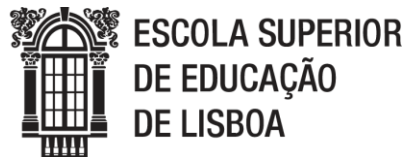


**Participação de alunos com Necessidades Educativas  
Especiais nas atividades de sala de aula e da escola – Que  
implicações no desenvolvimento da autonomia pessoal e  
social?**

**Nilson César Mendes**

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção de  
grau de Mestre em Educação Especial - Área de especialização: Problemas de  
Cognição e Multideficiência

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?**

**Nilson César Mendes**

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção de  
grau de Mestre em Educação Especial - Área de especialização: Problemas de  
Cognição e Multifuncionalidade

Orientador: Professora Doutora Isabel de Lacerda Pizarro Madureira

2018



*“De que vale ter voz  
se só quando não falo é que me entendem?  
De que vale acordar  
se o que vivo é menos do que o que sonhei?”*

Mia Couto, 2004 (Verso do menino que fazia versos)

## **ABREVIATURAS E SIGLAS**

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PDI – Perturbações do Desenvolvimento Intelectual

PC – Perturbações do Comportamento

PE – Perturbação Emocional

DSM – Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders

QI – Quociente de Inteligência

OMS – Organização Mundial de Saúde

EE – Encarregados de Educação

CIF – Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde

AC – Adequação Curricular

CEI – Currículo Específico Individual

## RESUMO

A inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) na Escola pública tem sido tema de grandes controversas no seio do nosso sistema educativo, pois a Escola tem-se manifestado pouco permeável à mudança.

Uma Escola Inclusiva – Escola para Todos – deve garantir a participação e o sucesso de Todos e, em particular, dos mais vulneráveis.

Com esta ideia de partida, o presente estudo pretende dar um contributo para um maior conhecimento acerca das realidades e necessidades educativas de crianças com NEE, numa perspetiva de participação ativa com vista a uma maior autonomia pessoal e social na transição para a vida adulta.

Em termos metodológicos, o estudo envolveu o recurso a diversos instrumentos e técnicas de recolha de dados, nomeadamente, a realização de entrevistas aos alunos com NEE (*focus group*) e inquéritos aos Encarregados de Educação.

Os resultados do estudo evidenciam uma prática que respeita os princípios de uma educação inclusiva: Acesso, Participação e Sucesso dos alunos com Perturbações do Desenvolvimento Intelectual e Perturbações do Comportamento, através de um trabalho cooperativo, sendo que o projeto educativo de turma/escola assume uma vertente de aprendizagem funcional dentro e fora do contexto escolar (“contexto real”), promovendo sempre o respeito pelas características e individualidades de cada um dos alunos, com vista ao reforço das autonomias pessoal e social.

**Palavras-Chave:** Inclusão social; Dar voz; Participação; Autonomia; Pedagogia Inclusiva.

## **ABSTRACT**

The inclusion of children with Special Educational Needs (SEN) in public schools has been the subject of great controversy within our educational system, since the School has shown itself to be little permeable to change.

An Inclusive School – a School for All – must guarantee the participation and success of All, and in particular the most vulnerable.

With this idea in mind, the present study intends to contribute to a greater knowledge about the realities and educational needs of children with SEN, in a perspective of active participation towards a greater personal and social autonomy in the transition to adult life.

In methodological terms, the study involved the use of various instruments and data collection techniques, namely, interviews to the students with SEN (*focus group*) and surveys to the guardians of the students.

The results of the study demonstrate a practice that respects the principles of an inclusive education: Access, Participation and Success of students with Intellectual Development Disorders and Behavior Disorders, through a cooperative work, where the educational project of the class/school assumes a functional approach based in and out of the school ("real context"), always promoting respect for the characteristics and individualities of each students, aiming to strengthen their personal and social autonomies.

**Keywords:** Social inclusion; To Give Voice; Participation; Autonomy; Inclusive Pedagogy.

## AGRADECIMENTOS

*“Todos elogiam o sonho, que é o descansar da vida. Mas é o contrário, Doutor. A gente precisa do viver para descansar dos sonhos.”*

Mia Couto (2004)

Ao finalizar esta dissertação temos plena consciência que a sua realização só foi possível com a preciosa ajuda e colaboração de muitas pessoas. A todas elas desde já um muito obrigado!

Aos meus alunos e às suas famílias, que tornaram possível a realização deste trabalho. Um especial agradecimento à Diretora do Externato – Senhora Dr<sup>a</sup> Fernanda Martins, pelos conhecimentos que me transmite, pelos horizontes que me abriu, pelos desafios que me propõe, e por acreditar e apostar na minha pessoa desafiando-me sempre a ir um pouco mais longe. Quero ainda agradecer à minha Diretora Pedagógica – Dr<sup>a</sup> Teresa Leitão, pela confiança e por sempre me encorajar a prosseguir.

À Professora Doutora Isabel Madureira pela amizade e disponibilidade que demonstrou ao aceitar orientar este trabalho e por todo o apoio que me proporcionou.

Às minhas colegas Alexandra, Cristina e Sara, pela amizade, pelo incentivo, pela partilha conjunta de conhecimentos e de experiências.

Às minha colegas e amigas da licenciatura da Escola Superior de Educação de Setúbal por me terem ajudado a tornar possível o sonho de ser professor. Um obrigado a todos os professores da ESE de Setúbal, em especial à professora Ana Sequeira.

Ao meu irmão Ernesto Prata por acreditar e apostar nos meus estudos e pelos valores que me transmitiu.

À minha querida mãe que ilumina os meus passos tornando mais fácil o caminhar. Que a tua luz nunca me falte ao longo da vida.

Um agradecimento muito especial à mulher da minha vida Andreyra Caires pela forma como se disponibilizou para rever o trabalho, pela leitura atenta e crítica que fez e pelas sugestões que tanto o enriqueceram. Também pelo amor que tão generosamente distribui e me leva a acreditar em mim e pelo apoio incondicional nas horas mais delicadas.

À minha família, em particular à minha princesa Amara, a razão da minha luta e da minha vida, e aos meus sogros Alvarino e Fátima pela amizade e carinho.

A todos, o meu obrigado sentido.

# ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	1
-----------------	---

## CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. Escola no século XXI – Segregação ou Inclusão?.....	3
2. Conceito de Necessidades Educativas Especiais (NEE).....	7
2.1. Perturbações do Desenvolvimento Intelectual (PDI).....	8
2.2. Perturbações do Comportamento (PC).....	10
2.3. Perturbações Emocionais (PE).....	12
3. Educação Inclusiva.....	14
4. Inclusão Social.....	17
5. Acesso, Participação, Aprendizagem e Autonomia .....	18
6. Diferenciação para uma Pedagogia Inclusiva.....	21
7. Dar Voz às crianças com NEE no processo de investigação.....	23

## CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

1. Definição do Problema.....	26
2. Questões Orientadoras do estudo.....	28
2.1. Questão de partida.....	28
2.2. Questões específicas.....	28
3. Objetivos do estudo.....	29
3.1. Objetivo geral.....	29
3.2. Objetivos específicos.....	29
4. Caracterização dos Participantes no Estudo.....	29
4.1. Caracterização dos Alunos.....	30
4.2. Caracterização dos Encarregados de Educação.....	42
5. Caracterização do Contexto Escolar.....	43
6. Desenho do Estudo.....	45
7. Processos e Técnicas de Recolha e Tratamento dos Dados.....	46
7.1. Análise documental.....	46
7.2. Observação Não Participante.....	47
7.3. <i>Focus Group</i> .....	48

7.3.1. Vantagens e Desvantagens do recurso ao <i>Focus Group</i> .....	50
8. Inquérito por Questionário.....	51
9. Procedimentos éticos.....	56

### **CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

1. Resultados do <i>Focus Group</i> .....	57
2. Resultados da Observação Não Participante.....	57
3. Resultados dos Inquéritos por Questionário aos Encarregados de Educação (questões abertas).....	58
4. Resultados dos Inquéritos por Questionário aos Encarregados de Educação (questões fechadas).....	63
5. Apresentação e Análise dos Resultados das Entrevistas de <i>Focus Group</i> Aplicadas aos Alunos.....	68
5.1. Resultados da Entrevista <i>Focus group</i> aos alunos com Currículo Específico Individual (CEI).....	68
5.2. Resultados da entrevista de <i>Focus group</i> aos alunos com Adequação Curricular (AC).....	72
6. Considerações Finais.....	77

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	82
---------------------------------	----

ÍNDICE DE FIGURAS.....	92
------------------------	----

ANEXOS.....	93
-------------	----

Anexo A – Pedido de autorização para a realização de entrevistas, observações e consulta documental.....	94
--	----

Anexo B – Pedido de autorização aos Encarregados de Educação para a realização da entrevista <i>Focus Group</i> .....	97
---	----

Anexo C – Pedido de autorização aos Encarregados de Educação para a realização de observações em sala de aula.....	99
--	----

Anexo D – Guião de entrevista <i>Focus Group</i> .....	100
Anexo E – Transcrição da entrevista <i>Focus Group</i> aos alunos com Adequações Curriculares (AC).....	104
Anexo F – Transcrição da entrevista <i>Focus Group</i> aos alunos com Currículo Específico Individual (CEI).....	134
Anexo G - Análise de conteúdo da entrevista realizada aos alunos com Adequações Curriculares (AC).....	149
Anexo H – Análise de conteúdo da entrevista realizada aos alunos com Currículo Específico Individual (CEI).....	158
Anexo I – Quadro-síntese da análise documental.....	167
Anexo J – Modelo de Inquérito por Questionário aplicado aos Encarregados de Educação.....	172
Anexo K – Análise de conteúdo dos Inquéritos por Questionário.....	178
Anexo L – Quadro síntese de Análise de conteúdo dos Inquéritos por Questionário.....	185
Anexo M – Registo fotográfico das atividades realizadas fora do contexto de sala de aula/escola.....	188

## INTRODUÇÃO

O presente estudo subordinado ao tema – Participação de alunos com Necessidades Educativas Especiais nas atividades de sala de aula e da escola – Que implicações no desenvolvimento da autonomia pessoal e social?, constitui a dissertação realizada no âmbito do Curso de Mestrado em Educação Especial, da Escola Superior de Educação de Lisboa.

A Educação Inclusiva pressupõe uma escola construtiva de personalidades humanas, com valores democráticos e respeito pela diversidade, o que leva as crianças a aprenderem a ser indivíduos, capazes de explorar talentos e criar ferramentas para enfrentar os desafios da sociedade e do contexto em que se inserem. A inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) na Escola pública tem sido tema de grandes controversas no seio do nosso sistema educativo, pois a Escola tem-se manifestado pouco permeável à mudança.

Este estudo tem como objetivo geral procurar conhecer as perspetivas das crianças com Perturbações do Desenvolvimento Intelectual (PDI) e Perturbações do Comportamento (PC) – sobre a sua participação nas atividades realizadas na sala de aula/escola e eventual influência dessa participação no desenvolvimento da sua autonomia pessoal e social. Com esta ideia de partida, pretende-se dar um contributo para um maior conhecimento acerca das realidades e necessidades educativas de crianças com NEE, numa perspetiva de participação ativa com vista a uma maior autonomia pessoal e social na transição para a vida adulta. Tendo por base este objetivo geral, definiram-se os seguintes objetivos específicos: **i)** identificar as atividades que os alunos com NEE (PDI e PC) consideram ser facilitadoras de maior participação; **ii)** conhecer as atividades que constituem fonte de maior satisfação dos alunos; **iii)** identificar os sentimentos que experimentam os alunos com NEE (PDI e PC) perante as situações de participação nas atividades da sala de aula/escola; **iv)** identificar sentimentos que experimentam os alunos com NEE (PDI e PC) perante as situações de não participação nas atividades da sala de aula/escola; **v)** perceber o que pensam os pais dos alunos com NEE (PDI e PC) sobre a eventual influência da participação nas atividades na sala de aula/escola numa maior autonomia pessoal e social dos filhos.

Em termos metodológicos, o estudo envolveu o recurso a diversos instrumentos e técnicas de recolha de dados, nomeadamente: a realização de entrevistas aos alunos

(*focus group*), inquéritos aos Encarregados de Educação (EE), consulta documental, recolha de alguns trabalhos dos alunos, e realização de pequenos vídeos e fotografias das atividades desenvolvidas em contexto escolar.

Com este estudo procurou-se dar voz aos alunos no processo de investigação, desafiando-os a expressar os seus sentimentos/pensamentos de modo a percebermos como estes definem a sua participação. Segundo Osborne & Collins (2001)<sup>1</sup>, o *focus group* providência um ambiente mais securizante do que uma entrevista individual e o potencial para gerar mais ideias e englobar a participação de todos é mais abrangente.

Em termos de estrutura, o presente estudo foi organizado em três capítulos: capítulo I – dedicado ao enquadramento teórico, onde se procurou fazer uma revisão do *estado da arte* sobre as temáticas inerentes ao tema central do estudo, assim como definir alguns dos conceitos enquadradores do tema; capítulo II – dedicado ao enquadramento metodológico, onde se definiu o problema e as questões orientadoras do estudo, procedendo-se ainda à caracterização dos respetivos participantes (Alunos e Encarregados de Educação); por último, no capítulo III – são apresentados e analisados os resultados que emergiram das entrevistas e questionários realizados aos participantes, o que nos permitiu tecer algumas considerações finais sobre os mesmos.

---

<sup>1</sup> Cit in Potter, 2013.

## CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

No presente capítulo iremos debruçar-nos sobre alguns conceitos que consideramos pertinentes para a compreensão da temática proposta (Escola no século XXI – Segregação ou Inclusão; Crianças com NEE; Crianças com Perturbações no Desenvolvimento Intelectual; Crianças com Perturbações do Comportamento; Crianças com Perturbações Emocionais; Educação Inclusiva; Inclusão Social; Acesso, Participação, Aprendizagem e Autonomia; Diferenciação pedagógica; Dar Voz as crianças com NEE no processo de investigação).

### 1. Escola no século XXI – Inclusão ou Segregação?

A escola, como espaço de reflexão e participação dos vários atores, favorece a emergência de uma nova cultura, marcada pelas dimensões do ser, do estar, do fazer, do conviver, do comunicar, do aprender e do fazer aprender. É este novo entendimento da escola, preconizado nos princípios e nos normativos orientadores da política educativa atual, que se deseja ver instituído na organização escolar e nas práticas pedagógicas, com vista à melhoria da qualidade da educação tornando as aprendizagens mais significativas. Segundo Correia (2008), a inclusão deverá apelar para uma ideia de escola contemporânea *“(...) que tenha em atenção a criança-todo, não só a criança-aluno, e que, por conseguinte, respeite três níveis de desenvolvimento essenciais – académico, socio emocional e pessoal – por forma a proporcionar-lhe uma educação apropriada, orientada para a maximização do seu potencial”* (p.11).

O sucesso escolar ficará comprometido se os três níveis de desenvolvimento acima referidos não forem respeitados. É necessário, pois, construir uma escola que tenha um conjunto de estratégias diferenciadas, capazes de assegurar que todos alunos, com as suas diferenças, consigam atingir o êxito. Conforme podemos constatar na recomendação do Decreto-lei n.º 5/2011, a necessidade da exigência de *“(...) novas competências pessoais, fundadoras de uma cidadania mais ativa, participada e informada, (...) deve ser adquirida desde o início do percurso escolar.”*<sup>2</sup> Ainda de acordo com esta recomendação, é preciso *“(...) uma escola que estimula os seus estudantes e professores a agir, que os estimula a aceitar e a conceber desafios de toda a ordem,*

---

<sup>2</sup> Diário da República, 2.ª série — N.º 202 — 20 de outubro de 2011, p. 41660-41661.

*que os estimula a correr riscos e que reconhece o erro e o fracasso como algo normal e como parte inerente ao processo de aprendizagem*<sup>3</sup>.

Descobrir novas formas de ensinar, direcionar o ensino para novos públicos, coloca aos professores novas exigências, tanto na conceção e gestão do currículo, como na planificação da prática pedagógica, onde interferem um conjunto diversificado de fatores a ter em conta, e em que o principal é o respeito pelo ritmo e capacidade de aprendizagem de cada aluno. Neste sentido, a escola deve assumir um papel de destaque, ou seja, a escola deve *“assumir os riscos da experimentação de novas metodologias no ensino e na aprendizagem, isto é, riscos pedagógicos; risco que implicam ações práticas em que os alunos se envolvem em trabalhos com as mãos, com o corpo, no desporto, no laboratório, em programas de empreendedorismo, das artes, etc”*<sup>4</sup>.

