titular novo na escola ou um outro diretor de turma. (...) o, como coordenador do departamento de primeiro ciclo faz parte da EMAEI faz ele o apoio a um colega novo (...)”

1.1.3 Contribuição da formação para a mudança de paradigma

“E: mas não considera que podia ter sido importante? para esta mudança de paradigma?”

e: ah::::: sim, mas os auxiliares que também trabalham mais diretamente com estes alunos, (...) não acho que haja (...) há necessidade

(...) não há más respostas, digamos assim, ou antes, eventualmente as más respostas que há haveria, haveria de qualquer forma (...) tivesse feito a formação”

		<p>“(…)não é uma questão de formação é uma questão de a pessoa às vezes não ter (...) grandes aptidões para este tipo de trabalho (...)mas não é com estes alunos em particular, as vezes é com os alunos em geral”</p>
	1.1.4. Reunião com assistentes	<p>“(…)não houve uma reunião de equipa com todos os auxiliares, os assistentes operacionais no sentido de fazer uma formação relativamente ao cinquenta e quatro(…)”</p>
		<p>“(…)precisamos de um auxiliar para aquele aluno, então trabalhamos com essa pessoa no sentido (...)”</p>

1.1.3. Formação para pessoal não docente

“(…)A nível da formação dos assistentes operacionais nós não fizemos formação alargada fizemos apenas a um grupo de pessoas mais restrito por causa de uma situação que tínhamos (…)a saúde escolar fez formação por causa da questão (…)”

“(…)fazer formação das medidas da EMAEI não faz sentido. Tem de ser uma formação específica onde há determinado tipo de situações”

CENTRO DE APOIO À APRENDIZAGEM

Conhecer as principais práticas do centro de apoio à aprendizagem para apoiar a inclusão dos alunos na escola, no acesso à

1.1. Principais Práticas do CAA

1.1.1 Resposta do CAA

“(…) porque um só não dava resposta ao número total de alunos”

“(…)professor titular avalia a eficácia daquelas medidas”

“A escola não tem clubes, mas tem atividades

**formação e
integração na vida
pós-escolar e
ainda no acesso
ao lazer,
participação e
vida autônoma**

	1.2. Acesso à Formação e Vida Pós Escolar	“(…)temos a tempo inteiro do CAA”	Os alunos desenvolvem muitas atividades fora da escola e não quer a Severim de faria ser um acréscimo, havendo assim atividades de carater não obrigatório que os alunos podem participar, nada de oficial”
	1.3. Apoio à Inclusão		
	1.1.2 Plataforma	“(…)foi criada uma plataforma interna”	
	1.1.3 Acompanhamento ao aluno	“um acompanhamento sempre muito próximo, portanto, portanto e aí presumo eu que a marta está a falar de alunos em geral, (...) diretores de turma quer dos professores, no acompanhamento dos alunos”	

	1.1.4 Resposta do psicólogo	“há um trabalho sempre todos os anos com o Inspire&Future (...) âmbito da psicologia educacional”	“Baixos recursos materiais e humanos, que permitam e facilitem uma resposta adaptada a cada aluno (uso da tecnologia e software, enquanto recurso facilitador do envolvimento e da inclusão académica; docentes e técnicos especializados que apoiem o professor na consecução de estratégias de ensino flexíveis e diferenciadas, de conteúdos mais acessíveis a todos, com vista à disponibilização da informação de diferentes maneiras e apoiem os alunos diretamente, sempre que seja necessário).”
	1.1.3 Acordos e Protocolos diversos	“(…) temos uma, uma:: diversidade também de acordos e protocolos com empresas para a a, aceitarem os nossos alunos, no âmbito do do sentido de depois tentarmos promover, a integração”	
	1.1.4 Expectativas da família	“(…) integração na vida ativa cumprindo as expectativas e os interesses dos alunos e da família”	
	1.1.5 Atividades não curriculares	“(…) temos sempre clubes e coisas a funcionar”	

“(...)intervenções na área da cidadania (...) da intervenção social, (...) acompanhamento das academias (...) trabalha com os alunos sobretudo sugestões de cidadania, de civismo, de mentorias de alunos (...) no âmbito da integração de alunos que vem de fora porque nós temos muitos alunos dos concelhos vizinhos (...) a única escola, ah::: temos muitos alunos de fora e, portanto (...) integração dos alunos e de respostas nesse âmbito que facilitem essa integração”

“(...) atividades próprias para esse aluno ah: as turmas são mais pequeninas”

