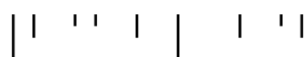


INCLUSÃO DE ALUNOS COM ADAPTAÇÕES
CURRICULARES SIGNIFICATIVAS EM CURSOS
PROFISSIONAIS NO ENSINO SECUNDÁRIO -
UM ESTUDO CASO

Pedro Miguel Ribeiro Vicente

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção
de grau de mestre em Educação Especial – Especialidade em Problemas de
Cognição e Multideficiência

2021



INCLUSÃO DE ALUNOS COM ADAPTAÇÕES CURRICULARES SIGNIFICATIVAS EM CURSOS PROFISSIONAIS NO ENSINO SECUNDÁRIO - UM ESTUDO CASO

Pedro Miguel Ribeiro Vicente

(N.º 2018138)

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção
de grau de mestre em Educação Especial – Especialidade em Problemas de
Cognição e Multideficiência

Orientadora: Professora Doutora Teresa Leite

2021

| | ' | | ' |

AGRADECIMENTOS

O presente estudo é produto do apoio, incentivo e ajuda de todos aqueles que me rodeiam, sem os quais nunca conseguiria levar esta jornada até ao fim, pelo que gostaria de deixar o meu sincero agradecimento.

À minha orientadora, Professora Doutora Teresa Leite, pela disponibilidade e apoio prestado no decorrer deste trabalho.

À Direção da Escola onde foi realizada a investigação e aos professores participantes, sem os quais esta investigação não existiria.

Aos meus colegas do curso de Mestrado de Educação Especial, em particular à Ana Raquel e Liliana Fernandes.

E por último, mas não menos importante, à minha família que estiveram sempre ao meu lado, motivando e apoiando-me ao longo desta aventura académica.

RESUMO

Uma abordagem ao alargamento da escolaridade obrigatória introduz o debate sobre as suas consequências, nomeadamente no âmbito da inclusão de alunos com Adaptações Curriculares Significativas (ACS) nas turmas dos cursos profissionalizantes (CP) do Ensino Secundário.

O trabalho desenvolvido quis, então, conhecer o que pensam os professores sobre esta temática, a sua perceção acerca da inclusão destes alunos nas turmas dos cursos profissionais; os fatores que consideram fundamentais para o sucesso desta inclusão; os constrangimentos que sentem relativamente à mesma; como encaram as adaptações curriculares mais frequentes; quais as competências básicas e transversais essenciais aos alunos com ACS para frequentarem os cursos profissionais e, finalmente, qual a sua perspetiva sobre as expectativas destes alunos para o futuro.

Para fundamentar a análise das afirmações dos professores, fez-se uma abordagem teórica ao tema do currículo e diferenciação curricular, à relação entre os professores e a inclusão e, por fim, à situação portuguesa, designadamente, ao trajeto português relativamente à inclusão e à escola inclusiva, bem como à extensão da escolaridade obrigatória ao ensino secundário, com enfoque na situação dos alunos com ACS no ensino secundário.

Em termos metodológicos, optou-se por um estudo qualitativo, com características de um Estudo de Caso. Para a recolha de dados, foi selecionado, por conveniência, um grupo de professores que leciona turmas dos cursos profissionais que incluem alunos com ACS na escola onde o investigador exerce as suas funções profissionais. Realizaram-se oito entrevistas semiestruturadas, construídas a partir de um guião constituído por um conjunto de questões formuladas segundo objetivos e organizadas por temas. Para analisar os dados, foi utilizada a técnica de análise de conteúdo.

A análise realizada permitiu concluir que os professores são favoráveis à inclusão dos alunos com ACS na escola regular, ainda que apresentem reservas na operacionalização desta mesma inclusão. Ainda assim, consideram que a sua inclusão e frequência neste tipo de cursos poderá constituir a melhor resposta educativa/formativa para os alunos com este perfil, assim como uma mais-valia para a sua vida futura pós-escolar - seja ao nível pessoal, social ou profissional.

Palavras-chave: Inclusão; Adaptações Curriculares Significativas; Escolaridade Obrigatória; Ensino Secundário; Cursos Profissionais.

ABSTRACT

An approach to the extension of compulsory education introduces the debate about its consequences, namely in the scope of the inclusion of students with Significant Curricular Adaptations (ACS) in classes of professional courses (CP) in Secondary Schools.

Thus, the undertaken work aimed to know what teachers think about this theme, namely their perceptions about the inclusion of students who enjoy ACS in these courses; which factors they consider fundamental for inclusion to succeed; what constraints they experience regarding inclusion; how they understand the most frequent curricular adaptations; what basic and transversal skills are essential for students with ACS in order for them to attend professional courses, and finally what is the teachers perspective about these students expectations for the future.

To substantiate the analysis of the teachers' statements, it was adopted a theoretical approach regarding the theme curriculum and its differentiation, the connection between teachers and inclusion and, finally, the Portuguese situation, explicitly, the Portuguese path related to inclusion and inclusive school, as well the extension of compulsory education to secondary school, focusing on the relation of students with ACS with secondary education.

In methodological terms, a qualitative study was chosen, as in a Case Study. For the collection of data, it was selected, for convenience, a group of teachers who teach classes in professional courses that include students with ACS in the school where the researcher works. Eight semi-structured interviews were conducted, based on a script consisting of a set of questions formulated according to objectives and organized by themes. To analyze the data it was used the content analysis technique.

The analysis made it possible to conclude that teachers are favorable to the inclusion of students with ACS in regular schools, even though they display reservations regarding the operationalization of this same inclusion. Even so, they consider that their inclusion and attendance in this type of courses may constitute the best educational/training response for students with this profile, as well as an added value for the future post-school life of these students, whether on a personal, social or professional level.

Keywords: Inclusion; Significant Curricular Adaptations; Compulsory education; Secondary Education; Professional Courses.

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1 - ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	4
1. INCLUSÃO E ESCOLA INCLUSIVA: BREVES NOTAS	4
2. CURRÍCULO E INCLUSÃO.....	7
2.1. Currículo e diferenciação curricular.....	7
2.2. O currículo para alunos com necessidades específicas	14
2.3. Currículos funcionais	15
3. TRANSIÇÃO PARA A VIDA ATIVA	21
3.1 Conceito de transição para a vida ativa.....	21
3.2. A intervenção centrada na pessoa	23
4. OS PROFESSORES E A INCLUSÃO	27
4.1. Os professores face à inclusão de alunos com necessidades específicas	27
5. A SITUAÇÃO PORTUGUESA.....	31
5.1. Inclusão e escola inclusiva: um trajeto (legislativo) em Portugal	31
5.2. Ensino Secundário e a Escolaridade Obrigatória.....	36
5.3. O Ensino Secundário e os alunos com Adaptações Curriculares Significativas como medidas adicionais de suporte.....	40
CAPÍTULO 2- ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO	46
1. DEFINIÇÃO DO PROBLEMA E JUSTIFICAÇÃO DO ESTUDO	46
2. OBJETIVOS DO ESTUDO.....	47
3. NATUREZA DO ESTUDO E DESENHO DA INVESTIGAÇÃO	48
4. PARTICIPANTES DO ESTUDO	49
5. PROCEDIMENTOS ÉTICOS NA INVESTIGAÇÃO.....	52
6. TÉCNICAS DE RECOLHA E TRATAMENTO DE DADOS.....	53
6.1 Questionário de caracterização socioprofissional.....	53
6.2. Entrevista semiestruturada e análise de conteúdo	53
7. FIABILIDADE E VALIDADE	55
CAPÍTULO 3 - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	57
1. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS	60
1.1. Tema 1: Conceções dos professores sobre a inclusão de alunos com ACS... 60	
1.2. Tema 2: Fatores de sucesso escolar dos alunos com ACS.....	66
1.3. Tema 3: Constrangimentos na inclusão dos alunos com ACS	72

1.4. Tema 4 - Ensino e aprendizagem dos alunos com ACS.....	81
1.5. Tema 5 - Preparação para a vida ativa	89
2. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	93
CONSIDERAÇÕES FINAIS	103
REFERÊNCIAS.....	109
LEGISLAÇÃO.....	123
ANEXOS	126
ANEXO A - REQUERIMENTO PARA A AUTORIZAÇÃO DO ESTUDO	127
ANEXO B – TERMOS DO CONSENTIMENTO INFORMADO	128
ANEXO C - QUESTIONÁRIO SOCIOPROFISSIONAL	129
ANEXO D - GUIÃO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA A PROFESSORES.....	130
ANEXO E – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA – P1.....	135
ANEXO F - TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA – P2.....	144
ANEXO G - TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA – P3	151
ANEXO H - TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA – PEE.....	158
ANEXO I - TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA – DT1	167
ANEXO J - TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA – DT2	173
ANEXO L - TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA – Cc1.....	185
ANEXO M - TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA – Cc2.....	194
ANEXO N – EXEMPLO DE UMA ANÁLISE DE CONTEÚDO DE ENTREVISTA (1ª FASE) – PARTICIPANTE PEE.....	199
ANEXO O – ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS AOS PROFESSORES (2º FASE)	210

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Articulação entre níveis de decisão curricular	9
Figura 2- Hierarquização das decisões sobre adequações curriculares.....	13
Figura 3 - Evolução do número de crianças e alunos com necessidades especiais de educação por nível de educação e ensino (Continente).....	41
Figura 4 - Evolução do número de alunos com necessidades especiais de educação por ano de escolaridade (Continente).....	42

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Comparação entre Programas Tradicionais e Planos Centrados na Pessoa....	26
Tabela 2 - Fases do desenho do estudo.....	49
Tabela 3 - Caracterização socioprofissional dos participantes.....	50
Tabela 4 - Temas, Categorias e Subcategoria	57
Tabela 5 - Preparação das ES para a inclusão de alunos com ACS.....	60
Tabela 6 - Inclusão dos alunos com ACS nas turmas dos cursos profissionais.....	64
Tabela 7 - Inclusão dos alunos com ACS na escola.....	65
Quadro 8 - Benefícios dos alunos com ACS incluídos nas turmas dos cursos profissionais	67
Quadro 9 - Fatores facilitadores	68
Tabela 10 - Constrangimentos relativos aos cursos profissionais	73
Tabela 11 - Constrangimentos relativos à organização interna da escola	74
Tabela 12 - Constrangimentos relativos à planificação e gestão do ensino.....	75
Tabela 13 - Constrangimentos relativos aos alunos	76
Tabela 14 - Constrangimentos relativos aos docentes	79
Tabela 15 - Principais adaptações/alterações realizadas pelos professores	82
Tabela 16 - Competências básicas e transversais dos alunos com ACS.....	85
Tabela 17 - Processo de inserção dos alunos com ACS nos cursos profissionais	87
Quadro 18 - Importância da preparação para a vida ativa dos alunos com ACS.....	89
Tabela 19 - Aumento das hipóteses dos alunos com ACS no mercado de trabalho.....	90
Tabela 20 - Percursos profissionais/formativos dos alunos com ACS após a conclusão da escolaridade obrigatória	92

LISTA DE ABREVIATURAS

ACS	Adaptações Curriculares Significativas
AEEI	Agência Europeia para a Educação Inclusiva
CAA	Centros de Apoios à Aprendizagem
CDPD	Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência
CEEI	Centro de Estudos para a Educação Inclusiva
CEI	Currículo Específico Individual
CNE	Conselho Nacional de Educação
DGEEC	Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência
DGIDC	Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular
EE	Educação Especial
EMAEI	Equipas Multidisciplinares de Apoio à Educação Inclusiva
ES	Ensino Secundário
LBSE	Lei de Bases do Sistema Educativo
NE	Necessidades Específicas
NEE	Necessidades Educativas Especiais
NEECP	Necessidades Educativas Especiais de Carácter Permanente
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
ONU	Organização das Nações Unidas
PEI	Programa Educativo Individual
PIT	Plano Individual de Transição
RTP	Relatório Técnico-Pedagógico

SPO	Serviços de Psicologia e Orientação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	United Nations International Children's Emergency Fund (Fundo das Nações Unidas para a Infância)

INTRODUÇÃO

Este trabalho aborda a problemática da inclusão de alunos com Necessidades Específicas no Ensino Secundário, designadamente os alunos com Adaptações Curriculares Significativas em turmas dos cursos profissionais.

Durante largos anos, o Ensino Secundário (ES) foi um nível de ensino, que concluído o 3º ciclo do ensino básico, apenas acolhia os alunos que desejavam prosseguir os estudos. Todavia, com as mudanças legislativas que ocorreram, com o alargamento da escolaridade obrigatória até aos 18 anos de idade (Lei nº85/2009, de 27 de agosto), conjuntamente com o articulado do Decreto-Lei nº176/2012, de 2 de agosto, que garantia aos alunos com Currículos Específicos Individuais aquando do ensino básico, a continuidade em frequentar a escola através do ensino secundário (nº6, artigo 6º, Decreto-Lei nº176/2012, de 2 de agosto), chegou às escolas do ES um novo e enorme desafio, a inclusão de alunos com necessidades específicas de carácter mais complexo e particular. É nesta realidade com que se debatem atualmente muitas das escolas secundárias que emergiu a temática que pretendemos investigar.

O conceito de inclusão escolar é algo evolutivo, transmutável, mas geralmente associado ao ensino básico. O alargamento deste conceito ao nível secundário, nível de ensino caracterizado por um grau de exigência maior e cuja vocação principal assenta na preparação para a entrada no ensino superior ou no caso dos cursos profissionais, no ingresso do mercado de trabalho, traz novos desafios no campo das práticas de inclusão.

Simultaneamente, a Escola Inclusiva tornou-se cada vez mais abrangente, surgindo como uma resposta que visa garantir a todos os alunos melhores aprendizagens, contribuindo para a democratização da escola e para que a escola pública funcione como um elevador social.

Em Portugal, o Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho, alterado pela Lei nº 116/2019, de 13 de setembro, estabelece os princípios e as normas da Educação Inclusiva, com o propósito de assegurar a escolarização para todos, tendo em conta as singularidades e as necessidades educativas particulares, bem como as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão.

Este diploma contempla um novo desenho da Educação Inclusiva, ao considerar que todos os alunos têm necessidades, embora diferentes, diluindo fronteiras entre os que têm e os que não têm necessidades especiais e propondo uma tipologia diferenciada de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão.

Com o intuito de promover uma Escola Inclusiva, na qual todos tenham lugar e que respeite as características, a diversidade de necessidades e de expectativas dos alunos, o diploma em questão fixa as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, organizadas em três níveis de intervenção, a saber: medidas universais, medidas seletivas e medidas adicionais. O normativo define que as medidas universais estão disponíveis para todos os alunos e visam promover a participação e a melhoria das aprendizagens; as seletivas têm o propósito de apoiar alunos que precisam de suporte complementar e cujas necessidades não foram suprimidas pela aplicação das medidas universais; as adicionais propõem-se responder a dificuldades acentuadas e persistentes, ao nível da comunicação, interação, cognição ou aprendizagem, exigindo recursos especializados à aprendizagem e à inclusão.

A motivação para o desenvolvimento deste trabalho nasceu das nossas inquietações pessoais e profissionais relativamente ao prolongamento da escolaridade obrigatória e seus reflexos no percurso educativo dos alunos com necessidades educativas, nomeadamente os abrangidos pelas Adaptações Curriculares Significativas que frequentam os cursos profissionais.

Este trabalho encontra-se dividido em cinco partes. Na primeira parte procedemos ao enquadramento teórico, constituído por seis capítulos, desdobrados em diversos subcapítulos: Inclusão e escola inclusiva; Currículo e Inclusão (currículo e diferenciação curricular; o currículo para alunos com necessidades específicas; currículos funcionais); A transição para a vida ativa (conceito de transição para a vida ativa); A intervenção centrada na pessoa; Os professores e a inclusão (o papel dos professores face à inclusão de alunos com necessidades específicas); A situação portuguesa (inclusão e escola Inclusiva: um trajeto em Portugal; o ensino secundário e a escolaridade obrigatória; o ensino secundário e os alunos com adaptações curriculares significativas como medidas adicionais de suporte).

Na segunda parte, formada por dois subcapítulos (definição do problema e questões e objetivos), apresentamos a justificação para a escolha do tema, as questões formuladas para o estudo e os objetivos gerais e específicos definidos.

Na terceira parte, abordamos a metodologia escolhida para a realização deste trabalho e apresentamos o plano delineado, sendo ainda explicitados os procedimentos relativos à recolha e análise dos dados, bem como, as técnicas e instrumentos utilizados. O estudo desenvolvido insere-se num paradigma interpretativo e é de natureza qualitativa com características descritivas e exploratórias. Os instrumentos de recolha de dados centram-se nas entrevistas semiestruturadas, posteriormente transcritas na íntegra para respetiva análise de conteúdo. Neste capítulo também fazemos uma breve caracterização dos professores entrevistados.

Na quarta parte procedemos à apresentação e discussão dos resultados obtidos através das entrevistas realizadas.

Na quinta e última parte, nas considerações finais procuramos responder às questões anteriormente levantadas e verificar em que medida os objetivos do estudo foram alcançados, sintetizando as conceções mais relevantes dos professores entrevistados relativamente à realidade abordada e caracterizando a forma como estão a encarar a inclusão dos alunos com ACS nas turmas dos cursos profissionais

Por fim, constam do trabalho as referências bibliográficas e anexos referentes à recolha de dados e aos processos de sistematização dos mesmos, designadamente, todas as transcrições das entrevistas, um exemplo da primeira fase da análise de conteúdo, o quadro da análise de conteúdo completo, um exemplo da ficha de caracterização socioprofissional dos professores entrevistados,

CAPÍTULO 1 - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. Inclusão e Escola Inclusiva: breves notas

Na escola, à luz da sociedade atual, a educação inclusiva promove a integração de uma grande diversidade de alunos ou não fosse este um dos grandes objetivos de desenvolvimento sustentável (ODS) para a Organização das Nações Unidas/ONU (2015) para o eixo de intervenção 2016-2030.

Constitui-se como um dos objetivos sustentados por esta mesma organização mundial, “garantir o acesso à educação inclusiva, de qualidade e equitativa, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (ODS nº4, ONU,2015). Desta forma, a educação inclusiva procura responder à diversidade dos alunos, seja ela de cariz socioeconómico e/ou cultural, cognitivo e/ou comportamental, onde todos os alunos têm direito ao acesso e à participação plena e efetiva em todos os contextos educativos (Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória, 2017).

É consensual entre investigadores como Ainscow e Ferreira, (2003), Sanches (2005), Glat (2007). Sanches e Teodoro (2007), Armstrong e Rodrigues (2014) e Rodrigues (2019) que uma escola inclusiva é aquela que consegue educar todos e com todos, recorrendo-se para isso a uma pedagogia diferenciada por forma a pôr em prática uma educação significativa para todos os alunos.

Para Armstrong e Rodrigues (2014), a educação inclusiva baseia-se “na crença de que todos os membros têm o direito a participar e aceder à educação de igual modo” (p.13). Implicando, de acordo com os mesmos autores, uma transformação na escola a vários níveis: social, cultural, pedagógico e até mesmo espacial (organização física).

É de salientar ainda, que estes autores alertam que o conceito de educação inclusiva é um “conceito evasivo” pois encontra-se sujeito a interpretações diferentes, dependente do utilizador do termo, do contexto e da finalidade com que é usado.

Sendo a educação inclusiva indissociável do princípio da inclusão, é sobre este mesmo que nos iremos debruçar de forma concisa e sucinta em seguida.

Quando abordamos o conceito de inclusão, automaticamente verificamos, através da literatura produzida, que se trata de um conceito amplo, de concepções variadas,

fomentando, por vezes, um estado de confusão e complexidade, que se deve, no fundo, ao seu caráter polissêmico (Nunes & Madureira, 2015).

Existe, no entanto, alguns consensos entre os vários autores, no pressuposto de que todos os indivíduos devem ser participativos, de forma consciente e responsável, na sociedade da qual fazem parte, devendo ser respeitados e aceites, independentemente das suas características e necessidades específicas. Assim como a sociedade deverá criar condições facilitadoras para que esta mesma participação em diversas atividades e contextos de vida ocorra e que os indivíduos se sintam parte integrante dela mesmo (Correia, 2008; Nunes & Madureira, 2015).

Outro pressuposto que reúne consensos é o de que é a escola que tem de se adaptar ao aluno e não o oposto, procurando responder as características e necessidades dos alunos (Sanches, 2005; Sanches & Teodoro, 2007; Glat, 2007; Correia, 2008; Sanches, 2011). Para isso, estes autores defendem que a escola deverá adotar uma prática pedagógica centrada no aluno, construindo um currículo flexível e em permanente construção.

Sanches (2005) alerta, que numa escola inclusiva, há que contar com as diferenças individuais de cada aluno, para que se desenvolvam ambientes de aprendizagem estimulantes, de modo que cada um partilhe, coopere e seja responsável na medida das suas possibilidades, capacidades e competências, procurando-se criar assim nas escolas uma cultura que permita respostas mais flexíveis a todos os alunos (Ainscow, 1996, referido por Moreira, 2019).

Ou seja, a inclusão implica assumir a existência da diversidade de alunos como um fator muito positivo, potenciador de comunidades escolares mais ricas, abertas e democráticas (Ainscow & Ferreira, 2003; Correia, 2008; Armstrong & Rodrigues, 2014).

É com base nesta diversidade que a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), através do seu artigo 7º, define como um dos seus objetivos: “assegurar às crianças com necessidades educativas especiais (NEE), as condições adequadas ao seu desenvolvimento e pelo aproveitamento das suas capacidades”. Desta forma, independentemente do tipo de necessidades específicas que o aluno apresenta, este tem o direito de frequentar os contextos regulares de ensino e outros contextos de vida à semelhança dos seus pares.

Podemos assim afirmar que a inclusão é um processo que visa respeitar as diferenças individuais, subentendendo-se a diversidade curricular e de estratégias de ensino-aprendizagem (Rodrigues, 2019).

Para Ainscow e Ferreira (2003) e Rodrigues (2019) a inclusão é lidar com as diferenças, todas as diferenças (alunos, pais, professores, entre outros), assumindo-se o valor e a riqueza da diversidade. Esta riqueza de diversidade é, inclusivamente, assumida pelos autores do Manual de Apoio à Prática – para uma Educação Inclusiva (2018), pois todos somos “mais ricos graças à diferença” (p.4).

Em suma, a inclusão procura proporcionar uma educação de qualidade para todos os alunos, ao longo da escolaridade obrigatória, independentemente das suas características e diferenças (Correia, 2008). Assim como pensar em inclusão é pensar em diferenças (Correia, 2008) e que a educação inclusiva surge como o trabalho pedagógico de resposta a estas diferenças (Rodrigues,2019).

A Escola Inclusiva tem como princípio básico, a ideia que todos os alunos devem aprender juntos, sem serem condicionados pelas suas características e diferenças, suportando assim uma “educação para todos e com todos” (Rodrigues, 2019, p.291). Princípio este sustentado por documentos emanados de várias organizações, como a UNESCO, OCDE, Centro de Estudos para a Educação Inclusiva (CEEI), a Agência Europeia para a educação Inclusiva (AEEI), entre outras, de onde se destacam a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989), Declaração de Salamanca (1994) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2007), entre tantos outros documentos.

Para Glat (2007) a educação inclusiva implica uma escola inovadora em que todos os alunos têm acesso e permanência na mesma e onde os mecanismos de seleção e discriminação são substituídos por procedimentos de identificação e eliminação das barreiras para a aprendizagem.

Por sua vez, Mendes (2018) declara que a escola inclusiva deve ser encarada como um meio privilegiado de “difusão de valores de justiça e equidade social, solidariedade, respeito e participação democrática” (p.7). E, ao mesmo tempo, promotora de aprendizagens significativas e de competências para o exercício de uma cidadania ativa e informada ao longo da vida, que aumentará as hipóteses de uma vida futura melhor do aluno, lançando simultaneamente as bases para uma inclusão social a curto e a longo prazo (Agência Europeia para a Educação Inclusiva,2017).

No entanto, Sanches (2005) chama a atenção para o facto de só se poder falar de educação inclusiva se forem introduzidas nas salas de aula estratégias e práticas distintas daquelas que normalmente se praticam. Estas mudanças de estratégias e práticas pedagógicas dependem da atitude, do conhecimento, da competência e da capacidade dos professores em criarem contextos de ensino que vão ao encontro das necessidades e dos potenciais de todos os alunos.

Para a mesma autora é através desta mudança de práticas dos professores que se pode observar uma educação inclusiva de sucesso, onde os professores desenvolvem processos e práticas que procuram proporcionar aos alunos com dificuldades, uma educação o mais comum possível.

Por fim, gostaríamos de salientar que a inclusão e a educação inclusiva estão dependentes de variáveis próprias do sistema educativo, como a dinâmica interna da escola (principalmente no que diz respeito às estruturas de coordenação e/ou direção), a cooperação entre professores, a articulação entre os diferentes agentes educativos (técnicos, terapeutas, etc.) e as próprias opiniões dos professores face ao modelo/paradigma educacional implementado. Esta última condicionante apresenta-se como o cerne de todo o trabalho apresentado neste projeto.

Entre essas variáveis, salienta-se a diferenciação curricular, que abordaremos em seguida.

2. Currículo e Inclusão

2.1. Currículo e diferenciação curricular

O termo currículo ao longo dos tempos tem assumido significado diversos, dependendo dos contextos históricos, sociais e até mesmo de ideologias que moldam o mesmo. É nesta linha de pensamento que Alonso, Peralta e Roldão (2006) citados por Leite (2011) afirmam que o currículo assume-se como um:

corpo de aprendizagens consideradas socialmente necessárias, em determinado tempo e situação, organizado numa estrutura e sequências finalizadas, cuja organização e consecução compete à instituição escolar assegurar. Consubstancia o que socialmente, em cada época, se considera que deve ser ensinado e aprendido na escola (2006, p. 25).

Desta forma, verificamos que o currículo é algo mutável dentro de um sistema educativo, sofrendo alterações de acordo com a evolução da sociedade.

O currículo inicialmente perspectivado em países de tradição curricular centralizada como um instrumento de natureza mais rígida destinada à escolarização e uniformização das aprendizagens a realizar na escola, tornou-se progressivamente mais abrangente nos conteúdos, considerando as experiências educativas dos alunos e os contextos da sua aplicação (Pacheco, 1996). Esta sua construção ao longo dos tempos encontra-se intimamente ligada as dimensões sociais e políticas. Por isso, também para o autor supracitado, o currículo pode ser definido como uma construção “permanente de práticas, com um significado marcadamente cultural e social (p.19).

Por sua vez, Correia (2001, p.137) afirma que o currículo pode ser visto como “um conjunto de experiências a que o aluno é exposto nos ambientes onde interage (escola, casa, comunidade), devendo estas experiências reportar-se à forma como a informação deve ser selecionada, priorizada, sequenciada e organizada”.

Na mesma linha, Madureira e Leite fundamentadas em Zabalza (1994), definem o currículo como um “conjunto de ações levadas a efeito pela escola para desenhar a aprendizagem dos alunos englobando assim, o conjunto de aprendizagens programadas pela escola (dentro ou fora dela) e o conjunto de experiências efetivamente vivenciadas pelos alunos, sob orientação da mesma” (2003, p.90).

No entanto, o currículo é decidido e desenvolvido em diferentes instâncias. Pacheco (1996, p.68), afirma que o currículo é “um processo contínuo de decisões, uma construção que ocorre em diversos contextos, a que correspondem diferentes fases e etapas de concretização entre perspectivas macro e micro curricular”.

Segundo Roldão e Almeida (2018) existem quatro níveis de decisão curricular, conforme indicado na Figura 1:

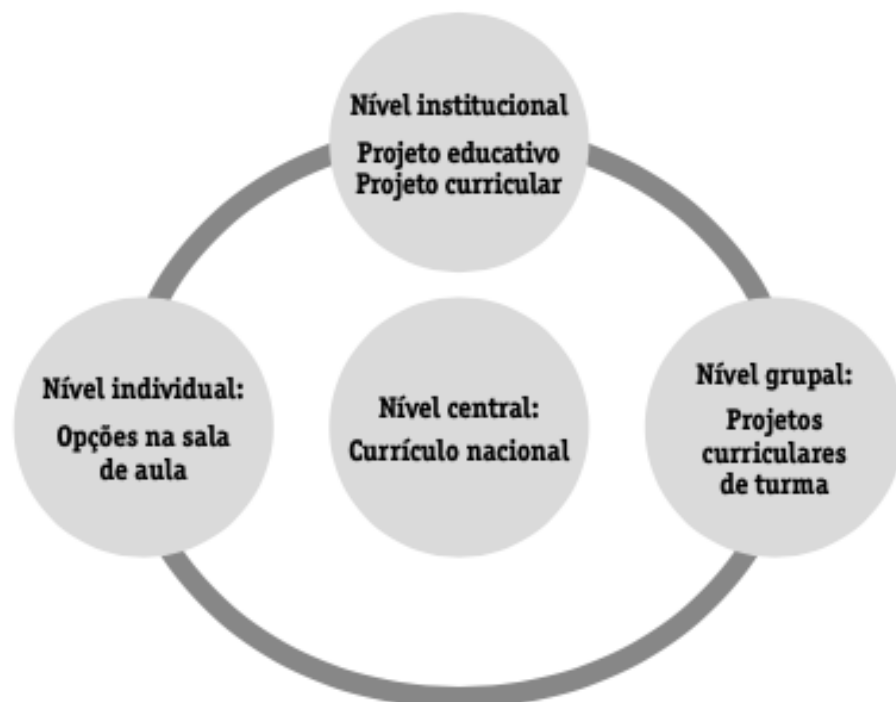
- Num contexto macrocurricular, a nível político-administrativo (ou nível central), concretizado na prescrição das aprendizagens comuns a promover na escola;
- Ao nível institucional (mesocurricular) que consiste na adaptação do currículo nacional ao contexto das escolas, traduzida através do projeto educativo e do projeto curricular da escola;
- Nível grupal, mediante a adaptação do projeto curricular em função do grupo/turma de alunos;

- E finalmente,
- A um nível microcurricular, que corresponde as decisões/opções tomadas pelos professores na sala de aula.

Na figura seguinte apresentamos a articulação entre estes níveis.

Figura 1.

Articulação entre níveis de decisão curricular



Fonte: Adaptado de Roldão e Almeida (2018)

Resumindo e recorrendo às palavras de Roldão e Almeida (2018), o currículo pode ser visto como o “núcleo definidor da existência da escola” (p.9), na medida em que o currículo nacional, oficial e formal resulta de decisões político-administrativas, com as escolas, posteriormente, a contextualizar o mesmo num projeto curricular adequado às suas características e condições, culminando com o professor na sala de aula a assumir-se como gestor do currículo em situações concretas.

Desta forma, o conceito de currículo é “corporizado num projeto curricular nacional e em projetos curriculares contextualizados, configurando um processo contínuo de decisões que ocorrem em diferentes contextos e passam por diversas etapas” (Leite, 2015, p.47). Autores como Gimeno Sacristan (1980), Kemmis (1988) e Pacheco (1996) mencionados por Leite (2011), sugerem ainda uma classificação do currículo de acordo com as diferentes concepções curriculares, da seguinte forma:

- A concepção técnica, na qual o currículo é perspectivado como um produto;
- A concepção prática, na qual o currículo surge como um processo
- A concepção sócio-crítica, que implica a reconstrução do currículo pelo coletivo dos professores, a partir da problematização e questionamento deste.

Para Madureira e Leite, um currículo aberto e flexível garante que “as competências no perfil de saída de cada ciclo sejam atingidas por todos os alunos, ainda que os percursos sejam diferentes” (2003, p.95). Ora é no cumprimento do pressuposto de uma escola inclusiva, que responde à diversidade de alunos que surge a diferenciação curricular como um conjunto de estratégias que atendem a esta diversidade e às características específicas dos alunos, procurando garantir o sucesso das suas aprendizagens. Trata-se assim de um processo de adaptação, interligando o currículo oficial (formal) com as características de toda uma comunidade escolar (professores e alunos, designadamente).

De acordo com Pacheco (2001), a diferenciação curricular pode ser entendida como “um processo de alteração de objetivos, conteúdos programáticos, atividades e avaliação em função das necessidades educativas dos alunos” (p.13).

Por sua vez, Leite (2013) afirma que a diferenciação curricular pode ser aplicada de acordo com os vários níveis de decisão curricular do sistema educativo, assumindo características diferenciadas mediante:

- criação de níveis diferenciados de estudo, a nível do sistema educativo (nível macro), como são p.e. os cursos de CEF (Cursos de Educação e Formação) e/ou de PCA (Percursos Curriculares Alternativos);
- diferentes abordagens curriculares para grupos específicos (nível meso), como p.e. currículos alternativos para grupos de alunos com insucesso escolar e/ou risco de abandono escolar e os antigos CEI para alunos com necessidades educativas;

- adaptações curriculares individuais (caso de alguns alunos com necessidades educativas) ou ainda mediante processos de organização de atividades de aprendizagem destinadas à diferenciação do ensino.

Sousa (2010) citado por Leite (2013, p.35) define diferenciação curricular como a “adaptação do currículo às características de cada aluno, com a finalidade de maximizar as suas oportunidades de sucesso escolar”.

Nesta mesma linha de pensamento, para autores como Rodrigues (2006), Heacox (2006) e Rose e Howley (2007), a diferenciação curricular assume-se como respostas às características específicas dos alunos, nomeadamente dos alunos com necessidades educativas, promotora do alcance do sucesso escolar não unicamente dos alunos com necessidades educativas como dos restantes alunos da turma.

Este conjunto de respostas curriculares destinadas à promoção do sucesso educativo de toda a população escolar é o que Roldão (2003) define como diferenciação curricular. Para esta autora, o currículo converge para metas, saberes e competências que, ainda que comuns a todos os alunos, deverão ser operacionalizadas de forma diferenciada, respeitando as características e especificidades de cada aluno da turma.

Contudo, Sousa (2010) e Leite (2011) alertam para a possibilidade de uma diferenciação curricular estratificada por oposição a uma diferenciação curricular inclusiva. Estes autores mencionam que a diferenciação curricular estratificada corresponde à criação de currículos diferentes para alunos agrupados de acordo com uma única característica única (etnia, língua materna, classe social, etc.) e cuja caracterização/classificação apresenta uma base muito redutora, ao centrar-se apenas numa única característica que une os alunos agrupados, negligenciando a própria individualidade de cada um dos alunos. Esta abordagem à diferenciação assenta num conjunto de modificações curriculares adequadas (aparentemente) às potencialidades do grupo e nas quais os alunos obterão sucesso. Todavia, um dos problemas desta abordagem reside na visão redutora e simplista dos objetivos e conteúdos de aprendizagem que acabam por afastar ainda mais os alunos do currículo comum. Ainda que possa garantir um determinado nível escolar, pode condicionar o futuro profissional, pessoal e social dos alunos, terminando por não responder verdadeiramente aos problemas dos alunos e acabando por perpetuar as dificuldades já existentes.

Em oposição, surge a diferenciação curricular inclusiva, orientada para a garantia da equidade. Defendendo não só o acesso de todos os alunos às aprendizagens essenciais, como o facto da diferenciação curricular não ser reduzir ou simplificar o

currículo comum, mas sim, planificar cuidadosamente percursos de aprendizagem diferenciados que permitam a cada um dos alunos aceder ao currículo comum tendo em vista a obtenção do sucesso escolar (Leite, 2011).

Para Sousa (2010) este tipo de diferenciação assenta na reconstrução das experiências de vida e de conhecimentos do aluno que conduzem a uma aprendizagem significativa, radicada nos interesses e motivações dos alunos e na mobilização dos seus conhecimentos para a construção de um quadro sólido de conhecimentos.

Afonso (2000) citado por Leite (2011) afirma que o “currículo só se torna significativo se a sua aproximação à cultura e ao conhecimento tiver algum nível de articulação como o que o aluno conhece ou experienciou” (p,21).

Esta articulação do currículo formal com os conhecimentos anteriores dos alunos é, para Sousa (2010) e Leite (2011) fulcral para a diferenciação curricular. No seio da diferenciação curricular emerge a adaptação curricular individual, que pode ser definida como “uma estratégia de planificação e atuação docente para atender às diferenças individuais dos alunos (...) devem responder e estar ao serviço do modo individual como os alunos aprendem” (Batanero, 2009, p.171).

De acordo com Roldão (1999, p.58), a adaptação curricular pode ser vista como “o conjunto articulado de procedimentos pedagógico-didáticos que visam tornar acessíveis e significativos, para os alunos em situações e contextos diferentes, os conteúdos de aprendizagem propostos num dado plano curricular” (p.35).

Ainda relativamente à adaptação curricular individual, Guasp e Ramon (2002), salientam a necessidade de se distinguir dois tipos de categorias de adaptação: a adaptação de acesso ao currículo e a adaptação curricular. A primeira envolve modificações ou aquisição de recursos especiais, materiais ou de comunicação que facilitam os alunos com necessidades educativas a aceder ao currículo comum ou ao currículo adaptado; a segunda diz respeito às mudanças que se realizam nos objetivos, conteúdos, metodologias, atividades, critérios e procedimentos de avaliação para responder as diferenças individuais.

Esta última categoria compreende adaptações curriculares de natureza distinta:

- Adaptações curriculares não significativas, que consistem em algumas modificações efetuadas na programação do grupo/turma a fim de responder a diferenças individuais, mas que não colocam em causa a aprendizagem do

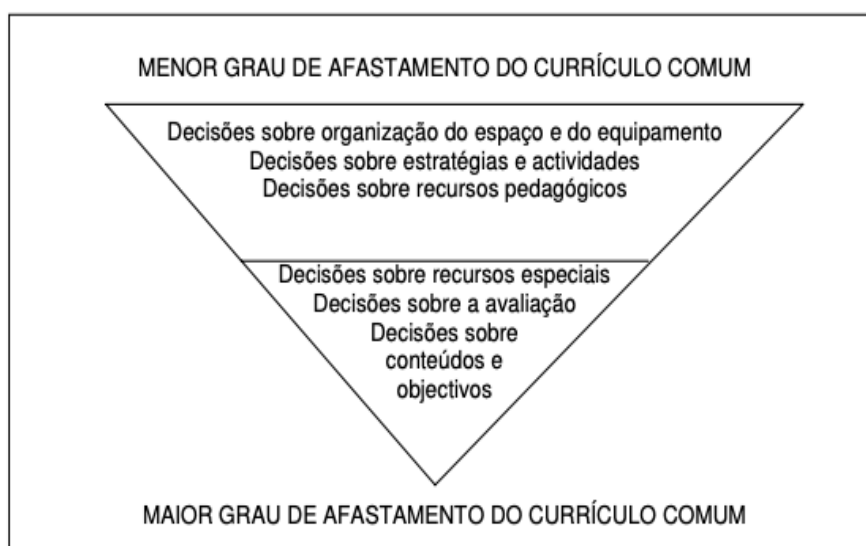
currículo comum. Essencialmente, traduzem-se em formas diferentes de planificar e gerir a aula;

- Adaptações curriculares significativas, que pressupõem modificações a partir da programação e que implicam a eliminação de algumas das aprendizagens básicas do currículo comum, i.e. objetivos, conteúdos e critérios de avaliação.

Surge assim a adaptação curricular, que pode ser pouco significativa, significativa e muito significativa, em função do seu grau de afastamento do currículo comum (Leite,2011). Estes mesmos níveis de adaptação podem ser hierarquizados, como podemos ver na Figura 2.

Figura 2

Hierarquização das decisões sobre adequações curriculares



Fonte: Adaptado de Madureira e Leite (2003); Leite (2005)

Partindo da figura anteriormente exposta (Madureira e Leite, 2003; Leite, 2005) podemos sistematizar a hierarquia das adaptações curriculares, da seguinte forma: a elaboração das adaptações poderá incidir ao nível dos objetivos e conteúdos, estratégias e atividades, do espaço e equipamentos, recursos e também nas modalidades, instrumentos e critérios de avaliação. As adaptações circunscritas à organização do espaço e do equipamento, estratégias e atividades e dos recursos pedagógicos implicam um menor distanciamento do currículo comum, enquanto, as adaptações centradas ao nível dos recursos especiais, avaliação e dos objetivos e

conteúdos implicam um maior afastamento relativamente ao currículo comum. Por sua vez, adaptações no âmbito dos objetivos e conteúdos, seja pela introdução, substituição e/ou eliminação de objetivos ou conteúdos implicam um afastamento ainda mais significativo. Estas últimas adaptações curriculares constituem-se como resposta educativa a uma pequena franja de alunos cujas características e particularidades condicionam de forma significativa todo o seu percurso escolar

2.2. O currículo para alunos com necessidades específicas

Tem-se preconizado e dado grande ênfase à inclusão de crianças e jovens com necessidades específicas no ensino regular, alargando as oportunidades educacionais dadas a estes alunos. Com efeito, muitas questões se colocam aquando da inserção destes jovens em turmas regulares: será que se proporcionam os recursos necessários, dando-se respostas eficazes para a sua real inserção e inclusão?

A UNESCO (1994, p. 22), na Declaração de Salamanca, refere que os currículos “devem adaptar-se às necessidades das crianças e não vice-versa”, devendo, desta forma, a escola proporcionar oportunidades curriculares que correspondam à diversidade dos alunos, atendendo às suas capacidades e aos seus interesses distintos. Segundo Hegarty, Hodgson e Clunies (1988) mencionados por Garcia (1994) existem cinco tipos de currículo, dirigidos a alunos com necessidades específicas:

- Currículo comum: destina-se a alunos cuja problemática não reside nos domínios cognitivo, motor e/ou sensorial, mas sim em problemas de comportamento ou dificuldades de adaptação escolar. Nestes casos, as modificações realizam-se ao nível dos modelos e estratégias de ensino.
- Currículo comum com ligeiras modificações: modelo de grande utilidade para os alunos com problemas sensoriais ou dificuldades de aprendizagem. As adaptações a efetuar prendem-se com determinados objetivos elementares, ritmo de trabalho, apoio educativo ou introdução de alguns conteúdos em áreas relacionadas, como a educação física e a educação artística;
- Currículo comum com modificações significativas: é dirigido a alunos com problemas cognitivos ligeiros ou graves problemas motores e/ou sensoriais. Para estes alunos as adaptações dizem respeito a objetivos e conteúdos em áreas curriculares relacionadas com a linguagem e matemática ou em contextos de aprendizagem, designadamente, trabalho autónomo ou individualizado, apoio do docente de educação especial e adaptação do tempo

de execução das atividades.

- Currículo especial acrescentado: procura responder a alunos com graves incapacidades que impedem o acesso ao currículo comum, a partir de determinado nível de educação, em áreas relacionadas com a linguagem e matemática. Este tipo de currículo altera os contextos de aprendizagem, os objetivos e os conteúdos. Os alunos que beneficiam destes currículos frequentam apenas algumas áreas curriculares com os seus pares.
- Currículo específico propriamente dito: dirige-se a alunos com problemáticas mais severas ou profundas, as quais não lhes permite desenvolver atividades em nenhuma das áreas do currículo comum.

No ponto seguinte dedicaremos mais atenção mais pormenorizada a estes dois últimos tipos de currículos.

2.3. Currículos funcionais

Os alunos cujas dificuldades se revelam mais graves e acentuadas, impedindo-os de participar e ter acesso ao currículo comum, necessitam de um currículo especial. Madureira e Leite (2003, p.117) definem-no como um currículo “cujos objetivos gerais são diferentes da proposta curricular nacional para o mesmo ciclo de escolaridade e/ou idade do aluno, implicando diferenças em todos os elementos curriculares.” Esta perspetiva traduz-se na ideia de que os alunos que não sejam capazes de aceder ao currículo regular, mesmo que com adequações curriculares individuais, beneficiem de um currículo diferente, elaborado de forma a responder às suas necessidades especiais de educação, desenvolvendo competências que lhes permitam ser o mais autónomos possível (Costa, 2004).

Em suma, estes currículos pretendem melhorar e garantir a qualidade de vida dos indivíduos com deficiências acentuadas, permitindo-lhes tornar-se independentes, competentes, produtivos e felizes nas diversas áreas (familiar, laboral, social...) do seu quotidiano.

De acordo com Brown (1989), citado por Costa (2006, p. 2), os alunos que se enquadram neste tipo de currículos podem ser definidos como

alunos com deficiências intelectuais acentuadas são os que funcionam, sob o ponto de vista intelectual, no nível mais baixo, constituindo 1% duma população normalmente distribuída e que, tradicionalmente, eram classificados como tendo um QI de 50 ou inferior e rotulados como tendo

uma deficiência mental moderada, severa ou profunda. Para além de funcionarem, sob o ponto de vista intelectual, abaixo de 99% da população, estes alunos manifestam, com frequência, uma gama variada de deficiências associadas.

Para estes alunos deverá ser planificado um Currículo Funcional, promotor da autonomia e qualidade de vida, que, segundo Rodrigues (2001, p. 31) citado por Formosinho (2016, p. 11), pode ser definido como "um conjunto de conteúdos de aprendizagem que visam a preparação dos alunos com deficiência nas áreas do desenvolvimento pessoal e social, das atividades de vida diária e da adaptação ocupacional". Apesar do afastamento destes currículos relativamente ao currículo comum, Leite (2011, p. 43) afirma que este

deve ser o referencial para a elaboração do CEI. Por um lado, porque é o currículo comum que corporiza aquilo que uma dada sociedade, num dado momento histórico, configura como aprendizagens necessárias para as suas crianças e jovens e, sejam quais forem as dificuldades dos alunos, é esse o referencial que legitima a intervenção profissional do professor. Por outro lado, porque sem esse referencial, corremos o risco de cair em processos de segregação camuflada – não já a segregação física, em espaços diferentes, mas a segregação curricular.

Rodrigues (2001) ressalva que esta conceção de currículo (Currículos Funcionais) destina-se aos alunos com necessidades educativas, em especial os que apresentam níveis adaptativos mais baixos, que têm direito a desenvolver atividades que lhe promovam uma vida mais autónoma e com mais qualidade, contribuindo para o seu desenvolvimento pessoal e social.

Ainda para este autor, a progressão do aluno na escolaridade implica que a componente académica seja reforçada e complementada com o princípio da funcionalidade, segundo o qual, afirma Brown, citado por Albuquerque (2005, p.92), "devem-se ensinar as competências que evidenciam uma probabilidade elevada de utilização imediata e que

sejam suscetíveis de contribuírem para a promoção da independência, a melhoria da qualidade de vida e a facilitação da participação social”.

Assume-se assim como um ensino de caráter mais funcional centrado nas necessidades atuais dos jovens em distintos contextos, na tentativa de os preparar para serem trabalhadores e cidadãos ativos. Pelo que a escola deverá não só proporcionar o desenvolvimento de conhecimentos académicos, como também, possibilitar a realização de experiências laborais em contextos naturais, de modo que o aluno possa aprender competências de saber estar, profissionalmente e socialmente.

Segundo Brown (1989), mencionado por Costa (2006), as características fundamentais dos currículos funcionais:

- são currículos individualizados cuja funcionalidade está implícita na sua construção, na medida em que pressupõe a noção de utilidade de alguma coisa para alguma pessoa. O que é adequado para um aluno que vive num dado contexto familiar e social, que apresenta determinadas dificuldades e potencialidades e em relação ao qual a família e ele próprio detêm certas expectativas presentes e futuras, pode não ser útil para outro;
- estão relacionados com a idade cronológica, evitando a infantilização dos alunos e contribuindo para a sua dignificação e elevação do seu estatuto pessoal e social;
- pressupõem que contenham atividades funcionais numa proporção equilibrada, a par de outras de âmbito recreativo, desportivo, cultural e académico. No âmbito das atividades funcionais devem integrar um conjunto de competências de vida essenciais, nomeadamente, aptidões sociais, gestão do dinheiro, gestão do tempo, competências de emprego e motivação para a aprendizagem;
- têm probabilidade de ser praticados fora do ambiente escolar e ao longo da vida. Os currículos funcionais são caracterizados pela utilidade para o aluno no quotidiano diário, devendo, por isso, apresentar uma dimensão longitudinal. Neste contexto, um dos critérios que preside à seleção de competências a desenvolver consiste na possibilidade de poderem ser aplicadas em contextos diferentes, e sem a intervenção direta do professor: na família, no emprego, no convívio social ou nas atividades de recreação e lazer;
- contêm itens que são suscetíveis de ser aprendidos pelo aluno num tempo razoável. A seleção de atividades deve estar condicionada pela possibilidade de serem aprendidas e pela sua pertinência para a vida futura;

- devem desenvolver-se em contextos não escolares e na presença de pessoas que não são profissionais de educação, nomeadamente, pais, familiares, vizinhos, colegas de escola ou trabalho. É imprescindível que algumas aprendizagens tenham lugar noutros ambientes e nas condições que caracterizam cada um deles. O mais importante refere-se à prática real das aprendizagens. As experiências na comunidade podem proporcionar oportunidades necessárias para que os alunos, futuramente, façam uma adequada transição;
- aprendizagens, sempre que possível, em contextos naturais e em situações significativas. As aprendizagens devem ocorrer no desenvolvimento de atividades inseridas nos diferentes ambientes em que o aluno vive ou se prevê que venha a viver. Assim, por exemplo, a leitura, escrita e a matemática podem ser promovidas no ambiente doméstico ou na comunidade.
- pretendem responder às expectativas dos pais ou, quando possível, às dos alunos. Neste sentido, é importante ir ao encontro dos interesses e aptidões dos alunos e, ainda, saber o que os pais esperam destes ou que planos têm relativamente ao seu futuro.

Ainda no que se refere às características de um currículo funcional, de acordo com Leite (2011), a organização e o desenvolvimento destes currículos exige alguns aspetos subjacentes:

- definição de competências, considerando o que é útil para o aluno, no presente e no futuro, em termos de contexto familiar, escolar e social.
- definição de objetivos e conteúdos atingíveis em função das competências propostas.
- introdução de objetivos e conteúdos relacionados com as áreas transversais, nomeadamente, a formação pessoal e social nas diferentes áreas curriculares.
- introdução de conteúdos procedimentais, atitudinais e conceptuais, devido ao facto de quanto mais dificuldades os alunos demonstrarem em descrever e conceptualizar o real, maior terá que ser a incidência na aprendizagem de conteúdos relativos a procedimentos e atitudes.
- organização de estratégias que visem atingir os objetivos e seleção de atividades funcionais, a desenvolver em contextos naturais, de acordo com a idade cronológica.
- avaliação contínua e rigorosa dos alunos na medida em que esta permite regular o processo de ensino e as aprendizagens realizadas.

- Para Brown (1989) citado por Costa (2006) o desenvolvimento de um currículo funcional, baseia-se em três pressupostos principais, a saber:
- os alunos com maiores necessidades educativas devem ser preparados para atuar, tão independente e produtivamente quanto possível, numa vasta gama de ambientes “menos limitativos”;
- não se pode inferir que os alunos adolescentes e jovens adultos com maiores necessidades educativas, que foram ensinados a realizar certas competências na escola e noutros locais simulados, as irão usar noutras situações diferentes. Portanto, é necessário ensinar tantas competências, em tantos ambientes naturais extraescolares adequados, quanto possível;
- o conceito de alunos com necessidades educativas abrange indivíduos com uma enorme variedade de capacidades básicas e características de realização. Portanto, as estratégias de desenvolvimento curricular e o conteúdo resultante deverão ser suficientemente flexíveis, para que a totalidade dos diferentes alunos com necessidades possam receber serviços pedagógicos adequados, localizados e individualizados.