Os novos desafios do século XXI apelam que a escola garanta uma melhor resposta às necessidades de todos os alunos, trabalhando em parceria com as diferentes entidades da comunidade, como sendo os serviços de saúde, emprego e ação social. Naturalmente que são indiscutíveis as vantagens que uma possível colaboração com técnicos de diferentes áreas poderia ter (Psicologia, Pedopsiquiatria, Fisioterapeutas, Terapeutas Ocupacionais, Terapeutas da Fala...), com vista a uma maior resposta às necessidades dos alunos. Segundo o Decreto-Lei n.º 3/2008 *“um aspeto determinante dessa qualidade é a promoção de uma escola democrática e inclusiva, orientada para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens. Nessa medida importa planear um sistema de educação flexível, pautado por uma política global integrada, que permita responder à diversidade de características e necessidades de todos os alunos (...)*<sup>5</sup>.

A escola deve preocupar-se em ensinar num clima coerente, em que não haja discrepância entre o que diz e faz e entre o que ensina e avalia. A escola deve olhar com tranquilidade para todas as crianças, e procurar não esconder ou mascarar a sua individualidade perante si e os outros. O princípio da igualdade atua no domínio do desenvolvimento das capacidades dos alunos para a participação social, política, cultural e económica, com a promoção do desenvolvimento das organizações de modo

---

<sup>3</sup> Idem, p. 41661.

<sup>4</sup> Idem, p. 41662.

<sup>5</sup> Decreto-Lei 3/2008, in Diário da República, 1.ª série — N.º 4 — 7 de janeiro de 2008, p.154.

a oferecer as oportunidades de que todos os alunos carecem, independentemente das suas características e contextos (Rodrigues, 2006).

No entendimento da Agência Europeia para a Educação Inclusiva (2017), a elevação dos feitos dos alunos engloba todas as formas de êxito pessoal, social e académico que serão relevantes para o aluno individual a curto prazo, ao mesmo tempo que, a longo prazo, aumentam as hipóteses de uma vida melhor. O Decreto-lei n.º 55-2018 veio reforçar *“uma política educativa centrada nas pessoas que garanta a igualdade de acesso à escola pública, promovendo o sucesso educativo e, por essa via, a igualdade de oportunidades”* (p. 2928).

No século XXI, essa realidade suscita uma mobilização mais ampla em torno do questionamento à estrutura segregativa reproduzida nos sistemas de ensino, que mantém um alto índice de pessoas com deficiência em idade escolar fora da escola pública e a matrícula de estudantes público-alvo da Educação Especial, maioritariamente, em escolas e classes especiais. Segundo Silva & Nicolau (2010) uma escola inclusiva só é viável quando alicerçada no trabalho de parceria escola-família-comunidade e, em contexto mais restrito, em permanente colaboração entre docentes do conselho de turma-docente de Educação Especial-aluno, em particular quando os alunos têm problemáticas complexas.

O Decreto-lei n.º 54/2018, no artigo 5 (alíneas 2 e 3) enquadra como linhas de atuação para uma inclusão eficaz, a ideia de que a escola tem que passar por um processo de mudança cultural, organizacional e operacional baseado num modelo de intervenção multinível que reconhece e assume as transformações na gestão do currículo, nas práticas educativas e na sua monitorização. Ainda de acordo com o mesmo documento, as linhas de atuação para a inclusão devem integrar um contínuo de medidas universais, seletivas e adicionais que respondam à diversidade das necessidades de todos e de cada um dos alunos.

Segundo Armstrong & Rodrigues (2014), a Educação Inclusiva baseia-se na crença de que todos os membros da comunidade têm o direito de participar e aceder à educação de igual modo. Os mesmos autores referem que *“(...) a inclusão reconhece e é recetiva à diversidade e o direito de “sermos nós próprios” numa comunidade aberta, partilhada e democrática”* (p.15). Armstrong & Rodrigues descrevem a diferença entre o conceito de inclusão e o de integração da seguinte forma: *“A educação inclusiva implica uma transformação na vida social, cultural, curricular e pedagógica da escola, assim como a sua organização física. A integração tem-se referido tradicionalmente a*

*conceitos e práticas relacionadas com alunos rotulados como tendo “necessidades educativas especiais” (2014, p.15).*

A inclusão escolar visa respeitar as diferenças individuais, subentendendo a diversidade curricular e de estratégias de ensino/aprendizagem. Segundo o Manual de apoio à prática para uma Educação Inclusiva (2018), *“somos diferentes e mais ricos graças à diferença. A ideia de homogeneidade na educação esbarra numa realidade rica e diversificada e privilegia que apenas um subconjunto de alunos (homogêneos porque privilegiados) encontre um percurso de sucesso”* (p.4). Ainda segundo o mesmo documento, é preciso concretizar uma política educativa que promova a igualdade de oportunidades com finalidade de sucesso educativo, pois só assim reconhece e responde à diversidade de necessidades dos alunos. É preciso fazer mais por cada um dos alunos e maximizar as suas aprendizagens na vida escolar. O Decreto-lei n.º 54/2018 (n.º 1 do artigo 1), *“estabelece os princípios e as normas que garantem a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa”*.

As escolas são palcos que refletem relações e condições sociais mais vastas, inclusive desigualdades na sociedade nas quais são colocadas de forma aberta, subtil, complexa e muitas vezes contraditória. Correia (2008) propõe um modelo de atendimento inclusivo progressivo, isto é, para crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) menos graves, a inclusão poderá ser total ou quase total, mas, à medida que a gravidade aumenta, a frequência da escola/turma regular diminui. Por outro lado, Farrell (2008) salienta o aspeto gradativo da inclusão, descrevendo-a no sentido de *“educar um número cada vez maior de alunos nas escolas regulares”* (p.13).

A inclusão visa, pois, garantir que todos os alunos, independentemente das suas características e diferenças, acedam a uma educação de qualidade e vivam experiências significativas, pois, de acordo com o Decreto-lei n.º 54/2018, a escola deve ter uma abordagem integrada e contínua do percurso escolar de cada aluno garantindo uma educação de qualidade ao longo da escolaridade obrigatória. Segundo Freire (2008), no modelo integrativo, perante o aluno que não aprende ou que apresenta dificuldades em se adaptar às exigências da escola, assume-se que o problema reside nesse aluno, na sua família, ou contexto social em que está inserido, sendo estes os que têm que ser mudados. Há uma procura incessante de novas técnicas e estratégias que permitam responder de forma mais eficaz aos alunos que apresentam dificuldades,

mas a escola, em si, permanece inalterada, pois não é nela que reside o problema. Neste contexto, a Portaria n.º 1103/97 visa essencialmente garantir as condições de Educação Especial, em Instituições Particulares de Cooperação, para os alunos que dela necessitam e estimular a emergência, naqueles estabelecimentos, de projetos referenciais de qualidade em que se potenciem estratégias e recursos adequados. Os alunos abrangidos pela portaria acima referida, são aqueles que exigem um atendimento específico resultante das seguintes características: “a) *Dificuldades graves de comunicação no acesso ao currículo regular, designadamente nas áreas da motricidade, da linguagem, da visão e da audição; b) Dificuldades graves de compreensão do currículo regular; c) Problemas graves do foro emocional e comportamental; d) Outros problemas que, por razões conjunturais ou contextuais, devidamente fundamentadas, exijam um atendimento especializado não disponível no quadro do atendimento regular*” (p.6043).

Assim sendo, como sublinha Freire (2008) coexistem no sistema educativo diferentes valores que podem dificultar o processo de mudança no sentido da inclusão. Uma escola inclusiva é entendida como um meio por excelência de difusão dos valores de justiça e equidade social, solidariedade, respeito e participação democrática. Tal como vem referido no Decreto-lei n.º 54/2018, a escola deve ser promotora de melhores aprendizagens para todos os alunos e a operacionalização do perfil de competências que se pretende que os mesmos desenvolvam, para o exercício de uma cidadania ativa e informada ao longo da vida, implicam que seja dada às escolas autonomia para um desenvolvimento curricular adequado a contextos específicos e às necessidades dos seus alunos.

## **2. Conceito de Necessidades Educativas Especiais (NEE)**

O conceito de Necessidades Educativas Especiais (NEE) foi introduzido pelo Warnock Report, em 1978, no Reino Unido, na sequência dos movimentos de integração que se faziam sentir um pouco por toda a Europa. Para efeitos da intervenção educativa, estes movimentos vieram pôr em causa os sistemas de categorização das deficiências, colocando antes a tónica na avaliação das características individuais dos alunos e responsabilizando-se a escola regular pela ativação de medidas e recursos educativos especializados adequados a cada situação específica.

Em Portugal, o Decreto-lei n.º 3/2008, de 7 Janeiro, define as NEE, como “(...) *alunos com limitações significativas ao nível da actividade e da participação, num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social*” (p.155). O decreto em análise pretende claramente distinguir os alunos que apresentam necessidades especiais de carácter permanente – ou seja, que manifestam dificuldades de aprendizagem, ao nível da atividade e participação, decorrentes de alterações significativas ao nível das estruturas e funções do corpo – dos que apresentam dificuldades educativas resultantes da carência entre o capital social e cultural da família de origem e o que é requerido pela escola. Para os primeiros, a escola deve mobilizar respostas no âmbito da Educação Especial, para os outros, deve ser objeto de intervenção ao nível da disponibilização de respostas variadas e estratégias diversificadas, incluindo a pedagogia diferenciada, para superar o *handicap* sociocultural. Ainda de acordo com este documento a Educação Especial, ao definir um conjunto de recursos especializados como condição fundamental para uma educação inclusiva, constitui uma base facilitadora da construção efetiva de uma educação e de uma escola para Todos.

## **2.1. Perturbações do Desenvolvimento Intelectual (PDI)**

Desde o século XVII ao início do século XX, todas as deficiências eram classificadas como deficiência mental (surdos, mudos, demência, etc.). Os portadores dessas deficiências eram confinados a hospícios, prisões, orfanatos, asilos e a outro tipo de instituições estatais. Com o crescente interesse pelo tratamento dessas patologias, surgiu a necessidade de as classificar e identificar. Tão antiga quanto a própria humanidade, as Perturbações do Desenvolvimento Intelectual (PDI) – designação que foi sofrendo alterações em relação às anteriores terminologias de “Atraso Mental”, “Retardo Mental” ou de “Deficiência Mental” – é, de entre todas as perturbações, a que apresenta um diagnóstico mais complexo uma vez que contém um largo espectro de funcionamento, de capacidades e limitações, e de necessidades de apoio.

Segundo o Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-V, 2014) “a *Incapacidade Intelectual é uma perturbação com início no período do*

*desenvolvimento que inclui défices funcionais, tanto intelectuais quanto adaptativos, nos domínios conceitual, social e prático” (p.38).* Assim, devem ser preenchidos três critérios para definir as PDI: **A.** Défices em funções intelectuais como raciocínio, resolução de problemas, planeamento, pensamento abstrato, julgamento, aprendizagem académica e aprendizagem pela experiência confirmados tanto pela avaliação clínica quanto por testes de inteligência padronizados e individualizados; **B.** Défices em funções adaptativas que resultam em fracasso para atingir padrões de desenvolvimento e socioculturais em relação a independência pessoal e responsabilidade social. Sem apoio continuado, os défices de adaptação limitam o funcionamento em uma ou mais atividades diárias, tais como comunicação, participação social e vida independente, e em múltiplos ambientes, como em casa, na escola, no local de trabalho e na comunidade; **C.** Início dos défices intelectuais e adaptativos durante o período do desenvolvimento. Deve ser ainda especificado o nível de gravidade: 1.Ligeiro; 2.Moderado; 3.Grave e 4.Profundo.

A deficiência no funcionamento intelectual requer um défice cognitivo de, aproximadamente, dois ou mais desvios padrão no quociente de inteligência (QI), situando-se abaixo da média da população para uma pessoa da mesma idade e grupo cultural. Normalmente, este desvio corresponde a um QI de aproximadamente 70 ou menos e é medido através de testes individualizados, padronizados, culturalmente adequados e com validade psicométrica.

O funcionamento cognitivo (intelectual) global é definido por um quociente de inteligência, o qual é obtido a partir da aplicação individual de testes específicos padronizados e apropriados às características culturais e linguísticas do sujeito. Existem inúmeros testes. O QI é calculado a partir do quociente entre a idade mental e a idade cronológica, multiplicado por 100. Quando o valor do QI é inferior a 20, é considerado défice intelectual profundo; entre 20-35, é considerado défice intelectual grave; entre 36-51, é considerado défice intelectual moderado; entre 52-68, é considerado défice intelectual ligeiro e entre 68-85, são consideradas situações *borderline* (DSMV, 2014).

Segundo a Associação Americana para a Deficiência Mental, a Organização Mundial de Saúde (OMS) e, de acordo com Bautista & Valencia (1997), as causas das Perturbações do Desenvolvimento Intelectual (PDI) podem ser classificadas em fatores genéticos ou fatores extrínsecos. Podemos destacar alguns exemplos genéticos, tais como: o excesso ou a falta de material genético, que podem provocar algumas síndromes – como a síndrome de Rett; e alterações cromossômicas – como a Trissomia

21. Os mesmos autores referem ainda fatores extrínsecos que podem ocorrer no período pré-natal, no período perinatal ou no período pós-natal, durante a gravidez – como os induzidos por determinados medicamentos, pelo álcool, por tóxicos, por vírus, ou por uma má nutrição do feto –; problemas verificados durante o parto e nos primeiros dias de vida – como as infeções, as hemorragias intraventriculares, entre outras –; e doenças contraídas nos primeiros anos de vida – como a meningite bacteriana, a ingestão continuada de produtos com chumbo, a encefalite, a anemia por falta de ferro, entre outras. Podemos também referir a privação psicossocial como uma grave privação de estimulação social ou linguística, mais do que uma causa isolada de PDI, e que é, geralmente, agravante de uma situação orgânica pré-existente.

Com base na informação analisada, podemos considerar que a avaliação baseada no QI não deverá ser suficiente para caracterizar a PDI. Ter o conhecimento de que determinado indivíduo tem um QI de, por exemplo, 50, pouco ou nada nos informa sobre o seu funcionamento, nem sobre os apoios de que necessita para ultrapassar as suas dificuldades. E há que ter em atenção que, se duas pessoas apresentam um QI similar, por exemplo, 50, poderão apresentar perfis intelectuais e de comportamento adaptativo muito distintos.

Devemos ter em conta não só a sua perturbação intelectual, mas o contexto, as suas características, o ambiente, a família, ou seja, não importa somente saber qual o grau da incapacidade, mas o que a pessoa consegue e sabe fazer de forma a ser autónoma e funcional. Independentemente da perturbação do desenvolvimento intelectual que cada criança/indivíduo apresenta, importa o que foi estimulado e a sua funcionalidade, de forma a perceber as suas capacidades, independentemente do seu QI, de forma a ser possível fazer uma intervenção adequada.

## **2.2. Perturbações do Comportamento (PC)**

Segundo Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-V, 2014), as Perturbações do Comportamento (PC) caracterizam-se pela presença de padrões recorrentes e persistentes, tais como: dificuldades de aceitação de regras e atos agressivos, desencadeados frequentemente por situações de frustração e comportamento antisociais, de violação dos direitos básicos dos outros, com gravidade variável (roubo, mentiras, fugas, destruição de propriedade, agressão de pessoas e animais).

De uma forma geral, as crianças com PC iniciam comportamentos agressivos e reagem agressivamente a outras pessoas. Podem fazer provocações, ameaças ou assumir comportamentos intimidatórios. Sobretudo em situações ambíguas, indivíduos agressivos com transtorno da conduta, costumam inadequadamente perceber as intenções dos outros como mais hostis e ameaçadoras do que realmente são e responder com uma agressividade que julgam ser razoável e justificada.

As principais características de personalidade de crianças com PC incluem traços de afetividade negativa e baixo autocontrole, envolvendo baixa tolerância a frustrações, irritabilidade, explosões de raiva, desconfiança, insensibilidade a punições, busca de emoções fortes e imprudência, que frequentemente ocorrem de forma concomitante com o transtorno da conduta (DSM-V, 2014).

