

UM NOVO DESAFIO AO ENSINO SECUNDÁRIO

Inclusão de alunos com Currículo Específico Individual (CEI)

Sandra Filipa Correia Machado

UM NOVO DESAFIO AO ENSINO SECUNDÁRIO
Inclusão de alunos com Currículo Específico Individual (CEI)

Sandra Machado

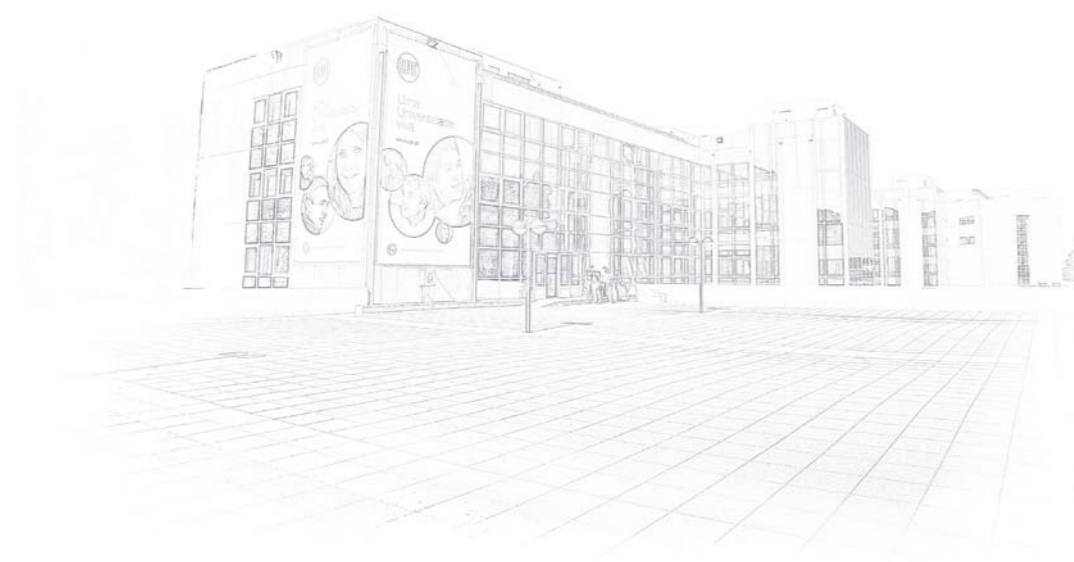
Mestrado em Educação Especial

Professora Doutora Rosa Maria Roriz

Dezembro, 2013



UNIVERSIDADE PORTUCALENSE



UM NOVO DESAFIO AO ENSINO SECUNDÁRIO

Inclusão de alunos com Currículo Específico Individual (CEI)

Sandra Filipa Correia Machado

Dissertação de Mestrado em Educação Especial

Trabalho realizado sob a orientação da Professora Doutora Rosa Maria Roriz

Dezembro, 2013



UNIVERSIDADE PORTUGALENSE

AGRADECIMENTOS

O espaço limitado desta secção não permite agradecer a todas as pessoas que, ao longo do Mestrado em Educação Especial ajudaram, direta ou indiretamente, a cumprir os objetivos e a realizar mais esta etapa da minha formação académica. Desta forma, deixo apenas algumas palavras com um sentido e profundo sentimento de reconhecido agradecimento.

Ao Coordenador do Mestrado em Educação Especial, Professor Doutor Vieira, agradeço a oportunidade e o privilégio que tive em frequentar este Mestrado que muito contribuiu para o enriquecimento da minha formação académica e científica.

À Professora Doutora Rosa Maria Roriz, expresso o meu profundo agradecimento pela orientação e apoio incondicionais que elevaram os meus conhecimentos científicos e, sem dúvida, muito estimularam o meu desejo de querer, sempre, saber mais e a vontade constante de querer fazer melhor.

Aos professores participantes no estudo, em especial aos Diretores dos Agrupamentos por possibilitarem a realização deste Projeto, pela sua disponibilidade e colaboração.

À Minha Família, em especial aos meus pais e marido, um enorme obrigada por acreditarem em mim e naquilo que faço e por todos os ensinamentos de vida. Espero que esta etapa, que agora termino, possa, de alguma forma, retribuir e compensar todo o carinho, apoio e dedicação que, constantemente me oferecem. A eles, dedico todo este trabalho.

RESUMO

A inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) tem sido uma problemática abordada por inúmeros investigadores ao longo dos tempos, nas suas diferentes dimensões. Atualmente, o enfoque coloca-se na discussão de como proporcionar um ensino de qualidade para todos os alunos, entre os quais os que apresentam características distintas, alcançando-se assim uma Escola Inclusiva, ou uma Escola para Todos.

Dado que a partir de 2009, com a publicação da Lei nº 85/2009, de 27 de agosto, foi alargado o regime da escolaridade obrigatória até ao 12º ano ou 18 anos de idade, aplicável também aos alunos abrangidos pelo disposto no Decreto-lei nº 3/2008, de 7 de janeiro, surgiu em nós o interesse em estudar a implementação desta prerrogativa no que respeita especificamente ao caso dos discentes que beneficiam da medida educativa de ensino e de aprendizagem Currículo Específico Individual (CEI).

Pelo grande desafio que a inclusão dos referidos alunos coloca aos docentes, a presente investigação pretende responder à questão: Estará a escola pública, ao nível do ensino secundário, preparada para incluir jovens com NEE de carácter permanente, que beneficiem da medida educativa de adequação do processo de ensino e de aprendizagem CEI?

Por conseguinte, este trata-se de um trabalho de investigação com carácter qualitativo, onde se desenvolve uma pesquisa suportada na realização de entrevistas, cuja análise descritiva do seu conteúdo, articulada com a componente teórica apresentada nos dois primeiros capítulos, pretende responder à questão de partida acima enunciada.

As conclusões do estudo revelam que as escolas ainda têm um longo caminho a percorrer para que a inclusão dos alunos com CEI no ES seja uma realidade bem sucedida.

PALAVRAS-CHAVE

Currículo Específico Individual; Educação Especial; Ensino Secundário; Inclusão; Necessidades Educativas Especiais.

ABSTRACT

The inclusion of children with Special Educational Needs (SEN) has been a problem area addressed over time, sometimes more, sometimes with less success. Currently, it remains an issue discussed at getting to provide a quality education for all students, even those with different characteristics, thus achieving an Inclusive School, a School for All.

In 2009 was published the Law nº 85/2009 of August 27, which establishes the regime of compulsory schooling up to Year 12 or 18 years old. The extension of compulsory education applies not only to students in general, but also to students covered by the provisions of D.L. nº 3/2008. Motivated by that arouse great interest issues related to pupils with SEN, we will look into the case of students who benefit from an educational teaching and learning CEI, specifically in secondary education.

For the challenge this poses to include teachers, this research aims to answer the question: Is the public school, the secondary school level, prepared to include young people with SEN permanent, benefiting from the educational measure of adequacy of teaching and learning CEI?

Thus, it is a job with qualitative research, where the researcher develops a research by conducting structured interviews with relevant stakeholders in the education community coupled with content analysis and grounded by theoretical research, in order to obtain response to the initial question.

The study's findings reveal that schools still have a long way to go for everything to work in full, in the integration of students with CEI in secondary education.

KEYWORDS

Specific Curriculum Individual; Special Education, Secondary Education, Inclusion, Special Educational Needs.

Sumário

AGRADECIMENTOS.....	2
RESUMO.....	3
ABSTRACT	4
Sumário	5
ÍNDICE DE QUADROS.....	7
LISTA DE ABREVIATURAS	8
INTRODUÇÃO.....	9
PARTE I - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	12
CAPÍTULO 1	13
EDUCAÇÃO ESPECIAL	13
1.1 Escola inclusiva: De onde vem? Para onde vai?	14
1.2 Alguns olhares sobre o conceito de deficiência.....	19
1.3 Esclarecendo o conceito de Necessidades Educativas Especiais	20
1.4 Educação Especial: um compromisso transnacional	21
1.4.1 A Educação Especial na realidade portuguesa	27
1.5 Os docentes face à inclusão de alunos com NEE	35
1.6 Da formação inicial de professores à formação especializada em educação especial.....	37
1.6.1 A formação inicial e contínua	37
1.6.2 A formação especializada em educação especial	40
CAPÍTULO 2	45
O ENSINO SECUNDÁRIO	45
1.1 Uma abordagem histórico-normativa do Ensino Secundário	46
1.2 A escolaridade obrigatória em Portugal: anterior e posterior à Lei nº 85/2009, de 27 de agosto.	54
1.2.1 A escolaridade obrigatória anterior à Lei nº 85/2009, de 27 de agosto.....	54
1.2.2 A escolaridade obrigatória posterior à Lei nº 85/2009 de 27 de agosto	58
1.3 Currículo <i>versus</i> Currículo Específico Individual.....	63
1.4 O ensino secundário e jovens com CEI: início de uma aventura	67
PARTE II – A COMPONENTE EMPÍRICA DA INVESTIGAÇÃO.....	71
CAPÍTULO 3	72
PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	72
1.1 Enunciação da problemática e sua justificação	73
1.2 Formulação da pergunta de partida.....	79

1.3 Hipóteses de pesquisa	80
1.4 Objetivos do estudo.....	81
1.4.1 Objetivo geral.....	81
1.4.2 Objetivos específicos	82
1.5 Opções metodológicas.....	82
1.6 Recolha e tratamento de dados	86
1.6.1 As entrevistas	86
1.6.2 Tratamento de dados	90
1.6.3 Caraterização dos entrevistados	92
CAPÍTULO 4	97
UMA ANÁLISE DOS DISCURSOS sobre o alargamento da escolaridade obrigatória e a inclusão de alunos com CEI, no ensino secundário	97
1. Uma análise dos discursos dos professores entrevistados.....	98
1.1 Aspetos inerentes à implementação do alargamento da escolaridade obrigatória até ao 12º ano de escolaridade ou 18 anos de idade no que concerne aos alunos com NEE que usufruem da medida educativa CEI.....	98
1.2 Preparação das escolas secundárias para incluírem alunos com CEI.....	108
1.3 Ano letivo 2012/2013: início do processo de inclusão dos alunos CEI no ES.	115
1.4 Requisitos determinantes para o processo de inclusão dos alunos com CEI no ES.....	117
1.5 Importância da formação docente em educação especial	122
1.6 Importância do apoio dos professores de educação especial no acompanhamento dos alunos com CEI.....	126
1.7 Implicações da conjugação das medidas de alargamento da escolaridade obrigatória e de agregação de agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas para a inclusão dos alunos com CEI no ES.....	130
1.8 Condições e pertinência do prosseguimento de estudos dos alunos com CEI, numa escola do 2º e 3º ciclos, quando não haja condições para a transição para o nível secundário	133
CONSIDERAÇÕES FINAIS	137
BIBLIOGRAFIA.....	145
LEGISLAÇÃO E OUTROS DOCUMENTOS OFICIAIS	154
ANEXOS.....	159

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1: Caraterização dos professores entrevistados.....	96
Quadro 2: Dúvidas/dificuldades face à necessidade de assegurar a continuidade dos percursos escolares dos alunos com CEI no ES.....	99
Quadro 3: Conhecimento e importância atribuída pelos professores à Portaria nº 275-A/2012, de 11 de setembro, enquanto instrumento de apoio à inclusão no ensino secundário e transição para a vida pós-escolar dos alunos com CEI.....	103
Quadro 4: Opinião dos professores face à continuidade do apoio do professor de Educação Especial, aos alunos com CEI no ES e ao modo de o operacionalizar.....	126

LISTA DE ABREVIATURAS

APPACDM - Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental

APPC - Associação Portuguesa de Paralisia Cerebral

APPDA - Associação Portuguesa para as Perturbações do Desenvolvimento e Autismo

CAO - Centro de Atividades Ocupacionais

CEI – Currículo Específico Individual

CIF – Classificação Internacional de Funcionalidade

CNE – Conselho Nacional de Educação

ES – Ensino Secundário

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

ME – Ministério da Educação

MEC – Ministério da Educação e Ciência

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OMS – Organização Mundial de Saúde

PEI – Programa Educativo Individual

PIT – Plano Individual de Transição

INTRODUÇÃO

O presente trabalho insere-se numa investigação realizada no âmbito do curso de Mestrado em Educação Especial, no domínio cognitivo e motor, com o título: “Um Novo Desafio ao Ensino Secundário: Inclusão de alunos com Currículo Específico Individual (CEI)”. Pretendeu-se com o mesmo conhecer a opinião de um conjunto de docentes dos ensinos básico e secundário públicos, enquanto elementos da comunidade educativa com responsabilidades pela inclusão de alunos com NEE, acerca de aspetos associados à transição do nível básico para o nível secundário dos alunos que usufruem de CEI, no âmbito das medidas educativas de adequação ao processo de ensino e da aprendizagem previstas no atual quadro legislativo da educação especial.

Tendo em consideração que as mudanças da sociedade impõem novos e constantes desafios às escolas, nomeadamente no que se refere à procura de soluções para todos os alunos, o sistema educativo, e em particular a escola, deve organizar-se de forma a proporcionar uma educação de qualidade para todos, ou seja, defender o direito de todos os alunos desenvolverem e concretizarem as suas potencialidades, assim como adquirirem as competências que lhes permitam exercer o direito de cidadania, através de uma educação de qualidade, respeitando as suas necessidades, interesses e características.

Na sequência da nossa experiência profissional e, simultaneamente, de algumas das recentes alterações legislativas no campo da educação, e em particular no campo da educação especial, foi surgindo com crescente interesse a necessidade de conhecermos o modo como o ES tem vindo a preparar-se, ou não, para integrar neste nível de educação alunos com CEI.

Por conseguinte, o estudo que nos propusemos desenvolver versa uma problemática que consideramos de interesse relevante para a sociedade, uma vez que incide sobre dois assuntos atuais e complementares, ou seja, o da inclusão, que tem nomeadamente sido objeto de reflexão por parte de vários investigadores, e o da preparação da escola pública face à integração no nível secundário de alunos que usufruem da medida educativa de adequação no processo de ensino e de aprendizagem CEI.

O trabalho é constituído por duas partes: a fundamentação teórica, que constitui os capítulos 1 e 2, e a componente empírica da investigação, que dá corpo aos capítulos 3 e 4.

No capítulo 1, Educação Especial, abordámos aspetos relacionados com a educação e a deficiência, que fundamentámos tendo por base princípios fundamentais assumidos pela Declaração de Salamanca (1994), onde é declarado que a escola regular deve acolher os alunos com necessidades especiais potenciando ao máximo as suas capacidades. Esclarecemos o conceito de necessidades educativas especiais e fizemos uma análise dos dispositivos legais mais relevantes que têm marcado o campo da educação inclusiva quer a nível do nosso país quer a nível internacional. Referimo-nos ainda à formação inicial, contínua e especializada, no campo da educação especial, dirigida aos docentes.

O Ensino Secundário foi a problemática debatida no capítulo 2, onde demos a devida atenção a aspetos que considerámos relevantes para o enquadramento deste nível de ensino, especialmente a questões específicas do ES no nosso país e à evolução da escolaridade obrigatória (anterior e posterior à Lei nº 85/2009, de 27 de agosto). Esclarecemos também os conceitos de Currículo e de Currículo Específico Individual. Abordámos ainda algumas especificidades inerentes à frequência do ensino secundário pelos alunos com NEE e que usufruem da medida educativa CEI.

Os procedimentos metodológicos foram abordados no capítulo 3. Nesta parte do trabalho, delimitámos o problema e fundamentámos a sua justificação, apresentámos a questão de investigação e os seus objetivos, definimos a metodologia da investigação, referimos a amostra, demos conta dos aspetos relativos à construção e validação dos instrumentos e explicitámos os procedimentos.

No capítulo 4 apresentámos uma análise dos discursos sobre a inclusão de alunos com CEI no ensino secundário, decorrente do alargamento da escolaridade obrigatória. Ou seja, foi neste capítulo que demos a conhecer os dados que o nosso estudo nos permitiu obter através da auscultação dos inquiridos. Depois de caracterizados os entrevistados, demos a conhecer,

nomeadamente: o modo como estes percecionam o alargamento da escolaridade obrigatória até ao 12º ano ou aos 18 anos de idade para os alunos com NEE e que usufruem de um CEI; as orientações normativas e as dificuldades sentidas em relação a este aspeto; a preparação, ou não, da escola pública, ao nível do ES, para incluir alunos com CEI; a importância da formação em Educação Especial; e as implicações da agregação de agrupamentos de escolas e de escolas não agrupadas para a inclusão dos referidos alunos.

Fechámos o trabalho com algumas considerações finais, onde revisitámos muito brevemente a fundamentação teórica e sistematizámos as principais conclusões que o nosso estudo empírico evidenciou.

PARTE I - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

CAPÍTULO 1 – Educação Especial

CAPÍTULO 2 – O Ensino Secundário

CAPÍTULO 1

EDUCAÇÃO ESPECIAL

É nossa convicção que, no contexto educativo, incluir é sinónimo de criar oportunidades de acesso a uma educação de qualidade, em que todos os alunos aprendam juntos e a heterogeneidade e diversidade sejam valores ao serviço da minimização das barreiras da aprendizagem e da participação social. Por essa razão, estamos também plenamente de acordo com a afirmação de Pereira e Brocardo (2009) de que, entre outros aspetos, a sensibilidade requerida especialmente pelos docentes para com os alunos com NEE e muitas das estratégias diferenciadoras que têm de ser implementadas no contexto educativo, acabam por beneficiar todos os alunos. Estes autores sustentam inequivocamente que “a participação das crianças com necessidades especiais nas escolas regulares é melhor para todos porque uma escola capaz de ensinar e fazer progredir os alunos com maiores dificuldades, mais capacitada estará para ensinar melhor qualquer outro aluno” (Pereira & Brocardo, 2009, p. 8).

No entanto, nem sempre se pensou assim, tal como iremos dar conta.

1.1 Escola inclusiva: De onde vem? Para onde vai?

Nenhum país pode ser considerado desenvolvido se não garantir a todos os cidadãos condições de vida dignas, quer sejam físicas, psicológicas, sociais ou económicas. O acesso à educação é também uma condição fundamental, pois é principalmente através dela que os cidadãos adquirem conhecimentos e desenvolvem competências.

Na opinião de Formosinho, Fernandes e Pires (1991) a educação, enquanto meio de socialização, é uma ideia muito antiga, sendo a família a primeira educadora. Com efeito, a educação como processo de socialização realizou-se quase sempre fora da escola, sendo a família, as igrejas ou o meio social os principais educadores dos jovens para a vida social (S. Fernandes, 1991).

De acordo com o princípio empirista de Locke¹ (1690)², ninguém nasce com ideias inatas, o indivíduo aprende através dos sentidos e a metodologia experimental é que valida todos os processos.

Foi com a Revolução Francesa que a educação especial ganhou os contornos da atualidade e que se generalizou a ideia de que a educação é um direito de todos os cidadãos. Posteriormente à referida Revolução surgiu o conceito de educabilidade do potencial humano, que foi aplicado a pessoas com deficiência mental. Muitos foram os que durante quase todo o século XIX o aplicaram, tendo como consequência “o reforço e generalização da ideia de que a educação é um direito de todos os cidadãos” (Campos, S. & Martins, R., 2008, p. 227). Ideia esta também sustentada por Manjón e Vidal (1997) e complementada pela afirmação de que esta conceção é caracterizada por diversas alterações, entre as quais a distinção de deficiências e a escolarização de indivíduos com deficiência mental. M. Lopes (1997), na mesma linha de pensamento, referiu que

¹ John Locke foi um filósofo inglês que nasceu em 1632 e faleceu em 1704. É considerado o protagonista do empirismo. O princípio nega as ideias inatas, afirmando que a mente é uma tabula rasa. Isto significa que todas as pessoas nascem sem saber absolutamente nada e que aprendem pela experiência, pela tentativa e erro. Esta é considerada a fundação do "behaviorismo". Retirado de www.suapesquisa.com/biografias/john_locke.htm

² A obra do referido autor é: Locke, J. (1690). *Ensaio Acerca do Entendimento Humano*. Trad. Anoar Aiex (1978). São Paulo: Editora Abril.

a Educação Especial é uma atividade relativamente recente, que teve as suas origens, de forma sistemática, na segunda metade do séc. XIX e que, até aos anos sessenta do presente século, desenvolveu uma atividade de conhecimentos eminentemente práticos, de atuação marginal, que teve como consequência um caráter segregador. (pp. 34-35)

O sistema educativo sofreu evolução através de sucessivas medidas políticas, mas foi em 1986 que ele assumiu contornos mais relevantes. Com a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86, de 14 de outubro) passou a assumir-se o sistema educativo como “o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente ação formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade” (artigo 1º, ponto 2). Com este dispositivo legal, o sistema educativo surge como aquele que “responde às necessidades da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho” (LBSE, 1986, artigo 2º, ponto 4). Estipula-se desta forma o direito à educação, à igualdade de oportunidades de modo a favorecer o desenvolvimento global e harmonioso das crianças, assim como a sua integração na sociedade. A responsabilidade recai assim sobre a escola, que deve responder às necessidades e interesses das crianças, respeitando a sua realidade social e possibilitando-lhes desenvolver as suas potencialidades para que se tornem cidadãos plenos.

Neste contexto, como refere H. S. Fernandes (2002), baseando-se em Hallahan e Kauffman³, o desenvolvimento de uma pedagogia especial passa a ser concretizado pelo recurso à individualização do ensino, à gradação da organização das tarefas, à promoção da autonomia e independência da criança, à utilização de técnicas de reforço como recompensa de comportamentos e utilização do meio ambiente como fator de aprendizagem.

³ A obra de Hallahan e kauffman, citada por H.S. Fernandes (2002), é: Hallahan, D.; Kauffman, J. (1997). *Exceptional learners: introduction to special education*. Bostan: Allyn and Bacon.

Estes conceitos conduzem à complexificação das funções dos professores, entre os quais o professor de educação especial que assume funções mais específicas, embora o trabalho com os alunos deva ser desenvolvido em equipa.

Segundo Manjón e Vidal (1997), apoiando-se em Bank-Mikkelsen (1969)⁴ e em Nirje (1969),⁵ em causa está o princípio da normalização⁶, que tem como base a frequência da escola regular pelos indivíduos com deficiência que podem aceder à educação no mesmo contexto de todos os outros. Os alunos com NEE fazem também parte desse contexto e são mais um elemento a ter em conta pela escola na sua construção.

De acordo com a conceção de que o aluno pertence por direito próprio à escola, e é alguém que faz parte da sua “história”, importa conhecer como o aluno se desenvolve, como ele interage com o mundo, como organiza os seus sistemas de compensações, as trocas, as mediações que auxiliam a sua aprendizagem, a participação ou exclusão da vida social (Monteiro, 1989).

A ideia do aluno como parte da escola encontra-se explícita em diferentes dispositivos legais emanados nas últimas décadas, nomeadamente no artigo 13º da Lei nº 39/2010, de 2 de setembro, tendo sido também veementemente defendida pelos jovens com NEE signatários da Declaração de Lisboa⁷, em 2007 (pp. 20-23), em cujos pontos essenciais focalizaram o facto de os jovens com NEE deverem ser respeitados e não discriminados, terem direito às mesmas oportunidades na tomada de decisões, ao respeito pelas necessidades específicas de cada um e, ainda, a terem direito a viver

⁴ A obra de Bank-Mikkelsen, citada por Manjón e Vidal (1997), é: Bank-Mikkelsen, N. (1969). *A metropolitan area in Denmark: Copenhagen*. Washington, D.C.: President's committee on Mental Retardation.

⁵ A obra de Nirje, citada por Manjón e Vidal (1997), é: Nirje, B. (1969). *The normalisation principle and its human management implications*. Washington, D.C.: President's committee on Mental Retardation.

⁶ O conceito de 'normalização' surge pela primeira vez na legislação da Dinamarca em 1959, após a rejeição pelas associações de pais aos centros especiais e especializados. Este conceito foi entendido como “a possibilidade do deficiente mental desenvolver um tipo de vida tão normal quanto possível” (Bank- Mikkelsen, n/d, citado por Jiménez, 1997b, p. 24). Posteriormente, o conceito estendeu-se por toda a Europa e América do Norte, tendo sido no Canadá em 1972, que se publicou o primeiro livro sobre o assunto (Jiménez, 1997b).

⁷ Em 2007, durante a Presidência Portuguesa da União Europeia, o Ministério da Educação e a European Agency for Development in Special Needs Education organizaram uma audição dos próprios jovens com necessidades especiais (tratou-se do evento “Young Voices, Meeting Diversity in Education”) que culminou com a aprovação da Declaração de Lisboa, documento que veio colocar num novo patamar o objetivo da escola inclusiva. Tendo sido cerca de 80 jovens, vindo de 29 países europeus, que se pronunciaram.

autonomamente. Estes jovens salientaram, ainda, que as barreiras de acessibilidade diferem mediante as necessidades especiais do indivíduo em causa, tanto no que se refere ao contexto educativo quanto ao contexto social em geral. Na opinião dos mesmos jovens que participaram no seminário que deu origem à Declaração de Lisboa (2007), os conteúdos a abordar e as competências a desenvolver na escola devem ir ao encontro das necessidades futuras de cada um. Por último, eles referiram a necessidade de se esclarecer o termo deficiência perante a sociedade, dado que, por vezes, são manifestadas atitudes negativas perante esta condição.

No que concerne à educação inclusiva, os mesmos jovens deixaram bem patente na Declaração de Lisboa (2007) que a educação inclusiva demonstra benefícios mútuos, para eles e para todos. No entanto, advertem para a questão de que a educação inclusiva “será melhor se as condições forem as mais adequadas” (p. 23), ou seja, “devem ser disponibilizados os apoios necessários, recursos e professores formados” (p. 23).

Não devemos, no entanto, descurar o princípio de que as oportunidades devem ser iguais para todos os alunos, quer tenham ou não NEE. É fundamental que ninguém seja beneficiado em detrimento de outros.

Podemos, então, afirmar que ao longo das últimas décadas foi feito um grande esforço com o objetivo de se conseguir uma escola para todos os alunos, inclusive para os que possuem alguma deficiência. Este objetivo tem sido conseguido especialmente ao nível do acesso, embora a meta seja a igualdade de oportunidades nas turmas do ensino regular, de forma a que todos possam ser bem sucedidos, de acordo com as suas capacidades.

O conceito de escola para todos leva-nos até um novo modelo de escola, concebendo-a enquanto sistema aberto à diferença, onde se tenta que as minorias encontrem resposta às suas necessidades especiais, beneficiando todos os alunos pela mudança e reforço de novos recursos e serviços (Jiménez, 1997b). Este aspeto tem vindo a ganhar relevância na medida em que, como sabemos, a população escolar tem vindo a caracterizar-se por uma heterogeneidade crescente.

Uma escola para todos pressupõe uma mudança de estruturas e de atitudes, mas também a sua abertura à comunidade (Jiménez, 1997b), nomeadamente no que se refere ao seu papel primordial para com todos os alunos, em especial para os alunos com NEE, pois estes são discentes mais vulneráveis e necessitam de mais apoio na integração escolar, social e profissional. Tal como referido na Declaração de Salamanca (1994), os jovens com NEE “precisam de ser apoiados para fazer uma transição eficaz da escola para a vida ativa” (p. 34) que as escolas os ajudem “a tornarem-se ativos economicamente” (p. 34) e lhes transmitam as competências necessárias à vida diária, proporcionando-lhes formação e experiências também em situações reais fora da escola. Para o efeito, passou a ser previsto que o currículo dos alunos com NEE, que se encontrassem nos anos terminais de escolaridade, passasse a incluir programas de transição (Declaração de Salamanca, 1994, ponto 56).

Mais recentemente, no âmbito do alargamento da escolaridade universal e obrigatória até ao 12º ano ou aos 18 anos de idade, tem sido dada grande ênfase à responsabilização da comunidade pelo percurso escolar e profissional dos jovens, assumindo esta questão como sendo um problema de toda a sociedade e não somente da escola. Nesse sentido, o Conselho Nacional de Educação (CNE) deixou claro que

criar oportunidades educativas de qualidade para todos e para cada um dos jovens responsabiliza os próprios jovens e as escolas e implica e compromete não só os decisores políticos, mas também as famílias, as autarquias e o conjunto dos atores sociais de cada território.
(Recomendação nº 3/2012, ponto 23)

Por conseguinte, considera-se ainda que é fundamental “adequar os programas às necessidades de cada aluno, preparando as pessoas para se adaptarem ao mundo exterior de uma forma eficiente do seu ponto de vista pessoal e do da comunidade” (Costa, et al., 2011, p. 42).

Com efeito, cabe à escola adaptar ao perfil de funcionalidade de cada aluno os programas educativos e os currículos, especialmente os dos alunos com NEE de carácter permanente em anos terminais de escolaridade, de modo a possibilitar-lhes uma integração eficaz na sociedade, tanto no mundo do

trabalho como em atividades de cariz lúdico, no meio o menos restritivo possível. O que, todavia, não podemos descurar é que a escola não deve, nem pode, estar sozinha nesta missão, devendo nesse sentido estabelecer parcerias com outros serviços e organizações (empresas, centros de formação profissional, outras escolas, organizações não governamentais de solidariedade social, entre outros).

O caminho do progresso do sistema educativo deve fazer-se através de uma “transição para a escola inclusiva, conduzida de forma segura e sustentada” (Pereira & Brocardo, 2009, p.13), tomando em consideração a individualidade de cada aluno, nomeadamente porque “a escola inclusiva rompe com a falsa teoria igualitária face aos objetivos escolares, assente no princípio de tratamento igual de todos os alunos, mantendo as desigualdades de partida” (Pereira & Brocardo, 2009, p. 7). Tal desiderato, de acordo com Pereira e Brocardo (2009), pressupõe a diversidade curricular e o recurso a uma multiplicidade de estratégias de ensino/ aprendizagem.

1.2 Alguns olhares sobre o conceito de deficiência

Para melhor se compreender toda a problemática que envolve a escola inclusiva, é importante refletirmos no facto de que a visão da sociedade para com a deficiência nem sempre seguiu uma linha evolutiva e racional. Esta é também a opinião sustentada na Declaração de Salamanca (1994), onde os signatários afirmaram que “por tempo já demasiado longo, as pessoas com deficiência têm sido marcadas por uma sociedade incapacitante que acentua mais os seus limites do que as suas potencialidades” (pp. 6-7).

Segundo Jiménez (1997b) é possível identificar a evolução conceptual da deficiência por referência a três épocas: a primeira correspondeu à época pré-histórica que englobava as sociedades primitivas, onde imperava a exclusão dos imperfeitos; subseqüentemente, a segunda implementou a ideia de que os deficientes eram pessoas a quem era preciso prestar assistência; e, finalmente, a terceira corresponde à época atual, em que o conceito de deficiência se questiona em função de uma sociedade que ideologicamente se afirma como sendo inclusiva.

No campo educativo, o termo “deficiente” tem vindo a considerar-se inadequado e a ser rejeitado, tanto por especialistas como pelos próprios portadores, por acarretar consigo uma carga depreciativa da pessoa e promover o preconceito em detrimento do respeito individual. O conceito de NEE passou a ser adotado em praticamente todos os países desenvolvidos, tendo começado a ser difundido a partir de 1978, através do Relatório Warnock. O documento foi constituído de forma a rever o atendimento face aos indivíduos deficientes, tendo proposto a substituição da categoria de “deficiente” pelo conceito de “NEE” (Pereira, 1993). Conceito, este que desenvolveremos no ponto 1.3 deste capítulo.

1.3 Esclarecendo o conceito de Necessidades Educativas Especiais

De acordo com o que ficou expresso no Projeto de Decreto-Lei do XV Governo sobre educação especial, o conceito “Necessidades Educativas Especiais” apresenta contornos difusos e não é percecionado da mesma forma por todos os agentes envolvidos. Neste mesmo documento, clarifica-se que “o termo Necessidades Educativas Especiais inclui alunos com capacidades de diferentes níveis, que demonstrem dificuldades na aprendizagem e cognição, comunicação e interação, nos aspetos físicos e sensoriais, e/ou comportamentais, emocionais e de desenvolvimento social” (Projeto de Decreto-Lei do XV Governo sobre educação especial, 2005, p. 3).

O conceito de alunos com NEE afasta-nos do termo “deficientes”, que ao longo dos anos nos conduziu a opiniões pejorativas. Ao tratá-los como alunos com necessidades, partimos do princípio que todos têm “necessidade de...”, que podem ser mais ou menos “especiais”. O mesmo se menciona no ponto 6.9 do relatório Warnock (1978) com a referência a que

uma em cada cinco crianças são suscetíveis de exigir ao longo do seu percurso escolar um atendimento em termos de educação especial, isto não quer dizer que essas crianças sejam potencialmente deficientes no sentido tradicional do termo. A maioria não possui provavelmente uma deficiência ou perturbação de caráter permanente. Os seus problemas de

aprendizagem, que poderão verificar-se por períodos variáveis de tempo são originados por uma grande diversidade de causas. (p. 95)⁸

Por outro lado, ao falar-se sobre NEE não nos centramos apenas nas variáveis de origem, mas sim, e fundamentalmente, nas variáveis de decisão. Nesta perspetiva, trata-se de considerar o indivíduo com NEE como mais um aluno que vai requerer respostas diferentes por parte da escola. No entanto, é importante sublinharmos a noção de que não devemos estabelecer as dificuldades educativas de um aluno com um carácter definitivo, pois estas poderão mudar em função das condições e oportunidades.

Segundo Bairrão (1998), baseando-se em autores como Wedel (1983)⁹, “o termo necessidades educativas especiais refere-se ao desfasamento entre o nível de comportamento ou de realização da criança e o que dela se espera em função da sua idade cronológica” (p. 23).

Já para Davidson (s/d), citado no Parecer nº 1/99 do Conselho Nacional de Educação, NEE implicam dificuldades acrescidas em aprender em relação a alunos da mesma idade ou uma “incapacidade que o impede de fazer uso das mesmas oportunidades” (p. 8).

1.4 Educação Especial: um compromisso transnacional

A igualdade e a liberdade são valores pelos quais as sociedades ocidentais se têm vindo a debater, ao ponto de em quase todos os países terem sido criadas estruturas oficiais de promoção de igualdade. O debate em torno da igualdade social e do respeito pelas diferenças são efetivamente preocupações internacionais que têm levado ao desenvolvimento, nas últimas décadas, de ações e conferências, realizadas por organizações internacionais, que têm como principal preocupação levar os governantes a assumir o compromisso para promover a igualdade e para estimular o desenvolvimento e o respeito pelos direitos humanos de forma verdadeiramente sustentável. Entende-se, assim, por igualdade a igual visibilidade, autonomia,

⁸ Ao longo do trabalho optei por traduzir os textos que citei e que não se encontravam em português.

⁹ A obra do referido autor, citada por J. Bairrão (1998) é: Wedell, K. (1983). Conceitos de necessidades específicas de educação. In *Cadernos do COOMP*, pp. 19–26.

responsabilidade e participação em todas as esferas da vida pública e privada (Conselho da Europa, 1998, citado por M. Silva, 2000).

Nestes últimos anos, temos assistido a diversos progressos relativos à forma de encarar a problemática da deficiência. A defesa dos valores à igualdade de oportunidades para pessoas com deficiência mereceu durante as décadas de 80 e 90 do século XX a atenção das Nações Unidas, nomeadamente através da publicação da carta Internacional de Direitos Humanos (1945) – que abrange a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), o Pacto Internacional sobre Direitos Económicos, Sociais e Culturais (1966), a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989) e a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação (1965) –, assim como do Programa Mundial de Ação relativo às Pessoas com Deficiência (1982), documentos, estes que passaram a integrar a base política de um grande número de Países-Membros. Foi sobretudo a partir deste período que se iniciou um forte compromisso entre os Países-Membros para agir com vista à equiparação de oportunidades para estas pessoas, garantindo a todas o exercício dos mesmos direitos e deveres que os outros, pessoas ditas normais.

Com a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, aprovada em França em 1789 e que viria mais tarde a constituir a base da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), e com as reivindicações que tiveram lugar ao longo dos séculos XIX e XX em prol das liberdades, incluindo a liberdade dos povos, foi alargado o campo dos direitos humanos, definidos os direitos económicos e sociais dos cidadãos e reconhecidos os direitos das crianças, plasmados na Declaração dos Direitos da Criança em 1959.

Por conseguinte, compreender e aceitar uma pessoa com Necessidades Especiais significa, primeiro de tudo, compreendê-la como pessoa e considerar que a Humanidade deve à criança o melhor que tem para dar, tal como proclamaram as Nações Unidas na referida Declaração dos Direitos da Criança (1959). Neste documento, onde se enumeram os direitos fundamentais das crianças, é referido no Princípio 5º que a criança mental ou fisicamente deficiente, ou ainda que sofra de alguma diminuição social, deve beneficiar de tratamento, da educação e dos cuidados especiais requeridos pela sua

particular condição. É ainda acrescentado no Princípio 7º que “deve ser-lhe ministrada uma educação que promova a sua cultura e lhe permita, em condições de igualdade de oportunidades, desenvolver as suas aptidões mentais, o seu sentido de responsabilidade moral e social e tornar-se num membro útil à sociedade” (Princípio 7º).

A Carta das Nações Unidas, assinada a 20 de junho de 1945, possibilitou aos povos exprimirem a sua determinação em proclamar a sua fé nos direitos fundamentais do homem, na dignidade, no valor da pessoa humana e na igualdade de direitos. Assim, a Assembleia Geral das Nações Unidas proclamou a Declaração Universal dos Direitos do Homem, a 10 de dezembro de 1948. Esta Declaração foi extremamente importante para os diferentes Estados Membros pois serviu de referência à promoção dos Direitos Humanos e constituiu um compromisso dos Governos no sentido de trabalharem em prol de um mundo igualitário.

No seu artigo 1º, a Declaração dos Direitos do Homem afirma que “todos os seres humanos nascem iguais e livres em dignidade e em direitos”; afirma também que “todo o indivíduo tem direito à vida e à liberdade” (artigo 3º), direito este que durante a Idade Média e o Renascentismo foi abusivamente vedado a crianças que nasciam diferentes.

No artigo 7º da referida Declaração foi reconhecido que “todos são iguais perante a lei, sem distinção, têm direito a igual proteção” e todo o ser humano “tem o direito ao trabalho, à livre escolha do trabalho a condições equitativas e satisfatórias de trabalho e à proteção contra o desemprego” (artigo 23º) e, no artigo 26º, que toda a “pessoa tem direito à educação, pelo menos (...) [a]o ensino elementar obrigatório”.

Ora, se considerarmos estes Princípios fundamentais e pensarmos o atual prosseguimento de estudos após o ensino básico, podemos afirmar que o ensino técnico e profissional deve ser mais abrangente e o acesso aos estudos superiores deve ser aberto a todos em plena igualdade, em função do mérito de cada um. Neste sentido, a igualdade pelo direito à diferença do cidadão com NEE não pode ser esquecida e, como tal, devem ser criadas condições de desenvolvimento completo e harmonioso na sociedade a que pertence.

O conteúdo destas declarações de direitos a que acabamos de nos referir tem vindo, em certa medida, a enformar a alteração de mentalidades ao longo dos tempos e a fazer evoluir a filosofia da educação especial. Foi realmente a partir da segunda metade do século XX (1959) que se deu um maior impulso e apoio normativo ao movimento de normalização iniciado na Dinamarca, através de publicação de legislação que incorporou o conceito de normalização como “a possibilidade de o deficiente mental desenvolver um tipo de vida tão normal quanto seja possível” (Bank-Mikkelsen, 1959, citado por M. Lopes, 1997, p. 39). Este conceito começou a generalizar-se na década de 70 e, como consequência, foi-se verificando no meio educativo a substituição das práticas segregadoras por práticas e experiências cada vez mais integradoras.

No Reino Unido, com a publicação do *Warnock Report* introduziu-se a nomenclatura NEE¹⁰. Com a adoção deste termo procurou-se desvalorizar a deficiência e valorizar as necessidades específicas que a pessoa apresenta. Começava, deste modo, a fazer-se sentir a incrementação dos princípios emanados das Declarações referidas anteriormente (Declaração dos Direitos da Criança, Declaração Universal dos Direitos Humanos, princípios orientadores da UNESCO) no sentido de reforçar a normalização e implementar uma educação especial que assegurasse a igualdade de acesso à educação e a integração de todos os cidadãos na vida da comunidade.

A crescente consciencialização do direito das pessoas com deficiência à participação plena nas estruturas e ao benefício dos recursos disponíveis na sociedade levou diversos países a introduzir na legislação o direito à educação das crianças com deficiência nas escolas regulares, sempre que possível.

O ano de 1981, Ano Internacional das Pessoas com Deficiência, constituiu um marco importante na mudança dos conceitos vigentes sobre a forma de encarar a pessoa com deficiência e a educação das crianças e jovens com deficiência. A este ano seguiu-se a década das Pessoas com Deficiência (1983-93). Destes marcos decorreu o reforço da defesa do princípio da igualdade de oportunidades, implicando medidas legais aos diversos níveis,

¹⁰ Conceito utilizado pela 1.ª vez no relatório Warnock Report (Reino Unido), que responde à progressiva democratização da sociedade e necessidade de uma igualdade de direitos e integração.

tendentes a tornar a sociedade e os diferentes serviços e recursos acessíveis a todos. Não se tratava simplesmente de ajudar a pessoa com deficiência a adaptar-se aos requisitos da sociedade e da escola, mas de modificar as estruturas sociais de modo a que pudessem responder às necessidades das pessoas com problemas específicos.

Em 1989 a adoção pela Assembleia-geral das Nações Unidas da Convenção sobre os Direitos da Criança, veio sublinhar a obrigação dos Estados em “proteger a criança contra todas as formas de discriminação e em tomar medidas positivas para promover os seus direitos” (artigo 2º), em particular o artigo 23º deste documento estipula que

à criança mental e fisicamente deficiente o direito a uma vida plena e decente em condições que garantam a sua dignidade, favoreçam a sua autonomia e facilitem a sua participação ativa na vida da comunidade (...) [assim como] o direito de beneficiar de cuidados especiais (...) [e que] tenha efetivo acesso à educação, à formação, aos cuidados de saúde, à reabilitação, à preparação para o emprego e a atividades recreativas, e beneficie desses serviços de forma a assegurar uma integração social tão completa quanto possível. (Convenção sobre os Direitos da Criança, 1989, artigo 23º)

Em março de 1990, em resultado dos trabalhos que diversos países levaram a cabo na Conferência Mundial sobre Educação para Todos em Jomtien, na Tailândia, foi subscrita a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos, onde se determina a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem e a necessidade de se criarem condições que assegurem a igualdade de oportunidades de acesso e sucesso a crianças com NEE específicas no ensino regular.

Foi, então, nesta declaração que se basearam as medidas consignadas no Decreto-Lei nº 319/91, de 23 de agosto. Decreto-Lei que explicitaremos no ponto 1.4.1 deste capítulo.

Pouco tempo depois, ainda no encalço de uma educação para todos, em 1994, na Conferência Mundial sobre NEE, em Salamanca, os representantes de 92 países e de 25 Organizações Internacionais assinaram uma Declaração de princípios onde se prevê que o princípio fundamental das escolas inclusivas

consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem.

Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respetivas comunidades. (Declaração de Salamanca, 1994, pp. 11-12, ponto 7)

Para o efeito, no mesmo documento foi registado como imperioso assegurar um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer as diversas necessidades especiais dentro da escola.

Neste quadro, a União Europeia (UE) tem vindo a comprometer-se com a promoção da igualdade de oportunidades para as pessoas com deficiência e tem acompanhado as mudanças operadas no contexto territorial mais alargado, no sentido de se atingir uma abordagem das políticas da deficiência cada vez mais respeitadora de todos os direitos humanos.

Foi também neste sentido que a Comissão Europeia aprovou uma Comunicação, em 30 de julho de 1996, que estabeleceu uma nova estratégia comunitária relativamente à igualdade de oportunidades para as pessoas com deficiência, à qual se seguiu a aprovação pelo Conselho da UE da Resolução 97/C 12/01 sobre a igualdade de oportunidades para pessoas com deficiência.

Em suma, o conselho da união europeia e os representantes dos governos dos estados-membros reunidos no conselho consideraram que as pessoas deficientes representavam uma parte importante da população da comunidade e que, enquanto grupo social, enfrentavam uma ampla gama de obstáculos que as impediam de atingir a igualdade de oportunidades, a independência e a plena integração económica e social. A referida Comissão publicou uma comunicação intitulada «igualdade de oportunidades para pessoas deficientes – Uma nova estratégia para a Comunidade Europeia», que versa sobre as diversas formas da deficiência e a falta de equidade nos diversos níveis da sociedade.

Assistimos, por conseguinte, à intensificação do princípio da integração no contexto europeu, que vai ao encontro da normalização que, para Jiménez (1997), implica “uma perspetiva pedagógica, o princípio de individualização, de tal modo que o atendimento educativo a dar aos alunos se ajustará às

caraterísticas e particularidades de cada um deles" (p. 26). Com a integração, pretende-se assim promover uma valorização das diferenças humanas. Tal valorização não significa, no entanto, eliminar as diferenças, mas antes aceitá-las, desenvolvendo ao máximo as capacidades de cada um, pondo ao alcance de todos as mesmas oportunidades.

Apesar de todas estas e outras iniciativas promovidas no âmbito internacional, continuam a existir desigualdades e discriminações que, sem dúvida, comprometem o desenvolvimento integral e social das crianças, dos jovens e dos adultos com deficiência, pondo em risco a inclusão e a cidadania de todos, de que tanto se fala hoje como se se tratasse de algo já assumido e verdadeiramente cumprido.

1.4.1 A Educação Especial na realidade portuguesa

Ao tomarmos como referência alguns dos marcos fundamentais que, no contexto internacional, têm produzido mudanças quanto às formas como as sociedades lidam com a deficiência e, em particular, às respostas que, na sequência dos mesmos, têm vindo a ser encontradas em diferentes países ao nível educativo para fazer face às necessidades especiais de crianças e jovens, verificamos que as mesmas têm vindo também a ter repercussões significativas no nosso país.

No entanto, verificamos que em Portugal foi só a partir das transformações surgidas após o 25 de abril de 1974 e da implementação da Constituição de 1976, que surgiram as primeiras linhas orientadoras e legais relativamente à Educação Especial e à criança deficiente, que passa a ter um tratamento diferenciado.

O impacto do 25 de abril foi importante e as modificações que ocorreram a partir daí sucederam-se a grande velocidade. Nos domínios político, social e educativo passaram a ser legalizadas medidas com preocupações extraordinariamente democráticas.

Nessa época, começou a verificar-se um "aumento das responsabilidades do Ministério da Educação, através das recém-criadas Divisões do Ensino Especial e de Especialização Profissional da Direção-Geral do Ensino Básico e

Secundário, a quem coube organizar respostas educativas para crianças deficientes” (Veiga, 1998, p. 16).

Com a Constituição da República Portuguesa de 1976, no artigo 71º, estabeleceu-se que os cidadãos com deficiência física ou mental gozassem plenamente dos direitos e estivessem sujeitos aos deveres consignados na Constituição, competindo ao Estado realizar uma política nacional de tratamento, reabilitação e integração dos cidadãos portadores de deficiência; estabeleceu-se também que o ensino básico passaria a ser universal, obrigatório e gratuito e que cada cidadão teria direito à educação e à cultura beneficiando de igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar (artigo 74º). Esta mesma Constituição foi alterada em 3 de setembro de 1997 com o objetivo de integração de algumas novas medidas e do alargamento de políticas concernentes às minorias.

Destas determinações decorreram alterações significativas no setor da educação onde se publicaram importantes dispositivos legais que passaram a definir os princípios e os objetivos orientadores da educação especial. Foi o caso do Decreto-Lei nº 174/77, de 2 de maio, que contemplou pela primeira vez a dispensa de frequência dos alunos portadores de deficiência física ou psíquica, quando integrados no sistema educativo público nos ensinos preparatórios e secundário. Dois anos mais tarde, a Lei nº 66/79, de 4 de outubro, definiu o atendimento específico a prestar a alunos com NEE e o Decreto-Lei nº 538/79, de 31 de dezembro, regulamentou o ensino obrigatório das crianças deficientes, comprometendo-se o Estado a partir daí a promover e a expandir o Ensino Básico Especial. Contudo, mantinha-se a possibilidade das crianças com incapacidades graves comprovadas serem dispensados da escolaridade obrigatória. Na mesma linha, em 1984 regulamentou-se a escolaridade obrigatória para todas as crianças em idade escolar ressalvando-se ainda a possibilidade de dispensa caso se justificasse (Decreto-Lei 301/84, de 7 de setembro).

O movimento da integração do deficiente nas classes regulares, veio a ser reforçado em 1986 com a Lei nº 46/86, de 14 de outubro, designada por LBSE, que passou a definir o sistema educativo como um conjunto de meios

destinados à concretização do direito à educação, ou seja, dos meios destinados a “assegurar o direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projetos individuais da existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas” (Lei nº 46/86, de 14 de outubro, artigo 3º, alínea d). O direito à educação, segundo a mesma lei, traduz-se pela garantia de uma ação formativa que vise favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade numa igualdade de oportunidades. Esta LBSE determinou o carácter universal, gratuito e obrigatório da escolaridade básica em Portugal e definiu ainda os objetivos gerais que deveriam ser prosseguidos para ir ao encontro das suas seis finalidades principais estabelecidas: a finalidade cultural, a socializadora, a personalizadora, a produtiva, a seletiva e a igualizadora. No seu artigo 17º, a LBSE definiu os objetivos para a Educação Especial, visando a recuperação e a integração socioeducativa dos indivíduos com NEE, e no seu artigo 18º estabeleceu as diversas modalidades de atendimento, realçando que este apoio deveria ocorrer preferencialmente no contexto do ensino regular, assegurando-lhes as condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades. Por conseguinte, as Instituições de educação especial passaram a ser um recurso apenas para os casos em que “comprovadamente o exijam o tipo e o grau de deficiência do educando” (artigo 18º, ponto 2) e a escolaridade básica para crianças e jovens deficientes deveria “ter currículos e programas devidamente adaptados às características de cada tipo e grau de deficiência, assim como formas de avaliação adequadas às dificuldades específicas” (artigo 18º, ponto 4).

Portanto, durante os anos seguintes, particularmente ao longo da década de 90 do século XX, veio a registar-se um enorme progresso no campo da integração de alunos com NEE, devido à implementação da obrigatoriedade do cumprimento da escolaridade básica para todas as crianças, incluindo as com NEE. A frequência da escolaridade básica, por parte das crianças e jovens com NEE, passou a realizar-se em estabelecimentos regulares de ensino ou em instituições específicas de Educação Especial, segundo o grau de deficiência

de cada um, tal como o veio a reforçar também mais tarde o Decreto-Lei nº 35/90, de 25 de janeiro, no seu artigo 2º, ponto 2 e 3.

Subsequentemente, por influência da Declaração Mundial sobre a Educação para Todos (1990) surgiu o Decreto-Lei nº 319/91, de 23 de agosto, cujo modelo concetual e organizativo apontava para o reconhecimento da responsabilidade da escola e dos professores do ensino regular para com os alunos com NEE, referindo a flexibilização curricular, a diversificação das estratégias pedagógicas e a melhoria das condições e do ambiente educativo da escola para esse fim. Passou, deste modo, a estar regulamentada em Portugal a integração de crianças com NEE nas escolas do ensino regular e foram definidos e estabelecidos regimes educativos especiais. A mesma legislação passou assim a prever um conjunto de medidas, cuja aplicação deveria ser ponderada de acordo com o princípio de que a educação dos alunos com NEE se processasse num meio o menos restritivo possível, pelo que cada uma das medidas só deveria ser adotada quando se revelasse indispensável para atingir os objetivos educacionais definidos (Decreto-Lei nº 319/91, de 23 de agosto).

Até à data da publicação do Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro, o Decreto-Lei nº 319/91, de 23 de agosto, constituiu a principal referência normativa no campo da intervenção com alunos com NEE no nosso país. Inspirado em legislação norte americana (PL 94/142, de 1975) e do Reino Unido (Warnock Report, de 1978), o Decreto-Lei nº 319/91, de 23 de agosto, procurou garantir que todas as crianças e jovens tivessem acesso à escola regular, mesmo que por razões relacionadas com graves problemas de aprendizagem necessitassem de frequentar currículos alternativos (diversos dos que eram dirigidos à generalidade dos alunos) e procurou assegurar que fosse prestado, aos alunos com necessidades especiais os apoios educativos e as ajudas técnicas de que poderiam necessitar. Foi com este último diploma legal que a escola inclusiva passou a ganhar contornos relevantes e que as crianças com NEE passaram, na realidade, a ter visibilidade na escola regular. O Decreto-Lei nº 319/91, de 23 de agosto, na sua fase inicial, baseou-se no conceito de ensino integrado. As condições, os procedimentos e os prazos

para a implementação destas medidas, vieram a ser definidos a partir da implementação do Despacho nº 173/91, de 23 de outubro.

Neste contexto, assistiu-se a uma crescente responsabilização da escola regular, pela adequação às necessidades individuais de cada aluno e pela disponibilização de alternativas de ensino, mediante a definição de um plano educativo para cada um, permitindo a máxima integração de todos eles, deficientes ou não. Ideia que vai ao encontro de Bénard da Costa (1996), que refere que, para que a integração escolar dos alunos com NEE tenha lugar, é necessário que as escolas possam contar com um número diversificado de recursos que se inter-relacionem. Se a escola contar com alguns recursos e não com outros, toda a integração pode ser posta em causa.

Pode dizer-se, que foi a partir da publicação do Decreto-Lei nº 319/91, de 23 de agosto, que a inclusão tomou o seu verdadeiro sentido. A sociedade começou a olhar a escola com outros “olhos”, a tornar-se mais aberta e tolerante.

Não obstante, os princípios de Salamanca foram consagrados no Despacho nº 105/97, publicado em 1 de julho, onde se previa uma orientação claramente inclusiva para a educação portuguesa. Neste documento legal definiu-se a reformulação do funcionamento dos apoios educativos, reconhecendo-se a importância da atuação do professor especializado e respeitando os princípios da LBSE, ao perspetivar-se a escola regular como centro privilegiado da ação educativa para todos os alunos. Determinou-se ainda, através do mesmo, uma mudança radical que previa que o ensino passaria a estar centrado e direcionado para o aluno, ao atribuir ao professor de apoio o papel de consultor na escola e verdadeiro colaborador do professor titular de turma, para responder a todos os alunos com eficácia e proporcionar a criação de condições que permitisse uma escola de todos e para todos.