No que diz respeito à elaboração de um currículo funcional, Brown (1989), citado por Costa (2006), descreve um conjunto de passos sequenciais:

- inventariar as áreas curriculares a partir do ambiente em que decorre a vida do aluno (casa, comunidade, escola, recreação e trabalho);
- identificar e caracterizar os diferentes ambientes definidos e nos quais se desenrola ou se pensa vir a desenrolar a vida futura do aluno (vila, cidade) a fim de conhecer as condições reais que o envolvem;
- identificar os subambientes existentes em cada ambiente (quarto, casa de banho, café, supermercado) de acordo com a importância e necessidade de utilização do aluno;
- selecionar em cada subambiente as atividades que pode ou deve fazer no presente e no futuro de acordo com os critérios adequação à idade cronológica, utilidade na vida adulta, possibilidade de aprendizagem em tempo razoável, interesses, expectativas e possibilidade de envolvimento dos pais, prática frequente, promoção da socialização e integração, contribuição para o bem-estar físico e contributo para o aumento de ambientes e espaços onde decorre a vida do aluno e funcionalidade da atividade, devido ao facto desta se não for realizada pelo aluno, uma outra pessoa terá de a efetuar;

- planear o processo de ensino e aprendizagem, através da seleção das metodologias, estratégias e recursos mais adequados.

Em suma, na perspetiva educativa de Brown (1989), referido em Costa (2006), um currículo funcional deverá:

- proporcionar aos alunos o desenvolvimento de competências essenciais à participação numa variedade de ambientes;
- preparar os alunos para responder aos desafios duma vida tão autónoma e integrada quanto possível, no presente e no futuro;
- capacitar os alunos nas áreas do desenvolvimento pessoal e social e da adaptação ao meio laboral.

Nunca esquecendo, no entanto, as principais dificuldades que os alunos em causa apresentam:

- levam mais tempo a aprender qualquer atividade ou a dominar qualquer competência, pelo que é fundamental que se selecione, criteriosamente, aquilo que se ensina, evitando-se que se perca tempo com aquisições inúteis. Devem-se criar situações de aprendizagem positivas e significativas, preferencialmente nos ambientes naturais do aluno e de uma forma o mais concreta possível, para que este se sinta motivado e com predisposição para aprender;
- é necessário que tenham possibilidade de praticar com frequência, e ao longo da vida, aquilo que aprendem, pois esquecem com alguma facilidade o que aprenderam;
- têm mais dificuldade em realizar as operações de generalização e de transferência, é essencial que, sempre que possível, se utilizem como locais de aprendizagem os espaços e as situações reais em que os conhecimentos são aplicados na vida prática;
- têm dificuldade na aquisição de conceitos abstratos, assim: é importante que os conteúdos curriculares sejam concretizados e tenham significado;
- é essencial que as tarefas sejam divididas em conjuntos de sub-tarefas mais simples, de forma a graduar a dificuldade das aquisições, tornando-as mais acessíveis e positivas.

Em suma, a conceção de um currículo deste tipo implica alterações muito significativas relativamente ao currículo regular, por forma a atender-se às necessidades e características específicas dos alunos a que se destinam. Como pudemos verificar

anteriormente, a elaboração deste tipo de currículos exige que se tenha em consideração a idade cronológica e os interesses do aluno e da família, bem como, o desenvolvimento da capacidade de generalização das aprendizagens realizadas e adquiridas para a sua aplicação em diferentes contextos da vida quotidiana.

A programação e organização de atividades de cariz funcional e utilitário devem ser realizadas através de uma visão prospetiva da futura vida do aluno, no sentido de se proporcionar a este, um desenvolvimento pessoal e social, assim como, das competências comunicativas e académicas, estas últimas impregnadas de um sentido funcional, com vista à obtenção de uma vida adulta tão independente quanto possível e de plena participação social e cívica. É neste último e primordial desígnio, que emerge o processo de transição para a vida ativa, conceito este que iremos desenvolver seguidamente.

3. Transição para a vida ativa

3.1 Conceito de transição para a vida ativa

A temática da Transição para a Vida Ativa (TVA) assume um carácter extremamente pertinente e atual, na medida em que aborda as questões relacionadas com a formação, qualificação e o emprego dos jovens com necessidades educativas.

Todavia, é consensual que a TVA implica uma parceria pró-ativa entre diversos intervenientes, o jovem com necessidades educativas, a sua família e a comunidade escolar e a comunidade civil envolvente, que apoiam e concretizam a transição dos jovens para a via adulta. No sentido em que é esta articulação conjunta de diversos quadrantes da sociedade que conduz ao sucesso deste processo de transição através de uma partilha de responsabilidades e intervenções diversas.

Cabe assim, à Escola promover e fomentar todo o potencial dos alunos/jovens com necessidades educativas, educando-os como cidadãos plenos, responsáveis e intervenientes. Assumindo como prioridades, aquando deste processo, o desenvolvimento pessoal e social, vocacional e profissional destes mesmos jovens (Cruz, 2006, mencionado por Fânzeres, Cruz-Santos e Santos, 2016).

A Declaração de Salamanca (1994) alertou para a necessidade dos jovens com necessidades educativas serem apoiados aquando da sua transição da escola para a vida fora da escola, realçando simultaneamente que esta nem sempre é fácil nem linear.

Posteriormente, o International Labour Office (1998) definiu TVA como “um processo de orientação social que implica mudança de estatuto e de papel e que é fulcral para a integração na sociedade” (p.5).

Para Lerner (1989) mencionado por Ferreira (2008) uma efetiva transição encontra-se dependente da participação dos amigos, da família e dos profissionais da escola, assim como, da comunidade envolvente.

Segundo Ferreira (2008) a TVA deve ser encarada como

um processo do que como uma mudança de estatuto e papel, deixando de ter como objectivo único o emprego para potencializar todos os outros factores que permitem uma vida mais independente e um maior controlo do indivíduo relativamente à sua própria vida. (p.24)

Por sua vez, Alves (2010) salienta que o processo de TVA necessita de ser organizado por etapas, contendo cada umas destas etapas objetivos fundamentais bem definidos, tais como, o desenvolvimento de noções de responsabilidade e autonomia que permitam servir de despiste vocacional, na expectativa de que alguns destes jovens possam encontrar no final deste processo, uma proposta de emprego, um interesse e/ou uma motivação para continuar a estudar.

Para Bisquera e Figueras (1992) mencionados por Martins (2017) existem duas perspetivas para o conceito de TVA:

1. Perspetiva sociológica: posicionamento social que implica a alteração de estatuto e de papéis como seja a passagem de aluno a trabalhador e onde a transição da escola para a vida ativa pressupõe a participação na sociedade;
2. Perspetiva psicológica: além da mudança de papéis implica alterações nas relações, nas rotinas e no autoconceito.

De acordo com a Agência Europeia para o Desenvolvimento das Necessidades Educativas Especiais (AEDNEE, 2002, 2006), a TVA deve ser encarada como um processo de orientação social que implica mudanças no estatuto e de papel e que é essencial para a integração na sociedade. Com esta transição a originar alterações no relacionamento, rotinas e na auto-imagem do aluno/jovem com necessidades educativas.

Esta mesma agência destaca a existência consensual de três ideias-chave no conceito de TVA, a saber: o Processo, o Transfer e a Mudança. Sendo o Processo o trabalho prévio e o período de tempo necessário para a transição, o Transfer a passagem do espaço educacional para outro e a Mudança a adequação a uma situação profissional.

Soriano (2002) realça que a TVA deve implicar a contínua participação do jovem, assim como, o envolvimento das respetivas famílias e a coordenação plena dos serviços envolvidos (i.e., escola, empresas, centros de emprego, instituições da comunidade, ...) numa estreita colaboração com o mercado de trabalho que absorverá futuramente estes jovens.

Alves (2010), socorrendo-se de Rueda (1999), destaca alguns pressupostos essenciais para o desenvolvimento do processo de TVA, tais como: a morosidade e complexidade do processo que exige um conhecimento sólido das necessidades e expectativas do jovem e da sua família; uma definição inequívoca das atividades profissionalizantes articuladas e concertadas entre os demais intervenientes que constituem a equipa (pluridisciplinar) e na qual a escola está implicada; e por fim, mas não menos importante, a necessidade de todo este processo ser iniciado nos últimos anos da escolaridade obrigatória do aluno/jovem.

Em síntese, o processo de transição para a vida ativa exige o estabelecimento de uma estratégia agregada e sinérgica entre o jovem, família e profissionais intervenientes, por forma, a definir claramente e a gerir as expectativas quer do jovem quer da família, fomentando uma coerência nos seus planos familiares. E ainda, que cabe a Escola a responsabilidade e obrigação em auxiliar o jovem e a sua família a alcançar assertivamente os seus planos de vida prospetivados, de acordo, com as competências e potencialidades de cada jovem.

3.2. A intervenção centrada na pessoa

A Intervenção Centrada na Pessoa (ICP) tem como principal fundamento o desenvolvimento de uma perspetiva de vida futura da pessoa com deficiência, mediante o planeamento e desenvolvimento objetivos e etapas que permitam alcançar as metas pretendidas.

Esta mudança de paradigma de atuação perante a pessoa com deficiência implica, por sua vez, mudanças em termos de nível macro (decisões políticas) e meso (serviços, instituições, comunidade, ...) sempre com a participação ativa das pessoas com

deficiência, famílias e amigos, tendo como foco central a definição e operacionalização futuro pretendido para pessoa com deficiência.

Em síntese, é uma abordagem que pretende permitir à pessoa com deficiência fazer escolhas, planejar o seu futuro e selecionar os serviços de que precisa, elaborando um plano de intervenção com base no que esta quer e em qual o apoio necessário, organizando os seus próprios círculos de apoio e possibilitando também uma reflexão sobre as mudanças a realizar na sua vida (Mendes, 2019, in Santos,, Espírito Santo, Ramalho,, Espírito Santo,, Faria,, Almeida, & Murta, ,2019).

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2009, referida por Mendes (2017), reconhece a importância da autonomia e independência individual das pessoas com deficiência, bem como a liberdade destas em realizar as suas próprias escolhas. Considerando assim, que estas mesmas pessoas devem ter uma participação ativa no processo de tomada de decisão sobre políticas e programas, incluindo aqueles que lhe dizem respeito diretamente.

Os pressupostos anteriormente descritos estão refletidos na abordagem centrada na pessoa com deficiência, em que, de acordo com Doose (2011 citado em Santos et al., 2019), assume como ponto principal o desenvolvimento do próprio futuro por parte da pessoa com deficiência, estabelecendo para isso objetivos e planeando etapas que lhe permitam atingir as metas propostas. Esta abordagem procura não só que as pessoas com deficiência atinjam as suas metas individuais, como pretende, simultaneamente, construir redes de suporte adequadas e potenciar o desenvolvimento dos serviços de apoio e das organizações, estreitando-se os laços com a comunidade e usando-se recursos comunitários

Segundo Mendes (2019) in Santos et al. (2019), a ICP refere-se a um conjunto de abordagens destinadas a organização e orientação de uma mudança na comunidade em conjunto com as pessoas com deficiência, famílias e amigos.

Para Mendes (2017), o processo de intervenção centrado na pessoa baseia-se nos seguintes pressupostos:

- (a) a pessoa, foco do planeamento, e aqueles que amam essa pessoa, são as principais autoridades sobre o rumo da sua vida;
- (b) o planeamento centrado na pessoa preconiza mudar padrões comuns de vida comunitária;
- (c) a segregação e negação de oportunidades às pessoas com deficiência são constrangimentos frequentes;
- (d) o

planeamento centrado na pessoa estimula a hospitalidade da comunidade e recruta os seus membros para ajudar as pessoas com deficiência a definir e trabalhar rumo a um futuro desejável. (p.134).

Por sua vez, Smull e Sanderson (2009 citados em Santos et al.,2019), alertam que o processo de intervenção centrado na pessoa com deficiência deverá: (i) ser respeitador; (ii) assegurar tempo e esforço para que a “voz” da pessoa seja escutada; (iii) ser capaz de determinar o que é mais importante para o modo de vida escolhido pela pessoa com deficiência e o mais importante para as pessoas do seu círculo mais próximo, e ainda, quais as questões mais importantes em relação à saúde e segurança da pessoa com deficiência.

Posteriormente, este processo de intervenção centrada na pessoa será plasmado num plano individual que conterà os fatores essenciais/cruciais para a pessoa em questão, bem como os apoios necessários para a prossecução destes fatores, acautelando-se simultaneamente todos os aspetos relacionados com a saúde e segurança da pessoa com deficiência. Evidentemente, que a operacionalização de um plano individual deste tipo dependerá sempre do apoio de um determinado grupo de pessoas (técnicos, familiares, amigos, etc.).

Desta forma, o papel dos profissionais é alterado, passando estes a ser “(...) apoiantes, auxiliares e parte integrante de um círculo de apoio e de uma equipa pluridisciplinar. “(Mendes, 2019 citado em Santos et al., 2019, p. 43).

A autora supramencionada realça ainda outras alterações de âmbito profissional derivadas da intervenção centrada na pessoa, tais como: (i) o conhecimento, a determinação sobre a vida da pessoa com deficiência deixa de estar dependente dos conhecimentos dos profissionais, passando a ser a própria pessoa o principal decisor sobre as suas opções de vida; (ii) os profissionais deixam de ser decisores para passarem a ser mediadores, construtores de pontes/parcerias com pessoas e recursos da comunidade; (iii) a função dos profissionais deixa de ter um papel mais rígido, assumindo um papel mais flexível, com maior plasticidade face a sua intervenção adaptando-se permanentemente às solicitações que lhe são propostas e criando redes informais e diversificadas de contactos com a comunidade envolvente; e finalmente, o próprio papel da comunidade altera-se, passando a ser parte ativa na elaboração e implementação do plano de vida traçado pela pessoa com deficiência e das suas diversas etapas.

Esta autora chama ainda a atenção para a mudança das práticas cotidianas das instituições e dos seus profissionais, que deverão ser mais orientadas para a comunidade. Estas mudanças, por sua vez, refletir-se-ão nos programas ou plano individuais construídos para as pessoas com deficiência, tal como podemos observar no próximo quadro:

Tabela 1

Comparação entre Programas Tradicionais e Planos Centrados na Pessoa

Programas tradicionais	Planos Centrados na Pessoa
Metas focam a modificação de comportamentos.	Imagens concretas de atividades, aumentar experiências de vida.
O programa identifica opções de apoio geralmente segregadas .	As ideias refletem locais da comunidade e valorizam o seu papel.
Os objetivos refletem pequenos compromissos que podem ser atingidos sem grandes mudanças.	Algumas ideias podem parecer irrealistas e requerem grandes mudanças .
Os programas parecem similares aos elaborados para outras pessoas.	Planos refletem os interesses únicos , qualidades da pessoa, as suas características e a sua vida.
Os programas geralmente não referem relações pessoais ou a vida da comunidade.	As ideias enfatizam formas criativas para desenvolvimento de relações pessoais e vida na comunidade .

Fonte: Santos et al. (2019), adaptado por Mendes (2019) de Amado & McBride (2001)

Segundo Mendes (2019) citado em Santos et al. (2019), é fundamental que os profissionais que trabalham com a pessoa com deficiência deixem de:

- a) planear diferentes programas e seja definido um estilo de vida para a pessoa;
- b) oferecer um número limitado de programas isolados e seja planeado um número ilimitado de experiências;
- c) propor opções baseadas em estereótipos e se encontrem novas possibilidades para cada pessoa;
- d) enfatizar o uso de tecnologias e estratégias de intervenção e se enfatizem sonhos, desejos e experiências significativas;
- e) preencher falhas, fazer colocações, para se focar na qualidade de vida. (p.45)

Resumindo, a Intervenção Centrada na Pessoa contempla a pessoa com deficiência como uma pessoa autônoma que tem o direito a viver uma vida autodeterminada, com possibilidade de tomar decisões e fazer escolhas que conduzem a sua vida. Esta abordagem implica mudanças nas organizações e profissionais que trabalham com estas pessoas, pois suas práticas, o seu "modus operandi" terão de ser mais flexíveis e personalizadas, assim como, orientadas com único intuito: as necessidades e interesses da pessoa com deficiência.

Nunca esquecendo, que uma prática assim, centrada na pessoa, não pode excluir a possibilidade do erro, da frustração, uma vez que estes não podem estar acima do direito da pessoa com deficiência em tomar as suas próprias decisões relativamente à sua vida.

Mendes (2019) citado em Santos et al. (2019) destaca ainda que o emponderamento, o desenvolvimento de mais competências (nos diferentes domínios) e o aumento da qualidade de vida da pessoa com deficiência são vantagens que advêm de uma Intervenção Centrada na Pessoa. Parecendo-nos assim, que a prática de uma Intervenção Centrada na Pessoa deverá constituir-se com a base de trabalho para uma eficaz transição para a vida pós-escolar dos alunos com NE, nomeadamente, os alunos com ACS.

4. Os professores e a inclusão

4.1. Os professores face à inclusão de alunos com necessidades específicas

A escola numa sociedade inclusiva tem como desígnio primordial garantir condições de igualdade de oportunidade em termos da acessibilidade, participação e aprendizagem. Ora é neste âmbito que emergem as perceções dos professores como elemento fulcral na operacionalização da educação inclusiva, na medida em que a eficácia da inclusão é influenciada pelas crenças e atitudes dos professores.

Neste sentido, estudar as perceções e opiniões dos diversos professores envolvidos neste modelo de educação é no fundo, estudar o próprio processo. Para a Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial (2017), a educação inclusiva procura promover a inclusão não só a curto prazo como a longo prazo, cimentando bases para o futuro, com as suas práticas inclusivas a refletirem-se no sucesso educativo de todos os alunos a todos os seus níveis.

Ao analisarmos a produção científica que aborda o assunto desenvolvido neste ponto, podemos verificar que a questão da temática das opiniões, percepções e crenças dos professores face à inclusão continua a ser pertinente e atual para a investigação educativa. Pinto e Morgado (2012) ao sistematizarem estudos de Avramidis, Bayliss & Burden (2000); Avramidis & Kalyva (2007) ; Jerlinder, Danermark & Gill (2010) ; Memisevic e Hodzic (2011) e Sugden e Pearson, (2009), declaram que, independentemente das conclusões de cada um dos estudos, todos eles são unânimes em considerar que os professores têm um papel primordial e influenciador na inclusão dos alunos com necessidades específicas, com vários a demonstrarem que os professores apresentam opiniões favoráveis à inclusão.

Por sua vez, estudos realizados Florian (1998), Pearman, Huang e Mellblom (1997) mencionados por Rodrigues (2015) contrapõem resultados diferentes, sugerindo que os professores têm algumas reservas relativamente ao processo de inclusão dos alunos com necessidades educativas. Estas reservas incidem, de acordo com Sanches-Ferreira (2002), baseada em Kaufman (1989), na relação entre os “custos” do processo da inclusão e os “benefícios” do produto final desta, assim como, no grau de eficácia das adaptações curriculares implementadas. Outros autores, como Hansen (2012) referido por Rodrigues (2015), ressalvam que para alguns professores a inclusão só é benéfica para os alunos em termos de ganhos sociais com os pares, relativizando a vertente académica do processo.

Podemos assim verificar que as opiniões dos professores relativamente à inclusão são diversificadas, e paralelamente, despoletam um grande interesse junto dos investigadores da área da educação nas últimas décadas.

Rodrigues (2015) alerta para a existência de alguma ambiguidade nas opiniões dos professores, ora positivas, ora negativas e, ainda, outras mistas. Contudo, mesmo quando os professores reconhecem os benefícios da inclusão, é bastante comum que descrevam uma baixa eficácia no ensino de alunos com NE, o que, sem dúvida, tem um impacto significativo na evolução da aplicação deste modelo (Crucic, 2009;; Shevlin & Flynn, 2011 mencionados por Rodrigues, 2015)

Estudos realizados ao longo dos últimos anos, revelam a existência de uma multiplicidade de variáveis que condicionam as percepções e opiniões dos docentes face à inclusão de alunos com necessidades educativas nas escolas do ensino regular. Segundo Sanches-Ferreira (2017), o tipo de incapacidade do aluno, a experiência profissional dos professores e a experiência de contato destes com alunos com

necessidades educativas são pontos que condicionam as suas opiniões face ao processo de inclusão

Com efeito, várias pesquisas demonstram que as opiniões dos professores dependem do tipo e do grau de problemática dos alunos. Sintetizando estudos da década de 90, Capitão (2010) afirma que os alunos com dificuldades intelectuais são os que provocam nos professores opiniões menos favoráveis à inclusão, já que requerem adaptações de conteúdos, objetivos, estratégias e todo um outro conjunto de medidas que para os restantes alunos não são necessários. Associando-se ainda, o facto destes alunos demonstrarem habitualmente comportamentos desviantes. Mais recentemente a Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial (2003) chama a atenção para o facto dos alunos que apresentam problemas de comportamento, sociais e/ou emocionais representarem o maior desafio à inclusão na opinião dos professores.

Observa-se que, de um modo geral, os alunos com problemáticas ligeiras são aceites mais favoravelmente do que os alunos com problemáticas severas (Capitão, 2010). De acordo com a supracitada síntese de estudos realizada por este mesmo autor (2010), por norma, os professores apresentam opiniões mais positivas perante a inclusão de alunos com dificuldades de aprendizagem, linguagem e de atenção ou problemas motores, sensoriais e mentais ligeiros, não se verificando o mesmo, perante alunos com problemáticas mentais e sensoriais mais profundas e/ou severas, bem como, com problemas de comportamento ou emocionais.

Em contraponto, resultados de outros estudos indicam que os professores tendem a ter opiniões mais positivas em relação à inclusão de alunos com problemas motores e físicos, interação social e de linguagem do que alunos com dificuldades de aprendizagem ou de atenção e concentração (Tsakiridou e Polyzopoulou, 2014; Lee, Tracey, Barker, Fan e Yeung, 2014, mencionados por Rodrigues, 2015).

Pode dizer-se então, perante os estudos, que as opiniões dos professores perante a inclusão, são influenciadas pelo tipo e o grau da problemática do aluno.

Por sua vez, Leite (2013) chama a atenção para o facto de os professores apresentarem opiniões contraditórias e ambíguas, na medida em que consideram a inclusão benéfica para o desenvolvimento social para os alunos com necessidades educativas e da aquisição de competências da cidadania nos seus pares mas, simultaneamente, manifestam dificuldades em trabalhar com grupos heterogéneos e com alunos com problemáticas acentuadas ou perturbadoras.

Esta visão redutora do desenvolvimento de competências dos alunos com necessidades educativas também é expressa por Pinto e Morgado (2012) que afirmam que os professores assumem a inclusão como uma prática benéfica para os alunos com necessidades educativas, nomeadamente em termos da aceitação social e da socialização

Também Stelmachuk e Mazzotta, (2012) mencionados por Gomes (2016) declaram que os professores, por norma, reconhecem nos alunos com necessidades educativas maiores progressos na área social do que propriamente na área académica. Opinião esta reforçada por Monteiro (2012) que constatou que os professores consideram a inclusão dos alunos com necessidades educativas como um processo centrado essencialmente na vertente da socialização.

Pinto e Morgado (2012) sistematizando Avramidis, Bayliss e Burden (2000); Cross, Traub, Pishgahi e Shelton (2004); Memisevic e Hodzic (2011); Rakap e Kaczmarek (2010) e Silveira e Neves (2006) apontam ainda outros fatores influenciadores da opinião dos professores, relacionados com problemas organizacionais da escola ou do sistema educativo, nomeadamente a existência de mais e melhores condições na escola para a inclusão de alunos com necessidades educativas, seja ao nível dos recursos humanos ou materiais Situação corroborada também por Leite (2013) que afirma ser frequente no discurso dos professores sobre a inclusão aparecerem referências negativas ao número de alunos por turma ou à falta de adaptações ou recursos físicos.

Ainda no que concerne a aspetos relacionados com a organização da escola e do sistema educativo e a forma com condicionam a opinião dos professores, Rodrigues (2015) menciona o estudo de Zhang (2011) realizado em Hong Kong, cujos resultados indicaram que os fatores de decisão curricular governamental podem influenciar mais os professores do que outros fatores, mesmo os de um círculo mais próximo dos professores, como por exemplo: organização interna da escola ou dinâmica de sala de aula.

Outra das variáveis que parece influenciar as opiniões dos professores em relação à inclusão é a experiência que cada professor tem em trabalhar com alunos com necessidades educativas (Pinto e Morgado, 2012). Estes mesmos autores referem que professores com mais experiência em trabalhar com este tipo de alunos parecem ter opiniões mais positivas perante a inclusão

Segundo por Capitão (2010), a experiência é uma das maiores condicionantes na opinião dos professores face à inclusão, na medida em que muitos professores, após trabalhar com alunos com necessidades educativas, assumem uma perspectiva mais favorável perante a inclusão (Leite, 2013). Para Capitão (2010) o contato com alunos com necessidades específicas pode melhorar a opinião dos professores relativamente ao trabalho com estes.

De acordo com Capitão (2010) e Gomes (2016) existem ainda outras variáveis que afetam a opinião dos professores sobre a inclusão, sendo o género uma delas, com as professoras a terem opiniões mais favoráveis à inclusão do que os professores, apesar de não se denotarem diferenças estatisticamente significativas nos resultados. Os mesmos autores alertam, no entanto, para uma diferença significativa nas opiniões dos professores em função da sua idade, com os professores mais jovens a terem uma perspectiva mais positiva e favorável em relação à inclusão dos alunos com necessidades educativas nas escolas

Como vimos, as pesquisas revelam a existência de uma grande disparidade de opiniões dos professores relativamente à inclusão, umas positivas, outras negativas e ainda outras ambíguas, ou seja, opiniões positivas com reservas. Todavia, as pesquisas são unânimes em considerar que as perceções e opiniões dos professores influenciam todo o processo de inclusão. Podemos observar ainda que estas podem ser influenciadas por uma grande multiplicidade de variáveis, nomeadamente, o tipo e o grau de problemática dos alunos, a experiência profissional dos professores e o contacto destes com alunos com necessidades educativas, entre outras.

5. A situação portuguesa

5.1. Inclusão e escola inclusiva: um trajeto (legislativo) em Portugal

A inclusão e a escola inclusiva são produtos, não só de uma investigação científica, do conhecimento empírico, mas também dos princípios e normativos orientadores de uma política educativa. Pelo que, neste ponto iremos procurar dar a conhecer, de forma concisa e sucinta, todo um trajeto (legislativo) efetuado até aos dias mais recentes em Portugal no âmbito da inclusão e da escola inclusiva.

A implementação do Regime Democrático com a Revolução de 25 de Abril de 1974 trouxe reflexos na educação, nomeadamente, na educação especial e no atendimento às crianças com deficiência no sistema educativo regular. Contudo, é a Constituição da República de 1976 que vem consagrar a todos os cidadãos o direito à educação gratuita.

Mais tarde, com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº46/86, de 14 de outubro) foi conferido à Educação Especial o estatuto de subsistema. De acordo com este diploma, a Educação Especial

organiza-se preferencialmente segundo modelos diversificados de integração em estabelecimentos de ensino tendo em conta as necessidades de atendimento específico e com o apoio de educadores especializados. A Educação Especial processar-se-á também em instituições específicas quando comprovadamente o exigirem o tipo e o grau de deficiência do educando (p.3073).

Desde então, tem-se assistido à publicação de uma panóplia de diplomas normativos relativos à educação especial, dos quais destacamos:

- Despacho-Conjunto nº38/SEAM/SERE/98, que teve como objetivo compilar num só documento a diversidade existente sobre a Educação Especial (EE) e criar as equipas de educação especial, definindo-as com serviços de educação especial a nível local, que abrangiam todo o sistema de educação e ensino não superior e que tinha como objetivo genérico contribuir para o despiste, observação e o encaminhamento das crianças e jovens com necessidades educativas. Desenvolvendo ainda o atendimento direto de crianças e jovens com necessidades educativas decorrentes de problemas físicos ou psíquicos;

- Decreto-Lei nº35/90, de 25 de janeiro, que aponta para a gratuidade e obrigatoriedade da escolaridade para todas as crianças qualquer que seja o tipo ou grau de deficiência. Salientamos que, até então, as crianças com deficiência eram dispensadas da escolaridade obrigatória;

- Decreto-Lei nº190/91, de 17 de maio, que decreta a criação, no âmbito do Ministério da educação, os Serviços de Psicologia e Orientação (SPO), sendo com este decreto acometidos a este serviço amplas atribuições no campo da avaliação, planeamento educativo e apoio psicopedagógico dos alunos com necessidades educativas especiais, assim como, no estabelecimento de colaboração com os serviços locais de educação especial e, com os serviços de medicina pedagógica e da saúde escolar;

Todavia, é o Decreto-Lei nº319/91, de 27 de agosto, que se torna o responsável pela regulamentação da integração e define as regras do regime educativo especial, garantindo que todas as crianças e jovens com necessidades educativas especiais (NEE) possam realizar, sempre que possível, a escolaridade nas escolas de ensino

regular, devendo a escola adaptar-se às condições físicas e intelectuais do público que as frequenta e reconhecendo ainda a importância da participação dos pais e dos encarregados de educação na elaboração e revisão dos planos e dos programas dos seus filhos e educandos.

Rodrigues (2019) chama a atenção para o facto dos valores e práticas consagradas na Declaração de Salamanca (1994) terem sido implementadas por Portugal, três anos antes e que o nosso país foi um dos signatários deste documento. Simultaneamente, a Declaração de Salamanca ajudou a potenciar e encorajar Portugal, a continuidade das reformas necessárias para a prossecução destas políticas a um nível diferente – o da inclusão.

Meses mais tarde, surgiu o Despacho nº173/91, de 23 de outubro, reforçando o decreto anterior sustentando através do seu ponto nº 1 que “as medidas constantes do regime educativo especial se aplicam a todos os alunos com necessidades educativas especiais, optando-se por medidas mais integradoras e menos restritivas, para que as condições de frequência se aproximassem das exigidas no regime comum.”

Destas evoluções legislativas emergiu o Despacho-Conjunto nº105/97, de 1 de julho, que estabeleceu o regime aplicável à prestação de serviços de apoio educativo de acordo com os princípios consagradas na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE). No sentido de viabilizar este diploma são colocados nas escolas, docentes com formação especializada, competindo a estes prestar apoio educativo ao professor, aluno e à família, bem como, organizar e gerir os recursos e as medidas diferenciadas a introduzir no processo de ensino-aprendizagem. Sendo ainda, criados, a nível concelhio, coordenadores pedagógicos que colaboram e dão apoio às escolas, podendo ainda intervir na comunidade e junto das instituições e serviços para que a prestação de apoio educativo se faça com a qualidade desejada.

No âmbito da revisão curricular implementada em Portugal em 2001, entrou em vigor o Decreto-Lei nº 6/2001, de 10 de janeiro, que apresentou o conceito de necessidades educativas especiais de carácter permanente (NEECP), o qual se referia a crianças e jovens com graves dificuldades no processo de ensino-aprendizagem.

Anos mais tarde, apareceu o Decreto-Lei nº20/2006, de 31 de janeiro, que formou o grupo de docência de educação especial, cujas funções se destinam a prestar apoio às crianças e jovens com NEE.

Em 2008, foi publicado o Decreto-Lei nº3/2008, de 7 de janeiro, alterado pela Lei nº21/2008, de 12 de maio, que veio afirmar o desenvolvimento de uma escola inclusiva, que tal como é afirmado no seu preâmbulo, a promoção de uma escola “democrática e inclusiva orientada para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens (...) e que permita responder à diversidade de todos os alunos (...)” Formando condições para a adequação do processo educativo às NEE dos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e participação nos vários domínios da vida. Permitindo ainda um enquadramento de respostas aos alunos com NEE, i.e., através do apoio à frequência destes alunos em sala de aula e, para os casos mais complexos o estabelecimento de unidades de apoio: Unidades de Apoios Especializado à Multideficiência ou Unidades de Ensino Estruturado, para alunos com a Perturbação do Espectro do Autismo. É neste diploma que surge também a medida educativa “currículos específicos individuais” (art.º 21).

Este diploma definiu claramente ainda, o grupo-alvo da educação especial, bem como as medidas organizacionais, funcionamento, avaliação e apoio, por forma, a garantirem aos alunos com NEE, o acesso e o sucesso educativo, elevando os seus níveis de participação e as taxas de conclusão do ensino secundário e de acesso ao ensino superior. Introduziu a figura do currículo específico individual (artigo 21º), que previa alterações significativas no currículo comum com vista a desenvolver competências pessoais e sociais e a autonomia do aluno em diferentes contextos de vida do aluno, no sentido, de mais tarde serem úteis na vida pós-escolar do aluno. Sendo uma medida mais restritiva que todas as outras, ao implicar grandes modificações não só ao nível do tipo de aprendizagem e da certificação, dependia não só do perfil do aluno como de uma tomada de decisão ponderada e rigorosa por parte do conselho de docentes ou de turma. Igualmente, destacou atenção particular ao processo de transição do aluno da escola para outros contextos, através da figura do Plano Individual de Transição – PIT (artº14).

Posteriormente, surgiu a Portaria nº201-C/2015, de 10 de julho, que veio regulamentar o ensino de alunos com quinze ou mais anos de idade com currículo específico individual (CEI), em processo de transição para a vida pós-escolar. Esta portaria sugeriu ainda a organização do PIT de alunos com CEI. A mesma portaria destaca a necessidade dos currículos dos alunos com CEI incluírem programas específicos de transição e treino vocacional que os prepare para a vida adulta autónoma, independente e ativa. Outro ponto importante do normativo é alertar para a necessidade de se

estabelecer relações/parcerias entre a escola e instituições da comunidade envolvente para a prossecução do estipulado relativamente à vida pós-escolar dos alunos.

No ano de 2015, o XXI Governo Constitucional encarou com prioridade a reformulação do Decreto-Lei nº3/2008, de 7 de janeiro, alterado pela Lei nº21/2008, de 12 de maio. Dando seguimento aos passos dados pelo anterior governo ao criar um grupo de trabalho para estudar as reformas que eram sentidas como necessárias na lei (Rodrigues,2019).

Este investigador recorda que a 5 de julho de 2017 o Governo colocou em discussão pública um texto-base para redação de uma futura lei (que estabelecerá o regime jurídico da educação inclusiva), tendo o texto sido discutido posteriormente por todo o país.

O mesmo texto-base mereceu um parecer por parte do Conselho Nacional de Educação (CNE), elaborado e aprovado a 4 de abril de 2018, parecer este que foi pedido pelo próprio governo. Passado um ano sobre a sua colocação em discussão pública, nasce o Decreto-Lei nº54/2018, de 6 de julho.

Este decreto assume um carácter distinto e até disruptivo da legislação anterior, apresentando alguns aspetos que merecem o nosso destaque, tais como:

Em primeiro lugar, alterou o âmbito do articulado legislativo ao assumir-se como um “Regime Jurídico da Educação Inclusiva” e não da Educação Especial. Assumindo, implicitamente, que não existem alunos de educação especial e alunos do ensino regular, considerando todos como tendo necessidades diferentes, mas pertencentes à escola. Levando, desta forma, ao desaparecimento da nomenclatura NEE nos alunos e até as referências (poucas) à educação especial no corpo do decreto. Esta opção concetual levou por si, ao abandono de um modelo clínico de intervenção, com a abolição da categorização dos alunos como pressuposto para a intervenção. Desvalorizando o diagnóstico (clínico) em prol de uma avaliação pedagógica realizada pelo corpo docente, técnicos e família.

Em segundo lugar, pressupõe um modelo de intervenção multinível, constituído por uma “pirâmide de serviços” (Rodrigues, 2019, p.292), que inclui medidas universais, seletivas e adicionais, destinadas a serem aplicadas aos alunos com dificuldades numa lógica de complexidade crescente em função destas mesmas dificuldades, i.e., as medidas universais deverão ter como base de recrutamento, as respostas diversificadas e flexíveis ao dispor no âmbito da escola, enquanto as medidas seletivas e adicionais

deverão apenas ser acionadas quando a especificidade e complexidade das respostas educativas exigirem um nível mais aprofundado e personalizado de provisão.

No terceiro lugar, criou as Equipas Multidisciplinares de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI), equipas estas que se assumem como o órgão de coordenação de todas as iniciativas e trabalho inclusivo nas escolas, sendo constituídas (maioritariamente) por elementos da escola, numa dimensão permanente ou variável. Tendo como funções, caracterizar as dificuldades que os alunos apresentam, delinear as respostas necessárias e acompanhar e apoiar a execução destes planos. Para além destas equipas, também foram geradas os Centros de Apoios à Aprendizagem (CAA), estruturas de apoio agregadoras dos recursos humanos e materiais, de saberes e competências da escola. Visando como missão, apoiar a inclusão das crianças/alunos no grupo/turma e nas rotinas e atividades da escola, através da diversificação de estratégias de acesso ao currículo. Assim como, promover e apoiar o acesso à formação, ao ensino superior e à integração na vida pós-escolar, e paralelamente, ao lazer, à participação social e à vida autónoma.

E, por último lugar, o diploma em questão através do seu artigo 30º, veio implicar a certificação de todos os alunos.

Resumindo, nas últimas décadas, temos assistido a um movimento da educação inclusiva, que tem implicado uma reestruturação da escola enquanto instituição, e um dos pilares da sociedade, para responder às necessidades, expectativas e potencialidades de todos os seus alunos.

5.2. Ensino Secundário e a Escolaridade Obrigatória

Ao longo do presente ponto propomos-mos apresentar a estrutura do Ensino Secundário (ES) e refletir sobre a escolaridade obrigatória em Portugal, relacionando ambos os temas com os alunos com medidas adicionais de suporte, designadamente, os alunos que beneficiam de Adaptações Curriculares Significativas (ACS).

Iniciamos assim o ponto pela estrutura do ES, recorrendo-se uma breve abordagem histórico-normativa.

A década de 70, foi marcada por uma grande instabilidade política e social com reflexos evidentes na escola e no sistema de ensino. Desta década salientaremos apenas dois pontos importantes. O primeiro relacionado com a instituição do princípio da igualdade de oportunidades na educação, materializada através da extinção do ensino comercial

e industrial e a conseqüente unificação do ensino secundário (Stoer, 1990, citado por Machado,2013). E o segundo, centrando-se na tentativa de aproximação do sistema de ensino português com os outros sistemas educativos europeus, mediante a implementação de um tronco comum até ao 9ºano de escolaridade e também o ES, através do Despacho-normativo 140-A/78, de 22 de junho, que seria constituído pelos 10º e 11º ano de escolaridade (Machado,2013).

Em 1980, introduziu-se o 12º ano de escolaridade, passando o ES a contar com três anos curriculares (Decreto-lei nº240/80, de 19 de julho).

Como referimos anteriormente, na mesma década, é ainda publicada a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº46/86, de 14 de outubro), que ainda vigora atualmente.

O surgimento deste diploma reorganiza o ensino segundo um modelo sequencial e organizado, mantendo-se nos cursos do Ensino Secundário a duração de três anos e estruturando-se de forma diferenciada, com a existência de cursos predominantemente orientados para o prosseguimento de estudos e de cursos predominantemente orientados para uma via ativa/profissional. A mesma lei definiu também os objetivos, o público-alvo e as modalidades de organização da formação profissional, assim como, conferiu o enquadramento legal à criação de estabelecimentos destinados ao ensino e a prática de cursos de natureza técnica e tecnológica ou de índole artística.

A partir de 1989 surgem novas alterações curriculares no ES, mediante a criação de cursos gerais, cursos tecnológicos e 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). Mantendo-se a divisão entre cursos orientados para o prosseguimento de estudos e cursos orientados para a vida ativa.

O normativo supracitado, perante a necessidade do cumprimento do artigo 50º da LBSE, estabelece os princípios gerais para reorganização dos currículos do ensino básico, aprovando os respetivos planos curriculares. No seu preâmbulo, apresenta os objetivos a atingir, com os quais procura a “formação integral do educando e a sua capacitação tanto para a vida ativa como para a prossecução dos estudos” (p.3639).

Nos anos 90, o ES sofre um processo de massificação no sentido em que foi, progressivamente, deixando de ser elitista para absorver um cada vez maior número de alunos. A resolução do Conselho de Ministros nº44/97, de 20 de fevereiro, afirma ser necessário que cada jovem estudante obtenha, para além da escolaridade obrigatória

(9ºano de escolaridade), uma formação de nível secundário e/ou superior, ou ainda, uma formação qualificante de um ano complementar que lhe permita aceder a uma profissão (Machado, 2013).

Também é durante os anos 90, que se inicia uma nova política educativa no ensino, valorizando-se as escolas, dando-lhes maior autonomia para que possam combater o abandono escolar e a exclusão social, promover desta forma a escola inclusiva (ver os quatro pilares da educação inclusiva da UNESCO,2008, mencionados por Armstrong e Rodrigues, 2014). Esta nova política educativa leva ao aparecimento dos primeiros agrupamentos de escolas, institucionalizando-se ao nível do ES os exames nacionais, protegendo-se o ensino profissional e reforçando-se a autonomia das escolas com a publicação do Decreto-Lei nº115-A/98, de 4 de maio.

O ensino secundário português era, até tempos recentes, de frequência facultativa, situação que se alterou com a publicação da Lei nº85/2009, de 27 de agosto, que tornou a escolaridade obrigatória num ciclo de doze anos de escolaridade ou até ao momento do ano escolar em que o aluno perfaz os 18 anos de idade. Fica ainda expresso no artigo 2º do diploma que, no âmbito da escolaridade obrigatória, também são contemplados os alunos abrangidos pelo Decreto-Lei nº3/2008, de 7 de janeiro, alterado pela Lei nº21/2008, de 12 de maio.

Atualmente, o Ensino Secundário apresenta diversos percursos educativos possíveis, definidos no Decreto-Lei nº139/2012, de 5 de julho, podendo estes, serem ministrados em estabelecimentos de ensino público, particular e cooperativo, a saber:

- a) cursos científico-humanísticos vocacionados para o prosseguimento de estudos de nível superior (Portaria nº243/2012, de 10 de agosto);
- b) cursos com planos próprios (Despacho nº 3435/2011, de 21 de fevereiro);
- 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 dos prosseguimentos 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 recorrente;
- f) cursos de ensino vocacional Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho, alínea b, n.º 1, artigo 6.º);

No entanto, apesar de a oferta ser diversificada, não é acessível a todos os alunos, como é o caso, dos alunos que beneficiaram da antiga medida educativa de Currículos específicos Individuais – CEI (artigo 21º, Decreto-Lei nº3/2008, de 7 de janeiro, alterado pela Lei nº21/2008, de 12 de maio) ou dos alunos que beneficiam de medidas adicionais de suporte, nomeadamente, Adaptações Curriculares Significativas – ACS (alínea b, nº3, artigo 10º, Decreto-Lei nº54/2018, de 6 de julho, alterado pela Lei nº116/2019, de 13 de setembro), visto que após a frequência do ensino básico vêm-se impossibilitados de prosseguir processos formativos que exijam a conclusão desse nível de ensino nos moldes regulares, devido ao caráter restritivo das ACS ou CEI, consoante o caso aplicável. Todavia, estes mesmos alunos podem e deverão continuar a frequentar o sistema educativo português, ainda que a sua frequência no ES apresente especificidades próprias, na medida em que pressupõe alterações curriculares que têm impacto nas aprendizagens previstas nos documentos curriculares, nomeadamente, através da introdução de outras aprendizagens substitutivas (alínea c, artigo 2º, Decreto-Lei nº54/2018, de 6 de julho, alterado pela Lei nº116/2019, de 13 de setembro). Estas alterações curriculares são tão profundas que limitam o prosseguimento da escolaridade obrigatória com a dos restantes pares. Problemática está a ser desenvolvida posteriormente no nosso trabalho.

Para concluir este ponto do trabalho, abordaremos agora de forma mais específica a relação entre o regime de escolaridade obrigatória e os alunos com ACS como medidas adicionais de suporte.

Tal como vimos anteriormente, o regime de escolaridade obrigatória no sistema política português tem sido palco de alterações ao longo dos anos, culminando no atual regime com duração de doze anos de escolaridade. Tendo-se verificado um período de transição, complementado com a nova legislação, tal como, o Decreto-Lei nº176/2012, de 2 de agosto, que veio regulamentar o regime de matrícula e frequência das crianças e jovens com idades compreendidas entre os 6 e os 18 anos de idade, estabelecendo ainda as medidas a serem adotadas pelas escolas, na prevenção do insucesso escolar e o abandono escolar, e influenciando a Lei nº47/2012, de 29 de agosto, que alterou o código do trabalho, aprovado pela Lei nº7/2009, de 12 de fevereiro, adequando este mesmo código ao regime da escolaridade obrigatória.

Findo o período transitório e perante a aplicação plena da escolaridade obrigatória que faz com que todas as crianças e jovens frequentem a escola até aos 18 anos de idade, ou até a obtenção do diploma conferente ao nível secundário, inquieta-nos perceber

como está a decorrer a inclusão dos alunos com ACS como medidas adicionais de suporte no ensino secundário, especialmente nos cursos profissionais.

Ao debruçarmo-nos sobre os diversos normativos legais produzidos ao longo dos tempos, podemos verificar que os moldes em que os alunos com necessidades específicas poderão e deverão prosseguir a sua escolaridade acabaram por nunca serem totalmente esclarecidos. A Portaria nº275-A/2012, de 11 de setembro, procurou ainda fornecer orientações na construção dos então designados “currículos específicos individuais” (artigo 21º, Decreto-Lei nº3/2008, de 7 de janeiro, alterado pela Lei nº21/2008, de 12 de maio) e dos planos individuais de transição, contudo, esta mesma portaria acabaria por ser revogada pelo atual dispositivo legal (Decreto-Lei nº54/2018, de 6 de julho, alterado pela Lei nº116/2019, de 13 de setembro), levando-nos a cair novamente num vazio legal no que diz respeito a esta problemática, uma vez que, nem o diploma nem o manual de apoio à prática conseguem responder de forma clara, objetiva e orientada a esta mesma.

Perante as alterações legais acima mencionadas e as que estão atualmente em vigor, as escolas do Ensino Secundário e os seus professores vêem-se confrontados com esta nova realidade, respeitante à construção e operacionalização das adaptações curriculares significativas (ACS) que assumem um currículo de carácter mais funcional do que académico, no sentido de potenciarem a autonomia, o desenvolvimento pessoal e o relacionamento interpessoal dos alunos com necessidades específicas que usufruem da medida de Adaptações Curriculares Significativas, e ao facto de estes alunos frequentarem o ensino secundário.

É neste universo educativo conturbado que emerge o nosso tema do trabalho, a inclusão de alunos com Adaptações Curriculares Significativas em turmas de cursos profissionais do ensino secundário.

5.3. O Ensino Secundário e os alunos com Adaptações Curriculares Significativas como medidas adicionais de suporte.

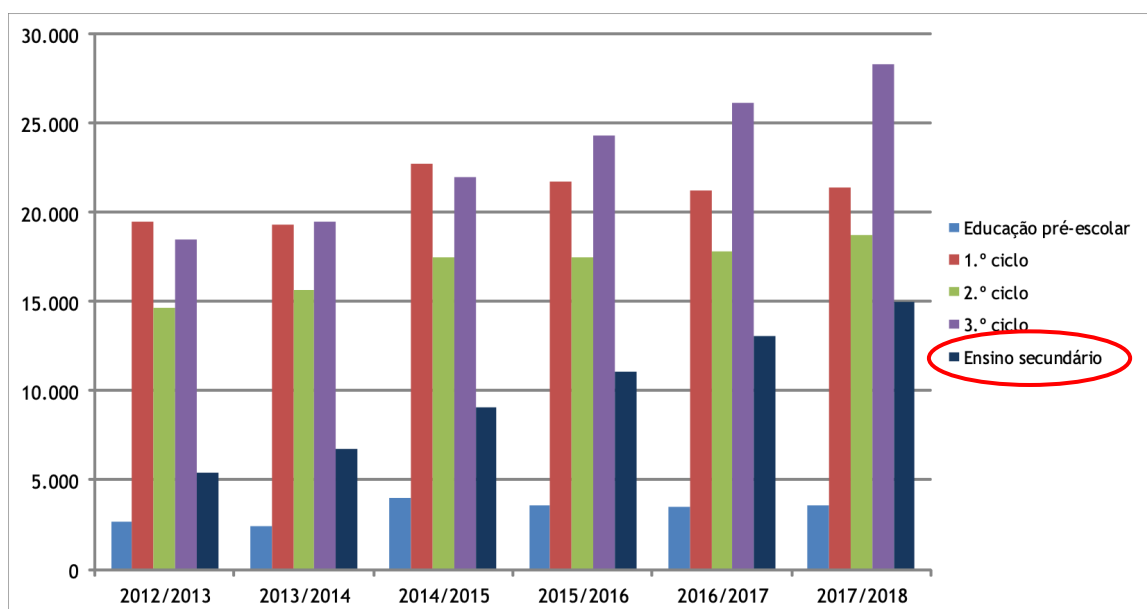
Como vimos antes, durante largos anos, o Ensino Secundário (ES) foi um nível de ensino, que concluído o 3º ciclo do ensino básico, apenas acolhia os alunos que desejavam prosseguir os estudos. Todavia, com as mudanças legislativas que ocorreram, com o alargamento da escolaridade obrigatória até aos 18 anos de idade (Lei nº85/2009, de 27 de agosto), conjuntamente com o articulado do Decreto-Lei nº176/2012, de 2 de agosto, que garantia aos alunos com Currículos Específicos Individuais aquando do ensino básico, a continuidade em frequentar a escola através

do ensino secundário (n.º6, artigo 6.º, Decreto-Lei n.º176/2012, de 2 de agosto), chegou às escolas do ES um novo e enorme desafio, a inclusão de alunos com necessidades específicas de caráter mais complexo e particular. Realidade que bateu às portas de muitas das escolas secundárias no ano letivo 2011/2012.

A situação acima descrita levou a que muitos alunos que, anteriormente, não acediam ao ES passaram a frequentar este nível de ensino. Situação que podemos comprovar através das Figuras 3 e 4, que demonstram um claro e crescente número de alunos com necessidades específicas no ES.