As taxas de prevalência aumentam da infância para a adolescência e são mais elevadas no sexo masculino do que no feminino. Os sintomas de perturbações variam de acordo com a idade à medida que o indivíduo desenvolve força física, capacidades cognitivas e maturidade sexual. Os primeiros comportamentos sintomáticos tendem a ser menos graves (ex: mentiras, furtos em lojas), ao passo que os problemas de conduta que surgem posteriormente tendem a ser mais graves (ex: estupro, roubo confrontando a vítima)<sup>6</sup>.

Ainda de acordo com o DSM-V, mais do que cada fator isolado, é a acumulação e a interação entre os vários fatores de risco que mais parece influir na gravidade das Perturbações do Comportamento. Esses fatores são:

- Temperamentais;
- Ambientais;
- Genéticos e fisiológicos.

A definição de PC acarreta pesados encargos individuais e sociais, em termos humanos e económicos. O seu tratamento é dificultado pela complexidade dos fatores implicados na sua etiopatogenia<sup>7</sup>, pelo elevado grau de disfuncionalidade das famílias e pela escassez de recursos para implementar estratégias de intervenção eficazes (Pardilhão, Marques & Marques, 2009).

Estes comportamentos poderão prejudicar a qualidade de vida do indivíduo e das suas famílias e representam um desafio para a comunidade, pois podem impedir a

---

<sup>6</sup> DSM-V, 2014 p.795.

<sup>7</sup> Entende-se que esta complexidade se deve à dificuldade do estudo da origem das doenças ou das condições que levam ao desenvolvimento das doenças.

participação do indivíduo em atividades educacionais, criar isolamento, prejudicar as aprendizagens de outros, reduzir as oportunidades de participação em atividades da comunidade, criando desafios para os serviços e profissionais da mesma.

### **2.3. Perturbações Emocionais (PE)**

Segundo alguns autores, tradicionalmente a escola ocupava-se, do ponto de vista formal, apenas das áreas denominadas acadêmicas, sem se preocupar com os alunos que revelam dificuldades de aprendizagem. A função era ensinar e avaliar com o objetivo de classificar e selecionar os alunos. O mais importante era compreender que o rendimento escolar e o rendimento nos diferentes contextos da vida real só podem ser explicados de uma perspectiva que tinha em conta a capacidade intelectual, a “gerência” das emoções, dos afetos e das relações sociais (Coll, Marchesi, Palacios & Cols, 2004). O bem-estar emocional e social dos alunos depende de numerosos fatores que vão além do que ocorre na escola, mas que podem contribuir para ele (Coll, Marchesi, Palacios & Cols, 2004).

Os problemas afetivos e de perturbação emocional “(...) ocorrem em mais de 10% da população infantil ou juvenil”<sup>8</sup>. Muitas vezes estes traduzem-se em perturbações de comportamento. São essas crianças/jovens que demoram a interiorizar normas e limites e que rapidamente têm comportamentos muito desproporcionais.

As emoções cumprem uma função, pois segundo Sanches-Cano, Bonals & Cols (2001), as crianças e adolescentes encontram as suas estratégias para serem o centro das atenções mediante um repertório de diferentes infrações das normas, que tem consequências nomeadamente nos reforços negativos (castigos) por parte dos pares e mais acentuados por parte dos adultos. Essas crianças e adolescentes não recebem, em princípio, reforço positivo da escola, mas sim um reforço negativo dos contextos que as rodeiam.

O problema aparece quando essas emoções “negativas” são intensas, quando estão presentes em diferentes contextos da vida real da criança ou adolescente, com gravidade na frequência e no tempo de duração das mesmas. Essas emoções

---

<sup>8</sup> Cit in Coll, Marchesi, Palacios & Cols, 2004.

“negativas” são usadas pela criança para muitas vezes passar uma mensagem ao adulto. Quando este não compreende a mensagem, essas emoções acarretam consequências negativas, nomeadamente, atribuindo uma classificação rotulada às crianças.

Segundo Cardoso & Cocco (2003), as perturbações emocionais (PE) são influenciadas pela família que, por sua vez, tem influência no desenvolvimento de problemas decorrentes da sua situação socioeconómica, nível de escolaridade dos pais, problemas de saúde, exclusão social, causas genéticas e culturais. As perturbações emocionais são um conjunto de alterações comportamentais (agressivas, desafiadores, antissociais) que não vão ao encontro das normas sociais. Esses comportamentos acabarão por condicionar o quotidiano das famílias.

A PE é uma alteração mental em que as emoções são perturbadas em grande medida. Esta perturbação não é devida a quaisquer anormalidades no desenvolvimento ou função do cérebro. É uma condição psicológica na qual pensamentos e emoções não se encontram no estado apropriado. Quando a personalidade de um indivíduo é exibida por pensamentos emocionais indevidos por um comportamento dramático, é claramente uma indicação de desordem excessivamente emocional. Segundo Coll, Marchesi, Palacios & Cols (2004), os problemas emocionais costumam manifestar-se em *“forma de ansiedade ou de angústia, acompanhadas de manifestações de tristeza, choro, retraimento social, dificuldades de estabelecer relações satisfatórias, desinteresse académico, dificuldades de concentração, mudanças no rendimento escolar e relação inadequada com o professor e com colegas”* (p.115). Ainda segundo os mesmos autores, a gravidade desses problemas emocionais é muito variável, pois podem ser psicoses infantis ou manifestações de situações conjunturais de stress mais relacionadas com a vida quotidiana, familiar, escolar ou social.

As perturbações emocionais expressam-se mediante sintomas específicos (tiques, incontinência de urina, sucção do polegar). Os problemas de comportamento revelam-se em sintomas exteriorizados tais como: agressão, mentira, roubo, vandalismo e outros comportamentos antissociais.

Em relação à escola, as manifestações mais frequentes são a fobia escolar, a agressão verbal e física a outras crianças, a desobediência ao adulto, a agressão física ou verbal ao professor(a), o vandalismo – com destruição ou roubos, as chamadas condutas explosivas dentro da sala de aula, protestar e recusar tarefas (Coll, Marchesi, Palacios & Cols, 2004).

Segundo Sánchez-Cano, Bonals & Cols (2011), a intervenção está condicionada pela idade e pelas características próprias de cada criança ou adolescente. Em idades precoces a colaboração dos pais e professores é fundamental, com o aproximar da adolescência esta colaboração revela-se imprescindível. A ação conjunta de pais e professores deve ter em consideração: a natureza e os determinantes do problema; os objetivos; os fatores de risco pessoais; os fatores de risco familiares; os fatores de risco escolares e as características da intervenção (Méndez, Espada & Orgaliés, 2006)<sup>9</sup>.

A existência de instrumentos de diagnóstico (por exemplo, um questionário) para analisar os diferentes problemas no âmbito escolar, com objetivo de delinear o perfil socioafetivo das crianças ou adolescentes (Achenbach, 1983; Edelbrok, 1986)<sup>10</sup>, tem a vantagem de permitir um tratamento evolutivo os problemas, servindo para diferenciar a sua gravidade clínica e obter diferentes fontes de informação. Estes questionários são aplicados a pais e professores e permitem globalizar os sintomas em duas categorias para uma intervenção mais eficaz: a sintomatologia interiorizada – *internalizing* e a sintomatologia exteriorizada – *externalizing*. Estas categorizações permitem formar dois grupos de perturbações emocionais e de comportamento: a conduta inibida, temerosa e hipercontrolada; e o comportamento agressivo, antissocial e descontrolado (Coll, Marchesi, Palacios & Cols, 2004).

### 3. Educação Inclusiva

A educação inclusiva pressupõe escolas abertas a todos, onde todos aprendem juntos, pois este é o espaço primeiro e fundamental da manifestação da diversidade. Segundo Leitão (2006), o *“clima e cultura de escola é decisivo no que respeita à implementação de práticas mais colaborativas, pois, como se sabe, a aprendizagem cooperativa pressupõe uma mudança importante no papel do professor, nomeadamente no que respeita à interação com os alunos no contexto da sala de aula e no que respeita à interação com os colegas no contexto geral da escola e no contexto específico das salas de aula”* (p.29).

---

<sup>9</sup> Cit in Sánchez-Cano, Bonals & Cols, 2011.

<sup>10</sup> Cit in Coll, Marchesi, Palacios & Cols, 2004, p.116.

A escola não se deve assumir como uma estrutura pronta, acabada e inflexível, mas sim acompanhar o ritmo dos alunos, sempre em diálogo. O professor deve ter um papel de destaque em colaborar no desenvolvimento integral do aluno, respeitando as diferenças e valorizando as potencialidades, pois *“Incluir é aprender a lidar com a diversidade, aprender a mudar, a construir e reconstruir novas formas de estar com os outros, novas formas de organização das relações, no respeito pelos valores da liberdade e da democracia (...). Construir e desenvolver contextos inclusivos e cooperativos é proporcionar aquele contexto securizante e emancipatório, onde todos os alunos se sintam bem, onde todos os alunos se sintam mutuamente apoiados.”* (Leitão, 2006, p.29).

A escola inclusiva deve garantir a todos iguais oportunidades de participação. Uma vez que todos têm os mesmos direitos, deve igualmente promover o sucesso pessoal e acadêmico de todos os alunos. Deve ainda desenvolver práticas que privilegiem a diferenciação pedagógica, reconhecendo as diferenças individuais de cada um.

O Decreto-lei n.º 55/2018 fala de uma escola inclusiva, *“promotora de melhores aprendizagens para todos os alunos e a operacionalização do perfil de competências que se pretende que os mesmos desenvolvam, para o exercício de uma cidadania ativa e informada ao longo da vida, implicam que seja dada às escolas autonomia para um desenvolvimento curricular adequado a contextos específicos e às necessidades dos seus alunos”* (p. 2928). Devemos trabalhar para todos e com todos – aprender participando. E cabe a cada um de nós, no contexto educativo, participar ativamente na melhoria das condições e das interações, numa perspetiva de fomento da qualidade e da inovação educativa.

Segundo Leitão (2006), incluir é criar melhores condições de aprendizagem para todos poderem agir e interagir ativamente, reconhecer e valorizar a força e o poder de cada um, de professores e alunos, escola, família e comunidade, na construção de uma cultura de liberdade e democracia, de partilha, de solidariedade, de ajuda mútua, onde todos podem contribuir para o desenvolvimento e aprendizagem de todos. Por seu lado, para Correia (2008), *“a educação especial e a inclusão constituem-se, assim, como duas faces de uma mesma moeda, ambas caminhando lado a lado para não só assegurarem os direitos fundamentais dos alunos com NEE, mas também para lhes facilitarem as aprendizagens que um dia os conduzirão a uma inserção social, harmoniosa, produtiva e independente”* (p.19).

A Declaração de Salamanca – UNESCO (1994) dá ênfase a uma escola que tem como obrigação e como objetivo deste milênio “(...) *combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa ótima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo*” (p.9).

A igualdade em educação significa que nenhum aluno é limitado ao seu percurso pela circunstância de apresentar uma condição ou situação menos favorável. É neste caminho que a educação especial abre novas propostas para lidar com este tipo de necessidades educativas especiais. Segundo o Decreto-lei n.º 54-2018 cada aluno tem direito a uma educação inclusiva que responda às suas potencialidades, expectativas e necessidades, no âmbito de um projeto educativo comum e plural que proporcione a todos a participação e o sentido de pertença em efetivas condições de equidade, contribuindo assim, decisivamente, para maiores níveis de coesão social.

A escola inclusiva exige assim novas estruturas e novas competências, pois segundo o Decreto-lei acima referido, a educação inclusiva é, por definição, um processo que visa responder à diversidade de necessidades dos alunos, através do aumento da participação de todos na aprendizagem e na vida da comunidade escolar. A necessidade de cada escola reconhecer a mais-valia da diversidade dos seus alunos, encontrando formas de lidar com essas diferenças, adequando os processos de ensino às características e condições individuais de cada aluno, mobilizando os meios de que dispõe, para que todos aprendam e participem na vida da comunidade (p.2918).

Segundo a Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais (2003), a educação inclusiva implica mais do que gerir a diversidade na sala de aula, uma vez que é também influenciada pelos desafios colocados pelo ensino cooperativo, pelo trabalho de equipa, pela necessidade de uma boa cooperação entre os professores da escola e pela cooperação com profissionais de outros serviços de apoio. A inclusão sugere apenas um sentido no contexto das escolas comuns que acolhem todos os membros da comunidade sem olhar à diferença (Armstrong & Rodrigues, 2014).

#### 4. Inclusão Social

A sociedade e a educação têm, ao longo de décadas, sofrido algumas transformações no processo de atendimento à criança com NEE, tendo passado por diferentes perspectivas e metodologias de intervenção. Atualmente a educação é encarada como um direito, no qual todos devem ter iguais oportunidades de participação, pois segundo a Lei de Base do Ministério de Educação deve-se assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória, espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social.

A intensificação dos movimentos sociais de luta contra todas as formas de discriminação que impedem o exercício da cidadania das pessoas, emerge, em nível mundial, a defesa de uma sociedade inclusiva. A inclusão preside para o respeito a ter pelas diferenças individuais. O Relatório Mundial sobre a Deficiência (2011), refere-se à inclusão social sublinhando que esta tem como objetivo promover e garantir que todos os indivíduos devem usufruir de pleno e igualitário de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais. Também deve promover o respeito pela dignidade e eliminar qualquer situação de discriminação contra qualquer pessoa, reconhecendo o valor inerente à pessoa humana.

Segundo Correia (2008), *“o princípio de inclusão apela, (...) três níveis de desenvolvimento essenciais – académico, socioemocional e pessoal – por forma a proporcionar-lhe uma educação apropriada, orientada para a maximização do seu potencial”* (p. 11).

A inclusão social é de grande importância em nossa sociedade, por estarmos vivendo em uma época em que o respeito à diversidade e a garantia ao direito à participação social de cada pessoa, o respeito as suas características (de género, étnicas, socioeconómicas, religiosas, físicas e psicológicas), têm emergido como uma questão ética, promovendo a reivindicação por uma sociedade mais justa e igualitária.

A equidade social é um passo importante para pessoas com deficiência intelectual e de desenvolvimento, no entanto o conceito da inclusão social permanece obscuro, em grande parte devido a definições múltiplas e conflitantes em pesquisa e política. A inclusão social define-se como a interação entre dois grandes domínios da

vida: relações interpessoais e participação da comunidade (Simplican, Leader, Koscieulek & Leahy, 2014).

A mudança de mentalidades sobre a inclusão social e escolar, exige mudança nos modos de vida, muitas reflexões e, como princípio fundamental, valorizar a diversidade humana. Ela é importante para o desenvolvimento social, pois iremos trabalhar com os novos indivíduos que irão ditar as regras e padrões da nova sociedade. Através da convivência com as diferenças, as crianças vão construindo o processo para inclusão social, um mundo melhor, no qual todos saem ganhando. Aceitar e valorizar a diversidade das classes sociais, de culturas, de estilos individuais de aprender, de habilidades, de línguas, de religiões, etc, é o primeiro passo para a criação de uma escola de qualidade para todos.

O Faculty Report redigido pelo Royal College Psychiatrists (2016), refere que a inclusão deve apoiar na vida pessoal e social dos indivíduos e devem garantir a participação na vida da comunidade. Devem ainda envolver em atividades que promovam a otimização da qualidade de vida e com o apoio necessário que garanta a proteção dos seus direitos humanos. As políticas para inclusão devem criar e sustentar contextos capazes, onde se possam realizar interações positivas e que criem suportes significativos para o indivíduo, famílias e comunidade.

De acordo com Freire (2008), a inclusão deve assentar em quatro eixos fundamentais: (1) é um direito fundamental, (2) obriga a repensar a diferença e a diversidade, (3) implica repensar a escola (e o sistema educativo) e (4) pode constituir um veículo de transformação da sociedade. A legislação portuguesa, defende a inclusão social como direito a desenvolver e concretizar as potencialidades de cada indivíduo independente das suas características, bem como o direito de uma cidadania ativa.

## **5. Acesso, Participação, Aprendizagem e Autonomia**

A preocupação crescente com a adoção de práticas educativas inclusivas que proporcionem a todos os alunos um ensino de qualidade, obriga a uma reflexão constante sobre o tipo de medidas e estratégias a implementar no interior da sala de aula, para dar resposta às necessidades individuais e coletivas dos alunos. Segundo Oliveira-Formosinho & Formosinho (2015), *“o respeito pela criança competente e*

*participativa inicia-se na negociação do que aprender, como aprender, como avaliar”* (p.14).