A publicação do referido Decreto tratou-se de um passo no caminho do modelo inclusivo da escola, mas ao qual se apontam limitações significativas quanto a uma real mudança de paradigma. A ausência de formação docente e de um suporte continuado aos docentes responsáveis pelas estruturas de apoio, limitaram consideravelmente o impacto destas medidas.

Em 1998, o Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de maio, respeitante à autonomia das escolas na gestão do processo educativo e na organização do respetivo funcionamento, surgiu como instrumento fundamental para a adequação das escolas às necessidades dos alunos, nomeadamente em relação aos que apresentam diferenças mais significativas. Efetivamente, sem autonomia a escola não pode assumir uma perspetiva diferenciada e inclusiva. A intenção subjacente a este diploma legal foi a da evolução para um modelo de escola mais flexível, aberto, cooperante e solidário, onde os recursos pudessem ser geridos numa dinâmica mais ampla, coerente e de acordo com o mundo em que vivemos. Nesta medida, houve autores que afirmaram que “a gestão e a autonomia das escolas constitui um dos instrumentos mais poderosos na construção e manutenção de escolas de qualidade, as quais se caracterizam também pela assunção da responsabilidade de construir Uma Escola para Todos” (Lopes, 1997, p. 83). No entanto, embora consagrada em diversos normativos legais, a autonomia ainda não se efetivou, claramente nas escolas, uma vez que “na maior parte dos casos, estes decretos não passam de retórica oficial que é sistematicamente desmentida pelas normas regulamentadoras” (Barroso, 2001, citado por Carvalho, 2011, p. 11) procedentes de políticas educativas que desconsideram o facto de que

não é possível promover a participação e a educação democrática dos educandos num contexto escolar onde os professores, os pais e os representantes da comunidade local não participam, ou mesmo onde decisões são exclusivamente tomadas pelos professores enquanto especialistas. A escola democrática assume que as decisões de política interna devem ser tomadas por todos os indivíduos por elas afetados, ou pelos seus representantes, decisões que só serão tomadas após prévia discussão e que serão aceites por todos uma vez tomadas. (Lima, 1998, p. 151)

As principais orientações e disposições relativas à avaliação das aprendizagens no ensino básico estão consagradas no Decreto-Lei nº 6/2001 e no Decreto-Lei nº 7/2001, de 18 de janeiro. Nestes Decretos, relativos aos princípios orientadores da organização da gestão curricular, respetivamente nos ensinos básico e secundário, é referido expressamente que os alunos com NEE de carácter prolongado são aqueles que efetivamente necessitam de uma educação especial e de um currículo flexível diferenciado de acordo com as

suas capacidades. Com a publicação dos mesmos, explicitava-se assim a necessidade de se adotarem estratégias de intervenção pedagógica e metodologias diversificadas, bem como dos professores porem em prática uma grande variedade de atividades, que contemplassem diferentes formas de organização dos intervenientes, do espaço, do tempo e dos recursos.

Em 2005, outras medidas surgiram através do Despacho Normativo nº 50/2005, de 9 de novembro, com a definição dos princípios e das normas orientadoras para a implementação, acompanhamento e avaliação dos planos de recuperação, de acompanhamento e de desenvolvimento dos alunos do ensino básico (artigo 1º). Já as turmas com percursos curriculares alternativos, através do Despacho Normativo nº 1/2006, de 6 de janeiro, passaram a destinar-se a alunos até aos 15 anos, que se apresentassem em diversas situações, a salientar dificuldades condicionantes da aprendizagem, nomeadamente: forte desmotivação, elevado índice de abstenção, baixa autoestima e falta de expectativas relativamente à aprendizagem e ao futuro, bem como o desencontro entre a cultura escolar e a sua cultura de origem.

Em 2007, com a publicação do documento “reorientação das escolas especiais em centros de recursos” (2006), tivemos acesso ao diagnóstico da educação especial em Portugal, onde se frisou a necessidade de uma mudança profunda na sua organização e funcionamento, tendo sido ainda referidos alguns pontos críticos. Ficou expresso neste documento que o conceito de NEE era muito abrangente, assim como se deu conta da existência de uma pretensa igualdade de todos face aos objetivos da escola, considerando as adaptações curriculares precárias. Deste modo, como pontos críticos salientou-se a existência de uma diminuta diversidade curricular, de estratégias de ensino/aprendizagem e a ineficácia das práticas desenvolvidas. A dificuldade no processo de sinalização, avaliação e a necessidade de uma melhor gestão de recursos humanos, foram ainda pontos críticos apontados.

Após o documento estratégico supra-referido de reorientação das escolas especiais em centros de recursos, surgiu o Decreto-Lei 3/2008, de 7 de janeiro. Este diploma, que veio dar um novo enquadramento à Educação Especial, define:

os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos setores público, particular e cooperativo, visando a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social. (Decreto-Lei 3/2008, de 7 de janeiro, Cap. I, artigo 1º, ponto1)

Deste modo, o diploma (Decreto-Lei 3/2008, de 7 de janeiro) define atualmente os alunos com direito a apoio por parte da Educação Especial. A avaliação das crianças e jovens passa então a ser realizada com recurso à Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF), da Organização Mundial de Saúde (OMS), com o argumento de assim se obter um maior envolvimento da escola e dos professores na tomada de decisões e no processo educativo dos alunos abrangidos pela Educação Especial.

Este mesmo Decreto-Lei foi alvo de acérrimas críticas por diversos autores, entre as quais destacamos a de Correia (2008) que refere que o decreto “não considera um conjunto de condições que caracterizam o que comumente se designa por uma educação de qualidade, justa e apropriada às capacidades e necessidades dos alunos com NEE”, exclui alguns dos alunos com NEE permanentes e obriga ao uso da CIF.

Assim, atualmente, em Portugal, a Educação Especial é enquadrada pelo Decreto-Lei 3/2008, de 7 de janeiro, que veio substituir o antigo Decreto-Lei 319/91, de 23 de agosto, e que entretanto sofreu algumas alterações, através da Lei nº 21/2008, de 12 de maio. Uma das alterações introduzidas refere-se aos objetivos da educação especial, que passam a visar

a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida pós-escolar ou profissional (Lei nº 21/2008, artigo 1º).

Quanto à organização, a mesma Lei acrescentou aos aspetos contemplados no Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro, que a Educação Especial se organiza

segundo modelos diversificados de integração em ambientes de escola inclusiva e integradora, garantindo a utilização de ambientes o menos restritivos possíveis, desde que dessa integração não resulte qualquer tipo de segregação ou de exclusão da criança ou jovem com necessidades educativas especiais. (Lei nº 21/2008, artigo 4º)

Podemos então concluir que ao longo dos tempos e da história do ensino especial várias foram as tentativas, principalmente a partir da década de 90, de garantir igualdade de oportunidade no acesso e no sucesso educativo a crianças e jovens com NEE, tendo sido emanado, para tal, o respetivo suporte legislativo e normativo com a intenção de assegurar uma educação diferenciada e diversificada através do recurso a diversas metodologias, estratégias e atividades de aprendizagem facilitadores e promotoras de uma participação ativa de todos. No entanto, não é possível afirmar que esta legislação tenha efetivamente garantido às escolas a capacidade de responder às necessidades de todos os alunos. A inclusão é, aliás, como afirma recorrentemente Ainscow (1996), não tanto um acontecimento, mas um processo que tende para a constante melhoria da escola, de modo a promover a participação e aprendizagem de todos os alunos.

Apesar do caminho que ainda falta percorrer, é possível verificar que todos os dispositivos legais analisados apontam para uma integração escolar dos alunos com NEE e que, alguns deles, visam uma transformação da escola no sentido desta se constituir como um espaço verdadeiramente inclusivo, capaz de promover a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os alunos.

1.5 Os docentes face à inclusão de alunos com NEE

Nos últimos anos, o movimento de Inclusão nas escolas públicas tem vindo a reclamar uma educação para todos em ambientes educativos o menos restritivo possível, o que tem vindo a resultar num progressivo aumento da afluência de alunos com NEE nas escolas do ensino regular. Este, movimento implica que as escolas tomem medidas no sentido de a todos responder da melhor forma, o que coloca em destaque o papel dos intervenientes no processo educativo, especialmente o dos professores, em relação às crianças com NEE.

A este propósito, referimo-nos muitas vezes às atitudes dos atores em questão.

Explicitando o que em geral pode considerar-se por atitudes, Lopes (2011) sugere que estas correspondem “a experiências subjetivas alusivas a um objeto e com uma dimensão avaliativa; possuem três componentes essenciais: cognitiva, afetiva e comportamental” (p. 9). Esta mesma autora acrescenta ainda que

as atitudes do homem em relação às pessoas com fraca capacidade de compreensão, deformadas ou portadores de qualquer outra deficiência têm variado ao longo dos tempos estando sempre relacionadas com a cultura, os conceitos morais e éticos e as forças económicas dominantes em determinada época. (p. 9)

Quando analisadas algumas das atitudes dos docentes face à crescente heterogeneidade dos alunos nas escolas, verificamos que, por vezes, é possível estabelecer uma associação entre estas e as baixas expectativas que revelam para com os alunos com NEE. Esta atitude leva alguns autores a afirmar que apesar de aceitarem a inclusão, estes ainda não se sentem preparados para a concretizarem (Silva & Morgado, 2004).

Posto isto, Avramidis e Norwich (2002) afirmam mesmo que o sucesso das práticas inclusivas depende da atitude positiva do professor, e é ainda fortemente determinado pela natureza da incapacidade e/ou dificuldades de aprendizagem do aluno. A confirmar este pressuposto, um estudo de Silva e Morgado (2004) refere que perante problemas do foro físico ou sensorial, evidenciados pelos alunos, o professor revela uma atitude positiva, contudo, frente a problemas emocionais ou cognitivos a atitude do professor é mais negativa. Avramidis e Norwich (2002) acrescentam que as atitudes mais positivas neste processo surgem quando a incapacidade do aluno não requer mudanças significativas na prática docente, como no caso dos alunos com dificuldades de aprendizagem leves ou moderadas. Por outro lado, segundo os mesmos autores, quando a elaboração de materiais de apoio específico e a sistematização de um ensino individualizado exigem um esforço acrescido, este desafio tende a ser mal recebido pelos professores.

Por outro lado, Mulvihill, Shearer e Van Horn (2002) dão conta que a reação positiva à inclusão por parte dos professores está relacionada com o treino e o trabalho desenvolvidos com o aluno com NEE. À experiência no ensino com crianças com NEE, Silva e Morgado (2004) acrescentam que as atitudes do professor perante a inclusão, sendo determinadas por vários fatores, são também favorecidas pela possibilidade de estágio em serviço. Ou seja, a experiência e a prática em contextos inclusivos desenvolvem competências profissionais, a perceção destas competências e a firmeza no trabalho em turmas heterogéneas. Estes últimos autores referem ainda estudos sobre as expectativas do professor e conseqüente comportamento, concluindo que o desempenho académico dos alunos pode ser afetado pela forma como estes se sentem tratados pelos professores e pelas atitudes que os mesmos revelam para com eles.

Podemos ainda afirmar que a mudança de comportamentos e de formas de fazer depende de algumas características pessoais, entre as quais a perseverança, a abertura de espírito e a disponibilidade para o outro, mas por vezes, também requer tempo e oportunidade para desenvolver experiências.

1.6 Da formação inicial de professores à formação especializada em educação especial

Na última década temos assistido a grandes alterações no campo educativo, tanto no que respeita à educação de crianças e jovens em geral, como no que concerne à educação especial (Morgado, 2003). Das principais alterações neste último domínio temos vindo a dar conta ao longo do presente trabalho. Neste ponto pretendemos traçar a pertinência da educação especial desde a formação inicial de professores, passando pela sua formação contínua e especificando a formação especializada deste grupo profissional.

1.6.1 A formação inicial e contínua

Acerca do nosso entendimento sobre a formação de educadores e professores, julgamos pertinente socorreremo-nos da LBSE, concretamente no que toca aos princípios sobre os quais este dispositivo legal faz assentar a

formação dos referidos profissionais. Assim, a formação inicial de nível superior deve proporcionar “aos educadores e professores de todos os níveis de educação e ensino a informação, os métodos e as técnicas científicas e pedagógicas de base, bem como a formação pessoal e social adequadas ao exercício da função” (Lei nº 46/86, de 14 de outubro, artigo 33º, capítulo IV). Quanto à formação contínua, a mesma lei, no mesmo artigo, prevê que esta deve complementar e atualizar a formação inicial numa perspetiva de educação permanente. Os demais princípios constantes do artigo referido sugerem ainda que a formação de educadores e professores deve ser flexível, integrada, estimuladora de atitudes críticas, da inovação e da investigação, bem como conduzir a práticas reflexivas e de auto-desenvolvimento.

Para autores como Formosinho e Niza (2001), a formação inicial tem por finalidade “proporcionar aos candidatos à docência uma formação pessoal e social integradora da informação, dos métodos, das técnicas e das atitudes e valores científicos, pedagógicos e sociais adequados ao exercício da função de professor” (p. 4). Este processo de formação inicial, tal como sublinha Paixão (2004), é, ainda assim, o princípio de uma formação que não mais estará concluída.

No entanto, as várias décadas de experiência em formação de professores e investigação educacional mostram que a formação inicial “não se pode reduzir à sua dimensão académica (aprendizagem de conteúdos organizados por disciplinas), mas deve integrar uma componente prática e reflexiva” (Alarcão, Freitas, Ponte, Alarcão & Tavares, 1997, p. 8), visto que só esta componente permite aos formandos desenvolver a sua capacidade de compreensão do real através da observação e da intervenção.

Na perspetiva de Perrenoud (2002), o desenvolvimento de uma prática reflexiva traz diversos benefícios, designadamente: ajuste dos esquemas de ação que permite uma intervenção mais rápida e direcionada; reforço da imagem como profissional reflexivo em processo de evolução; saber capitalizado, que permite compreender e dominar outros problemas profissionais. A par destes aspetos, o autor considera também a curiosidade, a perseverança, o método e a memória, como fatores determinantes para o

aumento dos benefícios da prática reflexiva, entendendo esta como a chave da profissionalização do ofício. No entanto, no seu entender, “não poderá haver profissionalização do ofício de professor se esta não for desejada, desenvolvida ou sustentada continuamente por numerosos atores coletivos, durante décadas, para além das conjunturas e das alternâncias políticas” (p. 10). Atualmente, a escola está em constante reestruturação, o ensino é encarado como um processo complexo marcado por profundas contradições e resistências. Contudo, para Perrenoud apenas os professores podem, de forma individual ou em equipa, trabalhar para transformar a própria profissão, ou seja, eles são os únicos capazes de implementar uma eficaz prática pedagógica. Não obstante, estes não prescindem do apoio e do reconhecimento da sociedade e do governo.

Tudo isto só é possível através de um processo contínuo de desenvolvimento, o mesmo é dizer: formação, não apenas inicial mas também contínua. Esta formação deve contemplar vertentes diversas, de modo a promover o aprofundamento e atualização de conhecimentos e de competências, possibilitando ainda a progressão na carreira e a mobilidade, nos termos do número 2 do artigo 64º do Estatuto da Carreira Docente (Decreto-Lei nº 139-A/90, de 28 de abril, artigo 15º). É neste sentido que o regime jurídico da formação contínua é perspetivado, ou seja, incentivando a qualidade, o aperfeiçoamento, a autoformação, a investigação e inovação educacionais, no contexto da construção da autonomia das escolas. Pretende-se ainda que esta modalidade de formação apoie não só a atividade profissional dos docentes como também a sua reconversão. Este tipo de formação pode resultar da iniciativa de instituições vocacionadas ou “ser assegurada por organismos públicos ou entidades privadas, podendo ser ainda promovida ou apoiada pelos estabelecimentos de educação ou de ensino, individualmente ou em regime de cooperação, nos termos previstos na legislação aplicável” (Decreto-Lei nº 139-A/90, de 28 de abril, artigo 16º).

Na conceção de Nóvoa (1992a) “toda a formação encerra um projeto de ação e de transformação” (p. 31), salientando a ideia de que a formação transforma ou muda a pessoa quando esta se apercebe que os seus

pressupostos se tornam inadequados ou insuficientes para dar resposta à realidade com a qual se confronta na sua ação docente, visando, como diria Ribeiro (1993), a melhoria da qualidade da educação. Em sentido semelhante, Formosinho (1991) e M. Pires (1991) entendem a formação contínua como a formação que se destina aos docentes portadores de habilitação profissional inicial, tendo em vista o respetivo aperfeiçoamento pessoal e profissional, assim como, a sua adaptação à mudança dos conhecimentos e das técnicas e ao melhoramento das suas qualificações profissionais.

Assim, a formação contínua deve tentar integrar num programa contextualizado tanto as necessidades individuais como profissionais, bem como as necessidades do próprio sistema educativo. Contudo, a formação contínua exige práticas de cooperação, nem sempre facilmente conciliáveis com as inúmeras dimensões e ações profissionais dos docentes.

1.6.2 A formação especializada em educação especial

Para Hegarty¹¹ (1981), citado por Rodrigues (2001), “a escola do futuro só pode ser tão boa quanto os seus profissionais, isto é particularmente verdadeiro quando se trata de escolas inclusivas” (p. 88). Na conceção deste autor, para existirem escolas verdadeiramente inclusivas os professores necessitam de conhecimentos sobre as NEE, assim como de “algumas competências para o ensino de alunos com NEE e a capacidade para contribuir para a avaliação de alunos com necessidades mais evidentes” (p. 88). Por conseguinte, é importante que a formação de professores aborde temas da área das NEE, visto que todos os docentes precisam de conhecimentos relacionados com deficiências, dificuldades de aprendizagem e competências para o ensino de alunos considerados com NEE (Hegarty, 2001).

Hegarty (1981), citado por Rodrigues (2001), refere a respeito que em alguns países existe a obrigatoriedade de se contemplar a formação em NEE na formação inicial. Em Portugal foi o Decreto-Lei nº 344/89, de 11 de outubro, no seu artigo 15º, ponto 2, que estipulou que “os cursos regulares de formação

¹¹ A obra do referido autor, citada por Rodrigues (2001) é: Hegarty, S., Pocklington, K., Lucas, D. (1981). *Educating Pupils With Special Needs in the Ordinary School*. Windsor: nfer-nelson.

de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário deviam incluir preparação inicial no campo da educação especial”. O referido decreto legislou esta dimensão da formação de professores no quadro referencial da LBSE e em conjugação com outros dispositivos legais em vigor à época sobre a mesma matéria. Contudo, este aspeto relativo à formação para a intervenção educativa com alunos com NEE não se tem generalizado, ao longo dos anos, a todos os cursos de formação inicial de professores, o que não tem contribuído para colmatar a falta de formação nesta dimensão por parte de alguns docentes.

As lacunas decorrentes da falta de formação, por parte de muitos dos docentes, podem em certa medida ser relacionadas com as parcas mudanças estruturais na escola, no sentido do desenvolvimento de práticas inclusivas que proporcionem respostas adequadas aos alunos considerados com NEE em ambiente de sala de aula (Rodrigues D., 2003). Tal como tem sido veiculado por alguns autores, embora a maioria dos professores acredite no conceito de inclusão, ainda se verifica algum receio em relação aos processos de mudança que esta implica, nomeadamente porque sentem que lhes falta formação necessária para educar e lidar com as particularidades dos alunos com NEE (Correia & Martins, 2002). Todavia, o desenvolvimento dos professores e a sua relação com a mudança educacional implica ajustamentos na profissão, nas instituições que formam e onde trabalham os professores (Fullan & Hargreaves¹², 1992, citados por Morgado, 2003).

De acordo com Bauer, Kaprova, Michaelidou, & Pluhar (2009), citados na Agencia Europeia para o Desenvolvimento da Educação, “os professores precisam de ter valores e atitudes apropriadas, competências, conhecimentos e compreensão” (p. 18) para estarem aptos a trabalhar na educação inclusiva e para prestarem apoio individualizado na sala de aula com diferenciação pedagógica e de acordo com as diversas necessidades dos seus alunos, tal como descrita na definição dos perfis de formação na formação especializada de professores, no anexo do Despacho Conjunto nº 198/99, de 15 de fevereiro,

¹² A obra dos referidos autores, citada por Morgado (2003), é: Fullan, M. & Hargreaves, A. (1992). *Teacher development and educational change*. London: The Falmer Press.

sendo que na área de formação especializada de educação especial as competências a desenvolver vão desde a análise crítica, as competências de intervenção, de formação de supervisão e avaliação e as competências de consultoria. Daí que a formação nesta área seja consensualmente vista como fundamental.

Por essa razão, Correia e Martins (1999) também acreditam que o sucesso da escola inclusiva deverá ter como pano de fundo a criação de programas de formação para docentes, que desenvolvam novas competências de ensino, de modo a melhorarem a resposta que a escola dá à diversidade de alunos que nela estão inseridos. No que respeita a este aspeto, há autores que defendem que, dado que a grande maioria das crianças com NEE que encontramos nas escolas regulares apresenta deficiências ligeiras, a formação dos professores “deve ser feita em termos das deficiências mais ligeiras” (Rodrigues D. , 2006, p. 80). Por outro lado, tal como é mencionado no documento intitulado Promoção da Educação Inclusiva em Portugal (2006), há opiniões que vão no sentido de que a formação deve assentar num processo contínuo que garanta a todos os professores os conhecimentos e competências necessários para educar todos os alunos da forma mais eficaz, que possibilite que alguns professores assegurem ações de apoio junto dos colegas e dos alunos com necessidades educativas mais comuns e que especialize outros para o atendimento dos alunos com problemas de maior complexidade e de baixa incidência.

A formação de professores pode assumir diversas modalidades, desde a formação à distância, mediatizada por instrumentos multimédia, passando pela formação presencial, a desenvolver nos âmbitos científicos-didáticos e pedagógicos-estratégicos, até ao acompanhamento experimental de projetos formativos no domínio da investigação-ação (Jacinto, 1992, p. 102). O importante é que a formação tenha como ponto de partida a necessidade de mudança, uma vez que “a formação não se faz ‘antes’ da mudança, faz-se ‘durante’, produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola”, e, por isso, “deve ser encarada

como um processo permanente, integrado no dia a dia dos professores e das escolas” (Nóvoa, 1992b, p. 28-29).

Com efeito, autores como Ainscow (1996) e Correia (2005) consideram que a formação contínua permite aos professores aumentar o seu leque de conhecimentos e, conseqüentemente, proporciona à escola ampliar a resposta a dar aos alunos com NEE, favorecendo a implementação de práticas inclusivas cada vez mais sólidas.

Sobre a formação especializada a obter por parte dos docentes, Correia (1994) defende a formação do tipo pós-graduação, proporcionada pelas Escolas Superiores de Educação ou pelas Universidades, que os capacita para atenderem a casos mais graves, pois considera que a Educação Inclusiva não anulou a necessidade de professores especializados. É nesse sentido que a oferta da formação especializada tem vindo a aumentar para os professores, nomeadamente devido à recomendação existente no ponto quarenta e seis da Declaração de Salamanca (1994). Com efeito, este ponto refere expressamente que este tipo de formação deve ser subsequente a uma formação inicial, a fim de capacitar os professores a trabalhar em diferentes situações e a assumir um papel-chave nos programas de Educação Especial.

A formação especializada como modalidade de formação, a par da formação inicial e da formação contínua de professores, é também considerada por Hegarty (2001) imprescindível e necessário para que estes profissionais disponham de conhecimentos e de formação específica para ensinar crianças diferentes com capacidades e níveis de conhecimentos distintos, pois é-lhes exigido que apostem no sucesso de todos e de cada um dos seus alunos. Este autor também reconhece que muitos professores ainda não possuem as competências e não desenvolvem as atitudes conducentes a uma educação inclusiva, pelo que a formação se revela fundamental. Cabe aos professores ensinarem todos os alunos, pois os que não aprendem, na generalidade, necessitam de um acompanhamento mais individualizado. Essa tarefa não será alcançada se não se investir no desenvolvimento profissional dos professores, mas também no desenvolvimento dos demais elementos da comunidade educativa, como não podemos deixar de sublinhar.

Em suma, é fundamental que todos os professores tenham um papel ativo no processo de ensino/aprendizagem dos alunos e que estejam preparados para prestarem os apoios adequados a todos eles. Em simultâneo com a formação específica que lhes permita perceber minimamente as problemáticas que os seus alunos apresentam e o tipo de estratégias que devem ser consideradas para lhes dar resposta, é ainda importante que explorem o papel que devem desempenhar as novas tecnologias nestes contextos (Correia, 2003).

Para além das diferentes modalidades de formação que possam considerar-se, não podemos deixar de reconhecer ainda o potencial formativo que decorre da própria experiência dos professores ao lidarem com crianças com NEE. De facto, deste modo eles também adquirem conhecimentos, ficam melhor equipados em termos de recursos, e ainda têm a possibilidade de modificar as suas atitudes para ensinar e responder de forma adequada a todas as crianças (Hegarty, 2006). Contudo, a experiência, por si só, não deve ser considerada suficiente para o desempenho requerido por estes alunos.

De qualquer forma, no nosso estudo tentaremos perceber se a formação de docentes no âmbito da educação especial se torna relevante no modo como estes encaram e desenvolvem o seu trabalho com alunos com NEE e ainda se estes sentem necessidade de obter conhecimentos sobre essas matérias.

CAPÍTULO 2

O ENSINO SECUNDÁRIO

Ao longo do presente capítulo propomo-nos refletir sobre aspetos do ES, tendo em consideração a pertinência dos mesmos para a temática do nosso trabalho.

Partindo do pressuposto de que a escola, enquanto agente de socialização, tem a responsabilidade de proporcionar aos jovens a possibilidade de construir um percurso pessoal através de uma formação que, por sua vez, se deve estender ao longo da vida, iremos deter-nos no ES, através de uma abordagem histórico-normativa e na análise dos conceitos de Currículo e de Currículo Específico Individual. Faremos também uma síntese da evolução da escolaridade obrigatória em Portugal, com alusão à Lei nº 85/2009, de 27 de agosto. Abordaremos ainda a problemática dos alunos com NEE e que usufruem da medida educativa CEI no ensino secundário.

1.1 Uma abordagem histórico-normativa do Ensino Secundário

Foi no pós Segunda Guerra Mundial que a educação se tornou prioridade a nível europeu, como forma de reconstrução social, política e económica. A educação passou então a ser encarada como promessa de um futuro melhor e de combate às desigualdades sociais através da massificação escolar, assim como meio para potenciar o desenvolvimento de um país através do progresso técnico, suportado em mão de obra qualificada (Azevedo, 2000).

Um pouco por toda a Europa, nas décadas seguintes sucedem-se reformas educativas, que levam à evolução do ES marcadas por um princípio “ideológico, omnipresente e comum” (Azevedo, 1999, p. 493) que se traduziu no desenvolvimento da economia e no reforço da competitividade das empresas. Estas reformas visavam, também, o encaminhamento dos jovens para o prosseguimento de estudos, afastando-os temporariamente do mercado de trabalho e orientando-os para um processo de qualificação.

Atendendo a que em Portugal o sistema educativo se rege pelos princípios consagrados na LBSE, de 1986, que define o sistema educativo como “o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente ação formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade” (nº 2 do artigo 1º), um dos seus objetivos é o de permitir o pleno desenvolvimento do indivíduo, para que lhe seja possível integrar-se na sociedade.

Para melhor entender a evolução do sistema educativo português ao nível do ES, faremos uma rápida retrospectiva até ao início da democratização da educação, ou seja, recuaremos algumas décadas.

No início da década de 70, a reforma de Veiga Simão e a Lei nº 5/73, de 25 de julho, foram vistas como forma de desviar as atenções das questões centrais do movimento dos estudantes, dado que este foi um período de agitação política que culminou na revolução de 25 de abril de 1974. Os anos seguintes foram de bastante instabilidade, política e social, ao ponto de Teodoro (1994) caracterizar este período como “tempo de libertação, por vezes explosiva, de tensões sociais acumuladas” (p. 78). O sistema de ensino, não

passando imune aos acontecimentos, foi alvo de uma redefinição de políticas, em rutura com práticas educativas vigentes. Deste modo, de acordo com Grácio e Stoer (1983), o ME “a par de uma necessidade absoluta em definir e fazer aplicar por si ou em conjunto com as escolas uma política democrática de ensino” (Grácio & Stoer, 1983, p. 84), introduziu, paulatinamente, um conjunto de aspetos positivos no sistema, de modo a proporcionar o desenvolvimento educativo do nosso país.

Foi também durante esta mesma década que se deu início à instituição do princípio da igualdade de oportunidades na educação. Segundo este princípio, toda a inferioridade individual, económica, social ou cultural deveria ser compensada pelo sistema educativo. Uma das principais medidas tomadas neste período, segundo Stoer (1990) foi a “extinção do ensino comercial e industrial e a conseqüente unificação do ensino secundário” (p. 23). De acordo com este mesmo autor, tais medidas “devem ser encaradas como tentativas de inverter o papel da escola na reprodução das desigualdades sociais” (p. 23). No entanto, a unificação do ES, “longe de produzir uma real igualdade de oportunidades, prorrogou a seleção” (Rodrigues, 2010, p. 28), dado que a pouca diversificação das modalidades e percursos formativos não foi capaz de produzir efeitos positivos precisamente por estar orientado para o academismo (Alves, 1999¹³, citado por Rodrigues 2010). Com efeito,

uniformizar e unificar os percursos de formação, dando o mesmo a todos, não favorece a igualdade de oportunidades (...); a unificação igualitarista dos percursos do ensino secundário foi claramente um processo de subordinação à matriz liceal e ao ensino elitista, abstrato e livresco (...). (Azevedo, 2001, p. 107)

Nesta altura, tentou-se aproximar o sistema de ensino em Portugal aos sistemas de ensino europeus, implementando um tronco comum até ao 9º ano de escolaridade e também o ES, através do Despacho Normativo 140-A/78, de 22 de junho, que seria constituído pelos 10º e o 11º anos de escolaridade. Isto até à publicação do Decreto-Lei nº 240/80, de 19 de julho, com o qual se

¹³ A obra do referido autor citado por Rodrigues (2010) é: Alves, J. (1999). *Crises e Dilemas do Ensino Secundário – em busca de um novo paradigma*. Porto: CRIAP – Edições Asa.

introduziu o 12º ano de escolaridade e o ES passou a ter três anos curriculares.

Por conseguinte, pode ainda ler-se no atual glossário do ME que o ES

corresponde a um ciclo de três anos (10º, 11º e 12º anos de escolaridade), que se segue ao ensino básico e que visa aprofundar a formação do aluno para o prosseguimento de estudos ou para o ingresso no mundo do trabalho. Está organizado em cursos predominantemente orientados para o prosseguimento de estudos e cursos predominantemente orientados para a vida ativa.
(<http://estatisticas.gepe.min-edu.pt/glossario.jsp>)

Verificaram-se, no entanto, desde o referido momento e até então mais três momentos de reforma curricular no nível de ensino em questão: a que foi instituída pelo Decreto-Lei nº 286/89, de 29 de agosto, a seguinte, instituída pelo Decreto-Lei nº 74/2004, de 26 de março, e a recente reforma curricular introduzida pelo Decreto-Lei nº 139/2012, de 5 de julho, atualmente em vigor.

Nos anos 80, a problemática da democratização do ensino pretendia dar lugar à igualdade de oportunidades, que conduziria a um estreitamento entre a escola e o mundo do trabalho. Simultaneamente, verificou-se que

a concessão de uma maior importância à escola como organização constitui, sem dúvida, uma das evoluções mais significativas dos sistemas educativos nos anos 80. É fácil identificar um conjunto de razões que justificam este fenómeno, desde as questões técnicas e políticas (...) até aos movimentos científicos e pedagógicos (...), passando por motivos de ordem profissional (...) ou pela vontade de uma maior participação das comunidades na vida escolar. (Nóvoa, 1992b, p. 9)

Ao longo da referida década foram surgindo pequenas alterações, sempre apoiadas por dispositivos legais, que culminaram na publicação da LBSE (Lei nº 46/86, de 14 de outubro), que, numa primeira fase, levou à fusão do ensino liceal e técnico e, mais tarde, à extinção do ensino técnico. Esta Lei reorganizou o ensino segundo um modelo sequencial e articulado, mantendo nos cursos do ensino secundário “a duração de três anos e organizando-se segundo formas diferenciadas, contemplando a existência de cursos predominantemente orientados para o prosseguimento de estudos e de cursos predominantemente orientados para a vida ativa” (*European Commission*, 2006/07, p. 95), vigorando até à atualidade, tal como atrás referimos.

Esta mesma Lei, a LBSE, define também “os objetivos, público-alvo e modalidades de organização da formação profissional, assim como confere

enquadramento legal à criação de estabelecimentos especializados destinados ao ensino e prática de cursos de natureza técnica e tecnológica ou de índole artística” (*European Commission*, 2006/07, p. 95).

No seu artigo 9º, a LBSE apresenta como objetivos do ES: o desenvolvimento do raciocínio, da reflexão, da curiosidade científica; o aprofundamento dos elementos fundamentais de uma cultura humanística, artística, científica e técnica; o facultar de conhecimentos para o aperfeiçoamento da expressão artística; o fomentar da aquisição e aplicação de um saber cada vez mais aprofundado; o formar a partir da realidade concreta da vida regional e nacional; e ainda o facultar de contactos e experiências com o mundo do trabalho, de forma a criar hábitos de trabalho individual e em grupo.

A partir de 1989 foram desenvolvidas novas alternativas curriculares no ensino secundário através da criação dos cursos gerais, dos cursos tecnológicos, dos cursos profissionais (Decreto-Lei nº 26/89, de 21 de janeiro, revogado pelo Decreto-Lei nº 70/93, de 10 de março), do ensino recorrente geral e tecnológico e dos cursos de aprendizagem (Decreto-Lei nº 286/89, de 29 de agosto). Estas ofertas, como já demos conta, dividem-se em cursos predominantemente orientados para a vida ativa e cursos predominantemente orientados para a prossecução de estudos (Decreto-Lei nº 286/89, de 29 de agosto).

O decreto-Lei nº 286/89, de 29 de agosto, adquire importância no desenrolar deste assunto, uma vez que, face à necessidade do cumprimento do artigo 59º da LBSE, este Decreto-Lei estabelece os princípios gerais que reestruturaram os currículos do ensino básico e secundário e aprova os respetivos planos curriculares. No preâmbulo deste Decreto-Lei alude-se aos objetivos a alcançar, e com os quais visa “a formação integral do educando e a sua capacitação tanto para a vida ativa quanto para a prossecução dos estudos” (Decreto-Lei nº 286/89, de 29 de agosto, p. 3639).

A partir dessa altura e ao longo da década de 90, o ES foi-se massificando, ou seja, foi progressivamente deixando de ser elitista para abarcar um número cada vez maior de jovens. Tal como refere Teodoro (2003),

consequentemente, “a progressiva expansão da escola a todas as camadas e grupos sociais conduziu à consolidação de modelos de organização escolar e de organização pedagógica capazes de abranger um cada vez maior número de alunos” (p. 30). Nesse sentido, o sistema de ensino passou a caracterizar-se “pela uniformidade das normas, dos espaços, dos tempos, dos alunos, dos professores, dos saberes e dos processos de inculcação com vista a ensinar muitos como se fosse um só” (Barroso¹⁴ (2001), citado por Formosinho e Machado, 2011, p. 20).

Em 1997 é mencionado na Resolução do Conselho de Ministros nº 44/97, de 20 de fevereiro, que “cada jovem obtenha, para além da escolaridade básica de nove anos, uma formação de nível secundário ou superior, ou uma formação qualificante de um ano complementar, no mínimo, que facilite o acesso a uma profissão” (p. 1306).

Foi ainda nesta década que se iniciou uma nova política educativa no ensino com a valorização das escolas, atribuindo-lhes maior autonomia, o que lhes permitiu combater o abandono escolar e a exclusão social, promovendo a educação inclusiva. Criaram-se então os primeiros agrupamentos de escolas. No ES institucionalizaram-se os exames no 12º ano, protegeu-se o ensino profissional e reforçou-se a autonomia das escolas com a publicação do Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de maio.

O ES no nosso país tem merecido a atenção de diversos autores que têm vindo, nomeadamente, a dar conta de alguns aspetos problemáticos de que este nível de ensino se reveste. Na Revisão Curricular no ES refere-se que “o ensino secundário, no contexto do sistema educativo português, tem assumido o papel de ‘corredor de passagem’ entre o ensino básico e o ensino superior” (Departamento do Ensino Secundário, 2000, p. 17). Outros autores advertem que a “dupla finalidade inerente ao lugar intermédio que o ensino secundário ocupa no sistema tem prejudicado a definição do seu papel na formação dos alunos que o completam” (Fernandes, D. et al, 1998, p. 26).

¹⁴ A obra do referido autor citado por Formosinho e Machado (2011) é: Barroso, J. (2001). O século da escola: do mito da reforma à reforma de um mito. In T. Ambrósio, E. Terrén, D. Hameline & J. Barroso. *O Século da Escola – Entre a utopia e a burocracia*, pp. 63-94. Porto: Edições Asa.

Por outro lado, encarando-se a natureza terminal deste nível de ensino não deve considerar-se como o termo definitivo da formação e da educação de um estudante, bem pelo contrário. Este nível deve abrir-lhe caminho para a educação e a formação ao longo da vida, uma vez que obter um diploma de ensino secundário, em qualquer dos percursos escolhidos pelos estudantes, deve ainda “representar a aquisição de um significativo conjunto de competências de natureza pessoal, académica e profissional” (Departamento do Ensino Secundário, 2000, p. 17). No entanto, considerar os conteúdos curriculares correspondentes ao “currículo para as mãos” – relacionado com a prática – e os conteúdos respeitantes ao “currículo para o cérebro”¹⁵ – que diz respeito a um corpo de conhecimentos a ser transmitido – estabelecendo uma dualidade curricular neste nível de ensino torna-se penalizante para o ensino profissional, uma vez que esta oferta continua a ser rejeitada pelos grupos sociais mais favorecidos (Pacheco, 1999).

Já na opinião de Gaspar (1996), outro dos aspetos menos abonatórios identificados prende-se com o facto de que “o ensino secundário não corresponde às aspirações da juventude nem às necessidades da sociedade portuguesa, sentimento que se tem projetado numa atitude de ‘acomodação pessimista à crise’ e tem gerado o ‘discurso pela descrença’ em qualquer transformação válida” (p. 13). Esta é uma opinião já com alguns anos, mas que mantém, a nosso ver, a sua pertinência e atualidade.

Domingos Fernandes (1998), no entanto, contrapôs, este ponto de vista, praticamente na mesma altura sublinhando que é

nas salas de aula, através do ensino que os professores são capazes de desenvolver, que a qualidade se pode construir; e é nas escolas que, através dos projetos educativos, se devem definir orientações pedagógicas, didáticas e organizativas que incrementem a qualidade educativa e formativa. (p. 14)

Por outro lado, este mesmo autor advertia no mesmo trabalho que no ES se recorria pouco a materiais diversificados, ou até às tecnologias mais vulgarizadas, que não se reclamava devidamente a intervenção dos alunos e se desenvolvia insuficientemente a sua curiosidade pelo saber. Esta visão foi

¹⁵ As referidas expressões encontram-se em: Goodson, I. (1997). *A construção social do currículo*. Lisboa: Educa.

complementar à perspectiva que Joaquim Azevedo, assumiu na entrevista realizada por Abrantes (1996), quando referiu que

o ES deveria constituir um momento de aprofundamento das aquisições básicas, um momento de desenvolvimento de uma cultura geral, humanística, técnica, científica e artística, configurando-se, claramente, numa tripolaridade: garantir o desenvolvimento humano global e, ao mesmo tempo, promover tanto o prosseguimento de estudos como a inserção na vida ativa. (p. 13)

No entender de Joaquim Azevedo, e de acordo com o que expressou na mesma entrevista, o que se deve valorizar no ES é o seu carácter educativo e formativo, que deve ser “polivalente e multivalente” (p. 14). O que este autor pretendeu sublinhar foi o aspeto de que, apesar de todos os percursos proporcionarem o prosseguimento de estudos e de serem os “alicerces” para uma formação ao longo da vida, eles devem proporcionar também uma formação sociocultural, assim como contribuir para desenvolver uma consciência crítica da realidade.

O ES português, de acordo com o ME, “visa proporcionar uma formação e aprendizagens diversificadas” (Decreto-Lei nº 139/2012, de 5 de julho, artigo 6º). Até muito recentemente, era de frequência facultativa, mas marcado por uma certa obrigatoriedade social motivada pela insuficiência do ensino básico e pela escassez de emprego. Em 2009, o ES adquiriu obrigatoriedade formal com a entrada em vigor da Lei nº 85/2009, de 27 de agosto, onde também ficou expressa a aplicabilidade das medidas nela estabelecidas “aos alunos abrangidos pelo disposto no Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro, alterado pela Lei nº 21/2008, de 12 de maio” (artigo 2º). Este aspeto mereceu já o devido desenvolvimento no ponto 1.4.1 do capítulo 1.

Atualmente, o sistema de ensino português, de nível secundário, apresenta diversos percursos possíveis a seguir, estando definidos no Decreto-Lei nº 139/2012, de 5 de julho, e podendo ser ministrados em estabelecimentos de ensino público, particular e cooperativo, a partir do ano letivo de 2012/2013:

- a) Cursos científico-humanísticos vocacionados para o prosseguimento de estudos de nível superior¹⁶;
- b) Cursos com planos próprios¹⁷;
- c) Cursos artísticos especializados, vocacionados, consoante a área artística, para o prosseguimento de estudos ou orientados na dupla perspetiva da inserção no mundo do trabalho e do prosseguimento de estudos;
- d) Cursos profissionais vocacionados para a qualificação profissional dos alunos, privilegiando a sua inserção no mundo do trabalho e permitindo o prosseguimento de estudos;
- e) Ensino Secundário na modalidade de ensino recorrente¹⁸;
- f) Cursos de ensino vocacional¹⁹. (Decreto-Lei nº 139/2012, de 5 de julho, artigo 6º)

Para além desta diversificação da oferta formativa, existem ainda outras ofertas, de que são exemplo os cursos de Educação e Formação de Adultos (cursos EFA). Orientados no sentido de educação e formação para adultos que pretendam elevar os seus níveis de qualificação (Decreto-Lei nº 139/2012, de 5 de julho, artigo 6º), estes cursos podem atribuir qualificação escolar ou uma dupla certificação (neste caso, atribuem qualificação escolar e qualificação profissional).

É ainda de salientar que dentro de determinados parâmetros cabe a cada agrupamento de escolas ou escola não agrupada a gestão do currículo dos

¹⁶ Os cursos científico-humanísticos compreendem os cursos de Ciências e Tecnologias, de Ciências Socioeconómicas, de Línguas e Humanidades e de Artes Visuais. Vocacionados para o prosseguimento de estudos de nível superior, de carácter universitário ou politécnico, têm a duração de três anos letivos correspondentes ao 10º, 11º e 12º anos de escolaridade e conferem um diploma de conclusão do ensino secundário (Portaria nº 243/2012, de 10 de agosto).

¹⁷ Através do Despacho nº 3435/2011 entende-se por cursos com planos próprios, aqueles que dão “uma resposta integrada em matéria de políticas públicas de diversificação das ofertas de carácter vocacional e profissionalizante”, com estruturação e organização curricular” próprias que se inserem nos cursos profissionais.

¹⁸ O ensino recorrente apresenta-se “como uma segunda oportunidade de educação para os que dela não usufruíram em idade própria ou que não a completaram e para aqueles que a procuram por razões de promoção cultural e profissional”. O ensino secundário recorrente atribui uma certificação equivalente, à que é obtida no nível secundário diurno, mas “organiza-se de forma autónoma no que respeita às condições de acesso, currículos, programas, avaliação dos alunos”, adequando-se aos destinatários, à sua experiência de vida e aos conhecimentos adquiridos (<http://www.dgidc.min-edu.pt/ensinosecundario/index.php?s=directorio&pid=60>).

¹⁹ Os cursos vocacionais privilegiam a aquisição de conhecimentos em disciplinas estruturantes, como o português, a matemática e o inglês. Permitem ainda o primeiro contacto com diferentes atividades vocacionais, preparando os jovens para a vida, capacitando-os para o futuro e para o mercado de trabalho. Visam igualmente desenvolver a escolarização básica, uma vez que têm como público-alvo os alunos a partir dos 13 anos de idade que manifestem dificuldade para com os estudos do ensino regular e procurem uma alternativa a este tipo de ensino. Estes cursos permitem o prosseguimento de estudos no ensino secundário e posteriormente o ingresso no ensino superior. Prevê-se que a experiência-piloto destes cursos, iniciada em 12 escolas públicas e privadas, no ano letivo de 2012/ 2013, venha a ser alargada no ano letivo de 2013/ 2014 a outros agrupamentos de escolas que apresentem candidatura para o efeito. (Portaria nº 292-A/2012, de 26 de setembro).

curso anteriormente referidos, uma vez que estas possuem relativa autonomia para os gerir.

Apesar de diversificada, esta oferta não está acessível a todos os alunos. É o caso dos alunos com NEE, que se encontram abrangidos pelo Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro, e que usufruem de um CEI visto que após a frequência do ensino básico, estes se veem impossibilitados de prosseguir processos formativos que exijam como ponto de partida a conclusão do ensino básico, em moldes regulares, isto devido ao caráter restritivo do CEI. No entanto, estes mesmos alunos podem, e devem, continuar a frequentar o sistema educativo (Lei nº 85/2009, de 27 de agosto). A sua frequência no ES adquire contornos específicos, que são díspares das possibilidades de frequência de que dispõem os demais colegas. O CEI pressupõe alterações significativas ao currículo comum, tal como clarificámos no ponto 1.3 do atual capítulo, o que impossibilita os alunos por ele abrangidos de prosseguir a escolaridade nos termos dos restantes alunos. Esta é também uma problemática por nós desenvolvida nos pontos 1.2.2 e 1.3 do presente capítulo.

1.2 A escolaridade obrigatória em Portugal: anterior e posterior à Lei nº 85/2009, de 27 de agosto.

A educação assume um papel crucial no processo de desenvolvimento económico e social, tendo sido desenvolvido ao longo das últimas décadas, em Portugal, um esforço ao nível da alteração dos comportamentos da sociedade e das suas valorizações, tendo em vista o aumento da formação da população portuguesa.

1.2.1 A escolaridade obrigatória anterior à Lei nº 85/2009, de 27 de agosto

Tendo sido alvo de diversas reformas ao longo das décadas, o sistema educativo português sofreu a sua primeira reforma estrutural a partir da mudança do regime em 1974, com a LBSE, que data de 1986.

Todavia, o conceito de obrigatoriedade escolar é muito anterior a esse período, tendo sido introduzido com a Carta Constitucional de 1826²⁰, que instituiu a frequência da Instrução Primária para todos os cidadãos portugueses. Contudo, só em 1835, através do Decreto do Ministro e Secretario d' Estado dos Negócios do Reino, de 7 de setembro, se estipulou que o ensino primário deveria ser gratuito para todos e que a obrigatoriedade do cumprimento da frequência escolar deveria acontecer a partir dos sete anos de idade.

Passos Manuel, com o Decreto da Secretaria d'Estado dos Negócios do Reino, de 15 de novembro de 1836, determinou expressamente nesse sentido o seguinte:

todos os pais de família têm rigorosa obrigação de facilitarem a seus filhos a instrução das escolas primárias. As municipalidades, os párocos, os próprios professores empregarão todos os meios prudentes de persuadir ao cumprimento desta obrigação os que nela forem descuidados. (artigo 33º)

Apesar da frequência escolar não ter correspondido ao esperado, a gratuidade continuou por largos anos expressa no campo legislativo (Pires, E., 1991), tal como aconteceu na Carta de Lei de 2 de maio de 1876, com o intuito de abarcar toda a população em idade escolar. Consideravam-se exceções quanto à obrigatoriedade de frequência escolar apenas os que viviam em pobreza extrema ou os que fossem considerados incapazes por um júri oficial (capítulo II, artigo 5º).

A nova exigência na obrigatoriedade escolar apresentou-se, na época, através do Decreto nº 8, de 24 de dezembro de 1901, com exigência do exame do 1º grau para o acesso a lugares públicos.

O alargamento da escolaridade básica, obrigatória e gratuita, foi sempre uma preocupação dos sucessivos governos. Embora o ensino das três primeiras classes do ensino primário fosse já obrigatório no fim do século XIX, nessa altura a sua legitimidade constitucional ainda não existia, tendo sido a

²⁰ A referida Carta Constitucional de 1826 pode ser consultada em: http://debates.parlamento.pt/Constituicoes_PDF/II%20Carta%20Constitucional.pdf

Constituição de 1911, no número 11 do seu artigo 3º, que estabeleceu o ensino primário elementar como obrigatório e gratuito.

Segundo E. Pires (1991), em 1919, com a introdução da reforma educativa, a obrigatoriedade alargou-se para cinco anos. Por sua vez, a Constituição de 1933, além de legitimar o aparecimento do Estado Novo, alterou a aplicação dos conceitos de obrigatoriedade e gratuidade: a obrigatoriedade aplicou-se ao ensino primário elementar de três anos, tal como no início da república, e abriu mão da responsabilidade da gratuidade atribuída ao estado.

No Decreto-Lei nº 45 810, de 9 de julho de 1964, foi introduzido o prolongamento da escolaridade obrigatória para seis anos²¹, que compreendia o ensino básico gratuito nas escolas públicas.

Já em 1973, com a reforma de Veiga Simão²², que foi descrita por alguns autores como uma nova e inovadora conceção de escola, que pretendeu a modernização do sistema e demonstrou preocupação com a formação do indivíduo enquanto pessoa humana, preconizou-se a igualdade de oportunidades e a democratização do ensino.

Esta reforma foi considerada uma referência na história da educação, ao ponto de se afirmar que “a dinâmica introduzida pela reforma de Veiga Simão constitui um marco de referência na história da educação” (Lopes, 2001, p. 13). Esta foi uma iniciativa que fomentou a educação pré-escolar, prolongou a escolaridade obrigatória, reconverteu o ensino secundário, expandiu e diversificou o ensino superior. Esta reforma visava, sobretudo, provocar alterações significativas no plano do ensino básico. A escolaridade básica prologar-se-ia por oito anos, que seriam quatro no ensino primário e outros quatro no ensino preparatório. O sistema educativo passaria ainda “a abranger a educação pré-escolar, a educação escolar e a educação permanente. A educação escolar compreendia o ensino básico, obrigatório” (Carvalho, 1996, p. 809).

²¹Sobre esta temática, deverá consultar-se Eurico Lemos Pires (1991). *Génese e Institucionalização da Educação Escolar*. In J. Formosinho, A. Fernandes & E. Pires, *A Construção Social da Educação Escolar*, pp. 80-91. Edições Asa.

²²Sobre esta temática, deverá consultar-se a Lei nº 5/73, de 25 de julho. *Diário do Governo nº173/ 1973 – I Série*. Presidência da República.

Em suma, “a obra de Veiga Simão na Educação Nacional representou um inigualável progresso” (Carvalho, 1996, p. 812). No entanto, não podemos deixar de registar que vários obstáculos impediram a concretização desta reforma. Assim, à conhecida oposição do regime, que vigorava, acresciam as dificuldades de recursos humanos e materiais e a incapacidade de concretização dos apoios sociais previstos para o acesso de todas as crianças à escolaridade. A reforma de Veiga Simão veio a culminar com a aprovação da LBSE, em 1986.

Na LBSE, de 1986, ficou declarado o direito à educação e à cultura para todas as crianças, foi alargada para nove anos a escolaridade obrigatória, garantiu-se a formação de todos os alunos para a vida ativa, o direito a uma efetiva igualdade de oportunidades, a liberdade de aprender e ensinar, a formação de jovens e adultos e a melhoria do nível educativo de toda a população. Iniciou-se então uma nova organização do sistema educativo, que passou a compreender a educação pré-escolar, a educação escolar e a educação extraescolar. No que respeita à educação escolar, os 7º, 8º e 9º anos passaram a constituir o terceiro ciclo.

Com o Decreto-Lei nº 286/89, de 29 de agosto, estabeleceu-se uma reestruturação curricular para o ensino básico e secundário, com efeito a partir do ano letivo de 1989/90.

Assistiu-se, posteriormente, ao desenvolvimento dos discursos educativos em torno das potencialidades educativas, sustentados por conceitos como o de justiça. Para Estêvão (2002), em qualquer democracia, este conceito articula-se

com outros conceitos, como o de igualdade, de equidade, de liberdade, de mérito, de poder e autoridade, que vão condicionar também o modo como pensamos a educação e o modo como as escolas devem organizar-se para cumprirem as suas finalidades. (p. 117)

É que, tal como deu conta Sturman (1997)²³, citado por Estêvão (2002), “no contexto escolar, a justiça social não é algo diferente de educação” (p. 117).

²³ A obra do referido autor citada por Estêvão (2002) é: Sturman, A. (1997). *Social Justice in Education*. Cumberwell: Acer Press.

As décadas de 80 e 90, no nosso país, foram fortemente marcadas por valores economicistas, onde o acentuado apelo à modernização enfatizava a necessidade de estreitamento das relações entre a escola e a vida ativa (Cabral, 1981). Com esta reorganização do campo educativo pretendeu-se contribuir para o efetivo cumprimento da escolaridade obrigatória, tendo o tecido empresarial apoiado a escola através de formações profissionalizantes.

1.2.2 A escolaridade obrigatória posterior à Lei nº 85/2009 de 27 de agosto

Embora a realidade educativa em Portugal tivesse sofrido bastantes alterações ao longo dos anos, a obrigatoriedade da escolaridade de nove anos manteve-se até à implementação da Lei nº 85/2009, de 27 de agosto, que estabeleceu o regime da escolaridade obrigatória de 12 anos para crianças e jovens que se encontrassem em idade escolar (Ponto 4) e consagrou a universalidade da educação pré-escolar para crianças a partir dos 5 anos de idade (artigo 2º). A escolaridade universal, obrigatória e gratuita tem, atualmente, a duração de 12 anos. Não obstante, verificou-se um período de transição, que foi sendo complementado com nova legislação, de que constitui exemplo o Decreto-Lei nº 176/2012, de 2 de agosto, que regula o regime de matrícula e de frequência das crianças e jovens com idades compreendidas entre os 6 e os 18 anos e que estabelece as medidas que devem ser adotadas, pelas escolas, na prevenção do insucesso e abandono escolares, ou a Lei nº 47/2012, de 29 de agosto, que procedeu à alteração ao Código do Trabalho, aprovado pela Lei nº 7/2009, de 12 de fevereiro, por forma a adequá-lo à Lei nº 85/2009, de 27 de agosto.