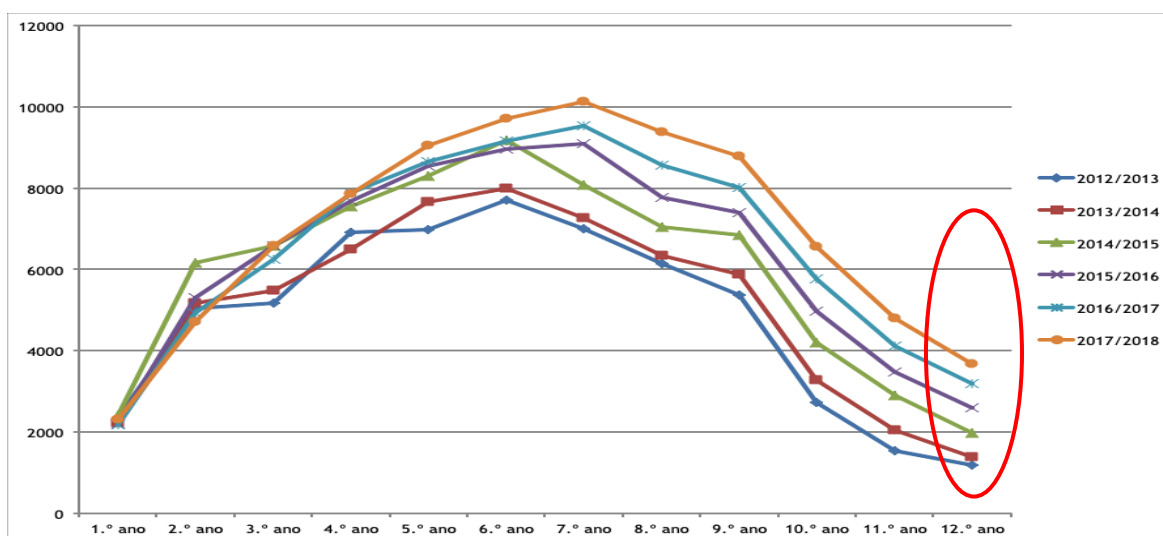
Figura 3

Evolução do número de crianças e alunos com necessidades especiais de educação por nível de educação e ensino (Continente; 2012/13 - 2017/18)



Fonte: DGEEC - Necessidades Especiais de Educação: Dados estatísticos Ano letivo 2017/2018. (2019)

Figura 4



Evolução do número de alunos com necessidades especiais de educação por ano de escolaridade (Continente; 2012/13 - 2017/18).

Fonte: DGEEC - Necessidades Especiais de Educação: Dados estatísticos Ano letivo 2017/2018. (2019)

A inclusão de alunos com necessidades educativas específicas, nomeadamente, os que beneficiam de ACS como medidas adicionais de suporte, que constituem a população escolar do nosso estudo, implica mudanças em termos das atitudes e práticas pedagógicas de todos os intervenientes no processo de ensino-aprendizagem, da organização e da gestão e, até da própria escola instituição, estabelecendo-se assim um crescente desafio para os professores, pois é sobre estes que recai a responsabilidade de uma educação de qualidade para todos e com todos os alunos. Para além da adaptação do ensino a estes alunos, a sua presença implica, em simultâneo, uma articulação plena e eficaz com outras instituições da comunidade.

Assim e, no intuito de responder a revogação dos anteriores normativos legais, (Decreto-Lei nº3/2008, de 7 de janeiro, alterado pela Lei nº21/2008, de 12 de maio e a Portaria nº201-C/2015, de 10 de julho), foi criado um regime de transição para os alunos abrangidos anteriormente pela medida de Currículos Específicos Individuais (CEI, prevista na alínea e) do artigo 16º e no artigo 21º do Decreto-Lei nº3/2008, de 7 de janeiro. Este regime de transição emanado pelo nº1, artigo 31º do Decreto-Lei nº54/2018, de 6 de julho, alterado pela Lei nº116/2019, de 13 de setembro, propõe a reavaliação do Programa Educativo Individual (PEI) pela equipa multidisciplinar, a fim de identificar a necessidade de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão e a consequente elaboração do Relatório Técnico-Pedagógico – RTP (artigo 21º, Decreto-

Lei nº54/2018, de 6 de julho, alterado pela Lei nº116/2019, de 13 de setembro). É nossa convicção que, a quase totalidade, de alunos anteriormente abrangidos pela agora extinta medida de Currículos Específicos Individuais transitaram sob a forma de continuidade educativa para a (atual) medida de suporte de Adaptações Curriculares Significativas (ACS), definidas pelo diploma como

medidas de gestão curricular que tem impacto nas aprendizagens previstas nos documentos curriculares, requerendo a introdução de aprendizagens substitutivas e estabelecendo objetivos gerais ao nível dos conhecimentos a adquirir e das competências a desenvolver, de modo a potenciar a autonomia, o desenvolvimento pessoal e o relacionamento interpessoal (alínea c, artigo 2º, Decreto-Lei nº54/2018, de 6 de julho, alterado pela Lei nº116/2019, de 13 de setembro).

Bem como, ainda a possibilidade de, caso os alunos completem a idade limite da escolaridade nos três anos subsequentes (15 anos) à elaboração do RTP de também ser elaborado um Plano Individual de Transição (PIT), de acordo com o artigo 25º do diploma supracitado.

De seguida, exploraremos mais pormenorizadamente no que consistem estes documentos ou medidas adicionais de suporte, como é o caso do PIT.

Um PEI, segundo o manual de apoio à prática (2018) é um “documento formal que define as adaptações curriculares significativas a adotar, as formas de operacionalização e avaliação da sua eficácia” (p.35). Devendo constar ainda no mesmo documento, as potencialidades, talentos, expectativas e aprendizagens a desenvolver pelo aluno. Não tem uma natureza rígida, mas sim flexível e dinâmica, estando sujeito a revisões e reformulações.

É, ainda, um documento participado que envolve a participação e o envolvimento da escola, família e aluno, não só na sua construção como aquando da implementação das ACS. Contém também, o total de horas letivas do aluno (cf. o seu nível de educação ou de ensino); os produtos de apoio necessários e as estratégias de transição entre ciclos e níveis de ensino (quando aplicável).

Como referido anteriormente, a frequência da escolaridade com Adaptações Curriculares Significativas (ACS) exige que três anos antes da idade limite de escolaridade obrigatória seja elaborado um Plano Individual de Transição (PIT) que complementarmente o Programa Educativo Individual (PEI), no sentido de se preparar a

transição do aluno para a vida pós-escolar. Para Soriano (2006) “a transição para a vida adulta é, apenas uma das transições por que o jovem terá de passar ao longo do seu percurso para a vida adulta” (p.8).

A mesma autora citada por Ferreira (2008) define o PIT como “um instrumento, uma ferramenta sob a forma de documento, no qual é registado o passado, o presente e o futuro desejado dos jovens” (p.59). É neste sentido que, de acordo com o Decreto-Lei nº54/2018, de 6 de julho e o manual de apoio à prática, o PIT deverá assentar nos interesses do aluno, nas experiências vivenciadas ou que vai vivenciando, conjuntamente, com os seus objetivos pessoais e profissionais futuros, assumindo-se como um documento aberto, norteado por uma visão holística, abrangente e partilhada.

A transição para a vida pós-escolar é um processo de orientação iniciado e apoiado nas escolas com o objetivo primordial de dotar os alunos com ACS, de competências fundamentais para um exercício pleno da vida diária a todos os níveis, pessoais, sociais e profissionais. Para isso, o PIT deve ser orientado pelo “planeamento -baseado-na-pessoa” (Manual de Apoio à Prática – para uma educação inclusiva, 2018, p.38), respeitando os princípios da educabilidade, da flexibilidade e da autodeterminação e envolvimento do aluno e da família (artigo 3º, Decreto-Lei nº54/2018, de 6 de julho, alterado pela Lei nº116/2019, de 13 de setembro).

Verificamos, assim, que a própria declaração realça a importância que a escola tem na preparação dos alunos com necessidades específicas para a transição da vida pós-escolar. Emerge, desta forma, a transição para a vida pós-escolar como algo fundamental, de extrema importância para este tipo de alunos, materializando-se através de um PEI complementado com um PIT “destinado a promover a transição para a vida pós-escolar e, sempre que possível para o exercício de uma atividade profissional ou possibilitando o prosseguimento de estudos além da escolaridade obrigatória (nº1, artigo 25º, Decreto-Lei nº54/2018, de 6 de julho, alterado pela Lei nº116/2019, de 13 de setembro).

Em suma, tanto o PEI como o PIT centram-se na transição do aluno para a vida pós-escolar. Com o PIT a surgir como documento complementar do PEI, enquanto, este último define as ACS a adotar, as formas de operacionalização e de avaliação, bem como, o envolvimento e a participação da escola-família-aluno na implementação destas medidas de suporte.

Tal como mencionado anteriormente, o PIT apresenta-se como um documento de trabalho dinâmico e agregador de interesses e competências do aluno, assim como, das expectativas do aluno e da família, expressando o projeto de vida do aluno.

No fundo, o Plano Individual de Transição (PIT) pretende antecipar o que o aluno irá realizar depois de terminar a escola, preparando o mesmo ao longo da frequência do ensino secundário para a vida pós-escolar.

Consideramos ainda de destacar que no fim do seu percurso escolar, de acordo com o nº1 e nº2 do artigo 30º do Decreto-Lei nº54/2018, de 6 de julho, alterado pela Lei nº116/2019, de 13 de setembro, todos os alunos tem direito à emissão de um certificado e diploma de conclusão da escolaridade obrigatória, sendo que no caso dos alunos que seguiram o percurso escolar com Adaptações Curriculares Significativas, obterão apenas o certificado de conclusão do ciclo ou nível de ensino concluído, onde constará a informação relevante do Programa Educativo Individual, bem como as áreas e experiências desenvolvidas ao longo do seu PIT. O modelo do certificado será regulamentado por uma portaria emanada pelos membros do Governo responsáveis pela educação e/ou da área da formação profissional, quando aplicável.

CAPÍTULO 2- ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

Neste capítulo enunciaremos os aspetos relacionados com o enquadramento metodológico do nosso trabalho. Inicialmente, apresentaremos a definição do problema e a justificação do estudo; bem como a questão de partida deste estudo e os objetivos do mesmo. Posteriormente, descreveremos a metodologia utilizada para a realização do estudo, bem como a justificação da sua aplicação e o desenho da investigação. São ainda descritos os participantes selecionados para o estudo e as técnicas de recolha e tratamento dos dados a serem usadas no presente estudo, bem como os procedimentos éticos.

1. Definição do problema e justificação do estudo

Como referimos antes, encontramos-nos, atualmente, a atravessar um período de alteração legislativa nas escolas, com a recente aprovação do Decreto-Lei nº54/2018, de 6 de julho, alterado pela Lei nº116/2019, de 13 de setembro, que visa uma escola inclusiva de todos e com todos e onde existe a preocupação da inclusão de todos e com todos os alunos. Articulando este desígnio inclusivo com o alargamento da escolaridade obrigatória (Lei nº85/2009, de 27 de agosto), os alunos que atualmente beneficiam de Adaptações Curriculares Significativas (ACS) como medidas adicionais de suporte veem o seu percurso escolar alargado até ao final do ensino secundário.

Assim, o ensino secundário numa escola que se pretende inclusiva terá de responder a este novo desafio, constituindo respostas as características e necessidades destes alunos e proporcionando ferramentas ajustadas ao seu desenvolvimento e sucesso educativo, procurando com isto no final assegurar uma adequada transição para a vida pós-escolar.

Tendo em conta a nossa experiência profissional enquanto professor de educação a trabalhar com alunos com necessidades específicas mais complexas inseridos em cursos profissionais de escolas de ensino regular, conjuntamente com as inquietações acima mencionadas, consideramos pertinente abordar a questão dos alunos com ACS nestes mesmos cursos, tentando compreender se essa inclusão é benéfica e favorável para a sua transição para a vida pós-escolar.

O presente estudo pretende, assim, contribuir para uma reflexão sobre a inclusão de alunos com ACS em turmas dos cursos profissionais no ensino secundário, bem como, recolher e compreender os testemunhos dos professores destes cursos.

De acordo com a problemática apresentada procurámos formular de forma clara, exequível e pertinente (Quivy & Campenhoudt,1998), a seguinte questão de partida do estudo:

- O que pensam os professores de escolas da rede pública sobre a inclusão de alunos com Adaptações Curriculares Significativas em turmas de cursos profissionais de nível secundário?

2. Objetivos do Estudo

Tendo como fio condutor do nosso estudo a questão de partida supracitada, definimos em seguida o objetivo geral:

- Conhecer as conceções dos professores de cursos profissionais do ensino secundário público acerca da inclusão nestes cursos de alunos que usufruem de Adaptações Curriculares Significativos.

A partir deste objetivo geral, formulámos os seguintes objetivos específicos:

- Caraterizar os processos de inclusão dos alunos com ACS no ES, segundo a perspetiva dos professores;
- Identificar os fatores considerados fundamentais para o sucesso da inclusão de alunos com Adaptações Curriculares Significativas em turmas de cursos profissionais de nível secundário;
- Caraterizar os constrangimentos sentidos pelos professores relativamente à inclusão dos alunos com Adaptações Curriculares Significativas em turmas de cursos profissionais de nível secundário;
- Identificar o tipo de adaptações curriculares mais frequente;
- Identificar quais as competências básicas e transversais dos alunos com Adaptações Curriculares Significativas que os professores de cursos profissionais consideram essenciais para a frequência de cursos desta tipologia;
- Conhecer as expetativas dos docentes sobre as perspetivas futuras dos alunos com ACS.

3. Natureza do estudo e desenho da investigação

Tendo em conta os objetivos definidos, este estudo insere-se no paradigma interpretativo, adotando uma abordagem qualitativa, através da realização de um Estudo de Caso.

Coutinho (2014/2019) define de forma sintética o estudo de caso como:

uma investigação empírica (Yin,1994); que se baseia no raciocínio indutivo (Gómez et al.,1996); que depende fortemente de um trabalho de campo (Punch,1998); que não é experimental (Ponte,1994); que se baseia em fontes de em fontes de dados múltiplos e variadas (Yin,1994). (p.336).

Este tipo de estudo tem como vantagem, apontada por Yin (2001), Stake (2009) e Coutinho (2014/2019), permitir uma perspetiva holística de eventos da vida real, focando a complexidade e as particularidades de um caso singular.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), neste tipo de investigação, a principal preocupação não é a generalização dos resultados, mas sim se a interpretação dos dados recolhidos expressa o conhecimento sobre a realidade dos participantes e dos contextos em que decorre a investigação.

Coutinho (2014/2019) afirma que a melhor característica para identificar esta abordagem metodológica é “o facto de se tratar de um plano de investigação que envolve o estudo intensivo e detalhado de uma entidade bem definida: o caso” (p. 335).

Para mesma autora num estudo de caso devem ser considerados cinco características: (i) o caso ser um sistema limitado; (ii) o caso ser sobre algo; (iii) o caso ter um carácter único, específico e particular (iv) o caso decorrer em contexto natural; e (v) o caso utilizar fontes múltiplas de dados e a métodos de recolha muito diversificados

Ainda de acordo com Coutinho (2014/2019) mencionando autores como (Bogdan & Biklen, 1994; Punch, 1998; Yin, 1994), um estudo de caso pode divergir em “caso único” ou “estudo de caso múltiplo ou comparativo” (p.337), dependendo da situação que o investigador pretende analisar e de acordo com os objetivos definidos para a concretização dessa investigação. No presente trabalho optámos pelo “caso único”, pois a realidade educativa observada decorre no contexto específico de uma escola secundária com oferta formativa profissional. Na perspetiva de Stake (2009), trata-se de

um estudo de caso instrumental, já que a investigação apela a uma compreensão que se estende além do objeto de estudo em si mesmo, na medida em que se procura conhecer uma problemática mais ampla, através da compreensão de um caso particular.

Ao desenharmos o presente estudo tivemos em consideração a problemática definida; a questão de partida; os objetivos que se pretendiam atingir e as características da metodologia empregue. Gizando-se posteriormente uma investigação em três fases, que compreenderam diversas atividades, conforme na Tabela 2.

Tabela 2

Fases do desenho do estudo

1. ^a fase Preparação do estudo	2. ^a fase Recolha de dados	3. ^a fase Análise e discussão dos dados
<ul style="list-style-type: none"> • Definição do caso a estudar; • Contato com a direção da escola e professores, para requisição da autorização de participação no estudo; • Escolha de instrumentos para recolha de dados; • Construção dos instrumentos para recolha de dados. 	<ul style="list-style-type: none"> • Recolha de dados com recurso a diversas técnicas: • entrevistas semiestruturadas; • questionário de caracterização socioprofissional 	<ul style="list-style-type: none"> • Análise e discussão dos dados face à revisão da literatura; • Elaboração da dissertação
out. de 2019 a jan. de 2020	fev. de 2020 a mai. de 2020	jun. de 2020 a ago. de 2020
Revisão da literatura		

Fonte: Adaptado de Pêgo (2018)

4. Participantes do Estudo

Segundo Coutinho (2014/2019) num estudo qualitativo “a amostragem é sempre intencional” (p.340) e de conveniência por recorrermos a grupos já constituídos, no nosso caso, o corpo docente que leciona os cursos profissionais e que mostraram disponibilidade e vontade em participar no estudo. A seleção dos participantes é da responsabilidade do investigador, sabendo que são estes que restringem e delimitam o campo de atuação (Bogdan & Biklen, 1994).

Os participantes do estudo foram oito professores selecionados de acordo com as funções que desempenhavam no contexto escolar e por estarem a trabalhar com o tipo de alunos alvo deste estudo. A opção por professores com várias funções educativas prende-se com o facto de se procurar um leque diversificado de opiniões.

Na tabela 3 apresentamos a caracterização socioprofissional dos participantes.

Tabela 3

Caraterização socioprofissional dos participantes

Participantes	Idade	Género	Funções	Grau académico	Situação Profissional	Experiência profissional (anos)	Experiência profissional com turma de CP (anos)	Experiência profissional com turmas com alunos NE	Experiência profissional com turmas com alunos ACS (antigos CEI)
P1	56	M	Professor	Licenciatura	PQND	23	15	15	15
P2	54	F	Professor	Licenciatura	PQND	30	10	25	1
P3	45	M	Professor	Licenciatura	QE	21	20	10	5
PEE	51	F	Professor Ed. Especial	Mestrado	QE	25	18	12	15
DT1	48	F	Diretor turma/professor	Licenciatura	Contratado	20	4	18	2
DT2	43	F	Diretor turma/professor	Mestrado	Contratado	17	3	15	1
Cc1	45	M	Coordenador de curso/professor	Licenciatura	QE	20	14	20	3
Cc2	57	F	Coordenador de curso/professor	Licenciatura	PQND	34	5	30	3
Média	49,875					23,75	11,125	18,125	5,625

No presente estudo participaram oito docentes, cujas funções educativas eram diferentes (três professores de cursos profissionais (P) dois diretores de turma; (DT); dois coordenadores de curso profissional (Cc) e uma professora de educação especial (PEE)). Todos desenvolvem atividades letivas com turmas de cursos profissionais que incluem alunos com ACS. Os participantes foram selecionados intencionalmente pelo investigador, por forma, a abranger o maior leque de funções educativas possíveis e que correspondessem ao interesse da investigação em curso. Com esta abrangência pretendeu-se recorrer à maior diversidade de opiniões possíveis de recolha para posteriormente serem cruzadas e analisadas através de uma triangulação de fontes que permita a comparação da plêiade de opiniões.

Constituem uma amostra por conveniência, não-probabilística, na medida em que o critério se centrou na disponibilidade para participar no estudo.

Desta forma, os resultados não podem ser generalizados relativamente à população a que os participantes pertencem, mas possibilitam, esperamos nós, a compreensão de um determinado fenómeno num dado contexto escolar.

Ao analisarmos o quadro, verificamos que a grande maioria dos participantes é do género feminino (n=5). Em relação à idade, observamos que a amplitude de idades varia entre os 43 e os 57 anos, o que corresponde a uma média de idades de 49,8 anos. Todavia, denota-se uma diferença substancial ao compararmos a média de idades dos participantes com funções apenas de docência (51,5 anos) com a média de idades daqueles que acumulam com funções de diretor de turma (45,5 anos).

No que concerne ao grau académico, verificamos que a grande maioria (n=6) possui a licenciatura como grau académico máximo.

Quanto à situação profissional, podemos inferir a existência de estabilidade profissional, com a maioria dos docentes a pertencerem ao quadro de escola ou de nomeação definitiva (n=6). Contudo, é de salientar a curiosa situação das duas docentes que, tendo a vinculação laboral mais precária, são as que desempenham funções de direção de turma.

No que diz respeito à experiência profissional verificamos que existe uma amplitude entre os 17 anos e os 34 anos, a qual corresponde uma média de 23,75 anos, indicativa de se trata de um quadro de docentes com bastante experiência, situados praticamente a meio da carreira docente.

Todos os docentes afirmam possuir experiência profissional com alunos com necessidades educativas. Facto este, facilmente explicável com o gradual processo de inclusão que tem ocorrido no sistema educativo português, desde o ano de 1999. Observamos ainda uma correspondência direta entre os anos de experiência profissional a experiência docente com alunos com necessidades educativas, sendo esta relação mais visível entre os professores de idade mais nova.

Quanto à experiência profissional com alunos que possuem adaptações curriculares mais significativas, verificamos que a experiência docente com este tipo de alunos é baixa, com uma média a rondar os 5,62 anos, comparativamente à experiência profissional (média 23,75 anos) e até à experiência profissional com alunos com necessidades educativas (média de 18,12 anos). E se eliminarmos os dois casos mais discrepantes, com maior experiência profissional com alunos deste tipo, i.e., a professora de educação especial (PEE) e o professor P1, a média desce de forma mais abrupta, caindo nos 2,5 anos. O baixo nível de experiência profissional dos professores participantes com alunos deste tipo, justifica-se facilmente com o facto desde tipo de alunos só muito recentemente ter alcançado o nível de ensino secundário.

Observamos ainda que há uma correspondência entre os anos de experiência profissional dos participantes do estudo com os anos de lecionação de cursos profissionais, o que sugere a existência de uma estabilidade profissional docente em cursos desta tipologia, com a grande maioria dos professores participantes a lecionarem há bastante tempo cursos desta natureza, ao qual não será alheio o facto da maioria dos professores pertencerem aos quadros de nomeação definitiva. Existe assim uma correlação entre os anos de experiência profissional a lecionar turmas dos cursos profissionais, com a totalidade dos anos de experiência profissional dos participantes e com o seu vínculo labora. Salientando-se, novamente, o facto das professoras com menos tempo de serviço e vínculo laboral mais precário serem aquelas a quem foi atribuído o cargo de direção de turma.

5. Procedimentos éticos na investigação

No que diz respeito aos procedimentos éticos a utilizar no estudo, inicialmente foi estabelecido um contacto informal com o Diretor da Escola Secundária (ES), para a apresentação do estudo, seguidamente formalizamos o requerimento de autorização de realização do mesmo (anexo A).

Após autorização por parte da Direção da ES procedemos ao contacto com os professores, a fim de solicitar a sua participação formal no estudo, desenvolvendo ao

mesmo tempo contactos informais no sentido de apurar a disponibilidade e vontade em participar no estudo. Para a Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE, 2014) e no sentido de garantir a concretização do *consentimento informado* (anexo B) “os participantes têm direito a ser plenamente informados e esclarecidos sobre todos os aspetos relativos à sua participação, bem como a mudar os termos da sua autorização, em qualquer altura da investigação” (p.7).

De seguida, incrementamos os procedimentos destinados a assegurar o anonimato dos participantes do estudo. De acordo com esta mesma sociedade (SPCE), os investigadores “deverão assegurar que os dados fornecidos pelos participantes sejam totalmente anónimos e confidenciais, a não ser que os próprios participantes, ou os seus representantes legais, tenham voluntária e explicitamente renunciado a esse direito.” (p. 8). Neste sentido, foram criados códigos para referir cada um dos participantes.

6. Técnicas de recolha e tratamento de dados

No que respeita à recolha de dados foram usadas diferentes técnicas de forma a obter dados que possibilitassem um conhecimento detalhado do fenómeno a ser investigado, a sua escolha dependeu da questão de partida e dos objetivos do estudo. Seguidamente, descreveremos as mesmas técnicas.

6.1 Questionário de caracterização socioprofissional

Os questionários socioprofissionais (anexo C) a empregar no estudo foram aplicados aos professores participantes após a realização das entrevistas, com o objetivo de procedermos à sua caracterização, ao nível de género, idade, formação profissional, situação profissional e experiência profissional. Tratámos os questionários recorrendo a procedimentos de estatística descritiva simples, uma vez que a amostra é reduzida.

6.2. Entrevista semiestruturada e análise de conteúdo

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas aos professores participantes com o objetivo de conhecer, não só as suas opiniões sobre a inclusão de alunos com ACS em turmas dos cursos profissionais, como também, as dificuldades sentidas neste processo e como estas poderão ser ultrapassadas.

Segundo autores como Bogdan e Biklen (1994), Quivy e Campenhoudt (1998), e Bell (2004) podemos definir a entrevista como uma técnica subjetiva de recolha de

informações que pressupõe um encontro entre duas ou mais pessoas, dirigido por uma das pessoas com o objetivo de obter informações sobre a outra. Bogdan e Biklen (1994) acrescentam ainda que a entrevista permite recolher dados descritos na linguagem do próprio entrevistado, possibilitando ao investigador desenvolver ideias intuitivas acerca do modo como o indivíduo interpreta o mundo. Considerando ainda Quivy & Campenhoudt (1998) que a entrevista torna possível captar não só as informações desejadas, como também sentimentos e emoções que ajudam na clarificação da compreensão do objeto de estudo através do contacto direto proporcionado). Para estes autores (1998), Bell (2004) e Flick (2005) a entrevista semiestruturada é muito semelhante a um diálogo, a uma conversa entre pelo menos duas pessoas. Numa entrevista desta tipologia, investigador segue um guião com perguntas de carácter relativamente aberto, no intuito de obter respostas por parte do entrevistado. Aquando da conversação entre entrevistador e entrevistado pode ocorrer a necessidade de se alterar a ordem das perguntas e/ou a sua forma de redação.

As entrevistas compreenderam um guião elaborado para o efeito, para que se puder atingir os objetivos previamente estabelecidos. Flick (2005) e Coutinho (2014/2019) recomendam que se proceda a gravação áudio das entrevistas, por forma a permitir a verificação das informações recolhidas quando necessário e garantir a fiabilidade e as posteriores interpretações.

Antes de se procedermos à realização das entrevistas, explicámos os objetivos da entrevista e solicitámos autorização para a gravação da mesma, seguindo o guião de entrevista (cf. no ponto dos procedimentos éticos da investigação). Os blocos temáticos do guião incluíam: as conceções dos professores sobre a inclusão dos alunos com ACS; fatores de sucesso destes alunos; constrangimentos na sua inclusão; ensino e aprendizagem dos alunos com ACS; Preparação para a transição para a vida ativa. .No final do trabalho disponibilizamos o guião de entrevista (Anexo D).

Após a gravação das entrevistas, transcrevemos as mesmas e elaboraram-se os respetivos protocolos. Os protocolos de entrevista (anexo E, F, G, I, J, L e M) foram fornecidos aos professores participantes, para que estes confirmarem se a informação transcrita corresponde ou não às opiniões expressadas sobre o tema em estudo. Terminado este processo efetuámos à análise de conteúdo dos discursos dos entrevistados.

A análise de conteúdo é, segundo Bardin (2008, p. 40), “um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de

descrição do conteúdo das mensagens”. Para Quivy e Campenhoudt (1998), a análise de conteúdo assume-se como processo importante no tratamento dos dados recolhidos, ao permitir que informações recolhidas sejam tratadas de forma metódica. Ainda de acordo com estes autores, esta análise categorial permite o cálculo e a comparação de frequências com certas características (na maior parte das vezes, os temas evocados) agrupadas previamente em categorias significativas e permite, quer o conhecimento da frequência das informações recolhidas, quer a intensidade das mesmas para os intervenientes do estudo.

Para a realização da análise de conteúdo, é necessário começar por definir as diferentes unidades de recorte. Assim, seleccionámos como unidade de registo a frase, parte de frase ou conjunto de frases que representavam uma ideia única e completa; como unidade de contexto, recorremos à globalidade da entrevista; como unidade de enumeração, utilizámos a unidade de registo.

A análise de conteúdo pode ser realizada através de processos dedutivos ou fechados (criando um quadro de categorias prévio, de acordo com a literatura e os objetivos do estudo) ou através de processos indutivos ou abertos (criando categorias emergentes do próprio material em análise (Esteves, 2006). Neste caso, usámos processos mistos, uma vez que os indicadores, subcategorias e categorias emergiram das entrevistas, mas os temas foram aqueles que tinham sido previamente definidos no guião. Deste modo, depois de recortadas as unidades de registo, estas foram agrupadas em indicadores, estes em subcategorias e estas em categorias, recorrendo ao processo de comparação constante. Essas categorias foram inseridas nos temas anteriormente definidos, de acordo com os objetivos do trabalho.

Nos anexos fornecemos um exemplo da análise de conteúdo do discurso de um dos entrevistados (anexo N).

A análise de conteúdo das entrevistas aos professores terminou com a elaboração de uma síntese das análises de conteúdo individual dos professores participantes (anexo O).

7. Fiabilidade e validade

Tendo em conta a natureza e características do estudo, assim como, os intervenientes no mesmo, optar-se-á pela triangulação de fontes como forma de garantir a fiabilidade ou consistência (i.e. o equivalente qualitativo para o conceito de fiabilidade da investigação quantitativa, Guba e Lincoln, 1988) e a validade do estudo, pois são dois

conceitos fundamentais no norteamento do trabalho de um investigador (Coutinho, 2014/2019). Neste estudo em particular, o recurso à triangulação de fontes terá como principal objetivo o cruzamento das opiniões recolhidas e analisadas através das entrevistas a atores com diferentes estatutos e cargos. Recordamos que se procedeu à recolha de opiniões através de entrevistas aos professores participantes, todos a trabalhar com alunos que constituem a população escolar do estudo, mas com funções e responsabilidades educativas diferentes, com o intuito de se combinar diversas opiniões e correspondentes diferentes pontos de vista sobre o mesmo fenómeno em estudo.

De acordo com Denzin e Lincoln (2000) e Flick (1998) referidos por Coutinho (2014/2019), a técnica de triangulação é muito utilizada nas investigações sob a égide do paradigma interpretativo não só para garantir a credibilidade dos resultados como também para acrescentar maior amplitude, rigor e profundidade à investigação.

CAPÍTULO 3 - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, apresentaremos os resultados obtidos na análise de conteúdo das entrevistas realizadas aos professores que lecionam nos cursos profissionais

Esta análise permitiu-nos organizar as respostas dos entrevistados por temas, categorias e subcategorias (anexo O), tal como se sintetiza na tabela 4.

Realçamos que a frequência de unidades de registo por subcategoria aparece na coluna da direita.

Tabela 4

Temas, Categorias e Subcategorias

Temas	Categorias	Subcategorias	UR/SC
Conceções dos professores sobre a inclusão de alunos com ACS	Preparação das ES para a inclusão de alunos com ACS	ES preparadas para a inclusão de alunos com ACS	11
		ES não preparadas para a inclusão de alunos com ACS	8
		Dificuldades das ES na organização e desenvolvimento das ACS	18
		Evolução nos processos de inclusão de alunos com ACS no ES	13
	Inclusão dos alunos com ACS nas turmas dos cursos profissionais	Favorável	5
		Favorável mas com reservas	8
		Desfavorável	8
	Inclusão dos alunos com ACS na escola	Favorável	5
		Favorável mas com reservas	8
	Fatores de sucesso escolar dos alunos com ACS	Benefícios dos alunos com ACS incluídos nas turmas dos cursos profissionais	Mais valia em termos sociais
Mais valia em termos académicos			3
Mais valia em termos profissionais futuros			4
Fatores facilitadores		Aspetos positivos relativos aos alunos	19

		Organização adequada das turmas dos cursos profissionais	7
		Caraterísticas facilitadoras dos cursos profissionais	20
		Atitudes positivas por parte dos professores	19
		Envolvimento dos encarregados de educação no processo escolar do aluno com ACS	9
		Processos de articulação entre agentes e entidades educativas	8
		Perfil dos alunos dos cursos profissionais	5
Constrangimentos na inclusão dos alunos com ACS	Constrangimentos relativos aos cursos profissionais	Problemas na organização curricular dos cursos profissionais	9
	Constrangimentos relativos à organização interna da escola	Problemas de organização das turmas	13
	Constrangimentos relativos à planificação e gestão do ensino	Problemas no apoio diferenciado em sala de aula	24
		Problemas na elaboração de adaptações curriculares	6
		Necessidade de tempo para a elaboração do PIT	1
	Constrangimentos relativos aos alunos	Perfil comportamental dos alunos dos CP	5
		Escassez de competências necessárias à frequência dos cursos profissionais	4
		Conclusão do curso sem as competências profissionais necessárias	17
	Constrangimentos relativos aos docentes	Experiência profissional dos docentes	5
		Problemas de comunicação entre os diferentes intervenientes educativos	1
		Necessidade de mais tempos nos horários dos professores para trabalho colaborativo	5
		Perceção da comunidade educativa dos cursos profissionais	2

		Problemas na oferta formativa para alunos com ACS	13
Ensino e aprendizagem dos alunos com ACS	Principais adaptações/alterações realizadas pelos professores	Diferenciação curricular	18
		Apoio por parte dos docentes	6
		Diferenciação pedagógica em sala de aula regular	26
	Competências básicas e transversais dos alunos com ACS	Acadêmicas	11
		Autonomia pessoal e responsabilidade	12
		Relacionais e comunicacionais	11
	Processo de inserção dos alunos com ACS nos cursos profissionais	Atenção às características, necessidades e potencialidade dos alunos com ACS	15
		Indiferença às características, necessidades e potencialidade dos alunos com ACS	28
Preparação para a vida ativa	Importância da preparação para a vida ativa dos alunos com ACS	Concordância absoluta	12
		Concordância com reservas	4
	Aumento das hipóteses dos alunos com ACS no mercado de trabalho	Aumento das hipóteses de integração no mercado de trabalho	15
		Recetividade do mercado de trabalho	6
	Percurso profissionais/formativos dos alunos com ACS após a conclusão da escolaridade obrigatória	Balço de situações de alunos com ACS após a idade da escolaridade obrigatória	12
		Saídas profissionais e/ou formativa pós-escolar	5

Conforme se constata na tabela exposta, foram abordados cinco temas, surgindo dentro de cada um deles um determinado número de categorias e subcategorias, de acordo com a importância dada pelos entrevistados aos assuntos e o destaque conduzido pelo próprio guião da entrevista.

Apresentamos, de seguida, os dados referentes a cada um dos temas.

1. Apresentação dos resultados

1.1. Tema 1: Concepções dos professores sobre a inclusão de alunos com ACS

No primeiro tema surgiram três categorias que se relacionam com as concepções dos professores relativamente à inclusão dos alunos com ACS nas ES. Estas categorias relacionam-se com:

- A preparação das ES para a inclusão de alunos com ACS
- Inclusão dos alunos com ACS nas turmas dos cursos profissionais;
- Inclusão dos alunos com ACS na escola.

Os quadros seguintes apresentaram os resultados da análise de cada uma destas categorias , seguindo-se a sua interpretação face à informação recolhida.

Realçamos ainda que nas duas colunas da direita aparece a frequência de unidades de registo por indicador. Na primeira discrimina-se a frequência das unidades de registo de cada entrevistado, recorrendo ao código criado para cada um; na segunda a frequência total.

Tabela 5

Preparação das ES para a inclusão de alunos com ACS

Categorias	Subcategorias	Indicadores	UR/Ind	Frq.UR
Preparação das ES para a inclusão de alunos com ACS	ES preparadas para a inclusão de alunos com ACS	ES preparadas fisicamente, organizacionalmente e materialmente para à inclusão dos alunos com ACS	2CC1;1 CC2:5P 1;2DT2	10
		Ausência de barreias físicas e materiais à inclusão	1 CC1	1
	ES não preparadas para a inclusão de alunos com ACS	Insuficiente preparação das ES para a inclusão de alunos com ACS	1 P2; 1DT1; 1P3; 1PEE	4
		Insuficiência de recursos físicos e materiais	2 P3; 1PEE	3
		ES sem autonomia para a criação de cursos profissionais	1 PEE	1
	Dificuldades das ES na organização e	Ausência de atividades funcionais de vida diária para alunos com ACS	2PEE	2

desenvolvimento das ACS	Frequência quase total das aulas regulares pelos alunos com ACS	1 PEE	1	
	Insuficiente preparação dos professores	1 CC1; 1 P1; 1 DT2; 3 DT1	6	
	Necessidade de preparar professores e pares para a inclusão dos alunos com ACS na escola	1 CC1	1	
	Dificuldades na relação humana entre os diversos intervenientes (professores e alunos)	1 CC1	1	
	Reduzida autonomia das escolas na gestão dos currículos dos cursos profissionais	3 DT2	3	
	Autonomia reduzida das escolas na gestão do número de alunos/turma estipulado por lei	1 P2; 1 DT1	2	
	Pouca articulação entre os professores das turmas dos CP	1 DT1	1	
	Ausência de formação dos professores na área da educação especial	1 P3	1	
	Evolução nos processos de inclusão de alunos com ACS no ES	Alguns ganhos na inclusão relativamente ao passado	1 PEE; 1 P1	2
		Aumento do nº de disciplinas frequentado pelos alunos com ACS	1 PEE	1
		Frequência de atividades para o desenvolvimento da autonomia e concretização do PIT	1 PEE	1
		Evolução da escola na capacidade de elaborar currículos diferenciados	1 PEE	1
		Ganhos em termos de (algumas) competências	1 PEE; 2 DT2	3
		Atribuição de um certificado por competências no final da conclusão da escolaridade obrigatória.	2 PEE; 2 DT2	4
		Evolução dos alunos no exercício da cidadania	1 PEE	1

Relativamente à categoria apresentada na Tabela 5 podemos verificar que as opiniões dos entrevistados se dividem, não sendo unânimes, com metade dos entrevistados a considerarem que as escolas estão preparadas para a inclusão, em contraste com a outra metade dos entrevistados que afirmam que as escolas não estão preparadas. Todavia, até os professores com uma opinião mais favorável em relação à temática abordada, apresentam reservas, como p.e., o professor P1 que considera que as ES estão física, material e organizacionalmente preparadas para receber os alunos, ao afirmar que “Estão, estão preparadas (...) acho que sim, podemos recebe-los (...)”, para de seguida, apontar algumas reservas, expressando preocupações sobre a preparação dos professores, “(...) nós, os professores, ainda não sabemos muito bem lidar com a inclusão (...)”. Da mesma forma, o entrevistado CC1, apesar de ter uma perspetiva favorável à inclusão destes alunos, manifesta algumas reservas, referindo que “(...) os professores e os colegas dos alunos, é que não sei se estarão preparados (...) a parte humana, é mais complicada, muito mais complicada (...)”.

Por outro lado, surgem os professores para quem as ES não estão, taxativamente, preparadas para a inclusão de alunos, tal como a entrevistada DT1 ao afirmar “(...) que não estão preparadas (...)”, pensamento este complementado pelas palavras do professor P3 que declara “(...) no que diz respeito a cursos profissionais, eu acho que nem estão apetrechadas para os alunos normais (...)”. Também da mesma opinião, é a professora especializada PEE, que reitera que as ES “(...) não [estão preparadas¹] para os todos [alunos²] que usufruem desta medida”.

Ainda dentro da categoria relativa à preparação das ES para a inclusão destes alunos, os mesmos entrevistados salientaram a existência de dificuldades das escolas na organização e desenvolvimento das ACS. Dificuldades esta que se prendem, principalmente com a preparação dos professores, citando a diretora de turma DT2 “(...) os professores (...) não estão preparados (...)” para terem um aluno com ACS na turma, e na mesma linha de pensamento, a entrevistada DT1 refere que “tenho tido dificuldade com este tipo de alunos porque as suas necessidades são diferentes das dos outros alunos (...)” acabando assim por “[não] conseguir adaptar os conteúdos a este tipo de alunos”.

¹ itálico nosso

² idem

Outra das dificuldades mais salientadas prende-se com a gestão dos currículos dos cursos profissionais por parte das escolas, “(...) porque somos obrigados, enquanto profissionais, a seguir aquele currículo (...), para além, de “(...) termos o currículo por cumprir e não conseguimos fazer com esses alunos”, diz a diretora de turma DT1. Também a pouca autonomia das escolas na decisão sobre o número de alunos por turma surge com um obstáculo neste processo de inclusão, pois “(...) não se pode fazer grande coisa em relação ao número de alunos, porque a turma já tem um número estipulado (...)”, nas palavras da entrevistada P2. Para esta professora a questão do número de alunos por turma “(...) não é só uma questão da ES, é uma questão do Ministério da Educação”. Para a professora PEE existem “ (...) alunos que têm adaptações curriculares significativas que preveem a substituição das aprendizagens, de uma forma mais profunda, incluindo atividades de substituição que passam pelo desenvolvimento de um currículo diferenciado, em termos de aprendizagens que têm a ver com a integração do aluno no quotidiano ou de carácter prático (...)”, constituindo-se assim esta ausência de atividades funcionais da vida diária para os alunos com ACS como mais uma barreira para as ES na organização e desenvolvimento das ACS, e por conseguinte, na inclusão destes alunos na escolas.

Todavia, por entre uma generalizada perspetiva desfavorável à inclusão dos alunos com ACS nas ES, surgem alguns pontos positivos, com aos professores P1 e PEE a afirmarem que “ (...) não se pode dizer que não tenha havido ganhos e que não sido, inclusivamente e comparativamente com aquilo que se via para trás, não tenha sido positiva (...)” ou “ (...) as coisas estão a ser feitas, vê-se uma grande diferença entre hoje e há uns anos atrás, quando começaram os profissionais mais a 100%”. Para a entrevistada DT2, outro aspeto positivo está relacionado com o facto dos alunos abordados neste estudo puderem escolher um “(...) curso profissional de uma determinada área (...)”.

Segundo a mesma entrevistada, a atribuição de uma certificação em competências também é um ponto positivo, na medida em que “(...) havendo um currículo por competências para eles, minorava o estrago”. Conjuntamente, a professora PEE é da mesma perspetiva, ainda que tenha algumas reservas, ao afirmar que no final da escolaridade os alunos terão um certificado “(...) em princípio (...) por competências”, ainda que, este certificado “(...) no mercado de trabalho, lhes vale pouco, porque é um certificado distinto dos demais”.

Em síntese, podemos verificar que a grande maioria dos professores acaba por considerar as ES insuficientemente preparadas para a inclusão de alunos com ACS,

designadamente, no que concerne à preparação dos professores para lecionarem alunos com necessidades educativas, gestão pouco flexível dos currículos dos cursos profissionais e à pouca autonomia que a escola tem na determinação do número de alunos por turma. Simultaneamente, também são apontados pelos professores entrevistados ganhos em termos gerais na inclusão dos alunos com necessidades educativas, e mais especificamente, na possibilidade destes alunos puderem escolher um curso profissional e obterem no final uma certificação por competências.

Tabela 6

Inclusão dos alunos com ACS nas turmas dos cursos profissionais

Categories	Subcategorias	Indicadores	UR/Ind	Frq.UR
Inclusão dos alunos com ACS nas turmas dos cursos profissionais	Favorável	Boa integração na turma	1 PEE; 3 P3	4
		Inexistência de constrangimentos à inclusão dos alunos com ACS nos cursos profissionais	1 CC2	1
	Favorável mas com reservas	Maior facilidade na inclusão dos alunos ACS em turmas cursos profissionais do que em turmas do ER	4 CC1; 3 DT1	7
		Necessidades de uma melhor inclusão dos alunos com ACS nos cursos profissionais	1 DT2	1
	Desfavorável	Ausência de respostas efetivas à inclusão dos alunos com ACS em turmas dos cursos profissionais	1 P2	1
		Dificuldades na realização dos estágios nos cursos profissionais	7 P1	7

No que se refere à Tabela 6 - “Inclusão dos alunos com ACS nas turmas dos cursos profissionais” podemos observar que a grande maioria dos entrevistados consideram esta inclusão muito positiva, para a professora PEE, os alunos com ACS “(...) integram-se, têm sido bem acolhidos na turma, fazem parte do quotidiano escolar e das convivências com os seus pares. (...)”, opinião corroborada pelas palavras da professora P3 que afirma “(...) se o objetivo é a inclusão, acho que tem corrido bem, de forma geral, bastante bem”. Já para a entrevistada CC2 não existe “(...) nenhum constrangimento de força maior (...)” na inclusão destes alunos nas turmas os cursos

profissionais. Por sua vez, para o coordenador de curso CC1, as turmas dos cursos profissionais são as “(...) ideais para estes miúdos, sem dúvida”.

Contrariamente, a professora P2 considera “(...) não existirem respostas efetivas (...) para estes alunos (...)”, enquanto para o entrevistado P1 a inclusão dos alunos com ACS em cursos profissionais não tem corrido “(...) muito bem (...)” porque existem dificuldades na realização dos estágios profissionais por parte destes alunos..., pois os (...) cursos profissionais requerem (...) algumas aptidões (...) que estes alunos não possuem, o que leva a que os estágios depois sejam realizados “(...) de acordo com as suas competências e têm de ser feitos... não são feitos nas instituições normais”. Para este mesmo professor, desta forma não há “(...) inclusão, porque se logo aí, no final, já há uma diferença, na forma como eles fazem o estágio (...)”.

Tabela 7

Inclusão dos alunos com ACS na escola

Categorias	Subcategorias	Indicadores	UR/Ind	Frq.UR
Inclusão dos alunos com ACS na escola	Favorável	Boa integração na escola	2 P1; 1 DT2; 2 DT1;	5
	Favorável mas com reservas	Benéfica à inclusão dos alunos com ACS na escola quando em cursos profissionais	1 CC2; 3 DT2	4
		Integração na escola dependente das próprias características individuais do aluno	4 CC1	4

No que concerne, a inclusão dos alunos com ACS na escola, todos os professores manifestaram ter uma perspetiva favorável sobre a forma como está a correr a inclusão na escola. Para os entrevistados P1 e DT1 os alunos “(...) estão bem integrados na escola.” Outros entrevistados apontam como sucesso da inclusão dos alunos na escola, o estarem a frequentar cursos profissionais, como p.e. a diretora de turma DT2, que afirma que “(...) os cursos profissionais são bons para estes miúdos (...)”. Com a mesma opinião surge a coordenadora de curso CC2 que declara que estes alunos “(...) beneficiam em estar integrados em cursos profissionais (...)”. Também a diretora de turma DT1 é da opinião que “(...) é muito mais fácil para eles a inclusão neste tipo de cursos (...)”, ainda que tenha algumas reservas, pois apesar de considerar a inclusão destes alunos mais fácil em cursos profissionais do que nos cursos do ensino regular,

não lhe parece que esta também seja a resposta mais adequada às necessidades dos alunos, citando a própria “(...) ainda não me parece adequada (resposta³) ... qual seria a solução? (...) não sei.”

Por sua vez, o coordenador entrevistado CC1 alerta para o facto da inclusão estar também dependente do próprio aluno, na medida em que “(...) depende sempre de cada miúdo (...) das características de cada miúdo (...)”, pois existem “(...) miúdos que se integram mais na escola e há outros, mais introvertidos, para quem a integração se torna muito mais complicada.”

Em suma, no que toca às categorias relativas à inclusão dos alunos com ACS na escola e em turmas dos cursos profissionais, podemos inferir que a maioria dos professores manifesta uma perceção favorável a este processo, considerando os alunos bem integrados na escola e nas respetivas turmas. Ainda que surjam alguns condicionantes a este mesmo processo de inclusão, apontados por alguns dos entrevistados, como por exemplo: se a resposta preconizada pela escola responde efetivamente às suas necessidades e características dos alunos ou a dificuldade em colocar estes jovens em estágios profissionais. Todavia, são unânimes em considerar os cursos profissionais como a mais apropriada resposta educativa a alunos com este perfil, ressalvando que o sucesso da inclusão também depende do próprio aluno.

1.2. Tema 2: Fatores de sucesso escolar dos alunos com ACS

No segundo tema surgiram as seguintes duas categorias:

- Benefícios dos alunos com ACS incluídos nas turmas dos cursos profissionais;
- Fatores facilitadores.

A primeira categoria refere-se à perspetiva que os professores têm sobre os benefícios dos alunos com ACS incluídos nas turmas dos CP; na segunda, os entrevistados pronunciaram-se sobre fatores facilitares do sucesso escolar dos alunos com ACS.

³ Itálico nosso

Tabela 8*Benefícios dos alunos com ACS incluídos nas turmas dos cursos profissionais*

Categorias	Subcategorias	Indicadores	UR/Ind	Frq.UR
Benefícios dos alunos com ACS incluídos nas turmas dos cursos profissionais	Mais valia em termos sociais	Maior integração com os pares	1 PEE; 1 DT2; 3 P1; 1 CC1; 4 CC2	10
		Maior socialização com os pares	1 P2	1
		Aquisição de maiores competências sociais	2 P2; 1 CC1; 2 P3	5
	Mais valia em termos académicos	Aprendizagem colaborativa com os pares	1 P2	1
		Acesso aos mesmos conteúdos programáticos que os pares	2 DT1	2
	Mais valia em termos profissionais futuros	Aquisição de competências técnico-profissionais	1 CC1; 2 P3; 1 DT2	4

Na Tabela 8, “Benefícios dos alunos com ACS incluídos nas turmas dos cursos profissionais”, observamos que, para grande parte dos entrevistados, os benefícios surgem na dimensão social, ao proporcionar uma maior integração e socialização com os pares, já que permite a estes alunos estarem entre os seus pares e terem “(...) um desenvolvimento, ao nível pessoal e social, mais ajustado a sua faixa etária e à sua condição para posterior integração na vida ativa, e usufruírem de forma plena a sua cidadania.” (PEE), tal como, afirma a professora P2: ao estarem “(...) juntos com outros colegas, com colegas da mesma idade, podem socializar, podem aprender... a ter competências, outro tipo de competências sociais.”.

Além disso, alguns dos entrevistados consideram que a frequência dos cursos profissionais constitui para estes alunos uma mais-valia em termos profissionais futuros, através da aquisição de competências técnico-profissionais, pois possibilitam-lhes a obtenção de “(...) uma ferramenta ou (...) ferramentas para entrarem no mercado de trabalho” (CC1) e dando-lhes uma “(...) perspetiva do que é o mercado naquela área” (DT2).

Também ao nível académico, emergem vantagens, como a aprendizagem colaborativa ao “(...) trabalhar em grupo e em grupo com alunos que não tem as problemáticas que eles têm” e ainda, a oportunidade de terem “(...) acesso também ao que os outros têm e (...) captarem a informação que puderem.” (DT1), mesmo que os conteúdos sejam trabalhados de outra forma. Mas beneficiando, de qualquer maneira, do acesso aos mesmos conteúdos dos colegas de curso.

Em síntese, a grande parte dos professores entrevistados considera que os benefícios dos alunos com ACS incluídos nas turmas dos CP se manifestam principalmente na dimensão social, traduzindo-se em ganhos ao nível da integração e socialização com os pares. É ainda referido que a frequência dos CP pode influenciar positivamente a futura vida profissional dos alunos, mediante a aquisição de competências técnico-profissionais. Em conjunto, foi observável que os entrevistados consideram que existem vantagens académicas para estes alunos, ao desenvolverem a aprendizagem colaborativa e ao acederem simultaneamente aos mesmos conteúdos programáticos que os seus pares.