Numa sala de aula inclusiva impõem-se as práticas de diferenciação positiva, que assegurem aos alunos com NEE a igualdade de oportunidades, tanto no acesso ao currículo, como na obtenção de sucesso nas aprendizagens e nos resultados escolares. Segundo Nunes & Madureira (2015) *“a educação inclusiva enquanto meta a atingir na sociedade atual constitui assim um movimento político, social e educacional que preconiza o direito de todos os indivíduos a acederem, participarem e contribuírem de forma ativa na sociedade, bem como o direito de serem aceites e respeitados, independentemente das diferenças que revelam”* (p. 128).

A participação dos alunos com NEE na vida escolar e na escola impõe, doravante, que todos tenham direito a frequentar a escola, em desenvolver um trabalho de parceria com os seus pares, em participar nas atividades de sala de aula e a ter oportunidades iguais no acesso ao currículo comum e a serviços de apoio especializados, que ofereçam práticas educativas adequadas às suas necessidades (Correia, 2008). É importante flexibilizar não só o acesso à escola, à sala de aula e ao currículo, mas também o acesso aos recursos que os alunos necessitam para aprender (Nunes & Madureira, 2015). Devemos apostar numa aprendizagem mais prática relacionada com as vivências atuais do aluno. Preparar o aluno para as competências exigidas pelo contexto, comunidade (nas oportunidades que oferecem) e locais de trabalho. Para promover essas competências é preciso reduzir as barreiras contextuais existentes nos ambientes de aprendizagem, bem como proporcionar o apoio necessário ao sucesso destes alunos (Nunes & Madureira, 2015).

A escola é a instituição fundamental para o desenvolvimento sadio das crianças e jovens, devendo incentivar o fortalecimento emocional e a preparação para enfrentar os desafios a vida futura. Para Estrela (1994), a principal função da escola é a transmissão do saber e da cultura, incentivando a recriação – criação deste saber. Também tem como função a preparação dos cidadãos para uma democracia e igualdade de oportunidades. De acordo com Nunes & Madureira (2015) a escola deverá ter como objetivo ensinar e socializar, pois a *“escola inclusiva procura responder às necessidades de todos os alunos que a frequentam, o que exige criação de oportunidades para que estes se sintam acolhidos e participem ativamente nas atividades escolares”* (p. 140).

Diversificar, diferenciar e flexibilizar são, assim, as palavras-chave para vencer os maiores desafios que se colocam aos profissionais, perante a heterogeneidade que caracteriza qualquer grupo. Assim, a intervenção pedagógica deve equacionar estratégias diversificadas, *“de modo a assegurar que todos têm facilidade em aceder e compreender os conteúdos de ensino e, por último, que todos vivenciam experiências de acordo com as suas necessidades e possibilidades de expressão”* (Nunes & Madureira, 2015, p.140). A finalidade de uma aprendizagem personalizada implica que a escola seja capaz de criar estratégias, abordagens, e projetos educacionais próprios que permitam ao aluno desenvolver as suas estratégias, autonomia e ritmos de aprendizagem.

A garantia de uma educação de qualidade para todos implica, entre outros fatores, um redimensionamento da escola no que consiste à aceitação de todos os alunos, mas também na valorização das diferenças individuais. Esta valorização deve assegurar um maior respeito pelos diversos valores culturais dos alunos, fortalecendo assim a sua identidade individual e coletiva, bem como proporcionar situações que favoreçam o ato de aprender e de construir.

Criar situações de aprendizagem positivas e significativas, preferencialmente nos ambientes naturais do aluno, para que este se sinta motivado e com predisposição para aprender. Segundo Santos (2000), para adquirir autonomia na aprendizagem, é fundamental dotar os jovens de um conjunto de ferramentas que lhes permitam tomar-se sujeitos ativos do seu processo de desenvolvimento pessoal e intelectual.

Oliveira-Formosinho & Araújo (2004), afirmam que a participação e o envolvimento de uma criança, depende de várias variáveis, nomeadamente da qualidade do contexto, da formação dos educadores, do apoio formativo de que estes dispõem ou da perspetiva pedagógica adotada (transmissiva vs. construtivista). Ainda segundo os mesmos autores *“pode-se afirmar que o facto de a criança estar presente num ambiente propício ao seu envolvimento e aprendizagem poderá ser consignado como um direito básico que lhe assiste”* (p.91).

Para que este direito básico seja respeitado é essencialmente a criação de ambientes/contextos de aprendizagens positivas que têm como base a ética, as relações e interações que possibilitam o desenvolvimento de atividades e projetos significativos, que possibilitam às crianças realizar aprendizagem valorizam as suas experiências e que possam ser transferido para o seu contexto social. Segundo os

mesmos autores, *“a participação ganha significado no contexto dos laços de pertença que se honram e desenvolvem”* (p.10).

## **6. Diferenciação para uma Pedagogia Inclusiva**

A diferenciação pedagógica contraria a uniformização dos conteúdos, que condena a uniformidade de ritmos de progressão, de métodos, de didáticas e de práticas pedagógicas e organizacionais e que implica a utilização de estratégias diversificadas, visando o maior sucesso possível para todos os alunos. Essa preocupação atual, de construirmos uma escola inclusiva, que deveria ser, de facto, “para todos”, constitui um interessante desafio a nós, professores, uma vez que a diferença já não é mais aquilo que é preciso esquecer, atenuar, ultrapassar, mas antes a razão de ser da escola, enquanto espaço e contexto formativo. A diferenciação pedagógica visa, acima de tudo, colocar cada aluno perante a situação mais favorável. Segundo Grundy (1987), o currículo é uma construção cultural, isto é, não é um conceito abstrato que possui alguma existência exterior e alguma experiência humana. Pelo contrário, é um modo de organizar um conjunto de práticas educacionais humanas.

As práticas na sala de aula diferenciam-se em função de cada aluno, para que este possa realmente ter acesso à igualdade de oportunidades e ao sucesso escolar, e não apenas uma igualdade no acesso à escola. Não basta que a todos seja possível aceder à escola, pois é necessário que, para todos, sejam criadas condições facilitadoras do sucesso no seu percurso escolar. Segundo Gimeno (1988), *“(…) um currículo (...) faz parte de múltiplos tipos de práticas que não se podem reduzir unicamente à prática pedagógica de ensino; ações que são de ordem política, administrativa, de supervisão, de produção de meios, de criação intelectual, de avaliação (...) que enquanto subsistemas autónomos e interdependentes, geram forças diversas que incidem na ação pedagógica”* (p. 373).

A diversidade dos alunos exige também diversidade nas respostas do processo educativo. Segundo Abrantes (2001), uma nova prática de gestão do currículo não se cria por decreto. A gestão flexível é algo que levaremos todos muitos anos a aprender e que requer apoio, acompanhamento e avaliação. De forma a permitir o sucesso educativo a todos os alunos, o professor deve proporcionar condições adequadas às suas diferentes características. A diferenciação pedagógica, centrada na cooperação

entre professor e alunos e destes entre si, poderá pôr em prática os princípios da inclusão, da integração e da participação democrática. Segundo Leite (2012), gerir o currículo implica conhecer e analisar as propostas curriculares oficiais e comuns, tomar decisões curriculares refletidas e fundamentadas, negociadas e assumidas coletivamente e consubstanciadas em projetos estratégicos de intervenção.

O professor deve ser um organizador de respostas para que a aprendizagem de cada aluno possa processar-se. Não implicando a exclusão de momentos coletivos, de trabalho de grupo ou de trabalho direto aluno/professor, a diferenciação pedagógica assume a heterogeneidade como um recurso fundamental da aprendizagem, integrando novas formas de interação entre alunos e adaptando a colaboração dos alunos no estudo e nas estratégias cooperativas de aprendizagem. O professor reconhece também, criar ambientes e estratégias que facilitem a aprendizagem de todos os alunos, independentemente das suas diferenças. Segundo Roldão (1999), para que a inclusão seja bem-sucedida não basta, portanto, proporcionar aos alunos contextos socializadores – é necessário procurar as respostas curriculares adequadas. E, para encontrar respostas adequadas, é necessário que o professor assuma o seu papel na cadeia de decisões curriculares e se veja a si próprio como gestor do currículo.

O professor precisa compreender a diferença como inevitável e aceitá-la como um possível motor válido no processo de construção do saber pelos alunos. Para estes, torna-se importante compreender os seus próprios mecanismos e processos de aprendizagem. Esta parece ser uma condição indispensável no desenvolvimento da sua autonomia, quer enquanto alunos, quer enquanto seres humanos (Roldão, 2003). É na sala de aula que o professor desenvolve o seu trabalho educativo e onde os alunos têm a sua referência direta, devendo utilizar estratégias adequadas aos mesmos, explorando a variedade existente na sala de aula.

É fundamental que os professores se preparem para receber e compreender os seus alunos e as suas famílias. O professor deve também informar-se e refletir criticamente sobre as características e estilos de aprendizagem dos diferentes alunos, precisando para isso realizar pesquisas e recorrer, sempre que possível, a formações específicas sobre as perturbações que cada criança apresenta na sala de aula. Deve também utilizar estratégias flexíveis e diversificadas de instrução e avaliação, de forma a valorizar as experiências e conhecimentos prévios dos alunos, promover a produção de trabalhos de expressões plástica, dramática, música e físico-motora e valorizar o sucesso e o insucesso dos alunos.

A diferenciação pedagógica implica adequar objetivos de aprendizagem nas competências a desenvolver com cada aluno. Adequar conteúdos na sequência dos conteúdos e no tempo necessário para transmitir os conteúdos. Adequar o processo de ensino e aprendizagem nos métodos de ensino, na organização do espaço e do tempo, na motivação e no reforço positivo. Adequar a avaliação, de acordo com a real funcionalidade e competências dos alunos. A educação de uma criança é um processo complexo que envolve muitos intervenientes (comunidade, família, escola), muitas decisões, mas também é um processo dinâmico, devido à heterogeneidade e à constante modificabilidade da criança e da família dentro da sociedade (Boavida, 2009).

O papel do professor não deverá então apenas resumir-se à realização de atividades interessantes, mas, sobretudo, à preocupação de explorá-las convenientemente, tendo sempre em conta a problemática do aluno em questão, bem como os conteúdos programáticos a abordar em cada aula. Como tal, o objetivo primordial é conseguir manter motivados os alunos, tendo o cuidado de redobrar a atenção com aqueles que apresentem maiores dificuldades de forma a poder dar um acompanhamento mais específico/personalizado.

Há que ter sempre presente que uma atividade implica que o aluno adquira um bom desempenho, uma boa assimilação dos conteúdos, permitindo assim que o seu rendimento seja positivo. Desta forma, temos condições propícias para que um aluno com NEE se sinta inserido e compreendido nas suas necessidades, condições pertinentes para o seu processo e sucesso na aprendizagem. Segundo Madureira (2017), é necessário desenvolver práticas com diferentes finalidades, a saber: afetivas, sociais e intelectuais. Ainda segundo a mesma autora, essas finalidades têm como objetivo fortalecer a confiança, a competência e o controlo do aluno, aumentando a sua aceitação, o sentimento de pertença e de comunidade e, por fim, assegurar o acesso e a realização de aprendizagens significativas e relevantes a todos os alunos.

## **7. Dar Voz às crianças com NEE no processo de investigação**

A inclusão é um processo que visa responder à diversidade de necessidades de todos os alunos, através do incremento da sua participação na aprendizagem, na cultura e na comunidade e da redução da exclusão à educação. Envolve modificações nos conteúdos, nas abordagens, nas estruturas e nas estratégias e a convicção de que é

responsabilidade do sistema educativo garantir a educação de todos os alunos (UNESCO, 2005).

Os alunos com NEE precisam de um ambiente de aprendizagem no qual seja valorizada e estimulada a sua iniciativa. Devemos apostar nas suas capacidades e pensar para além das suas limitações e dificuldades. Consideramos que o verdadeiro processo de inclusão deve ser visto como sendo um processo que se desenrola ao longo da vida de um individuo e que tem como objetivo a melhoria da sua qualidade de vida. Aprender a controlar o seu comportamento e adaptar-se aos diferentes papéis sociais, são os primeiros passos da sua independência e autonomia pessoal e social, no sentido de assegurar a participação nas decisões da própria vida. Desta forma, os objetivos educacionais devem ser flexíveis e adaptados às capacidades de cada aluno com NEE (PDI e PC), sendo os procedimentos centrados nos seus pontos fortes, mais dos que nas suas dificuldades. O facto de poder partilhar experiências, pontos de vista, dúvidas e medos com outras pessoas, ou seja, a possibilidade de falar sobre si mesmo e ser ouvido, coloca as crianças numa situação de protagonista do próprio processo de aprendizagem que tradicionalmente lhes foi negada. Por outro lado, estamos a promover uma mudança de atitude, ajudando a criança a imaginar que as coisas podem ser diferentes do que foram (Rojas, Susinos & Calvo, 2011).

Promover a autonomia, dar voz, ser ouvido e respeitado/compreendido pressupõe muito tempo, paciência e empenho por parte do professor e dos técnicos, da família, da comunidade e do próprio aluno. Apesar das dificuldades associadas às perturbações de desenvolvimento Intelectual e comportamental, é necessário promover esta prática que constitui uma oportunidade para essas crianças. Neste domínio, importa também que os técnicos que acompanham os alunos fora da escola, participem no desenvolvimento de situações que permitam à criança expressar a sua opinião e ter um papel ativo no seu próprio processo de ensino e aprendizagem. Assim, garante-se *“que as suas opiniões, experiências, histórias pessoais e narrações possam proporcionar uma oportunidade rica e única para entender os problemas que os afetam e apoiá-los nos processos de construção de conhecimento compartilhado”* (Díaz, Rovira, 2014, p.94).

A participação ativa dos alunos na vida das escolas e no processo de ensino/aprendizagem são condições que podem associar-se a um maior sucesso

escolar daqueles alunos (Lima, 2008; Mead, 2010)<sup>11</sup>. Para além disso, pode ser também entendido como um sinal prospetivo de uma cidadania responsável, que aqueles alunos serão capazes de demonstrar noutros contextos das suas vidas (Menezes, et al, 2005)<sup>12</sup>. Segundo Mouraz (2011), “(...) *para além desses dois aspetos que constituem os impactos porventura mais importantes da participação dos alunos, trata-se ainda de pensar esta variável como um elemento caracterizador da integração educativa que os estudantes experimentam quando sentem a escola como coisa sua*” (p.2).

A participação dos alunos na escola e no seu processo de ensino e aprendizagem deve constar no projeto educativo da escola e simultaneamente no projeto curricular de turma, pois esta pode assumir um carácter de extrema importância no que confere aos direitos das crianças. Mouraz (2011), defende três principais finalidades e eixos segundo os quais é possível pensar a participação dos alunos: uma finalidade orientada pela ideia de cidadania ativa e de intervenção justa; uma segunda finalidade centrada nas pessoas dos alunos e nos processos mediante os quais aqueles deverão ser motivados a associar-se para a tarefa de aprender e de assumir a sua quota-parte de responsabilidade nos processos que conduzirão ao seu sucesso escolar e educativo; e, a terceira finalidade que pode orientar o conceito e as atividades de participação, considera o aluno um destinatário consciente e crítico de uma formação que a escola oferece e conta com a sua voz e com a sua participação.

Acreditar na própria capacidade é decisivo não só para a aprendizagem escolar, mas também para o desenvolvimento pessoal como um todo. Especialmente quando a proposta pedagógica tem como eixo metodológico a resolução de problemas, considerar-se capaz de assumir os riscos de experimentar situações desafiadoras (possíveis, porém difíceis) é pré-requisito para a aventura do conhecimento (Soligo, 2001).

---

<sup>11</sup> Cit in Mouraz, 2011.

<sup>12</sup> Cit in Mouraz, 2011.

## **CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO**

Neste capítulo apresentamos alguns aspetos relacionados com o enquadramento metodológico deste estudo. Para tal, apresentamos a definição do problema e a justificação do estudo, as questões orientadoras e objetivos do mesmo. De seguida descrevemos o desenho de estudo e os participantes, descrevendo as crianças com que trabalhamos, os adultos envolvidos e o contexto em que estão inseridos. Posteriormente apresenta-se a metodologia utilizada para a concretização do estudo, nomeadamente as técnicas de recolha e tratamento de dados. Apresentamos também o roteiro ético que seguimos ao longo do trabalho.