Decorrido o período transitório para a implementação do cumprimento da escolaridade obrigatória de todas as crianças e jovens até aos 18 anos de idade ou à obtenção do diploma de curso conferente de nível secundário, remetemo-nos à nossa pergunta de partida, ou seja, estará a escola pública, ao nível do ensino secundário, preparada para incluir jovens com NEE de carácter permanente, que beneficiem da medida educativa de adequação do processo de ensino e de aprendizagem CEI?

Nos diplomas já referidos, a explicitação dos moldes em que os alunos com NEE deverão prosseguir a sua escolaridade nunca foi, no entanto, uma questão totalmente resolvida. Algumas dúvidas tornaram-se um pouco diluídas com a publicação da Portaria nº 275-A/2012, de 11 de setembro, que veio orientar as escolas na construção dos currículos específicos individuais e dos planos individuais de transição, salientando a flexibilidade necessária a uma abordagem individualizada capaz de respeitar e responder às especificidades de cada aluno. Nesse sentido, a referida portaria assume como finalidade “potenciar a última etapa da escolaridade como espaço de consolidação de competências pessoais, sociais e laborais na perspetiva de uma vida adulta autónoma e com qualidade” (Portaria nº 275-A/2012, de 11 de setembro, p. 5196-(2)).

Apesar de Portugal só agora ter dado um grande passo com o alargamento da escolaridade obrigatória até ao 12º ano ou 18 anos de idade para todos os alunos, sem exceção, e tal como já foi referido no ponto 1.1, do capítulo 2, de acordo com o Decreto-Lei nº 139/2012, de 5 de julho, artigo 6º, o ES português apresentar diversos caminhos possíveis a seguir a temática do alargamento da escolaridade obrigatória já vem sendo debatida nos últimos anos. A este propósito, o Conselho Nacional de Educação (CNE) tinha já emitido o Parecer nº 1/2003, de 14 de março, citado no Parecer nº 3/2009, de 26 de junho, considerando esta

uma opção política generosa, inscrita no esforço que o país tem realizado para recuperar um atraso estrutural muito vincado, mas é também uma opção que comporta riscos sociais e económicos, que é preciso acautelar previamente, que implica uma transformação profunda do nível secundário, de modo a acolher todos os portugueses, sem exceção, e que exige um esforço financeiro que importa calcular de antemão. (p. 24962)

Também no Parecer nº 2/2004, de 18 de fevereiro, citado na mesma fonte (Parecer nº 3/2009, de 26 de junho), o CNE alertou para a necessidade da “sua extensão a 12 anos [...] ser acompanhada, forçosamente, de medidas tendentes a prevenir abandonos precoces e fenómenos de marginalização daí decorrentes” (p. 24962). O CNE afirmou ainda no mesmo documento, acreditar que o alargamento da escolaridade obrigatória e a sua universalização exigiria

políticas interministeriais comuns, de articulação entre educação e formação, e que à medida que se avançasse na escolaridade deveriam coexistir percursos diversos de formação de modo a capacitar cada jovem a gerir com sucesso o seu percurso pessoal e profissional ao longo da vida.

Efetivamente, o prolongamento da escolaridade obrigatória até ao 12º ano ou 18 anos de idade é visto como

uma vontade social em irmos mais longe, como Nação, na nossa capacidade coletiva de escolarizarmos e qualificarmos adequadamente as novas gerações, num momento em que o conhecimento constitui cada vez mais um fator distintivo das pessoas, dos povos e das economias. (Recomendação nº 3/2012, de 23 de julho, ponto 1)

Na mesma Recomendação que acabámos de mencionar, refere-se, através dos resultados de um inquérito realizado pelo CNE, que os diretores das escolas demonstraram preocupação perante a iminente falta de motivação dos alunos, o aumento da indisciplina e do absentismo, assim como alertaram para a necessidade de rever e reforçar o apoio social escolar e ainda a possível resistência das famílias em situação de pobreza. Outra apreensão apresentada no mesmo documento ao alargamento da escolaridade obrigatória é referente à inadequação entre a oferta da escola e a necessidade de criar oportunidades educativas de qualidade para todos, assim como às “sérias limitações de recursos escolares em matéria de orientação escolar e vocacional, de mediação familiar e de apoio especializado a alunos com necessidades educativas especiais” (ponto 8).

Todavia, as escolas com ensino secundário ouvidas pelo CNE afirmavam sentir-se “motivadas e capacitadas para acolher o novo prolongamento da escolaridade obrigatória” (Recomendação nº 3/2012, de 23 de julho, ponto 9).

No mesmo documento não deixa, no entanto, de advertir-se para o facto de que “a gravidade da crise económica que Portugal atravessa [...] irá criar dificuldades inesperadas e particularmente gravosas ao prolongamento da escolaridade obrigatória até ao 12º ano ou até aos 18 anos” (Recomendação nº 3/2012, de 23 de julho, ponto 16). Considera-se, por conseguinte, que tanto no que diz respeito às famílias quanto à obrigatoriedade de proceder à matrícula dos seus educandos, como no que concerne ao Ministério da Educação e

Ciência a respeito do cumprimento das suas obrigações em reforçar recursos, oportunidades e condições para o efeito, “se não houver as condições e a capacidade para gerar um leque variado, atrativo e qualificado de oportunidades educativas para todos, o objetivo do prolongamento de escolaridade não se cumprirá” (Idem, ponto 11).

É, pois, neste sentido também, que se considera necessária uma gestão curricular exigente, tanto em termos de flexibilidade como de autonomia e diferenciação curricular, de modo a construir “as melhores oportunidades para todos os jovens” (Idem, ponto 12).

Assim, considera o CNE que cabe ao Governo, neste contexto socioeconómico, lançar

medidas sensatas e enérgicas no sentido de dotar as escolas de meios e as famílias mais carenciadas dos necessários apoios para que seja possível cumprir universalmente o prolongamento da escolaridade, tornar esse benefício acessível a todos e realizar o aumento de três anos de escolarização e qualificação de todos os jovens, com dignidade institucional e qualidade escolar”. (Idem, ponto 17)

Nesse sentido, cabe ao Governo e a toda a sociedade a mobilização de todos os recursos necessários para que o estipulado na Lei nº 85/2009, de 27 de agosto, possa ser cumprido com equidade e justiça, tal como se encontra referido no ponto 26 do mesmo documento. O CNE alerta, ainda, para a necessidade de alteração da idade legal de acesso ao trabalho, uma vez que o alargamento da escolaridade obrigatória até aos 18 anos de idade ou ao 12º ano leva a que esta já não se deva situar nos 16 anos, sendo necessário encontrar as melhores soluções educativas que garantam o acesso ao trabalho que, a existir antes dos 18 anos, se deverá realizar em contexto formativo e com intencionalidade educativa (Idem, ponto 26, alínea s).

Na sequência do disposto na Recomendação que acabamos de referir, a Assembleia da República, no que respeita ao acesso ao trabalho antes dos 18 anos de idade, procedeu à quarta alteração ao Código do Trabalho publicando a Lei nº 47/2012, de 29 de agosto, por forma a adequá-lo à Lei nº 85/2009, de 27 de agosto. Assim, atualmente, e segundo a quarta alteração do Código de Trabalho,

só pode ser admitido a prestar trabalho o menor que tenha completado a idade mínima de admissão, tenha concluído a escolaridade obrigatória ou esteja matriculado e a frequentar o nível secundário de educação e disponha de capacidades físicas e psíquicas adequadas ao posto de trabalho. (Lei nº 47/2012, de 29 de agosto, artigo 68º, ponto 1)

Com efeito, ao longo das últimas décadas Portugal desenvolveu um esforço muito significativo tendo em vista a recuperação dos défices de educação e de formação e o aumento das qualificações da população portuguesa.

Na sequência das medidas legais já referidas, as escolas do ES viram-se assim confrontadas com uma nova realidade, no que concerne à necessidade de desenvolver currículos individuais que privilegiassem a componente funcional, uma vez que os alunos com NEE, e que usufruem da medida CEI, também passaram a estar abrangidos pela frequência deste nível de ensino. Este facto suscitou dúvidas nas escolas em relação ao ensino dos alunos com CEI no ES, o que levou o MEC a dar uma resposta através da Portaria nº 275-A/2012, de 11 de setembro, que regula o ensino destes alunos em processo de transição para a vida pós-escolar.²⁴

A Portaria supracitada procede, também,
à definição de uma matriz curricular que se pretende estruturante, de modo a garantir que os currículos individuais integrem as áreas curriculares consideradas fundamentais, mas simultaneamente dotada da flexibilidade necessária a uma abordagem individualizada capaz de respeitar e responder às especificidades de cada aluno. (p. 5196-(2))

Face a esta realidade, interessa-nos perceber, por conseguinte, como se vai processar a inclusão de alunos com CEI no ES, uma vez que estes apresentam dificuldades cognitivas, motoras, sensoriais ou multideficiências, que vão de níveis mais ligeiros até muito graves. Ou seja, a questão fundamental é: como se vai fazer cumprir a escolaridade obrigatória para todos os alunos?

²⁴ Procede-se à transição para a vida pós-escolar dos alunos com NEE mediante a implementação do Plano Individual de Transição (PIT), que, de acordo com o disposto no artigo 14º do Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro, deve iniciar-se três anos antes da idade limite da escolaridade obrigatória.

1.3 Currículo *versus* Currículo Específico Individual

Com a finalidade de tornar mais clara a leitura do estudo que aqui se apresenta, optámos por fazer a análise de conceitos que atravessam o trabalho empírico deste estudo. Deste modo, currículo e currículo específico individual são os conceitos chave a clarificar neste ponto.

Realizaremos uma breve contextualização das principais perspetivas conceptuais de currículo, invocando alguns teóricos cuja influência foi preponderante nesse processo, para de seguida esclarecermos o conceito de CEI.

O conceito de currículo não é novo. Este é também um campo onde se têm registado alterações ao longo das décadas, tendo por base fatores como a sociedade, os saberes científicos e o aluno, que se articulam entre si (Roldão, 1999b). De acordo com Roldão, o currículo surge como uma construção social, uma vez que é a partir de valores, concepções, necessidades sociais, políticas e económicas, num dado friso temporal, que se organizam as respostas da escola, que, por sua vez, são refletidas no currículo escolar proposto. Assim, para Roldão (1999b), “da dinâmica curricular entre estes diversos fatores e do peso relativo de cada um resulta a dinâmica evolutiva dos currículos escolares em cada contexto” (p. 16).

Até à década de 70, o conceito de currículo não era mais do que a soma das disciplinas impostas pelo plano de estudos e trabalhadas individualmente por cada professor. Dado que a escola era frequentada por uma elite, o “currículo limitava-se ao conjunto das matérias a ensinar e à estrutura organizativa dessa transmissão” (Leite, 2003, p. 60), que correspondia às necessidades da época.

Todavia, após a Revolução de 1974, verificaram-se alterações profundas no campo curricular e Portugal teve acesso a uma diversidade de correntes teóricas do domínio curricular, entre as quais a anglo-saxónica, cuja aceitação terá sido fundamental para a participação do nosso país em reuniões de trabalho e em projetos da OCDE (Freitas, 2000).

Em 1986 foi publicada a LBSE (Lei nº 46/86, de 14 de outubro) e deu-se início à Reforma Curricular que se prolongou pela década de 90. Advertia-se

então para o excesso de disciplinas e avançou-se com a ideia da escola introduzir em área específica as aprendizagens que, não cabendo nas disciplinas “tradicionais”, fossem consideradas desejáveis para a formação integral do aluno. Surgiu então a tão discutida “área-escola” (Freitas, 2000). Assistiu-se, assim, a uma rotura do currículo entendido, até ao momento, como igual para todos os alunos, sem atentar às suas particularidades.

A ideia de “uma escola para todos e em que todos são diferentes” (Leite, 2003, p. 85) implicava um esforço acrescido por parte dos professores, de forma a responder à heterogeneidade dos discentes. Posto isto, assistimos, nos princípios do século XXI, à busca de novos caminhos para os currículos dos ensinos básico e secundário. Com a gestão flexível dos currículos, cujo projeto teve início em 1996, iniciou-se o processo de reorganização curricular, orientando o currículo para uma formação integral do aluno, a promoção de uma escola inclusiva e para o desenvolvimento de competências intrínsecas ao desempenho de uma cidadania ativa (Leite, 2003).

O conceito de currículo é efetivamente um conceito complexo e ambíguo, sendo por Goodson também considerado ilusório e multifacetado na medida em que se trata “num certo sentido, de um conceito ‘escorregadio’, na medida em que se define, redefine e negoceia numa série de níveis” (Goodson, 1997, pp. 17-18). Ribeiro (1996) comunga da opinião de Goodson, afirmando que o mesmo não possui um sentido unívoco, situando-se “na diversidade de funções e de conceitos em função de perspetivas que se adotam, o que vem a traduzir-se, por vezes, em alguma imprecisão acerca da [sua] natureza e âmbito” (p. 11). De qualquer modo, Roldão (1999a) acrescenta que o currículo não é um fim em si mesmo, mas um meio para alcançar a finalidade pretendida. Por conseguinte, ele corresponde ao “conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar” (Roldão, 1999b, p. 24). No entanto, tal como nos dá conta esta autora, currículo é “um conceito passível de múltiplas interpretações no que ao seu conteúdo se refere e quanto aos inúmeros modos

e variadas perspetivas acerca da sua construção e desenvolvimento” (Apple²⁵, 1997; Ribeiro²⁶, 1990, citados por Roldão, 1999b, p. 23-24).

Currículo também pode ser entendido como “a ‘configuração’ das experiências desejáveis para os alunos” (Skilbeck, 1984²⁷, citado por Rodrigues-Lopes, 1989). Skilbeck (1984) refere ainda que o currículo deve ser aplicado com intuito de produzir as experiências de aprendizagem dos alunos, uma vez que estas são expressas em finalidades, objetivos, e planos de aprendizagem.

Outra forma de entender a noção de currículo poderá ser por referência “a um plano de estudos, ou a um programa, muito estruturado e organizado na base de objetivos, conteúdos e atividades e de acordo com a natureza das disciplinas” (Pacheco, 2001, p. 16). Estaremos então perante o que Pacheco considera uma noção restrita de currículo, que ainda é recorrente nas conceções de muitos docentes.

Encontramos também no Decreto-Lei nº 74/2004, de 26 de março, e no que respeita ao ES, a definição de currículo como o “conjunto de aprendizagens a desenvolver pelos alunos de cada curso de nível secundário de acordo com os objetivos da Lei de Bases do Sistema Educativo” (artigo 2º), e no artigo 2º, do Decreto-Lei nº 139/2012, de 5 de julho, a ideia que este respeita ao “conjunto de conteúdos e objetivos que, devidamente articulados, constituem a base da organização do ensino e da avaliação do desempenho dos alunos, assim como outros princípios orientadores que venham a ser aprovados com o mesmo objetivo”, o que confirma a ambiguidade deste conceito.

Depois de nos termos detido no conceito de Currículo, importa agora clarificar o que é um Currículo Específico Individual (CEI).

²⁵ A obra do referido autor, citada por Roldão (1999b) é: Apple, M. (1997). *Os Professores e o Currículo: Abordagens Sociológicas*. Lisboa: Educa.

²⁶ A obra do referido autor, citada por Roldão (1999b), é: Ribeiro, A. (1990). *Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Texto Editora.

²⁷ A obra do referido autor, citada por Rodrigues-Lopes (1989), é: Skilbeck, M. (1984) *School-based curriculum development*. London: Harper & Row.

No âmbito do Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro, e de acordo com o seu artigo 21º, esta é uma opção curricular “que, mediante o parecer do conselho de docentes ou conselho de turma, substitui as competências definidas para cada nível de educação e ensino” (artigo 21º, ponto 1). Esta medida pressupõe alterações significativas no currículo comum, podendo as mesmas traduzir-se na introdução, substituição e ou eliminação de objetivos e conteúdos conducentes à autonomia pessoal e social do aluno. O CEI dá ainda prioridade ao desenvolvimento de atividades de cariz funcional centradas nos contextos de vida, à comunicação e à organização do processo de transição para a vida pós-escolar, visando-se “sobretudo a aquisição de competências que possibilitem uma vida o mais autónoma possível e com a máxima integração familiar, social e profissional” (Pereira et al., 2012, p. 5). Tanto os objetivos, como os conteúdos e as atividades devem, por conseguinte, ser pensados em função do nível de funcionalidade da criança ou do jovem. A responsabilidade de orientar e assegurar o desenvolvimento do CEI é da direção da escola ou agrupamento e do departamento de educação especial.

De acordo com Costa, Leitão, Morgado e Pinto (2006), os currículos funcionais fazem parte integrante das políticas de inclusão, dado que contribuem para o acesso de todas as crianças à vida escolar, atenuando as diferenças e proporcionando a todos uma aprendizagem com objetivos e metas para a criança alcançar de acordo com o seu ritmo de aprendizagem.

Neste contexto, é importante sublinhar que o Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro, definiu a população de alunos para os apoios especializados como sendo os alunos “com limitações significativas ao nível da atividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente” (nº 1 do artigo 1º). Este dispositivo legal definiu também o objetivo da própria educação especial, que é o da “inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, uma adequada preparação para o prosseguimento de estudos ou uma adequada preparação para a vida profissional e para uma transição de escola para o emprego das crianças e dos jovens com NEE” (nº 2 do artigo 1º).

Desta forma, a partir da publicação do Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro, o conceito de Educação Especial sofre alterações muito significativas e obriga a uma nova cultura organizacional.

1.4 O ensino secundário e jovens com CEI: início de uma aventura

O ES é o nível de ensino que, após o 3º ciclo do ensino básico, e até ao ano letivo de 2011/2012, absorvia apenas os alunos que desejavam continuar os seus estudos neste ciclo de ensino. Todavia, devido a recentes alterações legislativas, a partir do ano letivo de 2012/2013 um novo desafio chegou às escolas com a inclusão no ES dos alunos com NEE graves que, tendo beneficiado de um CEI no ensino básico, continuarão a beneficiar desta medida no ES. Esta realidade já havia sido enunciada na Lei nº 85/2009, de 27 de agosto, quando se determinou, no nº 2 do seu artigo 2º, que a mesma se aplicava “aos alunos abrangidos pelo disposto no Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro”, situação esta reiterada no Decreto-Lei nº 176/2012, de 2 de agosto, onde, no nº 6 do artigo 6º, se escreve que “os alunos com necessidades educativas especiais que frequentaram o ensino básico com currículo específico individual, nos termos da alínea e) do nº 2 do artigo 16º do Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro, frequentam o ensino secundário ao abrigo da referida disposição legal”. Deste modo, um maior número de alunos passou a ser abrangido pela obrigatoriedade de frequência deste nível de ensino, nomeadamente os alunos com NEE de caráter permanente, ao contrário do que vinha a suceder até ao ano letivo 2011/2012, quando estes alunos, salvo raras exceções, saíam das escolas regulares após a frequência do 9º ano (ou 16 anos de idade).

Deste modo, as escolas secundárias, “tradicionalmente vocacionadas para o ensino dos currículos nacionais, confrontam-se agora (...) com a necessidade de desenvolver currículos individuais que privilegiem a componente funcional em detrimento da académica” (Pereira, et al., 2012, p. 5), tal como já referimos no ponto 1.2.2, do capítulo 2, a propósito da implementação da Portaria nº 275-A/2012, de 11 de setembro.

Esta Portaria, no seu artigo 3º, face à heterogeneidade dos alunos em causa, alerta para a necessidade de flexibilidade na definição dos conteúdos curriculares e na gestão da carga horária de cada disciplina, bem como para a funcionalidade na abordagem dos conteúdos curriculares, de acordo com os contextos de vida de cada aluno (artigo 3º, alíneas a) e b)). Prevendo também a existência de uma ação coordenada entre as escolas e as instituições de educação especial²⁸ apela-se, assim, à reunião de sinergias entre diferentes instituições educativas, de acordo com o conceito de educação combinada a que se refere a alínea c) do artigo 2º da Portaria nº 1102/97, de 3 de novembro.

No entanto, não se deve descurar que nesta nova etapa há competências essenciais de vida que estes alunos têm de continuar a desenvolver, sobretudo ao nível das aptidões pessoais e das aptidões sociais, para além do permanente reforço da motivação para que continuem a aprender.

É, sobretudo, nesta etapa que os alunos com NEE que usufruem da medida educativa CEI irão necessitar de uma maior intervenção por parte da escola, uma vez que caberá à instituição escolar despoletar e coordenar os apoios fundamentais à formação integral dos mesmos, para que os referidos alunos não “fiquem entregues a si próprios e às respetivas famílias no árduo processo de integração na vida adulta” (Bénard da Costa, 2011, p. 51).

Contudo, cabe-nos salientar que apesar do ES ser obrigatório, e não obstante a diversidade de oferta educativa que contempla, esta não está acessível a todos os alunos com NEE, sobretudo aos que têm a medida educativa CEI, que são os alunos focalizados no nosso estudo. Como já foi referido em pontos anteriores (pontos 1.1 e 1.2 do capítulo 2, e ao longo do presente ponto), os alunos com CEI possuem características muito peculiares e um percurso de aprendizagem díspar dos percursos disponíveis para os restantes alunos, o que lhes impossibilita ingressar num curso de caráter geral. Estas restrições são impostas pelo seu CEI (ver ponto 1.3 do capítulo 2), nomeadamente pela avaliação que é realizada às competências adquiridas

²⁸ Entende-se por instituições de educação especial designadamente as instituições gestoras de Centros de Recursos para a Inclusão (CRI), uma vez que estão orientadas para o desenvolvimento de competências sociais e laborais, constituindo um valioso recurso a colocar ao serviço das escolas de ensino regular (Portaria nº 275-A/2012, de 11 de setembro).

(Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro), uma vez que os alunos que frequentaram um CEI no ensino básico e que continuam o seu percurso educativo num CEI em processo de transição para a vida pós-escolar (ao abrigo dos artigos 14º e 21º do Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro) não realizam qualquer prova de exame e não estão sujeitos ao regime geral de avaliação.

Em suma, estes alunos com CEI não reúnem as condições para prosseguir estudos, tal como os restantes colegas, apesar de a Lei nº 85/2009, de 27 de agosto, o Decreto-Lei nº 176/2012, de 2 de agosto, e a Portaria nº 275-A/2012, de 11 de setembro, mencionarem o dever dos alunos com CEI prosseguirem para o ES e de orientarem o respetivo prosseguimento de estudos através de uma matriz que é dotada de bastante flexibilidade, conferindo autonomia aos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas secundárias quanto à gestão da mesma, que deve realizar-se em articulação com o(s) seu(s) parceiro(s). Consoante as condições e as ofertas da escola, os alunos com CEI, tendo por base os respetivos PIT, podem eventualmente ser integrados em turmas de ES, nas quais frequentem disciplinas de interesse relevante ao seu desenvolvimento pessoal e laboral (ou ocupacional). No entanto, a Portaria em questão não se refere explicitamente à inclusão destes alunos em turmas de nível secundário, explicitando apenas que a competência de afetação de docentes de educação especial ao planeamento, desenvolvimento e avaliação das componentes do currículo das áreas de Comunicação e de Matemática é do Ministério da Educação e Ciência (artigo 6º, ponto 1), cabendo aos demais parceiros assegurar o planeamento, o desenvolvimento e a audição das componentes curriculares no âmbito do Desenvolvimento Pessoal, Social e Laboral, do Desporto e Saúde e da Organização do Mundo laboral e Cidadania. Os agrupamentos de escolas e as escolas não agrupadas secundárias estabelecerão parcerias, preferencialmente, com CRI ou IPSS com valência de educação especial, de acordo com o estabelecido no artigo 4º da Portaria que acabámos de mencionar.

Após os 18 anos ou a conclusão do ES, cabe assegurar a integração social ou o eventual acompanhamento destes jovens com NEE por parte de outra instituição, de acordo com o perfil de funcionalidade de cada um, competindo à escola preparar com antecedência a intervenção de outros serviços, para que a saída da escola seja bem sucedida e não se torne num processo angustiante para os referidos jovens e para as suas famílias. Sublinha-se a importância do PIT, sobretudo nesta etapa do processo formativo, pois é este instrumento que possibilita desenhar uma transição para a vida ativa adaptada a cada aluno e de acordo com o seu perfil de funcionalidade. É suposto que a partir da elaboração e implementação do PIT os alunos tenham contacto direto com o mundo profissional e sejam progressivamente integrados em contextos reais de trabalho. Quando tal não é possível devido aos seus *handicaps*, devem ser-lhes apresentadas outras alternativas, como é o caso da integração em Centros de Atividades Ocupacionais (CAO).

Quando os alunos usufruem de um CEI ao longo da sua escolaridade, no final desta obtêm um certificado de competências, de acordo com as competências adquiridas, para que possam ser integrados no mundo profissional ou ocupacional.

PARTE II – A COMPONENTE EMPÍRICA DA INVESTIGAÇÃO

CAPÍTULO 3 – Procedimentos Metodológicos

CAPÍTULO 4 – Uma análise dos discursos sobre o alargamento da escolaridade obrigatória e a inclusão de alunos com CEI, no ensino secundário

CAPÍTULO 3

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Após a realização da revisão da literatura onde pudemos refletir sobre questões inerentes à inclusão dos alunos com NEE no ensino regular, em particular à transição e inclusão no ensino secundário dos alunos que usufruem da medida educativa CEI, explicitámos a Lei nº 85/2009, de 27 de agosto, e a Portaria nº 275-A/2012, de 11 de setembro, no contexto do alargamento da escolaridade obrigatória e tendo em consideração a problemática destes alunos no ensino secundário, nesta parte do trabalho daremos conta do desenvolvimento da componente empírica do mesmo, começando por apresentar o seu desenho (capítulo 3) e posteriormente descrevendo e analisando os dados obtidos, bem como sistematizando algumas conclusões (capítulo 4).

1.1 Enunciação da problemática e sua justificação

Uma das maiores apostas da escola de hoje consiste em criar condições para que a generalidade dos alunos consiga ter sucesso na aprendizagem, independentemente das suas diferenças físicas, culturais, sociais, cognitivas ou outras (Ainscow, 1997).

Sendo que o sistema educativo português se rege pelo princípio da “Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e a urgência de garantir a educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais no quadro do sistema regular de educação” (Declaração de Salamanca, p. 9), a questão que suscitou a nossa reflexão e investigação foi a de saber se a escola pública, ao nível do ensino secundário, está preparada para incluir jovens com NEE que beneficiem da medida educativa de adequação ao processo de ensino e de aprendizagem CEI. A pertinência da opção por esta questão prende-se com o facto de que estes alunos, até ao ano letivo de 2012/2013, não acediam a este nível de escolaridade, ou seja, o percurso escolar que realizavam, até ao alargamento da escolaridade obrigatória estabelecido pela Lei nº 85/2009, de 27 de agosto, terminava no 9º ano de escolaridade.

Apesar de a educação ser reconhecida como um direito que se exprime pela garantia de uma formação orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade (LBSE, artigo 1º), e de os docentes reconhecerem tanto a importância do investimento no desenvolvimento de novas competências como os direitos dos alunos com NEE, muitos deles mostram dificuldades em lidar com problemáticas que lhes são, por vezes, estranhas ou pouco familiares, acabando as mesmas por configurar obstáculos incontornáveis.

Um dos pressupostos que consideramos é o de que, apesar da integração/inclusão poder ser imposta por lei, o modo como o professor lida com as necessidades dos seus alunos pode ser uma variável muito mais influente para o êxito da integração do que qualquer estratégia administrativa ou curricular (Verdugo, 1994).

A opinião de Verdugo a que acabámos de aludir remete-nos para o conceito de atitude. A atitude de um indivíduo permite identificar o seu posicionamento face à realidade social, ou seja, a sua predisposição para responder a um objeto, pessoa ou situação de uma forma positiva ou negativa. A atitude torna-se assim uma ideia ou tendência para responder perante determinadas situações. O termo atitude evoca uma linguagem comum, uma maneira de sentir e, de uma certa forma, uma opinião assumida em determinadas circunstâncias (Lima, 1993). Também em relação ao nosso estudo, e partindo do pressuposto que a atitude dos professores face à problemática da inclusão influencia as práticas educativas que desenvolvem, considerámos relevante conhecer a opinião da comunidade educativa, relativamente a um conjunto de aspetos inerentes à inclusão de alunos que usufruem da medida educativa CEI no ensino secundário.

No intuito de ampliar a escolarização no nosso país, em 2009 foi publicada a Lei nº 85/2009, de 27 de agosto, que “estabelece o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar” (Lei nº 85/2009, artigo 1º). Esta Lei foi complementada pelo Despacho Normativo nº 6/2010, de 19 de fevereiro, cuja introdução refere que é necessário

adequar as múltiplas disposições normativas em vigor, de forma que, através das diversas modalidades da educação escolar, ou de outras ofertas formativas, seja permitida e concedida aos alunos dos vários ciclos de estudo a conclusão e certificação de um nível de ensino que permita a sua integração na vida ativa, certificadas que sejam as diversas aprendizagens realizadas pelo aluno ao longo, designadamente, do ensino básico. (Despacho Normativo nº 6/2010, de 19 de fevereiro)

Para que a integração na vida ativa seja efetiva, o mesmo Despacho Normativo reconhece “a necessidade de acionar todos os mecanismos de intervenção que possibilitem o reforço dos instrumentos de inclusão e prevenção do abandono escolar, com vista a tornar exequível a frequência de ensino para todos os jovens até aos 18 anos” (Despacho Normativo nº 6/2010, de 19 de fevereiro).

Tendo por base os pressupostos consagrados nestes normativos a que acabámos de nos referir (Lei nº 85/2009, de 27 de agosto, e Despacho

Normativo 6/2010, de 19 de fevereiro), e em particular o estabelecimento da obrigatoriedade de obtenção do diploma conferente ao nível secundário de educação ou da frequência da escolaridade até aos 18 anos para todos os alunos, nomeadamente para os que são abrangidos pelo disposto no Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro, alterado pela Lei nº 21/2008, de 12 de maio, entre os quais se incluem os alunos que usufruem de um CEI²⁹, o que pretendemos saber é, até que ponto está a comunidade educativa, ao nível do ensino secundário, preparada para receber alunos com CEI. Esta questão coloca-se uma vez que até ao ano letivo de 2010/2011 os alunos que usufruíam da medida educativa de adequação ao processo de ensino e de aprendizagem CEI, que terminavam o 9º ano de escolaridade, eram encaminhados para instituições específicas e vocacionadas para estes discentes, onde eram integrados em programas de formação profissional (Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro, artigo 30º).

Constituem exemplos deste tipo de instituições: a APPACDM (Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental), a APPC (Associação Portuguesa de Paralisia Cerebral) ou APPDA (Associação Portuguesa para as Perturbações do Desenvolvimento e Autismo), e os CAO (Centro de Atividades Ocupacionais). Nestas instituições estes jovens têm vindo a dar continuidade ao desenvolvimento das suas competências, nomeadamente das competências desenvolvidas em contexto escolar, e quando possível, têm sido integrados na vida ativa. Contudo, os processos de acesso dos alunos aos CAO nem sempre são extensíveis a todos os candidatos, dada a inexistência de vagas em número suficiente, e quando o são revelam-se frequentemente bastante morosos, provocando, por vezes, compassos de espera na escola ou em casa por períodos longos. Perante esta situação, tudo indica que há, nomeadamente, a necessidade de uma melhor articulação interinstitucional e de criação de uma rede de parcerias entre as escolas, instituições particulares de solidariedade social e centros de recursos,

²⁹ A decisão da opção por um CEI é uma medida que exige que se proceda à reelaboração do PEI e do respetivo PIT, de forma a permitir que os alunos possam frequentar espaços pedagógicos organizados no ensino secundário, caso se entenda que esta situação configura o contexto educativo mais apropriado para dar sequência às componentes funcionais trabalhadas ao longo dos percursos escolares destes alunos.

tal como está previsto no artigo 30º do Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro. Todavia, e baseados na nossa experiência, constatamos que por impedimentos de várias ordens esses protocolos nem sempre são exequíveis. Deste modo, a nossa experiência tem-nos demonstrado que há falta de respostas para estes alunos, o que resulta num certo vazio na área da inserção profissional ou académica profissionalizante.

Face à realidade que acabámos de descrever, considera-se que a escola revela-se ainda muito afastada da sociedade e incapaz de fazer o percurso “ideal” para a inclusão (Simeonsson, et al., 2010). Com efeito, após a frequência e conclusão do ensino básico os alunos com CEI veem-se impossibilitados de prosseguir um processo formativo subsequente. Dadas as suas características, estes alunos não podem ingressar em cursos de nível secundário para prosseguimento de estudos, não realizam provas finais de ciclo nem provas finais a nível de escola e não estão sujeitos aos processos de avaliação³⁰ e de transição de ano escolar característicos do currículo comum.³¹ O seu nível de funcionalidade apenas lhes permite ter um currículo funcional, com o objetivo de desenvolver competências pessoais, sociais e de autonomia centradas nos contextos da vida e no processo de transição para a vida ativa, consignados num Plano Individual de Transição (PIT), de acordo com os artigos 14º e 21º do Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro, que promove a transição para a vida pós-escolar e para o exercício de uma atividade profissional. No entanto, os alunos que beneficiam desta medida podem e devem continuar a frequentar o sistema educativo, tal como se infere a partir do estipulado na Lei nº 85/2009, de 27 de agosto, (artigo 2º, ponto 2) e no Despacho Normativo 6/2010, de 19 de fevereiro, (ponto 79).

Estes aspetos que acabámos de referir estão diretamente relacionados com as questões que discutiremos e tentaremos clarificar ao longo do nosso trabalho.

³⁰ Relativamente à avaliação dos alunos que usufruem da medida educativa CEI, consultar o descrito no Despacho Normativo nº 14/2011, de 18 de novembro, p. 45724, ponto 33.1, alínea a) e b).

³¹ Cf. o nº 17.6 do Regulamento dos Exames do Ensino Básico, pela redação dada pelo Despacho Normativo nº 7/2010, de 16 de março.

Uma vez que o cumprimento da escolaridade de 12 anos foi formalmente considerado relevante para o progresso social, económico e cultural de todos os portugueses tornou-se também imperioso assegurar que todos os cidadãos recebam uma educação e formação de qualidade até aos 18 anos de idade. Tendo em consideração as diversas alterações que a nível escolar terão de ocorrer durante o ano letivo 2012/2013 e nos anos letivos subsequentes, assim como o impacto que se estima que o alargamento da escolaridade terá no futuro do País, tem vindo a ser reconhecida à “necessidade de criar novas ofertas educativas e de adaptar currículos com conteúdos consideradas relevantes que respondam ao que é fundamental para os alunos” (Decreto-Lei nº 176/2012, de 2 de agosto), assegurando a inclusão de todos no percurso escolar e a igualdade de oportunidades, não descurando ainda a implementação de medidas preventivas do insucesso e do abandono escolar nos diversos ciclos de ensino.

Dado que, conseqüentemente, os alunos que usufruem da medida educativa CEI verão a sua escolaridade obrigatória aumentada até ao 12º ano ou aos 18 anos de idade, a Portaria nº 275-A/2012, de 11 de setembro, veio esclarecer alguns pontos essenciais para o desenvolvimento desta medida, que, conforme estipula na parte introdutória este mesmo documento, deverá respeitar e responder às especificidades de cada um, de acordo com o pressuposto de que as aprendizagens a desenvolver por estes alunos visam uma forte componente funcional, ou seja, a aquisição de competências que lhes possibilitem uma vida o mais autónoma possível. Por conseguinte, considera-se que cabe à escola o processo de transição dos referidos alunos para a vida ativa através de um PIT, que deverá ser iniciado três anos antes da idade limite da escolaridade obrigatória. Neste sentido, o Ministério da Educação e Ciência, na mesma Portaria, salienta a necessidade de se redimensionar a resposta educativa e formativa a estes alunos no que respeita aos recursos a mobilizar, sobretudo os mais especializados, e propõe uma ação coordenada das escolas e das instituições de educação especial de forma a reunir sinergias de diferentes instituições educativas, enquadrando-se no

conceito de educação combinada³², já referida no ponto 1.4 do capítulo 2, (Portaria nº 275-A/2012, de 11 de setembro, p. 5196), através do desenvolvimento de parcerias com instituições que possuam valência de educação especial (Idem, artigo 4º, ponto 1).

No final da escolaridade obrigatória, aos alunos que frequentam um CEI será emitido pela escola, a pedido do aluno ou do seu encarregado de educação, um certificado de equivalência à escolaridade obrigatória para efeitos de admissão no mercado de trabalho, de acordo com o nº 81.1 do Despacho Normativo nº 14/2011, de 18 de novembro.

A frequência de cursos de ensino e formação profissional de nível secundário (Recomendação nº 3/2012) permitirá aos alunos que usufruem de um CEI adquirir competências profissionais, que serão discriminadas no certificado final de frequência da escolaridade secundária. Para além destas componentes, deverão ser ainda desenvolvidas outras áreas básicas, através de apoio pedagógico personalizado, como português funcional, matemática para a vida, autonomia pessoal e social ou outras áreas a definir de acordo com o perfil de funcionalidade do aluno em causa (Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro, artigo 17º e 21º). Sublinhamos que a certificação dada a estes alunos não será igual à obtida pelos demais, tal como é regulamentado no Decreto-Lei 3/2008, de 7 de janeiro, no seu artigo 15º, que prevê, nomeadamente, que os instrumentos de certificação devem adequar-se às necessidades especiais dos alunos que seguem o seu percurso escolar com um PEI e identificar as adequações do processo de ensino e de aprendizagem que tenham sido aplicadas.

Com efeito, o Decreto-Lei nº 176/2012, de 2 de agosto, e a Portaria nº 275-A/2012, de 11 de setembro, vieram esclarecer algumas dúvidas existentes relativamente ao percurso escolar dos alunos com NEE e que usufruem de um CEI, no ensino secundário. Nesta sequência, ficou definida a matriz curricular dos CEI a ser desenvolvida nas escolas do ensino secundário (Portaria nº 275-A/2012, de 11 de setembro, artigo 3º), que prevê o estabelecimento de

³² Na referida Portaria, o uso do conceito de educação combinada remete para o já anteriormente consignado na alínea c) do artigo 2º da Portaria nº 1102/97, de 3 de novembro.

parcerias com instituições que tenham valência de educação especial, o que poderá tornar-se numa mais-valia para os alunos com NEE e que usufruem de um CEI, em termos de aquisição de competências em diferentes domínios, através de um processo que deverá ser o mais individualizado possível (Idem, anexo).

1.2 Formulação da pergunta de partida

Enunciada a problemática, o passo seguinte consistiu na definição, o mais precisa possível, do que se queria saber ou conhecer. Ou seja, formulámos a pergunta à qual, através da nossa investigação, procurámos dar resposta. Conscientes da relevância da formulação de uma boa pergunta de partida, enquanto “primeiro fio condutor da investigação” (Quivy & Campenhoudt, 2008, p. 44), tivemos em consideração as características a que esta deve obedecer para desempenhar corretamente a sua função, nomeadamente as seguintes, apontadas por Quivy e Campenhoudt (2008):

a pergunta de partida deve apresentar qualidades de clareza: ser precisa, ser concisa e unívoca; de exequibilidade: ser realista; e de pertinência: ser uma verdadeira pergunta, abordar o estudo do que existe, basear o estudo da mudança no do funcionamento; ter uma intenção de compreensão dos fenómenos estudados. (p. 44)

Considerando-se que cada aluno, apesar de apresentar características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem próprias, tem o direito fundamental à educação no ensino regular, em escolas constituídas como comunidades abertas e solidárias, capazes de desenvolver uma pedagogia que vá de encontro às suas necessidades e que lhe proporcione uma educação adequada, tendo com objetivo prioritário a construção de uma sociedade inclusiva, considerando ainda que, enquanto investigadores, exprimimos as nossas interrogações iniciais a partir de uma observação do real, ou de uma leitura sobre ele, através de um determinado quadro de referência, ou seja, de um conjunto de conhecimentos e valores que influenciam o nosso modo de ver as coisas (Cunha, 2009), formulámos a seguinte questão de partida que serviu de base ao nosso estudo:

Estará a escola pública, ao nível do ensino secundário, preparada para incluir jovens com NEE de carácter permanente, que beneficiem da medida educativa de adequação do processo de ensino e de aprendizagem CEI?

1.3 Hipóteses de pesquisa

Após a abordagem dos contornos da problemática tornou-se necessário definir as hipóteses, respostas possíveis e prováveis, embora não definitivas, ao problema que motivou a investigação.

As hipóteses, proposições provisórias que devem ser verificadas, têm a função de conduzir de forma organizada, ordenada e rigorosa uma investigação, uma vez que traduzem o “espírito de descoberta que caracteriza qualquer trabalho científico. Alicerçadas numa reflexão teórica e num conhecimento preparatório do fenómeno estudado” (Quivy & Campenhoudt, 2008, p. 119), as hipóteses proporcionam-nos, por conseguinte, “um fio condutor particularmente eficaz” (p. 119).

Na mesma linha, também Coutinho (2005) afirma que “uma hipótese é sempre uma conjectura sobre relações entre fenómenos, uma tentativa prévia de explicação que precisa de ser confirmada” (p. 54). Tendo em consideração esta opinião e a de Quivy e Campenhoudt (2008), que definem as hipóteses como proposições que se apresentam como respostas provisórias a uma pergunta e que prevêm “uma relação entre dois termos, que, segundo os casos, podem ser conceitos ou fenómenos” (p. 136), a partir da nossa própria experiência pessoal e fundamentando-nos numa prévia revisão da literatura formulámos as seguintes hipóteses, com o intuito de dar resposta à pergunta de partida da investigação:

Hipótese 1

Há uma visão positiva por parte da comunidade educativa face à Lei nº 85/2009, de 27 de agosto, que impõe o regime da escolaridade obrigatória para todas as crianças e jovens até aos 18 anos, inclusive para os alunos com NEE de carácter permanente, ou a obtenção de um diploma de curso conferente de nível secundário da educação.

Hipótese 2

Apesar de terem uma posição favorável à integração de alunos com a medida educativa CEI em turmas do ensino regular de nível secundário, os docentes envolvidos sentem que ainda não estão reunidas todas as condições para o efeito.

Com a definição das hipóteses enunciadas, procurámos que as mesmas estabelecessem “a ponte entre a teoria e a observação/realidade, orientando toda a investigação subsequente” (Cunha, 2009, p. 49), e ajudando a encontrar as respostas à questão de partida.

1.4 Objetivos do estudo

Na condução deste trabalho definimos um conjunto de objetivos que igualmente apoiaram e orientaram a nossa pesquisa.

Seguindo a observação de Séneca (1991, citado por Azevedo, 2001), “não há ventos favoráveis para quem não sabe para onde vai” (p. 9). Esta é uma expressão cuja essência procurámos que servisse de orientação para o nosso propósito de levar a cabo a presente investigação. Daí a preocupação inicial de definirmos os rumos ou caminhos segundo os quais nos deveríamos orientar, uma vez que sem eles podíamos correr o risco de não atingirmos os fins a que nos propusemos ou então andar por caminhos que não os desejados e, desse modo, não conseguirmos obter os resultados esperados.

Para o efeito, definimos os seguintes objetivos:

1.4.1 Objetivo geral

A nossa investigação integra-se num paradigma qualitativo. Neste caso, tratou-se de “investigar ideias, de descobrir significados nas ações individuais e nas interações sociais a partir da perspetiva dos atores no processo” (Coutinho, 2005, p. 89).

Assim, definimos como objetivo geral do trabalho que realizámos:

Conhecer a opinião de um conjunto de docentes dos ensinos básico e secundário de escolas da rede pública, enquanto elementos da comunidade educativa com responsabilidades pela inclusão de alunos com NEE, acerca de aspetos associados à transição do nível básico para o nível secundário dos alunos que usufruem de CEI, no âmbito das medidas educativas de adequação ao processo de ensino e da aprendizagem previstas no atual quadro legislativo da Educação Especial.

1.4.2 Objetivos específicos

Tendo por base o objetivo geral, fomos encaminhados a delinear um conjunto de objetivos mais específicos para nortear o presente estudo. Assim, esta nossa investigação pretende:

- ✓ Conhecer o posicionamento de alguns dos elementos chave da comunidade educativa, nos ensinos básico e secundário de escolas da rede pública, face à inclusão neste último nível de ensino de alunos que usufruem da medida educativa de adequação ao processo de ensino e da aprendizagem CEI.
- ✓ Identificar quais as medidas que estão a ser tomadas por escolas públicas para a inclusão de alunos com CEI no ensino secundário.
- ✓ Identificar os aspetos considerados fundamentais para o êxito da inclusão de alunos com CEI no ensino secundário.

1.5 Opções metodológicas

A metodologia é assumida por Pardal e Correia (1995) como “o corpo orientador da pesquisa que, obedecendo a um sistema de normas, torna possíveis a seleção e articulação de técnicas, no intuito de se poder desenvolver o processo de verificação empírica” (p. 10). Também entendida como um processo heurístico que conduz a um determinado produto de investigação, a metodologia, consiste ainda numa atividade crítica que se aplica aos diversos produtos e processos da pesquisa (Almeida & Freire, 1997).

Cada investigação, como dão conta Quivy e Campenhoudt (2008),

é uma experiência única, que utiliza caminhos próprios, cuja escolha está ligada a numerosos critérios, como sejam a interrogação de partida, a formação do investigador, os meios de que dispõe ou o contexto institucional em que se inscreve o seu trabalho. (p. 120)

Todos os processos de investigação passam por várias fases. Cada uma delas influencia a seguinte e depende da anterior. Quivy e Campenhoudt (2008) definem a investigação como “algo que se procura. É um caminhar para um melhor conhecimento e deve ser aceite como tal, com todas as hesitações, desvios e incertezas que isso implica” (p. 31). Na linha de pensamento destes autores, primeiramente formulámos a pergunta de partida, que procurámos que fosse feita de forma muito clara, unívoca e realista, tendo em atenção os recursos pessoais, materiais e técnicos para o desenvolvimento da investigação. Na fase seguinte definimos os objetivos e a metodologia tendo por base a problemática em estudo na investigação que pretendemos realizar. Dados todos estes passos, procedemos à recolha e tratamento de dados.

Pretendendo com esta investigação conhecer o modo como as escolas públicas, ao nível do ensino secundário, estão, ou não, a preparar-se para integrar neste nível de educação alunos com CEI, entendemos analisar a opinião de intervenientes relevantes da comunidade educativa, tanto no ensino básico como no ensino secundário (professores do ensino regular, professores de Educação Especial e membros dos órgãos de gestão), para descortinar as opiniões e ações destes acerca do estabelecido na Lei nº 85/2009, de 27 de agosto, quanto ao regime da escolaridade obrigatória até ao 12º ano ou 18 anos de idade para todos os alunos, especialmente no que respeita aos alunos com NEE que usufruem de um CEI.

A Lei nº 85/2009, de 27 de agosto, foi complementada pelo Despacho Normativo nº 6/2010, de 19 de fevereiro, o qual aborda a questão da avaliação dos alunos abrangidos pelo Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro. Tendo em conta o referido nos pontos 1.1 e 1.2.2 do capítulo 2 do presente trabalho sobre o assunto, urge que as escolas no desenvolvimento da sua autonomia tomem decisões quanto ao processo de avaliação dos seus alunos, tendo em linha de conta que através das diversas modalidades da educação escolar, ou de outras ofertas formativas, é permitida e concedida aos alunos dos vários ciclos de

estudo a conclusão e certificação de um nível de ensino ou das diversas aprendizagens que permitam a sua integração na vida ativa. Estas medidas devem ser apoiadas por uma intervenção no reforço da inclusão e prevenção do abandono escolar, com vista a tornar exequível a frequência de ensino para todos os jovens até aos 18 anos.

Por conseguinte, a escola tem de estar preparada para receber todos os alunos em todos os níveis de ensino, independentemente das características dos mesmos. Nesse sentido, é necessário que se tomem medidas que a reforcem enquanto escola inclusiva, enquanto escola que reconhece e satisfaz as diversas necessidades dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem dos mesmos. Para tal, nas suas estratégias de organização, a escola terá de assegurar um apoio suplementar para os alunos com NEE, prever currículos adequados e estratégias pedagógicas diferenciadas, promover a utilização de recursos diversificados e a cooperação com a comunidade envolvente.

Nesta perspetiva, os desafios que a diferentes níveis continuam a colocar-se às escolas, aos professores, aos pais e ao poder político são enormes, especialmente se tomarmos em conta as mudanças sociais atuais.

Na sequência do novo enquadramento legal atrás referido, que alarga a escolaridade obrigatória de todos os alunos, os papéis, funções e atitudes dos professores, tanto do ensino regular como da educação especial, continuam a ter de ser repensados de forma a que se ajustem às necessidades de cada aluno. Isto porque, enquanto aos professores do ensino regular vêm sendo requeridas novas competências para trabalhar com os jovens com NEE, agora também de forma mais generalizada no ensino secundário, dos professores de educação especial espera-se que assumam a tarefa de coordenar o seu trabalho com o dos colegas do ensino regular, com os técnicos especializados e com os pais, articulando ainda a transição dos alunos entre os diversos níveis de ensino. Neste momento, uma nova atenção terá de ser dada à passagem do ensino básico para o ensino secundário, razão pela qual focalizámos neste aspeto o nosso estudo.

Uma investigação com carácter qualitativo, segundo Coutinho (2005), tem como principal objetivo a compreensão das necessidades, motivações e comportamentos dos participantes num estudo. Este tipo de estudos adaptam-se a investigações que pretendem estudar opiniões, atitudes, motivações e padrões de comportamento, sem preocupação de quantificação. Nesta linha, tomámos como opção a realização de uma investigação com carácter qualitativo, procurando que ela fosse um “processo rigoroso e sistemático de descrever ou interpretar a realidade” (Domingos Fernandes, 1991, p. 64), o que nos exigiu um conhecimento tão aprofundado quanto possível dos métodos e técnicas que a permitissem desenvolver.

Também em relação à bibliografia utilizada e referenciada procurámos que a mesma fosse abrangente e útil em relação aos objetivos delineados. Ela contemplou, entre outros, artigos científicos, livros e estudos de investigação realizados por autores de referência, que têm abordado questões específicas do ensino secundário e da educação de alunos com NEE.

Para a concretização do estudo, realizámos entrevistas a professores do ensino regular dos níveis básico e secundário, professores de educação especial e a membros dos órgãos de gestão de escolas da rede pública do distrito do Porto, num total de oito entrevistas. Estas tiveram o intuito de conhecer a opinião de um conjunto de docentes dos ensinos básico e secundário de escolas da rede pública, enquanto elementos da comunidade educativa com responsabilidades pela inclusão de alunos com NEE, acerca de aspetos associados à transição do nível básico para o nível secundário dos alunos que usufruem de CEI, no âmbito das medidas educativas de adequação ao processo de ensino e da aprendizagem previstas no atual quadro legislativo da Educação Especial. Foi ainda nossa intenção identificar as medidas que estão a ser tomadas por estas escolas para a inclusão de alunos com CEI no ensino secundário.

1.6 Recolha e tratamento de dados

1.6.1 As entrevistas

Sendo a entrevista uma “conversa intencional” que tem o “objetivo de obter informações” (Morgan, 1988³³, citado por Bogdan & Biklen 1994, p. 134), recorreremos à entrevista por considerarmos o instrumento de recolha de informação mais adequado para conhecer as opiniões de alguns intervenientes relevantes da comunidade educativa no que concerne à integração dos alunos com CEI no ensino secundário, em escolas públicas.

As entrevistas qualitativas, como referem Bogdan e Biklen (1994), variam quanto ao grau de estruturação, desde as entrevistas estruturadas até às entrevistas não estruturadas. Como possibilidade intermédia, estes autores referem ainda que as entrevistas semiestruturadas têm a vantagem de permitir o tratamento mais sistémico dos dados. Ainda na opinião destes mesmos autores, a entrevista “é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 134), pois o investigador preocupa-se com cada resposta dos sujeitos. O importante é compreender o que significa cada um dos aspetos referidos na perspetiva de cada um dos entrevistados.

Enquanto entrevistadores, tendo como função a orientação da entrevista, tomámos em consideração tanto os aspetos relativos à comunicação verbal e não verbal (como, por exemplo, incentivando o entrevistado ou dando a entender que o que relata é importante), como os aspetos relativos ao contexto físico de realização da mesma. Sabendo que o entrevistador não deve demonstrar opinião ou posição relativamente aos fenómenos abordados, mantendo-se numa posição neutra e, simultaneamente, deve estimular a participação do entrevistado, procurámos controlar o modo como deveríamos participar (Bogdan & Biklen, 1994).

³³ A obra do referido autor, citada por Bogdan e Biklen (1994) é: Morgan, D. L. (1988). *Focus groups as qualitative research*. Beverly Hills: Sage Publications.

Biggs (1986), citado por Bogdan e Biklen (1994), refere que as boas entrevistas caracterizam-se pelo facto de os entrevistados estarem à vontade e falarem livremente dos seus pontos de vista. Este foi um aspeto que tivemos sempre presente quando procedemos às mesmas, tanto na fase exploratória como na seguinte. Por outro lado, em todas as entrevistas, colocámos questões que levassem a alguma exploração de ideias, dado que “as entrevistas, devem evitar perguntas que possam ser respondidas ‘sim’ e ‘não’, uma vez que os pormenores e detalhes são revelados a partir de perguntas que exigem exploração” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 136).

Carmo e Ferreira (1998) advertem que, depois de se construir o guião da entrevista, deve escolher-se os entrevistados, prepará-los para serem entrevistados, marcar a data, a hora e o local; ao explicar quem somos e o que queremos devemos ter a preocupação em obter e manter a confiança; durante a realização da mesma devemos saber escutar, manter o controlo com diplomacia e enquadrar as perguntas melindrosas; após esse momento será útil registar as observações sobre o comportamento do entrevistado e as observações sobre o ambiente em que decorreu a entrevista, com a finalidade de posterior análise e comparação com o discurso dos entrevistados. No nosso caso, procedemos a um registo escrito da observação de cada um dos entrevistados, quanto à sua postura, atitudes e comportamentos relevantes manifestados durante a entrevista, assim como anotámos aspetos do ambiente em que esta decorreu, para uma eventual reflexão, caso estes elementos viessem a tornar-se úteis para a posterior fase de análise.