1.1.6 Apoio Tutorial

“(...)professores que fazem apoio tutorial(...)apoio específicos das disciplinas (...)promoção da aprendizagem e da superação de dificuldades de aprendizagens”

			1.1.7 Ocupação do CAA		“(….)CAA num espaço onde estão professores de educação especial a trabalhar com eles”	
			1.1.8 PIT			“ PIT poder-se-á iniciar, integrando o aluno nas diferentes estruturas do Agrupamento (...), que promovam as competências essenciais à transição com sucesso para a realização da prática em contexto real”
			1.2.1 Valências práticas		“(…) tentamos introduzir valências mais práticas nesses miúdos como carpintaria, agricultura biológica e a escola também afeta alguns professores ou de ET, ou de ciências ou de educação física temos o Boccia”	
Perceber se são suficientes os recursos existentes na comunidade escolar para uma intervenção individualizada e	1.2	Constrangimentos	1.1.1 Baixos Recursos Humanos	“(…)como temos este tão grande número de alunos, a equipa esgota-se (..) na elaboração de RTP’s”	“(…) aluno está com algum obstáculo à aprendizagem e que precisa (...) medidas universais como essas (...) qualquer professor pode mobilizar medidas universais	“(…)O corpo docente está envelhecido e desmotivado e as mudanças exigem muito trabalho, investimento pessoal e profissional e motivação”

	com qualidade (constrangimentos e desafios)		
		1.1.2 Equipa da Educação Especial	“(…)o departamento de educação especial, tem professores especializados que é o das dificuldades cognitivas, temos ah:: uma professora especializada na, em dificuldades auditivas, na surdez (…) uma professora especializadas dificuldades de visão”
	1.3	Desafios	1.3.1 Burocracia
			“(…)não é um trabalho burocrático, é um trabalho de análise de casos, e isto depois, (...) equipa reúne todas as semanas”

1.3.2
Desenvolvimento de
atividades com a
comunidade
educativa

“(…) acho ... o primeiro
passo que a gente agora
tinha mesmo de
desenvolver era
atividade com a
comunidade no sentido
de promover a aplicação
do 54 e a compreensão
(…)constrangimentos é
realmente a dificuldade
da adaptação das
pessoas a novas
situações, portanto
mudarem a sua
perspetiva de trabalho
(…)também a equipa
tem alguma
responsabilidade
porque a gente não tem
conseguido”

1.3.3 Falta de
Recursos

“(…) não conseguimos
chegar(…)”

“(…)constrangimentos
são os recursos
humanos, para dar
resposta(…)”

1.3.4 Qualidade da
resposta educativa

“(…) a escola não se
limita a dar uma boa
resposta aos alunos que
vão para a universidade.
a escola tenta dar uma
boa resposta, a todos
os:: [alunos”

“(…)estejam na
própria reunião da
equipa alargada
para conhecer todos
os elementos, para
poderem colocar as
dúvidas que têm
para também lerem
connosco e elaborar
a versão final que
lhes faça também
sentido com seu
educando”

RELAÇÃO COM OS PAIS E OU ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

Perceber qual o envolvimento dos pais e ou encarregados de educação na comunidade escolar

1.1 Envolvimento dos Pais

1.1.1 Presença do Encarregado de Educação

“(…)em cada análise de caso, o respetivo encarregado de educação”

“(…) fazer é reunir o diretor ou professor titular, reunir com o encarregado de educação(…)”

“os pais envolvem-se e participam, também como resultado da forma de atuação da Escola/Agrupamento”

1.1.2 Escolha do horário de reunião

“(…) quando fazemos essas reuniões, portanto e sempre no período mais tarde, da tarde(…)”

“(…) Eles reúnem com o encarregado de educação ou com algum docente de apoio que já intervenha com aquela criança ou outros técnicos”

“formalmente, nas reuniões de final do período (para questões gerais), nos horários de atendimento aos EE e nas reuniões da EMAEI”

1.1.3. Definição de Estratégias

“(…)falado durante os anos de PIT com as famílias”

“(…)com o encarregado de educação ver quais são as medidas mais adequadas(…)”

1.1.4 Satisfação do Encarregado de Educação

“(…) há uma grande preocupação de articulação, portanto com os encarregados de educação de satisfação dos encarregados de educação”

“(…)tentamos sempre envolver os pais e encarregados de educação(…)”

“tem como princípio “chamar” e ouvir os pais e encarregados de educação, e os próprios alunos, na análise e tomadas de decisões”

“(…) acaba por ser sempre muito articulado com a família”