O tema do nosso estudo refere-se às perceções de alunos com NEE – nomeadamente no âmbito das Perturbações do Desenvolvimento Intelectual e das Perturbações do Comportamento – e dos respetivos pais sobre a influência da participação em atividades realizadas na sala de aula/escola no desenvolvimento da autonomia pessoal e social.

Deste modo, torna-se evidente que procuramos perceber em que medida a participação de alunos que apresentam NEE nas atividades da sala de aula e da escola, tem influência/implicações no desenvolvimento da autonomia pessoal e social.

### **1. Definição do Problema**

*“Quando menos conhecemos uma realidade mais complexa ela se nos afigura. Quando melhor entendemos o assunto mais ele nos parece óbvio. O desafio de conciliar dois extremos é, por vezes, um dos maiores que um cientista social tem de enfrentar” (Lopes, 1997, p.13)*

Este estudo surge da necessidade e da urgência de “dar voz” às crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) que são “convidadas” a deixar a escola pública, uma vez que esta vem argumentando que esgotou todas as medidas/estratégias educativas que visam aumentar a participação e o sucesso académico desses alunos, numa escola que se considera inclusiva. Segundo Leite (2013), a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais nas estruturas regulares de ensino tem passado por diferentes fases e diferentes níveis de aceitação e investimento por parte das escolas, do corpo docente e da comunidade.

A experiência profissional desenvolvida ao longo de nove anos junto de crianças que são colocadas em “segundo plano”, permite-nos constatar que estas necessitam de uma prática pedagógica que promova a diferenciação, a aproximação, e a aceitação das suas limitações, facilitando a aquisição de aprendizagens enriquecedoras e significativas que promovam uma maior autonomia pessoal e social destes alunos. Ao dar voz e ouvindo os alunos, desafiamo-los a expressar os seus pensamentos e a justificá-los, porque se ensinar é, como afirma Roldão (1999; 2009)<sup>13</sup>, fazer aprender alguma coisa a alguém, então é necessário definir claramente processos mediadores entre o currículo comum e as necessidades individuais, de forma a que cada um dos alunos aprenda.

Quando se fala em educar e em valores, o segredo passa pela vivência da coerência entre ser e agir. Esta coerência ajuda os alunos na construção da sua identidade, do seu caminho pessoal e do seu projeto de vida, tornando-os cidadãos mais realizados. Segundo Mouraz (2011), participar é, em suma, fazer parte de um todo maior, independentemente dos sentidos que se possam atribuir à participação.

O compromisso de ouvir e de dar voz aos alunos no processo de aprendizagem e no processo de investigação num contexto facilitador que promova aprendizagens significativas e enriquecedoras, leva o professor a pensar sua prática, as suas crenças e concepções e, sobretudo, os seus saberes, tanto conceituais (relativos aos saberes veiculados pela escola), quanto didático-pedagógicos (relativos ao saber-fazer e saber-estar com os alunos). Segundo Potter (2013), para entender as perspetivas destes jovens é importante reconhecer a diversidade de opiniões, em comunhão com as diferenças destes jovens, e a dificuldade que estes têm em expressar as mesmas.

O processo de intervenção pedagógica que temos vindo a desenvolver com um grupo de alunos, no qual tivemos em linha de conta as ideias e princípios antes descritos, fundamenta e justifica as questões e os objetivos do estudo que nos propomos realizar.

---

<sup>13</sup> Cit in Leite (2013).

## **2. Questões Orientadoras do Estudo**

Para este estudo, escolhemos uma questão de partida e cinco questões específicas.

### **2.1. Questão de partida**

- Que percepção têm os alunos com NEE (PDI e PC) sobre a sua participação nas atividades de sala de aula/escola e em que medida essa participação tem influência numa maior autonomia pessoal e social?

### **2.2. Questões Específicas**

- Quais as perspetivas das crianças com NEE (PID e PC) sobre a sua participação nas atividades?
- No entender dos alunos com NEE (PDI e PC) que atividades facilitam e promovem maior envolvimento de todos na dinâmica da sala de aula?
- Nas suas perspetivas, quais as situações /contextos que dificultam ou inviabilizam a participação nas atividades?
- O que pensam os pais dos alunos com NEE sobre a participação dos seus educandos nas atividades realizadas na sala de aula e na escola?
- Qual a opinião dos pais sobre a eventual influência dessa participação na aquisição e desenvolvimento de uma maior autonomia pessoal e social?

### **3. Objetivos do Estudo**

Para responder às questões apresentadas anteriormente, foi delineado um objetivo geral e cinco objetivos específicos.

#### **3.1. Objetivo Geral**

Conhecer as perspectivas das crianças com NEE (PDI e PC) sobre a sua participação nas atividades realizadas na sala de aula/escola e identificar a eventual influência dessa participação numa maior autonomia pessoal e social.

#### **3.2. Objetivos Específicos**

- Identificar as atividades que os alunos com NEE (PDI e PC) consideram ser facilitadoras de maior participação;
- Conhecer as atividades que constituem fonte de maior satisfação dos alunos;
- Identificar os sentimentos que experimentam os alunos com NEE (PDI e PC) perante as situações de participação nas atividades da sala de aula/escola;
- Identificar sentimentos experimentam os alunos com NEE (PDI e PC) perante as situações de não participação nas atividades da sala de aula/escola;
- Conhecer o que pensam os pais dos alunos com NEE (PDI e PC) sobre a eventual influência da participação nas atividades na sala de aula/escola na maior autonomia social dos filhos.

### **4. Caracterização dos Participantes no Estudo**

Para o presente estudo foi definida uma amostra intencional, de conveniência. Segundo Coutinho (2014), amostra é o conjunto de sujeitos (pessoas, documentos, etc.) de quem se recolherá os dados e deve ter as mesmas características das da população de onde foi extraída. E amostra de conveniência é quando usamos grupos intactos já constituídos, como uma ou mais turmas. Os resultados obtidos nestes estudos dificilmente podem ser generalizados para além do grupo em estudo.

Os participantes do estudo são 13 alunos do 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico (CEB)<sup>14</sup>, que apresentam Perturbações no Desenvolvimento Intelectual e Comportamental moderado a grave, e frequentam uma escola particular de cooperação com Ministério de Educação na área do Ensino Especial. Todos os alunos que integram o estudo tiveram um percurso que implicou o “abandono” da escola pública e o posterior ingresso no ensino particular.

#### **4.1. Caracterização dos Alunos**

A amostra para este estudo foi constituída por um total de 13 alunos – 12 de género masculino e 1 de género feminino – com idades compreendidas entre os 10 e os 16 anos de idade. Todos os alunos que participaram no estudo frequentam uma escola de Ensino Especial, na área da Grande Lisboa, tendo este iniciado o seu percurso escolar na escola pública, antes de ingressarem no estabelecimento de ensino no qual se encontram atualmente.

De seguida, passamos a uma caracterização global da amostra (ver Anexo I).

##### ○ Aluno 1 – 16 anos sexo masculino

Segundo o relatório de Hospital X (dezembro de 2008), pelo serviço de Psiquiatria e Saúde Mental da Infância e da Adolescência o aluno 1 apresenta um atraso no Desenvolvimento Cognitivo e Psicomotor e uma Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção, de natureza não definitiva. Esta situação clínica provoca uma deficiência ligeira nas funções de orientação no espaço e no tempo, nas funções do temperamento e personalidade, ao nível da memória, perceção, psicomotoras e nas funções relacionadas com o controlo do movimento voluntário, as dificuldades são moderadas.

No relatório da diretora de turma do Agrupamento de Escolas de Y (junho de 2015), o aluno 1 apresenta um quadro de perturbação muito grave, quer cognitiva quer emocional, razão pela qual o aluno passou a ser abrangido pelo Decreto-Lei 3/2008 e passou a usufruir a partir do 3º período escolar, de um Currículo Alternativo Individual.

---

<sup>14</sup> Dos 13 alunos, 6 alunos têm Currículo Específico Individual (CEI) e 7 têm Adaptação Curricular (AC).

Ainda segundo o mesmo relatório este tipo de currículo não lhe dará acesso ao currículo Comum, nem a um diploma de estudos, procurando preparar o aluno para uma futura integração numa estrutura de formação profissional. De acordo com o mesmo, o aluno 1 não tem capacidade para frequentar uma escola de ensino regular. O aluno 1 embora fosse para a escola, apresentava um absentismo muito elevado durante o ano letivo. Quando ia às aulas, perturbava constantemente o seu funcionamento, não sendo possível mantê-lo na sala por prejudicar os restantes alunos da turma. Não trazia material escolar e não apresentava qualquer interesse pelas atividades escolares.

O aluno 1 segundo consta no relatório acima referido, tinha sempre participações disciplinares, pelo comportamento desajustado, tendo corretivas sido suspenso das atividades por duas vezes. O aluno 1 não apresentava regras de comportamento social e tinha muitas dificuldades em aceitar regras e cumpri-las. Exibia uma postura de desafio e confrontação em relação aos adultos e até aos outros alunos da escola, mostrando muitas vezes atitudes agressivas para com todos os elementos da comunidade escolar.

Segundo a declaração de vaga<sup>15</sup> passada pela escola de ensino especial (2015), o aluno 1 apresenta um ligeiro atraso no desenvolvimento estado-ponderal. As suas necessidades resultam de limitações ao nível das funções mentais globais e específicas (com limitações ao nível intelectual, psicossociais globais, emocionais, atenção) que provocam restrições no seu funcionamento adaptativo, nomeadamente no que se refere à participação na vida escolar, doméstica, comunitária, interações interpessoais e na execução de tarefas.

Ao nível de autonomia pessoal, o aluno 1 é autónomo no momento da refeição, banho, vestir/despir. O aluno 1 participa em tarefas domésticas, lida com espaços exteriores que lhe sejam familiares deslocando-se de forma autónoma neles.

O aluno 1 é seguido em consulta pedopsiquiatria no hospital X, sendo-lhe ministrado terapêutica medicamentosa (resperidona, deprexil, Concerta, Clorpromazina – Largactil, Olanzapina, Valproato, Lítio, Clonidina). Segundo relatório de avaliação psicopedagógica (20/01/2015) o aluno 1 apresenta um desenvolvimento cognitivo inferior aos parâmetros considerados normais para a sua faixa etária (b 117-2). Manifesta limitações moderadas nas funções intelectuais (b117) e psicossociais

---

<sup>15</sup> Declaração emitida pela escola de ensino especial depois da solicitação da escola pública solicitar ao Ministério da Educação a sua transferência.

globais (b122). Apresenta ainda limitações ao nível das funções da escrita (d 170), calculo (d 172), comunicar e receber mensagens escritas (d 325), leitura (d166), escrever mensagens (d345), resolver problemas (d175), levar a cabo tarefas múltiplas (d 220), pensamento (b 160) e cognitivas de nível superior (b 164). Apresenta ainda limitações notórias ao nível da atenção (b 140) e memória (b 144). Nasceu de uma gravidez não desejada e que decorreu sobre grande ansiedade. A gravidez foi apenas vigiada a partir das vinte e sete semanas. O parto correu às trinta e oito semanas de gestação e foi necessária cesariana, sendo que o bebé levou muito tempo para nascer. No JI estava abrangido pelo Decreto-Lei 3/2008 no ano 2007/2008 frequentou o 1º Ciclo EB1 já assinalado com Decreto-Lei 3/2008.

O aluno 1 encontra-se institucionalizado ao cuidado do Estado.

o Aluno 2 – 12 anos, sexo masculino

Segundo consta em relatórios clínicos de fevereiro de 2017, o aluno apresenta um Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção (PHDA). Para além da existência de PHDA, apresenta manifestações comportamentais que se enquadram numa Perturbação do Espectro do Autismo, designado por Síndrome de Asperger. O aluno 2 é seguido na consulta de Neuropediatria com objetivo de aprofundar sobre o perfil cognitivo, sócio emocional e comportamental.

Ao nível da participação escolar e comunitária, o aluno 2 apresenta dificuldades na regulação da atenção, ritmo muito lento, dificuldades em concluir as tarefas, ausência de competências de planeamento, de organização, de seleção de estratégias, pouca autonomia, com comportamentos de oposição, comportamento agressivo para com os pares e adultos. Ainda segundo os relatórios, o motivo da consulta deve-se a queixas em relação ao seu comportamento, por parte de pais e diretora de turma que resultam de dificuldade de regulação da atenção, comportamentos de impulsividade, episódios de reatividade emocional e comportamental, com manifestação de comportamentos de agressividade para com pares e adultos que ocorrem com maior frequência em contexto escolar.

Relativamente à avaliação cognitiva, ainda segundo o relatório em que o aluno 2 foi sujeito (Escala de Inteligência de Weschsler) foi situado numa classificação específica de nível de funcionamento cognitivo global, num intervalo 70-87 (percentil 6,

indicando que 94% dos jovens da mesma idade apresentam resultados superiores). O seu QI posiciona no percentil 27 (73% das crianças da mesma idade apresenta resultados superiores). QI realização situa-se no percentil 3 (97 das crianças apresentam resultados superiores).

o Aluno 3 – 14 anos, sexo masculino

Trata-se de um aluno institucionalizado ao cuidado do Estado desde os 2 anos de idade por medida do Tribunal em idades precoces em virtude de disfuncionalidade familiar e negligência reiterada de cuidados parentais.

O aluno frequentou Jardim de Infância em 2008/2009. Em 2010/2011 iniciou a frequência do 1º Ciclo na EB1 X onde beneficiava de apoio psicopedagógico e psicológico na Fundação Y. Também tinha apoio pedagógico personalizado e adequações no processo de avaliação. No 2º ano de escolaridade o aluno 3 foi abrangido pelo Decreto-Lei 3/2008.

Segundo a Declaração de Vaga (fevereiro de 2016), o aluno 3 é acompanhado (sustentada pela observação psicopedagógica) em consultas de saúde mental e medicado para controlo da sua conduta agressiva e dos seus impulsos disruptivos. Ainda segundo o mesmo documento, o aluno 3 tem diagnóstico de Perturbação Global do Desenvolvimento com Défice Cognitivo e Perturbação Reativa da Vinculação. O aluno 3 apresenta limitações intelectuais e sérias dificuldades de aprendizagem consequentes de desregulação emocional e escassa contenção de impulsos.

O parecer do pedido de encaminhamento solicitado pelo Agrupamento de Escolas Y (17-03-2016), considera não ser possível ao Agrupamento reunir as condições necessárias para providenciar ao aluno as respostas educativas adequadas à especificidade da problemática do aluno 3. Os níveis de agressividade do aluno 3 estão a agravar-se, pondo em risco quer a sua segurança, quer a dos restantes elementos da comunidade.

De acordo com a ficha de avaliação da EB 2,3/S Y (2015/2016), o aluno 3 não é assíduo nem pontual, apesar de ir para escola, nem sempre comparecia nas aulas. O aluno 3 apresentava comportamentos disruptivos, influenciando negativamente o processo de ensino-aprendizagem e as relações interpessoais em contexto escolar. Nas atividades sociais demonstra conhecimento, mas pouca autonomia porque espera ter a

atenção total do professor e recusa trabalhar e seguir as orientações que lhe são propostas.

Segundo o relatório psicopedagógico (novembro de 2016), o aluno está abrangido pelo Decreto-Lei nº 3/2008, com currículo específico individual. Segundo o mesmo relatório, a avaliação psicológica e em referência à CIF-CJ, o aluno 3 revela deficiência moderada, nas funções do corpo e atividade e participação, estando comprometidas as funções intelectuais (b117.3) de caráter geral, revelando dificuldades em compreender e integrar as várias funções cognitivas, assim como, imaturidade emocional/relacional. Ainda segundo relatório estão igualmente comprometidas as funções do temperamento e das personalidade (b126.4), interpessoais (b125.3), memória (b144.3), atenção (b140), emocionais que condicionam as atitudes (b152.4), cognitivas básicas (b163), mentais da linguagem (b167.3), percepção (b156), adquirir competências (d155.3), ler (d166.3), escrever (d170.3), calcular (d172.3), resolver problemas (d175.3), comunicar e em levar a cabo uma tarefa única (d210.3).