Quivy e Campenhoudt (2008) consideram que é possível ao investigador retirar das suas entrevistas “informações e elementos de reflexão muito ricos e matizados” (p. 192). Porque na entrevista há um elevado grau de flexibilidade, o entrevistador pode repetir, esclarecer, formular de maneira diferente as questões ou aprofundá-las, garantindo que está a ser compreendido. Aumenta-se, assim, a possibilidade de obter informações mais precisas, podendo estas ser confrontadas e comprovadas de imediato, o que pode ser considerado uma das vantagens da entrevista. Estes aspetos fornecem ao entrevistador um certo grau de controlo sobre o desenrolar da entrevista (Nunan, 1992). Segundo

Alves-Mazzotti (1998), quando a entrevista é bem conduzida e se estabelece o à-vontade entre o investigador e o entrevistado, este expressará mais facilmente a sua opinião, e o entrevistador será capaz de inserir alguns tópicos de interesse no desenrolar da conversa. A flexibilidade quanto ao tempo de duração e a possibilidade de adaptação a novas situações e a diversos tipos de entrevistados são também consideradas vantagens da entrevista (C. Costa, 2004).

Todavia, este método é menos útil para efetivar generalizações, considerando-se que o que se ganha em profundidade perde-se em extensividade.

Apesar das reconhecidas vantagens, a entrevista também tem as suas limitações. Podem referir-se a este respeito, nomeadamente, a grande disponibilidade de tempo necessária (C. Costa, 2004), as dificuldades de comunicação e de expressão, de ambas as partes: a possibilidade de ocorrer falsa interpretação das perguntas, incorrendo em respostas não significativas; a possibilidade de influência por parte do entrevistador; a disposição variável, por parte do entrevistado, em dar informações; a retenção de dados relevantes; o pequeno grau de controlo sobre os dados recolhidos (Marconi & Lakatos, 2006). Todos estes aspetos foram tidos em consideração no nosso estudo, sobretudo durante as entrevistas e depois quando devolvemos a informação aos entrevistados, o que nos possibilitou clarificar alguns aspetos mais ambíguos.

Numa primeira fase, as entrevistas desta investigação foram exploratórias e tiveram lugar no final do ano letivo de 2011/2012. Nesse momento, e na esteira de Quivy e Campenhoudt (2008), a sua função principal foi a de revelar determinados aspetos da questão em estudo e, assim, enriquecer as pistas de trabalho sugeridas pelas leituras que já tínhamos feito, revelando-se “uma primeira ‘volta à pista’, antes de pôr em jogo meios mais importantes” (p. 69). Com efeito, e como reconhecem os mesmos autores, as entrevistas exploratórias são uma técnica preciosa, pois “servem para encontrar pistas de reflexão, ideias e hipóteses de trabalho” (p. 70).

Não obstante, apesar da entrevista exploratória ser considerada flexível, aberta e rica de conteúdo, não esquecemos que ela encerra riscos de subjetividade, falta de distância e de visão parcelar e parcial, pelo que tentámos manter em todos os momentos uma boa dose de espírito crítico e cuidado para evitar armadilhas (Quivy & Campenhoudt, 2008).

As entrevistas devem ser testadas para se saber, nomeadamente, quanto tempo demoram os entrevistados a responder; e este teste permite também acrescentar ou eliminar questões que conduzam ou não a dados relevantes (Bell, 2008). Estas foram, igualmente, razões que estiveram na origem da realização das entrevistas exploratórias que realizámos. Ou seja, recorremos a estas primeiras entrevistas na intenção de melhorar os procedimentos metodológicos e o guião a utilizar posteriormente. As mesmas foram dirigidas a três docentes de uma escola EB 2,3, que desempenhavam as seguintes funções: diretor da escola, professor de educação especial e professor do ensino regular. Estes sujeitos não participaram nas entrevistas que fizemos na fase seguinte à exploratória.

A partir da linha orientadora de Carmo e Ferreira (1998), sem perder de vista o objetivo geral que norteou o nosso trabalho, elaborámos um guião que, num primeiro momento, utilizámos em entrevistas exploratórias, o que nos permitiu aperfeiçoá-lo, assim como nos ajudou na seleção dos entrevistados que interessavam para o estudo. Após estas entrevistas, para a fase seguinte, procedemos a pequenos ajustamentos nas questões número dois e sete³⁴, tendo-se mantido inalterada a questão dois para os membros do órgão de gestão da escola.

A escolha do formato da entrevista teve em conta o que dizem diversos autores, como é o caso de De Ketele e Roegiers (1999), que reconhecem que

³⁴ A questão número dois tinha inicialmente a seguinte redação: *Existem casos, nesta escola, de alunos com NEE aos quais tenha sido aplicada a medida educativa CEI, que tenham transitado para as escolas secundárias do Ensino Regular?* E passou a ter a seguinte redação: *Existem casos, nesta escola, de alunos com NEE com os quais trabalha ou tenha já trabalhado, aos quais tenha sido aplicada a medida educativa CEI, que tenham transitado para as escolas secundárias do Ensino Regular?*

A questão número sete tinha inicialmente a seguinte redação: *Na sua opinião, considera este próximo ano letivo (2012/2013) o momento exato para as escolas de nível secundário iniciarem o processo de inclusão de alunos com NEE que usufruem de um CEI? Porquê?* E passou a ter a seguinte redação: *Na sua opinião, considera o ano letivo (2012/2013) o momento exato para as escolas de nível secundário terem iniciado o processo de inclusão de alunos com NEE que usufruem de um CEI? Porquê?*

a informação que se deseja recolher, seguindo o formato semiestruturado, reflete melhor as representações do entrevistado, pois a pessoa entrevistada tem mais liberdade na forma de se expressar e a informação pode ser recolhida num período de tempo mais curto do que numa entrevista livre, na qual não se possui a garantia de se obter uma informação pertinente. Ao mesmo tempo, recorrendo-se a este formato, o discurso é sequenciado por partes cuja ordem é, de alguma forma, sugerida.

Na opinião de Neves e Domingues (2007), citando Duarte³⁵ (2004) e Minayo³⁶ (2004), na entrevista semiestruturada existe um “roteiro simples, permitindo ao entrevistador fazer indagações de acordo com o desenrolar da entrevista” (p. 62). É um instrumento que “possibilita a coleta de informações objetivas e, mais do que isto, permite captar a subjetividade embutida em valores, atitudes e opiniões” (Minayo, 2004, citado por Neves e Domingues, 2007, p. 62).

Tomando em consideração os aspetos que acabámos de referir, no presente estudo optámos pela entrevista semiestruturada. Esta opção permitiu-nos, nomeadamente, a liberdade de reformular, clarificar e mesmo acrescentar questões durante a realização das mesmas.

Seguindo o padrão de entrevista semiestruturada, fizemos a introdução do tema da investigação e, no decorrer da mesma, fomos solicitando a cada professor entrevistado que falasse um pouco mais sobre o que pensava, sobre o seu trabalho e a sua experiência, através das questões colocadas.

1.6.2 Tratamento de dados

Depois de explicitar o modo como recolhemos os dados do nosso estudo, deter-nos-emos neste ponto do trabalho nos procedimentos respeitantes ao tratamento dos dados.

³⁵ A obra do referido autor, citada por Neves e Domingues (2007), é: Duarte, R., (2004). *Entrevistas em pesquisas qualitativas*. Educar, n. 24, pp. 213-225.

³⁶ A obra do referido autor, citada por Neves e Domingues (2007), é: Minayo, M. (Org.), (2004). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes.

Considerando que se deve precisar a forma como se desenrolou a colheita de dados assim como as etapas preliminares que conduziram à obtenção das autorizações requeridas para desenvolver o estudo nas instituições previamente selecionadas (Freixo, 2009), torna-se oportuno referir que, durante o primeiro período letivo de 2012/2013, estabelecemos contactos informais e formais com o diretor do Agrupamento de escolas para explicar os objetivos do estudo e a intenção de entrevistar alguns dos docentes. A esta fase de contactos seguiu-se a marcação das entrevistas.

Em forma de síntese esquemática, elencamos de seguida os passos que demos para, depois de concluída a revisão da literatura relativa à temática, procedemos ao desenvolvimento da Parte II do nosso trabalho:

- Estabelecemos contactos informais e formais com as instituições onde pretendemos realizar as entrevistas;
- Pedimos autorização aos professores do ensino básico e secundário, professores de educação especial e aos membros dos órgãos de gestão, para a recolha de dados;
- Realizámos as entrevistas exploratórias e ajustámos o guião;
- Realizámos as entrevistas aos vários intervenientes selecionados e fizemos as respetivas transcrições;
- Devolvemos as entrevistas aos entrevistados;
- Analisámos os dados convocando, sempre que possível, aspetos do quadro teórico que constituiu os primeiros capítulos do trabalho.

Com efeito, após concluídas as formalidades com o Agrupamento de escolas onde decidimos realizar o estudo e selecionados os docentes a entrevistar, estes foram informados do objetivo do nosso trabalho, ao mesmo tempo que lhes pedimos autorização para gravar as entrevistas, para podermos concentrar-nos no fluir da conversa durante a sua realização.

A informação recolhida através das entrevistas, tanto na fase exploratória como na que se lhe seguiu, foi gravada em áudio, após o que procedemos à transcrição literal do conteúdo dos discursos proferidos. Depois de transcritas, as entrevistas foram devolvidas aos entrevistados, para que, eventualmente,

alterassem algum aspeto que não considerassem ter ficado claro. Posteriormente, estes aspetos foram integrados no corpo das entrevistas.

Quanto ao tratamento de dados, Miles e Huberman (1984) definem-no como a “estruturação de um conjunto de informações que vai permitir tirar conclusões” (p. 24). Segundo Bogdan e Biklen (1994), o tratamento e a análise dos dados inicia-se com a transcrição das entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que tenham surgido e que poderão eventualmente aumentar a compreensão desses materiais. Para análise dos dados do nosso estudo interpretámos os dados recolhidos através das entrevistas que realizámos estabelecendo articulações entre o conteúdo das mesmas e a pesquisa teórica desenvolvida ao longo dos dois primeiros capítulos do trabalho.

Assim, na análise dos dados estivemos atentos e recetivos a diferentes possibilidades interpretativas, tendo-nos mantido ainda abertos a explicações alternativas, ou mesmo contrárias, àquelas que esperávamos quando, numa fase inicial, formulámos as hipóteses.

Com a análise do conteúdo das entrevistas procurámos identificar os principais conceitos e ideias transmitidos pelos entrevistados, com a finalidade de obter dados úteis aos objetivos da nossa investigação.

1.6.3 Caracterização dos entrevistados

As entrevistas foram realizadas durante o primeiro período do ano letivo de 2012/2013, na escola onde trabalhavam os entrevistados, sede do Agrupamento, no dia e hora por eles definidos, tendo oscilado cada uma delas numa duração de cerca de 10 a 30 minutos. Entrevistámos oito docentes com funções distintas na escola. Os docentes selecionados no 3º ciclo do EB e no ES foram:

- um diretor do Agrupamento de uma escola EB 2,3 com ES – entrevistada A1 (EA1).
- um adjunto da direção com responsabilidade pelo ensino secundário – entrevistada A2 (EA2).

- um professor do ensino regular que fosse diretor de turma de aluno(s) com CEI a frequentar o 3º ciclo – entrevistada B1 (EB1).
- um professor do ensino regular que fosse diretor de turma de aluno(s) com CEI a frequentar o ensino secundário – entrevistada B2 (EB2).
- um professor de educação especial que tivesse aluno(s) com CEI no 3º ciclo – entrevistado C1 (EC1).
- um professor de educação especial que tivesse aluno(s) com CEI a frequentar o ensino secundário – entrevistada C2 (EC2).
- um professor do ensino regular do 3º ciclo que não tivesse aluno(s) com CEI nas suas turmas – entrevistado D1 (ED1).
- um professor do ensino secundário que não tivesse aluno(s) com CEI nas suas turmas – entrevistada D2 (ED2).

Tendo em comum a responsabilidade pela inclusão de alunos com NEE, alguns destes professores desenvolviam a sua atividade docente no 3º ciclo e outros no ensino secundário; dois deles eram professores de educação especial, um no 3º ciclo e outro no ES; dois professores eram diretores de turma de um aluno com CEI, um no 3º ciclo e outro no ES; dois docentes não tinham alunos com CEI nas suas turmas, um do 3º ciclo e outro do ES e dois professores pertenciam à direção, sendo um deles do 3º ciclo, que era o diretor do agrupamento, e o outro professor era adjunto da direção com responsabilidades pelo ES. Foram selecionados tendo por base o critério da função que desempenhavam no contexto escolar, e o terem ou não alunos com CEI nas suas turmas permitindo estabelecer uma relação comparativa entre as suas opiniões relacionadas com a temática em estudo.

Com as entrevistas realizadas, e na linha do que atrás referimos, tivemos como intenção recolher dados de opinião que permitissem conhecer as experiências dos entrevistados relativamente à inclusão dos alunos que usufruem da medida educativa CEI no ensino secundário. Por isso, as questões que colocámos centraram-se no seguinte:

- aspetos inerentes à implementação do alargamento da escolaridade obrigatória até ao 12º ano de escolaridade ou até aos 18 anos de

idade. (suportados pela Lei nº 85/2009, de 27 de agosto, pelo Despacho Normativo nº 6/2010, de 19 de fevereiro, e pela Portaria nº 275-A/2012, de 11 de setembro), no que concerne aos alunos com NEE que usufruem da medida educativa CEI;

- experiências de encaminhamento e de inclusão de alunos com CEI a frequentar o ES;
- preparação das escolas secundárias para incluírem alunos com CEI;
- o ano letivo 2012/2013 como início do processo de inclusão de alunos com CEI no ES e requisitos determinantes para o efeito;
- importância da formação docente em educação especial e do apoio dos professores de educação especial no acompanhamento dos alunos com CEI;
- impacto das recentes orientações superiores no processo de inclusão, trabalho a desenvolver e criação de condições para assegurar a transição dos alunos com CEI para a vida pós-escolar;
- implicações da conjugação das medidas de alargamento da escolaridade obrigatória e de agregação de agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas para a inclusão dos alunos com CEI no ES;
- condições e pertinência do prosseguimento de estudos dos alunos com CEI numa escola do 2º ou 3º ciclo quando não se verificarem condições para a transição para o nível secundário.

De acordo com os dados do quadro 1, os docentes entrevistados lecionaram ou o 3º ciclo do ensino básico ou o ensino secundário e, entre outros aspetos, pudemos verificar que tinham um tempo de serviço que variava entre os dezasseis e os trinta anos, sendo também formados em áreas científicas distintas. Quanto à experiência com alunos com NEE, todos a possuíam, apesar de nem todos terem trabalhado com alunos com CEI, à semelhança da formação em educação especial, uma vez que nem todos os docentes eram detentores de formação neste campo. Todos estes docentes pertenciam ao mesmo Agrupamento.

O Agrupamento de Escolas onde foram realizadas as entrevistas situa-se na região norte de Portugal e era constituído por uma escola básica e secundária (escola, onde são lecionados o 2º e 3º ciclos da escolaridade básica e o ensino secundário), por seis escolas básicas com 1.º ciclo e jardim de infância, por um jardim de infância e por uma escola básica apenas com 1º ciclo.

A população escolar era constituída por 1600 crianças/alunos, encontrando-se assim distribuída: 258 crianças na educação pré-escolar; 578 alunos no 1.º ciclo do ensino básico; 226 alunos no 2º ciclo; 424 alunos no 3º ciclo; 54 alunos no ensino secundário (nível de ensino que o Agrupamento passou a oferecer unicamente a partir do ano letivo 2011/2012); e 60 alunos distribuídos pelos cursos de educação e formação de jovens (Serviço de Mesa; Pastelaria e Panificação; Cuidados e Estética do Corpo e Rosto).

Como breve caracterização do corpo docente do Agrupamento, relativos a 2011/2012, 70% dos docentes que lá prestavam serviço pertenciam ao quadro do Agrupamento, 8% ao quadro de zona pedagógica e 22% eram contratados. Na sua maioria, os professores que exerceram funções no Agrupamento nesse período possuíam mais de 19 anos de atividade profissional.

No ano letivo de 2012/2013 existiam 60 alunos com NEE, entre ao quais 9 usufruíam da medida educativa CEI.³⁷

É de salientar que durante o estudo surgiu a oportunidade de questionar acerca do tema do nosso estudo o Professor Doutor João Lopes³⁸ (JL). O qual respondeu via *e-mail*³⁹ ao questionário e ao nosso pedido de esclarecimento de alguns aspetos, que apresentamos em anexo. Face à relevância inerente aos cargos que desempenham no domínio da Educação Especial, tentámos também por diversas vezes estabelecer contacto com a coordenadora do gabinete de Acompanhamento à Educação Especial da DREN e com a Diretora

³⁷ As informações constantes na caracterização da escola foram-nos fornecidas pelo próprio Agrupamento de escolas.

³⁸ Professor no Departamento de Psicologia da Universidade do Minho. É autor ou co-autor de artigos, capítulos e livros sobre problemas emocionais, comportamentais e de aprendizagem, em Portugal e no estrangeiro.

³⁹ O questionário foi realizado via *e-mail*, a pedido do Professor Doutor João Lopes, por este se encontrar fora de Portugal, em agosto de 2012.

de Serviços da Educação Especial e Apoio Socioeducativo/ DGE / MEC, os quais resultaram infrutíferos.

Quadro 1: Caraterização dos professores entrevistados

	Nível de Ensino	Sexo	Formação académica	Tempo de serviço	Tempo de serviço no cargo da Direção de escola/Agrupamento	Tempo de serviço como docente de educação especial	Experiência com alunos com NEE	Experiência com alunos com CEI	Formação educação especial ⁴⁰
A1	3º ciclo	F	Licenciatura em História + Mestrado em História Moderna+ Especialização em Educação Especial	24 anos	3 anos (Diretor do agrupamento)	-----	-----	-----	Sim
A2	ES	F	Licenciatura em Línguas e Literaturas modernas Estudos Portugueses + Especialização em Educação Especial	25 anos	2 anos (Adjunto da Direção responsável pelo ES)	-----	-----	-----	Sim
B1	3º ciclo	F	Licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas	30 anos	-----	Não tem	Sim	Sim	Não
B2	ES	F	Licenciatura em História + Mestrado em Ciências da Educação	18 anos	-----	Não tem	Sim	Sim	Não
C1	3º ciclo	M	Licenciatura em Geografia + Pós-graduação/ Especialização em Educação Especial + Doutorando em Didática e Administração Escolar	16 anos	-----	9 anos	Sim	Sim	Sim
C2	ES	F	Licenciatura em Educação de Infância + Mestrado em Educação Especial domínio cognitivo e motor	23 anos	-----	11 anos	Sim	Sim	Sim
D1	3º ciclo	M	Licenciatura em Português e Francês	28 anos	-----	Não tem	Sim	Não	Não
D2	ES	F	Licenciatura em Português e Inglês	20 anos	-----	Não tem	Sim	Não	Não

⁴⁰ Por Formação em educação especial consideramos a pós-graduação e a formação especializada em educação especial.

CAPÍTULO 4

Uma análise dos discursos sobre o alargamento da escolaridade obrigatória e a inclusão de alunos com CEI, no ensino secundário

A análise dos discursos dos professores que entrevistámos permitiu-nos conhecer as suas opiniões relativamente a um conjunto de questões fundamentais para compreendermos a operacionalização da medida de alargamento da escolaridade obrigatória, no que concerne aos alunos sobre os quais focalizámos o nosso estudo, os alunos com CEI.

Referimos ainda que, neste ponto, recorreremos a destaques de letra em “negrito” para salientar os aspetos mais relevantes das conclusões a que chegámos pela análise dos discursos produzidos pelos professores. A intenção deste realce é evidenciar aspetos que retomaremos para produzir as considerações finais deste trabalho.

1. Uma análise dos discursos dos professores entrevistados

A análise dos discursos dos professores que entrevistámos permitiu-nos conhecer as suas opiniões relativamente a: aspetos inerentes à implementação do alargamento da escolaridade obrigatória até ao 12º ano de escolaridade ou 18 anos de idade (suportados pela Lei nº 85/2009, de 27 de agosto, pelo Despacho Normativo nº 6/2010, de 19 de fevereiro, e pela Portaria nº 275-A/2012, de 11 de setembro), no que concerne aos alunos com NEE que usufruem da medida educativa CEI; a experiências de encaminhamento e de inclusão de alunos com CEI no ensino secundário; à preparação das escolas secundárias para incluir alunos com CEI; a fatores considerados determinantes para a inclusão dos alunos com CEI no ensino secundário; ao início do processo de inclusão dos referidos alunos no ensino secundário no ano letivo 2012/2013; às mudanças a implementar pelas escolas do ensino secundário para operacionalizar a referida medida; à valorização da formação docente em educação especial e o acompanhamento dos professores de educação especial aos alunos com CEI no ensino secundário; ao impacto das recentes medidas de agregação de escolas no processo de inclusão referidos; e à permanência dos alunos com CEI nas escolas onde concluíram o 3º ciclo quando não se verificarem condições para a transição para o nível secundário.

1.1 Aspetos inerentes à implementação do alargamento da escolaridade obrigatória até ao 12º ano de escolaridade ou 18 anos de idade no que concerne aos alunos com NEE que usufruem da medida educativa CEI

A escola pública portuguesa tem sido, especialmente nos últimos anos, objeto de uma multiplicidade de medidas e programas reformadores, tendo consistido uma das mais recentes determinações no alargamento da escolaridade obrigatória. Esta decisão desafia uma vez mais a escola a não continuar indiferente à diversidade e às diferenças e a responder com eficácia às necessidades individuais de cada aluno, garantindo a todos o ingresso e o sucesso educativos.

Tal como já demos conta em outros pontos do nosso trabalho, em 27 de agosto de 2009 foi promulgada a Lei nº 85/2009 que estabeleceu o mencionado alargamento da escolaridade obrigatória, que abrange todos os alunos em idade escolar, sem exceção, até completarem o ensino secundário ou perfazerem 18 anos de idade. Admitindo que a referida Lei nº 85/2009, de 27 de agosto, e o Despacho Normativo nº 6/2010, de 19 de fevereiro, terão implicações consideráveis na educação em Portugal, interessava-nos perceber de que modo tinham as escolas e os docentes envolvidos reagido à sua operacionalização e conhecer eventuais dúvidas ou dificuldades surgidas face à necessidade de assegurar a continuidade dos percursos escolares dos alunos que usufruem da medida educativa CEI, particularmente na fase de transição entre o 9º ano e o ingresso no ES. Damos conta, em seguida, no quadro 2, das opiniões dos professores entrevistados.

Quadro 2: Dúvidas/dificuldades face à necessidade de assegurar a continuidade dos percursos escolares dos alunos com CEI no ES

Entrevistados	Respostas
A1	<i>“(…) nós tivemos algumas, não muitas. Penso que a parte da operacionalização é que é difícil de concretizar. (...) até porque as matrizes têm determinadas condicionantes que, para as escolas, é muito difícil de assegurar.”</i>
A2	<i>“(…) acho que são as dificuldades normais... do processo (...) a escola tenta colmatá-las, não é?... Quer a nível dos recursos humanos, quer a nível dos recursos físicos, que temos... dificuldades há sempre, muito mais neste caso, não é?... Com o alargamento da escolaridade obrigatória para os 18 anos. Quando nós sabemos que há muitos alunos que... mesmo quando era até ao 9º ano, não é?... Eles já viam uma resistência à continuidade do percurso escolar, muito mais agora.(...)”</i>
B1	<i>“(…) [os alunos] têm seguido, portanto, o percurso normal. (...) Penso que em relação aos alunos que estão a frequentar o 9º ano, houve a preocupação de procurar outras alternativas de fora, portanto, que pudessem, penso eu prepará-los para o novo trabalho, mas que... por uma dificuldade de transporte (...) eles terão que permanecer aqui e não é possível... essa vertente antes do trabalho, mais prática. Que lhes pudesse dar essa prática, e eles acho... pronto, nesse aspeto, que eles poderiam usufruir de outras coisas, que aqui nós não temos possibilidade”</i>
B2	<i>“Penso que sim... surgiram algumas dificuldades... nomeadamente responder... ao alargamento da escolaridade dos miúdos.”</i>
C1	<i>“Dúvidas?... Surgiram... nomeadamente no que tem a ver com a nova Portaria, que saiu agora no início do ano letivo, e sobre a tipologia de alunos que abrangeria, ou seja, se abrangeria alunos a partir dos 15 anos ou alunos que estivessem no currículo... no ensino secundário. Essa é a dúvida que surgiu. Depois (...) quanto ao alargamento da escolaridade até aos 18 anos de alunos que têm currículo específico individual... mais do que dúvidas... bem... têm-se as</i>

	<i>certezas de que é complicado promover uma formação profissional. Nós temos a nossa experiência, como escola, porque já no ano passado, antes de sair... a tal Portaria... no âmbito dos estudos... procurámos estabelecer parcerias com... instituições formadoras... que estariam bem encaminhadas, mas esbarravam na falta de transporte, porque ninguém está... disponível (...) para o assegurar. Portanto,... a formação dos alunos com currículos específicos individuais (...) está demasiado centrada... em alguns polos que estão habilitados a fazê-lo. Mas uma boa parte dos alunos está impossibilitada de seguir esse caminho, (...) por questões logísticas de transporte. E esses polos, em si, não têm competência formadora para aquela tipologia dos alunos. Portanto, não é tanto uma questão de dúvidas, mas foi um confirmar de certezas que não é com Portarias que (...) a coisa é conseguida.”</i>
C2	<i>“ (...) neste momento, sentimos não dúvidas, mas dificuldades quanto à implementação, porque... a legislação o que refere é (...) que as escolas têm que fazer protocolos com Centros de Recursos para a Inclusão e o problema está aí mesmo (...) É o estabelecer esses protocolos, com esses centros... centros de recursos. As escolas vão dando resposta aos alunos (...) que têm currículo específico individual. Temos um caso desses, aqui na escola... Agora... no que diz respeito à inclusão deles... portanto, fazer as tais cinco horas, cinco horas letivas na escola e depois as restantes vinte fora. Aí, ainda não está. Ainda temos algumas dificuldades. Estamos na fase [do] (...) estabelecimento dos protocolos (...) a esses centros de recursos, que também não são muitos (...) Temos cá no Porto, temos o centro X. Temos alguns, alguns centros, mas não (...) cobrem as necessidades daqui do concelho X. Depois há (...) outra desvantagem nessa [Portaria] e outra dificuldade na implementação dessa Portaria, que é a deslocação (...) A maior parte dos pais destes alunos... e nomeadamente a aluna em concreto, que está no secundário, ela é transportada pelos (...) transportes da Câmara (...) Ora, para a transportar para outras escolas ou outras instituições, que sejam fora do concelho X, nós não temos... a Câmara não assegura esse transporte. Os pais, também não têm recursos, por isso... é uma dificuldade que... acrescida a isso, não é?...”</i>
D1	<i>“Na parte que me toca,... surgiu. Dúvidas. Eu falo sobre o ponto de vista pessoal, porquê? Porque, muitas vezes, nós não estamos muito... ao corrente do que se passa em termos da legislação... muitas vezes até (...) sabemos que ela existe e não a vemos, por um motivo ou por outro. E realmente surgiu-me esses problemas e confesso que não... Conheço aliás, esses Despachos, essa legislação, mas não a li em pormenor... Não tenho uma opinião formada... e muitas vezes socorro-me de colegas, aqui na escola (...).”</i>
D2	<i>“ (...) se, realmente, às vezes, os professores terão dúvidas, eu acho que elas têm sido... esclarecidas e muito bem esclarecidas pelos nossos colegas do ensino especial, que estão sempre prontos, para em qualquer momento (...) nos esclarecerem... relativamente a qualquer uma das dúvidas que a gente possa ter.”</i>

De uma forma geral, nos discursos que produzem, os entrevistados referiram, na sua maioria, que **surgiram dúvidas e dificuldades, quanto à implementação dos dispositivos legais (Lei nº 85/2009, de 27 de agosto e Despacho Normativo nº 6/2010, de 19 de fevereiro), tendo alguns deles direcionado as suas respostas especialmente para a Portaria nº 275-A/2012, de 11 de setembro, e para a dificuldade de colocar em prática as orientações constantes da mesma.** Isto deve-se, talvez, ao facto de este ser um dispositivo legal recente, publicado no arranque do ano letivo 2012/2013 e,

por isso também, inexistente na altura da planificação do referido ano letivo. Sublinhamos que foi mencionado pelo entrevistado C1, o facto de ter havido **dificuldade em identificar os alunos com CEI** que seriam abrangidos pela referida Portaria, assim como em **proporcionar formação profissional a estes alunos, uma vez que o número reduzido de Centros de Recursos para a Inclusão (CRI) e a incapacidade de estabelecer protocolos com os mesmos constituem grandes obstáculos em colocar em prática a mencionada matriz curricular**. Este entrevistado C1 chamou a atenção para a inexistência de “competência formadora” por parte de entidades que proporcionam formação profissional em relação aos alunos com CEI, uma vez que só um conjunto muito restrito e específico de instituições estão habilitadas a fazê-lo. Acrescentou a estas dificuldades a inexistência de meios para deslocação dos alunos entre as instituições. Alguns dos entrevistados (A1 e C2) referem a operacionalização dos dispositivos legais como a grande dificuldade em implementar o alargamento da escolaridade obrigatória, tanto devido a fatores logísticos, destacando-se a **falta de transporte** (também mencionada pelos entrevistados B1 e C1), que impedem experiências noutros contextos educativos, como devido à **falta de motivação dos alunos em continuar os estudos**, referida pela entrevistada A2, que também salientou as **dificuldades no que toca a recursos humanos e físicos**. A opinião da entrevistada A2 remete-nos para o ponto 1.4.1, do capítulo 1, relativamente ao referido sobre o Despacho Normativo nº 1/2006, de 6 de janeiro. Para a entrevistada A1 a escola depara-se com algumas dificuldades, nomeadamente, em relação às matrizes curriculares, pelas condicionantes que estas colocam, embora não nos tivesse sido possível apurar a que tipo de condicionantes, esta docente se referia em concreto.

Três dos entrevistados assumiram o **desconhecimento da legislação** mencionada e um docente, apesar de conhecer a sua existência, ainda não se debruçou sobre o seu conteúdo, tendo justificado que se tem apoiado em opiniões e esclarecimentos de colegas, o que o impossibilitou de ter opinião formada acerca do assunto.

A propósito, não podemos deixar de evidenciar um aspeto que nos parece de crucial importância, relativamente à opinião manifestada pela entrevistada C2, acima de tudo por se tratar de uma professora de educação especial que trabalha com uma aluna com CEI no ES. No nosso ponto de vista, esta entrevistada não considera ou não explicita na sua resposta a consideração de um dos princípios fundamentais a observar na aplicação da Portaria nº 275-A/2012, de 11 de setembro, em relação à mencionada matriz curricular dos CEI, uma vez que **interpreta de forma unívoca o desenho da referida matriz** como sendo de cinco horas letivas em contexto escolar e as restantes vinte horas fora do mesmo contexto escolar, ou seja, num CRI ou numa IPSS com valência de educação especial. A referida Portaria menciona, efetivamente, que são 25 horas letivas semanais, com seis componentes curriculares que constituem a matriz curricular do CEI, introduzindo, no entanto, o princípio da flexibilidade na definição dos conteúdos e na gestão da carga horária, o que deixa em aberto outros desenhos que respeitem ainda o princípio da funcionalidade na abordagem dos conteúdos e atendam aos contextos de vida de cada aluno. De qualquer modo, entendemos que a entrevistada em causa pretendeu chamar a atenção para a falta das outras componentes mais relacionadas com o mundo do trabalho, devido à inexistência de parcerias entre a escola e outras instituições com as quais se deveriam ter já estabelecido parcerias, tal como afirmou noutros momentos da entrevista.

Tal como já tivemos ocasião de dar conta, durante o desenvolvimento do nosso trabalho surgiu a oportunidade de questionar o Professor Doutor João Lopes acerca do tema em estudo. Ao longo de todo o seu discurso, o professor João Lopes mostrou-se **bastante pessimista perante o alargamento da escolaridade obrigatória até aos 18 anos, aplicável aos alunos com NEE, entre os quais se incluem os que usufruem da medida educativa CEI**, tendo considerado não ser difícil *“antecipar algo próximo do desastre dado que foi uma medida tomada completamente em cima do joelho e nada está a ser feito para preparar essa situação. Não auguro por isso nada de bom, pelo contrário”* (JL). Como acrescentou quando questionado sobre o direito dos alunos que usufruem de um CEI a frequentarem o ensino secundário, depois

de reiterar a igualdade de direitos entre todos os alunos, independentemente das suas características, o professor referiu que **o que está a acontecer é que nem as escolas, nem o MEC, nem os demais responsáveis se preocuparam em criar as condições necessárias para incluir os alunos com CEI no ES** e que o que têm em mente é simplesmente que “quando se chegar lá ‘logo se verá’” (JL).

Retomando o discurso dos docentes entrevistados, agora quanto ao conhecimento e importância da Portaria nº 275-A/2012, de 11 de setembro, da qual damos conta no ponto 1.2.2 do capítulo 2 do presente trabalho, que surgiu para complementar os demais instrumentos legais já referidos (Lei nº 85/2009, de 27 de agosto, e Despacho Normativo nº 6/2010, de 19 de fevereiro), de forma a regular o ensino dos alunos com CEI em processo de transição para a vida pós-escolar, uma vez que é este o instrumento que veio orientar as escolas na construção dos CEI e dos PIT, através do estabelecimento de uma matriz curricular, e potenciar a última etapa da escolaridade desses alunos enquanto espaço de consolidação de competências pessoais, sociais e laborais no sentido de que venham a ter uma vida adulta autónoma e com qualidade, no quadro 3 apresentamos as respostas obtidas. A respeito, foi ainda perguntado aos mesmos docentes se consideravam ser esta a “peça que faltava” para colmatar as dificuldades sentidas pelas escolas quanto à inclusão e garantia das melhores condições de transição dos alunos com CEI para a vida pós-escolar.

Quadro 3: Conhecimento e importância atribuída pelos professores à Portaria nº 275-A/2012, de 11 de setembro, enquanto instrumento de apoio à inclusão no ensino secundário e transição para a vida pós-escolar dos alunos com CEI.

Entrevistados	Respostas
A1	<p>“ (...) essa Portaria implica, portanto uma determinada... responsabilidade também, de instituições. Só que nós temos tido alguma dificuldade em celebrar alguns protocolos. A escola procura, mas lá fora a resposta não tem sido ainda uma resposta positiva. Acho que deviam ser criados lá fora, primeiro, condições (...) para que depois a escola pudesse articular com essas instituições.”</p> <p>“Eu acredito que o processo de inclusão... é um processo... difícil... mas é um processo meritório. Acredito que todos os alunos devem ser tratados de igual forma e devem ter na escola as mesmas oportunidades. Mas, também acredito que passar para a escola a responsabilidade de... ter que (...) desenvolver todos</p>

	<i>os mecanismos sem apoios, acredito que isso não vá levar a algum lado. Portanto, acredito que seja bom, é bom pensar-se e é bom criar-se, mas é bom criar os mecanismos. (...) é preciso criar condições para que a escola possa, efetivamente, desenvolver o seu trabalho. Não é apenas (...) imputar à escola responsabilidade (...) é preciso também sensibilizar a outra parte, que também tem que ajudar a escola a fazer isto. Porque sem boa vontade da outra parte, e sem a obrigatoriedade, até da outra parte, a escola não consegue fazer. A escola, por exemplo, esta nossa escola tem procurado protocolos, estabelecer protocolos (...) e não é fácil (...).”</i>
A2	<i>“ (...) Não sei. Não sei, eu não sei. Porquê? Porque, não sei se estão criadas (...) todas as condições (...) para que esta Portaria remete, que é para os tais Centros de Recursos para a Inclusão (...) E as IPSS (...) é um documento muito recente, saiu em 11 de setembro... por exemplo, nesta escola... ainda não estavam estabelecidas essas parcerias (...) se irá colmatar todas as dificuldades, creio que não, quanto à inclusão, mas é um início, (...) para... a inclusão destes alunos na vida (...) Acho que não vai ser fácil, porque (...) primeiro o Ministério da Educação, aqui vai ter um papel muito importante, não é?... Não sei, não sei, não sei mesmo como é que vai ser. Eu lembro-me, por exemplo, aqui há uns anos atrás (...) todos estes centros que havia no Porto... acabaram por fechar (...) Por falta de recursos e por imposição... do Ministério, portanto, não sei até que ponto é que isto vai ser uma solução (...).”</i>
B1	<i>“Não... [tenho conhecimento da Portaria] ”</i>
B2	<i>“Não [tenho conhecimento da Portaria] ”</i>
C1	<i>“Não [é a peça que faltava], porque falta... certificarem-se de que há oferta, em termos... de Centros de Recursos para a Inclusão, em abundância, ou seja, que todas as escolas... tenham à sua disposição, na sua proximidade instituições que sejam Centros de Recursos para a Inclusão... eles não são tantos quanto isso, pelo que sei. E depois falta o complemento logístico, que permite a ligação real entre uma instituição e outra, que não existe. (...) Nós, escola, teríamos, por exemplo, uma parceria a funcionar com um centro de Educação e Formação, portanto na X... não se transforma em algo concreto, porque não há transporte. Portanto, pela Portaria, não é... a legislação, neste caso, não é o mais importante... mais importante são os recursos para que isto se possa realizar.”</i>
C2	<i>“Essa Portaria é importante, e considero que estava em falta... o estabelecimento dessa Portaria, para se fazer a tal transição (...) à vida ativa. Agora, a minha (...) dúvida é essa, é que isso... passou para Portaria, passou para o papel, não é?... Agora é preciso, é concretizar (...) É preciso, realmente, que estes centros de recursos e IPSS existam, pelo menos em termos concelhios, (...) Para poder dar resposta (...) de uma forma muito mais assertiva a estes alunos, (...) E não termos... que recorrer a... centros de recursos a... uma distância grande da escola, (...) Porque isso depois vai dificultar (...) o transporte e a deslocação destes alunos lá. (...) a maior parte deles... não são autónomos para fazer essa deslocação sozinhos (...) penso que seria (...) muito bom, que aqui no concelho X, por exemplo, que as escolas do concelho X que tivessem alunos de CEI... se articulassem (...) com alguns centros de recursos que pudessem dar (...) esta resposta aos alunos.”</i>
D1	<i>“Francamente, não. Não tenho [conhecimento da Portaria].”</i>
D2	<i>“Eu não o li, mas tenho conhecimento que existe. E já me foi... vagamente explicado.”</i> <i>“ (...) eu penso que (...) se calhar, poderia dar resultado, mas poderia ser que... ou antes, se calhar isto daria resultado, se a tal Portaria... e os demais instrumentos legais, (...) funcionassem. Realmente funcionassem de acordo uns com os outros, se calhar era capaz de ajudar, efetivamente, cada um destes alunos.”</i>

Acerca da Portaria nº 275-A/2012, de 11 de setembro, os entrevistados B1, B2 e D1 referiram que não tinham conhecimento da mesma, o que denota, no nosso ponto de vista, uma lacuna face a um aspeto que respeita à sua atividade docente, tanto mais que os entrevistados B1 e B2 são diretores de turma de alunos com CEI. Especialmente devido a esse cargo que desempenham, ambos têm responsabilidades no contributo para o desenvolvimento do processo de educação destes discentes, pelo que se torna imperioso que acompanhem a legislação referente aos alunos com os quais trabalham. Embora o entrevistado D1, atualmente, não trabalhe diretamente com alunos com CEI, cabe-lhe também, enquanto docente, acompanhar a legislação específica do seu campo profissional. Já a entrevistada D2 referiu que não leu o referido dispositivo legal mas que o mesmo lhe foi “*vagamente explicado*” (ED2) e menciona que **este instrumento legal poderia contribuir para colmatar as dificuldades sentidas pelas escolas para incluir os alunos com CEI e garantir-lhes as melhores condições de transição para a vida pós-escolar, considerando-o mesmo a “peça que faltava”** para complementar os demais instrumentos legais já existentes com o mesmo fim.

Nas opiniões dos restantes entrevistados, verifica-se que foram de novo referidos aspetos como o do número insuficiente de Centros de Recursos para a Inclusão (CRI) e IPSS com valência na formação de alunos com NEE na proximidade das escolas e a criação de apoio logístico no que concerne aos transportes dos alunos, já antes identificado como determinante. Foram ainda mencionados outros fatores, tais como: a responsabilidade das escolas e das instituições quanto ao trabalho colaborativo a desenvolver entre si, nomeadamente no que toca ao estabelecimento de parcerias, bem como o importante papel do MEC neste processo de inclusão.

Com efeito, estes aspetos que foram referidos pelos professores estão estreitamente relacionados com a operacionalização da Portaria nº 275-A/2012, de 11 de setembro. Como exemplo, a entrevistada A1 considera que é necessário também imputar responsabilidades e sensibilizar os CRI e as IPSS, no sentido de contribuir para que a escola tenha condições para desenvolver o seu trabalho. A entrevistada quis com isto aludir ao facto de não ser fácil

estabelecer os tais protocolos entre as escolas e outras instituições, para que aponte a Portaria, referindo mesmo que *“sem boa vontade da outra parte, e sem a obrigatoriedade, até da outra parte, a escola não consegue fazer”* (EA1). Com efeito, a partir deste testemunho, o que parece sentir-se é **a necessidade de que as diferentes instituições envolvidas unam esforços e desenvolvam um trabalho colaborativo. Trabalho colaborativo esse que deve ser pensado e articulado em conjunto, de modo a permitir alcançar os resultados visados, pois a mera existência de normativos não é suficiente.** A entrevistada A1 sublinha ainda que todos os alunos devem ter tratamento e oportunidades equitativas, ideia que vai ao encontro do disposto na introdução do Decreto-Lei nº 176/2012, de 2 de agosto, onde se lê que se deve

garantir uma igualdade efetiva de oportunidades, consagrando vias adequadas e apoios necessários aos alunos que deles necessitem, com o objetivo de melhorar os seus níveis de desempenho, conciliando a qualidade da educação com a equidade na sua prestação.

Este pressuposto remete-nos para o princípio de equidade que, na visão de Teresa Gaspar (2007), conjuga duas dimensões:

a igualdade de oportunidades, que implica garantir que nenhum tipo de discriminação seja um obstáculo à realização do potencial de aprendizagem de cada um; e a inclusão, que obriga a que a escola encontre os modos de assegurar a aprendizagem de cada um, tendo por referência um nível mínimo de educação geral para todos. (p. 15)

Estes são pressupostos que também defendemos e deles demos conta, por referência a diversos autores, no ponto 1.4 do capítulo 1. Para a entrevistada A2 persiste, no entanto, a dúvida acerca das condições, assim como quanto às possibilidades de a Portaria nº 275-A/2012, de 11 de setembro, vir a colmatar todas as dificuldades sentidas. Em seu entender, considera que da parte da tutela **esta ainda não será a última medida necessária para a concretização bem-sucedida de todo o processo, mas é um início para a transição pós-escolar dos alunos com CEI.**

São ainda de salientar as opiniões dos colegas entrevistados C1 e C2 que, apesar de aparentemente parecerem opostas, são convergentes. Ou seja, enquanto o entrevistado C1 considera que a Portaria nº 275-A/2012, de 11 de

setembro, em complemento com os demais instrumentos legais (Lei nº 85/2009, de 27 de agosto, e Despacho Normativo nº 6/2010, de 19 de fevereiro), não é propriamente a “peça que faltava” para colmatar todas as dificuldades sentidas pelas escolas quanto à inclusão e transição dos alunos com CEI para a vida pós-escolar, a entrevistada C2 afirma que sim, “que estava em falta” (EC2). Todavia, ambos referem que **mais importante que a legislação é a concretização da mesma em situações reais**. Outro ponto comum nestes dois discursos refere-se à oferta em termos de CRI, ou seja, tanto o entrevistado C1 como a entrevistada C2 alertam para a necessidade de se averiguar se existem CRI e IPSS com valências formativas no âmbito da educação especial em número suficiente na zona das escolas, de modo a responder prontamente a estes alunos, pois, como lembra a entrevistada C2, os alunos com CEI não são suficientemente autónomos para realizarem o trajeto sozinhos, pelo que, **face à inexistência de transporte entre as duas instituições (escola-CRI/ IPSS e vice-versa) a professora propõe uma articulação interescolar com os CRI e IPSS no próprio concelho**. Dada a distância escola/ CRI/ IPSS estes docentes consideraram a questão do transporte relevante, tendo o entrevistado C1 salientado precisamente que devido a este constrangimento, na referida escola, não se concretizou até ao momento um protocolo com um determinado CRI.

Colocar em prática os pressupostos da Portaria nº 275-A/ 2012, de 11 de setembro, não é portanto tarefa fácil. **Apesar de existir um suporte legal orientador, o que se constata é que continuam escassos os mecanismos e recursos para o operacionalizarem**. Na opinião de alguns destes entrevistados, há todo um importante trabalho que ainda está por fazer, ou seja, o esforço de se averiguar as reais necessidades das escolas e quais as instituições que nas suas imediações estão aptas a complementar o seu papel com a disponibilização do tipo de formação necessário. Percebemos assim que, para efetivar o que se encontra previsto na lei, a escola terá de contar com as sinergias de outros organismos e ainda com a disponibilização de outros recursos.

1.2 Preparação das escolas secundárias para incluírem alunos com CEI

Apesar dos progressos alcançados nos últimos anos, a inclusão de alunos com NEE tem estado praticamente confinada ao ensino básico, pois muito poucos destes alunos acederam aos níveis subsequentes de ensino. No entanto, tal como ficou explícito em diversos pontos do capítulo 1 do nosso trabalho, com o recente aumento da escolaridade obrigatória através da publicação da Lei nº 85/2009, de 27 de agosto, que é também aplicável aos alunos abrangidos pelo disposto no Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro, os alunos com NEE que usufruem da medida educativa CEI puderam iniciar, no ano letivo de 2012/2013, a sua caminhada no ensino secundário.

Do nosso ponto de vista, pareceu-nos que um dos aspetos centrais ao nosso trabalho seria o de procurar conhecer as medidas que as escolas secundárias estariam a tomar no sentido de prepararem a receção e a inclusão dos alunos que, no âmbito das suas NEE, usufruem de um CEI, uma vez que os mesmos têm características peculiares inerentes às suas problemáticas. Quisemos ainda saber quais os fatores que os inquiridos identificavam como barreiras à inclusão desses alunos no ensino secundário, especialmente no caso de considerarem que essas escolas ainda não estivessem preparadas para essa delicada missão.

Nas respostas que obtivemos apenas dois professores, entrevistado B2 e entrevistado D2, referiram que **consideravam a escola, ao nível do ensino secundário, apta para receber alunos que usufruem da medida CEI, embora seja de relevar que ambos se referiram estritamente ao caso concreto da escola onde lecionam.** De acordo com as palavras de um destes inquiridos: *“isto é complicado para um professor. Eu conheço a realidade daqui, do resto... não sei (...) da experiência, sim, sim. A escola (...) tem condições para isso”* (EB2). A sua colega também foi peremptória: *“(...) espero bem que sim, pelo menos, relativamente a esta escola, se calhar... esta escola está, porque nós temos... excelentes colegas do ensino especial, que estão por dentro dos assuntos, portanto eles encaminham-nos, com certeza”* (ED2). Estes professores demonstraram desta forma desconhecerem a realidade de

outras escolas secundárias. Subentende-se também uma grande dependência dos professores de educação especial, essencialmente por parte da entrevistada D2. Ao longo desta análise **é possível observar de forma recorrente a importância atribuída aos professores de educação especial, sobretudo em questões referentes à legislação e relacionadas com alunos com NEE.**

Por outro lado, **a maioria dos professores consideraram que as escolas, de nível secundário não se encontram ainda aptas para receber e incluir os alunos com CEI.** Para entrevistada A1

A principal razão é que a legislação impõe às escolas determinadas condicionantes, determinadas variantes... e não prepara o meio envolvente, que também precisa de ser preparado, ou seja, não há uma articulação entre a escola e as instituições que poderiam dar o seu apoio. (EA1)

Para esta professora, diretora do agrupamento, **as escolas encontram-se muitas vezes impossibilitadas de implementar o previsto na legislação devido à falta de apoio de outras entidades a implicar no processo**, tal como prevê o disposto no Decreto-Lei nº 176/2012, de 2 de agosto, e a Portaria nº 275-A/2012, de 11 de setembro, artigo 4º. **Na consideração desta docente, a própria legislação constitui, por conseguinte, o maior obstáculo à inclusão dos alunos com CEI no ES, uma vez que não prevê todos os aspetos que deveria prever.**

A entrevistada A2 refere que *“apesar de todos nós lutarmos pela inclusão, pela integração dos alunos, se calhar, isto passa muito mais... para além... dessa teoria”* (EA2) e frisa ainda que *“as escolas tentam fazer aquilo que podem, agora se é aquilo que realmente se deve fazer por esses alunos... tenho as minhas dúvidas”* (EA2) e conclui com o caso da escola onde trabalha, onde a aluna com CEI

está integrada numa turma do 10º ano... mas... só está integrada numa disciplina, que é educação física... porque de resto ela está... separada (...) da turma. E está acompanhada por professores que tentam fazer o melhor nas outras competências (...) são professores da equipa do ensino especial, e que tentam... dar-lhe (...) As competências para estes alunos, que é à base da autonomia (...). (EA2)

Esta docente lembra que **as questões da inclusão e da educação inclusiva obrigam a grandes mudanças organizacionais e funcionais em diferentes níveis do sistema educativo, requerem um maior esforço no que concerne à articulação entre os diferentes agentes educativos e dependem de adaptações do próprio processo de ensino-aprendizagem, o que nem sempre se verifica**, de acordo com o que nos revelou a entrevistada, não passando, por vezes, estes pressupostos de mera teoria, tal como ilustrou com o exemplo que deu.

Considerada a inclusão como movimento educacional, tal como já foi referenciado ao longo de todo o capítulo 1 do nosso trabalho, que nos últimos anos passou pela incorporação dos seus princípios em diversos documentos internacionais atribuindo-lhe proporções hegemónicas na educação (Florian, 1998⁴¹, citado por Freire, 2008), não poderemos alhear-nos do facto de que este é também um movimento social e político que defende o direito de todos os indivíduos a serem aceites e respeitados pelo que os diferencia dos outros e a participarem na sociedade de que fazem parte. A inclusão, enquanto forma de flexibilizar a resposta educativa de modo a fornecer uma educação de qualidade para todos, é também vista como uma solução ao problema da exclusão educacional (Ainscow & Ferreira, 2003; Clark et al. 1997; UNESCO, 1994, 2003 citados por Freire, 2008)⁴². Podemos considerar o caso da aluna evocada pela entrevistada A2 como um problema que foi parcialmente resolvido pela escola. Analisando o que foi dito pela mesma entrevistada, **apesar de, com os recursos de que dispunha, a escola ter tentado dar o melhor acompanhamento e formação à aluna, constatamos que esta apenas frequenta uma disciplina em contexto de grupo**, onde ela poderá socializar com os seus pares e adquirir as competências de socialização. No

⁴¹ A obra do referido autor, citada por Freire (2008) é: Florian, L. (1998). Inclusive practice: what, why and how? In C. Tilstone, L. Florian, & R. Rose (Eds.), *Promoting inclusive practice* (pp. 13-26). London: Routledge.

⁴² As obras citadas por Freire (2008) são: Ainscow, M., & Ferreira, W. (2003). Compreendendo a educação inclusiva: algumas reflexões sobre experiências internacionais. In D. Rodrigues (Ed.), *Perspetivas sobre inclusão: da educação à sociedade* (pp. 103-116). Porto: Porto Editora; Clark, C., Dyson, A., Millward, A., & Skidmore, D. (1997). *New directions in special needs: innovations in mainstream schools*. London: Cassel; *Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais*. Conferência Mundial de Educação Especial. Salamanca, Espanha; UNESCO (2003). *Overcoming exclusion through Inclusive Approaches in Education*. Paris: UNESCO.

entanto, a aluna em causa realiza todas as outras aprendizagens de forma solitária, em contexto de apoio individualizado com o professor de educação especial. É certo que está a adquirir outro tipo de competências específicas, ao seu ritmo. Mas será isto a verdadeira inclusão? Ou será que este exemplo configura uma certa exclusão disfarçada de inclusão educativa? Ou ainda, neste caso concreto, não passará a inclusão de uma questão mais teórica do que efetiva?

Neste sentido, a docente que acabámos de referir também alude como principais fatores que obstaculizam a inclusão, por um lado, o facto de a sociedade ainda demonstrar *“resistência a este tipo de (...) crianças e (...) jovens (...)”* (EA2) e, por outro, o facto de não haver *“profissionais (...) que trabalhem mais especificamente com estes jovens”* (EA2). Para esta docente, **a sociedade ainda não é verdadeiramente inclusiva, uma vez que ainda diferencia e exclui estes jovens, não lhes reconhecendo os direitos que atribui aos demais.** Através da sua resposta dá ainda conta do **número insuficiente de assistentes operacionais e de professores especializados para acompanhar e trabalhar com os referidos alunos.**

Face aos argumentos que estes docentes enunciaram, temos que concordar com o facto de que **a legislação existe. Alguns dos processos e dos instrumentos ou recursos para a operacionalizar é que ainda não funcionam eficazmente ou são inexistentes, o que se torna um grande entrave à formação e à transição para a vida ativa dos alunos com CEI,** para que possam trilhar paulatinamente o caminho até à sua plena integração social.