“(…)imprime aquele documentozinho para também o encarregado de educação assinar(…)Ainda que eles tenham participado na discussão das medidas a aplicar”

1.1.5 Quem contacta o EE

“procura que os pais venham à escola, portanto os atendimentos regulares dos diretores de turma, os (...) âmbito da pandemia e do ensino do ensino à distância a escola tem monitorizado esse ensino (...)diretor está sempre disponível para atender os encarregados de educação”

“os pais e EE são contactados, de acordo com cada caso, pelos Diretores de Turma, Psicólogos/Terapeutas/Docentes de Educação e Especial, que intervêm com o seu educando, e Elemento da EMAEI, sempre que se considera que é necessário ouvir, pedir a sua colaboração”

1.1.6 Associação de Pais e Encarregados de Educação

“(…)temos as associações de pais nas várias escolas”

1.1.7 Perceção que o EE após a implementação das medidas

“(…)são ouvidos quando as medidas são implementadas no sentido de ir vendo se estão a ser eficazes”

1.1.8 Baixa escolaridade dos Pais e EE

“(…)pais têm mais estudos contribuem muito mais e com ideias (…)outros coitadinhos veem, gostam de ouvir e gostam de estar connosco. Percebem que vêm a escola para o bem dos filhos (…) explicado com uma linguagem simples o que é que estas medidas significam

ESTRATÉGIAS PARA A PARTICIPAÇÃO DOS PAIS

Identificar estratégias proporcionadas pela escola com vista ao reforço da participação dos pais

1.1 Estratégias para a Participação dos Pais

1.1.1 Horário das reuniões

“concelho geral, (…) associações de pais trabalha comigo”

“atendimentos regulares aos encarregados de educação”

“(…)reuniões da EMAEI (…) partir das cinco e meia precisamente para permitir aos pais poderem estar presentes nas reuniões”

1.1.2 Discussão das medidas com a família

“sempre também falado (…) famílias”

“grande preocupação (…) com os encarregados de educação de satisfação dos encarregados de educação(…)”

			1.1.3 Reunião com todos os intervenientes e EE	“o encarregado de educação todas as semanas quando quer ir à escola não só fala com o diretor de turma como também com o psicólogo (...) muito próximo”		
TRABALHO EM REDE	Perceber como são estabelecidos os contactos com as parcerias externas.	1.1 Parceiros Externos	1.1.1 Parcerias locais	“acabamos por encaminhar para caos, da appacdm, formações da apce, formações profissionais da appacdm ah::: da CERCI”	“(…) privilegiamos sempre em primeiro lugar. Recursos Internos”	São estabelecidas parcerias consoante a resposta necessária
	Como são reencaminhados os casos	1.1. Reencaminhamento de casos	1.1.1 Identificação do Caso	“(…) professor deteta dificuldades (...) encaminham o aluno (...) serviço de psicologia, para a terapia da fala”	“(…) qualquer situação tinha que ser sinalizada à direção e depois a direção é que reportava à EMAEI e depois a EMAEI analisava e se achava que era só possível com medidas universais devolvia ao conselho de turma ou ao professor titular para que fossem aplicadas medidas universais”	Quando chega um caso à escola reúne a equipa multidisciplinar e os parceiros que melhor podem ajudar

Quem estabelece os contactos

1.1. Estabelecimento de Contatos

1.1.1 Responsável pelo acompanhamento pelo aluno

“quem faz? O diretor de turma, o professor de educação especial que apoia o aluno, ah: o coordenador do cri que o responsável pelos PIT 's e pelo acompanhamento dos pits”

“E: acompanhamento do aluno na empresa também?”

É através de uma rede, do quem conhece que, tendo em conta os interesses do aluno

e: sim, a função do técnico transição”

1.1.2 Primeiro contacto com a empresa

“há um contacto com várias empresas, (...) já são mais ou menos tradição”

1.1.2 Levantamento de respostas da comunidade

“ela faz um levantamento na comunidade onde é que poderá haver uma resposta(...)”

“(...) estabelece o protocolo entre essa entidade e a escola e ela depois em conjunto connosco elabora(...)”