Através da consulta documental, no relatório comportamental (abril de 2016) elaborado pelos professores do 5º ano da turma C, os comportamentos do aluno 3 são extremamente desadequados, dentro e fora da sala de aula, nomeadamente, agressões verbais e físicas:

- Espetar um lápis no rosto de uma colega;
- Atirar furador e tesoura à cabeça de um colega;
- Rasgar roupas; dar estaladas/bofetadas.

○ Aluno 4 – 14 anos, sexo masculino

Segundo o Programa Educativo Individual - PEI (ano letivo 2016/2017), o aluno 4 é filho de pais separados. Neste momento vive com o pai. O aluno 4 foi sinalizado durante o seu percurso no Jardim de Infância por apresentar dificuldades no seu desenvolvimento, nomeadamente ao nível da atenção/concentração, instabilidade emocional e comportamental. O aluno 4 é acompanhado pelo serviço de psiquiatria e saúde mental da infância e adolescência do hospital X. Ainda segundo PEI o aluno foi avaliado em 2009 com o seguinte diagnóstico “deficiência ligeira ao nível das funções intelectuais, psicossociais globais e cognitivas de nível superior e uma deficiência moderada ao nível das funções da atenção, psicomotoras, emocionais e de temperamento”.

Segundo PEI, o aluno 4 apresenta o seguinte perfil de funcionalidade por referência à CIF-CJ (alínea c) do nº3 do artº 9º:

- Funções do corpo – revela um nível de desempenho escolar muito aquém do esperado. – Funções intelectuais (b117.2); Funções psicossociais globais (b122.2); Funções da atenção (b144.3); Funções emocionais (b152.3); Funções do temperamento e da personalidade (b126.3).
- Atividade e Participação – o aluno 4 apresenta um perfil muito desarmónico no seu desenvolvimento, com núcleos de desorganização psíquica importantes e expressas na perturbação do pensamento, na desadequação da relação, na linguagem e nível grafo-motor. O aluno apresenta uma história de vida marcada por dificuldades emocionais graves, relativas a questões sociofamiliares. Concentrar a atenção (d160.3); levar a cabo a rotina diária (d230.3); aprender a calcular (d150.2); Dirigir a atenção (d161.3); Adquirir competências de numeracia (d1501.3); Controlar o seu próprio comportamento (d250.2).
- Fatores ambientais – A família do aluno 4 revela interesse pelo processo educativo do aluno. - Produtos ou substâncias para consumo pessoal – medicamentos 3; Atitudes individuais dos membros da família próxima 3.

o Aluno 5 – 13 anos, sexo masculino

O aluno 5 segundo o relatório clínico do centro hospitalar X dos serviços de Psiquiatria da Infância e Adolescência – Cascais (2012), apresenta um quadro de Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção associada a Perturbação do Comportamento de Oposição, com compromisso das aprendizagens escolares, recusa e desmotivação e dificuldades no relacionamento social, com conflitos frequentes.

Segundo o mesmo relatório clínico utilizando o *check list* da CIF o aluno apresenta dificuldades nas seguintes áreas:

- Funções do Corpo – Funções Mentais – funções intelectuais (b117.3); funções psicossociais (b122.3); funções do temperamento e da personalidade (b126.4).
- Funções Mentais Específicas – atenção (b140.3); memória (b144); funções emocionais (b152.4); pensamento (b160.3); cálculo (172.3).
- Limitações de Atividade e Restrição à Participação - Atividade e Participação – aprendizagens básicas – adquirir informação (d132.3) desempenho e qualificador de capacidade; adquirir conceitos (d137.3)desempenho e qualificador de

capacidade; interações interpessoais básicas (d710.3) desempenho e qualificador de capacidade; interações interpessoais complexas (d720.3) desempenho e qualificador de capacidade; relacionamento formal (d740) desempenho e qualificador de capacidade; relacionamento familiar (d760.2).

- Áreas principais da vida – Educação escolar (d820.4) desempenho e qualificador de capacidade; vida escolar e atividade relacionadas (d835.4) desempenho e qualificador de capacidade.

Na conclusão do exame psicológico refere-se que o aluno 5 apresenta um atraso significativo na aprendizagem escolar, comportamentos agressivos para com os colegas e condutas disruptivas para com os professores e auxiliares, havendo uma grande preocupação com a evolução negativa da saúde mental e da conduta.

○ Aluno 6 – 12 anos, sexo masculino

Segundo as informações da Psicóloga dos serviços da Câmara Municipal de H. (abril 2014), o aluno 6 é acompanhado no referido serviço desde 2012. O principal motivo da consulta é o comportamento agressivo e desadequado do aluno. O aluno 6 deste 4 ano tem sido acompanhado em consulta de psicologia e terapia da fala. Ainda é referido que o aluno 6 passa muitas vezes ao ato, a grande impulsividade com ausência de controlo, dificuldade em se moderar e conter, e dificuldade ao nível da inibição de certos comportamentos que parecem relacionar-se com uma dimensão depressiva de fundo. E em termos de diagnóstico parece enquadrar-se numa Perturbação do Comportamento sem outra especificação. Os comportamentos violentos e perigosos acontecem no seu contexto escolar e social, dirigido aos seus pares mas também a professores, cuidadores e figuras de autoridades. Segundo o mesmo relatório esses comportamentos parecem funcionar como formas de libertação pelo agir de impulsos e angústias muito intensas que são de uma vivência interna insuportável.

O aluno 6, no relatório Pedopsiquiátrico (fevereiro de 2014), o aluno esteve um mês internato nesta unidade de internamento, por um quadro clínico marcado sobretudo por uma instabilidade psicomotora, oposição e intolerância à frustração e autoagressão.

○ Aluno 7 – 12 anos, sexo masculino

Segundo a Declaração de Vaga (junho de 2012), o aluno 7 apresenta histórico de institucionalização precoce até aos dezanove meses de idade, integrando um agregado monoparental, de condição social desfavorecida. O aluno 7 foi adotado aos 19 meses de idade. Não têm irmão e vive com a mãe adotiva. Foi criado com a avó materna durante um ano. (Informação contida na ata da pré-inscrição 11-06-2012)

Tendo presente a Declaração de Vaga, o aluno 7 apresenta sérios problemas ao nível da sua conduta comportamental e social. O aluno 7 revela graves problemas de adaptação escolar, especificamente devido a comportamentos agressivos, de manipulação, desafiantes e de oposição. Esta disruptividade comportamental tem vindo a condicionar os seus níveis de concentração e atenção e, em última instância, o seu rendimento escolar. O aluno 7 é acompanhado regularmente em consulta de Psicologia e Pedopsiquiatria. É medicado diariamente de modo a atenuar a sua agressividade. Na referida Declaração de Vaga consta uma observação psicopedagógica que salienta outros dados do aluno 7. Apresenta sérias dificuldades ao nível da expressão emocional e das interações/relacionamentos interpessoais. O aluno 7 não modela adequadamente a sua frustração e impulsos agressivos, tornando-se violento com adultos e pares quando em situação de contrariedade. Apresenta também ligeiras dificuldades ao nível da expressão verbal – gaguez pontual na articulação de palavras simples e no seu discurso.

Na ata da pré-inscrição (11-06-2012) é referido pela mãe adotiva que o aluno 7 toma banho com ajuda da família, é autónomo para lavar os dentes, necessita de ajuda da família para se vestir, come sozinho, muito agressivo na convivência com outras crianças da sua idade e dorme bem e muitas vezes dorme com a mãe.

No Relatório de Avaliação Psicológica feita pela Psicóloga Clínica X. (junho e julho de 2010), concluíram que o aluno 7 apresenta uma problemática psicoafectiva do desenvolvimento muito grave. E que esta problemática tende a agravar-se com o passar dos anos e conseqüentemente tem um forte impacto ao nível das capacidades cognitivas. Refere ainda que o nível intelectual do aluno pode não ser passível de desenvolvimento porque as suas emoções, afetos, estruturas de funcionamento não conseguem um suporte da expressão dessas aptidões e capacidades, o que resulta numa interrupção do desenvolvimento. A instabilidade emocional e afetiva compromete a sua aprendizagem e o seu rendimento escolar.

Nas informações apresentadas pela Escola EB1 X (janeiro de 2012), o comportamento do aluno 7 agravou-se tornando-se cada vez mais difícil de controlar.

Por diversas vezes tem acessos de fúria que comprometem a sua integridade física e a de quem está à sua volta. Esses comportamentos são sempre quando o aluno 7 é chamado à atenção ou contrariado, ficando completamente descontrolado e agressivo com a professora, com os colegas ou com qualquer um dos funcionários que se aproximem. É relatado um conjunto de comportamento tais como: recusa trabalhar, atira tudo para o chão, vira cadeiras e mesas, dar pontapés na parede, nas portas ou até em qualquer um dos presentes, morde e cospe. Ainda apresenta um comportamento desadequado no refeitório, cuspir para o prato dos colegas. O comportamento agressivo apresentado pelo aluno 7 levou que a escola EB1 chamasse os agentes da escola segura. Consta também que a escola tenha sofrido pressões de alguns encarregados de educação para resolver o problema.

o Aluno 8 – 15 anos, sexo masculino

De acordo com Programa Educativo Individual (PEI) do ano letivo 2015/2016, o aluno 8 tem uma irmã mais velha e um irmão mais novo. O aluno 8 esteve, a título provisório, em acolhimento institucional de curta duração confiado ao Lar X. Segundo o mesmo PEI, esta medida foi educativa foi por ordem do tribunal que resulta de um episódio de agressão do aluno 8 à avó e à irmã. Ainda salienta que o aluno 8 apresenta um histórico de comportamentos violentos e impulsivo, que exigem acompanhamento psiquiátrico. No mesmo documento na parte de história clínica, o aluno 8 nas consultas de pedopsiquiatria do hospital X (novembro de 2013), apresenta Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção, tipo misto associada a Perturbação de Humor. É medicado com Ritalina e Rubifen.

O aluno 8 apresenta limitações ao nível das funções emocionais com deficiência grave na regulação das emoções. A sua resistência à frustração é escassa. Os seus comportamentos são desajustados não conseguindo respeitar as regras de boa convivência. O aluno 8 em ambiente escolar, apresenta sempre comportamentos muito perturbadores, perseverantes e com expressões emocionais exacerbadas, o que tem vindo a comprometer a sua aprendizagem, a interação com toda a comunidade escolar e em consequência, a sua integração social em espaço escolar.

O PEI (2015/2016) relata existência diversos registos disciplinares relacionados com a impulsividade, perturbação do ambiente de sala de aula e agressividade. Antes

do ingresso na atual escola o aluno encontrava-se abrangido pelas medidas educativas do decreto-lei 3/2008.

o Aluno 9 – 12 anos, sexo masculino

O aluno 9 encontra-se institucionalizado por negligência e maus tratos familiares. De acordo com o PEI (2016/2017) trata-se de uma criança com acompanhamento clínico especializado, para controle e manutenção da sua instabilidade emocional e do seu comportamento impulsivo/agressivo. Segundo a informação recolhida estes fatores têm condicionado negativamente a sua adaptação escolar, a sua conduta social assim como a aplicação de conhecimentos e desenvolvimento escolar. O aluno 9 cujas inferências emocionais comprometem o seu processo global de aprendizagem- as suas limitações situam-se ao nível das funções intelectuais, funções psicossociais, de temperamento e da personalidade, atenção, funções emocionais.

Tendo como referência o PEI do aluno 9, ele apresenta aquisições escolares funcionais diminutas. Lê e interpreta com apoio textos simples. Consegue copiar frases simples. Revela dificuldades ao nível do cálculo, não domina autonomamente operações matemáticas simples. Quando mais agitado, necessita de orientação constante do adulto para focalizar a sua atenção em tarefas curtas, simples e repetitivas. Possui competências para se aplicar numa dada tarefa e para obter rendimento de trabalho.

O aluno 9 encontra-se institucionalizado na Instituição X. Tem uma mãe social que promove o seu bem-estar afetivo. Toma medicação para atenuar o seu comportamento desadequado.

o Aluno 10 – 15 anos, sexo masculino

O aluno 10 é o filho mais novo de sete irmãos. É órfão de pai, vive com a mãe e com o padrasto. Entre os 2 e os 7 anos de idade esteve institucionalizado (Lar de Stº António da SCML), tendo regressado ao agregado familiar, por ordem do tribunal. Segundo o PEI (2017/2018), o aluno 10 apresenta défice cognitivo ligeiro, carências afetivas com sentimento de rejeição e abandono face aos seus pares, sintomas de isolamento e depressão, problemas de agressividade e de atenção/impulsividade, estratégias defensivas imaturas, baixa autoestima, sentimentos de desvalorização e

insegurança face às figuras protetoras a que se associa o medo de rejeição e abandono. Ainda de acordo com o documento acima referido o aluno 10 apresenta um desempenho global inferior ao esperado em diversas áreas do seu desenvolvimento.

O aluno 10 apresenta uma postura perseverante que necessita de supervisão constante do adulto para focalizar a sua atenção em tarefas curtas, simples e repetitivas. Revela dificuldades ao nível do cálculo. Não domina operações matemáticas. Tem dificuldades em lidar com a frustração, o stress e as contrariedades. Gere com muita perturbação, as suas emoções e, é-lhe muito difícil controlar o seu comportamento.

o Aluno 11 – 10 anos, sexo masculino

O aluno 11 está sinalizado como uma criança com Necessidades Educativas Especiais. Está matriculado no 5º ano, do 2º Ciclo do Ensino Básico. O aluno 11 foi encaminhado de um Centro de Educação e Desenvolvimento (CED) para surdos, do distrito de Lisboa, já no decorrer do 3º período escolar do ano letivo 2015/16, por acentuadas dificuldades escolares associadas a problemas de relacionamento interpessoal com os pares e adultos na escola. O aluno 11 reside num bairro com carências económicas e problemas sociais, da área metropolitana de Lisboa. O seu agregado familiar é composto pelos progenitores, irmão mais velho e bisavó. O pai cumpriu pena de prisão de seis anos e meio, até ao ano letivo transato. Estes cinco elementos vivem num apartamento T1. A mãe trabalha num Lar de Idosos e o pai está desempregado.

Segundo o PEI (2017/2018) o aluno 11 nasceu em Lisboa, de parto normal. Aos quatro meses de idade, teve um episódio de hipoxia, com necessidade de entubação e ventilação visto que estes sintomas estariam associados a um princípio de síndrome de morte súbita. Segundo informações prestadas pela progenitora, o aluno 11 teve um desenvolvimento normal. Em 2014, o aluno 11 foi diagnosticado com surdez neurossensorial direita de grau moderado grave.

No ano letivo 2013/14, no relatório circunstanciado de avaliação afirma-se que o aluno 11 apresenta problemas emocionais e comportamentais graves. É uma criança que reage muito mal à frustração, podendo reagir com agressividade com pares ou adultos.

No ano letivo 2014/2015, com 7 anos de idade, o aluno 11 integra o ensino básico frequentando no 1º período escolar um estabelecimento de ensino público sendo transferido para um CED.

No ano letivo 2015/16, segundo a avaliação psicológica realizada pelos serviços de psicologia e orientação do agrupamento de escolas Y, o aluno 11 apresenta um nível de desenvolvimento global inferior ao normativo para a sua faixa etária, fraca capacidade de concentração, inquietude e precário domínio da impulsividade. No decorrer do ano letivo 2015/16, o aluno 11, com 8 anos de idade, é transferido para um estabelecimento de ensino especial. A justificação do seu encaminhamento deve-se a não haver progressos de aprendizagem, apresentar problemas de comportamento com atitudes conflituosas e agressivas com os pares e os adultos.

Segundo a ficha de avaliação final do ano letivo 2016/17, refere-se que o aluno 11, ao nível da aprendizagem escolar, na disciplina de Língua Portuguesa “continua ao nível da aquisição do processo da leitura/escrita: lê palavras soltas e frases simples com alguma dificuldade”. Em Matemática, verificamos que as competências relacionadas com números e operações ainda não estão adquiridas; o seu rendimento final é avaliado como insuficiente. Nesta ficha de avaliação, existe informação sobre doze áreas de intervenção (desde a disciplina de Língua Portuguesa até à Terapia de Fala passando pelos Ateliers). Verificamos que, em sete dessas áreas, o comportamento do aluno 11 condiciona a sua motivação e o seu desempenho.