A falta de conhecimentos do âmbito das NEE, por parte de alguns professores do ensino regular, e a falta de disponibilidade decorrente do facto de no serviço que têm atribuído não terem estipulados momentos específicos para o contacto com os alunos com CEI, são constrangimentos identificados pela entrevistada B1 que a levam a considerar a não preparação das escolas de nível secundário para receber e integrar alunos com CEI. A referida entrevistada diz concretamente que *“os professores (...) do ensino especial, sim. Mas, depois os outros (...)”*

não têm (...) esses conhecimentos” (EB1). Para a mesma entrevistada, o facto de as turmas serem numerosas, não possibilita aos professores dedicarem tempo a estes discentes. Tal como confessou: “ *[o professor] não tem (...) a disponibilidade, para estar com esses [alunos]... Eu digo a disponibilidade, no sentido em que eles estão integrados em turmas com muitos outros alunos”* (EB1). Comungando desta mesma opinião, o entrevistado D1 reconhece que “*muitas vezes falta-nos o tempo”* (ED1). Este professor alude igualmente à falta de disponibilidade mas também à falta de conhecimentos para desenvolver práticas diferenciadoras por parte dos docentes, quando acrescenta: “*noto uma certa relutância, nos professores das diversas áreas curriculares, em fazer adaptações ao currículo, em fazer pedagogia diferenciada e dar mais apoio”* (ED1), indo ao encontro do que foi referido, anteriormente, pela entrevistada A2 relativamente à questão da inclusão educativa ser ou não efetiva, tratando-se muitas vezes de uma exclusão dissimulada.

O aspeto do número de alunos por turma também é referido pelo entrevistado D1. Todavia este docente refere que apesar das turmas terem um número reduzido de alunos “*muitas vezes falta-nos o tempo (...)*” (ED1) suficiente para atender todos os alunos. Outro fator apontado por este docente quanto à consideração que faz acerca da não preparação das escolas secundárias para incluir alunos com CEI é também “*a falta de... pessoal docente, pessoal especializado nas escolas (...) que ajudem todos os outros professores, a lidar com este tipo de situação”* (ED1). Neste discurso, podemos perscrutar alguma insegurança, talvez por se tratar de um professor que não tinha integrados nas suas turmas alunos com CEI e por nunca ter tido contacto com eles em situação de aula, quanto às adequações curriculares e, eventualmente, quanto à atitude pedagógica requerida para responder adequadamente às especificidades destes alunos.

Sendo da mesma opinião que as escolas de nível secundário não estão aptas a incluir alunos com CEI, o entrevistado C1 menciona a necessidade de um eficaz funcionamento das parcerias em que seja “*possível articular a presença dos alunos com currículo específico individual, parcialmente nas*

escolas e depois o restante horário numa entidade com competência formadora” (EC1). Acrescenta ainda que não vê

quem tenha capacidade de financiar os transportes para isso. Nós já tentámos, e não conseguimos (...) enfim (...) não há dinheiro. As instituições em causa, também não têm transportes, para se deslocarem às escolas, para ir buscar os alunos. Os pais não têm essa competência. Os miúdos não têm autonomia (...) para utilizarem transportes públicos, portanto, não temos capacidade. (EC1)

Na opinião deste docente praticamente **tudo se resume à falta de dinheiro para financiar o transporte destes alunos entre a escola e as instituições formadoras** onde desenvolvam parte do currículo. Em seu entender, é este o grande entrave ao funcionamento dos protocolos e à implementação da matriz curricular referida na Portaria nº 275-A/2012, de 11 de setembro, uma vez que nem a escola, nem as instituições formadoras, nem os pais, ou outras entidades são capazes de proporcionar os transportes para o efeito. Por outro lado, os referidos alunos ainda não possuem autonomia suficiente para realizarem o trajeto sozinhos, tal como também foi referido pela entrevistada C2 e demos conta no ponto 1.1 do capítulo 4. A propósito dos constrangimentos que acabámos de enunciar, lembramos a afirmação de Silva (2009), que refere que “o caminho de exclusão à inclusão das crianças e dos jovens com necessidades educativas especiais está relacionado com as características económicas, sociais e culturais de cada época, as quais são determinantes para o modo como se perspetiva a diferença” (p. 135). Afirmação esta que nos parece encerrar uma explicação possível para a incapacidade de viabilização das condições que efetivem a discriminação positiva de que alguns necessitam para que possam usufruir dos direitos dos demais.

A entrevistada C2 reconheceu que **as escolas secundárias não estão habituadas a receber estes alunos, que este é um facto novo, uma vez que eles só frequentavam o ensino regular até ao 9º ano de escolaridade**. Para esta docente é necessário desenvolver-se um processo de adaptação da escola aos alunos, ou seja, *“há necessidade de agora as escolas se prepararem e formar currículos, de maneira a dar uma resposta correta a estes*

alunos” (EC2). A professora referiu ainda que, face à impossibilidade de estabelecer os protocolos de que temos vindo a dar conta, na sua escola,

a equipa da educação especial... elaborou um currículo, uma matriz curricular, que depois tentou adaptá-la à nova Portaria... (...) é uma matriz curricular (...) de cariz mais funcional. De forma a que os alunos possam estar na escola de forma integrada. Mas, não os prepara propriamente para a transição ativa pedida (...). (EC2)

Apesar dos referidos alunos usufruírem de diversas atividades no âmbito da componente prática desenvolvida na escola, tais como: informática, oficinas e artes tradicionais, a entrevistada C2 salienta que, a par das mesmas, “*deveria existir uma vertente profissional fora*” (EC2) da escola. Para esta professora, seria importante que os alunos tivessem a oportunidade de colocar em prática o que aprendem na escola, e não só, de modo a realizarem a transição para a vida ativa. Porque, na sua opinião, a escola chega a um momento em que “*começa a esgotar os recursos que tem, para dar resposta (...) a alunos, nomeadamente, dos 15, 16 anos*” (EC2). Ou seja, esta inquirida **reconhece que a partir de determinada idade o ensino deverá ser orientado não só para o desenvolvimento de competências pessoais, mas também para o desenvolvimento de competências sociais e laborais, com a finalidade de proporcionar a estes alunos com NEE uma vida adulta o mais autónoma possível**, para que aponte a Portaria nº 275-A/2012, de 11 de setembro.

Relativamente a este assunto, o Professor Doutor João Lopes também foi por nós inquirido, mas a sua resposta incidiu de novo num acérrimo pessimismo perante o futuro. O Professor mencionou que as escolas “*não têm nenhuma condições nem estão a pensar nisso e provavelmente nem querem pensar. Porém, não terão alternativa senão fazer o melhor possível*” (JL). Das palavras do Professor João Lopes depreende-se que **ainda não se verifica um investimento nas mudanças que urge fazer para responder às necessidades dos alunos com CEI a frequentar o ensino secundário**. Contudo, apesar de tudo, as escolas ver-se-ão na necessidade de reagir “em cima do acontecimento”, tendo para isso de envidar esforços e recorrer aos instrumentos que tiverem ao seu alcance para o fazerem da melhor forma.

1.3 Ano letivo 2012/2013: início do processo de inclusão dos alunos CEI no ES

Tal como temos vindo a afirmar, uma conceção de Escola Inclusiva defende que todos os alunos têm direito à educação, independentemente das suas dificuldades e diferenças. Para tal, as escolas devem organizar-se e dispor de apoios e serviços adequados. A inclusão exige, por conseguinte, uma outra escola bem diferente da atual (Vítor da Fonseca, citado por Stobäus e Mosquera, 2004), conforme já explanado no capítulo 1. Ou seja, requer uma escola enquanto comunidade aberta, onde todos sejam valorizados exatamente pelas suas diferenças, diferenças que fazem com que cada indivíduo seja único e pleno de possibilidades a serem desenvolvidas no convívio e na interação com o outro, não havendo lugar para a exclusão e para a desistência.

Quanto à questão colocada acerca de os inquiridos considerarem o ano letivo 2012/2013 como o momento exato para as escolas, de nível secundário, terem iniciado o processo de inclusão dos alunos com CEI, metade dos entrevistados confessaram não saberem ou naquele momento não serem capazes de responder à questão. Foram proferidas expressões como: “não sei, não sou capaz de responder a isso” (EA1); “eu não sei mesmo responder” (EB1); “não faço a mínima ideia” (ED2); “acho que isso é mais do âmbito das políticas educativas” (EB2); notando-se neste último discurso uma certa demissão da docente entrevistada quanto ao posicionamento que era suposto ter, ao remeter essa questão para o domínio das políticas educativas.

As entrevistadas A2 e C2, por sua vez, consideraram que o ano letivo em causa não era o momento exato para se iniciar este processo. No entender da entrevistada C2, **para estarem aptas a receber estes alunos as escolas já deveriam ter estabelecido esses protocolos**, *“Já devia estar a orgânica toda (...) formada... Toda aquela parte burocrática deveria estar já estabelecida”* (EC2). Quanto à entrevistada A2 na sua opinião esta iniciativa peca por ser tardia. Esta docente referiu a propósito que

não sabia que ... tinha só começado este ano (...) já se fala de inclusão há tantos anos (...) Dentro dessa perspetiva, acho que não é o momento exato. Acho que já deveria ter sido feito (...) mas é um princípio.

Perante estas afirmações, no entanto, a docente parece não ter considerado bem o que estava em causa quanto ao facto de este ser o ano letivo em que os alunos com CEI começam a aceder ao nível secundário.

Por sua vez, o entrevistado D1 foi peremptório ao afirmar “claro que é o momento exato” (ED1), apesar de não conhecer muito bem a legislação em pormenor, como confessou. E acrescentou:

uma vez que se está a alargar a escolaridade obrigatória, com certeza que deve-se iniciar a partir deste momento. A partir do início, como é óbvio (...) E não (...) quando (...) este ciclo já vai a meio... começar a adaptar esse tipo de (...) estruturas, esse tipo de ensino (...). (ED1)

Por fim, o docente C1 considera que as entidades responsáveis deveriam ter previamente verificado se estavam reunidas todas as condições para implementar a Portaria nº 275-A/2012, de 11 de setembro, principalmente se as escolas reuniam todas as condições para o efeito. Este entrevistado conclui que “isto é um daqueles casos em que há um forte desfasamento entre o que é (...) uma teoria legislativa e (...) uma prática...” (EC1). Este argumento vai ao encontro do que já foi referido anteriormente, ou seja, que **a existência da legislação sem os meios necessários para a sua operacionalização de pouco vale.**

Em suma, relativamente a esta questão, as opiniões dividiram-se, **tendo metade dos entrevistados admitido não ter elementos para responder e a outra metade apresentado pareceres díspares. Ou seja, entre estes, um entrevistado mencionou a falta de concretização dos protocolos, outro docente referiu que é um processo desnecessário, e, para outros dois professores, é o momento exato. Embora uma docente saliente que este processo de inclusão já deveria ter sido iniciado.**

1.4 Requisitos determinantes para o processo de inclusão dos alunos com CEI no ES

Na sequência da questão anterior, perguntámos aos professores quais seriam as alterações ou adaptações necessárias a implementar no ES para concretizar a inclusão de alunos com NEE que usufruem de um CEI, nesse nível de ensino.

As opiniões e sugestões apresentadas pelos entrevistados foram diversas. A entrevistada A1 **valorizou a autonomia das escolas na implementação dos seus currículos, nomeadamente dos currículos dos alunos com CEI**, especialmente no que respeita a uma maior *“facilidade em (...) criar (...) condições dentro da escola”* (EA1), em colaboração com outras instituições, e que esse trabalho de colaboração deve ser *“de partilha, (...) profícuo, para bem dos alunos”* (EA1). Nesta opinião, esta responsável pela direção da escola, **ao reclamar mais autonomia na construção do currículo não considerou a flexibilidade para que aponta a Portaria nº 275-A/2012, de 11 de setembro, que permite desenvolver uma abordagem individualizada que respeite e responda às especificidades de cada aluno.** Com efeito, um dos princípios fundamentais consignados nesse dispositivo legal, de acordo com a alínea a) do ponto 2, do artigo 3º, é o da “flexibilidade na definição dos conteúdos curriculares no âmbito da construção de cada CEI, bem como na gestão da carga horária de cada disciplina”, apesar de, efetivamente, as componentes do currículo estarem definidas (sendo seis componentes, às quais correspondem 25 horas letivas semanais); salvaguarda-se também, ainda no âmbito dos princípios fundamentais do diploma, a “funcionalidade na abordagem dos conteúdos curriculares, atendendo aos contextos de vida do aluno” (alínea b), ponto 2, artigo 3º), o que dá uma certa margem de autonomia à escola para adaptar os conteúdos às características individuais de cada aluno, bem como ao contexto envolvente onde este se integra e onde se prevê que prossiga a sua atividade no período pós-escolar. Depreende-se da opinião desta entrevistada, por conseguinte, que a escola deveria poder tomar outras decisões, embora não tenham sido explicitadas quais. Como esse trabalho a desenvolver com cada aluno prevê a

coordenação com outros parceiros e outras instituições educativas, segundo o modelo de educação combinada, **esta responsável coloca ainda a tónica, precisamente, nessa partilha de sinergias interinstitucional**, quando refere que *“a escola deve fazer a sua quota-parte, as instituições (...) também devem fazer a sua quota-parte. (...) Era necessário (...) cooperação (...) operacionalização verdadeira, no terreno”* (EA1).

Para a entrevistada A2 é *“impensável esta integração em turmas ditas regulares (...) [porque] no secundário há um programa para cumprir”* (EA2). Logo, para esta entrevistada os alunos com CEI, não podem ou não devem ser integrados em turmas do ensino regular. Uma vez que *“estes alunos, só vão a determinadas disciplinas”* (EA2), segundo esta entrevistada *“deviam ser facultadas medidas para realmente fazerem a verdadeira integração destes alunos”* (EA2), como serem concedidas às escolas mais horas e mais profissionais, aspetos estes que, naturalmente, estão sujeitos a constrangimentos económicos, como referiu.

A entrevistada A2 continuou lembrando que, anteriormente, para o ensino secundário *“ia quem queria (...) ou quem podia. Agora não, (...) [e] o obstáculo, se calhar, é o ensino ser... um ensino para massas (...) e o problema dos profissionais, que não temos”* (EA2). A entrevistada A2 coloca desta forma a tónica no facto de **o ensino secundário se ter tornado obrigatório para todos, sem que o correspondente aumento de profissionais especializados para acompanharem os alunos com CEI e promoverem as melhores condições para a sua inclusão tenha acompanhado essa medida.**

De opinião semelhante, a entrevistada B1 também menciona a necessidade de profissionais para se proporcionar uma verdadeira inclusão dos alunos, pois *“não basta acolher. Não basta acolhermos os meninos e termos os meninos dentro da escola. (...) era necessário (...) um maior acompanhamento”* (EB1). Deste modo, em consonância com a entrevistada A2, também esta docente considera que é fundamental que existam na escola todos os recursos necessários para que seja possível uma boa integração/inclusão e um acompanhamento personalizados destes alunos. Estes aspetos

salientados são igualmente importantes para a entrevistada B2, que também chama a atenção para a necessidade de acompanhamento individual, uma vez que os alunos em questão têm pouca autonomia. Coloca ainda ênfase na questão da necessidade das devidas adaptações físicas das escolas. Na verdade, tal como também constatamos através da nossa experiência, **a questão das acessibilidades não é ainda uma questão resolvida em todas as escolas**, levando a que, por vezes, os alunos tenham de se deslocar para escolas mais distantes das suas residências.

A respeito das condições a prever nas escolas, o entrevistado C1 sugeriu que as alterações deveriam ser

de todo o tipo, desde coisas tão, tão comezinhas como ter professores disponíveis com vontade para criar áreas específicas, desde criar espaços para que essas áreas específicas se possam desenvolver, professores que, certamente, dentro da sala de aula não estão habituados a ter alunos tão desfasados do que é o currículo seguido. Portanto, todo esse conjunto de situações de que não há uma prática, não há hábito de lidar com. (EC1)

No desenrolar da sua entrevista, o docente C1 também defendeu a sua perspetiva de que se deveria, “*verificar qual é a possibilidade das escolas secundárias, elas próprias... se tornarem em centros formadores*” (EC1). Ele esclareceu-nos dizendo que “*já o ano passado dei voltas e mais voltas à legislação e às ofertas disponíveis, pensando em casos concretos de alunos que aqui temos*” (EC1), pois esses alunos, em seu entender, têm competências e capacidades “*para aprender a fazer qualquer coisa a sério, mas (...) queríamos que essa competência profissional adquirida fosse certificada*” (EC1). Perante o obstáculo da falta de transportes para os transportar até aos CRI ou às IPSS onde pudessem ter essas oportunidades, a sua ideia, conforme também esclareceu,

foi procurarmos que, por exemplo, dentro de cada concelho, nomeadamente no concelho X, uma das escolas secundárias criasse um ou dois cursos adequados... à certificação académica que estes jovens têm (...) que lhes fosse possível dar certificação profissional de acordo com (...) [a] qualificação académica de base. (EC1)

A falta de transportes e de CRI e de IPSS com ofertas formativas em número suficiente no concelho poderiam ser, na opinião do entrevistado C1,

colmatados com a **criação de cursos profissionalmente qualificantes nas escolas secundárias, de forma a poder acolher jovens com CEI e possibilitar-lhes uma certificação profissional**. No entanto, este docente não considerou que já existem nas escolas os denominados cursos profissionais ou os cursos tecnológicos, já referenciados no ponto 1.1 do capítulo 2, embora no caso da inclusão de alunos com CEI nos mesmos fosse necessário proceder às devidas adaptações, de forma a que se adequassem à matriz curricular dos respetivos CEI. Por conseguinte, o entrevistado C1 lamenta que se tenha emanado *“uma Portaria que define umas parcerias que, depois na prática, não acontecem. Não há transportes para levar esta gente aos sítios onde essa certificação profissional é fornecida”* (EC1), conclui. Esta realidade leva este docente a prever que se está *“a preparar aqui um ‘caldinho’ para que eles andem até aos 18 anos na escola, sem obter qualquer tipo de certificação profissional”* (EC1), bem como ainda a lamentar: *“vejo tanto dinheiro a ser gasto em tanta coisa e parece-me que estão a ser esquecidos [os alunos com CEI]”* (EC1).

Na mesma linha, a principal alteração sugerida pela entrevistada C2 foi igualmente a existência nas escolas de cursos de cariz essencialmente práticos, tais como cursos de *“jardinagem... carpintaria (...) costura...”* (EC2), de modo a que as mesmas estivessem aptas a qualificar os alunos com CEI na vertente ocupacional ou profissionalizante, uma vez que estes *“são alunos muito mais funcionais”* (EC2) e assim poderiam *“aprender alguma arte”* (EC2). Pois, de acordo com a entrevistada C2, estes alunos

podem não ter competências de leitura e escrita e ter uma deficiência, mas (...) se tiverem alguém a ensiná-los como se borda, como fazem um tapete de arraiolos, por exemplo, ou uma pintura ou jardinagem, se calhar, até são capazes de (...) adquirir essas competências. E [assim] estarem mais aptas a (...) enfrentar a realidade e o mundo (...). (EC2)

A formação prática que qualifique para uma ocupação ou desempenho profissional é, também para esta entrevistada, essencial para os alunos com CEI, devido às suas características individuais e peculiares. Estes alunos necessitam de ser preparados para enfrentar a sociedade, e isso só se consegue se eles forem detentores não apenas das designadas competências

básicas, nomeadamente das competências pessoais e escolares, mas também de competências profissionais, que lhes permitam integrar-se na sociedade também pela via de uma ocupação ou desempenho profissional.

Apesar da sua experiência no ES ser escassa, o entrevistado D1, que foi entrevistado na categoria de professor do 3º ciclo, considera que as alterações e as adaptações que as escolas do ES terão de levar a cabo deverão ser aquelas que, normalmente, se requerem a ambos os níveis de ensino, ou seja, o *“número de alunos por turma (...) mais reduzido... (...) [e] um acompanhamento... mais personalizado, mais próximo para estes alunos, para eles poderem obter (...) sucesso”* (ED1). Entendemos que devido à inexperiência que este professor revela em relação ao trabalho com alunos com CEI, e face a alguma insegurança demonstrada sobre a temática, o mesmo tenha respondido de acordo com o que efetivamente está legislado no Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro, para os alunos com NEE. Face à sua postura para com as problemáticas que envolvem os alunos com CEI, seria pertinente colocar-se as seguintes questões: será o sucesso, de que fala o entrevistado D1, o objetivo a atingir por estes alunos com CEI? A que tipo de sucesso estará a referir-se? Ou será que a autonomia e a aquisição de competências básicas, tanto ao nível pessoal como familiar e ocupacional que lhes permitam uma verdadeira inclusão social e qualidade de vida, ganham nestes casos importância basilar?

A valorização da formação em educação especial, a imprescindibilidade de se executar as devidas adaptações físicas nos espaços escolares e o apoio dos professores de educação especial na continuidade do percurso dos alunos foram os aspetos focalizados pela entrevistada D2 na sua análise às principais alterações ou adaptações a prever nas escolas de nível secundário em ordem a implementar o alargamento da escolaridade obrigatória e a decorrente inclusão dos alunos com CEI nesse nível de ensino. Mais uma vez, salienta a **importância da continuidade do acompanhamento por parte dos professores de educação especial, assim como a formação em educação especial que considera deveria também abranger os demais professores que lidam com estes alunos.** Ao considerar que a formação em educação

especial seria útil para os professores “envolvidos diretamente com este tipo de alunos” (ED2), talvez esta entrevistada não tivesse presente, no momento em que respondeu à questão, que os professores envolvidos no processo educativo dos alunos com NEE poderão não ser um grupo tão restrito quanto possa parecer. Poderão mesmo ser praticamente todos, mais cedo ou mais tarde. Por conseguinte, poderíamos questionar se não será a formação em educação especial uma mais-valia para todos os professores?

Em síntese, neste ponto podemos concluir que, dado que os alunos com CEI necessitam de desenvolver competências básicas, tanto no âmbito académico como pessoal e ocupacional, para continuarem a sua integração na sociedade, os docentes reconheceram como entraves à inclusão dos mesmos no ES: a falta de profissionais especializados para ministrar um acompanhamento personalizado e contribuir para um maior sucesso educativo e inclusão; a falta de disponibilidade por parte de alguns docentes do ES que não têm experiência de trabalho com estes alunos; e a inexistência de espaços para desenvolver áreas específicas de cariz profissional.

1.5 Importância da formação docente em educação especial

Atualmente, a tentativa de alargar a Educação a todas as crianças e jovens, incluindo as que têm NEE, trouxe aos professores responsabilidades acrescidas, já mencionadas no capítulo 1, pontos 1.6.1 e 1.6.2. Mais ainda do que quaisquer outros, são estes alunos com NEE, e em particular os que usufruem de um CEI, que exigem ainda que os professores possuam um amplo repertório de conhecimentos, de estratégias e de métodos eficazes. Como cada criança ou jovem é único e aprende de uma forma singular, de acordo com as suas necessidades, as suas capacidades e os seus desejos, os docentes são mesmo desafiados a desenvolver “competências inteiramente novas” (Perrenoud, 2007, p. 158), como forma de atender à heterogeneidade presente na sala de aula. Neste sentido, o sucesso do seu desempenho é recorrentemente associado ao “desenvolvimento de programas de formação para professores que promovam a aquisição de novas competências de ensino, que lhes permitam ser responsivos às necessidades educativas da

criança” (Correia, 1999, p. 161). Por conseguinte, defende-se que a educação inclusiva implica o desenvolvimento de modelos de formação de professores no âmbito da inclusão extensivos a todos os docentes (Rodrigues, 2007). Por esta razão, os professores devem estar implicados no seu percurso de formação, entendido como um processo de desenvolvimento profissional ao longo da vida, que potenciará as suas competências para a resolução de problemas com que se confrontam diariamente. Estes aspetos foram também por nós desenvolvidos no Capítulo 2, ponto 1.4 do nosso trabalho.

Na sequência da questão analisada no ponto 1.4 deste capítulo, e dada a importância da detenção de formação em educação especial, por parte dos docentes do ES que lidarão cada vez mais com os alunos com NEE, auscultamos a opinião dos entrevistados acerca da importância da detenção de formação em educação especial por parte desses professores, para a inclusão dos alunos com CEI neste nível de ensino.

De acordo com a maioria dos entrevistados, **a formação em educação especial é um requisito importante, não sendo, apesar disso, considerada fundamental ou determinante por parte de alguns docentes que afirmam, no entanto, não terem dúvidas de que os ajuda a desempenharem as suas funções e a melhor compreenderem os alunos com CEI.** Apesar disso, o entrevistado C1 fez notar que **a formação existente, no momento, não responde às reais necessidades dos professores.**

A entrevistada A1 destaca que *“qualquer professor deveria ter na sua formação básica, na sua formação inicial (...) uma disciplina de educação especial”* (EA1). Nos casos em que essa formação não aconteceu nesse momento inicial, convém não descurar a pertinência de o fazer em sede de formação contínua, conforme o explicitado no ponto 1.6.1 do capítulo 1, uma vez que, como defendem Ainscow (1996) e Correia (2005), um dos principais meios para dar resposta aos desafios da escola atual é a aposta na formação inicial e contínua dos professores, porque, como também dão conta Roegiers e De Ketele (2001), é a partir daqui que se adquire competências que contribuem para a realização das pessoas, a sua inserção social ou socioprofissional nos meios em que é solicitada a atuar e evoluir. Referiu-nos a propósito esta

mesma entrevistada que, *“a nível da educação especial, nós temos acesso a determinadas formações que nos permitem lidar com esses alunos”* (EA1), uma vez que, como reconhece, *“todos nós temos dentro da sala de aula alunos que precisam de apoio diferenciado e apoio, digamos que, diferente”* (EA1). A valorização que faz desta formação prende-se com o facto de esta possibilitar *“lidar (...) com problemáticas que ocorrem todos os dias dentro da sala de aula”* (EA1).

A formação não é determinante, mas *“ajuda muito”* (EA2), na conceção da entrevistada A2, apesar de se referir a este requisito considerando que *“a formação é sempre essencial”* (EA2) e que ajuda muito a lidar com *“casos que não são casos do dia a dia”* (EA2), o que denota alguma ambivalência na sua resposta. A estas considerações a entrevistada valorizou o lado humano do docente e a sua história de vida como condições para um melhor desempenho a este nível.

Na opinião da entrevistada B2, tanto as dificuldades relacionadas com as especificidades dos alunos quanto as alterações da própria legislação, ou mesmo os aspetos dos currículos individuais e os que se relacionam com a inclusão dos alunos nos diferentes contextos, constituem variáveis às quais a formação em educação especial pode ser útil aos docentes.

A formação é vista como um recurso face à necessidade de orientações que os professores confessam sentir, porque, como explicam, *“nós não [nos] sentimos capazes de lidar com este tipo de situações”* (ED1) e *“ajuda[-nos a] aproximar mais do aluno, a compreendermos as suas necessidades, a lidar com esta ou aquela situação... mais difícil”* (ED2). Para estes dois entrevistados (D1 e D2) a formação é fundamental, pois permite-lhes um maior domínio das dimensões do trabalho a desenvolver com os alunos com CEI e orientá-los com mais segurança. Do mesmo modo, para a entrevistada B1, é igualmente fundamental que todos os professores tenham formação em educação especial, embora tenha sido bastante vaga na sua resposta: *“acho que sim, que é fundamental”* (EB1). De acordo com a entrevistada C2 seria fundamental que os docentes do ES tivessem formação na área da educação especial. Contudo, a maioria não a tem e quando surgem dúvidas estas

“esclarecem-se através dos professores de educação especial (...) que estão na escola” (EC2). A entrevistada C2 referiu ainda que *“quando os professores são colaborativos... aceitam muito bem a inclusão destes alunos nas turmas...”* (EC2) e o professor de educação especial explica a problemática do aluno, a fundamentação do seu CEI e o respetivo funcionamento. Esta entrevistada concluiu que esta estratégia acaba por colmatar essa lacuna, uma vez que *“normalmente, há boa aceitação”* (EC2), por parte dos colegas.

Porém, com uma opinião contrária às anteriores, o entrevistado C1 admitiu que *“a formação em teoria é sempre algo útil, na prática a formação (...) não serve praticamente para nada”* (EC1). Este professor fundamentou a sua opinião no facto de que *“há um enormíssimo desfasamento entre aquilo que é a formação fornecida e as necessidades reais das pessoas”* (EC1), visto que não se tem demonstrado adequada *“às reais necessidades dos docentes que lidam, que trabalham com os alunos que apresentam necessidades educativas especiais”* (EC1). Mencionou mesmo que vê a formação como um *“drama formativo total”* (EC1) e que tem *“uma perspetiva muito negra em relação à qualidade do que é feito”* (EC1). Este professor reconheceria utilidade à formação se *“ela fosse de qualidade”* (EC1), pelo que, relativamente à questão colocada a respeito, optou por considerar que apenas *“faz falta... bom senso...”* (EC1). A propósito, acrescentou que, para além do bom senso, qualquer professor para trabalhar com alunos com CEI, deveria ter uma perspetiva inclusiva de escola que *“passe pela presença da maior parte dos alunos nas escolas regulares... Não necessariamente dentro da mesma sala”* (EC1).

Na sequência das respostas obtidas, podemos concluir que **os docentes sentem necessidade de formação na área de educação especial**. Contudo, **as propostas formativas existentes não são por todos consideradas as mais adequadas para responder às necessidades sentidas face ao trabalho a desenvolver com alunos com NEE, o que reforça o papel do professor de educação especial no seio escolar**. Segundo alguns

investigadores⁴³, a não preparação ou a preparação inadequada da maior parte dos professores na implementação de uma escola inclusiva, acarreta graves consequências no trabalho e no relacionamento com alunos com NEE.

1.6 Importância do apoio dos professores de educação especial no acompanhamento dos alunos com CEI

Na sequência das questões colocadas, quisemos também apurar o parecer dos entrevistados relativamente à pertinência da continuidade do apoio prestado pelos professores de educação especial no ES e ao modo como este deveria ser operacionalizado. No quadro 4 apresentamos uma síntese das opiniões de cada um dos inquiridos.

Quadro 4: Opinião dos professores face à continuidade do apoio do professor de Educação Especial, aos alunos com CEI no ES e ao modo de o operacionalizar.

Entrevistados	Respostas
A1	<i>“Eu penso que estes alunos devem continuar a ter apoio do professor da educação especial, porque... já que a formação da educação especial não é ou não abarca todos os docentes. Eu penso que é importante, que pelo menos para esses alunos que têm determinadas características... características que têm que ser trabalhadas, deverão ser... e continuar, portanto, a ser trabalhadas pelos professores do ensino especial ou educação especial.”</i>
A2	<i>“Claro que sim, (...) Claro que devem beneficiar do (...) grupo de educação especial (...) porque sabem trabalhar as áreas, as competências definidas para estes alunos... Muito mais competências, que ultrapassam o currículo normal e individual, diferente dos outros.”</i>
B1	<i>“É fundamental (...) Porque são eles [professores de educação especial] que dão, mesmo as indicações que nós precisamos. Primeiro, eles estão mais em contacto com eles [alunos] (...) No caso dos meus alunos [alunos com CEI], eles estão muito mais em contacto com... com... o professor de ensino especial. Por outro lado, é o professor de ensino especial que, muitas vezes, nos fornece... ferramentas, que nos diz como é que devemos atuar (...) que nos dá essas indicações todas. Até, às vezes, das próprias capacidades que eles têm e até onde podem ir. Até onde é que nós podemos exigir deles. Essas indicações são, realmente, grande ajuda para o professor, porque de facto é o que tem maior contacto com eles. São fundamentais.”</i>
B2	<i>“Sim, o aluno deverá ser apoiado. O currículo é feito (...) pelo professor mediante as dificuldades que o aluno... tem. Portanto, a realidade muda, conforme a realidade (...) do aluno.”</i>

⁴³ Correia (1999) refere que “os professores do ensino regular treinados em técnicas de integração podem naturalmente responder mais adequadamente aos alunos com problemas de aprendizagem ou de comportamento. À medida que os professores adquirem mais competência para responder eficazmente a crianças com problemas na aprendizagem, melhoram os resultados da integração e decrescem as solicitações aos serviços de educação especial” (p. 161). Ainda a este propósito Carvalho e Peixoto (2000), referem que “os professores não têm formação específica para o trabalho com crianças com Necessidades Educativas Especiais; atitudes de exclusão têm como origem a falta de formação e informação dos professores” (p. 161).

C1	<i>“ (...) quem aborda as competências funcionais, a leitura, a escrita, o cálculo, a informática somos nós, professores da educação especial... se somos as pessoas mais indicadas, ou não, para o fazer... isso é discutível, mas somos nós que o fazemos...”</i>
C2	<i>“ (...) acho que é fundamental estes alunos terem o apoio do professor de educação especial... Estes alunos, dependendo do grau da problemática, alguns alunos são capazes até de fazer alguma leitura funcional. Portanto, o professor da educação especial aqui é importante nesse sentido. É importante no desenvolvimento de competências de autonomia, competências de socialização (...) O saber estar, o saber respeitar o próximo, o saber cumprimentar, o saber cumprir tarefas (...) O saber... deslocar-se nos diferentes espaços da escola... o saber, também, ir lá fora da escola saber onde estão os transportes públicos, como conseguem utilizar os transportes públicos. Como conseguem ir a um supermercado fazer compras, o estabelecimento da lista de compras. Portanto, acho que o professor de educação especial... tem um papel fundamental no desenvolvimento da autonomia e independência pessoal destes alunos.”</i>
D1	<i>“Acho que sim (...) ele é (...) o pivô, o elo de ligação entre os alunos e todos os outros professores (...) o professor do ensino especial é fundamental... nas escolas onde existem este tipo de alunos.”</i>
D2	<i>“ (...) sem dúvida. Agora, de que forma? Se calhar, varia consoante o tipo de aluno que (...) temos presente, mas com certeza que... que a presença do professor de apoio de... de educação especial, tem que estar sempre... presente. Sem dúvida.”</i>

A inclusão baseia-se num sentido comunitário em que todos os envolvidos formam uma teia de ligações, fazendo com que os alunos aprendam mais com os professores e uns com os outros, que os pais se envolvam mais e que a direção partilhe as suas ideias (Correia, 2005). Por isso mesmo, é necessário o envolvimento de todos numa escola para todos (Silva, 2004). Os professores devem trabalhar em equipa, colaborando no sentido de se tornarem “solucionadores de problemas” (Porter, 1998), uma vez que “um ideal social, educacional, inclusivo, só pode ser alcançado se juntos enfrentarmos as adversidades, caso contrário enfraquecemo-nos, isolamo-nos uns dos outros, cada qual com a sua maneira de ver, entender, falar e agir” (Almeida, 2005, p. 13). Com efeito, todos os envolvidos no processo educativo deverão trabalhar em colaboração, no sentido de encontrar estratégias promotoras do sucesso escolar, nomeadamente o dos alunos com NEE. E o professor de educação especial é muitas vezes o agregador e o dinamizador das sinergias que podem resultar desses diversos contributos. Não raras vezes, porém, estes deparam-se com constrangimentos que surgem no trabalho de articulação a desenvolver com os seus pares, professores do ensino regular, nomeadamente face a alguns receios desencadeados pelos processos de mudança, em especial porque, como muitas vezes argumentam, sentem que não possuem a

formação necessária e adequada para trabalhar em sala de aula regular com os alunos com NEE, uma vez que não dominam os seus problemas específicos. Destes aspetos, aliás, também nos dão conta Correia e Martins (2000), citados por Correia (2008), já referidos no ponto 1.6.2 do capítulo 1.

No nosso estudo, todos os entrevistados foram unânimes declarando que **os discentes com NEE, que têm CEI, devem continuar com o apoio do professor de educação especial durante o seu percurso escolar no nível secundário**, uma vez que nem todos os professores possuem a formação em educação especial. Esta é também a opinião da entrevistada A1 que considera que

o apoio deve continuar a ser de forma individualizada mas dentro do contexto da sala de aula, para permitir esclarecer as dificuldades, in loco, mas também permitir ao docente da Educação Especial apropriar-se das interações e dificuldades sentidas neste processo. (EA1)

Assim, a entrevistada A1 defende a continuidade do apoio pelo professor de educação especial, que deverá ser individualizado e na sala de aula para o docente se aperceber das reais necessidades do aluno.

Considera a entrevistada A2 que **são os professores de educação especial que melhor estão preparados para desenvolver as competências nos alunos com CEI**. Também a entrevistada B1 pensa que são estes professores que, **para além de serem os docentes com maior contacto com estes alunos, auxiliam os professores do ensino regular no desempenho das suas tarefas com os alunos que usufruem de CEI**.

O entrevistado D1 partilha também desta opinião, que evidencia a importância do apoio dado aos alunos pelo professor de educação especial, sublinhando que é este docente que estabelece a ponte entre os alunos e os seus professores. Logo, na sua opinião, o professor de educação especial é fundamental nas escolas com alunos com NEE e com CEI.

Tal como defendeu a entrevistada A1 que citámos, também a entrevistada B1 mencionou-nos que o apoio ideal *“seria na sala de aula juntamente com toda a turma, (...) [com] o professor presente (...)”* (EB1). Contudo, não nos escondeu algumas das suas hesitações, uma vez que, como revelou, *“não sei até que ponto um professor de ensino especial, dentro da sala de aula, (...) [irá]*

perturbar o funcionamento da aula” (EB1). Já no entender da entrevistada B2 a **intervenção do professor de educação especial deve adaptar-se às necessidades do aluno**. Esta opinião é igualmente partilhada pela entrevistada D2, que também afirmou que o apoio deveria adequar-se ao tipo de aluno presente. Efetivamente, este mesmo princípio encontra-se sustentado na Declaração de Salamanca (ponto 2), quando refere que “as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades” (p. viii).

De acordo com o entrevistado C1, são os professores de educação especial que abordam com os alunos as áreas referentes às competências funcionais, embora deixe em aberto se serão os professores de educação especial *“as pessoas mais indicadas, ou não, para o fazer”* (EC1). O mesmo acrescentou que, com a aplicação do disposto na nova Portaria nº 275-A/2012, de 11 de setembro, *“nem sequer [se] prevê a ida dos alunos de currículo específico individual à turma”* (EC1), observando ironicamente que *“isto em termos de inclusão é fabuloso”* (EC1). Ou seja, o entrevistado considera muito problemático o que está ou poderá vir a acontecer em termos inclusivos face a esta ambiguidade criada pela referida Portaria. Na análise do referido entrevistado, e de acordo com a matriz curricular apresentada na Portaria nº 275-A/2012, de 11 de setembro, o aluno com CEI, apesar de estar matriculado numa determinada turma, poderá não frequentar aulas com a mesma, uma vez que, no seu ponto de vista, o discente frequentará algumas aulas com o professor de educação especial e o restante horário deverá ser realizado num CRI ou numa IPSS com valência de educação especial. O que, visto desta forma, configura uma certa exclusão do referido aluno dentro da própria escola.

Parece-nos, perante o que nos foi dito, que em lugar de se promover a inclusão social através da preparação dos jovens para uma vida de qualidade e para a inserção na vida adulta através das competências pessoais (saber estar e saber ser), sociais e profissionais, o que acontece, de acordo com o que refere este docente da educação especial, é que

acabaram-se as idas à turma, durante 3 anos são algumas aulas conosco e depois instituição para fazer o resto da formação. Na prática

isso não está a acontecer, porque as escolas não têm esses protocolos a funcionar. Portanto, os alunos continuam a ter a mesma matriz curricular de sempre. (EC1)

A chamada de atenção feita por este docente vai ao encontro do que Correia (2008) menciona quanto ao facto de **a inclusão não poder ser a mera colocação de todos os alunos com NEE nas classes regulares sem que um conjunto fundamental de pressupostos seja assegurado**, tais como a legislação, os vários recursos necessários e a colaboração efetiva de todos os intervenientes num processo de socialização e de educação que deve ter um sentido amplo.

Nesta linha de pensamento, a entrevistada C2 reconhece que o professor de educação especial, para além de desenvolver competências de autonomia e de independência pessoal dos alunos com CEI, de promover a sua socialização e o desenvolvimento de competências académicas de acordo com as capacidades de cada um, tem também o papel de assegurar a transição e a articulação entre os docentes do ensino básico e ES. **O professor de educação especial adquire, assim, um papel de ponte entre o ensino básico e o ES**, transmitindo todas as informações necessárias aos professores do ES, como forma de dar a melhor continuidade ao trabalho desenvolvido com o aluno com NEE e com CEI neste nível de ensino.

1.7 Implicações da conjugação das medidas de alargamento da escolaridade obrigatória e de agregação de agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas⁴⁴ para a inclusão dos alunos com CEI no ES

O Ministério da Educação, considerando as escolas estabelecimentos de serviço público capazes de “dotar todos e cada um dos cidadãos das competências e conhecimentos que lhes permitam explorar plenamente as suas capacidades, integrar-se ativamente na sociedade e dar um contributo para a vida económica, social e cultural do País” (Decreto-Lei nº 75/2008, de

⁴⁴ À luz do regime de autonomia, administração e gestão estabelecido no Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril, o Ministério da Educação e Ciência encetou um processo de agregação de agrupamentos de escolas definindo em Despacho nº 5634-F/ 2012, publicado em 26 de abril, a respetiva calendarização, princípios e critérios de orientação.

22 de abril), mantendo a qualidade e equidade, da forma mais eficaz e eficiente possível, traçando percursos educativos coerentes ao longo dos diversos ciclos de ensino, assumindo que a organização e a governação das escolas responda a essa missão (Despacho nº 4463/2011, 11 de março), deu início à agregação de agrupamentos de escolas e de escolas não agrupadas.

Sendo a agregação de escolas uma problemática atual, que acontece a par do alargamento da escolaridade obrigatória e da conseqüente inclusão dos alunos com CEI no ES, resolvemos considerar as opiniões dos entrevistados quanto à relação entre estas medidas. Ou seja, pretendemos conhecer as opiniões dos docentes entrevistados quanto aos benefícios ou constrangimentos que a agregação de agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas poderá causar na inclusão e no percurso dos alunos com CEI no ES. Obtivemos opiniões díspares, uma vez que metade dos professores afirmaram, a respeito da questão que a propósito colocámos, que a agregação de escolas não prejudica os alunos CEI. Uma das entrevistadas considera que *“(...) implica algumas limitações (...) a nível de organização interna, escola. Mas a nível (...) de procedimentos para o desenvolvimento destes (...) currículos, penso que não”* (EA1). Outro parecer demonstrado, neste sentido, foi o dos professores de educação especial que referiram que *“a esse nível mais agregação, menos agregação é completamente indiferente (...) não creio que tenha qualquer tipo de impacto”* (EC1). Em parte, o entrevistado C1 considera que esta medida de agregação é indiferente, embora a entrevistada C2 tenha acrescentado que *“no caso concreto (...) não agrupamos, mas formamos uma secundária (...) acho que foi até uma mais-valia (...) para a aluna em questão”* (EC2). Para a entrevistada D2 *“desde que haja bom senso e desde que haja o apoio (...) dos professores do ensino especial e... todos nos preocupemos com estes alunos. É capaz de não ser assim tão grave, nem tão... prejudicador”* (ED2).

Posto isto, concluímos que, na opinião destes inquiridos, que respeita a metade dos entrevistados do nosso estudo, **a agregação de agrupamento de escolas e escolas não agrupadas não prejudica a inclusão dos alunos com CEI, no ES. Esta medida exige alguma organização interna da escola,**

mas não afeta o desenvolvimento dos CEI, pelo menos foi o que se verificou no caso concreto da escola estudada, uma vez que o alargamento ao nível secundário facilitou a integração da aluna com CEI neste nível de ensino. Mas, neste caso, os professores salientaram o bom senso de todos os intervenientes e o apoio constante do professor de educação especial aos alunos com CEI.

Em contrapartida, três dos entrevistados manifestaram opinião contrária á dos colegas que acabámos de referir, ou seja, consideraram que *“a agregação de escolas (...) faz com que (...) se despersonalize mais os ambientes (...) a verdadeira integração de qualquer aluno”* (EA2), e que, com a referida medida *“perde-se o ensino personalizado (...) é mais uma medida economicista do que benéfica”* (EB2). Por outro lado, *“vai prejudicar imenso (...) porque vai... haver uma dispersão de meios, uma dispersão de professores”* (ED1). Já a entrevistada B1 demitiu-se de dar opinião, tendo-se limitado a dizer *“não faço ideia”* (EB1). Esta última opinião representa, em parte, um certo descomprometimento para com a realidade da escola, assim como algum desconhecimento da legislação acerca do assunto.

Podemos assim concluir que estes últimos docentes, que correspondem a quase metade dos inquiridos, tomaram uma **posição negativa perante a agregação de escolas, que consideram uma medida economicista que leva à despersonalização do ensino e à diminuição dos seus recursos, prejudicando a verdadeira inclusão dos alunos com CEI.**

O Professor Doutor João Lopes, na mesma linha de pensamento, afirmou acerca do assunto que *“a agregação de escolas é uma ideia caricata (que vem de trás e este governo aproveitou). Prejudica todos, principalmente os que têm mais dificuldades, evidentemente”* (JL). Dado que nos interessava conhecer melhor a opinião deste especialista sobre esta matéria, posteriormente solicitamos-lhe um esclarecimento sobre a resposta que nos deu num primeiro momento, tendo-nos então respondido da seguinte forma:

a gestão tem que se fazer sentir. Num mega-agrupamento não se sente praticamente nada, senão na sede do agrupamento. Isto é, vai haver menos direção e menos proximidade de gestão (em alguns sítios pouco ou nada se fará sentir, ficando pouco claro quem assume afinal a direção dessas escolas). O poder dos diretores ficará extremamente diluído e chegará muito debilmente a muitas escolas. Numa organização em que a

direção não se faz sentir, todos perdem naturalmente, mas os que têm mais dificuldades perdem mais, porque não conseguem obter as compensações que outros poderão procurar fora da escola. (JL)

Assim, para este entrevistado, **na sequência do processo de agregação, a direção da escola ficará com dificuldades agravadas e todos os alunos serão prejudicados, principalmente os alunos mais vulneráveis, como é o caso dos alunos com CEI, pois não terão eventualmente asseguradas as condições para terem as oportunidades dos seus pares.**

1.8 Condições e pertinência do prosseguimento de estudos dos alunos com CEI, numa escola do 2º e 3º ciclos, quando não haja condições para a transição para o nível secundário

A publicação da Lei nº 85/2009, de 27 de agosto, estabelece o regime da escolaridade obrigatória até ao 12º ano ou 18 anos de idade, para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar, inclusive para os alunos com NEE que usufruem da medida educativa CEI, tendo abrangido, neste ano letivo (2012/2013), pela primeira vez, os alunos com CEI que ingressaram no ES, tal como temos vindo a dar conta ao longo do presente trabalho. Por conseguinte, quisemos apurar se, caso não houvesse condições para o prosseguimento de estudos no ES, e à luz desta Lei, os diversos professores consideravam a possibilidade das escolas com 2º e 3º ciclos, em alternativa, assegurarem a continuidade dos estudos dos alunos com CEI. À questão colocada a respeito obtivemos da diretora do Agrupamento (EA1) a afirmação de que,

se a escolaridade obrigatória foi alargada, os miúdos devem transitar para uma escola e uma escola secundária. Eu acho que não faz sentido continuarem a estar no 2º e 3º ciclos, desde que a escola tenha condições para assegurar esse desenvolvimento do melhor percurso para esses alunos (...) se a escola não as tem (...) deve criar essas condições. (EA1)

No entanto, esta entrevistada deixou em aberto a questão de eventualmente algumas escolas manterem os alunos no ensino básico, tendo dito: *“não estou a querer dizer, com isto, que as escolas não o façam, certamente o fazem”* (EA1), mas salientou que, por vezes, é necessário *“desbloquear (...) alguma legislação, alguns processos (...) para que as escolas possam responder*

melhor a estas necessidades” (EA1). De facto, o disposto no Decreto-Lei nº 176/2012, de 2 de agosto, também o prevê, uma vez que refere que “importa adaptar gradualmente o regime legal existente ao alargamento da escolaridade obrigatória, definindo as medidas necessárias para o seu cumprimento efetivo” (p. 4068). Contudo, na opinião de entrevistada A1, os alunos “*só têm a ganhar numa escola secundária*” (EA1), desenvolvendo competências conjuntamente com os seus pares, de modo a tornarem-se o mais autónomos possível, indo ao encontro do referido na Portaria nº 275-A/2012, de 11 de setembro, que se refere à “última etapa da escolaridade como espaço de consolidação de competências pessoais, sociais e laborais na perspetiva de uma vida adulta autónoma e com qualidade” (p. 5196-(2)).

Já na apreciação da entrevistada D2, as escolas do 2º e 3º ciclos têm condições para continuar a assegurar a educação dos alunos com CEI, tendo, no entanto, referido também: “*eu acho que quando se quer e quando a direção de uma escola quer... eu acho que felizmente ou infelizmente consegue colmatar as deficiências*” (ED2). Desta forma esta entrevistada sublinha a **vontade da escola querer ultrapassar barreiras**. A entrevistada B2 referiu que as escolas do 2º e 3º ciclos têm essa capacidade “*se for um ano... se for dois, três, quatro... acho que não, porque o aluno regride (...) em termos de faixa etária ele começa a estar desenquadrado*” (EB2). Por essa razão, **não considera esta uma solução adequada. Com efeito, estes alunos precisam de contactos com colegas da mesma faixa etária e também de novos desafios para se desenvolverem.**

De acordo com a posição dos entrevistados C1 e D1, as escolas do 2º e 3º ciclos podem perfeitamente assegurar a educação e formação destes alunos. Considera o entrevistado C1 o seguinte: “*o serviço que é fornecido por nós a estes alunos (...) não é diferente do serviço que nós lhes fornecemos se estivéssemos numa escola secundária*” (EC1). O entrevistado D1 complementou a afirmação do entrevistado C1 dizendo que o importante era haver estruturas e meios humanos. Ou seja, para este entrevistado, **se a escola do ensino básico possuir as infraestruturas e os recursos humanos necessários, esta pode assegurar a continuidade dos alunos,**

tendo em conta que estes *“já estão familiarizados com a escola”* (ED1) e, segundo este entrevistado ainda, *“este tipo de ensino não exigirá tanto, em termos científicos, como exigirá aos alunos (...) do currículo normal”* (ED1). Com esta afirmação o entrevistado, em certa medida, desvaloriza o trabalho desenvolvido pelos professores que trabalham com estes alunos, pois, na sua opinião, **estes alunos que usufruem de CEI não colocando tantas exigências em termos de nível cognitivo como um aluno do currículo regular, que têm outro tipo de objetivos e ambições escolares, poderão continuar num nível de escolaridade inferior.**

Na perspetiva da adjunta da direção (EA2), caso não haja condições para o aluno prosseguir no ES, então *“é sempre muito mais vantajoso para o aluno continuar dentro do sistema educativo”* (EA2), pois considera que a principal preocupação em relação a estes alunos é *“consequirem... viver minimamente autónomos e desenvolver competências sociais”* (EA2), o que, na sua opinião, pode ser proporcionado pelas escolas do 2º e 3º ciclos.

A entrevistada B1, por sua vez, não concebe **a escola enquanto mero “depósito” de crianças e jovens, defendendo que as mesmas devem estar apetrechadas de recursos capazes de responder às necessidades de todos e de cada um dos alunos.** Assim, esta docente afirmou que

a escola não deve servir só para tomar conta, ou para guardar os meninos. Portanto, a partir do momento em que não tem... as pessoas... para estar com esses meninos e... portanto, os ensinarem e os desenvolverem, acho que não tem condições. Só tem se tiverem lá, de facto,... material humano capaz de lhes desenvolverem as competências (EB1)

Para a entrevistada C2, a alternativa de as escolas dos 2º e 3º ciclos continuarem a assegurar a educação e formação dos alunos com CEI, nos casos em que não haja condições nas escolas secundárias para o fazer, também depende das condições da escola e depende ainda do caso de cada aluno. Ou seja,

(...) depende da problemática (...) Depende, [d]as condições que lhe são oferecidas no secundário (...) Porque às vezes (...) estão no secundário, [mas] se não houver nenhuma resposta... compatível com aquele tipo de alunos (...) Eles (...) ficam [mais] excluídos do que incluídos. (EC2)

A entrevistada argumenta ainda que concorda com **a inclusão** e que esta **deve ser realizada no ES**, mas sublinha que é fundamental dar a cada aluno *“as devidas condições... tendo um currículo compatível (...) com a sua idade,... e respeitar o aluno (...) com a sua problemática”* (EC2). Por conseguinte, e de acordo com esta entrevistada, **não se deve fazer transitar o aluno para o ES apenas para dar cumprimento à legislação** (Lei nº 85/2009, de 27 de agosto, Decreto-Lei nº 176/2012, de 2 de agosto, e Portaria nº 275-A/2012, de 11 de setembro), mas antes *“tratar da inclusão e (...) fazer as coisas de forma digna, pelo menos respeitosa para o aluno”* (EC2). Todavia, se *“depois de analisar toda a situação, entenderem que a resposta melhor para aquele aluno é o ensino básico”* (EC2), então este deve-se manter lá, até pela *“questão (...) do aluno estar melhor adaptado... os professores já o conhecerem, já estarem os recursos humanos e... técnicos, todos naquela escola”* (EC2). Porém, o ideal é *“os alunos prosseguirem com o resto do grupo e as escolas secundárias prepararem-se, tal como o ensino básico. Prepararem-se para receber estes alunos. Também fazem parte do grupo, fazem parte da sociedade, têm de ser aceites como tal”* (EC2).

Inquirido sobre a mesma questão, o Professor João Lopes confessa-nos que não faz ideia e que certamente ninguém fará em relação a este assunto, mas

se se achou por bem prolongar a escolaridade até ao 12º ano para todos (sublinho, para todos) seria incompreensível que afinal estes alunos não avançassem (mesmo que este suposto avanço signifique um retrocesso e que seja mais do que discutível). (JL)

Em suma, para o referido professor, e tal como afirmou, *“o cerne de tudo é que (...) ninguém verdadeiramente pensou em coisa nenhuma a este respeito e que o desastre está mais do que anunciado”*. Ou seja, para este entrevistado **nenhuma das entidades, escola, MEC, ou mesmo os docentes refletiram sobre este assunto, nem pensaram em possíveis soluções caso este se torne um problema, daí que o referido entrevistado mencione o fracasso da medida como o mais previsível.**

CONSIDERAÇÕES FINAIS

...se hace camino al andar...

António Machado

O caminho faz-se caminhando, diz António Machado, e caminhando percorremos este caminho de reflexões cruzadas e entrecruzadas, num trilho de incerteza e de complexidade, mas sempre caminhando.