Tabela 9

Fatores facilitadores

Categories	Subcategorias	Indicadores	UR/Ind	Frq.UR
Fatores facilitadores	Aspetos positivos relativos aos alunos	Alunos com ACS interessados e motivados na frequência dos cursos profissionais selecionados.	1 CC2; 1 CC1; 5 P1	7
		Integração com pares positiva	3 PEE; 2 DT1; 1 PEE; 2 CC1; 4 P1	12
	Organização adequada das turmas dos cursos profissionais	Funcionamento das aulas por turnos de alunos	1 P3	1
		Número reduzido dos alunos da turma por turnos	1 P3	1
		Número reduzido de alunos nas turmas dos CP	1 P1; 4 DT2	5
		Maior flexibilidade curricular dos cursos profissionais	3 DT1; 8 CC2	11

	Caraterísticas facilitadoras dos cursos profissionais	Alunos com ACS tem prioridade aquando da matrícula em cursos profissionais	1 CC1	1
		Possibilidade dos alunos com ACS realizarem estágios profissionais/laborais na área técnica durante o curso profissional	2 CC1; 2 P1; 4 DT2	8
	Atitudes positivas por parte dos professores	Disponibilidade dos professores em trabalhar com alunos com ACS	1 DT1; 1 P3; 5 P2; 2 CC2; 2 CC1; 4 P1; 4 DT2	19
	Envolvimento dos encarregados de educação no processo escolar do aluno com ACS	Comunicação dos encarregados de educação com a escola	1 CC1	1
		Participação e atitudes dos encarregados de educação na vida escolar dos alunos com ACS	4 CC1	4
	Processos de articulação entre agentes e entidades educativas	Frequência de outros espaços educativos por parte dos alunos com ACS	3 CC1; 2 DT2	5
		Articulação entre o professor de educação especial e os outros professores	3 CC1	3
	Perfil dos alunos dos cursos profissionais	Baixo desempenho escolar dos alunos dos CP	5 P1	5

Em relação à Tabela 9, “Fatores Facilitadores”, podemos constatar que a figura do professor é o elemento fulcral, com a maioria dos inquiridos a considerar que a disponibilidade dos professores em trabalhar com estes alunos é fundamental. Para a entrevistada P2, o sucesso escolar destes alunos “(...) depende do professor que tiverem à frente (...)”, sendo que para a mesma professora, o sucesso é questionável, pois não pode ser só medido academicamente, uma vez que a...

tal palavra “bem-sucedido” ou “ter sucesso”, para mim, não tem a ver com obter as notas e obter a passagem ou não passagem. Para mim, tem a ver com eles terem o que é necessário para depois, quando saírem do mundo da escola e serem inseridos no mundo do trabalho — e depois vão estar sozinhos, porque depois não vão ter professores lá, com currículos diferenciados — eles conseguirem ser o mais felizes possível.

Para a DT2, os professores têm que "(...) ajustar, adaptar, formar e, às vezes, mudar mentalidades" no processo de ensino com estes alunos para que "(...) eles tenham sucesso, não se necessitando ... separar os alunos da turma (...)" na opinião da DT1.

Outro fator facilitador prende-se com a própria flexibilidade curricular dos cursos profissionais, pois para a entrevistada DT1, o facto dos "(...) conteúdos serem selecionados de uma forma mais leve... e por isso pode-lhes trazer algum benefício (...), na medida em que "... no ensino regular, seria muito mais difícil para eles ". Também entrevistada CC2 corrobora esta opinião, ao afirmar que nos "(...) cursos profissionais, temos, se calhar uma margem de manobra maior do que nos cursos de prosseguimento de estudos (...)", o que permite na sua opinião aos professores "Mais flexibilidade... mais tempo para acompanhá-los (...)", considerando ainda que a estrutura curricular dos cursos profissionais é ... "(...) mais fácil do que nos outros cursos de prosseguimento de estudos". Segundo a mesma professora, o facto dos alunos destes cursos não estarem sujeitos a exames nacionais, leva é que os professores possam "(...) gerir um pouco melhor a lecionação dos conteúdos, posso fazer mais atividades práticas e disponibilizar mais tempo para esses alunos com necessidades, adaptações curriculares significativas."

Também a dimensão social, relacional entre os pares não deve ser descurada, com grande parte dos entrevistados a considerarem a integração com os pares muito positiva, com efeitos no sucesso escolar. E de acordo com a professora PEE, ainda que ao existir "(...) inicialmente, e de forma gradual, alguma dificuldade de integração... parece que ela é logo esbatida nos nas primeiras semanas (...)", levando para a mesma professora a um crescimento "Como pessoas, como indivíduos... porque se veem integrados entre os pares (...)". Segundo o entrevistado P1, os alunos dos cursos profissionais são alunos que "(...) também, já passaram por várias experiências ... e acolhem-nos muito bem (...)", criando-se mesmo "(...) amizades, fazem amizades". Na mesma linha de pensamento surge a opinião do entrevistado CC1 ao afirmar que "(...) eles percebem perfeitamente como e cada um é e quais são as limitações ou não que cada um tem (...)", pelo que, acabam por ser "(...) acolhidos por todos os colegas, são bem-vindos estou todos os colegas " (DT1).

Ainda relativamente a esta temática, alguns professores consideram que a possibilidade dos cursos profissionais oferecerem estágios integrados assume-se com um facilitador da inclusão dos alunos com ACS, ao retirar "(...) os miúdos das escolas e insere-os num

ambiente diferente (...) "(CC1), proporcionando que façam "(...) um trabalho diferente do que é o trabalho da escola... e vejo-os sempre muito contentes e felizes com isso "(P1). Para a entrevistada DT2 até para as próprias empresas do mundo laboral estes estágios serão bons, para "(...) saberem com o que podem contar (...) ".

Nas entrevistas realizadas, os participantes também salientaram que a motivação do aluno também é um fator a ter em conta, pois o aluno "(...) tem de estar disponível para integrar esse curso (...)" (CC2), os alunos "(...) tem de gostar daquilo que vão fazer (...)" (P1). Bem como, a frequência de outros espaços educativos, para o entrevistado CC1 "(...) irem para a Cerci... é essencial... é até mais importante que estarem aqui no curso (...)" "porque lhes permite ganhar "(...) algumas competências essenciais para um futuro mais próximo".

De acordo com a entrevistada DT2, o número reduzido de alunos nas turmas dos cursos profissionais, constitui-se como mais um fator facilitador para o sucesso escolar dos alunos em estudo, já que nas turmas reduzidas "(...) temos menos alunos, podemos dar mais atenção (...)", permitindo assim fazerem-se "(...) as coisas (...)" de outra maneira (P1). Também a possibilidade dos alunos com ACS poderem frequentar outros espaços educativos é apontada por alguns dos inquiridos como um facilitador, conforme os seguintes excertos:

(...) e mãe diz que ele está muito motivado na Cerci. Portanto, nota-se perfeitamente que ele se sente bem aqui na escola, agora que tem tido uma atitude um comportamento um bocadinho melhor (...). (DT2)

A questão de eles irem para a Cerci acho que é essencial. Acho que é até mais importante do que estarem aqui no curso, se calhar. Porque está-lhes a dar algumas competências essenciais para um futuro muito próximo. (CC1)

Finalizando este tema, destacamos as palavras do entrevistado CC1 que salienta que é "(...) essencial que os encarregados de educação sejam pessoas presentes (...)" e que não coloquem o ónus na escola para a resolução de "(...) todos os problemas que os seus educandos possam ter. "Este entrevistado destaca ainda a importância da articulação entre o professor de educação especial e os restantes professores, uma vez

que "Existe a comunicação entre todos (...)", assumindo o professor de EE o papel de um "(...) intermediário entre os problemas dos alunos e os professores, e a sala de aula".

Para o professor P1 o baixo desempenho escolar da grande maioria dos alunos dos cursos profissionais, permite "(...) haver uma proximidade relativamente (...)" ao próprio desempenho acadêmico dos alunos com ACS, reduzindo assim as discrepâncias entre ambos. Não se fazendo notar as eventuais acentuadas diferenças entre e os seus pares aquando do processo ensino-aprendizagem, na medida em que "(...) a própria turma acaba por ser toda ela um pequeno grupo com necessidades educativas especiais" (P1).

Sintetizando, verificamos que, de acordo com os professores inquiridos, a figura do professor constitui-se como a figura-chave no processo do sucesso escolar dos alunos com esta tipologia. Conjuntamente com outros fatores como: flexibilidade curricular dos CP, a integração com os pares e a possibilidade de realização de estágios laborais/profissionais na área técnica selecionada.

Outros fatores facilitadores apontados pelos professores, ainda que com menor frequência, foram o número reduzido de alunos nas turmas dos CP; a possibilidade de frequência de outros espaços educativos por parte dos alunos estudados; o interesse e motivação dos alunos nos CP que escolheram, juntamente, com a participação e atitudes dos encarregados na vida escolar dos seus educandos.

Houve ainda um professor, que mencionou o baixo desempenho escolar dos alunos regulares dos CP, como fator facilitador, pois em sua opinião, o desempenho anteriormente mencionado reduz a discrepância entre alunos, como os seus resultados e desempenhos a serem muito semelhantes entre si, não acentuando assim as diferenças entre ambos os alunos.

1.3. Tema 3: Constrangimentos na inclusão dos alunos com ACS

Neste bloco de categorias apurámos os dados sobre os existentes níveis de constrangimentos relativos aos cursos profissionais, organização interna da escola, planificação e gestão do ensino, alunos e docentes.

No terceiro tema, surgiram as cinco categorias seguintes:

- Constrangimentos relativos aos cursos profissionais;
- Constrangimentos relativos à organização interna da escola;
- Constrangimentos relativos à planificação e gestão do ensino;
- Constrangimentos relativos aos alunos;
- Constrangimentos relativos aos docentes.

Tabela 10

Constrangimentos relativos aos cursos profissionais

Categorias	Subcategorias	Indicadores	UR/Ind	Frq.UR
Constrangimentos relativos aos cursos profissionais	Problemas na organização curricular dos cursos profissionais	Insuficiência da vertente prática nos cursos profissionais	2 PEE; 2 P3; 3 DT1	7
		Exagero da carga horária dos cursos profissionais	1 PEE	1
		Necessidade de maior número de horas em contexto de estágio profissional/laboral	1 DT2	1

Através da Tabela 10, “Constrangimentos relativos aos cursos profissionais” podemos constatar que a falta de uma componente mais prática nos cursos profissionais é o obstáculo mais destacado pelos inquiridos nesta categoria, com a professora PEE a confessar que quando:

falamos de cursos profissionais, temos a tendência para pensar que são cursos todos muito práticos. Efetivamente, não é assim, porque aqueles cursos que nós idealizamos como práticos, como oficinas, como “aprender fazendo” e tudo mais, na verdade... a prática é em sala de aula e passa muito por trabalhos desenvolvidos com recurso a competências que os alunos, muitas vezes, não têm.

Opinião semelhante tem a entrevistada DT1 que declara "(...) tanto os alunos que estão nos cursos profissionais, como estes alunos com acomodações significativas, precisariam ainda de cursos muito mais práticos".

Em suma, não há dúvida que a falta de uma maior componente prática nos cursos profissionais constitui o maior constrangimento em relação a este tipo de cursos para os inquiridos.

Tabela 11

Constrangimentos relativos à organização interna da escola

Categorias	Subcategorias	Indicadores	UR/Ind	Frq.UR
Constrangimentos relativos à organização interna da escola	Problemas de organização das turmas	Necessidade de redução do nº de alunos por turma	1 PEE; 2 DT2; 3 CC2; 1 P2; 1 DT1	8
		Necessidade de redução do nº de alunos com ACS por turma	2 PEE; 1 DT2	3
		Necessidade de redução do número de turmas por professor	1 P2	1
		Necessidade de redução do nº de alunos com NE por turma	1 DT1	1

De acordo com a tabela acima, o número de alunos nas turmas constitui o maior constrangimento nesta categoria, existindo para a maioria dos professores entrevistados "(...) um elevado número de alunos por turma (...) " (DT2). Este número de alunos a impede "(...) que o professor faça um trabalho de proximidade com esses alunos que têm necessidades especiais (...) " (CC2).

Para a entrevistada DT2, a situação de turmas numerosas torna-se ainda mais grave nos cursos profissionais, na medida em que "(...) estamos a falar de alunos que também têm muitas necessidades, ainda que não seja com necessidades educativas, são alunos que têm dificuldades em acompanhar o ensino regular". O número de alunos com ACS por turma também é apontado como um obstáculo, pois ao existirem "(...) três ou quatro alunos requeiram necessidades educativas ou requeiram... adaptação do currículo ... ai se torna tudo mais complicado (...) " (DT2). A professora PEE confessa que "(...) não podemos continuar a ter turmas em que quatro, cinco ou mais alunos tem recomendação de turma reduzida e são todos postos na mesma turma (...) ", não se

conseguindo desta forma capacidade de resposta para essas situações pois a realização de "Um trabalho distinto para cada um destes alunos não é fácil (...)".

Sintetizando, o número de alunos por turma, sejam eles alunos regulares ou com necessidades educativas, nomeadamente os com ACS é, para os professores inquiridos, o maior obstáculo à inclusão dos alunos com ACS, no que concerne à organização interna da escola.

Tabela 12

Constrangimentos relativos à planificação e gestão do ensino

Categories	Subcategorias	Indicadores	UR/Ind	Frq.UR
Constrangimentos relativos à planificação e gestão do ensino	Problemas no apoio diferenciado em sala de aula	Dificuldade na diferenciação pedagógica em sala de aula regular	5 PEE; 5 DT2; 7 P2	17
		Necessidade de coadjuvação em aulas com atividades práticas	1 PEE	1
		Dificuldade em dar atenção individualizada por parte dos professores	4 DT2; 1 P2; 1 DT1	6
	Problemas na elaboração de adaptações curriculares	Dificuldades dos professores na elaboração das adaptações curriculares para os alunos com ACS	3 DT2; 3 DT1	6
	Necessidade de tempo para a elaboração do PIT	Duração do período de diagnóstico para a elaboração do PIT	1 PEE	1

Relativamente à Tabela 12, “Constrangimentos relativos à planificação e gestão do ensino”, destacamos a dificuldade que os professores afirmam sentir em realizar o apoio diferenciado na sala de aula a estes alunos. A entrevistada P2 declara que “É muito difícil para nós conseguirmos, de facto, ensiná-los a todos... eu não consigo ensiná-los a todos (...) “pois (...) eu não consigo ‘virar [me] do avesso(...)””. Opinião semelhante tem a entrevistada DT2 que afirma que os alunos com ACS na sala são prejudicados "(...) porque... temos os outros para dar atenção e eles acabam por ficar ali em segundo plano (...)", porque eles já são o "(...) segundo plano (...)". Também a professora PEE reconhece a existência de dificuldades "(...) em fazer trabalho

diferenciado em sala de aula, nomeadamente em turmas extensíssimas, mesmo nos profissionais, quando têm a medida prevista de turma reduzida.”.

Também a dificuldade em dar atenção a todos os alunos por parte dos professores é destacada pelos inquiridos, com a entrevistada DT1 considerar que "(...) o não poder dar mais atenção ao aluno.... É também um constrangimento (...) ", Opinião corroborada pela diretora de turma DT2 que reconhece não ter "(...) tempo para estar com (...)” com os alunos. Assim como a entrevistada P2, que declara durante as aulas sentir-se como “(...) uma barata tonta, porque cada um grita por mim em seu lado”.

Outra das preocupações demonstradas pelos entrevistados consiste na dificuldade em realizar adaptações curriculares para os alunos com ACS (DT1;DT2). Tal como afirma a DT1 “(...) Um conteúdo de 11.º ano, numa disciplina como o português, é um conteúdo de difícil acesso para estes alunos com acomodações significativas. Por isso, isso será sempre um constrangimento, seja neste curso, seja num curso de ensino regular (...)”. Da mesma forma, também a inquirida DT2 manifesta preocupações na realização das adaptações curriculares, na medida em que há alunos “(...) para quem as adaptações são tão grandes e tão profundas que o curso em si, profissional, perde também o efeito.”

Sintetizando, podemos aferir que a grande maioria dos professores entrevistados sente muitas dificuldades, não só em trabalhar com os alunos com ACS na sala de aula, ao nível da intervenção pedagógica e no acompanhamento individual dos alunos, como em elaborar as tão necessárias adaptações curriculares que eles tanto necessitam.

Tabela 13

Constrangimentos relativos aos alunos

Categorias	Subcategorias	Indicadores	UR/Ind	Frq.UR
Constrangimentos relativos aos alunos	Perfil comportamental dos alunos dos CP	Dificuldades em gerir o comportamento dos alunos das turmas dos cursos profissionais	1DT2;1 CC2	2
		Nível de interesse do aluno com ACS no CP frequentado	2 CC1; 1 P3	3
	Escassez de competências necessárias à frequência dos cursos profissionais	Ausência de competências e perfil para frequentar um curso profissional	1 P1	1
		Necessidade de competências básicas e transversais para frequentar um curso profissional	2 PEE	2

		Limitações cognitivas dos alunos com ACS	1 PEE	1
	Conclusão do curso sem as competências profissionais necessárias	Distanciamento de algumas ACS em relação ao currículo e competências do curso profissional	2 PEE; 1 P1	3
		Desenvolvimento de competências não específicas do curso profissional em que se encontra	2 PEE	2
		Certificação genérica de competências sem saída profissional específica	6 PEE; 6 DT2	12

No que concerne ao constrangimentos relativos aos alunos, torna-se evidente ao observar o quadro anterior que, para os entrevistados, o maior obstáculo se prende com o facto de os alunos com ACS no final do curso não terem uma “ (...) certificação do curso... mas tem apenas uma certificação genérica de frequência, que não se pode dizer bem o que é que ele, de facto, desenvolveu e para que é que está apto à saída” (PEE). Esta certificação é muito limitativa na opinião desta professora, tendo em conta que “(...) frequentam o curso profissional sem terem no final uma certificação profissional e a certificação académica por competências não é, propriamente, uma certificação ao nível da certificação académica que os seus pares levam daqui”.

Este processo de certificação também é questionado pela DT2, já que, nas suas palavras, este processo devia ser clarificado, para que não passasse só por “(...) um currículo que não fosse escolar (...)” mas sim, por um currículo “(...) de competências...referencial de competências...de equivalência escolar (...) “ que possibilitasse o conhecimento destes alunos pelo “(...) saber fazer, pelo saber estar (...)”, para que no final fosse reconhecido “Algum saber equivalente a um saber escolar, esse saber estar era muito mais fácil de conseguir no mundo do trabalho, porque eles já têm uma competência com eles”. Todavia, estas declarações da entrevistada acima demonstram um desconhecimento da certificação de competências a que estes alunos estão sujeitos atualmente no final da sua escolaridade.

Também o perfil comportamental dos alunos nos CP surge como uma das subcategorias mais destacadas pelos professores entrevistados ao nível dos constrangimentos relativos aos alunos, através do nível de interesse do aluno no curso profissional frequentado, como é referido pelo entrevistado CC1: “(...) depende... eu não vou dizer das capacidades dos alunos, mas se estão interessados. Muitas vezes,

estão cá só por estar (...) Há miúdos que estão lá que estão porque são obrigados, há outros que querem aprender (...). Este discurso é corroborado pelo professor P3 quando afirma “(...) se eles estão no curso por iniciativa e por vontade, vai ser benéfico, porque têm interesse nos assuntos abordados (...)”. Há também referência a dificuldades sentidas pelos professores em gerir comportamentos nas turmas dos CP, tendo surgido na análise, declarações como DT2 “(...) a turma é reduzida, mas eles portam-se tão mal (...) e eu tenho de tê-los sempre a trabalhar para eles não dispersarem, não estarem no telemóvel...” (DT2) ou ainda “(...) alguns (dos alunos)⁴ profissionais, nem sempre tem um comportamento muito adequado.” (CC2).

Para finalizar este ponto, podemos observar ainda, que o distanciamento de algumas ACS em relação ao currículo e às competências a adquirir no curso profissional surge também como umas preocupações dos professores, preocupação refletida na transcrição seguinte:

O sucesso escolar destes alunos é relativo. Porque nós sabemos, à partida, que o currículo é construído à medida das capacidades do aluno. Sendo que, muitas vezes, são suprimidas competências e conhecimentos e parte do currículo, e acrescenta-se outras competências, outros componentes ao currículo do aluno, que são aquelas que são consideradas mais adequadas. De maneira que o sucesso será sempre relativo e condicionado à construção do currículo do aluno, que, em grande parte, nada tem a ver com o curso em que ele está integrado. Em muitas disciplinas, ele está a desenvolver um trabalho tão diferenciado, que, chegando ao fim do curso, digamos, X ou Y, não quer dizer que depois ele tem as competências daquele curso. Não tem. (PEE)

Ou os cursos são muito direcionados para aquilo que eles podem fazer — porque esses miúdos têm capacidades para fazer algumas coisas, que poderá não ser um curso profissional, que poderá não ser a profissão do curso profissional (P1).

⁴ Itálico nosso

Em suma, a maior preocupação dos professores prende-se com o facto de uma certificação genérica de competências sem saída profissional específica para os alunos poder vir a comprometer a sua futura vida pessoal e profissional, ao que se soma as dificuldades dos professores em gerir comportamentos dos alunos dos CP e a própria motivação intrínseca dos alunos com ACS. Também o distanciamento de algumas ACS em relação ao currículo e às competências próprias dos cursos profissionais constitui-se como outra das preocupações demonstradas pelos inquiridos. Com efeito, se as adaptações curriculares, forem muito afastadas dos referenciais curriculares dos CP, os alunos correm o risco de, no final do curso, não adquirirem as competências específicas dos cursos frequentados.

Tabela 14

Constrangimentos relativos aos docentes

Categorias	Subcategorias	Indicadores	UR/Ind	Frq.UR
Constrangimentos relativos aos docentes	Experiência profissional dos docentes	Pouca experiência profissional com alunos com ACS	1 DT2; 4 CC2	5
	Problemas de comunicação entre os diferentes intervenientes educativos	Necessidade dos professores serem informados sobre o perfil do aluno	1 CC1	1
	Necessidade de mais tempos nos horários dos professores para trabalho colaborativo	Insuficiência de tempos nos horários dos professores para articulação entre eles	5 PEE	5
	Perceção da comunidade educativa dos cursos profissionais	Representações pouco favoráveis dos cursos profissionais	1 DT2	1
		Visão facilitista dos cursos profissionais	1 P1	1
	Problemas na oferta formativa para alunos com ACS	Ausência de respostas da comunidade envolvente	2 PEE	2
		Necessidade de cursos próprios para os alunos com ACS	5 P2; 4 DT2; 1 P1	10
		Ausência de respostas efetivas à inclusão dos alunos com ACS nos cursos profissionais	1 P2	1

Da observação da Tabela 14, “Constrangimentos relativos aos docentes”, podemos aferir que as maiores preocupações dos professores entrevistados se relacionam com dois pontos:

- i. a oferta formativa disponibilizada pelas escolas que consideram insuficiente, sendo alguns dos professores defensores da necessidade de existência nas "... escolas secundárias... cursos mais direcionados para as necessidades deles... estes não são.” (P2), pois estes alunos deverão frequentar cursos “(...) direcionados para aquilo que eles podem fazer — porque esses miúdos têm capacidades para fazer algumas coisas, que poderá não ser um curso profissional, que poderá não ser a profissão do curso profissional” (P1);
- ii. a experiência profissional dos professores em trabalhar com alunos com esta tipologia, como demonstram os seguintes excertos retirados do discurso de alguns professores entrevistados.

A experiência que eu tenho, apesar de ser uma experiência recente — tenho, este ano, uma aluna de um curso profissional. Na minha experiência, que não é muito grande, sinto essa dificuldade em chegar ao aluno, porque, quando eu quero chegar a ele, fecha-se e nem sempre revela as suas dificuldades. Acabo por não perceber muito bem se o aluno está ou não integrado. E, neste caso, os alunos que eu tenho, por vezes, não exteriorizam as suas dificuldades e, quando eu tento aproximar, sinto ali uma barreira. (CC2)

Nunca tive nenhum caso (*alunos com ACS*). (DT2).

Outro obstáculo destacado pelos inquiridos relaciona-se com a articulação entre os diferentes docentes envolvidos no processo escolar dos alunos em questão, i.e., mais concretamente o reduzido ou nenhum tempo disponível existente para os professores poderem trabalhar em conjunto de forma colaborativa, tal como é expressado pela professora de educação especial:

Tinha de haver um trabalho de articulação, de preparação de atividades, de definição de estratégias, de ajustamentos, para esbater, precisamente, essas barreiras em contexto sala de aula, e haver um trabalho sistemático e significativo para o aluno. Efetivamente, não temos tempo para essa articulação. Neste momento, não temos capacidade de

resposta, porque não há tempo para a articulação definida nos horários definidos dos professores.

Em síntese, no que toca ao item dos constrangimentos relativos aos docentes, a grande maioria dos entrevistados considera que os cursos existentes não respondem completamente às necessidades dos alunos com ACS, defendendo a existência de cursos próprios para estes alunos. Outra preocupação dos docentes inquiridos prende-se com a reduzida disponibilidade horária existente para o trabalho colaborativo, de articulação, entre estes. Por fim e, de acordo com os inquiridos, também a pouca experiência profissional dos professores se assume como uma importante e destacável barreira na inclusão dos alunos com ACS.

1.4. Tema 4 - Ensino e aprendizagem dos alunos com ACS

Neste bloco de categorias, aferimos os dados sobre o tema ensino e aprendizagem dos alunos com ACS, no qual procurámos identificar os procedimentos e atitudes dos professores no trabalho com os alunos com ACS, as competências necessárias que estes alunos deverão possuir para frequentar os cursos profissionais, assim como, como é realizado o seu processo de inserção nos CP.

No terceiro tema, surgiram as três categorias seguintes:

- Principais adaptações/alterações realizadas pelos professores
- Competências básicas e transversais dos alunos com ACS
- Processo de inserção dos alunos com ACS nos cursos profissionais

Tabela 15*Principais adaptações/alterações realizadas pelos professores*

Categories	Subcategorias	Indicadores	UR/Ind	Frq.UR
Principais adaptações/alterações realizadas pelos professores	Diferenciação curricular	Necessidade de elaboração de adaptações curriculares	6 CC1; 4 DT2	10
		Relevância das adaptações curriculares para o sucesso dos alunos	7 P1; 1 DT1	8
	Apoio por parte dos docentes	Atenção individualizada por parte dos professores	1 PEE; 2 P3; 1 CC2	4
		Alunos sem necessidade de apoio do PEE em sala de aula	1 PEE; 1 P1	2
	Diferenciação pedagógica em sala de aula regular	Trabalho diferenciado com os alunos com ACS em contexto de sala de aula	1 P2; 8 CC1; 7 DT2; 5 P3; 5 P1	26

Ao analisarmos a tabela acima, verificamos que a maioria dos entrevistados considera a diferenciação pedagógica como fundamental no processo de ensino aprendizagem dos alunos com ACS, como comprovam os seguintes excertos:

Respeitar e ter capacidade de dividir o tempo e conseguir dar alguma atenção adaptada à necessidade do aluno, às capacidades. Uma atividade de que gostaram imenso, e, em termos de motricidade fina, conseguiram fazer. Em termos científicos simples, mas conseguiram e, naquele momento, sentiram-se, de igual para igual. Desmontar, montar um computador, a parte orientada, balizada, pelo professor, sentiram-se úteis e válidos, de igual forma.” (P3);

Consigno [*diferenciando*] com que cada um vá fazendo algumas coisas e adquirindo algumas competências. (P2);

Mas, depois, é conforme as características de cada miúdo. Perceber se o miúdo, durante a aula, deve falar, não deve falar; se deve interagir muito, esquecendo os outros colegas. Mas mesmo para o miúdo, o miúdo pode

não se sentir muito à vontade em falar perante os outros. Depende sempre da situação. (CC1);

Com uma explicação mais direta do que é pedido, eles conseguem chegar lá. E, portanto, eu adapto as coisas ao A. Porque eu estou a fazer coisas diferentes para o A. (DT2).

De acordo com os dados observáveis, podemos verificar que em segundo plano surge a opção pela diferenciação curricular, que se reflete quer:

(i) na necessidade de se realizar as adaptações curriculares, como podemos observar nos excertos seguintes proferidos pelos entrevistados:

mas é ir reformulando os próprios programas para os miúdos. Eu acho que isso é essencial. (...) fazer uma adaptação curricular para um aluno (...)" (CC1);

Se ele tem um currículo tão adaptado, porque requer tantas necessidades, eles têm tudo muito adaptado; portanto, o sucesso quase que é garantido. O currículo não está adaptado a estes alunos; somos nós, professores, que o adaptamos.

Por exemplo, o que é que eu faço com o A., o que é que eu faço com o M.: neste momento, ainda não consegui dar-lhes as fichas do novo manual para eles fazerem coisas diferentes. Mas eles estão a dar funções agora; é o nosso capítulo. Não vão fazer funções, obviamente, mas podem fazer funções muito simples. As funções de proporcionalidade direta são muito idênticas àquilo que se a ir às compras. Eu dou-lhe uma lista de compras. Um litro de leite custa 53 cêntimos; eu quero seis. Quanto é que vais gastar na compra de seis litros de leite? Isto são funções. É a função de proporcionalidade direta; é ajustar. Vou prepará-los para este conhecimento da vida, lá fora. São funções muito simples, sim, mas são funções, pronto. (DT2).

(ii) na relevância que estas adaptações têm para o sucesso dos alunos, como refere o professor entrevistado P1, para o qual as adaptações curriculares contribuem para os alunos levarem

(os cursos até ao fim, fazem as disciplinas (...) com as adaptações, mas isso, também é como no ensino normal, recorrente, normal. Todos acabaram nos seus três anos, sem módulos em atraso, sem (...) e não estamos a falar de facilitismo, estamos a falar de adaptação. Mas todos os que tiveram adaptações concluíram. E todos os que estão, hoje em dia, dos nossos, a terem adaptações também vão concluir. (P1).

Ainda no que toca a este item, salientamos as palavras da entrevistada DT1, que individualizou um caso em particular, aquando da aplicação de adaptações curriculares, adaptações estas, que, na sua opinião, são fundamentais no sucesso de uma aluna sua, ao permitirem que esta cumpra "(...) os objetivos estipulados em cada disciplina."

O apoio individualizado aos alunos com ACS também foi alvo de destaque por parte dos entrevistados, conforme podemos verificar pelas seguintes transcrições:

Têm a atenção individualizada, dentro do possível, por parte dos professores. (PEE);

permite ao professor dar mais atenção a esses alunos, Desmontar, montar um computador, a parte orientada, balizada, pelo professor (P3);

me permite (...) fazer um acompanhamento desses alunos (...) (CC2).

Por sua vez, alguns dos professores destacaram a existência de alunos com esta tipologia que não necessitam do apoio do professor de educação especial em sala de aula, seja por decisão pessoal do próprio aluno e da família ou pelas características e necessidades dos mesmos alunos que frequentam a escola onde se desenvolveu a nossa investigação, tal como demonstram os seguintes excertos retirados da análise de conteúdo das entrevistas:

Não são alunos, os que temos tido até ao momento, que requeiram um acompanhamento especializado por parte de um docente em sala de aula, um docente de educação especial em sala de aula. Não há equipamentos a serem manipulados, nem propriamente competências

transversais que requeiram ou exijam a presença absoluta do professor lá, porque não há o trabalho específico. “(PEE);

Vê-se que os miúdos, muitos, desistem do apoio, que não querem ter. A A. C. não quer ter. Tem necessidades educativas especiais, mas, na verdade, não precisa, porque mesmo o grupo-turma ajuda-a e ela acaba por conseguir resultados positivos.” (P1)

Sintetizando, podemos aferir que os professores entrevistados consideram a diferenciação pedagógica como ação fundamental nos processos de ensino e de aprendizagem dos alunos com ACS. Dão também relevo à diferenciação curricular, quer esta esteja plasmada na elaboração das adaptações curriculares, quer seja na importância que estas adaptações têm no sucesso dos alunos estudados.

Para os entrevistados, o apoio individualizado por parte dos docentes, também não pode ser ignorado como resposta primordial às necessidades dos alunos com ACS, ainda que seja referido com menor frequência nos resultados do nosso estudo.

Tabela 16

Competências básicas e transversais dos alunos com ACS

Categorias	Subcategorias	Indicadores	UR/Ind	Frq.UR
Competências básicas e transversais dos alunos com ACS	Académicas	Necessidade de (algum) domínio da leitura e da escrita	1 PEE; 2 DT2; 2 P1; 1 CC1; 3 P2	9
		Necessidade de (algum) domínio do cálculo e do raciocínio lógico-abstrato	1 DT2; 1 CC1	2
	Autonomia pessoal e responsabilidade	Necessidade de ter autonomia pessoal e/ou sentido de responsabilidade	2 PEE; 2 DT2; 3 P1; 1 CC1; 1 DT1; 1 CC2	12
	Relacionais e comunicacionais	Necessidade de conseguir comunicar e/ou relacionar-se socialmente	2 PEE; ;3 CC1; 2 P3; 1 P2; 2 CC2;1 DT1	11

De acordo com a tabela supramencionada, relativamente às competências básicas e transversais que os alunos com ACS deverão possuir para frequentar um curso profissional, a grande maioria dos entrevistados (P3,DT1,DT2,CC1,CC2 e PEE) considera como competências essenciais para a frequência dos CP, as que pertencem às dimensões pessoal e social dos alunos, tais como: ser autónomo e responsável e/ou saber comunicar e relacionar-se socialmente.

Para a entrevistada PEE é necessário que os alunos tenham "(...) um certo nível de autonomia... é essencial (...) ". Opinião semelhante tem a inquirida CC2 ao afirmar que os alunos têm de ter "(...) algumas capacidades, como autonomia (...) ", autonomia esta, que para a entrevistada DT2 possibilita ao aluno ser "(...) participativo e (...) atento às aulas para que possa captar mais conhecimento (...)", assim como, realizar "(...) coisas que são pedidas (...)" mesmo que estas sejam fora do âmbito escolar.

Também as capacidades comunicativas e relacionais constituem outro elemento fulcral, na opinião dos entrevistados. Para o coordenador de curso CC1, os alunos com ACS ao ingressar num

um curso profissional, já têm de ter uma determinada idade, 15 ou mais anos, à volta disso. É essencial que, até esta idade, eles consigam ter amigos, consigam, fora da escola, no intervalo, estar com outros miúdos, interagirem, não estarem afastados, não serem marginalizados.

Considera ainda o mesmo entrevistado serem estas competências " Tão mais importantes que as competências, claro (...) ". Pensamento este completado com as palavras da entrevistada CC2 que afirma ser essencial que os alunos tenham "(...) capacidade de se integrar num grupo, como num trabalho de pares...", bem como, estarem "(...) disponíveis para colaborar com o professor. ". Ainda no âmbito desta temática, a professora PEE corroborou que "(...) o saber comunicar... é essencial (...)".

Outras competências, agora mais na dimensão académica, consideradas como essenciais para a maioria dos entrevistados (P1,P2,DT2,CC1 e PEE) relacionam-se com o domínio da leitura e da escrita. Para os inquiridos é necessário que os alunos tenham algumas competências leitoras e de escrita. É assim necessário que os alunos saibam "(...) ler... escrever" (DT2), salientando a professora PEE que a leitura não deverá ser "(...) leitura mecânica (...)", mas sim, "(...) leitura compreensiva (...) ". Pelo mesmo diapasão afirma a professor P2 que os alunos deverão ter a capacidade de "(...)"

compreender frases simples, textos simples”. O professor P1 ressalva que é neste domínio da leitura e da escrita "(...) onde se vê mais dificuldades (...)" nos alunos com ACS E se refletem posteriormente "(...) na concretização, na realização das várias disciplinas (...)" dos cursos profissionais.

Segundo os entrevistados DT2 e CC1 também é necessário que os alunos tenham algum domínio ao nível do cálculo e do raciocínio lógico-abstrato.

Sintetizando, para os inquiridos é essencial para os alunos com a CS ingressarem num curso profissional sejam autónomos e responsáveis, bem como saibam comunicar e relacionar-se com os pares e os adultos, e ainda possuírem competências leitoras, escrita e de cálculo.

Tabela 17

Processo de inserção dos alunos com ACS nos cursos profissionais

Categorias	Subcategorias	Indicadores	UR/Ind	Frq.UR
Processo de inserção dos alunos com ACS nos cursos profissionais	Atenção às características, necessidades e potencialidade dos alunos com ACS	Necessidade de ter em conta em características, necessidades e potencialidade dos alunos com ACS	3 P3	3
		Necessidade de se modificar os procedimentos de inserção dos alunos com ACS nos CP	6 CC1; 5 P1; 1 DT2	12
	Indiferença às características, necessidades e potencialidade dos alunos com ACS	Desconsideração pelas características, necessidades e potencialidades dos alunos	3 DT1; 2 P2; 9 CC1; 2 P1; 1 DT2; 6 PEE	23
		Não conhecimento do processo de inserção de alunos com ACS nos cursos profissionais	3 CC2; 2 DT2	5

Da observação da tabela 17 “Processo de inserção dos alunos com ACS nos cursos profissionais” observamos que a grande maioria dos entrevistados (P1,P2,DT1, DT2,CC1 e PEE) considera que não são tidas em conta as características, necessidades e potencialidades destes alunos aquando do seu eventual ingresso nos cursos profissionais. São frequentes afirmações como "(...) parece-me que são " empurrados (...) " para o curso só porque sim "(...) até porque " pode ser o curso A, assim como pode ser o curso B, C, D, fosse qual fosse (...) "(CC1), confessando este

mesmo entrevistado que "(...) às vezes, temos miúdos que não têm as mínimas características, não têm a mínima sensibilidade para o curso onde estão inseridos." Outros entrevistados afirmam "(...) são inseridos naquilo que há, e, muitas vezes, perfeitamente desajustado aquilo que é o perfil educativo do aluno e o percurso que ele fez até então e as suas reais aptidões e capacidades." (PEE), não se tendo, assim, em conta "(...) os seus programas individuais (...)" (P2).

Ainda neste âmbito, os entrevistados revelam ser muito críticos em relação ao próprio processo existente no sistema educativo para o ingresso destes alunos dos cursos profissionais, pois como confessa a professora PEE estes alunos são inseridos nas

respostas que o sistema oferece... acabam o seu percurso ou num agrupamento de escolas que vai até ao final do ensino básico; depois, vão para uma escola que tenha ensino secundário e aí é a resposta que a escola tem.

Levando assim, com que a escola e os professores os recebam "(...) já... Inseridos num curso profissional ", pois "(...) o que interessa é ... Inserir-los num curso " (PEE).

Relativamente ainda à mesma questão, outros entrevistados (DT2 e CC2) revelam desconhecer o funcionamento do processo de inserção dos alunos supracitados nos cursos profissionais. Como confessa a coordenadora de curso CC2 "(...) não sei se, quando os alunos são selecionados para determinados cursos, é feita uma análise prévia das suas capacidades ou aptidões". Por sua vez, a entrevistada DT2, independentemente de não conhecer os trâmites do processo, crê que o mesmo acaba por não responder às necessidades, características e potencialidades dos alunos, isto é, ao seu perfil.

Dos inquiridos, apenas o professor P3 considera que aquando do processo em causa é tido em conta o perfil do aluno.

Em síntese, a maioria dos entrevistados considera que as características, necessidades e potencialidades do aluno não são tidas em conta aquando da sua inclusão nos cursos profissionais. Alegando mesmo alguns dos entrevistados desconhecimento sobre o desenrolar deste processo.

1.5. Tema 5 - Preparação para a vida ativa

Para finalizar, procuramos saber quais as conceções, expectativas e algum conhecimento factual que os docentes inquiridos têm sobre a vida pós-escolar de alunos com ACS.

No quinto e último tema, surgiram as três categorias seguintes:

- Importância da preparação para a vida ativa dos alunos com ACS;
- Aumento das hipóteses dos alunos com ACS no mercado de trabalho
- Percurso profissionais/formativos dos alunos com ACS após a conclusão da escolaridade obrigatória.

Tabela 18

Importância da preparação para a vida ativa dos alunos com ACS

Categorias	Subcategorias	Indicadores	UR/Ind	Frq.UR
Importância da preparação para a vida ativa dos alunos com ACS	Concordância absoluta	Vida pós-escolar dos alunos com ACS melhorada	2 PEE; 2 DT2; 3 P1; 2 P3; 1 DT1; 1 P2; 2 CC2	12
	Concordância com reservas	Necessidade de melhorar a vida pós-escolar dos alunos com ACS	4 CC1	4

De acordo com a tabela acima, aferimos que os entrevistados, de forma quase unânime, julgam que a frequência dos cursos profissionais pode potenciar a vida pós-escolar destes alunos, conforme comprovam alguns dos excertos seguintes:

O curso abriu um horizonte completamente diferente, e mostrou que ele tinha capacidades de ser, de fazer aquilo que quer, de fazer aquilo que

quiser, e não é aquilo que a gente decide; ele pode querer qualquer coisa. Consegue fazer. (P1);

Sim. As turmas são... uma turma são vinte e tal indivíduos. Cada um, traz suas... não vão ter o mesmo percurso, cada um retira as competências e valências para a vida futura. Os objetivos são relativos para cada um. (P3);

E isso (*frequentar um curso profissional*) vai ajudá-lo na sua vida futura. (P2);

Sim, muito mais nestes cursos do que nos cursos de ensino regular, obviamente. (DT1);

Eu, apesar de tudo, acho que melhora. (PEE).

Contrariamente, o coordenador de curso CC1 demonstra algumas reservas nos eventuais ganhos para uma vida pós-escolar, sendo a sua opinião que estes ganhos se encontram sempre dependentes da motivação intrínseca dos alunos, "... se o miúdo gostar do curso, se se aplicar minimamente (...) vai ajudá-lo pós-curso (...) se o miúdo estiver aqui por estar, não gostar, não sei", tendo "...sérias dúvidas de que vá aproveitar alguma coisa".

Em suma, a quase totalidade dos entrevistados é unânime em considerar que os CP são importantíssimos para uma melhor vida pós-escolar dos alunos com ACS.

Tabela 19

Aumento das hipóteses dos alunos com ACS no mercado de trabalho

Categorias	Subcategorias	Indicadores	UR/Ind	Frq.UR
Aumento das hipóteses dos alunos com ACS no mercado de trabalho	Aumento das hipóteses de integração no mercado de trabalho	Maiores hipóteses de integração para os alunos com ACS no mercado de trabalho / alunos com ACS com melhores hipóteses de integração no mercado de trabalho	2 CC2; 1 P2; 1 DT1; 3 P3; 3 P1; 3 DT2	13
		Hipóteses de integração no mercado de trabalho de alunos com ACS com condicionantes	1 PEE; 2 CC1	3
	Receptividade do mercado de trabalho	Dificuldades na integração dos alunos com ACS no mercado de trabalho	6 DT2	6

Tendo em conta a tabela supra, “Aumento das hipóteses dos alunos com ACS no mercado de trabalho”, a grande maioria dos entrevistados considera que os cursos profissionais podem contribuir, de forma significativa, para a integração destes alunos neste mesmo mercado. Ainda que alguns dos inquiridos (CC1 e PEE) sejam renitentes relativamente às hipóteses de integração dos alunos com ACS no mercado de trabalho, estando esta, na opinião do entrevistado CC1, dependente do curso profissional escolhido ter sido o “... curso mais apropriado...” para o perfil do aluno. A diretora turma DT2 alerta ainda que a integração também está dependente da própria recetividade do mercado trabalho, pois

importante é que o mercado de trabalho também esteja preparado para recebê-los, porque se eles estão aqui a trabalhar e a formar-se para uma determinada área, é importante também lá fora, depois, que o mercado de trabalho os consiga integrar.

Sintetizando, podemos aferir que os entrevistados consideram, maioritariamente, que a frequência de cursos profissionais por parte dos alunos com ACS pode contribuir de forma significativa para a melhoria da sua vida pós-escolar, bem como para a sua futura integração no mercado de trabalho. Todavia, a diretora de turma entrevistada DT2 alerta, convenientemente, para o facto deste mesmo sucesso estar na dependência da recetividade das empresas, do mercado de trabalho.

Tabela 20

Percurso profissionais/formativos doas alunos com ACS após a conclusão da escolaridade obrigatória

Categories	Subcategorias	Indicadores	UR/Ind	Frq.UR
Percurso profissionais/formativos doas alunos com ACS após a conclusão da escolaridade obrigatória	Balanço de situações de alunos com ACS após a idade da escolaridade obrigatória	Conhecimento de alunos com ACS que concluíram a escolaridade obrigatória, mas sem os conseguir quantificar	1 PEE; 1 P2; 1 CC2; 1 DT2	4
		Conhecimento de quatro alunos com ACS que que concluíram a escolaridade obrigatória	3 P1	3
		Desconhecimento de alunos com ACS que tenham concluído a escolaridade obrigatória	1CC1;2 P3 ; 1 DT1	5
	Saídas profissionais e/ou formativa pós-escolar -	Dois alunos estão empregados	2 P1	2
		Um aluno ingressou num curso profissional de fisioterapia	1 P1	1
		Um número indeterminado de alunos com ACS ingressaram num CAO	1 PEE	1
		Desconhecimento da saída profissional e/ou formativa do aluno com ACS com escolaridade obrigatória concluída.	1 DT2	1

Analisando a Tabela 20, “Percurso profissionais/formativos doas alunos com ACS após a conclusão da escolaridade obrigatória” constatamos que alguns dos entrevistados mencionam conhecer alunos com ACS que tenham terminado a escolaridade obrigatória, como podemos verificar através das seguintes transcrições dos professores entrevistados:

Sim. Partindo do princípio de que é o passar, no fim de contas, os três anos, concluírem os três anos, sim, conheço. (P2);

já tive experiência sem ser em cursos profissionais e, sim, concluiu com sucesso. (CC2);

Eu tenho conhecimento de alunos que concluíram, até ao final da escolaridade obrigatória, o percurso. 2 (PEE).

No entanto, apenas o professor P1 conseguiu quantificar o número destes alunos que terminaram a escolaridade obrigatória. Contrariamente, os restantes entrevistados confessaram não conhecer alunos com esta tipologia que tenham concluído a escolaridade obrigatória.

De acordo com os resultados obtidos, podemos verificar que dos alunos da população-alvo deste estudo que terminaram a escolaridade obrigatória, alguns integraram o mercado trabalho (n=2) ou num novo percurso formativo profissional (n=1), assim como um número indeterminado destes alunos que ingressaram num Centro de Atividades Ocupacionais. Ainda no que diz respeito a este aspeto, a entrevistada DT2 declarou não saber qual o percurso pós-escolar do aluno com ACS que sabia ter terminado a escolaridade obrigatória.

Em síntese, podemos aferir que, a maioria dos professores entrevistados (n=5) conhece alunos com ACS que tenham terminado a escolaridade obrigatória, ainda que tenham dificuldades em quantificar os mesmos. Alguns desses alunos com ACS, após o término da escolaridade obrigatória, conseguiram ingressar no mercado de trabalho ou em ofertas formativas ou ocupacionais.

2. Discussão dos resultados

Explicitados os resultados obtidos na análise de conteúdo das entrevistas, seguidamente iremos discutir esses resultados com base na revisão da literatura e nos objetivos formulados para a investigação, relembrando: (i) Caracterizar os processos de inclusão dos alunos com ACS no ES, segundo a perspetiva dos professores; (ii) identificar os fatores considerados fundamentais para o sucesso da inclusão de alunos com ACS em turmas de cursos profissionais de nível secundário; (iii) conhecer os constrangimentos sentidos pelos professores relativamente à inclusão dos alunos com ACS em turmas de cursos profissionais de nível secundário; (iv) identificar o tipo de adaptações curriculares mais frequente; (v) identificar quais as competências básicas e transversais dos alunos com ACS que os professores de cursos profissionais consideram essenciais para a frequência de cursos desta tipologia; (vi) conhecer as expectativas dos docentes sobre as perspetivas futuras dos alunos com ACS.

Pelo que podemos inferir, os professores têm uma posição favorável à inclusão dos alunos com ACS nas turmas dos cursos profissionais de nível secundário, apesar de sentirem que ainda não estão reunidas todas as condições para este efeito, nomeadamente as relacionadas com a falta de preparação dos professores em relação a este tipo de alunos; as características e necessidades individuais destes alunos; o número de alunos por turma e até mesmo a própria tipologia dos cursos profissionais. Todavia, e apesar destas condicionantes supramencionadas, os professores consideram a inclusão destes alunos muito positiva, encarando-a como mais que a colocação/integração destes alunos nas escolas, uma vez que têm ainda a perceção de que a inclusão destes alunos em turmas dos cursos profissionais permite o envolvimento total com a comunidade escolar, na medida em que estão inseridos nas suas turmas, socializando de forma plena com pares da mesma faixa etária. Possibilitando ainda, o acesso (e um expeável sucesso) a um currículo próprio para estes alunos, que poderá constituir uma mais valia em termos profissionais futuros, considerando ainda que a frequência deste tipo de curso é a melhor resposta educativa às características e necessidades dos alunos, no sentido de se assegurar uma melhor vida pós-escolar e futura integração laboral, com o objetivo de os tornar membros ativos e plenos na comunidade local envolvente.

No entanto, de acordo com os resultados obtidos para os professores entrevistados, as escolas secundárias ainda não estão totalmente preparadas para incluir, de forma eficaz, os alunos com ACS nas turmas dos cursos profissionais. Rodrigues (2019) alerta que a construção de uma escola inclusiva é um processo muito complexo, devido ao número de variáveis envolvidas e as interações dos diferentes atores, pelo que é pouco provável que todos os meios e recursos, em suma, todas as condições estejam reunidas atempadamente para que a inclusão na escola possa ocorrer. Para os entrevistados, a falta de preparação dos professores, a pouca autonomia das escolas em determinar o número de alunos por turma e na gestão dos currículos dos cursos profissionais constituem-se como os principais obstáculos à inclusão dos alunos estudados.

No que concerne ao problema da dimensão das turmas, trata-se de algo relacionado com a tutela (Ministério da Educação) e devidamente legislado através do Despacho Normativo n.º 16/2019, nos pontos 7 e 8 do art.º 6. Pelo que nos parece ser algo de difícil resolução e, ainda mais, por ser em obstáculo que apresentou alguma ambivalência nas respostas obtidas pelos entrevistados. Ou seja, surge como um obstáculo mais salientado pelos professores que lecionam disciplinas de formação geral (i.e. Português, Matemática, Inglês, etc.) e que têm todo o grupo de alunos (turma) nas

suas aulas, do que pelos professores das disciplinas técnicas (i.e. Tecnologias de informação e Comunicação, Eletrónica, Animação Sociocultural, etc.) que trabalham por turnos nas suas aulas, com grupos constituídos por um máximo de dez alunos, sendo de referir que esta opção de funcionamento faz parte da autonomia da própria escola. No entanto, ainda assim, o professor P3 considera este número de alunos demasiado elevado para trabalhar com os alunos com ACS na sua disciplina.