No presente ano letivo 2017/18, o aluno 11 frequenta o mesmo estabelecimento de ensino especial embora, em meados do mês de outubro, o aluno 11 tenha sido integrado noutra espaço educativo da escola: a Sede, onde estão alunos até ao 3º CEB. A sua transferência foi motivada pelos comportamentos agressivos aos adultos (professor titular e auxiliar de ação educativa) e aos seus pares, dentro e fora de sala de aula.

o Aluna 12 – 13 anos sexo feminino

A aluna 12 vive com os pais. Segundo o PEI (2017/2018) ingressou no Externato X no ano letivo, 2016/2017, encaminhada do colégio de ensino especial Y, por apresentar alterações do comportamento e alterações do pensamento que comprometem gravemente a sua capacidade de aprendizagem. A aluna 12 é acompanhada no serviço de psiquiatria e saúde mental da infância e adolescência do

H.S.F.X. Segundo o PEI a aluna 12 apresenta limitações ao nível das funções intelectuais (b117.2), funções da atenção (b144.3), memória (b144.3) e funções emocionais (b152.3).

Segundo o PEI a aluna 12 é referenciada por retrocesso nas suas aprendizagens, por conduta agressiva a par da crescente desadequação, comportamento rápido e descontrolado, aos estímulos do exterior, caracterizando-se por instável e impulsiva, refletindo-se em dificuldades na atenção/concentração. Predisposição para apresentar pouca tolerância à frustração, podendo dar origem a reações desafiantes/opositoras.

o Aluno 13 - 15 anos, sexo masculino

O aluno 13 apresenta limitações moderadas ao nível da capacidade de perceção e processamento de informação, com resultados abaixo da média para a sua faixa etária, levando a sugerir um défice cognitivo, que se repercute nas suas aprendizagens.

Dificuldades acentuadas ao nível da capacidade de consciência dos seus atos, pouca estabilidade psíquica e emocional, reagindo de forma imatura e impulsiva perante determinadas situações, gerando um comportamento atípico e alterado e prejudicando as suas aprendizagens e bem-estar pessoal e social. Dificuldades em adequar e gerir as emoções às situações.

O aluno 13 apresenta défice cognitivo e problemas graves de comportamento. Apresenta ainda uma problemática centrada na área da socialização e na gestão da comunicação verbal e não verbal e da proxémica em grupo de pares. Apresenta dificuldades na atividade e participação em todas as áreas disciplinares. Não tem conhecimentos adquiridos nem os comportamentos de aprendizagem requeridos que lhe permitam assegurar uma aprendizagem estruturada.

O aluno 13 encontra-se institucionalizado.

## **4.2. Caracterização dos Encarregados de Educação (EE)**

Neste ponto será elaborada a caracterização dos adultos participantes neste estudo. Participaram oito (8) Encarregados de Educação dos alunos visados no presente estudo, com o intuito de conhecer a sua opinião acerca da importância da

participação dos filhos nas atividades de sala de aula/escola e eventual influência dessa participação no desenvolvimento da autonomia pessoal e social dos seus educandos.

## **5. Caracterização do Contexto Escolar**

A escola de ensino especial situa-se numa vivenda de 3 andares envolta por um pátio. Tem cerca de 50 alunos, todos com NEE. Funcionam 5 salas de aula, compostas por 12 alunos em regime de monodocência. Os apoios são dados em pequenos grupos fora da sala de aula. Existe um grupo de 8 alunos que não são abrangidos pelo Ministério de Educação e que frequentem esta escola com objetivo de trabalhar áreas de autonomia pessoal e social. Esses alunos são abrangidos pela Segurança Social. Existe um refeitório onde os alunos vão almoçar por grupo/turma, uma sala de primeiros socorros, uma sala de terapia ocupacional, salas onde os alunos têm estágios de culinária, cabeleireiro e de montagem de material elétrico e ainda uma sala onde funciona a terapia da fala.

Esta escola é composta por 2 professores de Educação Especial, 2 professores de 1º Ciclo, quatro professoras de 2º Ciclo e um professor de Educação Física. Dispõe ainda de 7 Auxiliares de Ação Educativa, 1 terapeuta da fala, 1 terapeuta ocupacional, 1 monitora de estágio interno e 1 de estágio externo. A gestão de todos estes recursos humanos compete à diretora pedagógica.

Nesta instituição funciona o 1º e o 2º Ciclo do Ensino Básico (CEB) para alunos com Currículo Específico Individual (CEI) e Adequação Curricular (AC), e o 3º Ciclo do Ensino Básico para alunos com Currículo Específico Individual (CEI). É uma escola de Educação Especial, vocacionada para alunos com NEE, sendo a idade mínima para a frequência escolar os 6 anos, e a idade máxima os 18 anos. A maioria destes alunos faz-se acompanhar de CEI, adequados às suas necessidades educativas, de modo a promover a autonomia pessoal, social e funcional. Existe ainda, como oferta complementar: um programa de integração socioprofissional, onde os alunos, com 16 ou mais anos de idade, podem ser inseridos em estágios pré-profissionais externos, estabelecendo vários protocolos e acordos de cooperação com instituições e empresas comerciais.

É uma escola reconhecida pelo Ministério de Educação, funciona com alvarás e paralelismo pedagógico, existindo um contrato de cooperação com o referido Ministério,

onde está salvaguardada a gratuidade do ensino entre os 6 e os 17 anos de idade. Os jovens cuja faixa etária se situa entre os 17 anos e os 24 anos, são comparticipados pelo Centro Regional de Segurança Social, de acordo com o respetivo rendimento familiar.

Na sede da escola funcionam o 2.º e 3.º Ciclos de Ensino Básico, com o programa de integração socioprofissional e intervenções terapêuticas. Existe ainda uma secção onde funciona o 1º Ciclo de Ensino Básico com apoios e terapias específicas.

Os alunos desta escola podem usufruir de: apoio Psicopedagógico; Terapia da fala; Psicomotricidade; Expressão Físico-motora; Iniciação às Tecnologias de Informação e Comunicação; outros programas de intervenção específica (como por exemplo: programa de autonomia e adequação social); treino de alimentação; estimulação sociocognitiva; programa de acompanhamento de sociocognitivo e vocacional; oficinas de expressões com intervenção psicodinâmica; hipoterapia (aguarda confirmação); musicoterapia; atividades psicomotoras em meio aquático; atividades de enriquecimento curricular (Projeto “Movimento e Comunicação”, Grupo Coral “Coro do B.” e Projeto “Sexualidade”); ofertas de atividades recreativas diárias/ateliers; os alunos usufruem ainda de um espaço de convívio (“B. Bar”, para atividades lúdico/recreativas, que incluem jogos de mesa, música, etc.; e ainda atividades de complemento curricular suplementares, de carácter pedagógico, cultural ou lúdico, normalmente em contra horário (“Clube Aventura”, “Clube Artístico”, “Clube de Dança”, “Clube de Inglês”, “Clube de Notícias” e “Musical Show”. A instituição dispõe também de um Centro de Recursos de apoio à informática e outras atividades de enriquecimento.

A escola tem como Missão, empenhar-se em garantir serviços, programas, espaços e contextos especializados para responder às NEE dos seus alunos que apresentam perturbações nas funções mentais que se traduzem em défice cognitivo, dificuldades de aprendizagem, atrasos globais de desenvolvimento, dificuldades de adaptação social e distúrbios emocionais. Pretende ainda que os seus programas de EE maximizem o potencial de aprendizagem dos alunos e minimizem as suas incapacidades.

## 6. Desenho do Estudo

O presente estudo tem como objetivo geral identificar as percepções que os alunos com NEE têm sobre a sua participação nas atividades na sala de aula e na escola e analisar a sua eventual influência numa maior autonomia pessoal e social.

Perante este objetivo o estudo insere-se predominantemente no paradigma qualitativo e interpretativo. Segundo Coutinho (2016), na investigação científica o paradigma cumpre duas funções principais: a de unificação de conceitos, de pontos de vista, a pertença a uma identidade comum com questões teóricas e metodológicas; a de legitimação entre os investigadores, dado que um determinado paradigma aponta para critérios de validade e interpretação.

Este paradigma interpretativo adota uma posição relativista, havendo múltiplas realidades que existem sob a forma de construções mentais – social e experiencialmente localizadas –, inspirando-se numa epistemologia subjetivista que valoriza o papel do investigador/construtor do conhecimento (Guba, 1990)<sup>16</sup>. Este estudo insere-se ainda numa abordagem mista e multi-metodológica que, segundo Coutinho (2016), a abordagem interpretativa/qualitativa das questões sociais e educativas procura penetrar no mundo pessoal dos sujeitos, “(...) *para saber como interpretam as diversas situações e que significado tem para eles*” (Latorreet al., 1996, p.42), tentando “ (...) *compreender o mundo complexo do vivido desde o pontode vista de quem vive*” (Mertens, 1998, p.11). Se a ação humana é intencional, há que interpretar e compreender os seus significados num dado contexto social.

A metodologia preocupa-se com as técnicas e princípios que designaremos por métodos. Os métodos são técnicas suficientemente gerais para serem comuns às diferentes ciências ou a uma parte significativa delas. Kaplan (1998), resume o objetivo da metodologia é ajudar-nos a compreender, no sentido mais amplo do termo, não os resultados do método científico, mas o próprio processo em si. Tal como afirma Santos (2006), em educação, a realização de uma investigação pode caracterizar-se de diferentes abordagens metodológicas, associadas as diversas técnicas de recolha de dados, “*no entanto, é fundamental ter-se sempre em conta aquilo que se pretende investigar, a experiência do investigador, o tempo disponível*” (Santos, 2006, p.156).

---

<sup>16</sup> Cit in Coutinho, 2016, p.17.

## **7. Processos e Técnicas de Recolha e Tratamento dos Dados**

Optou-se por uma recolha de dados diversificada, que permite fazer uma análise de conteúdo dos dados e a triangulação de resultados. De Ketele & Rogiers (1999), definem a recolha de informações “(...) *como processo organizado posto em prática para obter informações junto de múltiplas fontes, (...) no quadro de uma acção deliberada cujos objetivos foram claramente definidos e que dá garantias de validades suficientes*” (p:17).

A recolha de dados privilegiou a utilização das seguintes técnicas: pesquisa documental, observação e análise de vídeos, de fotografias e de produtos dos alunos, realização de entrevistas aos alunos (*focus group*) e inquérito por questionário a aplicar aos pais.

### **7.1. Análise Documental**

A nossa pesquisa documental baseou-se na análise do PEI, do CEI e de alguns relatórios médicos, que nos permitiram caracterizar as crianças em estudo e cuja caracterização se encontra já descrita no ponto 4. do presente capítulo. Num primeiro momento na consulta documental dos processos educativos dos participantes, com objetivo de conhecer/identificar os seus percursos escolares, em termos de acesso, participação, aprendizagem e sucesso na escola pública.

Segundo Lessard-Hébert, Goyette & Boutin (1994), a pesquisa documental consiste numa “*técnica que tem, com frequência, uma função de complementaridade na investigação qualitativa, isto é, que é utilizada para “triangular” os dados obtidos através de uma ou duas outras técnicas*” (p.144).

Esses dados permitiram caracterizar as crianças a vários níveis, nomeadamente: ao nível da sua história pessoal e escolar; do seu perfil de funcionalidade; dos níveis de aquisição e das suas dificuldades; da identificação dos fatores ambientais facilitadores e constrangedores da participação e aprendizagem; das medidas educativas implementadas e do nível de participação nas atividades na sala de aula e na escola. Com esta consulta documental fizemos uma análise de conteúdo que, segundo Berelson, *define que “análise de conteúdo é uma técnica de investigação que tem por finalidade a descrição objectiva sistemática e quantitativa do conteúdo da*

comunicação”<sup>17</sup>.

A análise da interação na sala de aula será recolhida através de vídeo e fotografias com objetivo de identificar situações de participação efetiva nas atividades desenvolvidas e analisar o grau de envolvimento e satisfação dos alunos na realização das mesmas. *“Este método observa, descreve, interpreta e aprecia o meio e o fenômeno tal como se apresentam, sem procurar contorná-los. O objetivo desta abordagem de investigação utilizada para o desenvolvimento do conhecimento é descrever ou interpretar, mais do que avaliar”* (Vaz Freixo, 2010, p.146).

## **7.2. Observação Não Participante**

No presente estudo procedemos a uma observação não participante que nos permitiu documentar e descrever os comportamentos das crianças em questão.

A observação é o ato de observar, olhar com atenção, de examinar e de reflexão explicativa. Sendo um método de recolha de dados que, segundo Vale (2000) *“a observação é a melhor técnica de recolha de dados do indivíduo em atividade, em primeira-mão, pois permite comparar aquilo que diz, ou que não diz, com aquilo que faz”* (p.233). A observação contribui para a compreensão das ações dos investigados na realização de uma tarefa (exemplo: no âmbito de uma entrevista). Quando o investigador não interage de forma alguma com o objeto de estudo no momento em que realiza a observação é considerada uma observação não participante pois, segundo Carmo & Ferreira (2008), quando um investigador opta por observar a dinâmica de um grupo oculto, ele está a fazer uma observação não participante. Ainda segundo os mesmos autores este tipo de técnica, possui as seguintes características: reduzir substancialmente a interferência do observador no observado; registar sem influenciar o grupo-alvo e controlar as variáveis a observar. Os autores acima referidos apresentam algumas limitações na aplicação da técnica. Essas limitações são a utilização de um equipamento adequado e só se adequa a alguns objetos de estudo.

Na observação não participante, o investigador pode utilizar os meios audiovisuais para registar informação. Esta ferramenta é indispensável quando se pretende realizar estudos de observação em contextos naturais.

---

<sup>17</sup> Berelson cit in Bardin (1977), p.19.

### 7.3. Focus Group

*“A entrevista envolve um tipo de comunicação bastante particular. É suscitada e pretendida, por um lado, e mais ou menos aceite ou sofrida, por outro. Possui uma finalidade precisa e põe em presença indivíduos que em geral, não se conhecem. Baseia-se na ideia segundo a qual para saber o que pensam as pessoas basta perguntar-lhes”.*  
(Alberello, Digneffe, Hiernaux, et al., 1997, p.95)

A entrevista é um método de recolha de informação onde coloca o investigador num diálogo direto com o entrevistado com objetivo de recolher a maior informação possível acerca do sujeito. Segundo Coutinho (2016), *“as entrevistas são uma poderosa técnica de recolha de dados porque supõem uma interação entre o entrevistado e o investigador, possibilitando a este último a obtenção de informação”* (p.141). No nosso estudo abordamos entrevista de grupo, pois segundo De Ketele & Rogiers (1999), *“(…), as entrevistas de grupo podem revelar-se interessantes, quer por razões de ganho de tempo, quer porque os efeitos procurados se situam mais ao nível das interações entre diferentes pessoas do que factos precisos”* (p. 21).

Consideramos que esta seja uma escolha adequada uma vez que, *“a entrevista é um método de recolha de informações que consiste em conversas orais, individuais ou de grupos, com várias pessoas selecionadas cuidadosamente, a fim de obter informações sobre factos ou representações, cujo grau de pertinência, validade e fiabilidade é analisado na perspetiva dos objetivos da recolha de informações”* (Ketele & Roegiers, 1999, p.22).

O recurso à entrevista pode ser utilizado sempre que o investigador não disponha de todos os dados necessários à sua pesquisa. Em investigação, as entrevistas podem ser utilizadas de duas formas: podem constituir a estratégia dominante para a recolha dos dados ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante (Vieira & Vieira, 2007). A entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo (Bogdan & Biklen, 1994, p.134,). Segundo Flick (2005), as entrevistas narrativas e semiestruturadas foram elaboradas a partir da crítica da entrevista padronizada onde o entrevistado é isolado de todas as relações do seu quotidiano. Estas entrevistas padronizadas não são comparáveis com as interações do dia-a-dia.

Referenciando o mesmo autor, num estudo de opiniões e atitudes a dinâmica de grupo é considerada mais apropriada que uma situação de entrevista individual, tendo este método vindo a ser cada vez mais utilizado em estudos “(...) *sob o título de entrevista de grupo, debates de grupo ou grupos focalizados*” (Flick, 2005, p.115).