Chegado o momento de tecer algumas considerações finais baseadas num olhar retrospectivo, analítico e crítico sobre os discursos proferidos pelos inquiridos participantes no nosso estudo, acerca da preparação da escola pública, ao nível do ensino secundário, para incluir jovens com NEE que beneficiem de um CEI, cumpre-nos admitir acerca da leitura dos dados que nos foi possível realizar, que haverá certamente outras perspetivas, segundo as quais a realidade poderá afigurar-se diferente. Apesar disso, e dado que partimos para este trabalho com a intenção de aprofundar aspetos que constituíam já uma das nossas áreas de interesse e que se relacionam com a educação especial e com o atual alargamento da escolaridade obrigatória abrangendo os alunos com NEE e que usufruem de um CEI, concluímos que o trabalho realizado estimulou a perceção de novos desafios que se colocam à nossa autoformação e reconhecemos ainda que a sua concretização nos permitiu, de forma mais sustentada, situarmo-nos melhor na complexidade desses aspetos. A ampla bibliografia consultada e o contacto com atores educativos protagonistas de modos de viver a inclusão, permitiu-nos a abertura a novas questões e perspetivas que nos conduziram a novos horizontes de conhecimento.

Para estruturar as considerações finais, começámos por fazer uma revisita ao trabalho e a algumas das posições que ao longo desta dissertação fomos tecendo do ponto de vista teórico. Depois, procurámos sistematizar os aspetos que o trabalho empírico nos permitiu conhecer.

UMA REVISITA À FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Tendo definido como objetivo geral norteador do estudo: conhecer a opinião de um conjunto de docentes dos ensinos básico e secundário de escolas da rede pública, enquanto elementos da comunidade educativa com responsabilidades pela inclusão de alunos com NEE, acerca de aspetos associados à transição do nível básico para o nível secundário dos alunos que usufruem de CEI, no âmbito das medidas educativas de adequação ao processo de ensino e da aprendizagem previstas no atual quadro legislativo da educação especial, estruturámos o mesmo em quatro capítulos.

No capítulo 1, abordámos aspetos relativos à educação especial analisando a evolução da escola inclusiva, novos desafios e a procura de novos sentidos para uma escola para todos, pretendendo essencialmente compreender e enquadrar, embora de uma forma muito genérica, algumas das questões que envolvem a escola inclusiva e a educação especial no contexto atual. Tendo procedido a uma breve incursão diacrónica sobre os conceitos de deficiência e Necessidades Educativas Especiais, problematizámos alguns aspetos da sua definição e analisámos também algumas perspetivas e contributos para a evolução nestes domínios. Ainda neste capítulo, do ponto de vista teórico-concetual, abordámos a problemática da formação inicial, contínua e especializada dos docentes no campo da educação especial.

Relativamente ao capítulo 2, explicitámos aspetos relativos ao ensino secundário, procurando um fio condutor baseado numa abordagem histórico-normativa. Neste mesmo capítulo, focalizámo-nos na “escolaridade obrigatória em Portugal: anterior e posterior à Lei nº 85/2009, de 27 de agosto”, discutindo algumas políticas curriculares que incluem a medida e a problemática do alargamento da escolaridade obrigatória. Tendo prosseguido com uma breve definição dos conceitos de Currículo e Currículo Específico Individual, terminámos com uma síntese das especificidades do percurso dos jovens com CEI no ensino secundário.

Os aspetos teóricos da metodologia de investigação que seguimos na componente empírica do trabalho estão referidos no capítulo 3. A revisão da literatura que efetuámos nesse domínio permitiu-nos sustentar as opções que

tomámos a esse respeito. Por conseguinte, fizemos o enquadramento empírico, onde contemplámos: os pressupostos metodológicos, nomeadamente a enunciação da problemática, a definição da questão de investigação, bem como as hipóteses e os objetivos da pesquisa e ainda os aspetos relacionados com a recolha de dados efetuada; procedemos ainda à caracterização dos entrevistados e à explicitação dos critérios subjacentes à seleção dos mesmos.

Na última parte da investigação, que constitui o capítulo 4, e privilegiando a metodologia qualitativa, demos centralidade à análise das entrevistas realizadas à diretora do agrupamento, à adjunta da direção responsável pelo ES e a professores do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário. Foi neste ponto da dissertação que demos visibilidade à voz de alguns atores educativos.

UMA SISTEMATIZAÇÃO DAS PRINCIPAIS CONCLUSÕES

Na análise dos discursos identificaram-se posições e conceções próximas das partilhadas entre autores que estudámos para construir o quadro teórico.

Relativamente a algumas das conclusões para que apontam as análises do trabalho de campo da investigação realizada pensamos ser importante, neste ponto, salientar dos dados obtidos nas entrevistas:

- Na sua maioria, os professores presentes neste estudo revelam que surgiram dúvidas e dificuldades quanto à implementação da Lei nº 85/2009, de 27 de agosto e do Despacho Normativo nº 6/2010, de 19 de fevereiro, tendo alguns deles também direcionado as suas respostas especialmente para a dificuldade de colocar em prática as orientações constantes da Portaria nº 275-A/2012, de 11 de setembro;
- Um dos entrevistados salientou a dificuldade em identificar os alunos com CEI abrangidos pela Portaria nº 275-A/2012, de 11 de setembro;
- Foi mencionado que a incapacidade de estabelecer protocolos e o número reduzido de Centros de Recursos para a Inclusão (CRI) obstaculizam os esforços de proporcionar formação profissional aos alunos com CEI e de colocar em prática a matriz curricular;

- Foram identificados por parte dos entrevistados obstáculos à inclusão, tais como: a falta de transporte, a falta de motivação dos alunos em continuar os estudos e dificuldades em assegurar os recursos humanos e físicos;
- Face à inexistência de transporte entre as duas instituições (escola-CRI/ IPSS e vice-versa) foi sugerida a articulação interescolar com os CRI e IPSS no próprio concelho;
- Três dos docentes assumiram desconhecer a legislação em causa, o que lhes impossibilitou ter opinião acerca da mesma;
- Acerca da Portaria nº 275-A/2012, de 11 de setembro, foi considerado que, de uma forma geral, este instrumento legal poderia contribuir para colmatar as dificuldades sentidas pelas escolas para incluir alunos com CEI e garantir-lhes as melhores condições de transição para a vida pós-escolar, considerando-o mesmo a “peça que faltava”, mas foi ainda sublinhado que não será a última medida necessária para a concretização bem-sucedida de todo o processo, constituindo esta apenas um início para a transição pós-escolar dos alunos com CEI;
- Foi ainda sublinhado, pela diretora do agrupamento, que as escolas estão muitas vezes impossibilitadas de implementar o previsto na legislação devido à falta de apoio de outras entidades a implicar no processo considerando imprescindível a união de esforços e o desenvolvimento de um trabalho colaborativo, pensado e articulado em conjunto;
- A maioria dos professores inquiridos (seis) consideraram que as escolas de nível secundário não se encontram ainda aptas para receber e incluir os alunos com CEI, enquanto que dois deles consideram o contrário, embora seja de relevar que estes últimos docentes se referiram estritamente ao caso concreto da escola onde lecionam;
- A falta de conhecimentos do âmbito das NEE, por parte de alguns professores do ensino regular, e a falta de disponibilidade decorrente do facto de no serviço que têm atribuído não terem estipulados momentos específicos para o contacto com os alunos com CEI, foram constrangimentos identificados pelos entrevistados que os levaram à

consideração da não preparação das escolas de nível secundário para receber e integrar alunos com CEI;

- Foi reconhecida a importância dos professores de educação especial, sobretudo quanto a um maior domínio das questões referentes à legislação mas também de outros aspetos relacionados com a intervenção com alunos com NEE;
- Uma das responsáveis pela Direção da escola reconheceu que as questões da inclusão e da educação inclusiva obrigam a grandes mudanças organizacionais e funcionais em diferentes níveis do sistema educativo, requerem um maior esforço no que concerne à articulação entre os diferentes agentes educativos e dependem de adaptações do próprio processo de ensino-aprendizagem, o que nem sempre se verifica;
- A responsável pelo ES considera que a sociedade ainda não é verdadeiramente inclusiva, uma vez que ainda diferencia e exclui estes jovens, não lhes reconhecendo os direitos que atribui aos demais;
- Três dos entrevistados concluíram que a legislação existe, alguns dos processos e dos instrumentos ou recursos para a operacionalizar é que ainda não funcionam eficazmente ou são inexistentes, o que se torna um grande entrave à formação e à transição para a vida ativa dos alunos com CEI;
- Um dos inquiridos reconheceu que as escolas secundárias não estão habituadas a receber estes alunos, que este é um facto novo, uma vez que eles só frequentavam o ensino regular até ao 9º ano de escolaridade;
- Foi defendido por dois dos entrevistados a criação de cursos profissionalmente qualificantes nas escolas secundárias, de forma a acolher os jovens com CEI e a possibilitar-lhes uma certificação profissional, uma vez que o ensino deverá ser orientado não só para o desenvolvimento de competências pessoais, mas também para o desenvolvimento de competências sociais e laborais, com a finalidade de proporcionar a estes alunos com NEE uma vida adulta o mais autónoma possível;
- Foi ainda possível depreender de um dos discursos proferidos que até então não se verificou um investimento nas mudanças que urge fazer para

responder às necessidades dos alunos com CEI a frequentar o ensino secundário;

- Quanto à possibilidade de o ano letivo 2012/2013 poder ser considerado o momento exato para o início do processo de inclusão dos alunos com CEI no ES, apurámos que as opiniões dividiram-se, tendo metade dos entrevistados admitido não possuir elementos para responder à questão e a outra metade apresentado pareceres díspares. Ou seja, entre estes, um entrevistado mencionou a falta de concretização dos protocolos, outro docente referiu que é um processo desnecessário, e, para outros dois professores, é o momento exato, embora um deles tenha salientado que este processo de inclusão já deveria ter sido iniciado;
- A diretora do agrupamento valorizou a autonomia das escolas na implementação dos seus currículos, nomeadamente no dos alunos com CEI, contudo, ao reclamar mais autonomia na construção do currículo, não considerou a flexibilidade para que aponta a Portaria nº 275-A/2012, de 11 de setembro, que permite desenvolver uma abordagem individualizada que respeite e responda às especificidades de cada aluno;
- Foi reconhecido que a questão das acessibilidades não é ainda uma questão resolvida em todas as escolas;
- A adjunta da direção afirmou que a medida que tornou o ES obrigatório para todos não foi acompanhada pelo aumento de profissionais especializados que garantisse a inclusão dos alunos com CEI nas melhores condições;
- A maioria dos inquiridos (sete) disse que a formação em educação especial deveria também abranger os demais professores que lidam com estes alunos, uma vez que se trata de um requisito importante, não tendo sido, apesar disso, considerada fundamental ou determinante por dois destes entrevistados;
- No âmbito da formação de docentes, as propostas formativas existentes não são por todos consideradas as mais adequadas para responder às necessidades sentidas face ao trabalho a desenvolver com alunos com NEE, o que reforça o papel do professor de educação especial no seio escolar;

- Todos os entrevistados afirmaram a importância da continuidade do acompanhamento por parte dos professores de educação especial no ES, por reconhecerem que estes profissionais têm maior contacto com os alunos com CEI, estão melhor preparados para desenvolver as competências dos mesmos e para auxiliar os docentes do ensino regular no seu desempenho com os referidos discentes;
- Considerando que a inclusão não pode ser a mera colocação de todos os alunos com NEE nas classes regulares, e que um conjunto fundamental de pressupostos deve ser previamente assegurado, três dos entrevistados veem o professor de educação especial como a “ponte” entre o ensino básico e o ES;
- Para quatro dos entrevistados a agregação de agrupamento de escolas e escolas não agrupadas não prejudica a inclusão dos alunos com CEI, no ES. Esta medida exige organização interna da escola, mas não afeta o desenvolvimento dos CEI;
- No entanto, três dos entrevistados demonstraram uma posição negativa perante a agregação de escolas, que consideram uma medida economicista que leva à despersonalização do ensino e à diminuição dos seus recursos, prejudicando a verdadeira inclusão dos alunos com CEI.
- Foi ainda referido pelo académico e investigador consultado que, na sequência do processo de agregação a direção da escola ficará com dificuldades agravadas e todos os alunos serão prejudicados, principalmente os alunos mais vulneráveis, como é o caso dos alunos com CEI, pois não terão eventualmente asseguradas as condições para terem as oportunidades que são proporcionadas aos seus pares;
- Dois dos inquiridos reconheceram que a escola não deve ser concebida como mero “depósito” de crianças e jovens, e que a mesma deve estar apetrechada de recursos capazes de responder às necessidades de todos e de cada um dos alunos, assim como ter vontade de querer ultrapassar barreiras, visto que estes alunos precisam de contactos com colegas da mesma faixa etária e de novos desafios para se desenvolverem e que não

se deve transitar o aluno para o ES apenas para dar cumprimento à legislação;

- Para a maioria dos entrevistados (seis), se a escola do ensino básico possuir as infraestruturas e os recursos humanos necessários pode assegurar a continuidade quando a sua transição para o ES, por algum motivo que o justifique, não seja possível;
- Foi expresso bastante pessimismo perante o alargamento da escolaridade obrigatória até aos 18 anos, aplicável aos alunos com NEE, entre os quais se incluem os que usufruem da medida educativa CEI, face à consideração de que nem as escolas, nem o MEC, nem os demais responsáveis demonstraram preocupações em criar as condições necessárias para incluir estes alunos.

Com o trabalho que agora concluímos, esperamos ter contribuído para a análise e discussão dos aspetos que no seu início enunciámos como objetivos da investigação. Assumindo o compromisso de educadores inclusivos acreditamos também vir a integrar na nossa prática os conhecimentos que com a sua realização adquirimos.

Para terminar, devemos referir ainda que demos conta da complexidade do que representa incluir alunos com NEE e que usufruem de um CEI no ES, tendo igualmente compreendido o alcance de várias das questões que envolvem e dificultam esta inclusão/ integração no ES, nomeadamente devido: às dificuldades do trabalho colaborativo interinstitucional; à falta de recursos para operacionalizar a legislação existente; à crescente necessidade de conhecimentos na área da educação especial, que deveriam ser detidos por todos os professores implicados no processo educativo e formativo dos alunos com CEI.

Tendo a consciência que, a vários níveis, há ainda muitas conquistas a fazer tanto no âmbito da integração dos alunos com CEI no ES como no da inclusão em geral, tencionamos continuar a aprofundar estas questões para, futuramente, numa nova etapa, virmos a poder propor estratégias de intervenção no referido campo.

BIBLIOGRAFIA

- Abrantes, J. (1996). Dez anos de Lei de Bases: a reforma do ensino secundário vista por Joaquim Azevedo. *Noesis*, 40, 13-21.
- Afonso, A. (2000). *Avaliação educacional: regulação e emancipação* (2ª ed.). São Paulo: Cortez Editora.
- Ainscow, M. (1996). *Necessidades educativas especiais na sala de aula. Um guia para a formação de professores*. Instituto de Inovação e Educação. Edições UNESCO.
- Ainscow, M., Porter, G., & Wang, M. (1997). *Caminhos para as escolas inclusivas*. Lisboa: Instituto Inovação Educacional.
- Alarcão, I., Freitas, C., Ponte, J., Alarcão, j., & Tavares, M. (1997). *A formação de professores no Portugal de hoje* (Documento de um grupo de trabalho do CRUP – Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas). Retirado de <http://correio.cc.fc.ul.pt/~jponte>.
- Almeida, J. (1994). Metodologia da pesquisa empírica. In J. Almeida et al (Coord.) *Introdução à Sociologia*, pp. 193-199. Lisboa: Universidade Aberta.
- Almeida, L., & Freire, T. (1997). *Metodologia da investigação em psicologia e educação*. Coimbra: APPOPT Associação dos Psicólogos Portugueses.
- Almeida, M. (2005). *Caminhos para a inclusão humana*. Porto: Edições Asa.
- Alves-Mazzotti (1998). *O Método nas ciências naturais e sociais. Pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Pioneira.
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teacher's attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17 (2),129-147.
- Azevedo, J. (1999). *O ensino secundário na Europa, nos anos noventa: o neoprofissionalismo e a ação do sistema educativo mundial – um estudo internacional*. Dissertação de Doutoramento em Ciências da Educação. Universidade de Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências de educação.
- Azevedo, J. (2000). *O ensino secundário na europa - O neoprofissionalismo e o sistema educativo mundial*. Porto: Asa.
- Azevedo, J. (2001). *Avenidas de Liberdade: reflexões sobre política educativa* (3ª ed.). Porto: Edições Asa.

- Bairrão, J. (1998). *Os alunos com necessidades educativas especiais: subsídios para o sistema de educação*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação – Ministério da Educação.
- Bauer, L., Kaprova, Z., Michaelidou, M., & Pluhar, C. (2009). *Princípios-chave para a promoção da qualidade na educação inclusiva – recomendações para decisores políticos*. Retirado de Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial: <http://www.european-agency.org/publications/>.
- Bell, J. (2008). *Como realizar um projeto de investigação* (4ª ed.). Lisboa: Gradiva.
- Bénard da Costa, A. (1996). A escola inclusiva: do conceito à prática. *Inovação*, 9, 151-163.
- Bénard da Costa, A., Leitão, F., Morgado, J., & Pinto, J. (2006). *Promoção da educação inclusiva em Portugal – Fundamentos e sugestões*. Lisboa. Retirado de http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_45.pdf.
- Bénard da Costa, A. (2011). *Transição para a vida adulta - Jovens com necessidades educativas especiais*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da investigação – Guia para a autoaprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Cabral, A. (1981). *Ação social escolar, Sistema de ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Campos, S. & Martins, R. (2008). Educação especial: aspetos históricos e evolução concetual. *Millenium – Educação, ciência e tecnologia*, 34, 223-231.
- Carvalho, E. (2011). *Gestão da educação: em perspetiva comparada Brasil-Portugal*. Brasil. Retirado de <http://www.saece.org.ar/docs/congreso4/trab38.pdf>
- Carvalho, R. (1996). *História do ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Correia, L. (1994). A educação da criança com necessidades educativas especiais hoje: formação de professores em educação especial. *Revista Portuguesa de Educação*, 7, 45-53.
- Correia, L. (1999). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.

- Correia, L. & Martins, A. (1999). *Dificuldades de aprendizagem: que são? Como entendê-las?* Porto: Porto Editora.
- Correia, L. & Martins, A. (2002). *Inclusão: um guia para educadores e professores*. Braga: Quadrado Azul Editora.
- Correia, L. (2003). O sistema educativo português e as necessidades educativas especiais ou quando inclusão quer dizer exclusão. In L. Correia, *Educação especial e inclusão: quem quiser que uma sobreviva sem a outra não está no seu perfeito juízo*, pp. 11-39. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. (2005). *Inclusão e necessidades educativas especiais. Um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. (2008). *Inclusão e necessidades educativas especiais. Um guia para educadores e professores (2ª ed.)*. Porto: Porto Editora.
- Costa, C. (2004). *A entrevista*. Lisboa: Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- Coutinho, C. (2005). *Percursos da investigação em tecnologia educativa em Portugal: Uma abordagem temática e metodológica a publicações científicas (1985-2000) (Monografias em Educação)*. Braga: CIED–Universidade do Minho.
- Cunha, M. (2009). *Investigação científica. Os passos da pesquisa científica no âmbito das ciências sociais e humanas*. Chaves: Ousadias.
- Delors, J. et al (2003). *Educação um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da comissão internacional sobre educação para o século XXI*. Rio Tinto: Asa.
- De Ketele, J., & Roegiers, X. (1999). *Metodologia de recolha de dados*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Estêvão, C. (2002). Justiça complexa e educação. Uma reflexão sobre a dialectologia da justiça em educação. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 64, 107-134.
- Fernandes, D. (1991). Notas sobre os paradigmas da investigação em educação. *Noesis*, 18, 64-66.
- Fernandes, D. (1998). Ensino secundário: melhorar a qualidade do ensino secundário. *Noesis*, 47, 14-15.
- Fernandes, D. et al (1998). *Análise das consultas aos parceiros educativos*. Lisboa: Departamento do Ensino Secundário/ Ministério da Educação.

- Fernandes, H. S. (2002). *Educação especial – Integração das crianças e adaptação das estruturas de educação*. Braga: APPACDM Distrital de Braga.
- Formosinho, J. (1991). Modelos organizacionais de formação contínua de professores. In Universidade de Aveiro (org.). *Formação contínua de professores: realidades e perspetivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Formosinho, J., Fernandes, A., & Pires, E. (1991). *A construção social da educação escolar*. Rio Tinto: Asa.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2011). Escola, igualdade e autonomia. *ELO*, 18, 15-26.
- Formosinho, J. & Niza, S. (2001). *Iniciação à prática profissional: a prática pedagógica na formação inicial de professores*. Projeto de recomendação. Lisboa: INAFOP
- Freire, S. (2008). Um olhar sobre a inclusão. *Revista da Educação*, 1, 5-20.
- Freitas, C. (2000). O currículo em debate: positivismo – pós-modernismo. Teoria-prática. *Revista de Educação – Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa*, IX (1), 39-52.
- Freixo, M. (2009). *Metodologia científica: fundamentos, métodos e técnicas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Gall, M., Borg, W., & Gall, J. (1996). *Educational research: an introduction*. New York: Longman Publishers USA.
- Gaspar, M. (1996). *Ensino secundário em Portugal – que currículo?* Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Gaspar, T. (2007). Eficiência e equidade nos sistemas europeus de educação e formação. *Noesis*, 71, 14-15.
- Gil, A. (1987). *Métodos e técnicas da pesquisa social*. São Paulo: Atlas.
- Goodson, I. (1997). *A construção social do currículo*. Lisboa: Educa.
- Grácio, S., & Stoer, S. (1983). *Sociologia da educação: a construção das práticas educativas (Antologia), II*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Hegarty, S. (2001). O apoio centrado na escola: novas oportunidades e novos desafios. In D. Rodrigues, *Educação e diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva*, pp. 81-91. Porto: Porto Editora.
- Hegarty, S. (2006). Inclusão e educação para Todos: parceiros necessários. In D. Rodrigues, *Educação inclusiva. Estamos a fazer progressos?*, pp.

- 67-74. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana (Fórum de estudos de educação inclusiva).
- Jacinto, F. (1992). *O novo ensino secundário: 35 perguntas – 35 respostas*. Porto: GETAP – Gabinete de Educação Tecnológica, Artística e Profissional, Ministério da Educação.
- Jiménez, R. (1997a). Educação especial e reforma educativa. In R. Bautista (coord.), *Necessidades educativas especiais*, pp. 9-19. Lisboa: Dinalivro.
- Jiménez, R. (1997b). Uma escola para todos: a integração escolar. In R. Bautista (coord.), *Necessidades educativas especiais*, pp. 21-35. Lisboa: Dinalivro.
- Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições Asa.
- Lima, L. (1998). *A escola como organização e a participação na organização Escolar*. (2ª ed.). Braga: Universidade do Minho.
- Lima, M. (1993). Atitudes. In J. Vala, & M. Monteiro. *Psicologia Social*, 167-199. Lisboa: Calouste Gulbenkian.
- Lopes, M. (1997). *A educação especial em Portugal*. Braga: APPACDM Distrital de Braga.
- Lopes, M. (2001). *Condicionantes da (in)satisfação docente: estudo com professores do 1.º Ciclo do ensino básico*. (Tese de Mestrado). Porto: Universidade Portucalense Infante D. Henrique.
- Lopes, M. (2011). *Tese final atitude dos professores do 1º e 2º Ciclo face à inclusão de crianças com dislexia no ensino regular (Tese de mestrado)*. Lisboa: Escola Superior de Educação Almeida Garrett – Departamento de Ciências da Educação.
- Manjón, D., & Vidal, J. (1997). *Educación especial – temerario de oposiciones, II*. Madrid: EOS.
- Mantoan, M. (2003). *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna.
- Marconi, M., & Lakatos, E. (2006). *Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados* (6ª ed.). São Paulo: Atlas.
- Martins, G. (2000). *Manual para elaboração de monografias e dissertações*. São Paulo: Atlas.

- Martins, A. (2006). *Dificuldades de aprendizagem: compreender o fenómeno a partir de sete estudos de Caso*. Dissertação de Doutoramento em estudos da criança, área de Educação Especial. Braga: Universidade do Minho – Instituto de Estudos da Criança.
- Miles, M., & Huberman, A. (1984). *Qualitative data analysis: a source book of new methods*. Beverly Hills, C.A.: Sage.
- Monteiro, M. (1989). *Vygotsky um século depois*. São Paulo.
- Morgado, J. (2003). *Qualidade, inclusão e diferenciação*. Lisboa: ISPA.
- Mulvihill, B., Shearer, D., & Van Horn, M. (2002). Training Experience, and Child Care Provider's Perceptions of inclusion. *Early Childhood Research Quarterly*, 197-215.
- Neves, E., & Domingues, C. (org.), (2007). *Manual de Metodologia da Pesquisa científica*. Rio de Janeiro: CEP.
- Nilholm, C. (2006). Special education, inclusion and democracy. In *European journal of special needs education*, 2 (4), 431-445.
- Nóvoa, A. (1992a). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (1992b). Para uma análise das instituições escolares. In A. Nóvoa (coord.). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: D. Quixote.
- Nóvoa, A. (2002). *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa.
- Nunan, D. (1992). *Research Methods in Language Learning*. Cambridge: University Press.
- Pacheco, J. (1999). Algumas questões sobre “O que ensinar no ensino secundário?”. *Colóquio/ Educação e Sociedade*, 5, 147-150.
- Pacheco, J. (2001). *Currículo: teoria e praxis*. Porto: Porto Editora.
- Paixão, F. (2004). Saberes básicos no séc. XXI: implicações e desafios. In A. Cachapuz, I. Sá-Chaves & F. Paixão, *Saberes básicos de todos os cidadãos do século XXI*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação – Relatórios e Estudos.
- Pardal, L., & Correia, E. (1995). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores.
- Pereira, L. (1993). Evolução histórica da educação especial. In L. Pereira, (org.), *Integração escolar*, pp. 5-19. Departamento de Educação Especial e Reabilitação da Faculdade de Motricidade Humana..

- Pereira, F. & Brocardo, J. (2009). *Desenvolvimento da educação inclusiva: da retórica à prática – resultados do plano de ação 2005-2009*. Estoril: Direcção – Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular – Direcção de Serviços da Educação Especial e do Apoio Sócio-Educativo.
- Pereira, F., Micaelo, M., Crespo, A., Cação, R., Van Krieken, A., & Pereira, E. (2012). *Escolaridade obrigatória para alunos com currículo específico individual: proposta normativa*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência .
- Perrenoud, P. (2002). *A prática reflexiva no ofício do professor*. Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, P. (2007). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Pires, E. (1987). *Lei de Bases do Sistema Educativo: apresentação e comentários*. Porto: Edições Asa
- Pires, E. et al. (1991). Perspetivas sociológicas. In J. Formosinho, A. Fernandes, & E. Pires, *A construção social da educação escolar*, Col. Biblioteca Básica de Educação e Ensino. Rio Tinto: Edições Asa / Clube do Professor.
- Pires, M. (1991). Formação contínua de professores: dimensão institucional e administrativa. In Universidade de Aveiro (org.). *Formação contínua de professores: realidades e perspetivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Porter, G. L. (1998). Organização das escolas: conseguir o acesso e a qualidade através da inclusão. In M. Ainscow, G. Porter & M.Wang, *Caminhos para as escolas inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional (Comunicação apresentada na Conferência Mundial sobre “Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade”, Salamanca, 4 a 10 Junho, 1994)
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2008). *Manual de investigação em ciências sociais* (5ª ed.). Lisboa: Gradiva.
- Ribeiro, A. (1993). *Formar professores. Elementos para uma teoria e prática da formação*. Lisboa: Texto Editora.
- Ribeiro, A. (1996). *Desenvolvimento curricular*. Lisboa: Texto Editora.
- Rodrigues, D. (org.) (2001). *Educação e diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto: Porto Editora.

- Rodrigues, D. (2003). Educação inclusiva: as boas notícias e as más notícias. In D. Rodrigues, *Perspetivas sobre a inclusão: da educação à sociedade*, pp. 89-101. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2006). Dez ideias (mal)feitas sobre a educação inclusiva. In D. Rodrigues, *Educação inclusiva. Estamos a fazer progressos?*, pp. 75-88. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana (Fórum de estudos de educação inclusiva).
- Rodrigues, D. (2007). Desenvolver a educação inclusiva: dimensões do desenvolvimento profissional. In D. Rodrigues, (org.). *Investigação em educação inclusiva*, 2, pp. 11-22. Cruz Quebrada: Fórum de Estudos de Educação Inclusiva.
- Rodrigues-Lopes, A. (1989). *Contributo para o estudo dos modelos curriculares de M. Skilbeck, L. Vandevelde, & L. D' Hainaut*. Retirado de http://www.ipv.pt/millennium/pce6_arl.htm.
- Rodrigues, L. (2010). Ensino secundário: entre o ensino liceal e o ensino profissional. *Faculdade da Educação*, 14, 13-34.
- Roegiers, X, & De Ketele, J. (2001). *Uma pedagogia da integração. Competências e aquisições no ensino* (2ª ed.). ArtMed.
- Roldão, M. (1999a). *Os professores e a gestão do currículo: Perspetivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. (1999b). *Gestão curricular – Fundamentos e práticas*. Lisboa: DEB, Ministério da Educação.
- Roldão, M. (2000). A escola como instância de decisão curricular, In I. Alarcão, (org) (2000), *Escola reflexiva e supervisão*, pp. 69-76. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. (2007). Colaborar é preciso: questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Noesis*, 71, 24-29.
- Silva, J., & Morgado, J. (2004). Support teacher's beliefs about the academic achievement of students with special educational needs. *British Journal of Special Education*, 31 (4), 212-219.
- Silva, M. (2000). Internacionalizar a igualdade de género nas políticas públicas: Um caminho em aberto. In V. Ferreira & T. Tavares (org.), *Revista ex aequo*, 2(3), 53-74.
- Silva, M. (2009). Da exclusão à inclusão: concepções e práticas. *Revista Lusófona de Educação*, América do Norte, 13, 135-153. Retirado de: <<http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/562/459>>.

- Simeonsson, R., Ferreira, M., Maia, M., Pinheiro, S., Tavares, A., & Alves, S. (2010). *Relatório final – Projeto da avaliação externa da implementação do Decreto-Lei 3/2008*. Lisboa: DGIDC.
- Sousa, A. (2005). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Stobäus, C., & Mosquera, M. (2004). *Educação especial: em direção à educação inclusiva*. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Stoer, R. (1990). *Educação, ciências sociais e realidade portuguesa. Uma abordagem pluridisciplinar*. Porto: Edições Afrontamento.
- Teodoro, A. (1994). *Política educativa em Portugal, educação, desenvolvimento e participação política dos professores*. Lisboa: Bertrand Editora.
- Teodoro, A. (2003). *Globalização e educação, políticas educacionais e novos modos de governação*. Porto: Edições Afrontamento.
- Tilstone, C., Florian, L., & Rose, R. (2003). *Promover a educação inclusiva*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Veiga, C. (1998). *Cooperativas de educação e reabilitação de crianças inadapadas: Uma visão global*. Lisboa: SNR. Retirado de www.inr.pt/content/1/113/livros-snr.
- Veiga, C., Sousa, J., Nunes, N., & Favela, S. (2004). *Contributos para um modelo de análise dos impactos das intervenções do fundo social europeu no domínio das pessoas com deficiência em Portugal*. Vila Nova de Gaia: Centro de Reabilitação Profissional de Gaia.
- Verdasca, J. (2011). Expansão do Ensino Secundário. *Alentejo Educação*, 3, 29-30. Évora. Retirado de <http://boletinf.drealentejo.pt/revista/>.
- Verdugo, M. (1994). Evaluación y clasificación. In M. Verdugo, *Evaluación curricular – una guía para la Intervención psicopedagógica*, pp. 145-170. Madrid: Siglo XXI.
- Viana, C. (2012, 21 de janeiro). Escola até aos 18 anos criará "ambientes explosivos". *Público*, 9.
- Warnock, H. (1978). *Special education needs: report oh the commitee of enquire into the education of handicapped children and young people*. London: Her majesty's stationer office.

LEGISLAÇÃO E OUTROS DOCUMENTOS OFICIAIS

Carta Constitucional de 29 de abril de 1826. Retirado de http://debates.parlamento.pt/Constituicoes_PDF/II%20Carta%20Constitucional.pdf

Carta das Nações Unidas (1945) publicado no Diário da República nº 117/91 – I Série – A, mediante o aviso nº 66/91, de 22 de maio de 1991.

Carta Internacional dos Direitos Humanos (1945). Paris: ONU.

CNE. (2010). Estado da Educação 2010: Percursos escolares. CNE.

CNE. (2011). Estado da Educação 2011: A qualificação dos Portugueses. CNE.

Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990). Declaração Mundial sobre Educação para Todos e Referência de Acção para Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Nova Iorque: PNUD, UNESCO, UNICEF, Banco Mundial.

Constituição de 21 de agosto de 1911. Assembleia Nacional Constituinte. Retirado de http://debates.parlamento.pt/Constituicoes_PDF/CRP-1911.pdf

Constituição de 1933. Retirado de <http://dre.pt/pdf1sdip/1933/02/04301/02270236.pdf>

Convenção sobre os Direitos da Criança (1989). UNICEF.

Declaração de Lisboa – Educação Especial. *Pontos de vista dos jovens sobre Educação Inclusiva* (2007). Lisboa: Ministério da Educação.

Declaração dos Direitos da Criança (1959). ONU.

Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais (1994). Salamanca, Espanha, 7-10 de Junho. UNESCO.

Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948). Paris: ONU

Decreto do Ministro e Secretário de Estado dos Negócios do Reino, de 7 de setembro de 1835.

Decreto da Secretaria de Estado dos Negócios do Reino, de 15 de novembro de 1836.

Decreto nº 8 da Direção Geral de Instrução Pública, de 24 de dezembro de 1901.

- Decreto-Lei nº 45 810, de 9 de julho de 1964. Paços do Governo da República nº 160/ 64 – I Série. Ministério da Educação Nacional.
- Decreto-Lei nº 174/77, de 2 de maio. Diário da República nº 101/77 – I Série. Lisboa: Assembleia da República.
- Decreto-Lei nº 538/79, de 31 de janeiro. Diário da República nº 300/79 – I Série. Lisboa: Assembleia da República.
- Decreto-Lei nº 240/80, de 19 de julho. Diário da República nº 165/80 – I Série. Ministério da Educação e Ciência.
- Decreto-Lei 301/84, de 7 de setembro. Diário da República nº 208/84 – I Série. Lisboa: Assembleia de República.
- Decreto-Lei nº 26/89, de 21 de janeiro. Diário da República nº 18/89 – I Série. Ministério da Educação.
- Decreto-Lei nº 286/89, de 29 de agosto. Diário da República nº 198/89 – I Série. Ministério da Educação.
- Decreto-Lei nº 344/89, de 11 de outubro. Diário da República nº 234/89 – I Série. Ministério da Educação.
- Decreto-Lei nº 35/90, de 25 de janeiro. Diário da República nº 21/90 – I Série. Lisboa: Ministério da Educação.
- Decreto-Lei nº 139-A/90, de 28 de abril. Diário da República nº 98/90 – I Série. Lisboa: Ministério da Educação.
- Decreto-Lei nº 319/91, de 23 de agosto. Diário da República nº 193/91 – I Série – A. Lisboa: Ministério da Educação.
- Decreto-Lei nº 249/92, de 9 de novembro. Diário da República nº 259/92 – I Série – A. Ministério da Educação.
- Decreto-Lei nº 70/93, de 10 de março. Diário da República nº 58/93 – I Série – A. Ministério da Educação.
- Decreto-Lei nº 274/94, de 28 de outubro. Diário da República nº 250/94 – I Série – A. Ministério da Educação.
- Decreto-Lei nº 207/96, de 2 de novembro. Diário da República nº 254/96 – I Série – A. Ministério da Educação.
- Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de maio. Diário da República nº 102/98 – I Série – A. Ministério da Educação.
- Decreto-Lei nº 155/99, de 10 de maio. Diário da República nº 108/99 – I Série – A. Ministério da Educação.

- Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de janeiro. Diário da República nº 15/2001 – I Série – A. Lisboa: Ministério da Educação.
- Decreto-Lei nº 7/2001, de 18 de janeiro. Diário da República nº 15/2001 – I Série – A. Lisboa: Ministério da Educação.
- Decreto-Lei nº 74/2004, de 26 de março. Diário da República nº 73/2004 – I Série – A. Lisboa: Ministério da Educação.
- Decreto-Lei nº 15/2007, de 19 de janeiro. Diário da República nº 14/2007 – I Série – A. Ministério da Educação.
- Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro. Diário da República nº 4/2008 – I Série. Lisboa: Ministério da Educação.
- Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril. Diário da República nº 79/2008 – I Série. Lisboa: Ministério da Educação.
- Decreto-Lei nº 50/2011, de 8 de abril. Diário da República nº 70/2011 – I Série. Lisboa: Ministério da Educação.
- Decreto-Lei nº 139/2012, de 5 de julho. Diário da República nº 129/2012 – I Série. Ministério da Educação e Ciência.
- Decreto-Lei nº 176/2012, de 2 de agosto. Diário da República nº 149/2012 – I Série. Ministério da Educação e Ciência.
- Departamento do Ensino Secundário (2000). *Revisão curricular no ensino secundário – cursos gerais e cursos tecnológicos – 1*. Lisboa: Departamento de Ensino Secundário, Ministério da Educação.
- Despacho nº 173/ME/91, de 23 de outubro. Ministério da Educação.
- Despacho nº 4463/2011, de 11 de março. Diário da República nº 50/2011 – II Série. Ministério da Educação.
- Despacho Conjunto nº 105/97, de 1 de julho. Diário da República nº 149/97 – II Série. Lisboa: Assembleia da República.
- Despacho Conjunto nº 198/99, de 15 de fevereiro. Diário da República nº 52/99 – II Série, de 3 de março de 1999.
- Despacho Normativo 140-A/78, de 22 de junho. Diário da República nº 141/78 – I Série. Ministério da Educação e Cultura.
- Despacho Normativo nº 50/2005, de 9 de novembro. Diário da República nº 215/2005 – I Série – B. Lisboa: Ministério da Educação.
- Despacho Normativo nº 1/2006, de 6 de janeiro. Diário da República nº 5/2006 – I Série – B. Lisboa: Ministério da Educação.

- Despacho Normativo 6/2010, de 19 de fevereiro. Diário da república nº 35/2010 – II Série. Lisboa: Ministério da Educação.
- Despacho Normativo 14/2011, de 18 de novembro. Diário da república nº 222/2011 – II Série. Ministério da Educação e Ciência.
- DGDIC. (2006). *Reorientação das escolas especiais em centros de recursos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Direitos humanos: Carta internacional dos direitos humanos (2001). *Década das Nações Unidas para a Educação em matéria de Direitos Humanos 1995 – 2004, nº 2*. Ficha Informativa, Rev. 1. Lisboa: Comissão Nacional para as Comemorações do 50.º Aniversário da Declaração Universal dos Direitos do Homem e Década das Nações Unidas para a Educação em matéria de Direitos Humanos. Retirado de www.gddc.pt/direitos-humanos/Ficha_Informativa_2.pdf
- Encontros no Secundário - documentos de apoio ao debate – 1*, (1997), Lisboa: Departamento do Ensino Secundário – Ministério da Educação.
- European Commission (2006/2007). *Organização do sistema educativo em Portugal: 2006/2007*. Retirado de http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports/PT_PT.pdf.
- Lei Constitucional nº 1/2005, de 12 de agosto, sétima revisão constitucional, Diário da República nº 155/2005 – I Série – A. Assembleia da República.
- Lei nº 5/73, de 25 de julho. Diário do Governo nº 173/73 – I Série. Presidência da República.
- Lei nº 66/79, de 4 de outubro. Diário da República nº 230/79 – I Série. Assembleia da República.
- Lei nº 46/86, de 14 de outubro. Diário da República nº 237/96 – I Série. Lisboa: Assembleia da República.
- Lei nº 60/93, de 20 de agosto. Diário da República nº 195/93 – I Série – A. Assembleia da República.
- Lei nº 21/2008, de 12 de maio. Diário da República nº 91/2008 – I Série. Lisboa: Assembleia da República.
- Lei nº 7/2009, de 12 de fevereiro. Diário da República nº 30/2009 – I Série. Assembleia da República.
- Lei nº 39/2010, de 2 de setembro. Diário da República nº 171/2010 – I Série. Lisboa: Assembleia da República.

Lei nº 85/2009, de 27 de agosto. Diário da República nº 166/2009 – I Série.
Lisboa: Assembleia da República.

Lei nº 47/2012, de 29 de agosto. Diário da República nº 167/2012 – I Série.
Assembleia da República.

Ministério da Educação (2011). *Educação e Formação 2020: Relatório Nacional de Progresso 2011*.

Parecer nº 1/99 do Conselho Nacional de Educação. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Parecer nº 3/2009, de 26 de junho. Diário da República nº 122/2009 – II Série.

Portaria nº 1102/97, de 3 de novembro. Diário da República nº 254/97 – I Série – A. Ministério da Educação.

Portaria nº 275–A/2012, de 11 de setembro. Diário da República nº 176/2012 – I Série. Ministério da Educação e Ciência.

Projeto de Decreto-Lei do XV Governo sobre Educação Especial. *Necessidades Educativas Especiais*, (2005), Lisboa: Ministério da Educação.

Recomendação nº 3/2012. Diário da República nº 141/2012 – II Série. Conselho Nacional de Educação.

Reforma do Ensino Secundário – Documento orientador da Revisão Curricular Ensino Secundário, (2003), Lisboa: Ministério da Educação.

Resolução do Conselho de Ministros nº 44/97, de 20 de fevereiro. Diário da República nº 68/97 – I Série – B. Presidência do Conselho de Ministros.

Resolução do Conselho de Ministros nº 44/2010, de 14 de junho. Diário da República nº 113/2010 – I Série. Presidência do Conselho de Ministros. Lisboa.

ANEXOS

Anexo 1

Ficha técnica da entrevista

Ficha técnica Entrevista	
Entrevistado	
Entrevistador	Mestranda do Curso de Mestrado em Educação Especial (E)
Local	
Data/hora	
Duração	
Suportes de registo	Folha de papel, gravador
Legitimação da entrevista e criação de condições para a sua realização	<p>Contactar Diretor(a) de uma escola EB 2,3 a entrevistar;</p> <p>Marcar data e local da entrevista;</p> <p>No dia da entrevista, começar por referir os objetivos com ela pretendidos;</p> <p>Pedir permissão para gravar e explicar a necessidade de o fazer;</p> <p>Garantir o carácter confidencial dos dados.</p>

Caraterização do entrevistado	
Sexo	
Formação académica	
Formação em Educação Especial	
Tempo de serviço	
Tempo de serviço no cargo de Diretor da Escola/ Agrupamento	

Anexo 2

Guiões das entrevistas

Anexo 2.1

Guião da entrevista realizada ao Diretor e ao Adjunto da Direção

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Guião de Entrevista

Com as questões abaixo enunciadas pretendemos conhecer o posicionamento de um Diretor(a)/ Adjunto da Direção face à recente legislação que alarga a escolaridade obrigatória até ao 12º ano ou 18 anos de idade, sobretudo no que concerne à inclusão dos alunos com NEE, que usufruem de um CEI, no nível secundário de ensino.

- 1- Tendo-nos apercebido de que em algumas escolas se têm levantado novas questões decorrentes da implementação do estabelecido na Lei nº 85/2009, de 27 de agosto, e no Despacho Normativo nº 6/2010, de 19 de fevereiro, no que respeita ao alargamento da escolaridade obrigatória até aos 18 anos ou à obrigatoriedade de obtenção do diploma conferente ao nível secundário de educação, que é aplicável nomeadamente os alunos com NEE, entre os quais se incluem os que usufruem da medida educativa CEI, gostaríamos de saber se, nesta escola, têm surgido dúvidas ou dificuldades face à necessidade de assegurar a continuidade dos percursos escolares dos referidos alunos.
- 2- Existem casos, nesta escola, de alunos com NEE aos quais tenha sido aplicada a medida educativa CEI, que tenham transitado para as escolas secundárias do Ensino Regular?
- 3- Se não, porquê? Que vias estão a seguir e qual(ais) a(s) razão(ões) que o justifica(m)?
- 4- Em que moldes é que esta escola está a realizar essa transição?
- 5- Na sua opinião, as escolas ao nível do ensino secundário estão aptas a receber e a incluir alunos que, no âmbito das suas NEE, usufruem de um CEI?

No caso de considerar que não estão, qual(ais) o(s) fator(es) que poderá(ão) obstaculizar a inclusão destes alunos?
- 6- Considera que a formação em Educação Especial, detida pelos docentes do ensino secundário, é um fator determinante para a garantia de uma inclusão bem sucedida dos referidos alunos?
- 7- Na sua opinião, considera o ano letivo de 2012/2013 o momento exato para as escolas de nível secundário terem iniciado o processo de inclusão de alunos com NEE que usufruem de um CEI? Porquê?

- 8- Quais serão, em seu entender, as principais alterações ou adaptações que as escolas do ensino secundário terão eventualmente de implementar para concretizar esta medida?
- 9- Na sua opinião, estes alunos devem continuar a beneficiar do apoio do professor de Educação Especial? De que forma deverá ser realizado esse apoio?
- 10- Face à necessidade de as escolas do ensino secundário passarem a desenvolver currículos individuais que privilegiem a componente funcional e de passarem ainda a ter responsabilidade em assegurar o processo de transição dos alunos que beneficiem destes currículos para a vida pós-escolar, mediante a implementação do Plano Individual de Transição (PIT), a Portaria nº 275-A/2012, de 11 de setembro, que regula o ensino de alunos com currículo específico individual (CEI), em processo de transição para a vida pós-escolar, vem orientar as escolas para a construção dos referidos currículos específicos individuais e dos planos individuais de transição, proceder à definição de uma matriz curricular e dar indicações para que se constituam parcerias com Centros de Recursos e IPSS. Tem conhecimento deste dispositivo legal?
- Considera que esta era a “peça que faltava”? Ou seja, que esta Portaria, em complemento com os demais instrumentos legais já referidos antes, irá colmatar todas as dificuldades sentidas pelas escolas quanto à inclusão e garantia das melhores condições da transição dos alunos com CEI para a vida pós-escolar?
- 11- Na sua opinião, as recentes medidas de agregação de escolas irão favorecer ou prejudicar a inclusão dos alunos com NEE, sobretudo dos que transitam para o Nível Secundário e que usufruem da medida educativa CEI? Queira justificar a sua resposta.
- 12- Nos casos em que, apesar de considerado o contexto educativo mais apropriado não haja condições para o prosseguimento de estudos numa escola de nível secundário, considera que as escolas dos 2º e 3º ciclos têm condições para continuar a assegurar a educação e formação de alunos com CEI? Justifique a sua resposta.

Resta-me agradecer pela disponibilidade e pela colaboração dispensadas. Muito obrigada.

Anexo 2.2

Guião da entrevista realizada ao:

- diretor de turma com alunos com CEI no 3º ciclo;
- diretor de turma com alunos com CEI no ES;
- professor de educação especial com aluno com CEI no 3º ciclo;
- professor de educação especial com aluno com CEI no ES;
- Professor do 3º ciclo sem alunos com CEI nas suas turmas;
- Professor do ES sem alunos com CEI nas suas turmas.

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Guião de Entrevista

Com as questões abaixo enunciadas pretendemos conhecer o posicionamento dos entrevistados face à recente legislação que alarga a escolaridade obrigatória até ao 12º ano ou 18 anos de idade, sobretudo no que concerne à inclusão dos alunos com NEE, que usufruem de um CEI, no nível de ensino secundário.

- 1- Tendo-nos apercebido de que em algumas escolas se têm levantado novas questões decorrentes da implementação do estabelecido na Lei nº 85/2009, de 27 de agosto, e no Despacho Normativo nº 6/2010, de 19 de fevereiro, no que respeita ao alargamento da escolaridade obrigatória até aos 18 anos ou à obrigatoriedade de obtenção do diploma conferente ao nível secundário de educação, que é aplicável nomeadamente os alunos com NEE, entre os quais se incluem os que usufruem da medida educativa CEI, gostaríamos de saber se, nesta escola, têm surgido dúvidas ou dificuldades face à necessidade de assegurar a continuidade dos percursos escolares dos referidos alunos.
- 2- Existem casos, nesta escola, de alunos com NEE com os quais trabalha ou tenha já trabalhado, aos quais tenha sido aplicada a medida educativa CEI, que tenham transitado para as escolas secundárias do Ensino Regular?
- 3- Se não, porquê? Que vias estão a seguir e qual(ais) a(s) razão(ões) que o justifica(m)?
- 4- Em que moldes a escola está a realizar essa transição?
- 5- Na sua opinião, as escolas ao nível do ensino secundário estão aptas a receber e a incluir alunos que, no âmbito das suas NEE, usufruem de um CEI?

No caso de considerar que não estão, qual(ais) o(s) fator(es) que poderá(ão) obstaculizar a inclusão destes alunos?
- 6- Considera que a formação em Educação Especial, detida pelos docentes do ensino secundário, é um fator determinante para a garantia de uma inclusão bem sucedida dos referidos alunos?
- 7- Na sua opinião, considera o ano letivo de 2012/2013 o momento exato para as escolas de nível secundário terem iniciado o processo de inclusão de alunos com NEE que usufruem de um CEI? Porquê?
- 8- Quais serão, em seu entender, as principais alterações ou adaptações que as escolas do ensino secundário terão eventualmente de implementar para concretizar esta medida?

- 9- Na sua opinião, estes alunos devem continuar a beneficiar do apoio do professor de Educação Especial? De que forma deverá ser realizado esse apoio?
- 10- Face à necessidade de as escolas do ensino secundário passarem a desenvolver currículos individuais que privilegiem a componente funcional e de passarem ainda a ter responsabilidade em assegurar o processo de transição dos alunos que beneficiem destes currículos para a vida pós-escolar, mediante a implementação do Plano Individual de Transição (PIT), a Portaria nº 275-A/2012, de 11 de setembro, que regula o ensino de alunos com currículo específico individual (CEI), em processo de transição para a vida pós-escolar, vem orientar as escolas para a construção dos referidos currículos específicos individuais e dos planos individuais de transição, proceder à definição de uma matriz curricular e dar indicações para que se constituam parcerias com Centros de Recursos e IPSS.

Tem conhecimento deste dispositivo legal?

Considera que esta era a “peça que faltava”? Ou seja, que esta Portaria, em complemento com os demais instrumentos legais já referidos antes, irá colmatar todas as dificuldades sentidas pelas escolas quanto à inclusão e garantia das melhores condições de transição dos alunos com CEI para a vida pós-escolar?

- 11- Na sua opinião, as recentes medidas de agregação de escolas irão favorecer ou prejudicar a inclusão dos alunos com NEE, sobretudo dos que transitam para o Nível Secundário e que usufruem da medida educativa CEI? Queira justificar a sua resposta.
- 12- Nos casos em que, apesar de considerado o contexto educativo mais apropriado não haja condições para o prosseguimento de estudos numa escola de nível secundário, considera que as escolas dos 2º e 3º ciclos têm condições para continuar a assegurar a educação e formação de alunos com CEI? Justifique a sua resposta.

Resta-me agradecer pela disponibilidade e pela colaboração dispensadas. Muito obrigada.

Anexo 2

Entrevistas

Entrevista A1

Tendo-nos apercebido de que em algumas escolas se têm levantado novas questões decorrentes da implementação do estabelecido na Lei nº 85/2009, de 27 de agosto, e no Despacho Normativo nº 6/2010, de 19 de fevereiro, no que respeita ao alargamento da escolaridade obrigatória até aos 18 anos ou à obrigatoriedade de obtenção do diploma conferente ao nível secundário de educação, que é aplicável nomeadamente os alunos com NEE, entre os quais se incluem os que usufruem da medida educativa CEI, gostaríamos de saber se, nesta escola, têm surgido dúvidas ou dificuldades face à necessidade de assegurar a continuidade dos percursos escolares dos referidos alunos.

Ora dúvidas ou dificuldades... nós tivemos algumas, não muitas. Penso que a parte da operacionalização é que é difícil de concretizar. É a parte da operacionalização. Mas, o alargamento da escolaridade obrigatória até aos 12 anos de escolaridade implica dificuldades acrescidas, até porque as matrizes têm determinadas condicionantes que, para as escolas é muito difícil de assegurar.

Existem casos, nesta escola, de alunos com NEE aos quais tenha sido aplicada a medida educativa CEI, que tenham transitado para as escolas secundárias do Ensino Regular?

Na nossa escola temos uma aluna que está a frequentar... que é um CEI, e que está a frequentar o 10º ano de escolaridade.

E em que moldes é que a escola realizou essa transição?... Normal, houve alguns trâmites diferentes?

Não. Foi uma transição normal... simplesmente a aluna foi... está integrada numa turma... tem, tem uma disciplina da turma, que é educação física e as outras áreas são áreas trabalhadas por colegas da escola.

Na sua opinião, as escolas ao nível do ensino secundário estão aptas a receber e a incluir alunos que, no âmbito das suas NEE, usufruem de um CEI?

Eu penso que as escolas não têm ainda condições para assegurar, a nível do ensino secundário, não têm ainda condições para assegurar... esta integração dos alunos CEI. A principal razão é que a legislação impõe às escolas determinadas condicionantes, determinadas variantes... e não prepara o meio envolvente, que também precisa de ser preparado, ou seja, não há uma articulação entre a escola e as instituições que poderiam dar o seu apoio.

Então, que fatores... principais é que considera que são obstáculo,... neste caso?

Eu penso que a própria legislação, quando é feita, não é?... Quando é elaborada deveria ter em atenção: primeiro – criar mecanismos externos para responder às necessidades das escolas... porque quando nós falamos, portanto, nesta última legislação que saiu... portanto em 2012, que é a Portaria...

A Portaria 275–A...

A Portaria 275–A, não é?... Ela implica, portanto uma determinada... responsabilidade também, de instituições. Só que nós temos tido alguma dificuldade em celebrar alguns protocolos. A escola procura, mas a resposta do meio envolvente não tem sido ainda uma resposta positiva. Acho que deviam ser criados lá fora, primeiro, condições para... para que depois a escola pudesse articular com essas instituições.