No que concerne à dificuldade na gestão curricular dos cursos profissional, Leite (2012) alerta para a necessidade de se modificar a figura/papel do professor, de "papel de executor curricular" para o papel de "gestor do currículo", ainda mais quando estamos a falar de alunos com necessidades educativas significativas, que necessitam de um currículo escolar próprio, balizado e legitimado através do atual quadro legislativo (D.L.nº54/2018). No entanto, parece-nos que ia grande maioria dos professores continuam a não se sentir confiantes, demonstrando mesmo algum receio em assumir-se como gestor de currículo dos seus alunos. Como referem Silva e Leite (2015, p.58) "os professores parecem manter-se dentro da sua "área de conforto", receando arriscar e assumir um papel mais dinâmico e decisor. Este parece ser, indubitavelmente, o maior obstáculo à operacionalização da inclusão dos alunos com NEE".

Quanto à falta de formação dos professores em relação aos alunos com ACS, Leite (2016) defende que não " (...) existe um conhecimento profissional específico para se trabalhar em contextos inclusivos e, mais especificamente, em contextos escolares com alunos com necessidades educativas (...)" (p.2), já que para esta autora, a inclusão não exige dos professores competências de educação especial, mas antes, competências profissionais características da docência e, portanto, de um conhecimento profissional sólido em todas as suas diferentes dimensões.

Ainda dentro deste tema, salientamos que os professores entrevistados referiram existir uma evolução na inclusão de alunos com ACS no ES, mencionando alguns ganhos por parte dos alunos relativamente ao passado, tanto em termos gerais como em termos específicos, i.e. a possibilidade destes alunos puderem escolher um curso profissional e obterem no final uma certificação por competências. Podemos assim inferir que nas escolas portuguesas se regista uma evolução na inclusão dos alunos com necessidades educativas, possibilitando a todos os alunos com necessidades educativas "(...) o direito a participar e aceder a educação de igual modo (...)" como defendem Armstrong & Rodrigues (2014, p.14), procurando-se responder as características e necessidades destes (Correia, 2008).

No que tange à inclusão dos alunos com ACS na escola em geral e, em particular, nas turmas dos cursos profissionais, podemos inferir que a maioria dos professores tem perspectivas muito positivas, considerando que estes alunos são bem aceites na sala de aula e na escola pelos seus pares, acreditando que se encontram bem integrados na escola e nas turmas, sendo ainda unânimes em crer que os cursos profissionais são a resposta educativa mais apropriada alunos com este perfil. Nesta linha de pensamento, Fuchs (2010) mencionado por Ferreira (2017), afirma que, na teoria, todos os professores concordam com a inclusão dos alunos com necessidades especiais na escola e nas salas de aulas, ainda que, quando se reportam à prática pedagógica, as suas opiniões diverjam, evocando obstáculos como a falta de formação, falta de apoio dos diretores escolares, falta de trabalho de equipa com os profissionais de educação especial e o número elevado de alunos por turma.

Em relação à temática dos fatores de sucesso escolar dos alunos com ACS, os dados recolhidos sugerem que os maiores benefícios se prendem com o desenvolvimento de aptidões para uma futura vida social e profissional ativa, proporcionando aos alunos em questão desenvolver competências sociais com pares e adultos, assim como competências técnico-profissionais específicas que facilitem o seu processo de inserção no mercado e na comunidade social envolvente. Santos, Espírito Santo, Ramalho, Faria, Almeida e Espírito Santo (2019, defendem que, para estes alunos terem uma vida ativa social plena, é que o crucial que a escola apoie o estabelecimento de "(...) uma rede de relações o mais alargada possível e que integra pessoas que não sejam apenas técnicos ou adultos, mas particularmente pares da mesma idade...colegas de escola ou vizinhos. " (p.81)

Por sua vez, Pinto e Morgado (2012), Monteiro (2012) e Stelmuchick e Mazzato (2012) mencionados por Carina (2016) alertam para o facto dos professores considerarem o processo de inclusão dos alunos com necessidades educativas como um processo mais centrado na aceitação social e da sociabilização que na obtenção de competências académicas.

No que diz respeito aos fatores facilitadores do sucesso escolar dos alunos com ACS, para os entrevistados, a figura do professor é fundamental no processo de inclusão dos alunos com ACS nas turmas dos cursos profissionais, considerando a maioria dos inquiridos que o sucesso escolar e, simultaneamente da própria inclusão destes alunos, depende da disponibilidade que o professor apresenta para trabalhar com os mesmos. Na opinião de Silva et al. (2013) as atitudes dos professores são fundamentais no processo de ensino aprendizagem dos alunos, no seu sucesso escolar. Por sua vez,

Morgado (2004) declara que deve ser parte integrante da prática do professor regular o processo de ensino aprendizagem e transmitir aos alunos expectativas positivas, na medida em que o sucesso escolar dos alunos está também dependente das representações e expectativas por parte dos professores.

Outro fator de promoção da inclusão dos alunos com ACS prende-se com relacionamento com seus os pares, uma vez que, como refere Nielsen (1999), a inclusão para ser eficaz necessita do apoio e da aceitação dos pares dos alunos.

De acordo com os entrevistados existe ainda um outro conjunto de fatores que facilitam a inclusão e o conseqüente o sucesso escolar destes alunos, dos quais destacamos a flexibilidade curricular dos cursos profissionais e a possibilidade de realizar estágios integrados. No que toca a este ultimo fator, segundo Santos (2019) "(...) a escola e o currículo devem providenciar conhecimentos técnicos com a aplicabilidade prática e de acordo com o escalão etário." (p.67), complementados com "(...) a prática, em contextos reais de trabalho a ajudar o aluno a generalizar as suas competências a outros contextos que não apenas a escola." (Ferreira, 2008). Também Soriano (2006) defende que os alunos deverão ter a possibilidade de vivenciar experiências de trabalho aquando dos seus percursos escolares, de forma a ajudar o jovem numa futura situação real de trabalho.

Os inquiridos apontaram ainda a possibilidade de frequentarem outros espaços educativos, em articulação com entidades externas e a participação/envolvimento da família como outros fatores passíveis de influenciar o sucesso da inclusão e o sucesso escolar dos alunos deste estudo. Na opinião de Kohler e Field (2003), a participação da família melhora auto-estima e a confiança do aluno, reduzindo ainda as taxas de abandono escolar. Da mesma forma, Morgado (2001) citado por Ferreira (2008) declara que a " cooperação com os pais é muito importante para se desenvolver uma visão realística das competências dos alunos." (p.37).

Relativamente ao tema dos constrangimentos na inclusão escolar dos alunos com ACS, os maiores obstáculos apontados pelos entrevistados, relacionam-se com a capacidade dos professores em realizar um apoio diferenciado a estes alunos, devido ao elevado número de alunos por turma. Já em 2014, o Conselho Nacional de Educação apontava como grandes obstáculos sentidos pelos professores em relação à inclusão dos alunos com necessidades educativas: o número de alunos por turma e as dificuldades por parte dos professores em aplicar estratégias de diferenciação pedagógica e de intervenção junto de alunos com necessidades educativas.

Outros fatores de constrangimentos mais destacados pelos entrevistados foram, a ausência de uma componente mais prática nos cursos profissionais (até mesmo para alunos do ensino regular) e a oferta formativa pouco diversificada e dirigida a alunos com ACS.

Além disso, a motivação intrínseca dos alunos também é apontada pelos professores entrevistados como um constrangimento ao sucesso escolar. Bock, Furtado e Teixeira (2001) referidos por Ricardo (2011) afirmam que a motivação é fundamental no êxito e na qualidade da aprendizagem. Também Ferreira (2008) reitera que é importante que alunos revelem disponibilidade e motivação para aprender e continuar a aprender, para mais tarde também serem capazes de manter o seu emprego e/ou procurar novas oportunidades. A importância da motivação e de expectativas do aluno também é salientada por Canha (2008) ao citar estudos de Dubois e Felner (1996). No entanto, sabemos que, em muitas escolas, a escolha dos alunos é muito limitada, uma vez que têm que optar por um dos cursos que a escola oferece. Por outro lado, nos casos de alunos com problemáticas mais graves, os adultos tendem a sobrepor-se na escolha do curso a seguir. Estas limitações podem ter impacto na motivação e empenhamento dos alunos no curso profissional.

Da mesma forma, também a certificação final de conclusão do ensino obrigatório é encarada como um obstáculo à inserção profissional/entrada no mercado de trabalho em questão, na medida em que se encontra num limbo legislativo, pois de acordo com enquadramento legal atual, já deveriam ter saído orientações concretas relativas a emissão e estruturação do documento que certifica a conclusão e as respetivas competências a constar neste. Santos (2019) alerta para o facto de alguns diplomas/certificados não terem aparentemente impacto significativo nas situações pós-escolares, apesar do esforço para a correspondência entre as competências adquiridas e o quadro de qualificações. De acordo com a mesma autora, existem algumas dificuldades na transposição para a documentação das "(...) experiências e áreas de conhecimentos/competências desenvolvidas ao longo do percurso escolar, e mais especificamente do PIT." (p.72).

Por último, também a escassa experiência profissional dos docentes com alunos com ACS surge como um dos obstáculos significantes para os entrevistados. Para Capitão (2010) e Pinto e Morgado (2012), a experiência profissional dos docentes pode, eventualmente, condicionar o seu trabalho com alunos com necessidades específicas. Além disso, Leite (2013) revela, nos seus estudos, que o contato com alunos com

necessidades educativas pode melhorar a opinião dos professores relativamente ao seu trabalho com estes.

No que toca ao tema das adaptações curriculares realizadas pelos professores, adaptações estas que podem ser definidas, segundo Roldão (1999), como " (...) o conjunto articulado de procedimentos pedagógico-didáticos que visam tornar acessíveis e significativas, para os alunos em situações e contextos diferentes, os conteúdos de aprendizagem propostos num dado plano curricular " (p.58), verificamos que os professores entrevistados indicaram com maior frequência, primeiramente o trabalho diferenciado com os alunos com ACS a sala de aula e só depois a elaboração de adaptações curriculares/diferenciação curricular. Observamos assim que, os professores referem optar pelo nível de adaptação de menor grau de afastamento em relação ao currículo comum (Leite, 2011), tendendo mais para uma gestão sobre estratégias e atividades na sala de aula do que para uma gestão curricular a nível mais amplo, assente na diferenciação do currículo, que até seria mais óbvia, ao estarmos a falar de alunos com adaptações curriculares significativas, profundas, que pressupõe algum afastamento curricular e que deveriam ser efetuadas. Esta ambiguidade detetada leva-nos a inferir que, apesar de estarem a trabalhar com alunos que necessitam de processos diferenciação curricular (Leite, 2010), os professores inquiridos tendem a não assumir a figura do professor como gestor de currículo, preferindo optar pelo papel do professor executor curricular (Roldão,1999). Parece-nos assim que a decisão dos inquiridos em preterir a diferenciação curricular em detrimento de um nível mais baixo de adaptações curriculares (Madureira e Leite, 2003; Leite, 2005) provém de um desconhecimento, quer do nível de desenvolvimento e de aprendizagem dos alunos com ACS, quer das competências a atingir por estes alunos no final do ciclo de escolaridade, comprometendo, desta forma, a tomada de uma decisão curricular assente numa "(...) visão a longo prazo (...)" (Leite, 2010, p.3) e posteriormente transposta na figura das adaptações curriculares significativas. Por outro lado, o resultado do conjunto de estudos analisados por esta autora em 2013 mostra a tendência dos docentes para não planearem o trabalho específico a realizar com os alunos que têm adequações curriculares, tomando decisões relativamente a esse trabalho apenas na própria situação de aula.

Por sua vez, estas dificuldades aparentemente demonstradas pelos professores entrevistados, podem resultar da sua pouca experiência profissional com alunos com esta medida de gestão curricular (ACS), pois só muito recentemente este tipo de alunos chegou ao ensino secundário. Para finalizar destacamos a posição da autora

supracitada, para a qual, a inadequação das respostas curriculares aos alunos com necessidades educativas pode comprometer não só o sucesso educativo destes, como até mesmo, o próprio sucesso da escola inclusiva.

De acordo com os professores entrevistados, para frequentar os cursos profissionais os alunos com ACS devem ser autónomos, responsáveis, comunicativos e serem capazes de se relacionarem socialmente. A assunção destas competências básicas e/ou transversais em detrimento de outras mais académicas continua a remeter-nos para uma perceção da inclusão centrada no domínio da socialização (Leite,2010) e tende a excluir alunos que, dadas as suas características, usam produtos de apoio à autonomia e à comunicação, produtos de apoio que os professores por vezes desconhecem, mas com os quais se poderão familiarizar rapidamente com algum apoio inicial dos docentes de EE. Ao mesmo tempo, os entrevistados consideram também que os alunos devem ter algum domínio da leitura, escrita e calculo. Com efeito, estas competências básicas revelam-se determinantes na qualidade dos conhecimentos escolares e, conseqüentemente, no sucesso académico (Sim-sim, 2005).

Os resultados obtidos revelaram ainda que, segundo os entrevistados, no processo inserção dos alunos com ACS nos cursos profissionais não são tidas em conta as características, necessidades e potencialidades destes. Existindo, até mesmo por parte dos entrevistados, um desconhecimento sobre o desenrolar do processo em questão, com a agravante de um dos entrevistados que revela desconhecimento ser um agente educativo com responsabilidades de coordenação intermédio, i.e. coordenador, de curso profissional (CC2),o que nos leva a inferir a existência de uma desarticulação entre as diferentes estruturas educativas da escola. Outro fator justificativo da resposta da professora entrevistada anteriormente mencionada, poderá estar relacionado com os poucos anos de lecionação em cursos profissionais, apesar de ter uma longa carreira docente, influenciando deste modo a sua perceção relativamente ao processo de inserção.

A desconsideração pelas características do aluno, pelas suas necessidades, expectativas e potencialidades contrapõe-se os estudos de Brown (1989) referido por Costa et al. (1996), Soriano (2006) e Leite (2011), entre outros, uma vez que, para estes autores, a tomada de decisões relativas ao processo educativo de um aluno deverá ter sempre em conta as necessidades, características, potencialidades e expectativas deste.

Para os professores entrevistados a frequência de cursos profissionais por parte de alunos com ACS pode contribuir não só para uma melhoria de vida pós-escolar, como para o ingresso no mercado laboral por parte destes mesmos alunos. De acordo com esta linha de pensamento, Fânzeres, Cruz-Santos e Santos (2017) declaram que a oferta educativa e formativa se afirma como um dos principais componentes escolares-acadêmicos para alunos com necessidades educativas, dada a sua importância para a certificação profissionalizante. Por sua vez, Santos (2019) destaca que as escolas

(...) devem maximizar os resultados pessoais de cada aluno em contexto real e comunitário, providenciando oportunidades de aprendizagem concretas, funcionais e significativas para a aquisição de competências – pessoais, sociais e técnico-profissionais, que permitam o assumir do papel ativo enquanto cidadão. (p.73)

Segundo Soriano (2006) e Kim e Patton (2016) mencionados em Santos et al. (2019), a formação profissional articulada com a comunidade envolvente (designadamente as entidades empregadoras) poderá constituir um fator de importância crucial na inserção de vida ativa dos jovens com necessidades educativas. A importância da escola como ponto central na produção de competências e qualificações ganha ainda uma maior importância perante as estatísticas europeias, que revelam que as pessoas com incapacidades continuam a ser as mais excluídas no mercado trabalho. As mesmas estatísticas revelam ainda que os jovens e adultos com necessidades educativas, nomeadamente, com dificuldades de aprendizagem ou perturbações do desenvolvimento intelectual tem ainda menos probabilidade de trabalho do que os seus pares com incapacidades físicas, constituindo, do ponto de vista da igualdade de oportunidades, um problema muito sério, a exclusão das pessoas com deficiência (Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial, 2013).

No que concerne ao tema do conhecimento de alunos com ACS que tenham terminado a escolaridade obrigatória, grande parte dos entrevistados confirmaram conhecer alunos nesta situação, sendo ainda alguns dos inquiridos capazes de apontar o percurso pós-escolar destes mesmos alunos, i.e. o ingresso em outros cursos de formação profissional ou a frequência de Centros de Atividade Ocupacionais. Este mesmo conhecimento poderá estar naturalmente ligado à experiência profissional dos professores participantes no estudo.

Em suma, podemos aferir concluir que os professores dos cursos profissionais possuem uma percepção positiva, ainda que com algumas reservas, relativamente à inclusão dos alunos com ACS nas turmas dos cursos profissionais, considerando os mesmos inquiridos, que a integração dos alunos supramencionados em turmas dos cursos profissionais poderá constituir-se como a melhor e mais adequada resposta educativa a estes mesmos, traduzindo-se ainda, posteriormente, numa mais valia para a sua vida pós-escolar e futura vida profissional. Ao longo do nosso estudo, os entrevistados salientam a existência de alguns constrangimentos, posição esta corroborada por Fuchs (2010) mencionado por Ferreira (2017), para o qual, os professores concordam com a inclusão dos alunos com necessidades educativas na escola e nas salas de aulas, ainda que, aquando da operacionalização desta mesma inclusão, evoquem alguns obstáculos, tais como: a falta de formação dos professores; o número elevado de alunos por turma e a desarticulação entre agentes educativos, entre outros. Obstáculos estes que se revelaram também presentes nos resultados apurados no nosso estudo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo pretendeu dar a conhecer as concepções dos professores de uma determinada comunidade educativa, que se encontram a lecionar turmas dos cursos profissionais relativamente à inclusão de alunos com ACS nessas mesmas turmas.

Tendo em conta os resultados obtidos, os cursos profissionais surgem como a melhor oferta educativa (dentro das existentes) para os alunos com ACS que atingem o nível secundário. Estes mesmos resultados do estudo, no nosso entender, prendem-se com a vertente técnico-prática, caracterizadora dos cursos profissionais, que pretende preparar os alunos para uma futura vida laboral e especificamente no caso dos alunos abordados no estudo, prepará-los para a transição para uma vida pós-escolar ativa, na medida em que estes cursos procuram reduzir a discrepância entre os conteúdos académicos e as competências individuais dos alunos, assim como tornar os conteúdos selecionados na sala de aula mais transferíveis para uma vida diária. Não se descurando, aquando da sua frequência, os comportamentos adaptativos, tão importantes na promoção das competências pessoais, sociais e profissionais necessárias para a participação dos alunos da vida social.

Convém assim lembrar que a UNESCO através da Declaração de Salamanca (1994) destacou a importância de uma “(...) transição eficaz para a vida ativa.” (p.34), conferindo às escolas a responsabilidade na aquisição de competências de vida diária com vista a uma independência a todos os níveis: pessoal, social, económica, etc. Paralelamente alertava para a necessidade dos currículos serem elaborados de acordo com as expectativas e exigências sociais inerentes à uma vida adulta, autónoma, contemplando competências adquiridas por conteúdos funcionais e significativos coadjuvados por oportunidades em contexto real, na comunidade, através de “(...) programas específicos de transição... e treino vocacional. (p.34).

É, assim evidente para nós que a escola deve assumir-se como um meio e/ou local privilegiado de desenvolvimento de competências e qualificações válidas para a futura vida pós-escolar dos alunos. Procurando aproveitar ao máximo o desempenho individual de cada aluno em diferentes contextos, possibilitando aprendizagens concretas, funcionais e significativas que possam dotar os alunos de competências pessoais, sociais e profissionais que lhe permitam, mais tarde, assumir o pleno papel de cidadão.

Os argumentos supracitados levaram-nos a uma reflexão sobre a situação dos alunos com ACS, tendo em conta o atual regime de escolaridade obrigatória e a conjuntura do mercado laboral, onde as pessoas com incapacidades de várias ordens (físicas, intelectuais, etc.) continuam a ser as mais excluídas do mercado de trabalho (AEDEE, 2013). Confirmando-se, desta forma, a importância crucial que a escola tem na inclusão das crianças e jovens com NE, ao promover a equidade entre alunos, quer no acesso à educação quer no direito à diferença.

Após o tratamento e discussão dos resultados dos entrevistados podemos concluir que os professores inquiridos apresentam concepções muito positivas sobre a inclusão dos alunos com ACS nas turmas dos cursos profissionais, considerando que a sua inclusão e frequência neste tipo de cursos, poderá constituir-se como a melhor resposta educativa/formativa para os alunos com este perfil, bem como, uma mais-valia para a futura vida pós-escolar destes alunos, tanto ao nível pessoal, social e profissional. Consideram ainda que o sucesso da inclusão destes alunos depende, principalmente, da figura do professor, entre outros fatores.

Podemos ainda aferir, de acordo com os resultados obtidos no estudo, que os professores são favoráveis à inclusão dos alunos com ACS na escola, ainda que apresentem reservas quando se remetem para a operacionalização desta mesma inclusão. Evocam a necessidade de existência de determinadas condições nas ES que permitam a concretização da inclusão de forma mais eficaz, ainda que a reunião atempada de todas as condições necessárias para a inclusão se desencadear seja pouco provável, dada a complexidade deste mesmo processo, o que está de acordo com o estudo de Rodrigues (2019).

No que toca, aos obstáculos à inclusão encontrados no nosso estudo, verificamos que os mesmos se encontram alinhados com outras investigações relativas à inclusão e às escolas inclusivas, obstáculos como o elevado número de alunos por turma e a dificuldade por parte dos professores em aplicar estratégias de diferenciação pedagógica e de intervenção junto de alunos com NE, as quais já tinham obtido eco num estudo protagonizado pelo Conselho Nacional de Educação (2014). Um outro obstáculo/constrangimento bastante significativo na nossa investigação está relacionado com a certificação académica (por competências) no final do ciclo de estudos, também ele alvo em outros estudos, como o de Simões (2019). Este constrangimento merece, na nossa opinião, um outro olhar mais aprofundado e reflexivo, pois ao analisarmos os resultados obtidos pelas entrevistas, podemos inferir que existe

alguma desconfiança por parte dos professores relativamente à certificação final destes alunos.

Outro obstáculo que surge frequentemente nos resultados das investigações relativas à inclusão e às escolas inclusivas e que também é referido pelos entrevistados do nosso estudo, ainda que com menor relevância, prende-se com a falta de formação dos professores relativamente aos alunos com NE. É nossa convicção, que a alegada falta de preparação dos professores em trabalhar com alunos com NE, é eventualmente no fundo uma falsa questão, existindo sim, necessidade de se dotar os professores de "(...) conhecimento sólido e aprofundado dos conteúdos e das formas de os ensinar que permita ao professor encontrar a melhor forma de fazer um determinado aluno aprender (...)" (Leite,2016, p.2). Situação sobre a qual urge refletir, na nossa opinião.

Contudo, acreditamos, tal como no estudo de Martins (2017) numa inclusão com sucesso dos alunos com ACS nas turmas dos cursos profissionais, sendo para isso necessário que as escolas se adaptem às características e necessidades destes alunos, não esperando que suceda o contrário, ou seja, que sejam os alunos a adaptarem-se a escola. É preciso, então, que escolas reorganizem o foco da sua atuação, alterando o seu funcionamento e até o próprio currículo dos alunos.

Por sua vez, tendo em conta os resultados do nosso estudo, verificamos que o sucesso escolar dos alunos com ACS está intrinsecamente ligado às adaptações curriculares que são planeadas e implementadas, sendo fundamental, no nosso entender que, quando estas adaptações são no âmbito curricular, tenham sempre com ponto referencial, o próprio currículo comum. O nosso estudo permitiu-nos aferir ainda, que o sucesso escolar dos alunos com ACS nos cursos profissionais, está dependente do seu domínio de competências não apenas pessoais, mas também académicas, ao nível da leitura, escrita e do cálculo.

Parece-nos ainda, no que concerne à situação de gestão curricular, que deverá existir uma mudança da figura/papel do professor, passando do " papel de executor curricular " para o papel de " gestor do currículo, como explicitámos anteriormente. Ao longo do estudo, ficámos com a sensação que alguns dos professores envolvidos não se sentem confortáveis, apresentando mesmo algum receio em assumir-se como gestores do currículo dos seus alunos. Esta situação, que ainda se poderia compreender no caso das adequações curriculares não significativas, em que existe avaliação externa a nível nacional e, por isso, a margem de autonomia curricular do professor é mais limitada, torna-se especialmente notória no caso das adequações curriculares significativas, em

que essa limitação não existe. No entanto, parece existir uma tendência, por parte dos docentes, para perspetivarem o currículo como programa e uma “formatação” para cumprir esse programa, mesmo nos casos em que é evidente que os alunos beneficiariam de adequações individualizadas, planeadas especificamente para as suas características.

Uma escola que adote uma filosofia inclusiva deverá incentivar os alunos e professores a promoverem ambientes de entreajuda, onde impere a confiança e o respeito mútuo, aspetos essenciais na definição de estratégias, tais como a aprendizagem em cooperação, aspetos necessários ao desenvolvimento de competências sociais por parte dos alunos e à prossecução de respostas adequadas às necessidades destes. Desta forma, verificamos através dos resultados obtidos no presente estudo que, para que a inclusão dos alunos com ACS nos cursos profissionais aconteça com eficácia, é necessário que a escola, através de uma equipa multidisciplinar, articule eficientemente com a família próxima e ouça o próprio aluno, a fim de este se projetar no futuro e poder planeá-lo, no sentido de os ajudar a definir e a trabalhar rumo ao futuro desejável.

Durante este processo emerge para nós, o papel primordial do professor de educação especial, o de consultor para os professores e pais, ou melhor, a figura de intermediário no processo de ensino, um apoiante, um auxiliar do mesmo. Conjuntamente e com base nos resultados do estudo apresentado, podemos aferir que se torna necessário: promover a colaboração e a partilha de informação entre professores e outros agentes da comunidade educativa, designadamente, no momento de transição de ciclos (básico para o secundário); desenvolver a articulação entre professores e agentes educativos, nomeadamente, os responsáveis pela orientação vocacional; incentivar à diferenciação pedagógica e curricular; proporcionar experiências em contexto laboral, como, as oportunidades e as parcerias com entidades externas/comunitárias. Estas estratégias têm como objetivo primordial a transição para o competitivo mercado de trabalho.

No entanto, estamos conscientes que todo este processo de inclusão exigirá da escola uma modificação de muitas das práticas educativas realizadas, um repensar das competências essenciais de que os alunos com ACS deverão estar dotados, a construção de uma comunidade de aprendizagem, em que todos ensinem, aprendam e sejam ouvidos. Exigindo simultaneamente que as pessoas com necessidades especiais não se escondam da sociedade em geral, mas que a enfrentem, aprendendo assim a participar como elementos ativos de uma sociedade, ao mesmo tempo a sociedade irá reconhecendo-as como seus elementos, dotados de uma singularidade própria e com uma voz ativa, plena de direito à participação.

Muitos dos investigadores que se tem debruçado sobre a temática da inclusão, ao longo dos anos, apontam-na como modelo educacional eficaz, portador de um conjunto de benefícios para todos alunos, sendo vantajosa tanto para os alunos com necessidades específicas como para os alunos sem estas necessidades, na medida em que lhe permite a estes últimos desenvolverem a consciência da existência de diferenças entre os mais variados indivíduos de uma comunidade. A inclusão, ao dar visibilidade às crianças e jovens com necessidades específicas, potencia uma maior conscientização e sensibilização por parte da sociedade, levando a que esta as aceite como parte integrante.

Simultaneamente, o estudo permitiu-nos perceber como se desenvolve o processo de inserção dos alunos com ACS nos cursos profissionais, verificando que, de acordo com os resultados obtidos, parece não existir consideração pelas características e necessidades destes alunos aquando do momento da sua inscrição/inserção nos cursos profissionais, por parte de todos os profissionais envolvidos, contrariando, desta forma, as opiniões de estudiosos como Brown (1989) mencionado por Costa et al (1996) e Soriano (2006), entre outros. Perante os testemunhos obtidos, parece possível inferir a existência de alguma desarticulação entre ciclos e agentes intervenientes envolvidos, assim como alguns problemas na construção de um percurso/trajeto de vida dos alunos com ACS de uma forma coerente, planeada e consistente. Esta constatação leva-nos por sua vez, a considerar que tal situação merecerá um outro olhar, um olhar profundo, reflexivo e crítico, em futuros estudos empíricos.

Para finalizar, tratando-se de um estudo natureza qualitativa, devemos ter em conta algumas limitações que impedem a generalização no mesmo, designadamente, o facto de estar adstrito apenas a uma determinada escola, a um conjunto determinado de professores entrevistados, de dimensão reduzida. Por outro lado, entendemos que o estudo poderia ter sido enriquecido através da recolha das opiniões e perceções por parte dos alunos com ACS e dos encarregados de educação, e/ou através da recolha e análise documental de registos como o RTP, PEI e o PIT, para que fosse possível triangular dados que permitissem revestir o estudo de uma análise com maior profundidade.

Paralelamente, e a partir dos resultados alcançados, nasce um conjunto de questões que poderão desencadear futuras investigações que se relacionam com: (i) a certificação académica no final da escolaridade obrigatória e as suas repercussões futuras no mercado de trabalho; (ii) conhecer os níveis de participação do aluno e da família na elaboração de documentos como PEI e o PIT, e principalmente; aquando do

processo de passagem entre ciclos (básico para o secundário); (iii) conhecer o processo de inserção dos alunos com ACS nos cursos profissionais; (iv) saber as opiniões e percepções do aluno e/ou da família sobre a frequência dos cursos profissionais; (v) conhecer o processo de elaboração das adaptações curriculares significativas aquando da frequência em cursos profissionais; (vi) conhecer o percurso de vida pós-escolar dos alunos com ACS.

Concluindo, resta-nos dizer que acreditamos que a inclusão destes alunos no ensino secundário, à semelhança do que ocorreu (e ocorre) nos outros níveis de escolaridade, decorrerá de modo paulatino, gradual e lentamente, permitindo que, no final, estes alunos sejam aceites e incluídos pelos pares e professores. É ainda convicção nossa que o sucesso da inclusão dos alunos com ACS estará intrinsecamente ligada ao grau de experiência profissional dos professores em trabalhar com alunos com estas características e necessidades, na medida em que o sucesso inclusivo dependerá da capacidade de vencer a barreira do desconhecimento, pois tal como declarou o poeta Fernando Pessoa " primeiro estranha-se, depois entranha-se".

REFERÊNCIAS

- Acabado, A. (2014). *A transição para a vida ativa e a formação de docentes*. [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Beja]. Repositório do Instituto Politécnico de Beja. <http://hdl.handle.net/20.500.12207/767>
- Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais. (2002). *Transição da Escola para o Emprego - Principais problemas, questões e opções enfrentadas pelos alunos com necessidades educativas especiais em 16 países Europeus* - Relatório Síntese. Odense, Dinamarca: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais. (2003). *Educação Inclusiva e Práticas na sala de aula* - Relatório Síntese. Odense, Dinamarca: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais (2006). *Planos Individuais de Transição - Apoiar a Transição da Escola para o Emprego*. Middelfart, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais. (2017). *Aumentando o sucesso de todos os alunos no contexto de uma educação inclusiva – relatório síntese final*. Odense, Dinamarca: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Ainscow, M. & Ferreira, W. (2003). Compreendendo a educação inclusiva. Algumas reflexões sobre experiências internacionais. In David Rodrigues (Org.), *Perspectivas sobre a inclusão. Da educação à sociedade.*, (pp.1-11). Porto Editora.
- Albuquerque, C. (2005). Deficiência mental ligeira: Funcionalidade e transição para a vida pós-escolar. *Revista Portuguesa de pedagogia*, 2, 89-110.
- Almeida, M. de F. (2019). Como avaliar a prática do professor de educação especial: articular o DL 54/2018, de 6 de julho, com os art.º 16.º e 19.º do Decreto

Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro. *Gestão e Desenvolvimento*, (27), 229-255.

Alves, F. (2010). *Transição para a vida adulta: jovens com necessidades educativas especiais/Guia de apoio para a comunidade educativa*. bubok Portugal

Alves, F. (2014). *Manual de Intervenção e Apoio à Educação Especial*. bubok Portugal.

Armstrong, F. & Rodrigues D. (2014). *A inclusão nas escolas*. Lisboa: Edição Fundação Francisco dos Santos.

Azevedo, M. (2013). *Transição para a Vida Ativa de Jovens com Necessidades Educativas Especiais na Ilha de S. Jorge*. [Dissertação de mestrado, Universidade Fernando Pessoa]. Repositório Institucional da Universidade Fernando Pessoa. <http://hdl.handle.net/10284/4108>

Azevedo, N., Alves, M. G., Gonçalves, T., Nascimento, A., Couceiro, M., Neves, C., & Guerrero, A. (2010). *Investigar em educação: desafios da construção de conhecimento e da formação de investigadores num campo multi-referenciado*. Mariana Gaio Alves Nair Rios Azevedo Editores. <http://hdl.handle.net/10362/5287>

Baltazar, I. (2013). *O Currículo Específico Individual: Práticas de Construção e Implementação – Um Estudo Exploratório no segundo ciclo*. [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa]. Repositório Comum do Instituto Politécnico de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.21/3577>

Bardin, L. (2008). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70

Bardin, L. (2018). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, Edição revista e atualizada.

Batanero, J.M.F. (2009). *Un currículo para la diversidad*. Madrid: Editorial Síntesis.

Bell, J. (2004). *Como realizar um projeto de investigação* (3ª edição). Lisboa: Gradiva.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.

Bota, L. (2013). *A Transição para a Vida Pós-Escolar de Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Escolas Básicas dos 2º e 3º Ciclos e Ensino*

Secundário no Concelho de Faro (Dissertação de Mestrado, Universidade Fernando Pessoa]. Repositório Institucional da Universidade Fernando Pessoa. <http://hdl.handle.net/10284/4198>

Capitão, P. (2010). *Concepções dos Professores face à Inclusão de Alunos com NEE no Ensino Regular*. [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa]. Repositório Comum do Instituto Politécnico de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.21/2937>

Charraz, G. (2017). *Transição para a vida ativa*. [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Beja]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Beja. <http://hdl.handle.net/20.500.12207/4692>

Correia, L. M. (2001). Educação inclusiva ou educação apropriada. In D. Rodrigues (Org.), *Educação e diferença: Valores e práticas para uma educação inclusiva.*, (p.123-142). Porto Editora,

Correia, L. (2008). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: Um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.

Correia, L. (2013). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: Um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora. 2ª edição revista e ampliada.

Correia, L. (2019). *Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de Julho: um ano passado, um ano perdido?* Público. Consultado em <https://www.publico.pt/2019/10/09/sociedade/opiniao/decretolei-n-542018-6-julho-anopassado-ano-perdido-1887854>

Costa, A.M.B e outros (1996). *Currículos funcionais*. IIE.

Costa, A.M.B. (2004). *Educação e Transição para a Vida Pós-Escolar de Alunos com Deficiência Intelectual Acentuada*. SNRIPD.

Costa, A.M.B. (2006). *Currículo funcional no Contexto da escola inclusiva*. http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_46.pdf.

Coutinho, C. & Chaves, J. (2002). O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*. 15(1), 221-243.

- Coutinho, C. P. (2019). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática* (2ªed.). Coimbra. Editora Edições Almedina, S.A., 2ª Edição-Reimpressão. (Obra original publicada em 2014)
- de Sousa Lopes, M. C., Silva, A., Alves, J., & Paço, E. (2017). Perceções dos professores face à transição para a vida ativa de alunos com NEE. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 49-53. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.07.2447>
- DECLARAÇÃO, D. S. (1994). Necessidades Educativas Especiais – NEE. In *Conferência Mundial sobre NEE: Acesso em: Qualidade – UNESCO. Salamanca/Espanha: UNESCO.*
- DGIDC – Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (2006). *Avaliação e Intervenção na Área das NEE*. Lisboa: Ministério da Educação.
- DGE - Direção Geral da Educação. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação.
- DGEEC - Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência. (2019). *Necessidades Especiais de Educação: Dados estatísticos Ano letivo 2017/2018*.
- DGEEC - Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência. (2019). *Necessidades Especiais de Educação 2017/2018 - Breve Síntese de Resultados*.
- Domingos, J. (2017). *A Inclusão de alunos com necessidades educativas especiais nas escolas secundárias: estudo de caso na escola secundária de Moura*. [Dissertação de mestrado não publicada]. Instituto Politécnico de Beja, Escola Superior de Educação. <http://hdl.handle.net/20.500.12207/4656>
- Esteves, M. (2006). Análise de conteúdo (105-126). In: Lima, J.A. & Pacheco, J.A. (Org.) *Fazer Investigação*. Porto Editora.
- Fânzeres, L., Cruz-Santos, A., & Santos, S. (2016). A Transição para a Vida Adulta dos Alunos Com NEE: Perceções dos Profissionais. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16,1050–1054. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12133>

- Fânzeres, L. (2017). *Transição para a vida adulta de alunos com necessidades educativas especiais: Percursos de formação no sistema educativo português*. [Tese de doutoramento, Universidade do Minho]. Universidade do Minho. <http://hdl.handle.net/1822/50880>
- Fernandes, P., & de Oliveira, E. (2019). Educação inclusiva e flexibilidade curricular: aproximações e distanciamentos entre discursos "oficiais" e discursos de professores. *Revista de Estudos Curriculares*, 10 (2), 52-73. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/125663/2/378278.pdf>
- Ferreira, N. & Nunes, C. (Ed.). (2021). *Diversidades, educação e inclusão*. Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Lisboa.
- Ferreira, S. (2008). *Transição para a vida pós-escolar de alunos com necessidades educativas especiais*. Psicosoma.
- Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos na Investigação científica*. Lisboa: Editora Monitor.
- Formosinho, L. (2016). *A importância do trabalho experimental no currículo específico individual de alunos com necessidades educativas especiais*. [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação do Porto]. Repositório Científico do Instituto Politécnico do Porto. <http://hdl.handle.net/10400.22/11363>
- Garcia, S. (1994). Adaptaciones curriculares para alunos com necessidades educativas especiales. In: Bário C. (Dir.) *Didáctica Geral – Um enfoque curricular*. Editorial Marfil.
- Glat, R. (2007). *Educação Inclusiva: Cultura E Cotidiano Escolar*. 7 Letras.
- Gomes, A. (2016). *Concepções e práticas dos professores acerca do processo de ensino e aprendizagem dos alunos com DID na área da matemática*. [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa]. Repositório Comum do Instituto Politécnico de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.21/6811>
- Gonçalves, A. (2014). *Transição para a vida ativa*. [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Coimbra]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Coimbra. <http://hdl.handle.net/10400.26/11709>

- Guasp, J. e Ramón (2002). Las adaptaciones curriculares individualizadas. In: Palomino, G. e González J. (Coord.) *Educación Especial I, Una perspectiva curricular organizativa y profesional*. Ediciones Pirámide.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1988). *Criteria for assessing naturalistic inquiries as reports*. ERIC number: ED297007. <https://eric.ed.gov/?id=ED297007>
- Guiomar, M. (2019). *A inclusão na vida ativa de jovens com necessidades especiais*. [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação e Ciências Sociais]. Repositório Comum do Instituto Politécnico de Portalegre. <http://hdl.handle.net/10400.26/28528>
- Heacox, D. (2006). *Diferenciação curricular na sala de aula*. Porto Editora.
- Hegarty, S., Hodgson, A., & Clunies-Ross, L. (1998). *Aprender juntos: La integración escolar*. Madrid: Ediciones Morata.
- Hodgson, A., Clunies-Ross L., & Hegarty, S. (1988). *Aprendiendo juntos*. Morata. *inclusive primary classrooms*. London: Paul Chapman Publishing.
- International Labour Office. Committee of Experts on the Application of Conventions. (1998). *Vocational rehabilitation and employment of disabled persons* (Vol. 1). International Labour Organization.
- Kohler, P. D., & Field, S. (2003). Transition-focused education: Foundation for the future. *The Journal of Special Education*, 37(3), 174-183.
- Leitão, L. (2018). *Manual personalizado de competências funcionais para um aluno com currículo específico individualizado*. [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.21/9531>
- Leite, T. (2010). *Diferenciação curricular na resposta às necessidades educativas especiais dos alunos*. III Seminário de Educação Inclusiva.
- Leite, T. (2011). *Currículo e Necessidades Educativas Especiais*. Coleção Indução e Desenvolvimento Profissional Docente. Universidade de Aveiro.

- Leite, T. (2012). Diferenciação curricular na resposta às necessidades educativas especiais dos alunos. In I. Sanches, M. Costa, A. Mota & A. Santos (Org.), *Para uma educação inclusiva: dos conceitos às práticas (s/p)*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Leite, T. (2013). Adequações curriculares: perspetivas e práticas de planeamento e intervenção. *Da investigação às práticas. III (I)*. 30 – 52.
- Leite, T. (2016, 3 de dezembro). *Formação de professores para a inclusão*. In Congresso Internacional Escola Inclusiva-Educar e formar para a vida independente. CERCICA, Cascais, Portugal
- Lima, J., & Pacheco, J. (2006). *Fazer Investigação Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora.
- Lourenço, D., & Leite, T. (2015). Práticas de inclusão de alunos com perturbações do espectro do autismo. *Da investigação às práticas, 5(2)*, 63-86.
- Machado, S. (2013). Um novo desafio ao ensino secundário: inclusão de alunos com Currículo Específico Individual (CEI). [Dissertação de mestrado, Universidade Portucalense]. Repositório da Universidade Portucalense. <http://hdl.handle.net/11328/914>
- Madureira, I. (2017, 23-25 de fevereiro). *Pedagogia Inclusiva – Princípios e Práticas*. II Congresso Internacional Direitos Humanos e Escola Inclusiva: Múltiplos Olhares, Faro, Portugal.
- Madureira, I., & Leite, T. (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Universidade Aberta
- Maffezzolli, E., & Boehs, C. (2008). Uma reflexão sobre o estudo de caso como método de pesquisa. *Revista da FAE, 11(1)*.
- Martins, J. (2017). *A inclusão de alunos com currículo específico individual em cursos profissionais: Estudo de caso*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Portucalense Infante D. Henrique: Porto]. Repositório da Universidade Portucalense. <http://hdl.handle.net/11328/1979>
- Matos, M. M. (2010). *Diferenciação Curricular: Uma Abordagem às Práticas de Intervenção Educativa 2º ciclo do ensino básico*. [Tese De Doutoramento,

Universidade Técnica De Lisboa]. Repositório Científico da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.5/2418>

Meirinhos, M., & Osório, A. (2016). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EduSer-Revista de educação*, 2(2), 49-65
<http://dx.doi.org/10.34620/eduser.v2i2.24>

Mendes E. (2019). Intervenção centrada na pessoa. In Santos, M. T., Espírito Santo, A., Ramalho, J. P., Espírito Santo, J. A., Faria, M. C., Almeida, C., & Murta, L. (Org.). *Transição para a vida adulta: percursos reais, possíveis e desejáveis* (pp. 37-62). Instituto Politécnico de Beja.

Mendes, M. (2017). Educação inclusiva e multideficiência: a pessoa, o sonho, a realidade. *Inclusão social*, 11(1), 29-137.

Mendes, N. (2018). Participação de alunos com necessidades educativas especiais (NEE) nas atividades de sala de aula e da escola – Que implicações no desenvolvimento da autonomia pessoal e social? [Dissertação de mestrado não publicada]. Escola Superior de Educação de Lisboa. Instituto Politécnico de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.21/9734>

Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (2018). *Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática*. Lisboa: Ministério da Educação

Monteiro, S. (2012). *Diferenciação curricular para a inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais no 1o ciclo do Ensino Básico*. [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação]. Repositório Comum do Instituto Politécnico de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.21/2116>

Morais, A. (2017). *A Monitorização do processo de implementação dos currículos específicos individuais de alunos do 3º ciclo do Ensino Básico*. [Dissertação de mestrado não publicada]. Escola Superior de Educação de Beja. Instituto Politécnico de Beja. <http://hdl.handle.net/20.500.12207/4720>

Morais, B. (2017). *Opinião de professores e de alunos com perturbação do espetro do autismo sobre a participação em contextos escolares*. [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação do Porto]. Repositório Científico do Instituto Politécnico do Porto. <http://hdl.handle.net/10400.22/11564>

- Moreira, A. (2019). A educação inclusiva na escola – as interações entre os alunos. [Dissertação de mestrado não publicada]. Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação. <http://hdl.handle.net/10400.21/10965>
- Morgado, J. (2019). Currículo, gestão curricular e igualdade de oportunidades. *Revista de Estudos Curriculares*, 10(2), 7-21.
- Nunes, C., & Madureira, I. (2015). Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas. *Da investigação às práticas*, 5 (2), 126-143. Lisboa: Ministério da Educação.
- ONU (2019). Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. <https://nacoesunidas.org/conheca-os-novos-17-objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel-da-onu/>
- Pacheco, J. (2001). *Currículo: teoria e praxis*. Porto: Porto Editora. (Obra original publicada em 1996).
- Pais, L. (2012). *A inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no ensino secundário: atitudes dos professores de uma escola do concelho da Guarda* [Dissertação de mestrado, Instituto de Psicologia e Ciências da Educação]. Repositório da Universidade Lusíada de Lisboa. <http://hdl.handle.net/11067/77>
- Pêgo, A. (2018). Práticas inclusivas no 1.º ciclo do ensino básico: um estudo de caso junto de alunos com multideficiência. [Dissertação de mestrado não publicada]. Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.21/9541>
- Pinela, A. (2017). Alunos com currículos específicos no contexto da escola secundária: Práticas de inclusão. [Dissertação de mestrado não publicada]. Escola Superior de Educação de Beja. Instituto Politécnico de Beja. <http://hdl.handle.net/20.500.12207/4689>
- Pinho, I. (2017). *O papel do professor de educação especial na construção da escola inclusiva*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Portucalense Infante D. Henrique: Porto]. Repositório da Universidade Portucalense. <http://hdl.handle.net/11328/1938>

- Pinto, N., & Morgado, J. (2012) Atitudes de pais e professores perante a inclusão. In Mata, M., Peixoto, F., Morgado, J., & Monteiro, V. (Ed.). *12º Colóquio Psicologia e Educação: Educação -, aprendizagem e desenvolvimento: Olhares contemporâneos através da investigação e da prática* (pp.471-491). ISPA – Instituto Universitário. <http://hdl.handle.net/10400.12/5184>
- Quivy, R. & V. Campenhoudt, L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (2ªed.). Lisboa: Gradiva.
- Ribeiro, A. (1999). *Desenvolvimento curricular*. Lisboa: Texto Editores.
- Rita, A. (2016). *Atitudes e Práticas de Professores do Ensino Secundário face à Inclusão de alunos com Currículo Específico Individual*. [Dissertação de mestrado, Universidade Fernando Pessoa]. *Repositório Institucional da Universidade Fernando Pessoa*. <http://hdl.handle.net/10284/5537>
- Rocha, F. (2012). *O processo de transição para a vida pós-escolar de alunos com necessidades educativas especiais*. [Dissertação de mestrado, Escola de educação e Desenvolvimento Humano]. *Repositório Comum do Instituto Superior de Educação e Ciências de Lisboa*. <http://hdl.handle.net/10400.26/10713>
- Rodrigues (2019). Casa onde não há inclusão...*Público*. <https://www.publico.pt/2019/11/18/sociedade/opiniao/casa-onde-nao-ha-inclusao-1893127>
- Rodrigues, D. (2001). A educação e a diferença. In Rodrigues D. (Org.). *Educação e diferença – valores e práticas para uma educação inclusiva* (pp.13-34). Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2006). Dez ideias (mal) feitas sobre a Educação Inclusiva. In: Rodrigues, D. (Org.) *Educação Inclusiva. Estamos a fazer progressos?* (pp.74-87). FMH.
- Rodrigues, D. (2019). Cimentar o compromisso com a Educação Inclusiva. *Estado da Educação 2018* (pp.290-295). Conselho Nacional de Educação. https://www.cnedu.pt/content/edicoes/estado_da_educacao/Estado_da_Educacao2018_web_26nov2019.pdf

- Rodrigues, D. (2019). Fundamentalismo, complexidade e Inclusão. In Santos, M. T., Espírito Santo, A., Ramalho, J. P., Espírito Santo, J. A., Faria, M. C., Almeida, C., & Murta, L. (Org.). *Transição para a vida adulta: percursos reais, possíveis e desejáveis* (pp. 10-22). Instituto Politécnico de Beja.
- Rodrigues, M. (2015). *A aceitação de alunos com Necessidades Educativas Especiais passados 6 anos da implementação do Decreto-Lei nº3/2008: opinião de educadores de infância e de professores do 1ºciclo* [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação do Porto]. Repositório Científico do Instituto Politécnico do Porto. <http://hdl.handle.net/10400.22/6776>
- Roldão, M. (1999). *Gestão curricular – fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Roldão, M. (2003). Diferenciação curricular e inclusão. In D. Rodrigues (Org.), *Perspetivas sobre a inclusão: da educação à sociedade* (pp.151-166). Porto Editora.
- Roldão, M. (2015). Desenvolvimento do currículo e melhoria de processos e resultados. In J. Machado & M. Alves (Org.), *Melhorar a escola – sucesso escolar, disciplina, motivação, direção de escolas e políticas educativas* (pp. 131 – 140). Universidade Católica Editora.
- Roldão, M. & Almeida, S. (2018). *Gestão curricular*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação, Direção-Geral da Educação.
- Roldão, M., Peralta, H., & Martins, I. (2017). *Currículo do Ensino Básico e Secundário para a construção de aprendizagens essenciais baseadas no perfil dos alunos*. Direção-Geral da Educação. Lisboa.
- Rose, R., and Howley, M. (2007). *The practical guide to special educational needs in Inclusive*. Primary Classrooms. Paul Chapman Publishing
- Rueda, P. O., Gavalda, J. S., & Torelló, Ó. M. (2018). El alumnado de educación secundaria obligatoria ante la inclusión educativa y la docencia compartida. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 29(3), 8-24.
- Sanches-Ferreira, M. (2007). *Educação Regular, Educação Especial: uma história de separação*. Porto: Afrontamento.