PARCERIAS – TRABALHO EM REDE	Identificar os recursos existentes (quais são as equipas e ou entidades)	1.1. Recursos da Comunidade	1.1.1 Parceiros Institucionais	“(…)saúde escolar, (…) o CRI (…) da administração regional de saúde, ligada às toxico dependências”	Nós temos protocolos(…) ao nível de recursos, que recursos (…) os recursos IN-TER-NOS, não (…) docentes da Educação Especial, os técnicos especializados do Serviço de Psicologia orientação que neste momento somos três psicólogas e uma assistente social”	As formalmente constituídas, a um nível superior, definido pelos diferentes ministérios, como a Saúde Escolar e o Centro de Recursos para a Inclusão (CRI).
			1.1.2 Instituições Locais	“(…)caos, da appacdm, formações da apce, formações profissionais da appacdm ah::: da CERCI”		
			1.1.3 APCE como parceiro	“(…) temos também como parceiro o CRI da APCE”	“(…)CRI o centro de recursos para a inclusão da APPACDM (…)	técnica de transição(…)”

1.1.2 Parcerias Formais

“(…) análise de caso, (...) articulação com o cri com as equipas intervenção precoce”

o Agrupamento estabelece protocolo formal, para que os alunos realizem os PIT - Cáritas, APCE – várias valências, APPACDM, Fundação Eugénio de Almeida, Centro Social São Paulo, Jardins de Infância e Lares de Idosos, Juntas de Freguesia, Empresas na área de Cabeleireiro e Estética, Recauchutagem de Pneus, Sociedades Agrícolas, Manutenção e Reparação Automóvel, Jardinagem e Espaços Verdes, Panificação, Peças e Acessórios, Lenhas, Entrega e Distribuição de Encomendas.

“(…)colaboração muito próxima com a enfermeira da saúde escolar”

1.1.3 Como se estabelecem as parcerias

“(…) professores aqui também estão ligados ao mundo do trabalho, portanto há contactos, uns já tradicionais e outros novos”

“(…) protocolo com o Crescer Feliz que funciona com aqueles apoios da Segurança Social”

o Agrupamento pede colaboração para situações que considera ultrapassarem o seu âmbito de atuação e/ou por possuírem um conhecimento especializado e experiência reconhecida, para atuar com essas mesmas situações, tais como, CPCJ e EMAT, Saúde (Consultas de Desenvolvimento, Pedopsiquiatria, Departamento de Pediatria do HESE, Departamento de Psiquiatria e Saúde Mental, Centro de Saúde – Médicos de Família, Psicólogos), Associação Chão dos Meninos, CLDS 4G

<p>Perceber como são estabelecidos os contactos com as perecerias externas, e como são reencaminhados os casos</p>	1.1	Estabelecimentos de Contatos	1.1.1	Parceria Local	“há um trabalho sempre todos os anos com o Inspire&Future”
	1.2	Reencaminhamento	1.2.1	Instituições Locais	“também nós tentamos, (...) o colega da APCE, que é o coordenador do CRI, (...) acompanhamento semanal (...) encontra-se, prepara a integração do aluno e depois faz o acompanhamento do aluno”
			1.2.2	Técnico de Transição	“ (...) toda as semanas vai à empresa (...) fazer uns pequenos ajustes e explicar às pessoas há umas caraterísticas daqueles alunos(...)”

Identificar quais são os princípios constrangimentos e desafios que se colocam neste trabalho em rede

1.1. Trabalho em Rede

1.3.1 Constrangimentos por parte da família

“(…) tentando que os alunos alguns tenham ofertas, (…) às vezes são os alunos que não aceitam”

“(…) sistema mais complexo porque aquilo depois é necessário os pais pedirem declaração médica para passar todo o processo na Segurança Social que demora muito tempo a resposta”

1.2. Constrangimentos

1.2.1 Encaminhamento de alunos

“já tivemos situações em que a empresa em que o aluno desenvolveu o PIT lhe queria oferecer emprego

“(…)Quando a gente tem que encaminhar para o hospital é muito difícil(…)”

(…) o aluno e a família não aceitaram”

1.2.2 Falta de resposta por parte do Hospital

“(…)não temos muita facilidade de conseguir respostas rápidas ao nível da saúde mental (…)”

“(…)ao nível de resposta da saúde mental escassíssimo, mas isso é um problema da cidade”

1.2.3 Integração no mundo do trabalho

“escola até acho que sim, (…) neste momento a dificuldade é ao nível do mundo do trabalho”

1.2.4 Falta de
Técnicos

“(…)notamos
também às vezes
muita dificuldade é
na terapia da
fala(…)”

“(…)Muitas vezes a
terapeuta do CRI faz
a (..) situação que
precisa de
acompanhamento,
mas ela já não tem
mais horas”

1.2.5 Envolvimento da
Comunidade Educativa

“(…)veio implicar o
envolvimento de
toda a comunidade
educativa”