Considera que a formação em Educação Especial, detida pelos docentes do ensino secundário, é um factor determinante para a garantia de uma inclusão bem sucedida dos referidos alunos?

Eu penso que todos os professores deviam ter na sua formação uma disciplina de educação especial, porque sejam CEI's ou NEE no sentido mais lato todos nós temos dentro da sala de aula alunos que precisam de apoio diferenciado e apoio, digamos que, diferente. E muitas vezes, a nível da educação especial, nós temos acesso a determinadas formações que nos permitem lidar com esses alunos. Portanto, eu acho que, independentemente de ser CEI ou não, qualquer professor deveria ter na sua formação básica/ formação inicial, devia ter uma disciplina de educação especial. Para lidar com... com problemáticas que ocorrem todos os dias dentro da sala de aula.

Na sua opinião, considera este ano letivo (2012/2013) o momento exato para as escolas de nível secundário terem iniciado o processo de inclusão de alunos com NEE que usufruem de um CEI? Porquê?

Determinar a data 2012/ 2013 é difícil dizer, se é uma data favorável ou não... por uma razão muito simples: a escolaridade obrigatória foi alargada, não é?... Portanto, este processo teria de acontecer. Se 2012/ 2013 é ou não é a data... a melhor data digamos assim... não sei, não sou capaz de responder a isso.

Quais serão, em seu entender, as principais alterações ou adaptações que as escolas do ensino secundário terão eventualmente de implementar para concretizar esta medida?

Primeiro, acho que dar autonomia às escolas para poder... implementar o seu próprio, os seus próprios currículos... E quando eu falo, portanto, em currículos, os seus próprios currículos, falo também, portanto, nesta parte que

diz respeito aos CEI... ter mais facilidade em... em criar essas condições dentro da escola, mas sempre em colaboração com as instituições externas. Com as instituições envolventes... e um trabalho depois de colaboração, que vai de partilha, um trabalho que seja um trabalho profícuo, para bem dos alunos. Portanto, eu penso que... a escola deve fazer a sua quota-parte, as instituições lá fora, também devem fazer a sua quota-parte. Isso está, portanto, instituído legalmente e deve ser respeitado e trabalhado como tal. Era necessário, é que houvesse essa cooperação... Essa operacionalização verdadeira, no terreno, não que seja, que não seja apenas, portanto, uma ideia que não passe do papel.

Na sua opinião, estes alunos devem continuar a beneficiar do apoio do professor de Educação Especial? De que forma deverá ser realizado esse apoio?

Eu penso que estes alunos devem continuar a ter apoio do professor da educação especial, porque... já que a formação da educação especial não é ou não abarca todos os docentes. Eu penso que é importante, que pelo menos para esses alunos que têm determinadas características... características que têm que ser trabalhadas, deverão ser... e continuar, portanto, a ser trabalhadas pelos professores do ensino especial ou educação especial. Eu penso que o apoio deve continuar a ser de forma individualizada mas dentro do contexto da sala de aula, para permitir esclarecer as dificuldades, *in loco*, mas também permitir ao docente da Educação Especial apropriar-se das interações e dificuldades sentidas neste processo face aos pares e ao próprio docente.

Face à necessidade de as escolas do ensino secundário passarem a desenvolver currículos individuais que privilegiem a componente funcional e de passarem ainda a ter responsabilidade em assegurar o processo de transição dos alunos que beneficiem destes currículos para a vida pós-escolar, mediante a implementação do Plano Individual de Transição (PIT), a Portaria nº 275-A/2012, de 11 de setembro, que regula o ensino de alunos com currículo específico individual (CEI), em processo de transição para a vida pós-escolar, vem orientar as escolas para a construção dos referidos currículos específicos individuais e dos planos individuais de transição, proceder à definição de uma matriz curricular e dar indicações para que se constituam parcerias com Centros de Recursos e IPSS.

Tem conhecimento deste dispositivo legal?

Tenho, claro.

Considera que esta era a “peça que faltava”? Ou seja, que esta Portaria, em complemento com os demais instrumentos legais já referidos antes, irá

colmatar todas as dificuldades sentidas pelas escolas quanto à inclusão e garantia das melhores condições da transição dos alunos com CEI para a vida pós-escolar?

Eu acredito que o processo de inclusão... é um processo... difícil... mas é um processo meritório. Acredito que todos os alunos devem ser tratados de igual forma e devem ter na escola as mesmas oportunidades. Mas, também acredito que passar para a escola a responsabilidade de... ter que desenvolver todos os mecanismos sem apoios, acredito que isso não vá levar a algum lado. Portanto, acredito que seja bom, é bom pensar-se e é bom criar-se, mas é bom criar os mecanismos. Que era aquilo que eu dizia há pouco, é bom criar-se lá fora também, mecanismos de resposta. Não é só dizer a escola deve fazer isto, a escola tem que implementar isto, a escola não sei quê, e depois a escola ter barreiras, barreiras internas e barreiras depois externas. Portanto, é preciso criar condições para que a escola possa efetivamente, desenvolver o seu trabalho. Não é apenas, neste caso, imputar à escola responsabilidade e dizer à escola, vocês têm que fazer isto, têm que fazer isto e têm que fazer isto, é preciso também sensibilizar a outra parte, que também tem que ajudar a escola a fazer isto. Porque sem boa vontade da outra parte, e sem a obrigatoriedade, até da outra parte, a escola não consegue fazer. A escola, por exemplo, esta nossa escola tem procurado protocolos, estabelecer protocolos, portanto em função... portanto desta... deste último diploma e não é fácil, não é fácil.

Então, na sua opinião o Ministério devia criar legislação que apoiasse mais estes alunos, mais as escolas para desenvolver este projeto.

Eu acho que não se trata de legislação, porque muita legislação tem saído, não é?... Não é criar mais legislação, é simplesmente... criar dispositivos, criar mecanismos que permitissem uma articulação efetiva da escola com as instituições do meio envolvente. Se nós procurarmos protocolos com instituições deveriam elas próprias poderem responder rapidamente às necessidades da escola...

Estarem mais recetivas, é?

Às vezes, não se trata só de recetividade. Podem ser recetivas, mas às vezes, podem ter alguns impedimentos, não é?... No sentido de não poderem abraçar este ou aquele... protocolo, aquele projeto, aquela iniciativa. Portanto, elas próprias deviam conseguir. E, se calhar, podem ter alguns impedimentos ou não. Mas elas próprias poderão ou deverão ... ter que... que superar as suas próprias dificuldades, para responder às necessidades da escola. É o trabalho colaborativo, que eu dizia, aquele trabalho de partilha. Porque aqui estão duas forças envolvidas, e se uma puxa a outra também tem que ajudar. Quando eu digo, a escola pode puxar, as instituições lá de fora têm que ajudar, sem

dúvida. Claro, tem que haver aqui um trabalho de entrosamento, um trabalho de colaboração, de partilha para que as coisas resultem, porque senão para o aluno isto não resulta.

Na sua opinião, as recentes medidas de agregação de escolas irão favorecer ou prejudicar a inclusão dos alunos com NEE, sobretudo dos que transitam para o Nível Secundário e que usufruem da medida educativa CEI?

Eu penso que a esse nível a agregação de escolas, não prejudica os alunos CEI... não acredito, portanto que essa agregação de escolas... o faça... implica algumas limitações a nível de organização? Isto sim, a nível de organização interna, escola. Mas a nível digamos, que de... procedimentos para o desenvolvimento destes... destes currículos, penso que não.

Nos casos em que, apesar de considerado o contexto educativo mais apropriado não haja condições para o prosseguimento de estudos numa escola de nível secundário, considera que as escolas dos 2º e 3º ciclos têm condições para continuar a assegurar a educação e formação de alunos com CEI? Porquê?

Eu acho que se a escolaridade obrigatória foi alargada, os miúdos devem transitar para uma escola e uma escola secundária. Eu acho que não faz sentido continuarem a estar no 2º e 3º ciclos, desde que a escola tenha condições para assegurar esse desenvolvimento do melhor percurso para esses alunos. Desde que a escola tenha essas condições, se a escola não as tem, acho que... deve criar essas condições. Não estou a querer dizer, com isto, que as escolas não o façam, certamente o fazem, mas... por vezes é preciso desbloquear alguma... alguma legislação, alguns processos, não é?... Para que as escolas possam responder melhor a estas necessidades. Agora, acredito que as escolas todas o façam, não é?... Mas penso que os miúdos, também só têm a ganhar numa escola secundária. Penso que os alunos não beneficiam em ficar retidos no 3º ciclo mas sim em progredir no seu percurso escolar, isto é, dar continuidade a um conjunto de aprendizagens diferentes lecionadas no ensino secundário.

Resta-me agradecer pela sua disponibilidade e colaboração.

De nada. Obrigada eu.

Entrevista A2

Tendo-nos apercebido de que em algumas escolas se têm levantado novas questões decorrentes da implementação do estabelecido na Lei nº 85/2009, de 27 de agosto, e no Despacho Normativo nº 6/2010, de 19 de fevereiro, no que respeita ao alargamento da escolaridade obrigatória até aos 18 anos ou à obrigatoriedade de obtenção do diploma conferente ao nível secundário de educação, que é aplicável nomeadamente aos alunos com NEE, entre os quais se incluem os que usufruem da medida educativa CEI, gostaríamos de saber se, nesta escola, têm surgido dúvidas ou dificuldades face à necessidade de assegurar a continuidade dos percursos escolares dos referidos alunos.

Bom!... É assim, relativamente às dificuldades, acho que são as dificuldades normais... do processo... essas dificuldades vão... a escola tenta colmatá-las, não é?... Quer a nível dos recursos humanos, quer a nível dos recursos físicos, que temos... dificuldades há sempre, muito mais neste caso, não é?... Com o alargamento da escolaridade obrigatória para os 18 anos. Quando nós sabemos que há muitos alunos que... mesmo quando era até ao 9º ano, não é?... Eles já viam uma resistência à continuidade do percurso escolar, muito mais agora. Temos que arranjar formas para...

Os convencer...

Exatamente.

Existem casos, nesta escola, de alunos com NEE aos quais tenha sido aplicada a medida educativa CEI, que tenham transitado para as escolas secundárias do Ensino Regular?

Que tenham transitado?

Sim, que tenham passado do básico para o ...

Sim, sim... nós temos um caso, portanto, de uma aluna... que está no 10º ano, que... portanto... tem currículo específico individual, e que está a frequentar uma turma de 10º ano... a turma X que é de ciências e tecnologias, portanto... temos essa aluna. É a única no secundário.

E em que moldes a transição foi realizada?

Pronto, a transição foi realizada, porque foi uma aluna que completou o 9º ano... dentro da especificidade dela... tentou, portanto... mais a nível do grupo de professores do ensino especial, tentou-se encaminhar esta aluna para... uma instituição, não sei se é assim que se chama... própria para dar continuidade. Entretanto, os pais não quiseram... acho que tinha que se pagar uma mensalidade de cinquenta euros. Os pais não quiseram e então, nós

escola, tivemos que... assegurar, não é?... Assegurar as condições para... esta aluna continuar e fazer o secundário.

Na sua opinião, as escolas ao nível do ensino secundário estão aptas a receber e a incluir alunos que, no âmbito das suas NEE, usufruem de um CEI?

Pois... é assim... muito honestamente, se calhar não, não é?... Porque apesar de todos nós lutarmos pela inclusão, pela integração dos alunos, se calhar, isto passa muito mais... para além... dessa teoria, não é?... Que é muito bonito, só que depois as condições reais das escolas, se calhar, não é?... As escolas tentam fazer aquilo que podem, agora se é aquilo que realmente se deve fazer por esses alunos... tenho as minhas dúvidas. Aqui, por exemplo, neste caso desta aluna, não é?... Ela... está... está integrada numa turma do 10º ano... mas... só está integrada numa disciplina, que é educação física... porque de resto ela está... separada, não é?... da turma. E está acompanhada por professores que tentam fazer o melhor nas outras competências. Tentam fazer, que são professores da equipa do ensino especial, e que tentam... dar-lhe, não é?... As competências para estes alunos, que é à base da autonomia, da... à base mais de determinadas funcionalidades.

Então, para si, quais são os fatores que são obstáculo a esta inclusão?

Ai os fatores, os fatores que são obstáculo... é, se calhar... partirmos, agora vou ser teórica, partirmos da sociedade, primeiro, não é?... Que, se calhar, há uma resistência a este tipo de... de crianças e de jovens. Na escola, os fatores... é não ter profissionais, não é?... não digo capazes, porque isso temos, mas um número de funcionários, de profissionais, que trabalhem mais especificamente com estes jovens. É ...

Considera que a formação em Educação Especial, detida pelos docentes do ensino secundário, é um fator determinante para a garantia de uma inclusão bem sucedida dos referidos alunos?

Determinante não. Determinante, acho que não é. Agora que... ajuda muito, ajuda... Ora bem, se a formação em educação especial, quando refere aqui esta questão é relativamente à formação especializada em educação especial?

Uma formação “qualquer”...

Uma formação “qualquer”...

Ter umas noções básicas de educação especial.

É como para tudo na vida, a formação é sempre essencial e ajuda muito a lidar com... com casos que não são casos do dia a dia. Acho que sim. Fundamental,

não sei. Depois, também há muito a parte humana, não é?... Que muitas vezes, a nossa experiência de vida...

Que é fundamental...

Exatamente, que também ajuda.

Na sua opinião, considera o ano letivo (2012/2013) o momento exato para as escolas de nível secundário terem iniciado o processo de inclusão de alunos com NEE que usufruem de um CEI? Porquê?

Por acaso não sabia, que era... que só este ano...

Que só este ano começou...

Exatamente, mas não sabia que... tinha só começado este ano. Ora bem, então, se considero que o ano letivo é o momento exato... É assim... se é o momento exato... acho que não. Acho que não, porque já se fala de inclusão há tantos anos, não é?... dentro dessa perspetiva, acho que não é o momento exato. Acho que já deveria ter sido feito... mas pronto... mas é um princípio e acho que... vamos ver, vamos ver os frutos.

Quais serão, em seu entender, as principais alterações ou adaptações que as escolas do ensino secundário terão eventualmente de implementar para concretizar esta medida?

Ora bem... é assim, se nós entendermos que um CEI, não é?... Visa... fomentar, desenvolver as competências de autonomia e de integração do aluno... se calhar... eu não quero fugir à pergunta. As principais alterações é... serem-nos concedidas, não é?... Quer a nível de horas... quer a nível de profissionais... isto é assim, é um bocadinho impensável esta integração em turmas ditas regulares, não é?... Porque no secundário há um programa para cumprir... claro que estes alunos, só vão a determinadas disciplinas, no entanto, todas as disciplinas no secundário são disciplinas para transitar ou não, não é?... Pronto... eu acho que as escolas, não é?... Deviam ter, deviam ser facultadas medidas para realmente fazerem a verdadeira integração destes alunos. Se calhar, esse é o maior obstáculo e o obstáculo é sempre, não é?... É... têm um fundo económico, porque para haver profissionais é preciso serem pagos e... e têm um fundo, que se calhar, nesta obrigatoriedade do ensino secundário, estes alunos acabam por ser penalizados, não é?... Porque enquanto que, no ensino secundário ia quem queria, não é?... Ou quem podia. Agora não, portanto, o obstáculo, se calhar, é o ensino ser... um ensino para massas, não é?... Novamente, o secundário. E o problema dos profissionais, que não temos. Temos do ensino especial, mas por exemplo, nesta escola, não

é?... Já tem uma data de alunos... para fazer o acompanhamento, e perde-se sempre, perde-se sempre alguma coisa. Não sei se fugi à questão!

Na sua opinião, estes alunos devem continuar a beneficiar do apoio do professor de Educação Especial? De que forma deverá ser realizado esse apoio?

Claro que sim, claro que sim. Claro que devem beneficiar do, do grupo de educação especial e melhor do que eles, não é?... Porque sabem trabalhar as áreas, as competências definidas para estes alunos... Muito mais competências, que ultrapassam o currículo normal e individual, diferente dos outros.

Face à necessidade de as escolas do ensino secundário passarem a desenvolver currículos individuais que privilegiem a componente funcional e de passarem ainda a ter responsabilidade em assegurar o processo de transição dos alunos que beneficiem destes currículos para a vida pós-escolar, mediante a implementação do Plano Individual de Transição (PIT), a Portaria nº 275-A/2012, de 11 de setembro, que regula o ensino de alunos com currículo específico individual (CEI), em processo de transição para a vida pós-escolar, vem orientar as escolas para a construção dos referidos currículos específicos individuais e dos planos individuais de transição, proceder à definição de uma matriz curricular e dar indicações para que se constituam parcerias com Centros de Recursos e IPSS.

Tem conhecimento deste dispositivo legal?

Sim tenho, tenho.

Considera que esta era a “peça que faltava”? Ou seja, que esta Portaria, em complemento com os demais instrumentos legais já referidos antes, irá colmatar todas as dificuldades sentidas pelas escolas quanto à inclusão e garantia das melhores condições da transição dos alunos com CEI para a vida pós-escolar?

Ora bem... se considero que esta era a peça que faltava?... Não sei. Não sei, eu não sei. Porquê? Porque não sei se estão criadas, não é?... Todas as condições que esta Portaria, para que esta Portaria remete, que é para os tais Centros de Recursos para a Inclusão...

E as IPSS...

E as IPSS... é portanto... é um documento muito recente, saiu em 11 de setembro... por exemplo, nesta escola... ainda não estavam estabelecidas essas parcerias, não é?... Portanto, não foram feitas... se irá colmatar todas as

dificuldades, creio que não, quanto à inclusão, mas é um início, não é?... Portanto, um início para... a inclusão destes alunos na vida, não é?...

E... acha que será fácil implementar todas as medidas que vêm explícitas na Portaria, tais como os protocolos com os centros de recursos ou IPSS.

Acho que não, acho que não...

Porquê?

Acho que não vai ser fácil, porque é assim... primeiro o Ministério da Educação, aqui vai ter um papel muito importante, não é?... Não sei, não sei, não sei mesmo como é que vai ser. Eu lembro-me, por exemplo, aqui há uns anos atrás... todas estas, todos estes centros que havia no Porto... acabaram por fechar, não é?... Por falta de recursos e por imposição... do Ministério, portanto, não sei até que ponto é que isto vai ser uma solução. Esperemos que sim. Esperemos que sim.

Na sua opinião, as recentes medidas de agregação de escolas irão favorecer ou prejudicar a inclusão dos alunos com NEE, sobretudo dos que transitam para o Nível Secundário e que usufruem da medida educativa CEI? Porquê?

É assim, estamos a falar, se calhar... do mesmo problema que falei há bocadinho. A agregação de escolas, não é?... Faz com que... no meu ponto de vista, se despersonalize mais os ambientes, não é?... A verdadeira integração de qualquer aluno. Quanto maiores são as escolas... menos tempo se tem para dar a cada aluno. Se... se favorecem ou prejudicam?... É um processo muito recente. Portanto, isto é tudo muito recente, para ainda estarmos, para já termos conclusões... se calhar, daqui a dois anos, se calhar, respondo-lhe melhor a esta pergunta... Esperemos que favoreça, esperemos.

Nos casos em que, apesar de considerado o contexto educativo mais apropriado não haja condições para o prosseguimento de estudos numa escola de nível secundário, considera que as escolas dos 2º e 3º ciclos têm condições para continuar a assegurar a educação e formação de alunos com CEI? Porquê?

Eu acho que é assim, caso não haja condições para a escola secundária assegurar, acho que é sempre muito mais vantajoso para o aluno continuar dentro do sistema educativo, portanto, do sistema educativo regular, não é?... para ele... do que ficar fora do sistema, fora de uma escola... Eu acho que a principal preocupação, destes casos, não é?... Quer para a família, quer para nós... também somos educadores... é tentar fazer com que estes alunos, não é?... Com que estes jovens, no secundário já são jovens, consigam muito mais para além de... pronto, de ter, saber, se calhar, falar muito bem. É, se calhar, é

conseguirem... viver minimamente autónomos e desenvolver competências sociais. Acho que uma escola de 2º e 3º ciclos, não é?... É capaz de lhes dar isso. Sempre é melhor do que nada.

Resta-me agradecer a sua disponibilidade e colaboração. Obrigada.

Obrigada eu.

Entrevista B1

Tendo-nos apercebido de que em algumas escolas se têm levantado novas questões decorrentes da implementação do estabelecido na Lei nº 85/2009, de 27 de agosto, e no Despacho Normativo nº 6/2010, de 19 de fevereiro, no que respeita ao alargamento da escolaridade obrigatória até aos 18 anos ou à obrigatoriedade de obtenção do diploma conferente ao nível secundário de educação, que é aplicável nomeadamente os alunos com NEE, entre os quais se incluem os que usufruem da medida educativa CEI, gostaríamos de saber se, nesta escola, têm surgido dúvidas ou dificuldades face à necessidade de assegurar a continuidade dos percursos escolares dos referidos alunos.

O que eu sei, eles têm seguido, portanto, o percurso normal. Penso que em relação aos alunos, por exemplo, que eu tenho... Penso que em relação aos alunos que estão a frequentar o 9º ano, houve a preocupação de procurar outras alternativas de fora, portanto, que pudessem, penso eu, prepará-los para o novo trabalho, mas que... por uma dificuldade de transporte, portanto, eles terão que permanecer aqui e não é possível... essa vertente antes do trabalho, mais prática. Que lhes pudesse dar essa prática, e eles acho... pronto, nesse aspeto, que eles poderiam usufruir de outras coisas, que aqui nós não temos possibilidade. Mas a nível... sabe?... de uma profissão...

Adquirir novas competências...

Sim, sim, sim.

E a propósito das dúvidas decorrentes dos dispositivos que referi?

Eu não tenho dúvidas, porque desconheço... desconheço o Decreto. Não sei, portanto o que é que ele diz. Também, não sei, portanto a posição da escola. O assunto nunca foi discutido.

Existem casos, nesta escola, de alunos com NEE com os quais trabalha ou tenha já trabalhado, aos quais tenha sido aplicada a medida educativa CEI, que tenham transitado para as escolas secundárias do Ensino Regular?

Não tenho, não tenho.

Mas não conhece alunos que tenham seguido outras vias?

Portanto... do que eu conheço, portanto eles depois da saída daqui com o 9º ano, ou ficam, portanto, nos locais onde ficaram, onde fizeram algum estágio onde... mas não tenho conhecimento, depois da continuidade... do que é feito deles. Precisamente, porque eu penso que há alunos, que a oportunidade seria o centro X, penso eu que... mas por pura dificuldade, por ser longe e eles não terem autonomia para irem até lá, porque depois... ou deixam, ou deixam de

estudar ou então ficam numa unidade de... aqui de X. Ficou num horto... tinha feito, portanto, um estágio que ficou... mas não conheço assim depois o percurso...

Mas aqui na escola, não conhece nenhum que tenha transitado para o secundário?

Não, não.

Na sua opinião, as escolas ao nível do ensino secundário estão aptas a receber e a incluir alunos que, no âmbito das suas NEE, usufruem de um CEI?

Eu não tenho muito contacto, portanto, a este nível, já... de alunos... mas... no caso, por exemplo, na minha situação, eu tenho alunos com o 9º ano... que acho que eles... que precisavam. Portanto, são alunos que... não têm, portanto, muita competência de escrita... de escrita... portanto aquele tipo de... de competências... que, portanto, que seriam necessárias para prosseguir estudos e que, portanto, acho que... uma... uma... escola que lhes desse, portanto... como é que eu hei-de dizer... que os pusesse mais no mundo do trabalho... que os ensinasse mais... acho que... qualquer ensino desses mais prático tinha... acho que era mais adaptado a eles, do que propriamente irem para o ensino regular. Porque é assim, eu de facto não conheço... portanto, estas situações a partir do 9º ano. Porque acho que eles ficavam, até agora, não é?...

Sim...

Ficavam no 9º ano... e acho que... portanto... as escolas não estão muito preparadas, não é?... Para... não têm conhecimento. Claro que os professores que estão com eles do ensino... do ensino especial, sim. Mas, depois os outros, não é?... Não têm, não têm essa... esses conhecimentos, não têm mesmo a disponibilidade, para estar com esses... eu digo a disponibilidade, no sentido em que eles estão integrados em turmas com muitos outros alunos, não é?... E, portanto... nós não temos, eu vejo, por exemplo, no caso dos meus. Eles, este ano... eu nem estou com eles... na turma... e é uma coisa... que me custa um bocado. Mas, se quiser encontrar-me com eles tem que ser aí assim... há qualquer coisa que falta ali, aquele contacto mesmo que... falta.

Que fatores poderão ser um obstáculo à inclusão destes alunos no ensino secundário?

Portanto, é o facto de não haver, de não haver... portanto, primeiro é os transportes, é encontrar escolas adequadas que reúnam as condições que tenham os recursos humanos que são necessários para acompanhar esses alunos. E não haver, portanto, parcerias também, as parcerias que seriam

ideais, não é?... Para que esses alunos pudessem frequentar fora um ensino mais prático ou terem valências mais práticas.

Considera que a formação em Educação Especial, detida pelos docentes do ensino secundário, é um fator determinante para a garantia de uma inclusão bem sucedida dos referidos alunos?

Eu não conheço... portanto, não estou no secundário, nem sei... não é?...

Sim... mas por exemplo, mesmo no básico pensa que... o facto de os professores... serem portadores de alguma ... formação em educação especial, isso é benéfico para esses alunos? Se não é?

Se forem portadores, se os professores tiverem. Acho que sim, que é fundamental. Acho que sim.

Para todos...

Sim, sim, sim.

Na sua opinião, considera este ano letivo (2012/2013) o momento exato para as escolas de nível secundário terem iniciado o processo de inclusão de alunos com NEE que usufruem de um CEI? Porquê?

...

Será este ano letivo, o momento exato? As escolas já reúnem as condições todas para os receber?

Não, isso, portanto... eu não sei mesmo responder. Não sei mesmo responder a este...

A este facto?

Sim, sim.

Quais serão, em seu entender, as principais alterações ou adaptações... no seu ponto de vista, daquilo que conhece do ensino secundário, as alterações que serão necessárias para receber estes alunos, quer a nível dos recursos humanos, dos recursos físicos...

Pronto. Têm que ter, de facto. É isso que é essencial, recursos. Portanto, não basta acolher. Não basta acolhermos os meninos e termos os meninos dentro da escola. É, de facto, nós termos que utilizar capacidades. E é umas das preocupações, neste momento, com os dois meninos, que eu tenho. É olhar para eles e ver que eles de facto... um deles, então, está muito desenvolvido fisicamente e acho que ele, portanto, precisa que... precisa que lhe ensinem

muita coisa... e eu não sei até que ponto, nós... não é?... Conseguimos abranger tudo aquilo que ele necessita... acho que... portanto, eu não faço ideia como eram antigamente as escolas onde estes meninos andavam, mas acho que às tantas era necessário uma... um maior acompanhamento.

Na sua opinião, estes alunos devem continuar a beneficiar do apoio do professor de Educação Especial? De que forma deverá ser realizado esse apoio?

É fundamental, pelo menos... é assim, ao nível das escolas, portanto, das nossas escolas são fundamentais. Porque são eles que dão, mesmo as indicações que nós precisamos. Primeiro, eles estão mais em contacto com eles, não é?... No caso dos meus alunos, eles estão muito mais em contacto com... com... o professor de ensino especial. Por outro lado, é o professor de ensino especial que, muitas vezes, nos fornece... ferramentas, que nos diz como é que devemos atuar, que nos diz, portanto... que nos dá essas indicações todas. Até, às vezes, das próprias capacidades que eles têm e até onde podem ir. Até onde é que nós podemos exigir deles. Essas indicações são, realmente, grande ajuda para o professor, porque de facto é o que tem maior contacto com eles. São fundamentais.

Então, considera que o professor de educação especial poderá ser uma ponte entre o básico e o secundário, para os professores?

Sim, sim. Fundamental. Fundamental, neste momento, portanto, são as pessoas que estão mais perto deles... E que conhecem melhor, e que de facto têm mais ferramentas, não é?... Para nos ajudar a nós, até às próprias famílias, muitas vezes. Como diretora de turma, muitas vezes, não é?... sinto necessidade para... mesmo para perceber, às vezes, a família, a maneira como a família, portanto, encara o ensino do aluno. Portanto, socorro-me muito do professor de ensino especial.

Na sua opinião como é que deveria ser realizado o apoio pelo professor de educação especial?

Idealmente seria na sala de aula juntamente com toda a turma, estar o professor presente. Mas, a realidade... as turmas com um elevado número de alunos, as dificuldades, portanto, muitas vezes... portanto, a necessidade que há de os alunos terem médias altas...e dos conteúdos. Portanto, a dificuldade que muitas vezes encontramos nos outros alunos da turma de estudarem... o professor da turma, portanto, não pode dar tanta atenção a esses alunos e não sei até que ponto um professor de ensino especial, dentro da sala de aula, vai perturbar o funcionamento da aula.

Face à necessidade de as escolas do ensino secundário passarem a desenvolver currículos individuais que privilegiem a componente funcional e de passarem ainda a ter responsabilidade em assegurar o processo de transição dos alunos que beneficiem destes currículos para a vida pós-escolar, mediante a implementação do Plano Individual de Transição (PIT), a Portaria nº 275-A/2012, de 11 de setembro, que regula o ensino de alunos com currículo específico individual (CEI), em processo de transição para a vida pós-escolar, vem orientar as escolas para a construção dos referidos currículos específicos individuais e dos planos individuais de transição, proceder à definição de uma matriz curricular e dar indicações para que se constituam parcerias com Centros de Recursos e IPSS.

Tem conhecimento deste dispositivo legal?

Não...

Na sua opinião, as recentes medidas de agregação de escolas irão favorecer ou prejudicar a inclusão dos alunos com NEE, sobretudo dos que transitam para o Nível Secundário e que usufruem da medida educativa CEI? Porquê?

A agregação de escolas será benéfica ou prejudicial a estes alunos?

Não faço ideia...

Eu vejo mais na perspetiva de terem, de facto, perto deles alguém que saiba trabalhar com eles, alguém... porque eu estou a ver aí assim... portanto... Portarias e estou a ver muita legislação que eu desconheço. A legislação não me diz nada... a mim o que me diz, é de facto haver... depois pôr essas coisas todas a funcionar. E de facto encontrar... eu estou a ver aí parcerias e tudo mais, de facto, tudo isso é necessário, mas é necessário que saia do papel e é necessário que ponham de facto esses meninos com quem saiba trabalhar com eles. Com quem saiba desenvolver as capacidades deles, porque senão temos ao meninos sentados na aula, a acompanhar os outros e não estão a desenvolver, pelo menos as capacidades que eles têm e...

As competências....

As competências, não é?... E que... ah! É isso que, às vezes, me preocupa muito. Para os meus... e não sei, até que ponto eles estão a desenvolver tudo o que poderiam desenvolver... E mais importante do que a legislação, é de facto encontrar pessoas que estejam ao lado deles, a fazerem isso. Neste momento, são de facto os professores de ensino especial.

Nos casos em que, apesar de considerado o contexto educativo mais apropriado não haja condições para o prosseguimento de estudos numa escola de nível secundário, considera que as escolas dos 2º e 3º ciclos têm condições

*para continuar a assegurar a educação e formação de alunos com CEI?
Porquê?*

É assim... ter condições... se tiverem, se tiverem de facto, não que... e assim, na minha perspetiva, a escola não deve servir só para tomar conta, ou para guardar os meninos. Portanto, a partir do momento em que não tem... as pessoas... para estar com esses meninos e... portanto, os ensinarem e os desenvolverem, acho que não tem condições. Só têm se tiverem lá, de facto... material humano capaz de lhes desenvolverem as competências.

Sim... mas, então... supunhamos a escola secundária, se não tiver essas condições que está a referir, mas se a escola do 2º ciclo ou 3º ciclo onde o aluno esteja... tiver... ele deve continuar...

Sim, sim.

Caso tenha. Caso a escola secundária reúna essas condições, ele deverá transitar com os colegas?

Sim, sim, sim.

Relativamente à sua referência “caso as escolas secundárias reunissem essas condições”, eles deveriam transitar. Pode esclarecer-me que condições são essas?

O ideal seria que eles conseguissem habilitações, cada vez mais habilitações. Depende é se as escolas têm os tais recursos humanos, portanto, o professor que os possa acompanhar, muitas vezes até psicólogos... e depois haver contactos, haver parcerias, onde esses alunos possam de facto ser preparados para a vida ativa, onde eles possam, portanto, completar a sua formação e ajudá-los até numa possível escolha de profissão. Temos de facto de ter isso em atenção: onde as escolas estão inseridas, os transportes que são necessários, porque a maior parte dos meninos não tem autonomia de circularem, assim por grandes percursos.

Obrigada pela sua disponibilidade e colaboração.

É assim, em relação ao secundário, de facto, não estou nada dentro...

Entrevista B2

Tendo-nos apercebido de que em algumas escolas se têm levantado novas questões decorrentes da implementação do estabelecido na Lei nº 85/2009, de 27 de agosto de 2009 e no Despacho Normativo nº6/2010, de 19 de fevereiro, no que respeita ao alargamento da escolaridade obrigatória até aos 18 anos ou à obrigatoriedade de obtenção do diploma conferente ao nível secundário de educação, que é aplicável nomeadamente aos alunos com NEE, entre os quais se incluem os que usufruem da medida educativa CEI, gostaríamos de saber se, nesta escola, têm surgido dúvidas ou dificuldades face à necessidade de assegurar a continuidade dos percursos escolares dos referidos alunos.

Penso que sim... surgiram algumas dificuldades... nomeadamente responder... ao alargamento da escolaridade dos miúdos.

E... em que medida é que isso foi solucionado?

É a primeira vez que eu tenho a aluna, como diretora de turma. Portanto, o acesso ao processo foi, assim, como professora, mas não como professora diretamente dela. Só o conselho de turma que a miúda frequentava. Sei que foi com base na legislação, foi nas pessoas da educação especial, a professora X e o professor Y. Sei que os encarregados de educação também, no sentido da miúda... dar continuidade aos estudos. Não nesta escola, mas numa escola específica e com larga experiência... na situação dela.

Existem casos, nesta escola, de alunos com NEE com os quais trabalha ou tenha já trabalhado, aos quais tenha sido aplicada a medida educativa CEI, que tenham transitado para as escolas secundárias do Ensino Regular?

Eu trabalho, exatamente, com a aluna... e vou explicar de duas maneiras. Ela, até ao 9º, a nossa intenção era que ela frequentasse a dita escola específica com... não é?... Vocacionada mesmo para alunos com necessidades educativas especiais, dos quais a R também fazia parte. Depois, como os pais não aceitaram, ela foi integrada numa turma de ensino regular. Pronto, temos um caso.

Em que moldes a escola realizou essa transição?

...

Transição do básico para o secundário, tem conhecimento?

Em que moldes... em que moldes... não sei o que é que isto... é vago... Como é que é feita a matrícula? É isso?

Sim...

O processo dela foi acompanhado, não é?... Os professores são os mesmos, a diretora de turma, por acaso, por questões... porque o diretor de turma não era o mesmo, foi a única coisa que mudou. E a turma, mas pronto. O resto continua exatamente igual ao 3º ciclo, que ela tinha frequentado anteriormente.

Na sua opinião, as escolas ao nível do ensino secundário estão aptas a receber e a incluir alunos que, no âmbito das suas NEE, usufruem de um CEI?

Isto é complicado para um professor. Eu conheço a realidade daqui, do resto... não sei...

Mas da sua experiência...

Da experiência, sim, sim. A escola tem... tem condições para isso.

Considera que a formação em Educação Especial, detida pelos docentes do ensino secundário, é um fator determinante para a garantia de uma inclusão bem sucedida dos referidos alunos?

Sim.

Em que nível? O que é que beneficia o aluno ou...

Olhe, para já... a dificuldade que eu tenho é aquela que no fundo pode beneficiar a aluna... a informação da legislação, constantemente está a modificar. Depois, a realidade da própria... aluna. São pessoas que, à partida... porque eu trabalho como diretora de turma, mas nunca lido com a miúda, não é?... A não ser a parte burocrática da direção de turma. O currículo próprio dela... são com duas pessoas, que realmente são formadas naquilo, especializadas na área, e que respondem mais rapidamente às necessidades da R, em todos os sentidos. A inclusão no mundo da escola, no mundo social, em casa. Se não for a formação, não consegue, não é?... Acho que são essas as três bases.

Na sua opinião, considera este ano letivo (2012/2013) o momento exato para as escolas de nível secundário terem iniciado o processo de inclusão de alunos com NEE que usufruem de um CEI? Porquê?

O que pergunta é... porque não noutros anos? Se foi este o fulcral?

Sim... uma vez que a lei do alargamento da escolaridade obrigatória, já saiu em 2009... se... este será mesmo... as escolas estão mesmo preparadas ou se ainda era preciso mais alguns anos para as escolas se prepararem... quer com recursos humanos, recursos... físicos, outro tipo de recursos.

Eu acho que isso é mais do âmbito da política, não é?... Ou das políticas educativas. O professor... eu acho que, para o aluno, quanto mais cedo melhor, naturalmente, mas... porque é que não em 2009?... Uma pergunta para a qual... eu não sei dizer se 2012 é o melhor... 2013, não é?... Se foi feita em 2009 e só em 2012/13 é que é aplicada. Ultrapassa-me um bocadinho. Não sei.

Quais serão, em seu entender, as principais alterações ou adaptações que as escolas do ensino secundário terão eventualmente de implementar para concretizar esta medida?

...

Para incluir os alunos no ensino secundário.

A legislação já existe, não é?...

Fora a legislação...

As adaptações físicas como em todas as escolas, que estão adaptadas. Os funcionários... porque nós temos de facto funcionários. A R precisa disso, um funcionário que a acompanhe, normalmente em termos de... em “timing” de colocação, é sempre mais tarde que o resto... depois, o resto, eu penso que as escolas garantem, pelo menos esta garante. Eu acho que é mais... a questão... os professores, também já estão colocados. É mesmo, a questão do espaço físico adaptado à aluna, que em princípio está. E quem a acompanha extra-aula. A realidade dos alunos... a realidade que eu conheço é que o aluno não é autónomo, tem que estar com o funcionário ao lado. E durante algum tempo, não tinha apoio do funcionário, porque não havia funcionário... as escolas economicamente dependem destas coisas e das ordens do Ministério da Educação.

Na sua opinião, estes alunos devem continuar a beneficiar do apoio do professor de Educação Especial? De que forma deverá ser realizado esse apoio?

Sim, o aluno deverá ser apoiado. O currículo é feito pelo aluno... pelo aluno?!... pelo professor mediante as dificuldades que o aluno... tem. Portanto, a realidade muda, conforme a realidade do... do aluno. Pelo menos aqui é assim que se faz. Acho que é assim que deve ser feito...

Em algumas coisas tenho dificuldade em lhe responder, não é?...

Face à necessidade de as escolas do ensino secundário passarem a desenvolver currículos individuais que privilegiem a componente funcional e de passarem ainda a ter responsabilidade em assegurar o processo de transição

dos alunos que beneficiem destes currículos para a vida pós-escolar, mediante a implementação do Plano Individual de Transição (PIT), a Portaria nº 275-A/2012, de 11 de setembro, que regula o ensino de alunos com currículo específico individual (CEI), em processo de transição para a vida pós-escolar, vem orientar as escolas para a construção dos referidos currículos específicos individuais e dos planos individuais de transição, proceder à definição de uma matriz curricular e dar indicações para que se constituam parcerias com Centros de Recursos e IPSS.

Tem conhecimento deste dispositivo legal?

Não.

Na sua opinião, as recentes medidas de agregação de escolas irão favorecer ou prejudicar a inclusão dos alunos com NEE, sobretudo dos que transitam para o Nível Secundário e que usufruem da medida educativa CEI? Porquê?

...

A agregação das escolas será benéfica ou prejudicial a estes alunos?

Agregar várias escolas... perde-se sempre um bocadinho a realidade dos miúdos, não é?... Alunos dispersos. Uma escola mais pequena tem tendência a captar o aluno e atender mais depressa às suas necessidades. Acho que não... eu acho que não, apesar de tudo, esta escola é um agrupamento, também está agregado a um número de escolas. E a deslocação para o próprio centro, às vezes, faz com que o encarregado de educação, que já tem mais aquela tarefa de levar o aluno, em princípio autónomo... em alguns sentidos, penso que não é benéfico. A agregação das escolas pressupõe um maior número de alunos, logo, “perde-se” o ensino personalizado. Penso que a agregação das escolas é mais uma medida economicista do que benéfica para eles. Cada professor passa a ter mais alunos. Nem alunos nem professores têm condições viáveis ao sucesso educativo.

Nos casos em que, apesar de considerado o contexto educativo mais apropriado não haja condições para o prosseguimento de estudos numa escola de nível secundário, considera que as escolas dos 2º e 3º ciclos têm condições para continuar a assegurar a educação e formação de alunos com CEI?

Tem, se for um ano.... Se for dois, três, quatro... acho que não, porque o aluno regride, para todos os efeitos. Em termos de faixa etária ele começa a estar desenquadrado. Penso que não. É o que ia acontecer com a nossa menina.

Muito obrigada pela colaboração e disponibilidade.

Entrevista C1

Tendo-nos apercebido de que em algumas escolas se têm levantado novas questões decorrentes da implementação do estabelecido na Lei nº 85/2009, de 27 de agosto, e no Despacho Normativo nº 6/2010, de 19 de fevereiro, no que respeita ao alargamento da escolaridade obrigatória até aos 18 anos ou à obrigatoriedade de obtenção do diploma conferente ao nível secundário de educação, que é aplicável nomeadamente aos alunos com NEE, entre os quais se incluem os que usufruem da medida educativa CEI, gostaríamos de saber se, nesta escola, têm surgido dúvidas ou dificuldades face à necessidade de assegurar a continuidade dos percursos escolares dos referidos alunos.

Dúvidas?... surgiram... nomeadamente no que tem a ver com a nova Portaria, que saiu agora no início do ano letivo, e sobre a tipologia de alunos que abrangeria, ou seja, se abrangeria alunos a partir dos 15 anos ou alunos que estivessem no currículo... no ensino secundário. Essa é a dúvida que surgiu. Depois quanto à questão, quanto ao alargamento da escolaridade até aos 18 anos de alunos que têm currículo específico individual... mais do que dúvidas... bem... têm-se as certezas de que é complicado promover uma formação profissional. Nós temos a nossa experiência, como escola, porque já no ano passado, antes de sair... a tal Portaria... no âmbito dos estudos... procurámos estabelecer parcerias com... instituições formadoras... que estariam bem encaminhadas, mas esbarravam na falta de transporte, porque ninguém está... disponível... para o... para o assegurar. Portanto,... a formação dos alunos com currículos específicos individuais está... parece-me... a formação profissional está demasiado centrada... em alguns polos que estão habilitados a fazê-lo. Mas uma boa parte dos alunos está impossibilitada de seguir esse caminho, porque... por questões logísticas de transporte. E esses polos, em si, não têm competência formadora para aquela tipologia dos alunos. Portanto, não é tanto uma questão de dúvidas, mas foi um confirmar de certezas que não é com Portarias que...

É operacionalizado...

A coisa é conseguida.

A propósito das dúvidas que surgiram na escola à Lei nº 85/2009, de 27 de agosto, e ao Despacho Normativo nº 6/2010, de 19 de fevereiro, não ficou bem esclarecido se era a estes dispositivos legais que se estava a referir, ou se era somente à Portaria nº 275-A/2012, de 11 de setembro?

Portanto,... só me referi à Portaria que tinha saído... que saiu no início deste ano letivo referente... à nova matriz curricular, dos alunos que têm currículo específico individual e que prosseguem estudos para o ensino secundário.

Mas, na escola houve dúvidas relativamente a estes... dispositivos...

Quanto a essa... não, não. Em relação ao que eles dizem, não houve. Nem em relação à Lei 85, do alargamento da escolaridade obrigatória, nem mesmo em relação ao Despacho 6, também nunca houve dúvidas em relação ao que lá dizia. Em relação ao texto em si, não houve dúvidas.

Existem casos, nesta escola, de alunos com NEE com os quais trabalha ou tenha já trabalhado, aos quais tenha sido aplicada a medida educativa CEI, que tenham transitado para as escolas secundárias do Ensino Regular?

Os casos que temos são... estamos a ter os primeiros, ou seja, os primeiros alunos... nesta escola até só temos uma aluna... que está a frequentar o 10º ano. Portanto, situações que a meu ver... a última... sucessiva de... mas não há experiência disso. Estamos a ter os primeiros casos... e... e agora... é que vai acentuar a sensação de necessidade de dar resposta... a esses casos que não dá... que não é fácil.

E em que moldes foi realizada essa transição do básico para o secundário?

Em termos internos a... tipologia curricular... a matriz curricular, inicialmente prevista seria a mesma. Entretanto com a saída da nova Portaria... para os alunos matriculados no ensino secundário, a nível interno da escola engloba a matriz para dar resposta ao que é pedido. A grande novidade será a introdução para a sensibilização para a língua inglesa... E depois para colmatar a falta de formação, que será competência de outras instituições. A escola vai ter que gerir as ofertas que tem, que para o caso da nossa é bastante diversificada, passa por aulas a inglês, várias atividades que... têm como... áreas como a educação física, como educação tecnológica... procedemos a pequenos retoques da matriz curricular... que terá muito que ver sobretudo com a questão da introdução da língua inglesa, quanto ao resto já não será diferente... e continuamos... a fazer... a ver as instituições que supostamente poderão fazer essa formação do currículo/ Portaria indicada... optando... pelo mesmo tipo de esforços que utilizamos no passado.

Falou em alguns aspetos, falou sobretudo da matriz da aluna...

Sim...

Pedia-lhe que me especificasse um pouco melhor...

Eu não serei a pessoa mais indicada para falar desse caso, porque não sou eu que acompanho este caso. Sei que é uma aluna que está no 10º ano. Sei que houve... no passado... durante o ano passado, que houve alguns contactos que tinham a ver... com a colaboração da APPACDM aqui de X, mas

pormenores deste caso em concreto não os conheço. Portanto é da professora X, que a acompanha.

Quando refere que a matriz curricular era igual, era a mesma, refere-se aos pontos essenciais que ela tinha no ensino básico ou quer referir-se a outros aspetos?

Já não me recordo muito bem em que contexto é que disse isso. Portanto, se bem percebo, o que aí está dito, é que a matriz que nós tínhamos pensado no início do ano será a mesma de todos os anos. Entretanto, com o surgimento da nova Portaria fizemos alterações para esse caso, essa aluna em concreto. Não sei se esclareci a dúvida...

Na sua opinião, as escolas ao nível do ensino secundário estão aptas a receber e a incluir alunos que, no âmbito das suas NEE, usufruem de um CEI?

Não.

Porquê?

Porque, ou há de facto... parcerias a funcionar em que é possível articular a presença dos alunos com currículo específico individual, parcialmente nas escolas e depois o restante horário numa entidade com competência formadora... é impossível, porque... nós já pesquisamos e verificamos que, de facto, nós não temos competência formadora, para aquele perfil, portanto a escola... ou as parcerias são implementadas e eu não vejo alunos para isso. Não vejo quem tenha capacidade de financiar os transportes para isso. Nós já tentámos, e não conseguimos. Contactamos a Câmara Municipal... enfim, não há... não há dinheiro. As instituições em causa, também não têm transportes, para se deslocarem às escolas, para ir buscar os alunos. Os pais não têm essa competência. Os miúdos não têm autonomia para... para utilizarem transportes públicos, portanto, não temos capacidade.

Quando lhe perguntei se as escolas de nível secundário estavam preparadas para receber e incluir estes alunos com CEI, a sua resposta foi não. Quais são, na sua opinião, os fatores que poderão obstaculizar essa medida....

Não, logo à partida basicamente as escolas secundárias não têm o hábito de receber alunos com necessidades educativas especiais, seguindo um currículo específico individual. Não há qualquer tipo de prática, de hábito... não há qualquer, imagino eu, a não ser que existam professores que vão de outras escolas para lá e que estejam habituados a lidar com alunos de currículo específico individual, com tudo o que de adaptações que isso implica para uma escola. Acima de tudo é isso.

E que adaptações seriam essas?

De todo o tipo, desde coisas tão, tão mezinhas como ter professores disponíveis com vontade para criar áreas específicas, desde criar espaços para que essas áreas específicas se possam desenvolver, professores que, certamente, dentro da sala de aula não estão habituados a ter alunos tão desfasados do que é o currículo seguido. Portanto, todo esse conjunto de situações de que não há uma prática, não há hábito de lidar com.

Considera que a formação em Educação Especial, detida pelos docentes do ensino secundário, é um fator determinante para a garantia de uma inclusão bem sucedida dos referidos alunos?

Formação especializada?...

Não quer dizer que seja uma formação especializada, ter alguma formação na área da educação especial...

De forma geral, acho que uma... formação, nem de perto nem de longe... é necessário, não é?... Não é fundamental.

Mas considera que era benéfico esses professores possuírem... alguma formação na área ou não?

Eu considero que sim, mas também ao longo dos anos que tenho... tenho um grande desencanto em relação a tudo o que é formação, porque... pela qual tenho reticências. Acaba sempre por não responder às necessidades de lidar... concretamente com os alunos, não é?... Vejo a formação como drama formativo total, com uma perspectiva muito negra em relação à qualidade do que é feito, portanto... estava a dizer que isto hoje, tinham que ter mais formação era útil, mas se ela fosse de qualidade. Agora estar a acrescentar um bocadinho... sem saber... não vejo necessidade. Faz falta... bom senso...

Era isso que eu lhe ia perguntar. Na sua opinião, quais são as características que um professor poderá ter para lidar com estes alunos?

Bom senso... ter uma... uma... perspectiva inclusiva da escola... e é aqui que eu digo qual é que é a minha definição de inclusão... Eu defendo que passe pela presença da maior parte dos alunos nas escolas regulares... Não necessariamente dentro da mesma sala... mas que faltam muitos... muitos serviços, que em paralelo com os professores possam desenvolver... Portanto... a formação que deverão ter e as qualidades serão muitas. É o bom senso, é uma perspectiva inclusiva da escola, aceitar que todos os alunos devem estar na escola. Saber de antemão que até outros serviços funcionarem

em paralelo com a profissão docente... penso que são... bom senso e uma noção inclusiva da escola.

Assim, a formação em educação especial...

Em relação à formação é muito facilmente esclarecido esse ponto, porque é... a formação, em teoria, é sempre algo útil, na prática, a formação que é fornecida, seja aos professores de educação especial seja aos professores do ensino regular, tal como eu a tenho visto até ao momento, tal como me tem sido relatada por outras pessoas que o fazem, ela não serve praticamente para nada. Ou seja, há um enormíssimo desfasamento entre aquilo que é a formação fornecida e as necessidades reais das pessoas. O que eu quero dizer aí com isso é: toda a gente necessita de mais formação, quase toda a gente tem necessidade de mais formação, mas, olhando para aquilo que por norma é fornecido, não vejo, portanto, interesse em mais daquilo. Mais claro é impossível, ou seja, não está adequado às reais necessidades dos docentes que lidam, que trabalham com os alunos que apresentam necessidades educativas especiais. É boa, mas não está... ou melhor, faz falta, mas a que existe, na prática, não faz falta.

Não está adaptada às necessidades...

Não está adequada. Mais do mesmo, obrigado.

Na sua opinião, considera este ano letivo (2012/2013) o momento exato para as escolas de nível secundário terem iniciado o processo de inclusão de alunos com NEE que usufruem de um CEI? Porquê?

Porque acho que é um processo que deveria ter sido poupado, não o vejo... qualquer fundamento, qualquer lógica. O atirar-se com mais um despacho para cima das escolas, sem primeiro verificar, ou... ou assegurarem-se de que era possível pôr em prática... isto é um daqueles casos em que há um forte desfasamento entre o que é uma... uma... uma teoria legislativa e do que é uma prática... não está nada acertado...

Quais serão, em seu entender, as principais alterações ou adaptações que as escolas do ensino secundário terão eventualmente de implementar para concretizar esta medida?

Bem, para mim a principal é... é esta... verificar qual é a possibilidade das escolas secundárias, elas próprias... se tornarem em centros formadores. Há grupos que servem todas as especificidades. Há capacidades instauradas nas escolas. Há cursos de Educação e Formação que foram dando alguma experiência nessa... como mobilizar, não é?... Quando digo que determinadas escolas, por exemplo, uma escola aqui do concelho e da geometria acima,

adquiriu-se essa competência formadora, que lhe fosse reconhecida essa competência. Eu pelas investigações que fiz, estavam aptas a sê-lo... posso estar errado, mas é a impressão que eu tenho. Portanto, era mais ou menos isso... formar uma entidade formadora, nós estamos num município que inclui um certo número de prioridades, em que as próprias Câmaras dizem: não temos dinheiro para os transportar para o Porto. Estamos a falar de X, que é ao lado. Para acorrer o mais depressa esses casos, deve-se criar entidades formadoras nas escolas.

O professor referiu que havia necessidade de as escolas secundárias, elas próprias, se tornarem em “centros formadores”...

Isso tem a ver com o seguinte. Já o ano passado dei voltas e mais voltas à legislação e às ofertas disponíveis, pensando em casos concretos de alunos que aqui temos. Alunos que estão neste momento no 9º ano, que no próximo ano serão abrangidos por esta nova Portaria, que têm que estar na escola até aos 18 anos. E alunos com competência, com capacidade para aprender a fazer qualquer coisa a sério, mas que queremos ou queríamos que essa competência profissional adquirida fosse certificada. E, então, ao dar voltas ao sistema, o que é que descobri, os únicos centros preparados para lhes atribuir essa competência profissional são muito poucos nesta área. Estaríamos a falar do centro de formação X, na X. E pouco mais. Qual foi o verdadeiro obstáculo com que nos deparamos: eles vão para lá como? Não há transportes. Não há transportes, o cenário que se está a montar para esta gente, é não vão ter formação. Ou seja, vão andar numa escola como esta até aos 18 anos e não lhes vai ser atribuído qualquer tipo de certificação profissional. O problema é este, há um problema logístico de transporte. Nós contactamos a Câmara Municipal, expusemos a situação, disseram-nos: não há transporte, não há dinheiro para isso. Perante este problema prático, a minha ideia foi procurarmos que, por exemplo, dentro de cada concelho, nomeadamente no concelho X, uma das escolas secundárias criasse um ou dois cursos adequados... à certificação académica que estes jovens têm. Têm no fundo o 4º ano, na prática, a partir dali entram em currículo específico individual e aquilo não tem equivalência nem ao 6º nem ao 9º e que lhes fosse possível dar certificação profissional de acordo com esta qualificação académica de base. Não sei se me consegui explicar. E a ideia seria essa, ou seja, criar pequenos cursos, pequenos cursos dentro das secundárias e que atraísse dentro do município jovens que saíram dos currículos específicos individuais para obter ali qualquer tipo de certificação profissional, ou seja, o que eu vejo é que... criou-se uma Portaria que define umas parcerias que, depois na prática, não acontecem. Não há transportes para levar esta gente aos sítios onde essa certificação profissional é fornecida. Está-se a preparar aqui um “caldinho” para que eles andem até aos 18 anos na escola, sem obter qualquer tipo de

certificação profissional. Vejo tanto dinheiro a ser gasto em tanta coisa e parece-me que estão a ser esquecidos.