- Sanches-Ferreira, M. (2002). *Estudo das orientações dos professores do primeiro ciclo face à educação dos alunos com necessidades educativas especiais*. [Tese de doutoramento, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação]. Universidade do Porto.
- Sanches, I. (2005). Compreender, agir, mudar, incluir. Da investigação-ação à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 5, 127-142.
- Sanches, I. (2011). *Em busca de indicadores de educação inclusiva. A "voz" dos professores de apoio sobre o que pensam, o que fazem e o que gostariam de fazer*. Edições Universitárias Lusófonas.
- Sanches, I., & Teodoro, A. (2007). Procurando indicadores de educação inclusiva: as práticas dos professores de apoio educativo. *Revista Portuguesa de Educação*, 20(2), 105-149.
- Santos, S. (2019). Transição para a vida ativa: mito ou realidade? In Santos, M. T., Espírito Santo, A., Ramalho, J. P., Espírito Santo, J. A., Faria, M. C., Almeida, C., & Murta, L. (Org.). *Transição para a vida adulta: percursos reais, possíveis e desejáveis* (pp. 64-101). Instituto Politécnico de Beja.
- Ricardo, A. (2011). *Motivação para a aprendizagem da matemática e sua relação com as percepções dos alunos de clima de sala de aula*. [Dissertação de mestrado, Instituto Superior de Psicologia Aplicada]. Repositório do Instituto superior de Psicologia Aplicada.
<http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/3994/1/14728.pdf>
- Silva, A. (2011). A articulação pedagógica do Professor do Ensino Regular com o Professor de Educação Especial para a inclusão dos alunos com NEE. *PROFFORMA*, 3 (pp.1-2).
http://cefopna.edu.pt/revista/revista_03/pdf_03/es_08_03.pdf
- Silva, A. (2011). *Adequações curriculares e estratégias de ensino em turmas inclusivas: um estudo exploratório no 1º ciclo*. [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa]. Repositório Comum do Instituto Politécnico de Lisboa.
<https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/121/1/Adequações%20curriculares%20e%20estratégias%20de%20ensino%20em%20turmas%20inclusivas.pdf>
- Silva, A., & Leite, T. (2015). Adequações curriculares e estratégias de ensino em turmas inclusivas: um estudo exploratório no 1º Ciclo. *Da Investigação às Práticas*, 5(2),

44-62. http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2182-13722015000200004&lng=pt&tlng=pt

Silva, M. (2012). *A perspectiva dos professores sobre o alargamento da escolaridade obrigatória e a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no ensino secundário*. Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa]. Repositório Comum do Instituto Politécnico de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.21/2133>

Silva, M., Ribeiro, C., & Carvalho, A. (2013). Atitudes e práticas dos professores face à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 53-73.

Silva, T. (2013). *Estudo sobre a implementação dos planos individuais de transição e inserção dos jovens com NEE na vida ativa*. [Dissertação de mestrado, Escola de Educação e Desenvolvimento Humano]. Repositório Comum do Instituto Superior de Educação e Ciências de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.26/10704>

Sim-Sim, I. (2005) *Necessidades Educativas Especiais: Dificuldades da Criança ou da Escola?* Texto Editores

Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (2014). *Carta Ética*. Lisboa.

Soriano, V. (2002). *Transição da Escola para o Emprego. Principais problemas, questões e opções enfrentadas pelos alunos com necessidades educativas especiais em 16 países Europeus*. Odense, Dinamarca: European Agency for Development in Special Needs Education.

Soriano, V. (2006). *Planos Individuais de Transição. Apoiar a Transição da Escola para o Emprego*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education.

Sousa, F. (2007). Uma diferenciação curricular inclusiva é possível? Procurando oportunidades numa escola açoriana. In Fórum de Estudos de Educação Inclusiva, David Rodrigues (Org.), *Investigação em Educação Inclusiva*, vol. 2 (p. 93-119). Universidade Técnica de Lisboa - Faculdade de Motricidade Humana.

Sousa, F. (2010). *Diferenciação curricular e deliberação docente*. Porto Editora.

Stake, R. E. (2009). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso*. Lisboa: Fundação Gulbenkian.

Unicef. (2019). *Convenção sobre os Direitos da Criança 1989. (Edição revista)*.
https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o_dos_direitos_da_crianca.pdf

Vieira-Rodrigues, M. & Sanches-Ferreira, M. (2017). A Inclusão de Crianças com Necessidades Educativas Especiais no Ensino Regular em Portugal: a Opinião de Educadores de Infância e de Professores do 1º Ciclo do Ensino Público e Privado. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 23 (1), 37-52.

Yin, R. K. (2001). *Estudo de caso: Planejamento e métodos* (2ªed.). Porto Alegre: Bookman.

Zabalza, M. (2001). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Edições Asa.

LEGISLAÇÃO

Despacho-normativo 140-A/78, de 22 de junho. *Diário da República n.º 141/1978, 1º Suplemento, Série I de 1978-06-22*. Ministério da Educação e Cultura - Gabinete do Ministro, Lisboa.

Lei nº46/86, de 14 de outubro. *Diário da República n.º 237/1986, Série I de 1986-10-14*. Assembleia da República, Lisboa.

Decreto-Lei nº 26/89, de 21 de janeiro. *Diário da República n.º 18/1989, Série I de 1989-01-21*. Ministério da Educação, Lisboa.

Decreto-Lei nº 286/89, de 29 de Agosto. *Diário da República n.º 198/1989, Série I de 1989-08-29*. Ministério da Educação, Lisboa.

Decreto-Lei nº35/90, de 25 de janeiro. *Diário da República n.º 21/1990, Série I de 1990-01-25*. Ministério da Educação, Lisboa.

Decreto-Lei nº190/91, de 17 de maio. *Diário da República n.º 113/1991, Série I-A de 1991-05-17*. Ministério da Educação, Lisboa.

Decreto-Lei nº319/91, de 27 de agosto. *Diário da República n.º 193/1991, Série I-A de 1991-08-23*. Ministério da Educação, Lisboa. Ministério da Educação, Lisboa.

Despacho nº173/91, de 23 de outubro. *Diário da República n.º244/1991.ª Série I-A de 23-10-1991*. Ministério da Educação, Lisboa.

Decreto-Lei nº 70/93, de 10 de Março. *Diário da República n.º 58/1993, Série I-A de 1993-03-10*. Ministério da Educação, Lisboa.

Resolução do Conselho de Ministros nº44/97, de 20 de fevereiro. *Diário da República n.º 68/1997, Série I-B de 1997-03-21*. Presidência do Conselho de Ministros, Lisboa

Despacho-Conjunto nº105/97. *Diário da República n.º 149/1997, Série II de 1997-07-01*. Secretário de Estado da Administração Educativa-Ministério da Educação.

Despacho-Conjunto nº38/SEAM/SERE/98. *Diário da República n.º 55/1990, 2º Suplemento, Série II de 1990-03-07*. Ministério da Educação, Lisboa.

Decreto-Lei nº115-A/98, de 4 de maio. *Diário da República n.º 102/1998, Série I-A de 1998-05-04*. Ministério do Trabalho e da Solidariedade, Lisboa.

Decreto-Lei nº 6/2001, de 10 de janeiro. *Diário da República n.º 15/2001, Série I-A de 2001-01-18*. Ministério da Educação, Lisboa.

Decreto-Lei nº20/2006, de 31 de janeiro. *Diário da República n.º 22/2006, Série I-A de 2006-01-31*. Ministério da Educação, Lisboa.

Decreto-Lei nº3/2008, de 7 de janeiro, alterado pela Lei nº21/2008, de 12 de maio. *Diário da República n.º 91/2008, Série I de 2008-05-12*. Assembleia da República.

Lei nº7/2009, de 12 de fevereiro. *Diário da República n.º 30/2009, Série I de 2009-02-12*. Assembleia da República, Lisboa.

Lei nº85/2009, de 27 de agosto. *Diário da República n.º 166/2009, Série I de 2009-08-27*. Assembleia da República, Lisboa.

Despacho nº 3435/2011, de 21 de fevereiro. *Diário da República n.º 36/2011, Série II de 2011-02-21*. Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social - Gabinete da Ministra, Lisboa.

Decreto-Lei nº139/2012, de 5 de julho. *Diário da República n.º 129/2012, Série I de 2012-07-05*. Ministério da Educação e da Ciência, Lisboa.

Decreto-Lei nº176/2012, de 2 de agosto. *Diário da República n.º 149/2012, Série I de 2012-08-02*. Ministério da Educação e da Ciência, Lisboa.

Portaria nº243/2012, de 10 de agosto. *Diário da República n.º 155/2012, Série I de 2012-08-10*. Ministério da Educação e da Ciência, Lisboa.

Lei nº47/2012, de 29 de agosto. *Diário da República n.º 167/2012, Série I de 2012-08-29*. Assembleia da República, Lisboa.

Portaria nº275-A/2012, de 11 de setembro. *Diário da República n.º 176/2012, 1º Suplemento, Série I de 2012-09-11*. Ministério da Educação e Ciência, Lisboa.

Portaria nº201-C/2015, de 10 de julho. *Diário da República n.º 133/2015, 1º Suplemento, Série I de 2015-07-10*. Ministério da Educação e da Ciência, Lisboa.

Decreto-Lei nº54/2018, de 6 de julho, alterado pela Lei nº116/2019, de 13 de Setembro *Diário da República n.º 176/2019, Série I de 2019-09-13*. Assembleia da República, Lisboa.

Decreto-Lei nº55/2018, de 6 de julho. *Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06*. Presidência do Conselho de Ministros, Lisboa.

ANEXOS

ANEXO A - Requerimento para a autorização do estudo

Requerimento para a autorização do estudo

Exmo. Senhor Diretor da ES

Data: xx/12/2019

Assunto: Investigação a realizar por Pedro Vicente no âmbito do Mestrado em Educação Especial

Eu, Pedro Miguel Ribeiro Vicente, professor do quadro de escola do grupo 910 – Educação Especial, da ES, venho por este meio solicitar a vossa autorização para a realização de uma investigação relacionada com a inclusão de alunos com Adaptações Curriculares Significativas em cursos profissionais no ensino secundário.

Este estudo faz parte da minha dissertação de mestrado realizada no âmbito do Curso de Mestrado em Educação Especial, ramo de Problemas de Cognição e Multideficiência, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa.

Com este estudo pretende-se conhecer a conceção de professores de cursos profissionais do ensino secundário público acerca da inclusão de alunos que usufruem de Adaptações Curriculares Significativas.

Prevê-se que a investigação se inicie em Janeiro de 2020 e esteja concluída em Agosto de 2020.

Em termos metodológicos o estudo implica o recurso à seguinte técnica de recolha de dados: (i) entrevistas semiestruturadas aplicadas aos docentes envolvidos na educação destes alunos. Será assegurada a total confidencialidade e anonimato de todos os dados recolhidos no âmbito desta investigação.

A realização do estudo tem a orientação da professora doutora Teresa Maria de Sousa Santos Leite e a coorientação do professor doutor Francisco Vaz Silva da Escola Superior de Educação de Lisboa.

Com os melhores cumprimentos,

(Pedro Miguel Vicente)

ANEXO B – Termos do consentimento informado

TERMO DO CONSENTIMENTO INFORMADO

Eu, _____ declaro ter sido informado(a) por Pedro Vicente, a frequentar o Mestrado em Educação Especial na Escola Superior de Educação de Lisboa, e estar ciente dos propósitos e termos em que decorrerá o presente estudo, bem como da minha participação voluntária no mesmo, dos limites da confidencialidade e das demais questões. Assim, disponho-me a participar neste estudo que pretende investigar a inclusão de alunos com Adaptações Curriculares Significativas em turmas de cursos profissionais no ensino secundário.

A minha participação nesta pesquisa envolve autorização para que Pedro Vicente: i) faça uma entrevista individual.

Este estudo não me trará despesa ou risco. Foi-me assegurada total confidencialidade e proteção da informação que forneço ao autor do mesmo.

Em suma, declaro que entendi os objetivos do estudo e concordo participar voluntariamente.

_____/_____/2020

ANEXO C - Questionário socioprofissional

Mestrado em Educação Especial, no ramo de especialização: Problemas de Cognição e Multideficiência.

“Inclusão de alunos com Adaptações Curriculares Significativos em turmas de cursos profissionais no ensino secundário – estudo de caso”.

Questionário socioprofissional

Código: _____

1. Idade: _____ (anos)
2. Género: _____
3. Funções educativas que desempenha: _____
4. Grau académico: _____
5. Situação profissional: _____
6. Experiência profissional: _____ (anos).
7. Experiência profissional com turmas de cursos profissionais: _____ (anos)
8. Experiência profissional a lecionar turmas com alunos com necessidades específicas (antigos NEE): _____ (anos)
9. Experiência profissional a lecionar turmas com alunos com ACS (antigos CEI): _____(anos)

Data: ____/____/2020

ANEXO D - Guião de entrevista semiestruturada a professores

Guião de entrevista semiestruturada a professores

Apresentação do projeto

No âmbito do Curso de Mestrado em Educação Especial, no ramo de especialização: Problemas de Cognição e Multideficiência, que frequento na Escola Superior de Educação de Lisboa, encontrámo-nos a realizar uma dissertação com o título: “Inclusão de alunos com Adaptações Curriculares Significativos em turmas de cursos profissionais no ensino secundário – estudo de caso”.

A concretização desta investigação implica a recolha de dados junto de professores que lecionam nos cursos profissionais e que têm nas suas turmas alunos com adaptações curriculares significativas como medidas adicionais de suporte. Nesse sentido, pretendemos efetuar entrevistas a professores de uma escola secundária que possui cursos profissionais como oferta formativa.

Para o sucesso da investigação é fundamental o seu contributo. Desde já garantimos a confidencialidade da entrevista e o respetivo anonimato e agradecemos a sua disponibilidade e colaboração.

Objetivo geral:

Conhecer a conceção de professores de cursos profissionais do ensino secundário público acerca da inclusão nestes cursos de alunos que usufruem de Adaptações Curriculares Significativos.

Blocos	Objetivos específicos	Formulação de questões
I. Legitimação da entrevista	<p>1. Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado.</p> <p>2. Garantir a confidencialidade e o anonimato do entrevistado.</p>	<p>a) Dar informações sobre o tema e os objetivos do trabalho, explicando o que se pretende estudar.</p> <p>b) Solicitar a colaboração do entrevistado, justificando o valor da sua contribuição para o estudo.</p> <p>c) Pedir autorização para gravar a entrevista, assegurando o caráter confidencial das informações e o anonimato do entrevistado.</p>
II. Concepções dos professores sobre a inclusão de alunos com ACS	<p>3. Conhecer a percepção do docente sobre a inclusão de alunos com ACS em turmas dos cursos profissionais.</p>	<p>d) Na sua opinião, as escolas secundárias estão preparadas para receber e a incluir alunos que, no âmbito das suas necessidades específicas, usufruem de ACS?</p> <p>e) Como considera que tem corrido a inclusão dos alunos com ACS nas turmas dos cursos profissionais?</p> <p>f) Parece-lhe que os alunos com ACS inseridos nos cursos profissionais se encontram perfeitamente integrados na escola? De que forma?</p>

<p>III Fatores de sucesso escolar dos alunos com ACS</p>	<p>4. Identificar os fatores considerados fundamentais para o sucesso da inclusão de alunos com ACS em turmas de cursos profissionais de nível secundário.</p>	<p>g) Até que ponto a inclusão de alunos com ACS em cursos desta tipologia é ou não benéfica para os mesmos? Quais os benefícios que identifica com a integração de alunos com ACS em cursos desta natureza?</p> <p>h) No seu entender, que fatores podem contribuir para o sucesso da inclusão destes alunos nas turmas dos CP?;</p> <p>i) E que fatores promovem o seu sucesso escolar nestes cursos?</p>
<p>IV Constrangimentos na inclusão dos alunos com ACS</p>	<p>5. Conhecer os constrangimentos sentidos pelos professores relativamente à inclusão dos alunos com ACS em turmas de cursos profissionais de nível secundário</p>	<p>i) Quais são, no seu entender, os principais constrangimentos na inclusão destes alunos em cursos desta natureza?</p>
<p>V Ensino e aprendizagem dos alunos com ACS</p>	<p>6. Identificar o tipo de adaptações curriculares mais frequente</p>	<p>j) Quais serão, no seu entender, as principais adaptações/alterações que os professores dos cursos profissionais terão eventualmente de realizar para superar estes constrangimentos/dificuldades?</p>

	<p>7. Identificar quais as competências básicas e transversais dos alunos com ACS que os professores de cursos profissionais consideram essenciais para a frequência de cursos desta tipologia.</p>	<p>l) Quais as competências (básicas e transversais) que considera essenciais que um aluno com ACS terá de possuir para frequentar um curso de natureza profissional?</p> <hr/> <p>k) Na sua opinião, quando os alunos são inseridos nos diferentes cursos profissionais são tidas em conta as suas características, necessidades e potencialidades (conforme constam no PEI - Programa Educativo Individual)?</p>
<p>VI Preparação para a vida ativa</p>	<p>8. Conhecer as expectativas dos docentes sobre as perspetivas futuras dos alunos com ACS</p>	<p>m) Tendo em conta a sua experiência profissional, considera que a inclusão destes alunos nestes cursos poderá melhorar a sua vida pós-escolar?</p> <p>N) Considera que a frequência deste tipo de cursos aumenta as suas hipóteses de integração futura no mercado de trabalho?</p>
<p>VII. Encerramento da entrevista</p>	<p>7. Finalizar a entrevista</p>	<p>n) Estamos a chegar ao fim da nossa entrevista, que aborda a temática da “Inclusão de alunos com ACS em turmas de cursos profissionais no ensino secundário”. Queria apenas colocar mais uma questão:</p> <p>o) Conhece algum caso de alunos com necessidades específicas aos</p>

		<p>quais tenha sido aplicada a medida educativa ACS (ou anterior CEI) que tenham concluído com sucesso este percurso escolar?</p> <p>p) Para terminarmos gostaria de saber se tem algo mais para acrescentar.</p> <p>q) Agradecer a disponibilidade demonstrada, e a colaboração prestada, assim como, pela informação fornecida.</p>
--	--	---

ANEXO E – Transcrição da entrevista – P1

Transcrição da entrevista

P1

(Após legitimação da mesma)

[Entrevistador]

Na sua opinião, as escolas secundárias estão preparadas para receber e incluir alunos que, no âmbito das suas necessidades específicas, usufruem de ACS?

[P1]

Estão. Estão preparadas. Acho que sim, podemos recebê-los. Se bem que, também, requer algumas adaptações extra, mas penso que estamos preparados. E, por aquilo que se vê, podemos dar continuidade. É um princípio, ainda, acho que é muito cedo, ainda. Nós, professores, ainda não sabemos lidar muito bem com a inclusão. Mas as escolas estão preparadas, e têm ainda de se preparar mais, porque é o futuro, a inclusão.

[Entrevistador]

Como considera que tem corrido a inclusão dos alunos com ACS nas turmas dos cursos profissionais?

[P1]

Não muito bem, não muito bem.

[Entrevistador]

Pode especificar?

[P1]

Eu penso que os cursos profissionais requerem, realmente, algumas aptidões, e, no final, verifica-se que os miúdos, depois, não conseguem realizar estágios. Os estágios

depois são um bocadinho realizados de acordo com as suas competências e têm de ser feitos... não são feitos nas instituições normais. Os miúdos ou fazem aqui na escola ou não fazem da mesma maneira com os outros. E acho que isso não é inclusão, porque se logo aí, no final, já há uma diferença, na forma como eles fazem o estágio... — tivemos aqui alguns exemplos de miúdos. No caso da B. , a mãe quis que ela fizesse o estágio normal com as outras miúdas numa creche. Não funcionou. Veio embora, perdeu o estágio, depois terminou. Acabou por fazer aqui na escola, na biblioteca, mas perdeu um ano. Perdeu um ano. A meu ver, a M.J. avaliou bem. A M.J. dizia que ela não tinha capacidades para fazer aquilo e que não se iria dar bem. A mãe é que insistiu e tomou uma posição de... porque a miúda queria fazer como as outras, percebes? E eu acho que aí... Aquilo que eu vejo, não sei se também é... Eu acho que, quando os miúdos com necessidades educativas especiais vão para o ensino normal, têm ferramentas que lhes permite terminar de uma forma mais inclusiva do que quando vão para o profissional, por incrível que pareça. É aquilo que eu acho.

[Entrevistador]

Parece-lhe que os alunos com ACS inseridos nos cursos profissionais se encontram perfeitamente integrados na escola? De que forma?

[P1]

Sim, estão integrados na escola. Os cursos, os próprios miúdos e o grupo-turma. São miúdos que, também, já passaram por várias experiências e acolhem-nos muito bem, integram muito bem. Mesmo em termos de amizades, fazem amizades. O profissional é sempre um grupo de miúdos com uma visão diferente das coisas. E, daquilo que eu vejo, os miúdos são bem aceites e bem integrados. E acho que por aí está tudo... que são bem aceites, sim.

[Entrevistador]

Até que ponto a inclusão de alunos com ACS em cursos desta tipologia é ou não benéfica para os mesmos? Quais os benefícios que identifica com...

[P1]

Isso eu não sei muito bem dizer. O que é que é benéfico? É essa camaradagem, a forma como são aceites em grupo-turma, se calhar, isso é um fator de grande importância, mas não sei avaliar em que termos é benéfico, não sei. Pedro, não sei.

[Entrevistador]

Não queres aprofundar? Quais os benefícios que identificas com a inclusão dos alunos com ACS em cursos desta natureza?

[P1]

É isso... Os cursos profissionais não são mais fáceis do que os outros. Requerem capacidades que, muitas vezes, estes miúdos não têm, e um determinado perfil para aquilo, para o curso, que não conseguem acompanhar. Mas não se dão mal; conseguem levar os cursos até ao fim, fazem as disciplinas, mesmo com as adaptações, mas isso, também é como no ensino normal, recorrente, normal. Eles fazem as disciplinas. E isso já são coisas boas: fazem o curso dos três anos, estão ao nível dos outros. Os outros também são mais fracos, de certa maneira. O grupo-turma é um bocadinho mais fraco, não está numa turma de matemáticas, com todos muito, muito inteligentes, e tudo a tirar grandes notas e ele não consegue, percebes? De certa maneira, acaba por haver uma maior proximidade relativamente ao miúdo e à sua condição de aluno especial. Normalmente, também não é só uma.

[Entrevistador]

No seu entender, que fatores podem contribuir para o sucesso da inclusão destes alunos nas turmas dos cursos profissionais?

[P1]

Eu penso que tudo o que está a ser feito é bom. Está a ser feito, estamos a tomar... Logo à partida, os miúdos já vêm acompanhados. Vê-se que os miúdos, muitos, desistem do apoio, que não querem ter. Também há outra coisa, Pedro, eles, vejo-os no 11.º ano... A A. não quer ter. Tem necessidades educativas especiais, mas, na verdade, não precisa, porque mesmo o grupo-turma ajuda-a e ela acaba por conseguir resultados positivos — que está a ter, não tem nenhum módulo em atraso. Estou a falar do caso específico dos meus alunos, porque são os que eu conheço. E a A. não quer; a mãe também já assinou os papéis em como não queria que ela viesse aos encontros com a K. . Mas eu perguntei “mas porquê? Não gostavas?” “Eu acho que não preciso agora”, não sei o quê... ou seja, de certa maneira, o curso profissional, apesar de ser trabalhoso, é um nível que, muitas vezes, eles conseguem acompanhar. E acho que aí não há grande... As coisas estão a ser feitas, vê-se uma grande diferença entre hoje e há cinco anos atrás, quando começaram os profissionais mais a 100%.

[Entrevistador]

E consegues especificar quais são esses fatores que estavas a atribuir à mudança?

[P1]

Isso é um bocado difícil de dizer.

[Entrevistador]

E que fatores promovem o seu sucesso escolar nestes cursos?

[P1]

Pois, é isso, não é? A boa integração na turma, o nível do grupo, dos alunos, no geral — são miúdos que têm algumas dificuldades, mas vêm muitos... querem fazer isto de outra forma, têm de fazer isto de outra forma. Eles próprios, a própria turma acaba por ser toda ela um pequeno grupo com necessidades educativas especiais, a que os próprios professores, que também lideram e lidam com isto, também tem de se ir adaptando. E nós próprios vamos adaptando aos alunos. São menos alunos, as coisas são feitas de outra maneira.

[Entrevistador]

Quais são, no seu entender, os principais constrangimentos à inclusão destes alunos em cursos desta natureza?

[P1]

É esse. É, no final, não terem, não conseguirem... não terem perfil para trabalhar, sentirem-se inibidos. Ou os cursos são muito direcionados para aquilo que eles podem fazer — porque esses miúdos têm capacidades para fazer algumas coisas, que poderá não ser um curso profissional, que poderá não ser a profissão do curso profissional. No final, no estágio, vais trabalhar com uma criança, tem de haver alguma responsabilidade, tens de confiar, e aqueles miúdos têm de provar que conseguem fazer isso. O que é constrangimento? Acho que é no final, eles não conseguem, não terem essa aptidão. No final, não conseguem realizar o principal objetivo, que é ficar ali com... passar pela experiência de uma profissão, penso eu. Mais do que, realmente, arranjar emprego, porque nenhum deles arranja emprego. É muito difícil.

[Entrevistador]

Quais serão, no seu entender, as principais adaptações ou alterações que os professores dos cursos profissionais terão, eventualmente, de realizar para superar estes constrangimentos ou dificuldades?

[P1]

Nós fazemos isso, no geral. Agora, como te digo, tem a ver com a instituição trabalho. Para nós, é muito difícil conseguir que esses miúdos tenham mesmo... Eles desenvolvem aptidões, eles fazem, aprendem a fazer, aprendem a trabalhar. Eu vejo aqui comigo: fazemos imensos jogos com crianças. Eu vejo-os disponíveis para isso. Não sei é se depois uma entidade... Aliás, temos miúdos que passaram pelo apoio. Foram miúdos com necessidades educativas especiais que estão, neste momento, a trabalhar e a fazer um bom trabalho em instituições de crianças. A A. .

[Entrevistador]

E pode-me especificar quais as adaptações?

[P1]

Não houve, percebes? Ela estava bem inserida no grupo. O grupo — que era a A., o P., a B. — eram três miúdos que estavam bem inseridos, três miúdos com necessidades educativas especiais. A B. foi a única que não conseguiu, porque a A. e P. foram miúdos que, para já, gostavam daquilo. No estágio... Como toda a gente, têm graus diferentes de necessidades, percebes, e as pessoas... nós demos baste apoio à A. nas outras disciplinas, porque vimos que era uma miúda que tinha capacidades para, realmente, o trabalho prático, mas muitas dificuldades na Matemática. Nunca ira fazer o curso, se nós não tivéssemos, mesmo em turma, adaptado medidas para essas disciplinas. Porque, depois, não é só, também... É bom os miúdos estarem, é bom os miúdos depois irem para estágio, portarem-se bem, as pessoas gostarem, fazerem um trabalho diferente do que é o trabalho de escola. Acho que essa parte, e vejo-os sempre muito contentes e felizes com isso, depois são um pouco penalizados nos relatórios e nessas porcarias que fazem. Mas acho que não é só isso que conta. Eles têm de ter neles próprios já alguma predisposição, algum perfil, que era, por exemplo, o que a B. não tinha. Não conseguia. Era demasiado infantil, não conseguia estar num grupo de crianças sem ser uma criança. E acabou por fazê-lo, fez o curso, terminou, fez. Hoje em dia — falei com a mãe dela — está a concorrer a uma vaga que abriu na Câmara, para

miúdos com... eles têm aqueles programas, e para um serviço administrativo de não sei se secretária, que não tem que ver com o nosso curso. Nós estamos a falar um bocado do que é que podemos fazer para melhorar, para eles conseguirem no final, realmente, realizarem. É muito difícil. Os miúdos têm de ter, têm de ter perfil. É no profissional. Tens de ter e tens de gostar de fazer aquela profissão e, na verdade, tens de ter perfil para a poder realizar.

[Entrevistador]

E quais as competências básicas e transversais que considera essenciais que um aluno com ACS terá de possuir para frequentar um curso de natureza profissional?

[P1]

Eu não ponho as coisas assim. Eu acho que, quer o curso profissional quer o outro, qualquer miúdo, como tu dizes, com ACS — que é adaptações curriculares — pode frequentar qualquer coisa. Depois, terá as suas adaptações, mas eu penso que ele terá de... Agora, o miúdo tem de ir para aquilo de que gosta, aquilo que sente. Este ano, no 10.º ano, eu tenho muitos miúdos ali, rapazes, que não estão bem. O nosso curso é um curso mais de meninas. Não é que o género seja importante — e o P. fez um excelente trabalho. O P. fez um excelente trabalho na creche e tudo, adoraram. E superesperto, mesmo tendo as adaptações, mas as adaptações foram, realmente, feitas ao nível da língua portuguesa. Porque, depois, no trabalho, ele chegou lá e 'deu cartas'. Fez um trabalho supergiro com os miúdos na creche, gostaram. Hoje em dia, também, está a fazer outra coisa, foi para fisioterapeuta.

[Entrevistador]

E, na tua opinião, que competências terão eles de trazer já naturalmente?

[P1]

Como todos, a leitura, a língua, o domínio da língua. Mas é impossível, é muito difícil, muitas vezes, os miúdos conseguem, porque... mas é o domínio da língua. É onde se vê mais dificuldade, depois, na concretização, na realização das várias disciplinas. Já sem falar nos raciocínios das matemáticas, que, também, são miúdos que não conseguem. Mas essas competências no profissional é isso: é abrir um novo mundo, qualquer um é apto para vir para um profissional. Começa tudo do zero. Agora, tem de se sentir bem naquilo, perceber bem o que é o profissional, tem de saber bem. Não é meter ali só porque há vagas ali, e está a acontecer muito isso. "Ah, abriu este curso?"

Então vais para ali”. Não! Pode haver outra coisa que lhe interesse noutra escola, inclusive, que... acho que temos de ver os interesses dos alunos, principalmente. Explicar bem o que é, e perceber bem quais são as suas motivações, porque é mais do que uma profissão que vão aprender. Eles têm de gostar daquilo que vão fazer. Já nem se fala nas outras disciplinas mais teóricas.

[Entrevistador]

Na tua opinião, quando os alunos são inseridos nos diferentes cursos profissionais, são tidas em conta as suas características, necessidades e potencialidades?

[P1]

São. Têm de ser, têm de ser. Pelo menos, pela nossa parte. A gente já os recebe inscritos num curso profissional. Acho que isso, também, é um trabalho que tem de ser feito. Antes, ter em conta, realmente, os interesses do aluno, o que é que ele pretende. Explicar muito bem o que é que são as coisas, como é que aquilo funciona. Eles têm de ir preparados, porque todos nós... — não são só esses miúdos, estamos a falar de todos os miúdos que acabam por adotar essa via profissional e que têm de estar bem informados do que aquilo é. Por isso, também há tanto insucesso. No nosso curso, por acaso, até nem há muito, mas, de uma maneira geral, há insucessos. Muitos têm muitos módulos em atraso, não se dedicam àquilo, vão com uma ideia errada do conceito. E é isso que, se calhar, tem de ser feito antes.

[Entrevistador]

Tendo em conta a sua experiência profissional, considera que a inclusão destes alunos nestes cursos poderá melhorar a sua vida pós-escolar?

[P1]

Pode. Pode, pode. Com tudo isto, pode; pode. Essencialmente, a vida... pode. Dá-lhe mais confiança, os miúdos conseguem realizar algumas tarefas, criam muita autoestima. E isso é importante. E vê-se que os miúdos depois saem, e vê-se que não... o P. Martins está a fazer um curso de fisioterapeuta, de massagista-fisioterapeuta, dentro do nível II, penso eu. E é bom e gosta. E, para todos os efeitos, aquele miúdo era um miúdo que vinha com a autoestima mesmo destruída. O curso abriu um horizonte completamente diferente, e mostrou que ele tinha capacidades de ser, de fazer aquilo que quer, de fazer aquilo que quiser, e não é aquilo que a gente decide; ele pode querer qualquer coisa. Consegue fazer.

[Entrevistador]

Considera que a frequência neste tipo de cursos aumenta as suas hipóteses de integração futura no mercado de trabalho?

[P1]

Sim. Não no próprio curso, mas sim. Passam pela experiência, lidam em grupo — o trabalho de equipa —, lidam em grupo com pessoas a passar pela mesma experiência e isso ajuda-os a querer e a acreditar que podem ir para um trabalho, que podem ter um trabalho, a concorrerem, a mexerem-se, para ter o seu trabalho. Pode não ser na área — que é muito difícil de ser, para eles ou para qualquer um; é um dos problemas que eu acho que hoje em dia os profissionais atravessam —, mas sim, eu penso que sim. É importante.

[Entrevistador]

Estamos a chegar ao fim da nossa entrevista, que aborda a temática da inclusão dos alunos com ACS em turma de cursos profissionais do ensino secundário. Queria apenas colocar mais uma questão: conhece algum caso de alunos com necessidades específicas às quais tenha sido aplicada a medida educativa ACS ou o anterior Currículo Específico Individual e que tenham concluído com sucesso este percurso escolar?

[P1]

Muitos.

[Entrevistador]

Pode especificar?

[P1]

P. Martins, A. Gomes, a B.... A B., que trabalhou aqui na biblioteca, fez um estágio na biblioteca. Desse grupo, todos tiveram adaptações. E é engraçado: quer o P., quer a A. estão a trabalhar. A A. foi trabalhar para o Pica-Pau; depois, colocaram-na — fez um trabalho supergiro com os miúdos pequeninos — noutra dependência do Pica-Pau, porque o Pica-Pau abrange outras unidades, e os pais reclamaram! Porque os miúdos queriam lá a A. e a A. voltou para lá outra vez! E é uma menina que, sem ser do nível

da B., na realidade, conseguiu concluir com adaptações. Mas, no fundo, o que é que isso interessa agora? É uma mulher formada, com gosto por fazer as coisas e a desenvolver um trabalho ao nível das outras. Ninguém olha para ela e diz que ela alguma vez teve adaptações, ou precisou de adaptações ou precisa. Houve mais: a So., de outro curso. Eu penso que todos concluíram os cursos com sucesso. Dos miúdos do nosso profissional de apoio psicossocial, quem não concluiu ou quem abandonou não eram miúdos com adaptações. Por isso, todos concluíram. Se todos estão a trabalhar? Isso não te garanto. A J. não está a trabalhar. Mas, também, conta depois toda a envolvente familiar, porque é uma miúda que, de início, realmente, também melhorou muito a sua autoestima, e todo este processo fez com que ela... e todos acabaram no tempo normal. Todos acabaram nos seus três anos, sem módulos em atraso, sem... e não estamos a falar de facilitismo, estamos a falar de adaptação. Não é facilitar: as coisas não foram fáceis para eles. Não deixaram de fazer os trabalhos ou não deixaram de fazer os testes, percebes? Houve adaptação das coisas, porque senão também não era possível; habituavam-se mal e acabavam por chegar ao 12.º ano a pensar que era tudo a mesma 'mama', digamos assim. É verdade, Pedro. Isto é mesmo aquilo que eu vejo neles. Mas todos os que tiveram adaptações concluíram. E todos os que estão, hoje em dia, dos nossos, a terem adaptações também vão concluir.

[Entrevistador]

Sendo assim, para terminar, gostaria de saber se tem algo mais a acrescentar?

[P1]

Não.

[Entrevistador]

Resta-me agradecer a disponibilidade e participação.

[P1]

Ora essa. Espero que tenha sido útil, amigo.

ANEXO F - Transcrição da entrevista – P2

Transcrição da entrevista

P2

(Após legitimação da mesma)

[Entrevistador]

Na sua opinião, as escolas secundárias estão preparadas para receber e incluir alunos que, no âmbito das suas necessidades específicas, usufruem de ACS?

[P2]

Não. Não me parece que estejam preparadas.

[Entrevistador]

Pode especificar mais?

[P2]

Posso especificar, porque é assim: para já, tem a ver, também, com o número de alunos que existe por turma. Independentemente de serem 20, não deixam de ser muitos e cada um com as suas dificuldades, porque se há esses que têm essas dificuldades muito mais específicas, cada um dos outros tem outro tipo de dificuldades; e, logo, temos de trabalhar para todos. E depois cada professor também não tem só uma turma. Eu falo por mim, eu tenho seis e é difícil dar resposta. Eu acho que não é só uma questão de escola secundária; é uma questão de Ministério da Educação.

[Entrevistador]

Como considera que tem corrido a inclusão dos alunos com ACS nas turmas dos cursos profissionais?

[P2]

Parece-me que, de acordo com os constrangimentos que existem, tem sido o melhor possível. Se me perguntarem se eu acho, por exemplo, em termos dos cursos profissionais, que eles de facto adquirem algumas competências, no âmbito do curso que eles estão inscritos, eu aí já não tenho tanta certeza.

[Entrevistador]

Com certeza. Parece-lhe que os alunos com ACS inseridos nos cursos profissionais se encontram perfeitamente integrados na escola? De que forma?

[P2]

Acho que eles integrados estão. Agora, se calhar, há uns mais integrados que outros. Mas isso também tem a ver com a personalidade de cada um.

[Entrevistador]

Até que ponto a inclusão de alunos com ACS em cursos desta tipologia é ou não benéfica para os mesmos? Quais os benefícios que identifica com a inclusão de alunos com ACS em cursos desta natureza?

[P2]

Na inclusão deles nestes tipos de cursos, os benefícios que eu estou a ver é estarem a trabalhar em grupo e em grupo com alunos que não têm as problemáticas que eles têm. Mas é que fica por aí, porque, em termos de conhecimentos em si, foi aquilo que eu disse anteriormente: não sei até que ponto é que eles estão a adquirir alguma competência relacionada com cada curso em que estão. Agora, estão juntos com outros colegas, com colegas da mesma idade, podem socializar, podem aprender... a ter competências, outro tipo de competências. Sociais.

[Entrevistador]

No seu entender, que fatores podem contribuir para o sucesso da inclusão destes alunos nas turmas dos cursos profissionais?

[P2]

Foi aquilo que eu já disse, logo na primeira questão, que tem a ver logo *a priori* com coisas em termos do Ministério. E, se calhar, mesmos entre as escolas secundárias,

tinha de existir outro, se fossem estes cursos, cursos mais direcionados para as necessidade deles, que eu acho que estes não são

[Entrevistador]

E fatores promovem o seu sucesso escolar nestes cursos? As perguntas são muito similares.

[P2]

Fatores que promovem o sucesso deles nestes... Primeiro ponto, eu pergunto: o que é que é o sucesso deles? Essa é a minha primeira questão. Porque, é assim, se estamos a falar de sucesso em termos de... como pessoa, em termos sociais, adquirem; se estamos a falar em termos de futuro e em termos profissionais, já não sei se adquirem. Ainda que, mesmo em termos profissionais, haja sempre duas vertentes: há a parte da sociabilidade, e que eles entretanto foram adquirindo, e há a parte dos conhecimentos, que eu acho que eles não adquiriram.

[Entrevistador]

Quais são, no seu entender, os principais constrangimentos à inclusão destes alunos em cursos desta natureza?

[P2]

Eu já respondi atrás, não respondi?

[Entrevistador]

Sim, mas não quer especificar ou aprofundar mais um pouco os constrangimentos?

[P2]

Os constrangimentos... Pela parte que me toca, e pensando nestes alunos, por exemplo: eu tenho estes alunos e tenho lá mais uns tantos, porque, normalmente, em cursos profissionais, encontra-se uma heterogeneidade de alunos. Encontramos alunos que vão para aquele curso profissional porque, de facto, é a área que querem e trabalham para ela e fazem bem. Há aqueles que escolhem o curso profissional porque, normalmente, é considerado um curso onde não têm de trabalhar; e há aqueles que escolhem o curso porque também é mais fácil, porque se passa melhor. Tendo em conta isto, em termos mesmo de conhecimentos e de dificuldades, as dificuldades são muito

variadas. Eu, por exemplo, em sala de aula, sinto-me uma barata tonta, porque cada um grita por mim em seu lado. Se eu, por exemplo, fizer testes ou avaliações diferenciadas em termos de testes, dos típicos testes, eu teria de fazer muitos mais do que o número de alunos que eu tenho com ACS, ainda para mais agora com a nova legislação, também. Em termos de trabalhos — e eu no primeiro período fiz por trabalhos —, o que acontece é aquilo que eu disse: cada um gritava por seu lado, porque como cada um deles — acaba por ser isso — tem dificuldades diferentes, mesmo em termos de conhecimentos, é muito difícil para nós conseguirmos, de facto, ensiná-los a todos. Vamos ensinando, mas aquilo que é o currículo que é supostamente aquilo que nós deveremos ensinar dentro deste módulo ou daquele, e eu falo por mim, eu não consigo ensiná-los a todos isso. Consigo com que cada um vá fazendo algumas coisas e adquirindo algumas competências.

[Entrevistador]

Sendo assim, no seguimento da sua resposta, quais serão, no seu entender, as principais adaptações/alterações que os professores dos cursos profissionais terão eventualmente de realizar para superar estes constrangimentos/dificuldades?

[P2]

O problema é que eu acho que não tem a ver muito connosco. Porque eu não sei até que ponto... Eu não me consigo 'virar do avesso' — eu já 'me viro' e 'faço o pino' —, mas eu não consigo fazer muito mais do que aquilo que estou a fazer neste momento. Termos coisas muito mais diferenciadas exige muito mais horas de trabalho extraescola, e, tendo em conta que o que se passa nos profissionais também acontece em todos os outros cursos, o trabalho que é feito para aqui tem de ser feito também para as outras turmas todas. E chega a um ponto em que nós já não temos vida pessoal e, mais do que não ter vida pessoal, já não existe.

[Entrevistador]

Quais as competências básicas e transversais que considera essenciais que um aluno com ACS possua para frequentar um curso de natureza profissional?

[P2]

Tem de saber ler, tem de saber escrever, pode até ter erros, mas isso até os adultos fazem erros, mas pelo menos o mínimo: fazer uma frase, conseguir fazer isso. Tem de conseguir compreender frases simples, textos simples. Tem de conseguir estar com os

outros, tem de ser minimamente responsável. Agora, não me lembro de mais nenhuma, não quer dizer que depois não pense noutras, mas agora...

[Entrevistador]

Na sua opinião, quando os alunos são inseridos nos diferentes cursos profissionais, são tidas em conta as suas características, necessidades e potencialidades, conforme constam no PEI — Programa Educativo Individual?

[P2]

Mas são tidas em conta em que aspeto? Por cada professor?

[Entrevistador]

No global. Quando eles são inseridos...

[P2]

Eu acho que não. Eu acho que não, por uma razão simples, porque eu acho que também não existem respostas efetivas e, de facto, que fizessem essa diferença para estes alunos. Portanto, acho que não. Dentro daquilo que há, a gente faz o melhor possível, tendo em conta os constrangimentos todos que eu já falei para trás.

[Entrevistador]

Tendo em conta a sua experiência profissional, considera que a inclusão destes alunos nestes cursos poderá melhorar a sua vida pós-escolar?

[P2]

A minha ou deles?

[Entrevistador]

A deles.

[P2]

Eu acho que isso depende do professor que tiverem à frente. E eu falo em relação a mim: para mim, uma das coisas prioritárias é — e quando falo em sucesso, por exemplo, não tem a ver com o sucesso aqui, tem a ver com uma vida bem-sucedida em termos futuros, e aí eu também tento trabalhar a parte humana, eles saberem estar, trabalharem

o esforço... Não tem a ver com eles conseguirem adquirir seja o que for, mas tem a ver com a vontade e persistência em fazer. Podem não fazer bem, mas têm de fazer um esforço grande para o fazer, porque, eu acho — acho que quase que sei — normalmente, um aluno pode ter muitas dificuldades, mas, se tiver a persistência, se tiver a força de vontade, independentemente daquilo que ele conseguir, ele vai sempre fazer o melhor possível. E isso vai ajudá-lo na sua vida futura.

[Entrevistador]

Considera que a frequência deste tipo de cursos aumenta as suas hipóteses de integração futura no mercado de trabalho?

[P2]

Pode aumentar, no sentido em que pelo menos existe o nome... existe no papel em como este curso foi frequentado, e, nesse aspeto, pode acontecer.

[Entrevistador]

Estamos a chegar ao fim da nossa entrevista, que aborda a temática da inclusão dos alunos com ACS em turmas de cursos profissionais do ensino secundário. Queria apenas colocar mais uma questão: conhece algum caso de alunos com necessidades específicas às quais tenha sido aplicada a medida educativa ACS ou o anterior Currículo Específico Individual que tenham concluído, com sucesso, este percurso escolar?

[P2]

Sim. Partindo do princípio de que é o passar, no fim de contas, os três anos, concluírem os três anos, sim, conheço.

[Entrevistador]

Para terminarmos, gostaria de saber se tem mais algo a acrescentar.

[P2]

É uma opinião muito particular minha, mas tem a ver com qualquer coisa que eu também já há pouco falei: para mim e enquanto professora, aquilo que eu pretendo ao estar em cada sala de aula não é tanto eles adquirirem o conhecimento, mas prepará-los para a vida futura. E acho mesmo... a tal palavra “bem-sucedido” ou “ter sucesso”, para mim, não tem a ver com obter as notas e obter a passagem ou não passagem. Para mim, tem

a ver com eles terem o que é necessário para depois, quando saírem do mundo da escola e serem inseridos no mundo do trabalho — e depois vão estar sozinhos, porque depois não vão ter professores lá, com currículos diferenciados — eles conseguirem ser o mais felizes possível. E disso tenho dúvidas, às vezes. Depende dos miúdos.

[Entrevistador]

Resta-me só agradecer a disponibilidade demonstrada e a colaboração prestada, assim como toda a informação fornecida. Obrigado.

[P2]

De nada.

ANEXO G - Transcrição da entrevista – P3

Transcrição da entrevista

P3

(Após legitimação da mesma)

[Entrevistador]

Na sua opinião, as escolas secundárias estão preparadas para receber e incluir alunos que, no âmbito das suas necessidades específicas, usufruem de ACS?

[P3]

Não.

[Entrevistador]

Pode aprofundar?

[P3]

No que diz respeito a cursos profissionais, eu acho que nem estão apetrechadas para os alunos normais, quanto mais ter uma possibilidade de ter uma área específica para fazer uma tarefa diferenciada, não sei.

[Entrevistador]

Como considera que tem corrido a inclusão dos alunos com ACS nas turmas dos cursos profissionais?

[P3]

Até certo ponto, positiva, segundo o que será previsto.

[Entrevistador]

Quer especificar?

[P3]

Não. Falando de uma forma geral, se o objetivo é a inclusão, acho que tem corrido, de uma forma geral, bastante bem. Em termos de ferramentas de conteúdos, se calhar, temos de analisar caso a caso.

[Entrevistador]

Parece-lhe que os alunos com ACS inseridos nos cursos profissionais se encontram perfeitamente integrados na escola? De que forma?

[P3]

Sim. Integrados, falando socialmente, sim. Se calhar, têm um ambiente mais diversificado do que se fosse no ensino regular.

[Entrevistador]

Até que ponto a inclusão de alunos com ACS em cursos desta tipologia é ou não benéfica para os mesmos? Quais os benefícios que identifica com a inclusão de alunos com ACS em cursos desta natureza?

[P3]

Penso que alguma prática, alguma atividade fica sempre presente na experiência deles. Depende da situação, mas penso que fica sempre alguma... se calhar estou um bocado focado nos deste ano, mas acaba por ser positivo. Atividades que eles conseguem desempenhar de igual forma. Mais na questão prática e serão benéficas para o futuro.

[Entrevistador]

Consegue especificar quais os benefícios para o futuro?

[P3]

Sim. Atividades no âmbito — estou a pensar em algumas, não queria especificar... — fiz uma atividade, este ano, com eles que foi fazer cabos de rede. Uma atividade de que gostaram imenso, e, em termos de motricidade fina, conseguiram fazer. Em termos

científicos simples, mas conseguiram e, naquele momento, sentiram-se, de igual para igual. Desmontar, montar um computador, a parte orientada, balizada, pelo professor, sentiram-se úteis e válidos, de igual forma.

[Entrevistador]

No seu entender, que fatores podem contribuir para o sucesso da inclusão destes alunos nas turmas dos cursos profissionais?

[P3]

Estou a pensar que, neste curso, no nosso curso, temos turnos, quando passa de 15 alunos. Isso é excelente, porque permite ao professor dar mais atenção a esses alunos. A experiência que tenho é que eles não lidam muito bem com o nível de ruído e de confusão, e que é só vantagens.

[Entrevistador]

E que fatores promovem o seu sucesso escolar nestes cursos?

[P3]

Não consigo especificar, acho que varia de caso para caso. Mas, se eles estão no curso por iniciativa e por vontade, vai ser benéfico, porque têm interesse nos assuntos abordados. Quando é só um meio para ter a escolaridade obrigatória, não consigo — tirando a parte da socialização e inclusão —, não consigo, identificar especificamente.

[Entrevistador]

Quais são, no seu entender, os principais constrangimentos à inclusão destes alunos em cursos desta natureza?

[P3]

Não ter mais laboratórios, ferramentas, mas isso é igual para todos. Preferem a vertente prática, preferem... e os outros também. Nesse caso, seguiria captar, manter a atenção mais tempo com materiais que fossem... não é descartáveis, mas para experimentar, para experienciar.

[Entrevistador]

Quais serão, no seu entender, as principais adaptações/alterações que os professores dos cursos profissionais terão eventualmente de realizar para superar estes constrangimentos/dificuldades?

[P3]

Respeitar e ter capacidade de dividir o tempo e conseguir dar alguma atenção adaptada à necessidade do aluno, às capacidades.

[Entrevistador]

Quais as competências básicas e transversais que considera essenciais que um aluno com ACS possua para frequentar um curso de natureza profissional?

[P3]

Têm aparecidos alunos tão diversos que, não sei. Ter capacidade de ouvir, ser educado, não consigo estereotipar assim um... Ter capacidade de aprender, mas como todos. Também não tenho formação nenhuma nesta área que me permita pronunciar, assim, de forma qualificada.

[Entrevistador]

Na sua opinião, quando os alunos são inseridos nos diferentes cursos profissionais, são tidas em conta as suas características, necessidades e potencialidades, conforme constam do PEI — Programa Educativo Individual?

[P3]

Sim, claro que sim. Presumo que seja em termos de estágio, sim. Depois a parte FCT, não. Não sei se é isso que eu depreendo da pergunta. Claro que é em função das capacidades e acessibilidades. Os alunos nunca vão para...

[Entrevistador]

Crê que as características deles próprios são tidas em conta no momento da inscrição, quando eles vêm para os cursos profissionais?

[P3]

Sim, claro que sim. Estava a pensar, interpretei já na fase de conseguir fazer um estágio na área, se calhar estes nem fazem. Pois não?

[Entrevistador]

Não.

[P3]

Então, estava a interpretar mal.

[Entrevistador]

Poderão fazer o estágio, mas não é atribuído, depois, a qualificação profissional.

[Entrevistador]

Tendo em conta a sua experiência profissional, considera que a inclusão destes alunos nestes cursos poderá melhorar a sua vida pós-escolar?

[P3]

Claro que sim. Sem dúvida.

[Entrevistador]

Podes desenvolver?

[P3]

Sim. As turmas são... uma turma são vinte e tal indivíduos. Cada um, traz suas... não vão ter o mesmo percurso, cada um retira as competências e valências para a vida futura. Os objetivos são relativos para cada um. Não consigo especificar.

[Entrevistador]

Considera que a frequência deste tipo de cursos aumenta as suas hipóteses de integração futura no mercado de trabalho?

[P3]

Claro que sim. Faz toda a diferença.

[Entrevistador]

Em que aspeto?

[P3]

Conforme o curso que estejam a frequentar. Não sei se posso especificar o meu.

[Entrevistador]

Podes.

[P3]

Os alunos vão ter sempre uma... ouvem, experimentam, fazem trabalhos... Quer dizer, hoje em dia, a infoexclusão é a principal característica do desemprego, se posso falar assim. E eles, o facto de passarem muitas horas a lidar com conteúdos práticos, com conteúdos.... Claro que sou suspeito, mas acredito que são básicos para a vida futura, e que faz toda a diferença.