Na sua opinião, estes alunos devem continuar a beneficiar do apoio do professor de Educação Especial? De que forma deverá ser realizado esse apoio?

Em relação a... quem... quem aborda as competências funcionais, a leitura, a escrita, o cálculo, a informática somos nós, professores da educação especial... se somos as pessoas mais indicadas, ou não, para o fazer... isso é discutível, mas somos nós que o fazemos... não percebi qual era a pergunta...

Se deve continuar com o apoio do professor da educação especial...

Estando... estando eles... frequentando... eles... seja parcialmente a nível de escola. Sim, sim.

De que forma deve ser realizado este apoio...

Mas... está-se a referir àquilo que a nova Portaria prevê que seja feito?

Não...

Com a nova Portaria a questão nem se põe nesses termos, é que a nova Portaria nem sequer prevê a ida dos alunos de currículo específico individual à turma. Que é uma coisa fantástica. Isto em termos de inclusão é fabuloso, ou seja, segundo uma leitura normal da Portaria, os alunos que seguem um currículo específico individual chegam ao 10º ano e deixam de ter contacto com a turma, em termos regulares, porque o que lá está previsto é idas a uma instituição e depois 5 horas na escola, com um determinado conjunto de conteúdos curriculares que são lecionados pelo professor de educação especial, desde a sensibilização ao inglês, à informática, à matemática e ao português. Portanto, em termos inclusivos acho que estamos conversados, sobre o que esta Portaria é. Depois sobre o que o professor de educação especial vai fazer com aquilo. Supostamente, pela legislação temos que trabalhar aquelas áreas todas. Quanto à sensibilização para o inglês, por exemplo, eu não estou a ver muito bem que tipo de formação é que... eu não tenho... mesmo em relação à informática, acho algo duvidoso. Mas, a Portaria leva-nos a que sejamos nós a trabalhar todas essas áreas curriculares. Portanto, na altura eu creio que me estivesse a referir àquilo que é esperado que nós façamos. E o que é esperado que nós façamos é isso, trabalhamos tudo. Quanto à inclusão estamos conversados, porque acabou-se acabaram-se as idas à turma, durante 3 anos são algumas aulitas connosco e depois instituição para fazer o resto da formação. Na prática isso não está a

acontecer, porque as escolas não têm esses protocolos a funcionar. Portanto, os alunos continuam a ter a mesma matriz curricular de sempre.

Face à necessidade de as escolas do ensino secundário passarem a desenvolver currículos individuais que privilegiem a componente funcional e de passarem ainda a ter responsabilidade em assegurar o processo de transição dos alunos que beneficiem destes currículos para a vida pós-escolar, mediante a implementação do Plano Individual de Transição (PIT), a Portaria nº 275-A/2012, de 11 de setembro, que regula o ensino de alunos com currículo específico individual (CEI), em processo de transição para a vida pós-escolar, vem orientar as escolas para a construção dos referidos currículos específicos individuais e dos planos individuais de transição, proceder à definição de uma matriz curricular e dar indicações para que se constituam parcerias com Centros de Recursos e IPSS.

Tem conhecimento deste dispositivo legal?

Sim.

Considera que esta era a “peça que faltava”? Ou seja, que esta Portaria, em complemento com os demais instrumentos legais já referidos antes, irá colmatar todas as dificuldades sentidas pelas escolas quanto à inclusão e garantia das melhores condições da transição dos alunos com CEI para a vida pós-escolar?

Não.

Clarifique um bocadinho melhor...

Não, porque falta... certificarem-se de que há oferta, em termos... de Centros de Recursos para a Inclusão, em abundância, ou seja, que todas as escolas... tenham à sua disposição, na sua proximidade instituições que sejam Centros de Recursos para a Inclusão... eles não são tantos quanto isso, pelo que sei. E depois falta o complemento logístico, que permite a ligação real entre uma instituição e outra, que não existe. Para mim era fundamental e para os miúdos. Nós, escola, teríamos, por exemplo, uma parceria a funcionar com um centro de Educação e Formação, portanto na X... não se transforma em algo concreto, porque não há transporte. Portanto, pela Portaria, não é... a legislação, neste caso, não é o mais importante... mais importante são os recursos para que isto se possa realizar.

Na sua opinião, as recentes medidas de agregação de escolas irão favorecer ou prejudicar a inclusão dos alunos com NEE, sobretudo dos que transitam para o Nível Secundário e que usufruem da medida educativa CEI? Queira justificar a sua resposta.

Creio que... a esse nível mais agregação, menos agregação é completamente indiferente, não é verdade?... não creio que tenha qualquer tipo de impacto... não acho que seja um mal enorme...

Nos casos em que, apesar de considerado o contexto educativo mais apropriado não haja condições para o prosseguimento de estudos numa escola de nível secundário, considera que as escolas dos 2º e 3º ciclos têm condições para continuar a assegurar a educação e formação de alunos com CEI?

Sim.

Porquê?

Não estou a ver... o serviço que é fornecido por nós a estes alunos... que tentamos acompanhar... não é diferente do serviço que nós lhes fornecemos, se estivéssemos numa escola secundária... acho que o único pormenor que... não é pormenor... é importante. São o contacto que os alunos terão com os indivíduos do nível etário seguinte. Acho que é a única diferença... que é uma diferença mútua, mas quanto ao tipo de serviço que a escola forneceu na prestação, não há nenhum tipo de diferença entre aquele que o do básico faz, que o do secundário pode fazer, não é?... A tal chance de contacto com jovens mais próximos em relação aos outros. Eu, quase como tudo na vida, divido essa questão em duas partes. Se formos pelo lado formal... Formal, isto é, em teoria, aquilo que é melhor para os alunos, em primeiro lugar, responderia, o contacto com gente que está no nível etário similar ao deles. Quanto a isso, acho que é uma daquelas verdades que é incontornável. Agora, quais são as escolas que estão preparadas para fornecer aquilo que os alunos precisam? Neste momento, parece-me a mim que as secundárias não estão. Se calhar terá de ser pensado um período de transição, onde elas se preparem para... depois, acima de tudo independentemente de ser secundária ou EB2,3, o que é preciso, o que é importante é verificar que tipo de serviços são fornecidos ao aluno. Se esses tais... por exemplo, se os tais cursos profissionalizantes estiverem numa EB 2,3, muito bem que eles estejam numa EB 2,3. Se estiverem numa secundária, muito bem. O que eu quero dizer com isto é que onde o serviço estiver disponibilizado, é lá que eles deverão estar. Pela lógica, esse tipo de cursos deviam ser fornecidos numa escola secundária com alunos da mesma idade deles. E era lá que essa oferta formativa devia ser disponibilizada...

Incluídos com alunos da mesma idade...

Exatamente, exatamente.

Muito obrigada pela sua disponibilidade e colaboração.

Entrevista C2

Tendo-nos apercebido de que em algumas escolas se têm levantado novas questões decorrentes da implementação do estabelecido na Lei nº 85/2009, de 27 de agosto, e no Despacho Normativo nº 6/2010, de 19 de fevereiro, no que respeita ao alargamento da escolaridade obrigatória até aos 18 anos ou à obrigatoriedade de obtenção do diploma conferente ao nível secundário de educação, que é aplicável nomeadamente aos alunos com NEE, entre os quais se incluem os que usufruem da medida educativa CEI, gostaríamos de saber se, nesta escola, surgiram dúvidas ou dificuldades face à necessidade de assegurar a continuidade dos percursos escolares dos referidos alunos.

Relativamente aos alunos de CEI... que vão integrar no secundário... neste momento, sentimos não dúvidas, mas dificuldades quanto à implementação, porque... a legislação o que refere é que nós... que as escolas têm que fazer protocolos com Centros de Recursos para a Inclusão e o problema está aí mesmo, não é?... É o estabelecimento... é o estabelecer esses protocolos, com esses centros... centros de recursos. As escolas vão dando resposta aos alunos de necessidades... que têm currículo específico individual. Temos um caso desses, aqui na escola... agora... no que diz respeito à inclusão deles... portanto, fazer as tais cinco horas, cinco horas letivas na escola e depois as restantes vinte fora. Aí, ainda não está. Ainda temos algumas dificuldades. Estamos na fase de... de, portanto, estabelecimento dos protocolos a essas, a esses centros de recursos, que também não são muitos, não é?... Também não são muitos. Temos cá no Porto, temos o centro X. Temos alguns, alguns centros, mas não... não cobrem as necessidades daqui do concelho X. Depois há outro... há outra... outra desvantagem nessa e outra dificuldade na implementação dessa Portaria, que é a deslocação, não é?... A maior parte dos pais destes alunos... e nomeadamente a aluna em concreto, que está no secundário, ela é transportada pelos... pelos transportes da Câmara, não é?... Ora, para a transportar para outras escolas ou outras instituições, que sejam fora do concelho X, nós não temos... a Câmara não assegura esse transporte. Os pais, também não têm recursos, por isso... é uma dificuldade que... acrescida a isso, não é?...

Existem casos, nesta escola, de alunos com NEE com os quais trabalha ou tenha já trabalhado, aos quais tenha sido aplicada a medida educativa CEI, que tenham transitado para as escolas secundárias do Ensino Regular?

Temos, temos um caso de uma aluna, que concluiu, quer dizer, que concluiu o ensino básico com a medida educativa currículo... currículo específico individual e foi matriculada no 10º ano com... com essa medida.

E essa transição foi fácil... os pais opuseram-se?

Não, não, não se opuseram. Os pais concordaram... os professores também não levantaram qualquer problema. Não houve problema nenhum. As coisas estão a correr... a correr satisfatoriamente. Mas, lá está, não estamos a dar propriamente cumprimento à Portaria, porque ela está as vinte e cinco horas aqui na escola. Quando não deveria, não é?... Devia estar apenas as cinco horas... mas estará, enquanto não estabelecermos esses protocolos.

Na sua opinião, as escolas ao nível do ensino secundário estão aptas a receber e a incluir alunos que, no âmbito das suas NEE, usufruem de um CEI?

Para estes alunos do secundário, não estão tão... tão preparadas para isso, porque estes alunos... necessitavam de outro tipo de respostas, não é?... Neste momento... a escola e, nomeadamente, a equipa da educação especial... elaborou um currículo, uma matriz curricular, que depois tentou adaptá-la à nova Portaria... mas é... é uma matriz curricular, é um currículo que os alunos têm de... de cariz mais funcional. De forma a que os alunos possam estar na escola de forma integrada. Mas, não os prepara propriamente para a transição ativa pedida, não é?... Eles têm informática, têm oficinas, têm artes tradicionais, mas deveria essa parte, essa componente prática que a escola oferece, depois deveria existir uma vertente profissional fora. Onde eles pudessem testar e pudessem... e pudessem... e pudessem estar lá também, uma parte do dia, onde pudessem colocar lá... portanto, pôr em prática aquilo que eles aprendem... na escola e fazerem essa transição, também para a vida ativa. Chega-se a uma determinada altura, não é?... Dos 15, 16 anos, a escola... já não diz muito a estes alunos, não é?... E a escola começa a esgotar os recursos que tem, para dar resposta a... a alunos, nomeadamente, dos 15, 16 anos.

Pode esclarecer-me um pouco melhor?

As escolas secundárias não estão preparadas, uma vez que os alunos com currículo específico só frequentavam a escola até ao 9º ano. Portanto, só bem há pouco tempo é que os alunos começaram também a frequentar o secundário, desde que a escolaridade obrigatória passou até aos 18 anos. Portanto, a escola também tem que dar uma resposta a estes alunos... como até aqui não havia alunos CEI no secundário, não é?... Portanto, há necessidade de agora as escolas se prepararem e formar currículos, de maneira a dar uma resposta correta a estes alunos. Até ao 9º ano estavam no ensino básico e depois, daí, ou eram integrados em instituições ou centros de formação... Agora não, agora têm de estar na escola pelo menos até aos 18 anos.

Na sua opinião tem de haver um processo de adaptação da escola ao aluno e do aluno à escola.

... do aluno à escola, exato. E para dar cumprimento à legislação que saiu agora em setembro, não é?... As escolas têm que se preparar para formar um currículo para estes alunos com CEI, mas ao mesmo tempo estabelecer protocolos com centros de inclusão, não é?... Centros de Recursos para a Inclusão, para que se faça também... se consiga fazer também o plano de transição da escola à vida ativa. O aluno fica na escola 5 horas, que é o que diz o Despacho, e depois vai completar as restantes 20 horas, não é?... Em contexto de trabalho, em contexto de ocupação numa instituição para a inclusão destes alunos.

Considera que a formação em Educação Especial, detida pelos docentes do ensino secundário, é um fator determinante para a garantia de uma inclusão bem sucedida dos referidos alunos?

Os professores?...

Do ensino secundário que têm alguma formação em educação especial. Será fundamental, ou não?

Seria fundamental, que tivessem também alguma... alguma formação. A maior parte deles não têm, não é?... não têm e... e... portanto as dúvidas esclarecem-se através dos professores de educação especial e que estão na escola. Normalmente, aqui é assim que funciona. Quando os professores são colaborativos... aceitam muito bem a inclusão destes alunos nas turmas... depois em conselhos de turma, em reuniões, o professor de educação especial explica o currículo. Explica o funcionamento desse currículo. Explica a problemática desses alunos, não é?... E explica o porquê destes alunos estarem com um currículo mais funcional. E normalmente, há boa aceitação e... percebe.

Na sua opinião, considera este ano letivo (2012/2013) o momento exato para as escolas de nível secundário terem iniciado o processo de inclusão de alunos com NEE que usufruem de um CEI? Porquê?

Pronto, como eu disse já anteriormente. Eu penso que ainda não estão, propriamente aptas para... para receber. Para estarem aptas a receber estes alunos, então já deveria estar estabelecido esses tais protocolos, não é?... Já devia estar a orgânica toda neste currículo, devia já estar formada... toda aquela parte burocrática deveria estar já estabelecida, não é?... Deveria existir um bocadinho mais de ajuda por parte da... da... de entidades superiores, não é?... No estabelecimento destes... destes protocolos e... deveria existir mais Centros de Recursos para a Inclusão, para nos permitir dar resposta a estes... a estes alunos, nomeadamente, que a resposta não seja uma resposta tão... tão longínqua, não é?... Que seja a nível de concelho, não é?... No próprio

concelho estabelecer esses protocolos, com as escolas que têm esses, esses alunos.

Quais serão, em seu entender, as principais alterações ou adaptações que as escolas do ensino secundário terão eventualmente de implementar para concretizar esta medida?

Se quiserem fazer... portanto... se quiserem estabelecer a matriz curricular, aqui na escola, então terá que existir... a formação de cursos... não digo que seja propriamente de CEF... mas estabelecer nas escolas algumas áreas, não é?... Ligadas à prática, tipo jardinagem... carpintaria, estas áreas mais... costura... pronto, que estivessem... as escolas estivessem preparadas para que estes alunos, que são alunos muito mais funcionais, pudessem aprender alguma arte, alguma... alguma... pondo em prática, não é?... Uma aluna que pudesse aprender... podem não ter competências de leitura e escrita e ter uma deficiência, mas... mas se tiverem alguém a ensiná-los como se borda, como fazem um tapete de arraiolos, por exemplo, ou uma pintura ou jardinagem, se calhar, até são capazes de... de adquirir essas competências. E estarem mais aptas a... a enfrentar a realidade e o mundo lá fora, não é?...

Na sua opinião, estes alunos devem continuar a beneficiar do apoio do professor de Educação Especial? De que forma deverá ser realizado esse apoio?

Eu penso que sim, acho que é fundamental estes alunos terem o apoio do professor de educação especial... Estes alunos, dependendo do grau da problemática, alguns alunos são capazes até de fazer alguma leitura funcional. Portanto, o professor da educação especial aqui é importante nesse sentido. É importante no desenvolvimento de competências de autonomia, competências de socialização, não é?... O saber estar, o saber respeitar o próximo, o saber cumprimentar, o saber cumprir tarefas, não é?... O saber... deslocar-se nos diferentes espaços da escola... o saber, também, ir lá fora da escola saber onde estão os transportes públicos, como conseguem utilizar os transportes públicos. Como conseguem ir a um supermercado fazer compras, o estabelecimento da lista de compras. Portanto, acho que o professor de educação especial... tem um papel fundamental no desenvolvimento da autonomia e independência pessoal destes alunos. Que é essencialmente isso, que ele trabalha, que trabalha com eles.

E na sua opinião, não acha que o professor de educação especial agora, se calhar, não terá um novo papel para com os professores do ensino secundário? Fazer... mesmo os alunos que saem de uma escola, por exemplo, de uma escola que não tenha secundária, o professor de educação especial não

poderá fazer a ponte entre o básico e o secundário? Explicar determinadas características do aluno, não será isso, também fundamental?

Sim, sim. E isso foi feito, nomeadamente com a aluna que nós temos cá e que transitou para o secundário. Antes, daquela turma receber a aluna... eu estive presente no conselho de turma todo, não é?... Não só com a diretora de turma dessa... dessa turma, mas também com o conselho de turma e expliquei o porquê da inclusão dessa aluna, não é?... Expliquei qual era a problemática que essa aluna apresentava... quais são... aquilo que ela sabe, que é capaz de fazer e, e por isso uma das áreas que ela podia, perfeitamente partilhar com a turma e ter um desempenho... razoável, bom até, era educação física. Ela tem competências motoras para tal... e expliquei o que é que ela iria fazer fora da turma, não é?... Quando não está com a turma... mas também dentro do espaço da escola. Portanto, ela partilharia com a turma a educação física, porque tem competências motoras para tal, e fora da turma iria desenvolver outras competências de acordo com o perfil de funcionalidade dela e... e que lhe deem outras ferramentas, não é?... Para ela... para ela poder ter autonomia, ser sociável e... e pronto, saber estar dentro do espaço da escola. Isso tem sido... tem... temos constatado, tem sido muito positivo. Os professores, mesmo assim, apesar de estarem pouco com ela, mas notam que... é uma aluna que tem feito progressos... imensos, muitos, não é?... Coisa que, se calhar, não aconteceria se ela não estivesse em contexto de turma, não é?... Muitas vezes, mesmo para o desenvolvimento de competências sociais é só em grupo, que elas... que elas conseguem fazer isso... o saber estar na escola, porque inicialmente, ela não tinha essas competências... o respeitar as regras da escola, o saber utilizar o bufete, saber utilizar a cantina, respeitar os professores, respeitar os colegas, respeitar... saber... quando é que pode gritar e correr... é fora do espaço de sala de aula. Tudo isso são competências, que ela, que ela foi trabalhando ao longo do tempo que esteve cá, na escola.

Como a escolaridade obrigatória vai até aos 18 anos, não é?... E ela tem que estar cá. Essas competências vão sendo desenvolvidas também... na turma onde ela está inserida agora. Os professores que trabalham com ela, nomeadamente a diretora de turma e a professora de educação física... vão trabalhando, também essas competências... com a aluna, no contexto grupo, onde ela está... onde está inserida. E eles têm dado muito... os resultados têm sido muito... muito positivos, em relação... e que eu acho que funcionam bem e é uma mais-valia, até para estes alunos, e não só, também para os outros... Agora o que falta, realmente, foi o que disse no início, o que falta, realmente, é depois essa articulação com o mundo exterior, não é?... Porque é uma aluna que vai à turma, a educação física, tem outras áreas a desenvolver, fora da turma com o professor de educação especial e outros professores, não é?...

Mas, já tem 15 anos, portanto, já precisava de ir fora da escola e ver o mundo de outra forma e... e... e desenvolver competências, também... noutras áreas, noutras valências, que a escola, neste momento, não pode oferecer.

Face à necessidade de as escolas do ensino secundário passarem a desenvolver currículos individuais que privilegiem a componente funcional e de passarem ainda a ter responsabilidade em assegurar o processo de transição dos alunos que beneficiem destes currículos para a vida pós-escolar, mediante a implementação do Plano Individual de Transição (PIT), a Portaria nº 275-A/2012, de 11 de setembro, que regula o ensino de alunos com currículo específico individual (CEI), em processo de transição para a vida pós-escolar, vem orientar as escolas para a construção dos referidos currículos específicos individuais e dos planos individuais de transição, proceder à definição de uma matriz curricular e dar indicações para que se constituam parcerias com Centros de Recursos e IPSS.

Tem conhecimento deste dispositivo legal?

Tenho, tenho.

Considera que esta era a “peça que faltava”? Ou seja, que esta Portaria, em complemento com os demais instrumentos legais já referidos antes, irá colmatar todas as dificuldades sentidas pelas escolas quanto à inclusão e garantia das melhores condições da transição dos alunos com CEI para a vida pós-escolar?

Essa Portaria é importante, e considero que estava em falta... o estabelecimento dessa Portaria, para se fazer a tal transição à vida... à vida ativa. Agora, a minha... o meu... e minha dúvida é essa, é que isso... passou para Portaria, passou para o papel, não é?... Agora é preciso, é concretizar, não é?... É preciso, realmente, que estes centros de recursos e IPSS existam, pelo menos em termos concelhios, não é?... Para poder dar resposta a... de uma forma muito mais assertiva a estes alunos, não é?... E não termos... que recorrer a... centros de recursos a... uma distância grande da escola, não é?... Porque isso depois vai dificultar a... o transporte e a deslocação destes alunos lá. Porque a maior parte deles... não são autónomos para fazer essa deslocação sozinhos, não é?... Portanto,... penso que seria... era uma mais... seria muito bom, que aqui no concelho X, por exemplo, que as escolas do concelho X que tivessem alunos de CEI... se articulassem com... com alguns centros de recursos, que alguns centros de recursos que pudessem dar esta... esta resposta aos alunos. Mas, mais... mais concentrado a... a... no concelho onde estivessem as escolas.

Na sua opinião, as recentes medidas de agregação de escolas irão favorecer ou prejudicar a inclusão dos alunos com NEE, sobretudo dos que transitam para o Nível Secundário e que usufruem da medida educativa CEI? Porquê?

Se... se vai prejudicar a inclusão?...

Ou beneficiar?...

Ou beneficiar?... Portanto, o que diz a Portaria é que eles fazem apenas cinco horas nas escolas e vinte na... nas instituições... ainda não tenho assim... experiência de que possa prejudicar ou que possa beneficiar. Se pensarmos, na perspetiva de transição e que estamos a ver que isto realmente é uma transição, e que os alunos vão ter ocupações úteis para a sua vida. E que vão ter atividades importantes no desenvolvimento da sua formação, eu acho que não vai prejudicar muito a inclusão, até porque eles depois, também têm algum tempo na escola... se pensarmos, se as coisas não funcionarem da melhor forma. Se eles apenas estiverem numa instituição, se for para os institucionalizar, digamos. Aí, prejudica, prejudica. Mas estou em crer, que não é essa a intenção e que é mesmo pensando, é o mesmo projeto sério de pensar, irá numa forma de os tornar um bocadinho mais ativos e mais... mais participativos na sociedade.

E o facto das escolas, ultimamente, terem-se agregado, os mega agrupamentos... isso poderá beneficiar ou prejudicar?

Bom, no caso concreto, que... que é o nosso. Nós não agrupamos, mas formamos uma secundária, não é?... Aqui, acho que foi até uma mais-valia para... para a aluna em questão, porque... manteve-se o mesmo espaço... as coisas funcionam, funcionaram bem, não houve muita alteração à... à vida... à vida da... da aluna...

Se nós tivéssemos necessidade de nos agrupar a outro,... provavelmente, as coisas não teriam sido tão fáceis, penso eu. Não tenho essa experiência, porque foi a primeira vez que... que esta situação está... está a decorrer. Penso que não... não iria ser assim tão fácil porque, a nível do ensino básico, os professores já estão habituados a ter alunos destes... porque sempre, eles... alunos do currículo sempre existiram no ensino básico, até iam ao 9º ano e depois daí... era diferente. Os professores do secundário não estão habituados, nem sequer... não estão habituados a ter alunos de currículo específico na... nas turmas. Portanto, iriam estranhar, iriam ter alguma dificuldade em se adaptar, em... em ter um aluno desses. Penso que sim, tudo iria depender depois da forma como era explicado, da forma como era trabalhada essa situação.

Aqui, não senti essa dificuldade, até porque muitos professores que estão a dar aulas no secundário, dão também aulas no ensino básico e alguns deles, já

até, inclusivamente, conheciam a aluna, porque já tinham trabalhado com ela no ensino básico. Portanto... neste caso concreto, não senti assim dificuldades nenhuma. Se fosse... se nós tivéssemos que agrupar à secundária... provavelmente teria sido diferente, mais... mais... pronto... teria que exigir um bocadinho mais de trabalho, se calhar, por parte dos professores de educação especial.

Nos casos em que, apesar de considerado o contexto educativo mais apropriado não haja condições para o prosseguimento de estudos numa escola de nível secundário, considera que as escolas dos 2º e 3º ciclos têm condições para continuar a assegurar a educação e formação de alunos com CEI?

Se não tiverem... o secundário?

Se não houver condições, ou seja...

Para a aplicação da Portaria?...

Será mais benéfico, mesmo que a escola não tivesse as condições todas, ele transitar na mesma?

Depende... depende da problemática, depende... depende... depende muito das situações, porque às vezes... nós quando falamos em inclusão e temos alunos... incluídos, não quer dizer que... pronto. Agora é para estarem incluídos e para falarmos de inclusão têm que ir todos para o secundário, não é?... Depende, as condições que lhe são oferecidas no secundário, depende, não é?... Porque às vezes podem... para dar cumprimento à Portaria... vai para o secundário e os alunos muitas vezes... estão no secundário, se não houver nenhuma resposta... compatível com aquele tipo de alunos, não é?... Eles quase mais ficam excluídos do que incluídos, não é?... A inclusão está... está muito bem, eu concordo com ela, e acho que deve ser feita, não é?... Mas, dar-lhe as devidas condições... tendo um currículo compatível com... com a sua idade... e respeitar o aluno, no entanto, com a sua problemática em si, não é?... Agora transitá-lo, por transitar só para dar cumprimento a alguma... a alguma Portaria ou a algum decreto. Dizer que os meninos, agora têm de estar na escola até aos 18 anos. Então pomos lá, mas temos que saber como, não é?... Temos que tratar da inclusão e temos de fazer as coisas de forma digna, pelo menos respeitosa para o aluno. Se assim for, eu sou da opinião que eles devam transitar e... continuar tal como outros alunos. Se a resposta, não for... não for a mais adequada, se entretanto... depois de analisar toda a situação, entenderem que a resposta melhor para aquele aluno é o ensino básico... As escolas, como muitas fazem, não é?... Como muitas fazem, tentam dar a volta e tentam arranjar maneira de... dar resposta àquele aluno. E às vezes, às vezes até por uma questão de... do aluno estar melhor adaptado... os

professores já o conhecerem, já estarem os recursos humanos e... técnicos, todos naquela escola. Às vezes, o melhor é ele manter-se lá. Mas o ideal, realmente, é... é os alunos prosseguirem com o resto do grupo e as escolas secundárias prepararem-se, tal como o ensino básico. Prepararem-se para receber estes alunos. Também fazem parte do grupo, fazem parte da sociedade, têm de ser aceites como tal.

Obrigada, pela sua disponibilidade e colaboração.

Entrevista D1

Tendo-nos apercebido de que em algumas escolas se têm levantado novas questões decorrentes da implementação do estabelecido na Lei nº 85/2009, de 27 de agosto, e no Despacho Normativo nº 6/2010, de 19 de fevereiro, no que respeita ao alargamento da escolaridade obrigatória até aos 18 anos ou à obrigatoriedade de obtenção do diploma conferente ao nível secundário de educação, que é aplicável nomeadamente aos alunos com NEE, entre os quais se incluem os que usufruem da medida educativa CEI, gostaríamos de saber se, nesta escola, têm surgido dúvidas ou dificuldades face à necessidade de assegurar a continuidade dos percursos escolares dos referidos alunos.

Na parte que me toca,... surgiu. Dúvidas. Eu falo sobre o ponto de vista pessoal, porquê? Porque, muitas vezes, nós não estamos muito... ao corrente do que se passa em termos da legislação... muitas vezes até estamos... sabemos que ela existe e não a lemos, por um motivo ou por outro. E realmente surgiu-me esses problemas e confesso que não... Conheço aliás, esses Despachos, essa legislação, mas não a li em pormenor... Não tenho uma opinião formada... e muitas vezes socorro-me de colegas, aqui na escola, sobretudo da colega que está responsável pelo ensino especial, para nos esclarecer de algumas situações que vão surgindo ao longo... dos dias, ao longo dos tempos. E se nos surge algum aluno, quer na minha turma quer aqui da escola, mas sobretudo na turma, em que se inclui neste tipo de... neste tipo de educação, ela vai-nos elucidar. Essa colega... e portanto, digamos que é um refúgio para nós, uma solução para nós. Uma vez que temos essa colega "sempre à mão". Talvez, não nos debruçamos, eu falo por mim... não me debruçar tanto neste tipo de legislação.

Existem casos, nesta escola, de alunos com NEE com os quais trabalha ou tenha já trabalhado, aos quais tenha sido aplicada a medida educativa CEI, que tenham transitado para as escolas secundárias do Ensino Regular?

Eu vou tentar fazer um esforço de memória, eu acho que sim. Eu acho que sim... e vou-me lembrar num caso, ou noutro caso, em que tivemos alunos no 9º ano, do 9º ano, exatamente, em que tiveram medidas de apoio... tiveram aplicações... ajustadas, curriculares ajustadas e que depois fizeram o 9º ano. Fizeram os exames, exames adaptados também... e não acompanhei tão de perto, porque não era diretor de turma, mas tenho quase a certeza que prosseguiram estudos, ao nível do secundário.

E alunos com currículo específico individual, do ano passado para este ano, algum transitou para o ensino secundário?

Não tenho conhecimento. É possível que assim seja, mas não tenho conhecimento. Aliás, desculpe. Eu acho que sim. Agora lembrei-me. Inclusive, aqui nesta escola. Inclusive, aqui nesta escola... uma aluna, uma aluna que era minha aluna, este caso específico lembro-me perfeitamente. Era uma aluna, minha aluna... aliás é aluna da turma e eu sou professor de português e de francês e ela conosco não tinha... comigo não tinha português, nem francês. Tinha um currículo adaptado. E essa aluna, neste momento, ela está, acho que no 10º ano.

Tem conhecimento de como foi feita a transição, da referida aluna, do ensino básico para o ensino secundário?

No início, nós pensávamos, eu lembro-me perfeitamente de uma ata de conselho de turma... que esta aluna deveria ser encaminhada para uma instituição e... soube depois pela professora responsável pelo ensino especial, que os encarregados de educação não aceitavam tão bem essa situação e penso que recorreram à DREN para que ela fosse mantida nesta escola, uma vez que temos 10º ano. E assim foi, realmente esta aluna está numa turma do 10º ano... Deduzo que tenha um currículo adaptado, é evidente que deve tê-lo. E se foi neste caso... foi através destes meios que ela chegou ao 10º ano e frequenta aqui o 10º ano. Penso que foi intervenção da DREN e alguma insistência dos encarregados de educação.

Na sua opinião, as escolas ao nível do ensino secundário estão aptas a receber e a incluir alunos que, no âmbito das suas NEE, usufruem de um CEI?

Eu acho que não. Muito sinceramente, acho que não. Primeiro: porque temos poucos colegas, pouco professores... para lidarem com este tipo de alunos, com este tipo de ensino e... depois acho e noto uma certa relutância, nos professores das diversas áreas curriculares, em fazer adaptações ao currículo, em fazer pedagogia diferenciada e dar mais apoio. E, sobretudo, porque nós temos, apesar da turma ser em número reduzido. Temos turmas muito reduzidas e muitas vezes falta-nos o tempo, ou falta-nos talvez, como fazer... esse tipo de adaptações curriculares.

Então, na sua opinião, quais são os fatores que são considerados obstáculo?

Os fatores, eu acho que é uma certa relutância dos professores em... em fazer este tipo de adaptações, na sua área curricular a estes alunos. Por outro lado, a falta de... pessoal docente, pessoal especializado nas escolas... que nos ajudem, que ajudem todos os outros professores, a lidar com este tipo de situação.

Considera que a formação em Educação Especial, detida pelos docentes do ensino secundário, é um fator determinante para a garantia de uma inclusão bem sucedida dos referidos alunos?

Eu não sei exatamente, qual é o tipo de formação que eles têm. Mas, partindo do princípio que é uma especialização na área, e que têm competências como é óbvio, nesta área. Acho que são um fator fundamental para lidar, para ajudar, para orientar. Orientar é curioso, orientar quer os miúdos, que é o principal claro, mas também orientar os professores para este tipo de educação.

Sim, mas para além dos professores de educação especial. Os próprios professores, quer sejam de português, de inglês, seja de matemática, é fundamental eles terem algum conhecimento, alguma formação em educação especial?

Ah! Percebi, percebi. Compreendo, perfeitamente. Era fundamental terem, aliás vem tudo na sequência do que eu disse, agora anteriormente, não é?... Que nós não sentimos capazes de lidar com este tipo de situações. E se nós tivéssemos uma... uma ação de formação, não direi uma especialização, mas algum tipo de orientação. Era muito útil. Porque, nós primeiro já iríamos conseguir perceber, muito melhor, as dificuldades deste tipo de alunos, e com certeza que a nossa orientação ia ser muito mais eficaz, para o prosseguimento de estudos. Claro, que esses miúdos, também têm direito a fazer esse prosseguimento de estudos.

Na sua opinião, considera este ano letivo (2012/2013) o momento exato para as escolas de nível secundário terem iniciado o processo de inclusão de alunos com NEE que usufruem de um CEI? Porquê?

Se é o momento exato?... Eu... temo que vou dizer que seja... que não seja muito dentro da legislação, mas se assim for, este é o momento exato... É a partir desta altura, que este tipo de alunos puderam aceder a este tipo de inclusão, a partir da legislação. Que eu confesso, uma vez mais, que eu confesso, ainda não conheço. Claro que é o momento exato. Uma vez que se está a alargar a escolaridade obrigatória, com certeza que deve-se iniciar a partir deste momento. A partir do início, como é óbvio, não é?... E não, possivelmente, já quando... quando... quando... este ciclo... este ciclo já vai a meio... começar a adaptar esse tipo de... esse tipo de... estruturas, esse tipo de ensino, esse tipo de... de atualizações. Portanto, agora se realmente, é esta a altura? Acho que sim, com certeza que é a altura ideal para se fazer isto.

Quais serão, em seu entender, as principais alterações ou adaptações que as escolas do ensino secundário terão eventualmente de implementar para concretizar esta medida?

A minha experiência no ensino secundário, não é grande. Apesar de termos aqui três... algumas turmas do ensino secundário. Mas, desde logo, eu acho que poderão ser comuns ao outro nível de ensino. E, desde logo, em que as turmas sejam... mais... mais reduzidas. O número de alunos por turma, seja mais reduzido... e que seja importante que haja, um acompanhamento... mais personalizado, mais próximo para estes alunos para eles poderem obter esse sucesso.

Na sua opinião, estes alunos devem continuar a beneficiar do apoio do professor de Educação Especial? De que forma deverá ser realizado esse apoio?

Acho que sim. Acho muito bem. Acho que deve ser, apesar de com certeza, o professor do ensino especial, com certeza poderá ter, não faço a mínima ideia, outros alunos. Mas deverá ter. É importante... ter esse... apoio. Porque, como disse anteriormente, ele é... ao fim e ao cabo, o pivô, o elo de ligação entre os alunos e todos os outros professores. Pronto, é fundamental. Apesar de, como disse também anteriormente, ser necessário uma certa especialização, formação nos professores de cada uma das áreas curriculares. O professor do ensino especial é fundamental... nas escolas onde existem este tipo de alunos.

Face à necessidade de as escolas do ensino secundário passarem a desenvolver currículos individuais que privilegiem a componente funcional e de passarem ainda a ter responsabilidade em assegurar o processo de transição dos alunos que beneficiem destes currículos para a vida pós-escolar, mediante a implementação do Plano Individual de Transição (PIT), a Portaria nº 275-A/2012, de 11 de setembro, que regula o ensino de alunos com currículo específico individual (CEI), em processo de transição para a vida pós-escolar, vem orientar as escolas para a construção dos referidos currículos específicos individuais e dos planos individuais de transição, proceder à definição de uma matriz curricular e dar indicações para que se constituam parcerias com Centros de Recursos e IPSS.

Tem conhecimento deste dispositivo legal?

Francamente, não. Não tenho.

Na sua opinião, as recentes medidas de agregação de escolas irão favorecer ou prejudicar a inclusão dos alunos com NEE, sobretudo dos que transitam para o Nível Secundário e que usufruem da medida educativa CEI? Porquê?

Bem, apesar de não ter a experiência... neste... neste tipo de ensino. Acho que a recente agregação... que se está a efetuar das escolas secundárias, acho que vai prejudicar imenso. Vai prejudicar imenso. Primeiro, porque vai... haver uma dispersão de meios, uma dispersão de professores, mesmo aqueles que

eventualmente, tenham algum tipo de especialização ou formação nesta área e... porque com certeza que... uma vez que... pode acontecer que estejam a lecionar numa escola e noutra, e numa terceira, e, se calhar, o aluno... que tem este tipo de necessidades... não pertence à mesma escola em que o professor está... está agregado. Portanto, vai haver aqui uma maior... dispersão, quer ao nível dos recursos, quer ao nível do professor, quer ao nível mesmo do que falava há pouco, também do... do elo de ligação, que é professor especializado em ensino especial. Do elo de ligação, porquê?... porque vai estar muito mais disperso, porque tem mais escolas, tem mais alunos, mais disperso mesmo em termos de espaço. Em termos territoriais está muito mais disperso. Portanto, aquela... aquele tratamento de proximidade, que há entre o professor de apoio, o professor da disciplina vai-se esbater e vai ser muito mais difícil conseguir isso.

Nos casos em que, apesar de considerado o contexto educativo mais apropriado não haja condições para o prosseguimento de estudos numa escola de nível secundário, considera que as escolas dos 2º e 3º ciclos têm condições para continuar a assegurar a educação e formação de alunos com CEI? Justifique a sua resposta.

Porque eu percebo é... os alunos que não tem a possibilidade de prosseguir estudos numa escola secundária...

É assim... apesar de neste momento, a legislação indicar que os alunos com currículo específico individual devem prosseguir no ensino secundário... há escolas que poderão ter condições ou não, seja em termos de recursos humanos, materiais, ...

Já percebi, exatamente. Eu acho que sim. Eu acho que, apesar desses alunos... não possam, não... não poder... mudar... ir para uma escola secundária. Aquelas escolas que têm realmente o 3º ciclo, acho que poderiam perfeitamente tratar destes assuntos. Uma vez... porquê? Porque, muitas vezes estes alunos já... já vêm, já pertencem a esta escola ao longo de vários anos de escolaridade, portanto, já conhecem os professores, já conhecem o meio, já conhecem a escola, já conhecem... já conhecem tudo. Portanto, e convenhamos, convenhamos, este tipo de ensino não exigirá tanto, em termos científicos, como exigirá aos alunos, vou-lhes chamar do currículo normal. Portanto, havendo meios, havendo estruturas, havendo meios, mesmo... meios humanos, então, porque não as escolas assegurarem... porque, muitas vezes, esse tipo de alunos já estão habituados à escola, já estão familiarizados com a escola, seria... muitas vezes é um choque, eles terem de mudar, adaptar-se, uma vez que são relativamente poucos. Convenhamos, não é?... E já estão habituados a esse tipo de escolas. Portanto, essas escolas do 3º ciclo

poderiam, perfeitamente, acho eu, poderiam, perfeitamente, assegurar a continuidade ao prosseguimento de estudos, ao nível secundário a este tipo de alunos.

Por favor, queira clarificar que assuntos. A que se refere concretamente?

Eu digo que há escolas que têm realmente o 3º ciclo e que poderiam perfeitamente tratar destes assuntos. Ora que assuntos? Eu acho que... e assumo que não tenho bem a certeza... eu acho que estes assuntos, para lidar com este tipo de alunos com currículos adaptados... que as escolas do ensino básico tinham meios humanos... disponíveis. E estou a falar no caso da nossa escola, em que temos três professores de apoio. Contudo, e pelo que soube agora... nestes dias... havia a possibilidade destes alunos transitarem para o ensino secundário, havendo já legislação para o efeito... já me ultrapassa, digamos, já sou ultrapassado por esta dúvida, uma vez que as escolas secundárias deveriam acolher este tipo de alunos e ter condições para que isso acontecesse. O que de facto penso que não existe, ainda, essas condições na escola secundária.

Muito obrigada pela sua colaboração e disponibilidade.

Com certeza, foi um gosto.

Entrevista D2

Tendo-nos apercebido de que em algumas escolas se têm levantado novas questões decorrentes da implementação do estabelecido na Lei nº 85/2009, de 27 de agosto, e no Despacho Normativo nº 6/2010, de 19 de fevereiro, no que respeita ao alargamento da escolaridade obrigatória até aos 18 anos ou à obrigatoriedade de obtenção do diploma conferente ao nível secundário de educação, que é aplicável nomeadamente os alunos com NEE, entre os quais se incluem os que usufruem da medida educativa CEI, gostaríamos de saber se, nesta escola, têm surgido dúvidas ou dificuldades face à necessidade de assegurar a continuidade dos percursos escolares dos referidos alunos.

Bom... eu penso que se... se têm surgido dúvidas... se, realmente, às vezes, os professores terão dúvidas, eu acho que elas têm sido... esclarecidas e muito bem esclarecidas pelos nossos colegas do ensino especial, que estão sempre prontos, para em qualquer momento, ou até nas reuniões, por exemplo nas intercalares, nos esclarecerem... relativamente a qualquer uma das dúvidas que a gente possa ter.

Queira, por favor, esclarecer-me, houve dúvidas ou não?

Aquilo que eu queria dizer era que se por acaso, à partida não sei, não tenho conhecimento que tenha havido dúvidas. E, se eventualmente houve dúvidas, elas foram prontamente esclarecidas, pelos nossos professores do ensino especial, que estão sempre prontos a ajudar. Portanto, é isso basicamente é isso.

Existem casos, nesta escola, de alunos com NEE com os quais trabalha ou tenha já trabalhado, aos quais tenha sido aplicada a medida educativa CEI, que tenham transitado para as escolas secundárias do Ensino Regular?

Temos um caso... de uma aluna aqui, que está, neste momento, no 10º ano.

Em que moldes a escola está a realizar ou realizou essa transição, tem conhecimento?

Eu não tenho conhecimento, mas... mas eu penso que agora... na altura em que estamos, no ano escolar. Eu penso que esta transição terá sido feita... calmamente, portanto, seguramente, com certeza.

Na sua opinião, as escolas, ao nível do ensino secundário, estão aptas a receber e a incluir alunos que, no âmbito das suas NEE, usufruem de um CEI?

Eu penso bem que sim. Espero bem que sim, pelo menos, relativamente a esta escola, se calhar... esta escola está, porque nós temos... excelentes colegas

do ensino especial, que estão por dentro dos assuntos, portanto eles encaminham-nos, com certeza.

Considera que a formação em Educação Especial, detida pelos docentes do ensino secundário, é um fator determinante para a garantia de uma inclusão bem sucedida dos referidos alunos?

Talvez... talvez.

Em que medida?

Porque, se calhar, ajuda... a nós... a nos aproximar mais do aluno, a compreendermos as suas necessidades, a lidar com esta ou aquela situação mais... mais difícil. Talvez... talvez esta... esta formação nos ajude.

Na sua opinião, considera o ano letivo (2012/2013) o momento exato para as escolas de nível secundário terem iniciado o processo de inclusão de alunos com NEE que usufruem de um CEI? Porquê?

Talvez, não faço a mínima ideia. Se será este o melhor ano letivo, se será o próximo. Eu sei que em algum ano há que começar. Se as Portarias saem, é preciso começar a implementá-las, não é?... Portanto, este ou o próximo... um ano tem que ser. Se calhar este, porque não? Se calhar é bom, também.

Quais serão, em seu entender, as principais alterações ou adaptações que as escolas do ensino secundário terão eventualmente de implementar para concretizar esta medida?

Olhe, talvez a tal formação em educação especial para... os professores envolvidos diretamente com este tipo de alunos... Algum caso de mobilidade física, problema físico e, se calhar, o constante apoio dos professores do ensino especial.

Na sua opinião, estes alunos devem continuar a beneficiar do apoio do professor de Educação Especial? De que forma deverá ser realizado esse apoio?

Ai, eu acho que sem dúvida. Agora, de que forma? Se calhar, varia consoante o tipo de aluno que... que temos presente, mas com certeza que... que a presença do professor de apoio de... de educação especial, tem que estar sempre... presente. Sem dúvida.

Face à necessidade de as escolas do ensino secundário passarem a desenvolver currículos individuais que privilegiem a componente funcional e de passarem ainda a ter responsabilidade em assegurar o processo de transição dos alunos que beneficiem destes currículos para a vida pós-escolar, mediante

a implementação do Plano Individual de Transição (PIT), a Portaria nº 275-A/2012, de 11 de setembro, que regula o ensino de alunos com currículo específico individual (CEI), em processo de transição para a vida pós-escolar, vem orientar as escolas para a construção dos referidos currículos específicos individuais e dos planos individuais de transição, proceder à definição de uma matriz curricular e dar indicações para que se constituam parcerias com Centros de Recursos e IPSS.

Tem conhecimento deste dispositivo legal?

Eu não o li, mas tenho conhecimento que existe. E já me foi... vagamente explicado.

Considera que esta era a “peça que faltava”? Ou seja, que esta Portaria, em complemento com os demais instrumentos legais já referidos antes, irá colmatar todas as dificuldades sentidas pelas escolas quanto à inclusão e garantia das melhores condições da transição dos alunos com CEI para a vida pós-escolar?

Olhe, eu penso que... se... se calhar, poderia dar resultado, mas poderia ser que... ou antes, se calhar isto daria resultado, se a tal Portaria... e os demais instrumentos legais, tal como diz na pergunta, funcionassem. Realmente funcionassem de acordo uns com os outros, se calhar era capaz de ajudar, efetivamente, cada um destes alunos.

Na sua opinião, as recentes medidas de agregação de escolas irão favorecer ou prejudicar a inclusão dos alunos com NEE, sobretudo dos que transitam para o Nível Secundário e que usufruem da medida educativa CEI? Porquê?

Olhe... isto, eu acho que isto é um pau de dois bicos, porque toda a gente se queixa que os agrupamentos e os Mega agrupamentos, é demasiada gente e, se calhar somos demasiados, depois para... para olhar para... para esta... estes alunos e estas pequenas minorias. Mas... eu penso que desde que haja bom senso e desde que haja o apoio de... sempre dos professores do ensino especial e... todos nos preocupemos com estes alunos. É capaz de não ser assim tão grave, nem tão... prejudicador, digamos assim.

Nos casos em que, apesar de considerado o contexto educativo mais apropriado não haja condições para o prosseguimento de estudos numa escola de nível secundário, considera que as escolas dos 2º e 3º ciclos têm condições para continuar a assegurar a educação e formação de alunos com CEI? Porquê?

Olhe, não sei, mas... talvez não, mas lá está. Eu acho que quando se quer e quando a direção de uma escola quer... eu acho que felizmente ou infelizmente

consegue colmatar as deficiências e consegue... prosseguir, mesmo com a formação destes miúdos, mas o que é certo, é que estes miúdos... supostamente passarão para um nível secundário, portanto, não sei. Teria que haver o apoio muito... se calhar... de formações para ajudar os professores a entenderem, a lidarem melhor com os alunos, não sei. Mas, se calhar... passando por uma revisão curricular... Talvez... não sei. Sinceramente, não sei.

Muito obrigada pela sua disponibilidade e colaboração.

Obrigada eu.

Questionário ao Professor João Lopes

Tendo-nos apercebido de que têm surgido algumas dúvidas por parte das escolas relativamente à aplicação do estabelecido na Lei nº 85/2009, de 27 de agosto, e no Despacho Normativo nº 6/2010, de 19 de fevereiro, no que respeita ao alargamento da escolaridade obrigatória até aos 18 anos, que é aplicável nomeadamente aos alunos com NEE, entre os quais se incluem os que usufruem da medida educativa CEI, gostaríamos de saber que aspetos ou questões pode desde já antecipar sobre a aplicação da referida medida especificamente a estes alunos.

Não é difícil antecipar algo próximo do desastre dado que foi uma medida tomada completamente em cima do joelho e nada está a ser feito para preparar essa situação. Não auguro por isso nada de bom, pelo contrário.

Na sua opinião, a transição dos alunos com NEE, nomeadamente dos alunos com CEI, do nível Básico para o nível Secundário em escolas do ensino regular, quando se considere que esta possa ser a melhor resposta, é um direito que deve ser garantido a estes alunos, tal como o é em relação aos demais?

O direito desses alunos é igual ao dos outros. O problema é que, evidentemente, muitos deles não podem frequentar as disciplinas regulares. O que provavelmente vai acontecer é que, quando se chegar lá “logo se verá”. Diversos diretores de escolas têm alertado para o que se (não) está a preparar relativamente a esta situação. Com a crise financeira atual nem imagino como poderá resolver-se a questão. Pior ainda do que para estes sujeitos será a situação dos “alunos normais” com insucesso escolar e que não querem estar na escola. Só se pode esperar o aumento em flecha da indisciplina no secundário, quiçá a sua implosão.

Considera que, nesse caso, a equidade estará garantida aos alunos com NEE, e em particular aos alunos que beneficiam de CEI?

Acredito que sim porque acredito que todos vão perder.

Todos vão perder, ou seja, todos os alunos estão em circunstâncias iguais, porque a atual conjuntura, tal como está, não favorecerá ninguém, os alunos apenas terão a perder, uma vez que o ensino será pior. Penso que foi isto que quis dizer.

O que pretendo dizer aqui é que haverá uma certa equidade nas perdas. Todos vão perder (penso eu) mas os alunos com problemas ou deficiências irão perder mais porque, em situações em que todos perdem, os que têm mais dificuldades perdem mais ainda (poderíamos dizer o mesmo relativamente às situações de empobrecimento coletivo, por exemplo).

No seu ponto de vista, as escolas ao nível do ensino secundário estão aptas a receber e a incluir alunos que, no âmbito das suas NEE, usufruem de um CEI? Quais serão as maiores dificuldades que as escolas Secundárias poderão eventualmente enfrentar?

Não têm nenhuma condições nem estão a pensar nisso e provavelmente nem querem pensar. Porém, não terão alternativa senão fazer o melhor possível (que estará muito perto de ser “o pior possível”)

Considera este próximo ano letivo (2012/2013) o momento exato para as escolas de nível secundário iniciarem o processo de inclusão de alunos com NEE que usufruem de um CEI?

Não.

Na sua opinião, estes alunos devem continuar a beneficiar do apoio do professor de Educação Especial nas escolas secundárias? De que forma deverá ser realizado esse apoio?

O apoio dos professores de educação especial é claramente insuficiente. Com a atual falta de meios e prolongamento da escolaridade a penúria vai ser gritante.

Na sua resposta, considera o apoio do professor de Educação Especial insuficiente? Que outros apoios ou medidas consideraria fundamentais para estes alunos?

o que quis dizer foi que, no atual esquema em que os alunos com problemas são colocados em salas de aulas cujos programas são incapazes de acompanhar (na verdade esses programas não são para eles), só de vez em quando recebem algum ensino (da professora da educação especial). Ou seja, sendo que precisavam de receber mais, recebem menos. A solução seria evidentemente agrupar os alunos pelos seus níveis de conhecimentos e de competências, incluindo, para aqueles que apresentem deficiências mentais mais acentuadas, escolas especiais.

Na sua opinião, as recentes medidas de agregação de escolas irão favorecer ou prejudicar a inclusão dos alunos com NEE, sobretudo dos que transitam para o Nível Secundário e que usufruem da medida educativa CEI?

A agregação de escolas é uma ideia caricata (que vem de trás e este governo aproveitou). Prejudica todos, principalmente os que têm mais dificuldades, evidentemente.

Considera que todos são prejudicados, sobretudo os que têm mais dificuldades. Pode referir-me em que medida, na sua opinião, considera que a agregação de escolas prejudica os alunos, especialmente os que têm mais dificuldades?

O que queria dizer é que a gestão tem que se fazer sentir. Num Mega agrupamento não se sente praticamente nada, senão na sede do agrupamento. Isto é, vai haver menos direção e menos proximidade de gestão (em alguns sítios pouco ou nada se fará sentir, ficando pouco claro quem assume afinal a direção dessas escolas). O poder dos diretores ficará extremamente diluído e chegará muito debilmente a muitas escolas. Numa organização em que a direção não se faz sentir, todos perdem naturalmente mas os que têm mais dificuldades perdem mais porque não conseguem obter as compensações que outros poderão procurar fora da escola.

Nos casos em que, apesar de considerado o contexto educativo mais apropriado não haja condições para o prosseguimento de estudos numa escola de nível secundário, considera que as escolas dos 2º e 3º ciclos têm condições para continuar a assegurar a educação e formação de alunos com CEI?

Não faço ideia e certamente ninguém fará. Agora, se se achou por bem prolongar a escolaridade até ao 12º ano para todos (sublinho, para todos) seria incompreensível que afinal estes alunos não avançassem (mesmo que este suposto avanço signifique um retrocesso e que seja mais do que discutível). O cerne de tudo é que, como disse atrás, ninguém verdadeiramente pensou em coisa nenhuma a este respeito e que o desastre está mais do que anunciado.

Agradeço a disponibilidade e colaboração dispensadas.