[Entrevistador]

Estamos a chegar ao fim da nossa entrevista, que aborda a temática da inclusão dos alunos com ACS em turmas de cursos profissionais do ensino secundário. Queria apenas colocar mais uma questão: conhece algum caso de alunos com necessidades específicas às quais tenha sido aplicada a medida educativa ACS ou o anterior Currículo Específico Individual que tenham concluído, com sucesso, este percurso escolar?

[P3]

Não tenho essa informação. Penso que sim. Só tive o ano passado uma aluna, ou há dois anos, não me recordo de outros. E os deste ano, pronto, estão a iniciar. Não me recordo se, no antigo, se chegaram a terminar. Não me recordo.

[Entrevistador]

Para terminarmos, gostaria de saber se tem mais algo acrescentar.

[P3]

Não. Estou disponível para colaborar, dentro do possível, com os alunos.

[Entrevistador]

Resta-me a si agradecer a disponibilidade demonstrada e a colaboração prestada, assim como toda a informação fornecida. Muito obrigado.

ANEXO H - Transcrição da entrevista – PEE

Transcrição da entrevista

PEE

(Após legitimação da mesma)

[Entrevistador]

Na sua opinião, as escolas secundárias estão preparadas para receber e incluir alunos que, no âmbito das suas necessidades específicas, usufruem de ACS?

[Pee]

Não para todos os que usufruem dessa medida.

[Entrevistador]

Pode especificar?

[Pee]

Posso. Há alunos que tem adaptações curriculares significativas que prevêm a substituição das aprendizagens, de uma forma mais profunda, incluindo atividades de substituição que passam pelo desenvolvimento de um currículo diferenciado, em termos de aprendizagens que têm a ver com a integração do aluno no quotidiano ou de carácter prático, no âmbito que implicasse a constituição de *ateliers*, ou professores e formadores e técnicos distintos, que ajudassem a desenvolver essas atividades. E não têm. Efetivamente, não têm. Na nossa escola, só conseguem estar, praticamente, dentro da sala de aula e algumas horas em contexto diferenciado, com atividades que se pretende que tenham uma aproximação ao quotidiano, mas que estão longe de o ter.

[Entrevistador]

Como considera que tem corrido a inclusão dos alunos com ACS nas turmas dos cursos profissionais?

[Pee]

Não se pode dizer que não tenha havido ganhos e que, inclusivamente e comparativamente com aquilo que se via para trás, não tenha sido positiva. Porque nós temos recebido alunos que, na sua maioria, têm estado em contexto fora da sala de aula, que frequentam uma ou duas disciplinas, por norma, as de carácter mais prático, como EV ou Educação Física e pouco mais. E, nesta escola, temos feito o possível, para que eles frequentem todas as disciplinas, ainda que a carga horária possa ter sido alterada em todas elas, ligeiramente, para beneficiarem também, adicionalmente, de outro tipo de atividades de substituição, quer para o desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social, em contexto de apoio especializado de educação especial, quer para desenvolverem o PIT e outras atividades que temos cá na escola, e temos contado com a colaboração de alguns projetos ou mesmo do desporto escolar. Nesse sentido, parece-me que é positivo, porque eles estão entre os pares, têm um desenvolvimento, ao nível pessoal e social, mais ajustado a sua faixa etária e à sua condição para posterior integração na vida ativa, e usufruírem de forma plena a sua cidadania. Mas, de facto, há muito trabalho a fazer, porque, se em algumas disciplinas já vamos caminhado, e gradualmente, ao longo dos anos, temos vistos progressos, está-se a caminhar para a construção de um currículo, efetivamente, diferenciado e ajustado ao aluno. O problema é que a dificuldade persiste, em fazer trabalho diferenciado em sala de aula, nomeadamente em turmas extensíssimas, mesmo nos profissionais, quando têm a medida prevista de turma reduzida. A verdade é que quando funcionamos em regimes de meia turma, como temos alguns casos aqui no 11.º e 12.º, de meia turma autorizada e que se vai juntar a outra meia turma, na componente sociocultural, decididamente, aquele de maior... apelo cognitivo para estes alunos com dificuldades tão profundas, a turma é de 30. Quer dizer, as coisas não funcionam. Não se consegue fazer. Um professor sozinho não consegue fazer. Até porque não se trata só desses alunos, que, no limite, deveriam ser dois, e que, por vezes, temos turmas com quatro, cinco, seis, sete e oito alunos com necessidades de acompanhamento mais individualizado, e quase todos eles com recomendação de turma reduzida. Não há capacidade de a escola responder e colmatar tantas falhas.

[Entrevistador]

Muito bem. Parece-lhe que os alunos com ACS inseridos nos cursos profissionais se encontram perfeitamente integrados na escola? De que forma?

[Pee]

Poderá haver, inicialmente e de forma pontual, alguma dificuldade de integração, mas parece-me que ela é logo esbatida nas primeiras semanas. Eles integram-se, têm sido bem acolhidos na turma, fazem parte do quotidiano escolar e das convivências com os seus pares. Têm a atenção individualizada, dentro do possível, por parte dos professores. Pode haver uma situação ou outra em que, de facto, eles se sintam menos integrados, mas não serão diferentes dos restantes cá na escola.

[Entrevistador]

Até que ponto a inclusão de alunos com ACS em cursos desta tipologia é ou não benéfica para os mesmos? Quais os benefícios que identifica com a inclusão de alunos com ACS, em cursos desta natureza?

[Pee]

Quando falamos de cursos profissionais, temos a tendência para pensar que são cursos todos muito práticos. Efetivamente, não é assim, porque aqueles cursos que nós idealizamos como práticos, como oficinas, como “aprender fazendo” e tudo mais, na verdade, têm um programa modular pesadíssimo, uma carga horária superpesada. Eles têm à volta de entre 38 e 40 horas semanais, é uma carga horária muito pesada, quase toda em sala de aula. A prática é em sala de aula e passa muito por trabalhos desenvolvidos com recurso a competências que os alunos, muitas vezes, não têm. E em termos de facilitadores para estes alunos, também não temos. Não são alunos, os que temos tido até ao momento, que requeiram um acompanhamento especializado por parte de um docente em sala de aula, um docente de educação especial em sala de aula. Não há equipamentos a serem manipulados, nem propriamente competências transversais que requeiram ou exijam a presença absoluta do professor lá, porque não há o trabalho específico. Todavia também não há capacidade de resposta por parte do docente para fazer um trabalho diferenciado, de índole mais prática, de poder aceder e acompanhar com assiduidade o que o aluno está a fazer. Até porque não se trata de um só aluno na turma, e, volto a sublinhar, que todas as turmas onde temos alunos com ACS — todas não, à exceção de uma — tem mais do que um aluno com ACS, e com

características distintas. Mas, para além desses ACS, temos alunos com ACNS, portanto, também nessas turmas, o que dificulta em muito a tarefa do professor. Não sei se respondi à questão, qual é que era?

[Entrevistador]

Sobre a inclusão.

[Pee]

Incluídos estão, mas, pontualmente, estão por sua conta.

[Entrevistador]

No seu entender, que fatores podem contribuir para o sucesso da inclusão destes alunos nas turmas dos cursos profissionais?

[Pee]

As turmas têm de ser, efetivamente, reduzidas, e tem — para já, numa primeira fase, não sendo o ideal, mas sendo o que a Lei prevê — tem de se cumprir o que está estipulado. Não mais do que dois, por turma, com recomendação de turma reduzida. Não podemos continuar a ter turmas em que quatro, cinco, seis, sete alunos ou mais têm recomendação de turma reduzida e estão todos na mesma turma. Não há capacidade de resposta para estas situações, até porque, depois, todos os outros, não quer dizer que não precisem também de um acompanhamento, aqui e ali, mais individualizado por parte do professor. E fazer um trabalho distinto para cada um destes alunos não é fácil. De maneira que, para que a inclusão fosse efetiva, há que cumprir esse pressuposto da Lei, do rigor na constituição de turmas, e, eventualmente, em situações de trabalho prático, poder haver, sei lá, coadjuvação, por exemplo para que os alunos, efetivamente, e todos eles fossem acompanhados, de forma próxima, no desenvolvimento das aprendizagens, sem que o acompanhamento de um prejudicasse os outros.

[Entrevistador]

E que fatores promovem o seu sucesso escolar nestes cursos?

[Pee]

O sucesso escolar destes alunos é relativo. Porque nós sabemos, à partida, que o currículo é construído à medida das capacidades do aluno. Sendo que, muitas vezes, são suprimidas competências e conhecimentos e parte do currículo, e acrescenta-se outras competências, outros componentes ao currículo do aluno, que são aquelas que são consideradas mais adequadas. De maneira que o sucesso será sempre relativo e condicionado à construção do currículo do aluno, que, em grande parte, nada tem a ver com o curso em que ele está integrado. Em muitas disciplinas, ele está a desenvolver um trabalho tão diferenciado, que, chegando ao fim do curso, digamos, X ou Y, não quer dizer que depois ele tem as competências daquele curso. Não tem. Ele tem as competências genéricas feitas à medida do seu currículo. Só que a lei obriga a estar integrado na turma, e pressupõe-se que ele fez o curso tal. Na verdade, não o fez. O sucesso é relativo, fez as aprendizagens, desenvolveu algumas competências, não necessariamente no curso em que está integrado. De maneira que isto parece-me a mim um bocadinho uma falácia que se oferece aqui a estes alunos. Eles estão convencidos, muito deles, e por experiência própria, de que estão a frequentar um curso e que chegam ao final e que têm o curso X ou Y, conforme a turma em que estavam integrados. Mas muitas vezes não obtêm, efetivamente. Tanto que a certificação deles por competências diz que são outras.

[Entrevistador]

Quais são, no seu entender, os principais constrangimentos à inclusão destes alunos em cursos desta natureza?

[Pee]

Muitos dos constrangimentos destes alunos têm a ver com a recomendação da turma reduzida e que, por esse motivo, reduz o número de alunos que a escola poderia receber e deixa de ter essa possibilidade. E essa, de facto, é uma condicionante. Outra questão que tem a ver com os constrangimentos é, precisamente, toda uma fase inicial em que levamos a fazer uma avaliação, quase diagnóstico de aptidões e competências do aluno, até conseguirmos construir o currículo dele. E ele, até lá, anda um pouco a desnorte. Esta é outra condicionante. O facto de os professores terem de fazer um trabalho diferenciado e terem múltiplos casos, como referi há pouco, em cada turma é outra condicionante nestas turmas, e a incapacidade de se desenvolver, de facto, um trabalho que tenha significado para o aluno à saída do curso. Porque ele, não só não tem a certificação do curso — nem poderia tê-la — mas tem apenas uma certificação

genérica de frequência, que não se pode dizer bem o que é que ele, de facto, desenvolveu e para que é que está apto à saída. Esta é, também, outra das contingências ou condicionantes da integração do aluno neste cursos, à partida.

[Entrevistador]

Quais serão, no seu entender, as principais adaptações/alterações que os professores dos cursos profissionais terão eventualmente de realizar para superar estes constrangimentos/dificuldades?

[Pee]

Quando falei em constrangimentos, referi-me, essencialmente, ao contexto que temos atualmente nesta escola, porque poderia ser outro. Porque há alunos com barreiras bem mais profundas, e aí as alterações teriam de ser profundas não só nas turmas, mas em toda a escola. Neste momento, aquilo que teriam de fazer para ultrapassar estas barreiras prende-se, também, com o fator de organização dos horários dos professores, nomeadamente, porque que a lei prevê a articulação entre os docentes especializados e os docentes de conselho de turma. Efetivamente, não temos tempo para essa articulação. É toda informal e com prejuízo do tempo do trabalho individual, que é tão necessário para produzir materiais e atualização. E, nesse âmbito, o trabalho não é consistente nem é sistemático. Tinha de haver um trabalho de articulação, de preparação de atividades, de definição de estratégias, de ajustamentos, para esbater, precisamente, essas barreiras em contexto sala de aula, e haver um trabalho sistemático e significativo para o aluno. Neste momento, não temos capacidade de resposta, porque não há tempo para a articulação definida nos horários definidos dos professores.

[Entrevistador]

Quais as competências básicas e transversais que considera essenciais que um aluno com ACS possua para frequentar um curso de natureza profissional?

[Pee]

As competências...?

[Entrevistador]

Básicas e transversais, nos alunos.

[Pee]

Bem as competências... ele tem de ter um certo nível de autonomia, quer pessoal, quer, digamos, social, porque os cursos profissionais também funcionam muito à base de um trabalho colaborativo e em grupo, e é essencial que as tenham. E, muitas vezes, não vêm assim preparados para saber trabalhar em grupo e dar o seu contributo. Para além de não terem essas competências transversais, têm lacunas, imensas, em termos de competências curriculares, que faz com que as competências transversais que eles tenham não sejam suficientes para eles autonomamente esbaterem essas lacunas. Mas deveriam ter essa base de autonomia, deveriam definitivamente ter. E falta-lhes, de facto. O saber ser, o saber estar em aula, o saber comunicar, portanto, em termos de comunicação, é essencial, outras já não serão tão... elas são transversais porque um aluno saber escrever é um saber transversal. O saber ler é transversal, mas o ler não é leitura mecânica é a leitura compreensiva, e estes alunos com ACS têm ACS, precisamente, por terem limitações profundas ao nível da compreensão da interpretação, de tudo o que é, de facto, de difícil acesso, por limitações cognitivas que eles têm, muitos deles. Mas passa por aí.

[Entrevistador]

Na sua opinião, quando os alunos são inseridos nos diferentes cursos profissionais, são tidas em conta as suas características, necessidades e potencialidades, conforme constam no PEI — Programa Educativo Individual?

[Pee]

Não. Eles são inseridos porque é a resposta que o sistema oferece. Eles acabam o seu percurso ou num agrupamento de escolas que vai até ao final do ensino básico; depois, vão para uma escola que tenha ensino secundário e aí é a resposta que a escola tem. Muitas vezes, as escolas até tentam criar um outro curso ou uma outra resposta, mas a rede não permite. Não permite, e eles têm de ser inseridos naquilo que há, na sua comunidade local, porque, muitas vezes, nem os pais têm capacidade para os deslocar 50, 100, 200 quilómetros, porque em sítio tal existe uma escola com características mais adaptadas para o meu filho. Não, a comunidade local não responde. E eles são inseridos naquilo que há, e, muitas vezes, perfeitamente desajustado aquilo que é o perfil educativo do aluno e o percurso que ele fez até então e as suas reais aptidões e capacidades. É perfeitamente desajustado, e isso vê-se aqui na escola. E temos esses casos: eles são inseridos nas turmas que existem. Há três cursos em funcionamento, este ano, aqui na escola. E, na comunidade local, há outras que oferecem cursos quase

semelhantes. Na área de residência dos alunos, eram estes e eles vieram para estes cursos.

[Entrevistador]

Tendo em conta a sua experiência profissional, considera que a inclusão destes alunos nestes cursos poderá melhorar a sua vida pós-escolar?

[Entrevistado]

Eu, apesar de tudo, acho que melhora. Porque eles cresceram como pessoas, como indivíduos, o seu autoconceito melhorou, porque se veem integrados entre os pares, não se veem relegados a espaços distintos, nem confinados a uma unidade, como vinham até então, ou como agora vulgarmente se chama o Centro de Apoio a Aprendizagem, em algumas escolas. Aqui o conceito de centro ainda não está reduzido a um espaço, são valências que colaboram para fazer parte dessa estrutura. Mas, apesar de tudo, eu penso que sim. Sem dúvida.

[Entrevistador]

Considera que a frequência deste tipo de cursos aumenta as suas hipóteses de integração futura no mercado de trabalho?

[Entrevistado]

Como é que eu hei de dizer isto sem parecer mal... Na medida em que eles crescem, que ganham algumas competências — porque estes alunos podem, de facto, fazer um desenvolvimento mais lento de algumas competências, mais reduzido, mas tem se verificado, e eu tenho verificado pela minha experiência, que eles têm tido... saem daqui com ganhos. É provável que sim. E, nomeadamente, os ganhos acrescidos também com o desenvolvimento do PIT têm contribuído, de facto, para uma evolução, em termos de capacitar o aluno para o exercício da cidadania, mas... bem, o tempo o dirá, se, de facto, os capacita para isso, em pleno. Agora, o que é que tem: o mercado de trabalho exige a certificação daquilo que aprendermos. A certificação que eles levam não é muito favorável, e a ver vamos como é que vai ser, isso é algo que ainda... Em princípio, será por competências. Mas eles frequentam o curso profissional sem terem no final uma certificação profissional e a certificação académica por competências não é, propriamente, uma certificação ao nível da certificação académica que os seus pares levam daqui. De maneira que se isso estiver plasmado no certificado há algum... o mercado de emprego, nomeadamente, aquele que estiver mais atento aquilo que ali

está, poderá colocar em causa aquilo que são as verdadeiras competências e aptidões do aluno para determinado emprego. Mas terão de, eventualmente, receber alguma orientação e apoio nesse processo de transição. Isso sem dúvida.

[Entrevistador]

Estamos a chegar ao fim da nossa entrevista, que aborda a temática da inclusão dos alunos com ACS em turmas de cursos profissionais do ensino secundário. Queria apenas colocar mais uma questão: conhece algum caso de alunos com necessidades específicas às quais tenha sido aplicada a medida educativa ACS ou o anterior Currículo Específico Individual que tenham concluído, com sucesso, este percurso escolar?

[Pee]

Eu tenho conhecimento de alunos que concluíram, até ao final da escolaridade obrigatória, o percurso. O sucesso é relativo. Esses alunos estão num CAO, os que eu conheço. Levaram um certificado por competências, que, no mercado de trabalho, lhes vale pouco, porque é um certificado distinto dos demais. Não têm certificação profissional, nem teriam de o ter, porque efetivamente não têm as competências que o determinado curso prevê. Eles não fizeram um percurso com avaliação e cumprimento de tudo o que estava estabelecido em cada módulo. Portanto, na verdade, não [risos]. É pena, o que é que eu posso dizer.

[Entrevistador]

Para terminarmos, gostaria de saber se tem mais algo acrescentar.

[Pee]

Não.

[Entrevistador]

Resta-me a si agradecer a disponibilidade demonstrada e a colaboração prestada, assim como toda a informação fornecida. Obrigado.

[Pee]

De nada.

ANEXO I - Transcrição da entrevista – Dt1

Transcrição da entrevista

Dt1

(Após legitimação da mesma)

[Entrevistador]

Na sua opinião, as escolas secundárias estão preparadas para receber e incluir alunos que, no âmbito das suas necessidades específicas, usufruem de ACS?

[Dt1]

Eu julgo que não estão preparadas, dado o elevado número de alunos por turma e, às vezes, pelo facto de existirem outros alunos com necessidades educativas especiais, mesmo não sendo significativas. O que faz com que o professor não tenha a mesma disponibilidade ou a disponibilidade que deveria ter para acolher estes alunos da melhor forma.

[Entrevistador]

Como considera que tem corrido a inclusão dos alunos com ACS nas turmas dos cursos profissionais?

[Dt1]

Eu tenho tido dificuldade ao acolher este tipo de alunos, porque as suas necessidades são diferentes das dos outros e o programa não se adequa a este tipo de alunos. Por vezes, acabo por não conseguir adequar os conteúdos a este tipo de alunos.

[Entrevistador]

Não nos cingindo apenas à sua disciplina, como considera, enquanto diretora de turma, que tem corrido a inclusão destes alunos, em geral?

[Dt1]

Não tenho tido muito *feedback* da parte dos outros colegas, mas o facto é que a aluna consegue cumprir os objetivos estipulados em cada disciplina.

[Entrevistador]

Parece-lhe que os alunos com ACS inseridos nos cursos profissionais se encontram perfeitamente integrados na escola? De que forma?

[Dt1]

Eu acho que estão integrados na escola ou, pelo menos, na turma. São acolhidos por todos os colegas, são bem recebidos por todos os colegas. Não sinto que haja diferenciação nenhuma, pelo menos na turma. E na escola julgo que também.

[Entrevistador]

Até que ponto a inclusão de alunos com ACS em cursos desta tipologia é ou não benéfica para os mesmos? Quais os benefícios que identifica com a inclusão de alunos com ACS em cursos desta natureza?

[Dt1]

Eu acho que é muito mais fácil para eles a inclusão neste tipo de cursos. Muito mais fácil do que num curso de ensino regular, obviamente, mas, de qualquer forma, ainda não me parece o adequado. Qual seria a solução? Também não sei. Também não me parece que separar os alunos da turma seja o mais benéfico para eles. Um benefício é poderem ter acesso também ao que os outros têm e, talvez, captarem a informação que puderem. Não sei se me expliquei bem. Portanto, eles vão ter acesso aos mesmos conteúdos que os outros colegas, obviamente, que não vão poder trabalhar os conteúdos da mesma forma, mas talvez para eles seja um benefício poderem ter acesso a estes conteúdos. Não sei se me expliquei muito bem.

[Entrevistador]

No seu entender, que fatores podem contribuir para o sucesso da inclusão destes alunos nas turmas dos cursos profissionais?

[Dt1]

O facto de estarem em contacto com os colegas pode ser um fator de sucesso. O fator, portanto, que está ligado ao facto de os conteúdos serem lecionados de uma forma mais leve, e isso pode-lhe trazer também um benefício. Não estou a ver assim mais nada de momento.

[Entrevistador]

E que fatores promovem o seu sucesso escolar, nestes cursos?

[Dt1]

Então, respondi mal.

[Entrevistador]

Não há respostas erradas.

[Dt1]

Que fatores promovem o sucesso? O que eu queria responder respondi na outra.

Portanto, acho que um fator que pode promover o sucesso será realmente o de estes conteúdos serem lecionados — os conteúdos nestes cursos — serem lecionados de uma forma mais leve. Portanto, se fosse no ensino regular, seria muito mais difícil para eles. Não sei mais.

[Entrevistador]

Quais são, no seu entender, os principais constrangimentos à inclusão destes alunos em cursos desta natureza?

[Dt1]

Em cursos desta natureza... Em qualquer tipo de cursos, os constrangimentos estão sempre... o facto de os conteúdos serem... Posso falar especificamente do ano? Um conteúdo de 11.º ano, numa disciplina como o português, é um conteúdo de difícil acesso a estes alunos com acomodações significativas. Por isso, isso será sempre um constrangimento, seja neste curso, seja num curso de ensino regular. E o mesmo em relação ao número de alunos por turma, é sempre um constrangimento. O não poder dar mais atenção ao aluno em questão é também um constrangimento.

[Entrevistador]

Quais serão, no seu entender, as principais adaptações/alterações que os professores dos cursos profissionais terão eventualmente de realizar para superar estes constrangimentos/dificuldades?

[Dt1]

Os professores? Não a escola? Pois. Os professores não podem fazer grande coisa em relação ao número de alunos, porque a turma já tem o número estipulado. Relativamente... [o que é que eu disse antes? Esqueci-me do outro constrangimento... os conteúdos]. O facto de os conteúdos serem complexos para alunos com estas dificuldades: é tentar simplificar ao máximo esses mesmos conteúdos. Não vejo outra forma.

[Entrevistador]

Quais as competências básicas e transversais que considera essenciais que um aluno com ACS possua para frequentar um curso de natureza profissional?

[Dt1]

Precisa de ser comunicativo, deveria ser comunicativo. Mais participativo e atento, deve ser atento às aulas para que possa captar mais conhecimentos.

[Entrevistador]

Na sua opinião, quando os alunos são inseridos nos diferentes cursos profissionais, são tidas em conta as suas características, necessidades e potencialidades, conforme consta do PEI — Programa Educativo Individual?

[Dt1]

Eu tenho muita dificuldade em perceber logo a pergunta à primeira.

[Entrevistador]

Na sua opinião, quando os alunos são inseridos nos diferentes cursos profissionais, são tidas em conta as suas características, necessidades e potencialidades?

[Dt1]

Eu julgo que não, que não são. Porque os alunos solicitam esse curso e julgo que a escola não tem isso em conta. Não sei se estou a responder corretamente.

[Entrevistador]

Não se preocupe que não há respostas erradas, nem há juízos. É meramente a sua opinião. Pode especificar mais?

[Dt1]

Pois, tal como eu estava a dizer antes, eu julgo que as escolas, quando inserem os alunos nos cursos profissionais, não têm em conta os seus programas educativos individuais. Mas posso estar enganada.

[Entrevistador]

Vamos continuar. Tendo em conta a sua experiência profissional, considera que a inclusão destes alunos nestes cursos poderá melhorar a sua vida pós-escolar?

[Dt1]

Pós-escolar? Sim, muito mais nestes cursos do que nos cursos de ensino regular, obviamente. Porque são cursos mais simples e porque são cursos mais práticos, obviamente, embora ainda sejam pouco práticos. Eu julgo que estes alunos, tanto os alunos que estão nos cursos profissionais, como estes alunos com acomodações significativas, precisariam ainda de cursos muito mais práticos.

[Entrevistador]

Considera que a frequência deste tipo de cursos aumenta as hipóteses de integração futura no mercado de trabalho?

[Dt1]

Pois, acabo por já ter respondido antes. Este curso é mais prático que um outro curso qualquer e, por isso, aumenta-lhes essas possibilidades, obviamente. Mas precisariam ainda de cursos mais práticos, com aulas mais práticas.

[Entrevistador]

Estamos a chegar ao fim da nossa entrevista, que aborda a temática da inclusão dos alunos com ACS em turma de cursos profissionais do ensino secundário. Queria apenas colocar mais uma questão: conhece algum caso de alunos com necessidades específicas às quais tenha sido aplicada a medida educativa ACS ou anterior Currículo Específico Individual que tenham concluído, com sucesso, este percurso escolar?

[Dt1]

Não.

[Entrevistador]

Tem mais algo acrescentar?

[Dt1]

Não.

[Entrevistador]

Só me resta, então, agradecer a disponibilidade demonstrada e a colaboração prestada, assim como toda a informação fornecida. Muito obrigado.

[Dt1]

Obrigada.

ANEXO J - Transcrição da entrevista – Dt2

Transcrição da entrevista

Dt2

(Após legitimação da mesma)

[Entrevistador]

Na sua opinião, as escolas secundárias estão preparadas para receber e incluir alunos que, no âmbito das suas necessidades específicas, usufruem de ACS?

[Dt2]

As escolas estão preparadas? A escola, em si, está preparada para recebê-los. O problema é a organização que a escola permite que haja para receber esses alunos. Há uma coisa que as escolas já fazem — quase todas as escolas por onde eu já dei aulas e que têm alunos com necessidades educativas especiais — que é reduzir o número de alunos por turma. E isso é ótimo. Temos menos alunos, podemos dar mais atenção. Se o currículo — que é uma coisa que funciona na escola, mas não depende da escola, depende, sim, do Ministério da Educação — isso é que eu acho que não [está preparado]. Porque nós somos obrigados, enquanto profissionais, a seguir aquele currículo. Estamos preparados para ter um aluno na turma? Os professores acho que não estão preparados. Reduzem-nos o número de alunos, sim; dão-nos as indicações, as diretrizes, dizem-nos “ah, tem de fazer um currículo alternativo”, e nós tentamos ajustar-nos. A escola até cria essas condições e dá-nos essa abertura. O problema é que temos um currículo muito extenso no regular, para os alunos regulares, em que temos de dar atenção a esses alunos. Temos o currículo para cumprir e o não conseguimos fazer com esses alunos — porque, se tivermos três ou quatro alunos na mesma turma que requeiram necessidades educativas ou que requeiram... que não seja um problema de dislexia ou que não seja um problema só de adaptação de testes ou de fichas, temos um problema maior que é o problema da adaptação do currículo ao aluno. Aí é que se torna mais complicado.

[Entrevistador]

Como considera que tem corrido a inclusão dos alunos com ACS nas turmas dos cursos profissionais?

[Dt2]

Tem corrido bem, no sentido dos números. Não sei se, na perspetiva do aluno, foi benéfico ou, se tudo o que foi feito, foi de acordo com a sua necessidade. O que é que eu quero dizer com isto? Por exemplo — não sei se podemos dizer nomes —, o A. precisa do currículo completamente ajustado. Eu não tenho tempo para... aquilo que é a necessidade dele, fazer coisas muito relacionadas só com o dia a dia, adaptar-lhe a matemática àquilo que é a necessidade dele, para poder viver bem no mundo lá fora. O ideal seria fazer um currículo desse género. E eu digo-te assim “e eu tenho tempo para estar com ele em sala, fazer os exercícios com ele, explicar-lhe o que é para fazer?” Porque, ainda que seja muito simples, ele precisa que eu esteja ali a fazer com ele. Eu não tenho tempo. E, portanto, eu adapto as coisas ao A. . Mas aquilo que eu estou a fazer com ele é o suficiente para que ele saia daqui bem preparado? Não te sei dizer... se esta escola que nós construímos para estes miúdos é significativa. Porque, às vezes, o que eu sinto é que eles continuam a dizer que a escola não lhes diz nada, e se calhar não diz, porque não é suficiente o trabalho que fazemos para eles. Esta escola que estamos a construir não... eles estão inseridos numa escola que não é a escola de que eles precisam. Agora, estamos a construir-lhes a escola de que eles precisam? Não sei se eles, na perspetiva deles, acham que isto é o suficiente. Estás a perceber o que eu quero dizer?

[Entrevistador]

Percebo, percebo.

[Dt2]

Porque eu estou a fazer coisas diferentes para o A. . Mas é o suficiente? Eu não tenho tempo para estar com ele. A turma é reduzida, mas eles portam-se tão mal... e eu tenho de tê-los sempre a trabalhar para eles não dispersarem, não estarem no telemóvel... E o A. sente-se bem com isto? Não, não é? Porque ele precisava de que eu tivesse mais tempo para estar com ele e o ajudasse.

[Entrevistador]

Parece-lhe que os alunos com ACS inseridos nos cursos profissionais se encontram perfeitamente integrados na escola? De que forma?

[Dt2]

Os cursos profissionais, realmente, são bons para estes miúdos, sim. Têm outras coisas boas no ensino regular e para alunos regulares também tem coisas boas. Para estes miúdos, tem uma coisa muito boa, que é a parte profissional. Agora, depende também dos cuidados que eles têm de ter, porque ter uma dislexia não é o mesmo que ter uma adaptação completa do currículo. Temos alunos com necessidades em que anda tudo ao nível de facilitar um bocadinho mais os testes, as fichas, a leitura dos manuais, do currículo, e eles até conseguem. Com uma explicação mais direta do que é pedido, eles conseguem chegar lá. Há outros para quem as adaptações são tão grandes e tão profundas que o curso em si, profissional, perde também o efeito. É bom, no sentido em que a parte técnica lhes dá uma perspetiva do que é o mercado naquela área. Eles escolhem o curso profissional de uma determinada área, e a parte técnica vai muito de acordo com — o facto de não haver manuais e ser uma coisa muito mais específica daquela área de trabalho dá-lhes uma visão e uma preparação para o mercado de trabalho. Se todas as necessidades dos alunos fossem iguais, eu diria que sim, que eles se estão a incluir bem. Agora, também depende dos alunos, porque há necessidades que são muito específicas e que requerem aqui, também, uma leveza tão grande na parte técnica que não sei se eles vão assim tão bem preparados. Se calhar, vão. Vão bem preparados para aquilo que eles vão conseguir fazer. Sim, acho que sim.

[Entrevistador]

Correndo o risco de nos repetirmos, até que ponto a inclusão de alunos com ACS em cursos desta tipologia é ou não benéfica para os mesmos?

[Dt2]

Eu acho que é sempre benéfica, sim. Eles escolhem uma área, eles estão a mentalizar-se, a crescer para aquela área. Não digo iludidos, estão-se a mentalizar, estão a crescer. Têm aquele objetivo na cabeça, porque, acima de tudo, eles estão a criar um projeto de vida. E, ao criar esse projeto de vida numa determinada área, limita logo ali um bocadinho... dá-lhes logo uma visão do que eles podem vir a fazer, do que é que eles

podem vir a conhecer lá fora. E eu acho que, nesse sentido, sim, eles são bem incluídos. É importante é que o mercado de trabalho também esteja preparado para recebê-los, porque se eles estão aqui a trabalhar e a formar-se para uma determinada área, é importante também lá fora, depois, que o mercado de trabalho os consiga...

[Entrevistador]

Dar continuidade.

[Dt2]

Dar continuidade, exato.

[Entrevistador]

No seu entender, que fatores podem contribuir para o sucesso da inclusão destes alunos nas turmas dos cursos profissionais?

[Dt2]

Os estágios, podemos falar nisso. Os estágios profissionais. Eu acho que eles estarem mais horas em contexto real de trabalho era o ideal. Mais horas em contexto real de trabalho do que aqui, porque eu penso, por exemplo, no A. . Se ele tem um currículo tão adaptado, porque requer tantas necessidades, se calhar, o ideal para que este miúdo tenha mais sucesso será ele estar mais horas em contacto com o mundo do trabalho. Nunca tive nenhum caso. E para já nunca tinha pensado nisso, mas, fatores que possam levar ao sucesso, na inclusão, eu acho que seria o mercado de trabalho ser alargado, em termo de horas. Termos mais horas no nosso currículo, para que estes miúdos tivessem mais contato com o exterior, com o exterior na área deles. Com as empresas, e com profissionais, também, para os profissionais das empresas saberem com o que podem contar. Se calhar, numa fase mais prematura, nós só temos estágios a partir do 11.º ano, não é? Mas o 10.º ano para estes miúdos era o ideal. Se conseguíssemos pôr um bocadinho antes o contexto horas, um contexto trabalho, seria bom para eles.

[Entrevistador]

E que fatores promovem o seu sucesso escolar nestes cursos?

[Dt2]

Fatores que promovem o sucesso? Eles têm tudo muito adaptado; portanto, o sucesso quase que é garantido. Eu acho que o empenho dos professores em levar estes miúdos a ter sucesso — às vezes é difícil, porque não conseguimos empenharmos com estes alunos, quando temos uma turma de 20, e são alunos que... temos também de ter em conta que, nas escolas públicas, o ensino profissional está para aqueles alunos que não tiveram muito sucesso no regular. Está muito virado para esses alunos. Portanto, quando dizemos que temos 20 alunos numa turma profissional, estamos a falar de alunos que, também, têm muitas necessidades, ainda que não seja com necessidades educativas, são alunos que têm dificuldades em acompanhar o ensino regular. O nosso empenho seria um dos fatores que levaria ao sucesso destes miúdos. O nosso empenho, em todos os sentidos: estar com eles em sala, fazer-lhes as fichas que eles merecem ter, dar-lhes conhecimento do mundo exterior e trazer exemplos para o contexto de sala de aula que eles pudessem ver a aplicabilidade dos conteúdos que vão aprendendo no contexto... seria o ideal. Mas também temos os outros e os outros não são fáceis. E agora vou aqui puxar um bocadinho a brasa a minha sardinha, porque o sucesso destes miúdos passava muito pelo reconhecimento de competências. Passava muito. Se tivéssemos um currículo que não fosse escolar, que fosse de competências, mas que fosse equiparado, tivéssemos um referencial de competências — não estou a dizer que é aquele que o Ministério já teve — mas se tivéssemos um referencial de competências que pudessem ser reconhecidas nestes alunos, estas competências têm uma equivalência escolar. E nestes alunos com necessidades educativas especiais fazia todo o sentido que houvesse um currículo de competências que pudesse ser ajustado às competências escolares. E que estes miúdos fossem reconhecidos pelo saber fazer, pelo saber estar... porque há aqui vários tipos de competências: saber fazer, saber estar, saber ser. Porque muitos deles têm esta competência de saber ser, têm uma grande força de vontade em aprender qualquer coisa, em estarem bem e saberem estar no mundo de trabalho. Portanto, esta competência também era importante desenvolver, que é a de saber estar no mundo de trabalho. E, se fosse reconhecido aqui algum saber equivalente a um saber escolar, esse saber estar era muito mais fácil de conseguir no mundo do trabalho, porque eles já têm uma competência com eles. Portanto, era só trabalhar algum ajuste no mundo do trabalho. Era importante que nós também reconhecêssemos que nem tudo passa pela escola. Há saberes que nós temos que não têm de ser escolares. São coisas que têm também que ver com perspicácia, estratégias mentais de resolução de problemas, que deveriam ser reconhecidos nestes alunos para que eles possam ser integrados com mais facilidade.

[Entrevistador]

Compreendo. Quais são, no seu entender, os principais constrangimentos à inclusão destes alunos em cursos desta natureza?

[Dt2]

Pois, lá está. Na escola pública, primeiro, lá está, são os currículos. O currículo não está adaptado a estes alunos; somos nós, professores, que o adaptamos. Constrangimentos: é que os cursos profissionais — isto, também, são as mentalidades; se formos a outros países, se calhar, não é assim. Os cursos profissionais têm aqui uma mais-valia. Porque é que estes cursos são propostos para alunos que têm muitas negativas ou que sabemos à partida que não vão ter sucesso no ensino regular? Só aos alunos que têm baixo rendimento na escola é que propomos. “Olha, vai lá para um curso profissional para acabares o 12.º ano e ires à tua vida”... Não deveria ser assim. Antigamente, os cursos profissionais, nas escolas industriais e comerciais, eram aqui uma coisa muito importante. Era um saber fazer, davam aqui um conhecimento e um saber fazer a muita gente, que com o 12.º ano podia dar aulas. Dávamos aqui um conhecimento, uma destreza, estratégias, uma destreza mental para resolver as coisas. Hoje, nas escolas públicas, o ensino profissional está muito virado para os alunos que não têm grande aproveitamento. Pronto, e os alunos com necessidades educativas que estão nestes cursos acabam por ser afetados. São afetados por vários motivos: porque o grau de exigência não é nada por aí além, porque depois temos os outros para dar atenção e eles acabam por ficar ali em segundo plano — porque eles já são o segundo plano. Mas havendo um currículo de competências para eles, minorava aqui o estrago.

[Entrevistador]

Quais serão, no seu entender, as principais alterações ou adaptações que os professores dos cursos profissionais terão, eventualmente, de realizar para superar estes constrangimentos ou dificuldades?

[Dt2]

Formação e mudança de mentalidade. Eu contra mim falo — e também te digo, só quando comecei a perceber há uns anos... eu fiz o meu mestrado em competências em 2009; portanto, já lá vão 10 anos. Foi antes disso que começou a vir a questão das competências. A questão das competências vem para aí em 2003, 2004, quando

começaram os CNOS e que nós nos começámos a aperceber de que, de facto, há mais para além da escola. O queremos dar aqui certificação ... As pessoas entenderam que os centros de novas oportunidades serviriam para dar certificados a toda a gente. Mas isso é quem faz o trabalho mal feito e não é profissional. E quem diz isso é quem acha que não se consegue reconhecer nas pessoas competências. Eu acho, muito sinceramente, que os professores, enquanto educadores, enquanto formadores, devem sempre ajustar. Mas não é só aos de educação especial, é a todos os alunos; tentarmos perceber que dentro daquele corpinho há ali uma vida. Uma vida que nos ultrapassa completamente. Uma história de vida que nos ultrapassa. Portanto, temos de nos ajustar, adaptar, formar e, às vezes, mudar mentalidades. Isso é muito importante.

[Entrevistador]

Falando em competências, quais as competências básicas e transversais que considera essenciais que um aluno com ACS terá de possuir para frequentar um curso de natureza profissional?

[Dt2]

Não sei [risos]. Assim de repente, que competências é que ele deve ter? Não sei... É assim. depende da área, não é... competências gerais a que nível? Saber estar? Saber ser? Há muitas coisas aqui que ele já tem de possuir. Ele, para já, tem de ter uma aceitação da sua diferença, já muito presente em si, na sua formação pessoal. Portanto, é a aceitação da sua diferença. E, depois, o capacitar-se de que o seu empenho, o seu fazer, o demonstrar a sua capacidade, ainda que não seja escolar, nas coisas que lhe são pedidas, isso tem de estar presente. Agora, mais competências, não sei. Assim de que nível é que queres que eu fale?

[Entrevistador]

Podemos sugerir as competências básicas que um aluno deve possuir.

[Dt2]

O já saber ler, o saber escrever. Claro, essas coisas, sim. Estamos a falar de cursos profissionais, numa idade em que eles já têm 15, 16 anos, portanto, há aqui coisas que eles têm de ter, sim. Saber ler, saber escrever, ter alguma autonomia mental para poder resolver alguns problemas, ainda que muito simples. Têm de ter essa destreza mental.

Mais do que isso... Acho que estas são as básicas, mas isso é para tudo na vida, porque ainda que ele não tenha capacidade para seguir um curso profissional... Eu estou-me a lembrar, o ano passado ou há dois anos, de que eu tive um aluno que até foi retirado da turma. As necessidades dele, o currículo dele era tão adaptado a ele — acho que já te falei nisso — ele era tão adaptado que ele foi retirado da turma, porque não conseguia estar na turma com os outros. Nem essa competência ele tinha, porque ele não conseguia estar com os outros em sala.

[Entrevistador]

Competência de estar.

[Dt2]

Sim. Ele ficava tão desorientado com o som, o barulho, aquilo era uma coisa tão atrofiante. O rapaz era tão diferente... Ele, depois, no fim tinha também uma avaliação só presencial. Ele ia ter um certificado de presença, mas nunca ia ter um certificado escolar. Portanto, o que se pedia a este aluno é que... No fundo, se calhar, era desenvolver esta competência de estar com os outros, porque nem isso ele conseguia; portanto, era ouvir os outros, receber instruções, ler qualquer coisa que lhe pedissem. Ele estava nesta fase, ele tinha sido retirado da turma, exatamente porque não conseguia estar com os outros. Era também uma turma de vinte e tal alunos, ele era o único com necessidades educativas especiais e era mesmo uma pessoa muito diferente.

[Entrevistador]

Na sua opinião, quando os alunos são inseridos nos diferentes cursos profissionais, são tidas em conta as suas características, necessidades e potencialidades, conforme constam no PEI (Programa Educativo Individual)?

[Dt2]

Eu espero que sim. Eu espero que a triagem seja feita de acordo com as características destes alunos, porque eu não sei como é feita avaliação. Por exemplo, eu não sei, um aluno até pode achar que gosta muito de computadores — estou a pensar no A. . Pronto, o A. pode achar que gosta muito de computadores. Ele está na área de eletrónica e computadores e não sei o quê, mas a gente sabe que a área de eletrónica é muito mais do que só estar no computador. Mas imagina que este rapaz até tem muito jeito é para desenho — e podes explorar também isso no desenho técnico, fazer coisas relacionada

com Photoshop, com programas mesmo de computador. Mas imagina que este miúdo tem é uma grande capacidade em si de desenho... mais artístico. Espero que, quando dizem a este aluno “vais para a área dos computadores”, também tenham isto em conta e que possam dizer aos professores que “ele tem esta aptidão para isto”, para as artes, para o desenho, para a música... Imagina que estes miúdos têm muita aptidão para a música — não estou a dizer ir para Youtube, mas trabalhar com programas que ajustam, aprenderem aquelas coisas que... eu não sei muito bem como é que aquilo se chama, mas há uns até que fazem ajustes de piano e de instrumentos musicais.

[Entrevistador]

Uma mesa de som, recursos multimédia.

[Dt2]

Mesas de som. Sim, que trabalham com músicos, que ajustam o som e aquelas coisas, que há programas para isso... Não sei, eu espero que haja um conhecimento da pessoa, primeiro, e das suas aptidões, para depois guiá-la pelos cursos profissionais. Eu sei que não há uma imensidão de cursos profissionais e que, portanto, há aqui um... São três ou quatro, e dentro destes três ou quatros, temos de escolher um onde ele se adapte. Mas ele não tem de ficar aqui nesta escola. Pode-se tentar ver, no perímetro de envolvimento da sua casa, o que é que existe que possa fazer com que este miúdo tenha mais sucesso. E essas características são muito importantes, porque o miúdo pode ter imensas aptidões para a música, para arte, para coisas que não são visíveis na escola, tirando para quem está mais virado para a Educação Visual e essas coisas, que é quem consegue fazer essa avaliação. Eu, por exemplo, olho para um aluno — eu sou de Matemática — não consigo ver aqui muito bem... Posso ver o aluno a desenhar e dizer assim “Este aluno tem jeito para o desenho”, mas pode estar ali mais qualquer coisa intrínseca que ajude na área profissional.

[Entrevistador]

Tendo em conta a sua experiência profissional, considera que a inclusão destes alunos, nestes cursos, poderá melhorar a sua vida pós-escolar?

[Dt2]

Sim, claro que sim. Se me perguntares se me lembro de algum aluno que já tenha ido trabalhar ou que tenha tido sucesso ou não no trabalho, não sei. Não sei. Mas, sim, faz sentido que estes miúdos vão para o mercado de trabalho e que saiam daqui preparados

para ter sucesso. Não te sei dizer se têm sucesso ou não, não tenho conhecimento. Mas, a mim, faz-me sentido que aquilo que eu estou a fazer os prepare para o sucesso.

[Entrevistador]

Pode especificar?

[Dt2]

Por exemplo, o que é que eu faço com o A., o que é que faço com o M.: neste momento, ainda não consegui dar-lhes as fichas do novo manual para eles fazerem coisas diferentes. Mas eles estão a dar funções agora; é o nosso capítulo. Não vão fazer funções, obviamente, mas podem fazer funções muito simples. As funções de proporcionalidade direta são muito idênticas àquilo que se a ir às compras. Eu dou-lhe uma lista de compras. Um litro de leite custa 53 cêntimos; eu quero seis. Quanto é que vais gastar na compra de seis litros de leite? Isto são funções. É a função de proporcionalidade direta; é ajustar. Vou prepará-los para este conhecimento da vida, lá fora. São funções muito simples, sim, mas são funções, pronto. Ajustar-lhes isto para que eles tenham sucesso e possam ser autónomos, ir às compras sozinhos, eu acho que sim. Eu acho que vou tentar. Vou tentar, eu, prepará-los para o sucesso. Agora, se no mercado de trabalho eles vão ter sucesso? Mas eu também a dizer-te isto de uma forma muito geral, porque eu sou de Matemática, não sou da área técnica. Se calhar, se perguntares a algum professor da área técnica se aquilo que está a fazer está a encaminhar para o sucesso deles no mercado de trabalho, se calhar eles têm uma resposta diferente para te dar.

[Entrevistador]

Está a ser feito.

[Dt2]

Pronto, eu sou de um bloco que é comum; portanto, eu faço parte da formação de base deles. Se eu contribuo para o sucesso? Sim, eu tento que eles, de forma autónoma, consigam viver. Isto é como no Português: ensiná-los a ler, ensiná-los a escrever sem erros, saberem ler a sua correspondência, saber fazer a gestão do seu dinheiro. Isto é o senso comum; portanto, este é o tronco comum da formação de base. Agora, na parte profissional... a resposta seria igual tanto para cursos profissionais ou de formação de base regular. Portanto, não te sei dizer se aquilo que eu faço com ele, por ser um aluno

diferente, é para contribuir para o sucesso. Agora, se é na parte profissional ou não, isso eu já não consigo dizer.

[Entrevistador]

Considera que a frequência deste tipo de cursos aumenta as suas hipóteses de integração futura no mercado de trabalho?

[Dt2]

É expectável que sim, não é. É expectável que isso aconteça, e eu acho que sim, que vai acontecer.

[Entrevistador]

Estamos a chegar ao fim da nossa entrevista que aborda a temática da inclusão dos alunos com ACS em turmas de cursos profissionais do ensino secundário. Queria apenas colocar mais uma questão — penso que já respondeu anteriormente: conhece algum caso de alunos com necessidades específicas às quais tenha sido aplicada a medida de ACS ou o anterior Currículo Específico Individual que tenham concluído, com sucesso, este percurso escolar?

[Dt2]

Pois, a experiência que eu tenho é que tive aquele aluno que foi retirado da turma. Não vai ter um certificado escolar, vai ter um certificado de participação ou permanência na escola, não tem nota. Não sei de nenhum que tenha integrado no mercado de trabalho. Não sei. Mas o que é que eu prevejo, por exemplo, com os alunos que nós temos agora? O A., o M. — o A. vejo-o muito mais com sucesso no mercado de trabalho do que vejo, por exemplo, o M. . Em termos de atitude, pela atitude que eles vão tendo em aula. Acho o A., se calhar, mais motivado. Até porque o A., nestas últimas aulas... nós começamos as funções agora; o A. não percebe nada daquilo, mas o A. passa a matéria do quadro, que é uma coisa muito interessante. Portanto, é uma questão de atitude: ele tem motivação para fazer qualquer coisa, para aprender, ainda que não perceba nada daquilo que lá está. Portanto, eu vejo o A. com sucesso. Até porque eu falei com a mãe, e mãe diz que ele está muito motivado na Cercizimbra. Portanto, nota-se perfeitamente que ele se sente bem aqui na escola, agora que tem tido uma atitude um comportamento um bocadinho melhor. Mas, quando vem da Cercizimbra, ele vem contente. E, portanto, eu vejo-os com sucesso. Agora, se eles, de facto, têm sucesso, se o mercado de trabalho os recebe e os acolhe com aquilo que eles merecem: não sei.

[Entrevistador]

Para terminarmos, gostaria de saber se tem algo mais a acrescentar.

[Dt2]

Não, acho que já disse tudo. Quero reforçar aqui que, como és de Educação Especial, acho que o currículo por competência era muito importante.

[Entrevistador]

Resta-me agradecer a disponibilidade demonstrada e a colaboração prestada, assim como a informação fornecida. Muito obrigado pela sua atenção.

[Dt2]

Obrigada.

Transcrição da entrevista

Cc1

(Após legitimação da entrevista)

[Entrevistador]

Na sua opinião, as escolas secundárias estão preparadas para receber e incluir alunos que, no âmbito das suas necessidades específicas, usufruem de ACS?

[Cc1]

As escolas estão preparadas. Os professores e os colegas dos alunos é que não sei se estão preparados. As escolas estão preparadas para receber. Agora, tudo o resto à volta, a parte humana, é mais complicado, muito mais complicado.

[Entrevistador]

Como considera que tem corrido a inclusão dos alunos com ACS nas turmas dos cursos profissionais?

[Cc1]

O sucesso escolar está longe do desejado. Quanto à inclusão dos miúdos nas turmas, por parte dos alunos, dos colegas, acho que não há grandes problemas, apesar de, no início, ser sempre complicado, para alguns miúdos, perceberem que estão lá outros que... não vou dizer que são diferentes, mas que não são iguais a eles. Em relação aos professores, apesar de serem avisados antecipadamente, também é uma situação diferente do normal, ter de lidar com miúdos de uma maneira um bocado diferente, em termos de avaliação. Em termos humanos, acho que nem tanto, mas, em termos de

avaliação, é necessário que seja diferente. Acho que poderia ser melhor, mas acho que pode ser sempre melhor.

[Entrevistador]

Parece-lhe que os alunos com ACS inseridos nos cursos profissionais se encontram perfeitamente integrados na escola? De que forma?

[Cc1]

Isso depende sempre de cada miúdo, depende das características de cada miúdo. Há miúdos que se integram mais na escola; há outros, mais introvertidos, para quem a integração se torna muito mais complicada. Se passar por aí, é uma questão relacionada com a sua maneira de ser — se são mais extrovertidos, menos introvertidos. Acho que não tem muito a ver com outro tipo de problemas, penso eu. Pelo menos, a experiência que eu tenho passa muito por aí.

[Entrevistador]

Até que ponto a inclusão de alunos com ACS em cursos desta tipologia é ou não benéfica para os mesmos? E quais os benefícios que identifica com a inclusão de alunos com ACS em cursos desta natureza?

[Cc1]

Os cursos são benéficos porque, na minha opinião, vão dar uma ferramenta ou vão lhes dar ferramentas para entrarem no mundo do trabalho. Mas, quer dizer, depende também muito dos cursos, depende... eu não vou dizer das capacidades dos alunos, mas se estão interessados. Muitas vezes, estão cá só por estar. Agora, eu acho que estes cursos são ideais para estes miúdos, sem dúvida. Depende também do curso, depende do aluno; às vezes, depende também dos encarregados de educação, depende disto tudo. Mas, sem dúvida, que estes são os cursos ideais. Um curso dito normal, regular, pode não dar uma ferramenta útil para entrar no mundo do trabalho. Porque eu acho que também é esse o objetivo dos miúdos.

[Entrevistador]

Pegando no seu raciocínio, no seu entender, que fatores podem contribuir para o sucesso da inclusão destes alunos nas turmas dos cursos profissionais?

[Cc1]

Fatores de sucesso?

[Entrevistador]

Para a inclusão.

[Cc1]

Eu acho que, relativamente aos professores, desde que os professores sejam avisados previamente e logo no início do ano das características dos miúdos, isso é essencial para não existirem situações desconfortáveis, tanto para os miúdos, como para os professores. É essencial que os professores saibam desde início qual é a situação de cada aluno. Entre miúdos, eu acho que eles percebem perfeitamente como é que cada um é e quais as limitações ou não que cada um tem. Desde que haja também uma boa comunicação com o encarregado de educação, que o encarregado de educação seja alguém presente, alguém preocupado, eu acho que isso são tudo fatores de sucesso. Depois, o próprio miúdo, as próprias características dos miúdos: se está mais inclinado para o curso onde está, se está mais... não vou dizer preparado, mas... é inclinado, exatamente isso, se tem mais apetência para esse tipo de curso. Acho que isto é tudo um fator de sucesso.

[Entrevistador]

E que fatores promovem o seu sucesso escolar nestes cursos?

[Cc1]

A avaliação feita pelos professores, eu não vou dizer que seja obrigatoriamente diferente, mas tem de ser diferente. Mas, depois, é conforme as características de cada miúdo. Há miúdos que quase que não necessitam de que seja feita uma avaliação de maneira diferente; há outros para quem, obrigatoriamente, tem de ser feita de maneira diferente. E é isso, passa muito pela sensibilidade do próprio professor.

[Entrevistador]

Quais são, no seu entender, os principais constrangimentos à inclusão destes alunos em cursos desta natureza?

[Cc1]

Da parte da escola, não existe, pelo menos é o que me parece: não existe. Por parte dos professores, também acho que não existe. Da parte dos colegas dos miúdos, ou seja, dos outros alunos, também acho que não existe. Por parte dos encarregados de educação, também acho que não existe. Isso depende muito. É como qualquer turma só com alunos sem problemas. Há miúdos que estão lá que estão porque são obrigados, há outros que querem aprender. Penso que seja a mesma coisa, não penso que seja diferente.

[Entrevistador]

Quais serão, no seu entender, as principais adaptações, alterações, que os professores dos cursos profissionais terão eventualmente de realizar para superar estes constrangimentos/dificuldades?

[Cc1]

Além das adaptações curriculares?

[Entrevistador]

Tudo.

[Cc1]

Eu acho que para fazer uma adaptação curricular para um aluno é essencial que o professor, além de ter conhecimento sobre qual é o problema ou quais são os problemas do miúdo, esteja algum tempo com ele, para perceber. Porque, de ano para ano, as situações evoluem, tanto para melhor como para pior. Mas evoluem. E convém que o professor conheça o aluno minimamente para fazer qualquer tipo de adaptação. Porque, no início do ano letivo, sem conhecer o miúdo, fazer adaptações curriculares, eu acho que não faz o mínimo sentido. Acho eu, atenção. É claro, obviamente, situações como a dislexia... pronto, isso aí, já sabemos com o que contamos. Agora, miúdos com características muito mais especiais, com problemas, se calhar, mais profundos, acho que é essencial o professor conhecer. E, a partir daí, é ir vendo ao longo do ano letivo. Não vou dizer tentativa-erro, que não é isso, mas é ir reformulando os próprios programas para os miúdos. Eu acho que isso é essencial. Aula a aula, perceber quais são as dificuldades. Passa muito por aí. Além, depois, do normal, que é ter atenção aos testes, se fazem testes ou não, os trabalhos... puxar mais pelos miúdos. Perceber se o

miúdo, durante a aula, deve falar, não deve falar; se deve interagir muito, esquecendo os outros colegas. Mas mesmo para o miúdo, o miúdo pode não se sentir muito à vontade em falar perante os outros. Depende sempre da situação. É essencial o professor conhecer minimamente o aluno, porque, senão, é, como se costuma dizer, 'chapa cinco' para todos. É essencial, porque cada aluno tem as suas características. É impossível ser igual para todos.

[Entrevistador]

Quais as competências básicas e transversais que considera essenciais que um aluno com ACS possua para frequentar um curso de natureza profissional?

[Cc1]

Bem, se ele chega a um curso profissional, é porque chegou ao 10.º ano. Se chegou ao 10.º ano, foi porque, para trás, foi feito um trabalho que permitiu que ele chegasse ao 10.º ano. A entrar no curso, bem, segundo a lei, eles são os primeiros a entrar nos cursos profissionais.

[Entrevistador]

Têm prioridade.

[Cc1]

Têm prioridade. Por isso, o essencial é — ou o encarregado de educação ou a psicóloga da escola — encaminhar o miúdo ou miúda para o curso mais apropriado. Não pode ser só despachá-lo para um curso qualquer e 'lavar as mãos'. Não. Tem de se perceber quais são as características e o que pretende fazer, aquilo de que gosta mais. É também, se calhar, uma visão mais à frente, de futuro: perceber o que poderá fazer com esse curso. Metê-lo num curso só por meter, não sei se é muito apropriado. Acho que é essencial perceber que curso, e olhar para o miúdo e ver se adapta bem ou não. Passa muito por aí.

[Entrevistador]

Com que competências considera que deveriam estar munidos *a priori*?

[Cc1]

Os cursos profissionais têm sempre um estágio. A questão do estágio é importante, porque retira os miúdos das escolas e insere-os num ambiente diferente, com pessoas diferentes que não conhecem; isso é importante. Para ir para um estágio, é essencial que consiga comunicar com outras pessoas; isso é essencial. Se não conseguir comunicar com outras pessoas, torna tudo muito mais difícil. Não impossível, mas torna tudo muito mais difícil. Depois, depende de cada curso. A questão de eles irem para a Cercizimbra acho que é essencial. Acho que é até mais importante do que estarem aqui no curso, se calhar. Porque está-lhes a dar algumas competências essenciais para um futuro muito próximo. Agora, também é necessário um esforço da parte dos alunos. Se não existir esse esforço, nada feito. Podemos estar aqui a dar tudo de mão beijada, mas isso não vai ser nada benéfico para os miúdos. Competências aqui para o curso ou para os cursos profissionais: eu acho que eles têm de saber ou têm de conseguir fazer o mínimo dos mínimos. Tanto a português, a matemática... o mínimo dos mínimos é essencial. Porque, senão, é muito, muito, difícil.

[Entrevistador]

Pegando na mesma linha de pensamento...

[Cc1]

Mas, desculpa, além dessas competências mais escolares, depois há as competências afetivas. Isso é muito importante, também, porque, eles para chegarem a um curso profissional, já têm de ter uma determinada idade, 15 ou mais anos, à volta disso. É essencial que, até esta idade, eles consigam ter amigos, consigam, fora da escola, no intervalo, estar com outros miúdos, interagirem, não estarem afastados, não serem marginalizados. Isso é essencial. Se calhar, é tão mais importante que as competências escolares, saber português ou matemática.

[Entrevistador]

Pegando numa das suas linhas de pensamento, na sua opinião, quando os alunos são inseridos nos diferentes cursos profissionais, são tidas em conta as suas características, necessidades e potencialidades, conforme consta do PEI — Programa Educativo Individual?

[Cc1]

Eu recebo os miúdos após essa escolha. E a experiência que eu tenho não é uma experiência totalmente positiva com estes miúdos, porque parece-me que eles são ‘empurrados’ para o curso só porque sim. Podia ser o curso A, mas podia ser também o curso B, C, D... fosse qual fosse. O que interessava era inseri-los num curso. Espero, sinceramente, que isto não seja assim tão linear, mas, às vezes, parece que é assim. Às vezes, temos miúdos que não têm as mínimas características, não têm a mínima sensibilidade para o curso onde estão inseridos. Se calhar, seria ideal estarem noutra curso. Agora, como é feita a escolha do curso, isso, muitas vezes, passa pela decisão do pai ou da mãe. Muitas vezes, poderão ser os professores do 9.º ano a encaminhar, ou, então, a psicóloga da escola; ou, então, o amigo também foi, ou porque o irmão mais velho já lá esteve, ou porque o vizinho conhece... Pronto, isto não é o mais indicado. O mais indicado é conversar mesmo com o miúdo, conhecer o miúdo muito bem e conhecer os cursos. Não é só conhecer os miúdos, é conhecer os cursos. Às vezes, os miúdos adaptam-se bem; outra vezes, não. Outras vezes, não.

[Entrevistador]

Tendo em conta a sua experiência profissional, considera que a inclusão destes alunos nestes cursos poderá melhorar a sua vida pós-escolar?

[Cc1]

Sim, isto vem no seguimento da conversa. Se o miúdo gostar do curso, se se aplicar minimamente, só vai ajudá-lo pós-curso. Se o miúdo estiver aqui por estar, não gostar, não sei. Em termos profissionais, ou seja, fora do curso, quando terminar, se terminar, tenho serias dúvidas de que vá aproveitar alguma coisa.

[Entrevistador]

Considera que a frequência deste tipo de cursos aumenta as hipóteses de integração futura no mercado de trabalho?

[Cc1]

Sim, sem dúvida. Não há dúvidas. Desde que seja no curso — volto a repetir — no curso mais apropriado, sem dúvida.

[Entrevistador]

Estamos a chegar ao fim da nossa entrevista, que aborda a temática da inclusão dos alunos com ACS em turmas de cursos profissionais do ensino secundário. Queria apenas colocar mais uma questão: conhece algum caso de alunos com necessidades específicas às quais tenha sido aplicada a medida educativa ACS ou o anterior Currículo Específico Individual que tenham concluído, com sucesso, este percurso escolar?

[Cc1]

Aqui no meu curso... eu penso que não.

[Entrevistador]

Para terminarmos, gostaria de saber se tem mais algo a acrescentar.

[Cc1]

É essencial que o professor do ensino especial também acompanhe este tipo de alunos, que exista comunicação entre todos — e quando digo entre todos, refiro-me entre o professor de ensino especial e os restantes docentes —, para os professores todos saberem como é que são os miúdos, o seu dia a dia, se há problemas, se não há... É essencial que os encarregados de educação sejam pessoas presentes. E se são presentes, são, obviamente, preocupados; essencial. Mas também é essencial que os próprios encarregados de educação percebam as características dos seus educandos, percebam os cursos, percebam a finalidade dos cursos. Os encarregados de educação não podem — acho que isso nunca aconteceu, mas pronto — os encarregados de educação não podem exigir que a escola resolva todos os problemas que os seus educandos possam ter, porque, além desses miúdos, temos uma sala cheia de outros alunos supostamente sem problemas, e nós temos de tratá-los sem... — como é que hei de dizer — sem atenção a nada. Tratá-los de maneira normal. Juntando a isso, eu acho que os outros também têm de ser tratados de maneira normal, não excluí-los dessa parte. Porque acho que nem os miúdos querem e sentir-se-iam mal. Mas é essencial — e volto a repetir, e não estou a dizer isto só por dizer — acho que é essencial o papel do professor do ensino especial, porque aqui é quase um intermediário entre os problemas dos alunos e os professores, e a sala de aula. É essencial. De resto, fazer uma boa escolha por parte dos miúdos relativamente aos cursos; antes de escolherem, saberem quais são os currículos de cada curso, quais são as saídas profissionais, para que o engano, para que o erro seja o mínimo possível.

[Entrevistador]

Sendo assim, resta-me agradecer a disponibilidade demonstrada e a colaboração prestada, assim como toda a informação fornecida. Muito obrigado.

[Cc1]

Obrigado.

ANEXO M - Transcrição da entrevista – Cc2

Transcrição da entrevista

Cc2

(Após legitimação da mesma)

[Entrevistador]

Na sua opinião, as escolas secundárias estão preparadas para receber e incluir alunos que, no âmbito das suas necessidades específicas, usufruem de ACS?

[Cc2]

As escolas secundárias estão relativamente preparadas, porque as condições que temos, a nível do número de alunos na turma, das infraestruturas também, se calhar nem sempre corresponde às necessidades dos alunos. Ou seja, o número de alunos numa turma, por vezes, impede que o professor faça um trabalho de maior proximidade com esses alunos que têm necessidades especiais. Todos têm necessidades diferentes, mas, esses, mais do que os outros, provavelmente.

[Entrevistador]

Como considera que tem corrido a inclusão dos alunos com ACS nas turmas dos cursos profissionais?

[Cc2]

A experiência que eu tenho, apesar de ser uma experiência recente — tenho, este ano, uma aluna de um curso profissional — eu penso que está a correr bem. A aluna está integrada na turma. Eu, enquanto professora, faço o possível para ela se sentir integrada e acompanhar as suas dificuldades.

[Entrevistador]

Parece-lhe que os alunos com ACS inseridos nos cursos profissionais se encontram perfeitamente integrados na escola? De que forma?

[Cc2]

Eu penso que sim, aparentemente. Porque os alunos não manifestam obstáculos à sua integração na turma, mas se calhar, na realidade, isso não é bem assim. Porque uma coisa é aparência, outra coisa é aquilo que o aluno sente. E, neste caso, os alunos que eu tenho, por vezes, não exteriorizam as suas dificuldades e, quando eu tento aproximar, sinto ali uma barreira. Acabo por não perceber muito bem se o aluno está ou não integrado.

[Entrevistador]

Até que ponto a inclusão de alunos com ACS em cursos desta tipologia é ou não benéfica para os mesmos? Quais os benefícios que identifica com a inclusão de alunos com ACS, em cursos desta natureza?

[Cc2]

Claro que é. Porque, nos cursos profissionais, temos, se calhar, uma margem de manobra maior do que nos cursos de prosseguimento de estudos. Temos, se calhar, mais flexibilidade, temos mais tempo para acompanhá-los. Apesar de ter também um fator contra, alguns profissionais nem sempre tem um comportamento muito adequado. Às vezes, também dificulta o acompanhamento desses alunos. Mas, sim, acho que é mais fácil do que nos outros cursos de prosseguimento de estudos.

[Entrevistador]

No seu entender, que fatores podem contribuir para o sucesso da inclusão destes alunos nas turmas dos cursos profissionais?

[Cc2]

Por exemplo, menos alunos por turma. Não estar tão pressionada pelo cumprimento de programas, porque, no final, depois não estão sujeitos a exames nacionais. Pronto, permite-nos gerir um pouco melhor a lecionação dos conteúdos, posso fazer mais atividades práticas e disponibilizar mais tempo para esses alunos com necessidades, adaptações curriculares significativas. Acho que facilita um pouco.

[Entrevistador]

E que fatores promovem o seu sucesso escolar nestes cursos?

[Cc2]

Por exemplo, eu poder fazer... ter mais tempo para fazer atividades práticas. Não estar tão pressionada, como já disse anteriormente, pelo cumprimento dos programas. Claro que eu tenho de cumprir o programa, mas posso cumpri-lo de forma mais flexível, ter menos alunos... Tudo isto me permite, se calhar, fazer um acompanhamento desses alunos, desde que eles também permitam que eu faça esse acompanhamento.

[Entrevistador]

Quais são, no seu entender, os principais constrangimentos à inclusão destes alunos em cursos desta natureza?

[Cc2]

Assim, à partida, não estou a ver nenhum constrangimento de força maior. Acho que beneficiam em ser integrados em cursos profissionais, penso eu.

[Entrevistador]

Quais serão, no seu entender, as principais alterações/adaptações que os professores dos cursos profissionais terão eventualmente de realizar para superar estes constrangimentos/dificuldades?

[Cc2]

Como eu anteriormente não referi constrangimentos...

[Entrevistador]

Ok, sim, senhora. Quais as competências básicas e transversais que considera essenciais que um aluno com ACS terá de possuir para frequentar um curso de natureza profissional?

[Cc2]

Ele tem de estar disponível para integrar esse curso. Tem de estar disponível para desenvolver algumas capacidades, como a autonomia, ter capacidade de se integrar num grupo, como um trabalho de pares, por exemplo; estar disponível para colaborar com o professor. Eu acho que o maior constrangimento é mesmo esse. Na minha experiência, que não é muito grande, sinto essa dificuldade em chegar ao aluno, porque, quando eu quero chegar a ele, fecha-se e nem sempre revela as suas dificuldades. Depois, é um trabalho que demora ali algum tempo, no entanto, é benéfico. Nós sabemos à partida que eles têm dificuldades, o professor já está alertado para isso, e começa a fazer um trabalho logo desde início, mas, por vezes, é difícil.

[Entrevistador]

Na sua opinião, quando os alunos são inseridos nos diferentes cursos profissionais, são tidas em conta as suas características, necessidades e potencialidades, conforme constam do PEI — Programa Educativo Individual?

[Cc2]

Isso eu não sei; não sei responder muito bem a isso. Não sei se, quando os alunos são selecionados para determinados cursos, é feita uma análise prévia das suas capacidades ou aptidões. Se um aluno vai para um curso comercial, por exemplo, de comércio, ou se vai para desporto, não sei se é feita previamente uma análise. Portanto, isso eu não sei responder.

[Entrevistador]

Tendo em conta a sua experiência profissional, considera que a inclusão destes alunos nestes cursos poderá melhorar a sua vida pós-escolar?

[Cc2]

Pode, porque eles estão num curso profissional. Para além das aprendizagens gerais, eles têm aprendizagens específicas numa determinada área profissional. E penso que isso é bom.

[Entrevistador]

Considera que a frequência deste tipo de cursos aumenta as suas hipóteses de integração futura no mercado de trabalho?

[Cc2]

Penso que sim, porque que o aluno adquire algumas aprendizagens, não só na escola, mas também no estágio que efetua nas empresas ou noutra instituição qualquer; adquire alguma experiência, que lhe pode ser benéfica posteriormente.

[Entrevistador]

Estamos a chegar ao fim da nossa entrevista, que aborda a temática da inclusão dos alunos com ACS em turmas de cursos profissionais do ensino secundário. Queria apenas colocar mais uma questão: conhece algum caso de alunos com necessidades específicas às quais tenha sido aplicada a medida educativa ACS ou o anterior Currículo Específico Individual que tenham concluído, com sucesso, este percurso escolar?

[Cc2]

Dos cursos profissionais, só tenho conhecimento este ano. Portanto, vou ver. Ainda estamos a meio do ano, mas penso que irá concluir, pelo menos na minha disciplina, com sucesso. Penso! Já tive experiência sem ser em cursos profissionais e, sim, concluiu com sucesso.

[Entrevistador]

Para terminarmos, gostaria de saber se tem mais algo acrescentar.

[Cc2]

Não.

[Entrevistador]

Queria agradecer a disponibilidade demonstrada e a colaboração prestada, assim como toda a informação fornecida. Muito obrigado.

[Cc2]

Obrigada.

ANEXO N – Exemplo de uma Análise de conteúdo de entrevista (1ª fase) – participante PEE

1ª fase da análise de conteúdo: agrupamento das unidades de registo em indicadores
PEE

Unidades de registo	Indicadores	UR/Ind.
<i>(As ES) Não (estão preparadas) para todos os que usufruem dessa medida.</i>	Insuficiente preparação das ES para a inclusão de alunos com ACS	1 PEE
Quando falei em constrangimentos, referi-me, essencialmente, ao contexto que temos atualmente nesta escola, porque poderia ser outro. Porque há alunos com barreiras bem mais profundas, e aí as alterações teriam de ser profundas não só nas turmas, mas em toda a escola.	Insuficiência de recursos físicos e materiais	1 PEE
Muitas vezes, as escolas até tentam criar um outro curso ou uma outra resposta, mas a rede não permite.	ES sem autonomia para a criação de cursos profissionais	1 PEE
Há alunos que tem adaptações curriculares significativas que preveem a substituição das aprendizagens, de uma forma mais profunda, incluindo atividades de substituição que passam pelo desenvolvimento de um currículo diferenciado, quer em termos de aprendizagens que têm a ver com a integração do aluno no quotidiano ou de carácter prático, no âmbito que implicasse a constituição de <i>ateliers</i> , ou professores e formadores e técnicos distintos, que ajudassem a desenvolver essas atividades. E não têm. Efetivamente, não têm.	Ausência de atividades funcionais de vida diária para alunos com ACS	2 PEE
(...) e algumas horas em contexto diferenciado, com atividades que se pretende que tenham uma aproximação ao quotidiano, mas que estão longe de o ter.		

Na nossa escola, só conseguem estar, praticamente, dentro da sala de aula (...)	Frequência quase total das aulas regulares pelos alunos com ACS	1 PEE
Não se pode dizer que não tenha havido ganhos e que não sido, inclusivamente e comparativamente com aquilo que se via para trás, não tenha sido positiva.	Alguns ganhos na inclusão relativamente ao passado	3 PEE
(...) não se veem relegados a espaços distintos, nem confinados a uma unidade, como vinham até então, ou como agora vulgarmente se chama o Centro de Apoio a Aprendizagem, em algumas escolas.		
Aqui o conceito de centro ainda não está reduzido a um espaço, são valências que colaboram para fazer parte dessa estrutura.		
Porque nós temos recebidos alunos que, na sua maioria, têm estado em contexto fora da sala de aula, que frequentam uma ou duas disciplinas, por norma, as de carácter mais prático, como EV ou Educação Física e pouco mais. E, nesta escola, temos feito o possível, para que eles frequentem todas as disciplinas (...)	Aumento do nº de disciplinas frequentado pelos alunos com ACS	1 PEE
(...) ainda que a carga horária possa ter sido alterada em todas elas, ligeiramente, para beneficiarem também, adicionalmente, de outro tipo de atividades de substituição, quer para o desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social, em contexto de apoio especializado de educação especial, quer para desenvolverem o PIT e outras atividades que temos cá na escola, e temos contado com a colaboração de alguns projetos ou mesmo do desporto escolar.	Frequência de atividades para o desenvolvimento da autonomia e concretização do PIT	1 PEE
Nesse sentido, parece-me que é positivo, porque eles estão entre os pares, têm um desenvolvimento, ao nível pessoal e social, mais ajustado a sua faixa etária e à sua condição para posterior integração na vida ativa, e usufruírem de forma plena a sua cidadania.	Maior integração com os pares	1 PEE

<p>Mas, de facto, há muito trabalho a fazer, porque, se em algumas disciplinas já vamos caminhado, e gradualmente, ao longo dos anos, temos vistos progressos, está-se a caminhar para a construção de um currículo, efetivamente, diferenciado e ajustado ao aluno.</p>	<p>Evolução da escola na capacidade de elaborar currículos diferenciados</p>	<p>1 PEE</p>
<p>O problema é que a dificuldade persiste, em fazer trabalho diferenciado em sala de aula, nomeadamente em turmas extensíssimas, mesmo nos profissionais, quando têm a medida prevista de turma reduzida.</p>	<p>Dificuldade na diferenciação pedagógica em sala de aula regular</p>	<p>5 PEE</p>
<p>A verdade é que quando funcionamos em regimes de meia turma, como temos alguns casos aqui no 11.º e 12.º, de meia turma autorizada e que se vai juntar a outra meia turma, na componente sociocultural, decididamente, aquele de maior... aquele cognitivo para estes alunos com dificuldades tão profundas, a turma é de 30. Quer dizer, as coisas não funcionam. Não se consegue fazer.</p>		
<p>Um professor sozinho não consegue fazer. Até porque não se trata só desses alunos, que, no limite, deveriam ser dois, e que, por vezes, temos turmas com quatro, cinco, seis, sete e oito alunos com necessidades de acompanhamento mais individualizado, e quase todos eles com recomendação de turma reduzida. Não há capacidade de a escola responder e colmatar tantas falhas.</p>		
<p>Todavia também não há capacidade de resposta por parte do docente para fazer um trabalho diferenciado, de índole mais prática, poder aceder e acompanhar com assiduidade o que o aluno está a fazer.</p>		
<p>Até porque não se trata de um só aluno na turma, e, volto a sublinhar, que todas as turmas onde temos alunos com ACS — todas não, à exceção de uma — tem mais do que um aluno com ACS, e com características distintas. Mas, para além desses ACS, temos alunos com ACNS, portanto, também nessas turmas, o que dificulta em muito a tarefa do professor.</p>		

Eles integram-se, têm sido bem acolhidos na turma, fazem parte do quotidiano escolar e das convivências com os seus pares. (...) Pode haver uma situação ou outra em que, de facto, eles se sintam menos integrados, mas não serão diferentes dos restantes cá na escola.	Boa integração na turma	1 PEE
Poderá haver, inicialmente e de forma pontual, alguma dificuldade de integração, mas parece-me que ela é logo esbatida nas primeiras semanas.	Integração com pares positiva	3 PEE
Incluídos estão, mas, pontualmente, estão por sua conta.		
Porque eles cresceram como pessoas, como indivíduos, o seu autoconceito melhorou, porque se veem integrados entre os pares		
Têm a atenção individualizada, dentro do possível, por parte dos professores.	Atenção individualizada por parte dos prof.	1 PEE
Quando falamos de cursos profissionais, temos a tendência para pensar que são cursos todos muito práticos. Efetivamente, não é assim, porque aqueles cursos que nós idealizamos como práticos, como oficinas, como “aprender fazendo” e tudo mais, na verdade...	Insuficiência da vertente prática nos cursos profissionais	2 PEE
A prática é em sala de aula e passa muito por trabalhos desenvolvidos com recurso a competências que os alunos, muitas vezes, não têm.		
Eles têm um curso, que tem um programa modular pesadíssimo, uma carga horária superpesada. Eles têm à volta de entre 38 e 40 horas semanais, é uma carga horária muito pesada, quase toda em sala de aula.	Exagero da carga horária dos cursos profissionais	1 PEE
E em termos de facilitadores para estes alunos, também não temos. Não são alunos, os que temos tido até ao momento, que requeiram um acompanhamento especializado por parte de um docente em sala de aula, um docente de educação especial em sala de aula. Não há equipamentos a serem manipulados, nem propriamente competências transversais que requeiram ou exijam a presença absoluta do professor lá, porque não há o trabalho específico.	Alunos sem necessidade de apoio do PEE em sala de aula	1 PEE

<p>As turmas têm de ser, efetivamente, reduzidas, e tem — para já, numa primeira fase, não sendo o ideal, mas sendo o que a Lei prevê — tem de se cumprir o que está estipulado.</p>	<p>Necessidade de redução do nº de alunos por turma</p>	<p>1 PEE</p>
<p>Não mais do que dois, por turma, com recomendação de turma reduzida. Não podemos continuar a ter turmas em que quatro, cinco, seis, sete alunos ou mais têm recomendação de turma reduzida e estão todos na mesma turma.</p>	<p>Necessidade de redução do nº de alunos com ACS por turma</p>	<p>2 PEE</p>
<p>Não há capacidade de resposta para estas situações, até porque, depois, todos os outros, não quer dizer que não precisem também de um acompanhamento, aqui e ali, mais individualizado por parte do professor. E fazer um trabalho distinto para cada um destes alunos não é fácil.</p>		
<p>De maneira que, para que a inclusão fosse efetiva, há que cumprir esse pressuposto da Lei, do rigor na constituição de turmas, e, eventualmente, em situações de trabalho prático, poder haver, sei lá, coadjuvação, por exemplo para que os alunos, efetivamente, e todos eles fossem acompanhados, de forma próxima, no desenvolvimento das aprendizagens, sem que o acompanhamento de um prejudicasse os outros.</p>	<p>Necessidade de coadjuvação em aulas com atividades práticas</p>	<p>1 PEE</p>
<p>O sucesso escolar destes alunos é relativo. Porque nós sabemos, à partida, que o currículo é construído à medida das capacidades do aluno. Sendo que, muitas vezes, são suprimidas competências e conhecimentos e parte do currículo, e acrescenta-se outras competências, outros componentes ao currículo do aluno, que são aquelas que são consideradas mais adequadas.</p>	<p>Distanciamento de algumas ACS em relação ao currículo e competências do curso profissional</p>	<p>2 PEE</p>
<p>De maneira que o sucesso será sempre relativo e condicionado à construção do currículo do aluno, que, em grande parte, nada tem a ver com o curso em que ele está integrado. Em muitas disciplinas, ele está a desenvolver um trabalho tão diferenciado, que, chegando ao fim do curso, digamos, X ou Y, não quer dizer que depois ele tem as competências daquele curso. Não tem.</p>		

<p>Ele tem as competências genéricas feitas à medida do seu currículo. Só que a lei obriga a estar integrado na turma, e pressupõe-se que ele fez o curso tal. Na verdade, não o fez. O sucesso é relativo, fez as aprendizagens, desenvolveu algumas competências, não necessariamente no curso em que está integrado.</p>	<p>Desenvolvimento de competências não específicas do curso profissional em que se encontra</p>	<p>2 PEE</p>
<p>De maneira que isto parece-me a mim um bocadinho uma falácia que se oferece aqui a estes alunos. Eles estão convencidos, muito deles, e por experiência própria, de que estão a frequentar um curso e que chegam ao final e que têm o curso X ou Y, conforme a turma em que estavam integrados. Mas muitas vezes não obtêm, efetivamente. Tanto que a certificação deles por competências diz que são outras.</p>		
<p>Muitos dos constrangimentos destes alunos têm a ver com a recomendação da turma reduzida e que, por esse motivo, reduz o número de alunos que a escola poderia receber e deixa de ter essa possibilidade. E essa, de facto, é uma condicionante.</p>	<p>Constrangimentos da inclusão de alunos com ACS em turmas dos cursos profissionais</p>	<p>1 PEE</p>
<p>Outra questão que tem a ver com os constrangimentos é, precisamente, toda uma fase inicial em que levamos a fazer uma avaliação, quase diagnóstico de aptidões e competências do aluno, até conseguirmos construir o currículo dele. E ele, até lá, anda um pouco a desnorte. Esta é outra condicionante.</p>	<p>Duração do período de diagnóstico para a elaboração do PIT</p>	<p>1 PEE</p>
<p>O facto de os professores terem de fazer um trabalho diferenciado e terem múltiplos casos, como referi há pouco, em cada turma é outra condicionante nestas turmas, e a incapacidade de se desenvolver, de facto, um trabalho que tenha significado para o aluno à saída do curso. Porque ele, não só não tem a certificação do curso — nem poderia tê-la — mas tem apenas uma certificação genérica de frequência, que não se pode dizer bem o que é que ele, de facto, desenvolveu e para que é que está apto à saída. Esta é, também, outra das contingências ou condicionantes da integração do aluno neste cursos, à partida.</p>	<p>Certificação genérica de competências sem saída profissional específica</p>	<p>6 PEE</p>

<p>Agora, o que é que tem: o mercado de trabalho exige a certificação daquilo que aprendermos</p>		
<p>A certificação que eles levam não é muito favorável, e a ver vamos como é que vai ser, isso é algo que ainda (...)</p>		
<p>Mas eles frequentam o curso profissional sem terem no final uma certificação profissional e a certificação acadêmica por competências não é, propriamente, uma certificação ao nível da certificação acadêmica que os seus pares levam daqui.</p>		
<p>De maneira que se isso estiver plasmado no certificado há algum... o mercado de emprego, nomeadamente, aquele que estiver mais atento aquilo que ali está, poderá colocar em causa aquilo que são as verdadeiras competências e aptidões do aluno para determinado emprego.</p>		
<p>Não têm certificação profissional, nem teriam de o ter, porque efetivamente não têm as competências que o determinado curso prevê. Eles não fizeram um percurso com avaliação e cumprimento de tudo o que estava estabelecido em cada módulo. Portanto, na verdade, não</p>		
<p>Neste momento, aquilo que teriam de fazer para ultrapassar estas barreiras prende-se, também, com o fator de organização dos horários dos professores, nomeadamente, porque que a lei prevê a articulação entre os docentes especializados e os docentes de conselho de turma.</p>	<p>Insuficiência de tempos nos horários dos professores para articulação entre eles</p>	<p>5 PEE</p>
<p>Tinha de haver um trabalho de articulação, de preparação de atividades, de definição de estratégias, de ajustamentos, para esbater, precisamente, essas barreiras em contexto sala de aula, e haver um trabalho sistemático e significativo para o aluno.</p>		
<p>Efetivamente, não temos tempo para essa articulação.</p>		

É toda informal e com prejuízo do tempo do trabalho individual, que é tão necessário para produzir materiais e atualização. E, nesse âmbito, o trabalho não é consistente nem é sistemático.		
Neste momento, não temos capacidade de resposta, porque não há tempo para a articulação definida nos horários definidos dos professores.		
Bem as competências... ele tem de ter um certo nível de autonomia, quer pessoal, quer, digamos, social, porque os cursos profissionais também funcionam muito à base de um trabalho colaborativo e em grupo, e é essencial que as tenham.	Necessidade de ter autonomia pessoal e/ou sentido de responsabilidade	2 PEE
Mas deveriam ter essa base de autonomia, deveriam definitivamente ter.		
O saber ser, o saber estar em aula, (...)		
(...) o saber comunicar, portanto, em termos de comunicação, é essencial, outras já não serão tão... elas são transversais porque um aluno saber escrever é um saber transversal.	Necessidade de conseguir comunicar e/ou relacionar-se socialmente	2 PEE
O saber ler é transversal, mas o ler não é leitura mecânica é a leitura compreensiva,	Necessidade de (algum) domínio da leitura e da escrita	1 PEE
E, muitas vezes, não vêm assim preparados para saber trabalhar em grupo e dar o seu contributo.		

<p>Para além de não terem essas competências transversais, têm lacunas, imensas, em termos de competências curriculares, que faz com que as competências transversais que eles tenham não sejam suficientes para eles autonomamente esbaterem essas lacunas.</p>	<p>Necessidade de competências básicas e transversais para frequentar um curso profissional</p>	<p>2 PEE</p>
<p>e este alunos com ACS têm ACS, precisamente, por terem limitações profundas ao nível da compreensão da interpretação, de tudo o que é, de facto, de difícil acesso, por limitações cognitivas que eles têm, muitos deles.</p>	<p>Limitações cognitivas dos alunos com ACS</p>	<p>1 PEE</p>
<p>Não. Eles são inseridos porque é a resposta que sistema oferece.</p>	<p>Desconsideração pelas características, necessidades e potencialidades dos alunos</p>	<p>6 PEE</p>
<p>Eles acabam o seu percurso ou num agrupamento de escolas que vai até ao final do ensino básico; depois, vão para uma escola que tenha ensino secundário e aí é a resposta que a escola tem.</p>		
<p>Não permite, e eles têm de ser inseridos naquilo que há, na sua comunidade local, porque, muitas vezes, nem os pais têm capacidade para os deslocar 50, 100, 200 quilómetros, porque em sítio tal existe uma escola com caraterísticas mais adaptadas para o meu filho.</p>		
<p>E eles são inseridos naquilo que há, e, muitas vezes, perfeitamente desajustado aquilo que é o perfil educativo do aluno e o percurso que ele fez até então e as suas reais aptidões e capacidades.</p>		
<p>É perfeitamente desajustado, e isso vê-se aqui na escola. E temos esses casos: eles são inseridos nas turmas que existem. Há três cursos em funcionamento, este ano, aqui na escola.</p>		
<p>Na área de residência dos alunos, eram estes e eles vieram para estes cursos.</p>		

Não, a comunidade local não responde.	Ausência de respostas da comunidade envolvente	2 PEE
E, na comunidade local, há outras que oferecem cursos quase semelhantes.		
Eu, apesar de tudo, acho que melhora.	Vida pós-escolar dos alunos com ACS melhorada	2 PEE
Mas, apesar de tudo, eu penso que sim. Sem dúvida.		
Na medida em que eles crescem, que ganham algumas competências — porque estes alunos podem, de facto, fazer um desenvolvimento mais lento de algumas competências, mais reduzido, mas tem se verificado, e eu tenho verificado pela minha experiência, que eles têm tido... saem daqui com ganhos.	Ganhos em termos de algumas competências	1 PEE
É provável que sim.	Hipóteses de integração no mercado de trabalho de alunos com ACS com condicionantes	1 PEE
E, nomeadamente, os ganhos acrescidos também com o desenvolvimento do PIT têm contribuído, de facto, para uma evolução, em termos de capacitar o aluno para o exercício da cidadania (...)	Evolução dos alunos no exercício da cidadania	1 PEE
Em princípio, será por competências.	Atribuição de um certificado por competências no final da conclusão da escolaridade obrigatória.	2 PEE
Levarão um certificado por competências, que, no mercado de trabalho, lhes vale pouco, porque é um certificado distinto dos demais.		

Eu tenho conhecimento de alunos que concluíram, até ao final da escolaridade obrigatória, o percurso.	Conhecimento de alunos com ACS que tenham concluído a escolaridade obrigatória, mas sem os conseguir quantificar	1 PEE
Esses alunos estão num CAO, os que eu conheço.	Um número indeterminado de alunos com ACS ingressaram num CAO	1 PEE

ANEXO O – Análise de conteúdo das entrevistas aos professores (2º fase)

2ª fase da análise de conteúdo: agrupamento dos indicadores em temas, categorias e subcategorias.
(entrevistas a P1;P2;P3;DT1;DT2;CC1;CC2 E PEE)

Temas	Categorias	Subcategorias	Indicadores	UR/Ind
Conceções dos professores sobre a inclusão de alunos com ACS	Preparação das ES para a inclusão de alunos com ACS	ES preparadas para a inclusão de alunos com ACS	ES preparadas fisicamente, organizacionalmente e materialmente para à inclusão dos alunos com ACS	5P1; 2DT2; 2 CC1; 1CC2:
			Ausência de barreias físicas e materiais à inclusão	1 CC1
		ES não preparadas para a inclusão de alunos com ACS	Insuficiente preparação das ES para a inclusão de alunos com ACS	1 P2; 1 P3; 1 DT1; 1 PEE

			Insuficiência de recursos físicos e materiais	2 P3; 1PEE
			ES sem autonomia para a criação de cursos profissionais	1 PEE
		Dificuldades das ES na organização e desenvolvimento das ACS	Ausência de atividades funcionais de vida diária para alunos com ACS	2 PEE
			Frequência quase total das aulas regulares pelos alunos com ACS	1 PEE
			Insuficiente preparação dos professores	1 P1; 3 DT1; 1 DT2; 1 CC1
			Necessidade de preparar professores e pares para a inclusão dos alunos com ACS na escola	1 CC1

			Dificuldades na relação humana entre os diversos intervenientes (professores e alunos)	1 CC1
			Reduzida autonomia das escolas na gestão dos currículos dos cursos profissionais	3 DT2
			Autonomia reduzida das escolas na gestão do número de alunos/turma estipulado por lei	1 P2; 1 DT1
			Pouca articulação entre os professores das turmas dos CP	1 DT1
			Ausência de formação dos professores na área da educação especial	1 P3
			Alguns ganhos na inclusão relativamente ao passado	1 P1; 1 PEE

	Evolução nos processos de inclusão de alunos com ACS no ES	Aumento do nº de disciplinas frequentado pelos alunos com ACS	1 PEE
		Frequência de atividades para o desenvolvimento da autonomia e concretização do PIT	1 PEE
		Evolução da escola na capacidade de elaborar currículos diferenciados	1 PEE
		Ganhos em termos de (algumas) competências	2 DT2; 1 PEE
		Atribuição de um certificado por competências no final da conclusão da escolaridade obrigatória.	2 DT2; 2 PEE
		Evolução dos alunos no exercício da cidadania	1 PEE
	Favorável	Boa integração na turma	1 PEE; 3 P3

	Inclusão dos alunos com ACS nas turmas dos cursos profissionais		Inexistência de constrangimentos à inclusão dos alunos com ACS nos cursos profissionais	1 CC2
		Favorável mas com reservas	Maior facilidade na inclusão dos alunos ACS em turmas cursos profissionais do que em turmas do ER	3 DT1; 4 CC1
			Necessidades de uma melhor inclusão dos alunos com ACS nos cursos profissionais	1 DT2
		Desfavorável	Ausência de respostas efectivas à inclusão dos alunos com ACS em turmas dos cursos profissionais	1 P2
			Dificuldades na realização dos estágios nos cursos profissionais	7 P1

	Inclusão dos alunos com ACS na escola	Favorável	Boa integração na escola	2 P1; 2 DT1; 1 DT2
		Favorável mas com reservas	Benéfica à inclusão dos alunos com ACS na escola quando em cursos profissionais	3 DT2;1 CC2
			Integração na escola dependente das próprias características individuais do aluno	4 CC1
Fatores de sucesso escolar dos alunos com ACS	Benefícios dos alunos com ACS incluídos nas turmas dos cursos profissionais	Mais valia em termos sociais	Maior integração com os pares	3 P1; 1 DT2;1 CC1; 4 CC2;1 PEE
			Maior socialização com os pares	1 P2

			Aquisição de maiores competências sociais	2 P2; 2 P3; 1 CC1
		Mais valia em termos académicos	Aprendizagem colaborativa com os pares	1 P2
			Acesso aos mesmos conteúdos programáticos que os pares	2 DT1
		Mais valia em termos profissionais futuros	Aquisição de competências técnico-profissionais	2 P3; 1 DT2; 1 CC1
	Fatores facilitadores	Motivação intrínseca do aluno com ACS	Alunos com ACS interessados e motivados na frequência dos cursos profissionais selecionados.	5 P1; 1 CC1; 1 CC2

		Integração interpares	Integração com pares positiva	4 P1; 2 DT1; 2 CC1; 3 PEE
	Organização das turmas dos cursos profissionais		Funcionamento das aulas por turnos de alunos	1 P3
			Número reduzido dos alunos da turma por turnos	1 P3
			Número reduzido de alunos nas turmas dos CP	1 P1; 4 DT2
		Flexibilidade curricular nos cursos profissionais	Maior flexibilidade curricular dos cursos profissionais	3 DT1; 8 CC2
		Atitudes por parte dos professores	Disponibilidade dos professores em trabalhar com alunos com ACS	4 P1; 5 P2; 1 P3;1 DT1;4

				DT2; 2 CC1; 2 CC2
		Envolvimento dos encarregados de educação no processo escolar do aluno com ACS	Comunicação dos encarregados de educação com a escola	1 CC1
			Participação e atitudes dos encarregados de educação na vida escolar dos alunos com ACS	4 CC1
		Realização de estágios profissionais /laborais	Possibilidade dos alunos com ACS realizarem estágios profissionais/laborais na área técnica durante o curso profissional	2 P1; 4 DT2; 2 CC1
		Moldura do quadro legislativo	Alunos com ACS tem prioridade no ingresso	1 CC1

		Articulação entre a escola e entidades externas	Frequência de outros espaços educativos por parte dos alunos com ACS	2 DT2; 3 CC1
		Perfil dos alunos dos cursos profissionais	Baixo desempenho escolar dos alunos dos CP	5 P1
		Articulação entre professores dos cursos profissionais	Articulação entre o professor de educação especial e os outros professores	3 CC1
Constrangimentos na inclusão dos alunos com ACS	Constrangimentos	Problemas na organização curricular dos cursos profissionais	Insuficiência da vertente prática nos cursos profissionais	2 P3; 3 DT1; 2 PEE
			Exagero da carga horária dos cursos profissionais	1 PEE
		Problemas de organização das turmas	Necessidade de redução do nº de alunos por turma	1 P2; 1 DT1; 2 DT2; 3 CC2; 1 PEE
			Necessidade de redução do nº de alunos com ACS por turma	1 DT2; 2 PEE

			Necessidade de redução do número de turmas por professor	1 P2
			Necessidade de redução do nº de alunos com NE por turma	1 DT1
		Problemas no apoio diferenciado em sala de aula	Dificuldade na diferenciação pedagógica em sala de aula regular	7 P2; 5 DT2; 5 PEE
			Necessidade de coadjuvação em aulas com atividades práticas	1 PEE
			Dificuldade em dar atenção individualizada por parte dos professores	1 P2; 1 DT1; 4 DT2
		Necessidade de tempo para a elaboração do PIT	Duração do período de diagnóstico para a elaboração do PIT	1 PEE
		Conclusão do curso sem as competências profissionais necessárias	Distanciamento de algumas ACS em relação ao currículo e competências do curso profissional	1 P1; 2 PEE
			Desenvolvimento de competências não específicas do curso profissional em que se encontra	2 PEE

			Certificação genérica de competências sem saída profissional específica	6 DT2; 6 PEE
		Experiência profissional dos docentes	Pouca experiência profissional com alunos com ACS	1 DT2; 4 CC2
		Problemas na diferenciação curricular	Dificuldades dos professores na elaboração das adaptações curriculares para os alunos com ACS	3 DT1; 3 DT2
		Perfil comportamental dos alunos dos CP	Dificuldades em gerir o comportamento dos alunos das turmas dos cursos profissionais	1 DT2;1 CC2
		Carga horária do estágio profissional/laboral	Necessidade de maior número de horas em contexto de estágio profissional/laboral	1 DT2
		Perceção da comunidade educativa dos cursos profissionais	Representações (pouco favorável) dos cursos profissionais	1 DT2

		Visão facilitista dos cursos profissionais	1 P1
	Perfil do aluno com ACS	Ausência de competências e perfil para frequentar um curso profissional	1 P1
		Nível de interesse do aluno com ACS no CP frequentado	1 P3; 2 CC1
		Necessidade de competências básicas e transversais para frequentar um curso profissional	2 PEE
		Limitações cognitivas dos alunos com ACS	1 PEE
	Problemas de comunicação entre os diferentes intervenientes educativos	Necessidade dos professores serem informados sobre o perfil do aluno	1 CC1

	Necessidade de mais tempos nos horários dos professores para trabalho colaborativo	Insuficiência de tempos nos horários dos professores para articulação entre eles	5 PEE
	Problemas na oferta formativa para alunos com ACS	Ausência de respostas da comunidade envolvente	2 PEE
		Necessidade de cursos próprios para os alunos com ACS	1 P1; 5 P2; 4 DT2
		Ausência de respostas efectivas à inclusão dos alunos com ACS nos cursos profissionais	1 P2

Ensino e aprendizagem dos alunos com ACS	Principais adaptações/alterações realizadas pelos professores	Diferenciação curricular	Necessidade de elaboração de adaptações curriculares	4 DT2; 6 CC1
			Adaptações curriculares promovem o sucesso dos alunos	7 P1; 1 DT1
		Apoio por parte dos docentes	Atenção individualizada por parte dos prof.	2 P3; 1 CC2; 1 PEE
			Alunos sem necessidade de apoio do PEE em sala de aula	1 PEE; 1 P1
		Diferenciação pedagógica em sala de aula regular	Trabalho diferenciado com os alunos com ACS em contexto de sala de aula	5 P1; 1 P2; 5 P3; 7 DT2; 8 CC1

	Competências básicas e transversais dos alunos com ACS	Acadêmicas	Necessidade de (algum) domínio da leitura e da escrita	1 PEE; 2 DT2; 2 P1; 1 CC1; 3 P2
			Necessidade de (algum) domínio do cálculo e do raciocínio lógico-abstrato	1 DT2; 1 CC1
		Autonomia pessoal e responsabilidade	Necessidade de ter autonomia pessoal e/ou sentido de responsabilidade	3 P1; 1 DT1; 2 DT2; 1 CC1; 1 CC2; 2 PEE

		Relacionais e comunicacionais	Necessidade de conseguir comunicar e/ou relacionar-se socialmente	1 P2; 2 P3; 1 DT1; 3 CC1; 2 CC2; 2 PEE
	Processo de inserção dos alunos com ACS nos cursos profissionais	Têm em conta as características, necessidades e potencialidade dos alunos com ACS	Necessidade de ter em conta em características, necessidades e potencialidade dos alunos com ACS	3 P3
		Não são tidas em conta as características, necessidades e potencialidade dos alunos com ACS	Desconsideração pelas características, necessidades e potencialidades dos alunos	2 P1; 2 P2; 3 DT1; 1 DT2; 9 CC1; 6 PEE

			Inserção é feita apenas de acordo com as ofertas dos CP disponíveis na escola	
		Desconhecimento do processo de inserção de alunos com ACS nos CP	Não conhecimento do processo de inserção de alunos com ACS nos cursos profissionais	2 DT2; 3 CC2
		Melhoria do processo de inserção de alunos com ACS nos CP	Necessidade de se modificar os procedimentos de inserção dos alunos com ACS nos CP	5 P1; 1 DT2; 6 CC1
Preparação para a vida ativa	Vida pós-escolar dos alunos com ACS melhorada	Concordância absoluta	Vida pós-escolar dos alunos com ACS melhorada	3 P1; 1 P2; 2 P3; 1 DT1; 2 DT2; 2 CC2; 2 PEE

		Concordância com reservas	Necessidade de melhorar a vida pós-escolar dos alunos com ACS	4 CC1
		Sem influência na vida pós-escolar		
	Integração dos alunos com ACS aumenta as hipóteses no mercado de trabalho	Aumento das hipóteses de integração no mercado de trabalho	Maiores hipóteses de integração para os alunos com ACS no mercado de trabalho / alunos com ACS com melhores hipóteses de integração no mercado de trabalho	3 P1; 1 P2; 3 P3; 1 DT1; 3 DT2; 2 CC2
Hipóteses de integração no mercado de trabalho de alunos com ACS com condicionantes			2 CC1; 1 PEE	
Sem influência na integração no mercado de trabalho				

		Receptividade do mercado de trabalho	Dificuldades na integração dos alunos com ACS no mercado de trabalho	6 DT2
	Conhecimento de alunos com ACS escolaridade obrigatória concluída	Com conhecimento	Conhecimento de alunos com ACS que tenham concluído a escolaridade obrigatória, mas sem os conseguir quantificar	1 P2; 1 DT2; 1 CC2;1 PEE
			Conhecimento de quatro alunos com ACS que concluíram a escolaridade obrigatória	3 P1
		Sem conhecimento	Desconhecimento de alunos com ACS que tenham concluído a escolaridade obrigatória	2 P3 ; 1 DT1; 1 CC1
	Percurso profissionais/formativos		Dois alunos estão empregados	2 P1

	doas alunos com ACS após a conclusão da escolaridade obrigatória	Saídas profissionais e/ou formativa pós-escolar -	Um aluno ingressou num curso profissional de fisioterapia	1 P1
			Um número indeterminado de alunos com ACS ingressaram num CAO	1 PEE
			Desconhecimento da saída profissional e/ou formativa do aluno com ACS com escolaridade obrigatória concluída.	1 DT2