O desenvolvimento da técnica *focus group* ou “grupos de discussão” remonta a períodos precedentes da Segunda Guerra Mundial, mais concretamente a partir de 1920. O uso da técnica de pesquisa *focus group* pressupõe a recolha de dados qualitativos através da interação de um grupo de indivíduos, sobre um tema determinado por um investigador que coordena e guia o grupo (Berg, 2001; Morgan, 1996). De acordo com esta definição são identificadas três componentes essenciais: o *focus group* é um método de investigação dirigido para a recolha de dados; utiliza a interação na discussão do grupo como fonte dos dados; e, reconhece o papel ativo do investigador na dinamização da discussão do grupo para efeitos de recolha dos dados (Morgan, 1996)<sup>18</sup>. Contudo, seja de influência mais sociológica, educativa ou psicológica, o *focus group* é hoje uma técnica qualitativa de recolha de dados em franco desenvolvimento, cuja finalidade principal é extrair das atitudes e das respostas dos participantes no grupo, representações, opiniões, reações e sentimentos que se constituem num novo conhecimento para os próprios participantes (autoformação) e, para o próprio investigador (Vieira & Vieira, 2007, p.40).

Segundo Silva, Veloso & Keating (2014), *focus group* é designado como grupo de discussão, pois esta técnica visa a recolha de dados que pode ser utilizada em diferentes momentos do processo de investigação. Este é ainda entendido como uma metodologia científica que funciona como uma estratégia de investigação qualitativa subjacente à recolha e análise de dados que “(...) *para além das características anteriores, salientam também a focalização da discussão num dado assunto, o seu contributo para a compreensão do tópico de interesse e o facto dos participantes que os compõem terem alguma característica em comum e relevante face ao tema em discussão*” (Krueger & Casey, 2009)<sup>19</sup>.

O *focus group* é um tipo de entrevista detalhada realizada em grupo, que apresenta características definidas em relação ao propósito da entrevista. As características gerais do *focus group* são o envolvimento das pessoas, uma série de

---

<sup>18</sup> Cit in Silva, Veloso & Keating, 2014, p.177.

<sup>19</sup> Cit in Silva, Veloso & Keating, 2014, p.177.

reuniões, a homogeneidade dos participantes em relação aos interesses da pesquisa, a geração de dados qualitativos e a discussão focada em um tópico, determinado pela finalidade da pesquisa. No entanto, a técnica *focus group* pode sofrer adaptações consoante o propósito da sua aplicação e o contexto da pesquisa. Morgan (1997), distingue esta técnica de investigação de outras técnicas como a entrevista em grupo, através da seguinte caracterização: “*uma técnica de investigação que recolhe informação através da interação em grupo sobre um tópico determinado pelo investigador. Em essência, é o interesse do investigador que fornece o focus, enquanto os próprios dados vêm da interação no grupo*” (Morgan, 1997, p.6). O *focus group* consiste assim numa entrevista num grupo constituído por pessoas, orientadas por um moderador com o objetivo de gerar uma discussão sobre tópicos predeterminados, como “*forma de ouvir as pessoas e aprender com elas, criando linhas de comunicação*” (Morgan, 1997, p.9).

O objetivo dos *focus group* é promover uma atmosfera confortável de divulgação em que as pessoas possam partilhar suas ideias, experiências e atitudes sobre um tópico. Os participantes “influenciam e são influenciados”, enquanto os pesquisadores desempenham diversos papéis, inclusive o de moderador, ouvinte, observador e, eventualmente, analista indutivo (Krueger & Casey, 2000)<sup>20</sup>.

### **7.3.1. Vantagens e Desvantagens do recurso ao *Focus Group***

Este tipo de método permite a realização de uma investigação que valoriza o conhecimento dos seus participantes. Com o desenvolvimento da entrevista, vão surgindo novas informações à medida que também as perspetivas individuais vão sendo menos influenciadas pela interação com o investigador, comparativamente ao que geralmente sucede em entrevistas individuais (Morgan, 1997).

O *focus group* permite uma riqueza e uma flexibilidade na recolha de dados que geralmente não são alcançados ao aplicar um instrumento individualmente, ao mesmo tempo que permite a espontaneidade de interação entre os participantes.

A tabela abaixo apresenta as vantagens e desvantagens do *focus group* em relação a outros métodos de pesquisa.

---

<sup>20</sup> Cit in Williams & Kats (s.d.).

Vantagens	Desvantagens
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Discussão de fácil condução relativamente a outros métodos;</li> <li>• Possibilidade de gerir tópicos e gerar hipóteses;</li> <li>• Recolha de dados debatidos por mais que uma pessoa;</li> <li>• Baixo custo;</li> <li>• Rapidez na recolha de resultados.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Possibilidade de desvio do assunto em estudo;</li> <li>• Possibilidade da opinião de cada indivíduo ser influenciada pelo grupo;</li> <li>• Exigência de entrevistadores treinados ou experientes nesta técnica;</li> <li>• Existência de um local que reúna as condições adequadas à realização da entrevista.</li> </ul>

Fonte: "Advantages and disadvantages of the Focus Group", Krueger (1994) and Morgan (1988) - (tradução nossa)<sup>21</sup>.

A principal vantagem da entrevista de grupo é a sua riqueza de dados, o seu baixo custo, a estimulação dos respondentes e o apoio dado à recordação dos acontecimentos, além de poder chegar mais longe que a entrevista individual (Flick, 2005, p.116).

## 8. Inquérito por Questionário

A estratégia de recolher informações estruturadas perguntando diretamente e de modo uniforme às pessoas implicadas nos fenómenos sociais, implica situações muito diversas (inquéritos, censos, sondagens, etc.) mas nela está sempre presente um procedimento padronizado de questionário (Moreira, 2007). O inquérito consiste na realização de questões diretas aos participantes. Numa investigação por inquérito, o levantamento de dados pode ser conduzido através da realização de entrevistas (presenciais ou telefónicas) ou pela aplicação de um questionário (Coutinho, 2011).

<sup>21</sup> Cit in Freitas, Oliveira, Jenkins & Popjoy (1998), p.4.

A palavra inquérito é definida pelo dicionário como *um conjunto de atos e diligências destinados a apurar alguma coisa, aparecendo como seus sinónimos inquirição, interrogatório, sindicância*; pois “assenta, claro, no pressuposto de que o comportamento verbal é uma fonte de explorável fiável da realidade social” (Moreira, 2007 p.231). Segundo Vilelas (2009), “o inquérito é um método de trabalho relativamente económico e rápido. (...) Chega-se rapidamente às pessoas e obtém-se uma grande quantidade de dados em pouco tempo” (p.134).

Segundo Carmo & Ferreira (2008), numa perspetiva quantitativa define um inquérito não como uma possibilidade de quantificar a informação obtida, mas a recolha sistemática de dados para responder a um determinado problema. Em Ciências Sociais o inquérito é usado de uma forma precisa para designar processos de recolha sistematizada, no terreno, de dados suscetíveis de poderem ser comparados. O processo de recolha de dados é complementado por métodos de análise, os quais permitem organizar, apresentar e descrever os dados e abrem caminho à identificação de relações e padrões entre os elementos/variáveis. A análise estatística e a análise de conteúdo são dois referenciais para o tratamento de dados de um questionário e de entrevistas, respetivamente (Coutinho, 2011).

Em Ciências Sociais, existem diferentes tipos de inquéritos que têm por base duas variáveis: o grau de diretividade das perguntas e presença ou ausência do investigador no ato da inquirição. O resultado do cruzamento das variáveis define quatro tipos de inquérito (Carmo & Ferreira, 2008).

Grau de directividade das perguntas	Situação do Investigador no acto da inquirição	
	Está presente	Está ausente
Menor directividade	A – Entrevista pouco estruturada	C – Questionário pouco estruturado
Maior directividade	B – Entrevista estruturada	D – Questionário estruturado

Fonte: Carmo & Ferreira (2008), p.140.

A diferença entre um inquérito por entrevista e um inquérito por questionário “é o primeiro ser realizado em situação presencial, enquanto o segundo é administrado a distância” (Carmo & Ferreira, 2008, p. 141).

O inquérito por questionário é um instrumento de recolha de dados que respeita um conjunto de procedimentos para qualquer investigador. As condutas são: definir rigorosamente os seus objetivos; formular hipóteses e questões orientadoras; identificar as variáveis relevantes; selecionar a amostra adequada de inquiridos; elaborar o instrumento em si, testá-lo e administrar para depois analisar os dados. (Carmo & Ferreira, 2008). Num inquérito por questionário o investigador não interage presencialmente com os inquiridos. Este tipo de técnica de recolha de dados apresenta vantagens incontestáveis. Foi utilizado para estudar problemas sociais como condições laborais. O inquérito por questionário torna-se numa estratégia dominante na pesquisa social a partir da Segunda Guerra Mundial (Moreira, 2007). Esta técnica de recolha de dados apresenta virtualidades e limitações pois segundo Carmo & Ferreira (2008), os prós da utilização de um questionário são: a sistematização, maior simplicidade de análise, maior rapidez na recolha e análise de dados e são baratos. Os contras apresentados pelos autores acima referenciados são: dificuldades de conceção, não aplicável a toda a população e elevada taxa de não respostas.

A elaboração de um inquérito por questionário requer cuidado uma vez que a interação indireta constitui o problema na elaboração e na administração. Segundo Moreira (2007), para um bom desenho de um bom questionário são necessários: a) a experiência do investigador; b) o conhecimento exato da população a que se aplicará o questionário; e c) a clareza do objetivo de pesquisa.

Na perspetiva de Carmo & Ferreira (2008), na elaboração e administração de um inquérito por questionário temos que ter em conta duas questões: o cuidado na formulação das perguntas e a forma de contactar com os inquiridos. A formulação das perguntas requer especiais atenções uma vez que não há hipótese de esclarecimento de dúvidas no momento da inquirição. As perguntas devem ser extremamente organizadas de modo a ter uma coerência intrínseca e configurar-se de forma lógica para quem a ele responde. Mencionando os mesmos autores um questionário integra vários tipos de perguntas tais como: perguntas de identificação; perguntas de informação; perguntas de descanso ou de preparação e pergunta de controlo.

A construção de um inquérito por questionário exige alguns cuidados no que diz respeito à construção das perguntas e no que se refere à apresentação das mesmas.

Segundo Carmo & Ferreira (2008, p.157) a construção de um inquérito por questionário deve ter os seguintes cuidados:

➤ **Quanto às perguntas:**

- Reduzidas ao Q.B.;
- Tanto quanto possível fechadas;
- Compreensíveis para os respondentes;
- Não ambíguas;
- Evitar indiscrições gratuitas;
- Confirmar-se mutuamente;
- Abrangerem todos os pontos a questionar;
- Relevantes relativamente à experiência do inquirido.

➤ **Quanto à apresentação do questionário:**

- Apresentação do investigador;
- Apresentação do tema;
- Instruções precisas quanto ao seu preenchimento;
- Envelope selado para resposta;
- Qualidade e cor do papel;
- Disposição gráfica;
- Quadros;
- Nº de folhas.

Antes da implementação do questionário, deve-se testar a sua adequação aos objetivos do estudo através da aplicação em pequena escala da versão preliminar. Deste procedimento, “(...) *decorre eventualmente a necessidade de rever algumas das perguntas do questionário, a sequência dos temas, a inclusão de novas perguntas*” (Bowen, 1973)<sup>22</sup>. Considera-se como estudo piloto a apresentação do instrumento a “*um pequeno número de pessoas pertencentes às diferentes categorias de indivíduos que compõem a amostra*” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p.182)<sup>23</sup>, tendo em vista os ajustes finais do questionário para garantir o sucesso da investigação. Os resultados obtidos na

---

<sup>22</sup> Cit in Moreira, 2007, p.248.

<sup>23</sup> Cit in Coutinho, 2001, p.281.

fase de pré-teste revelam-se pertinentes e possibilitam a deteção de insuficiências que permitirão produzir uma versão final do questionário mais consistente.

Segundo Coutinho (2001), a implementação de um estudo piloto vai permitir ao investigador aferir da funcionalidade do questionário, eliminando itens que foram mal interpretados e também permite ao investigador uma análise de dados no estudo piloto. Alterações na sequência das secções do questionário, reformulação/eliminação de algumas questões, adequação das modalidades de resposta e respetivas escalas de resposta são exemplos de reajustes feitos à versão inicial do questionário, decorrentes das achegas apresentadas pelos respondentes no pré-teste.

Existem várias possibilidades de administração dos questionários conforme o tipo, os recursos e os objetivos do inquérito e a população destinatária. A administração pode ser direta ou indireta, consoante é o entrevistado ou o entrevistador quem lê as perguntas e anota as respostas. Pode decorrer no domicílio do inquirido, na rua, em lugares públicos (por exemplo, cafés, cantinas, salas de espera), no local de trabalho. O preenchimento pode ainda processar-se na presença ou na ausência de entrevistador, por contato face a face, por distribuição, telefone ou correspondência (Carmo & Ferreira, 2008).

De acordo com Tuckman (2000), “(...) a informação directamente comunicada por uma pessoa (...) pode ser transformada em números ou dados quantitativos, utilizando técnicas de escalas de atitudes e escalas de avaliação (...) ou contando o número de sujeitos que deram determinada resposta, dando assim origem a dados de frequência” (p.307-308). No entanto, não significa que deveremos ficar apenas pelo conteúdo do que foi referido em relação ao fenómeno em causa, por isso, em determinada situação é importante complementar os questionários com observações e vice-versa (Ghiglione & Matalon, 2001).

O questionário é um tipo de instrumento de recolha de dados que deve ser concebido de uma forma criteriosa e cuidadosa, para que se possa tornar um instrumento válido. Santos & Candeloro (2006), consideram “as questões formuladas podem ser abertas e fechada”<sup>24</sup>. As questões abertas permitem que o inquirido exprima as suas ideias e opiniões, utilizando uma linguagem própria e nas questões fechadas, poderá escolher de entre as opções apresentadas, a resposta que melhor exprime a sua opinião.

---

<sup>24</sup> Cit in DeSousa, 2012, p.77.

## 9. Procedimentos Éticos

Ressalva-se que todos os procedimentos efetuados para obtenção da documentação sobre os alunos foram sempre devidamente autorizados pela direção da escola. No entanto, por motivos de confidencialidade, não tivemos autorização de digitalizar, fotocopiar ou publicar, nem o PEI, nem o CEI, nem os relatórios médicos das crianças. Apenas pudemos consultar e tirar notas. Os pedidos de autorização estão anexados ao trabalho (ver Anexos A, B e C). No nosso trabalho elaborámos um pedido de autorização geral de: i) averiguar a possibilidade de se visitar a instituição, as vezes que forem necessárias, de acordo com datas e horários possíveis e convenientes à instituição; ii) realizar conversas informais com as crianças; iii) contatar os encarregados de educação para responder os inquéritos e pedir autorização aos mesmos para que os seus filhos participem na entrevista *focus group*; iv) observar o contexto em que as crianças se inserem; v) consultar o processo dos alunos e documentação necessária para conhecer as crianças, nomeadamente PEI, CEI e Adequações Curriculares, relatórios médicos e outros. Todos estes pedidos foram autorizados pela direção da escola e pelos Encarregados de Educação dos alunos. Também obtivemos autorização e disponibilidade, por parte da direção, para utilizarmos uma das salas da instituição para realizar as entrevistas *focus group*.

## **CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS**

Neste capítulo são apresentados os resultados obtidos neste estudo. Em primeiro lugar, serão abordadas as opiniões dos alunos, comparando a sua percepção em cada uma das questões que lhes foram colocadas numa entrevista de *focus group*. Num segundo ponto, apresentam-se os resultados referentes à observação não participante. Por último, serão apresentados os dados acerca da opinião dos Encarregados de Educação recolhidos através de inquérito por questionário.

### **1. Resultados do *Focus Group***

Após a elaboração dos protocolos das entrevistas (Anexo D), os dados recolhidos foram trabalhados procedendo-se à sua sistematização, isto é, à elaboração de categorias e de subcategorias (Anexo K). De acordo com a metodologia utilizada para recolha de dados, essa categorização foi elaborada através de uma análise de conteúdo (Bardin, 1979). Caracterizada como um “*processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas (...) com o objectivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou*” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 205). Através da análise de conteúdo, os dados recolhidos foram divididos em temas, categorias e subcategorias, com o intuito de responder aos objetivos que foram delimitados para o estudo.

### **2. Resultados da Observação Não Participante**

A observação não participante contribuiu para observarmos o comportamento, a motivação, o nível da atenção e também a interação que o aluno fazia com os seus colegas de turma em diferentes contextos de aprendizagem. Através do recurso à fotografia conseguimos captar momentos de aprendizagem em diferentes contextos (Anexo M).

### **3. Resultados dos Inquéritos por Questionário aos Encarregados de Educação (questões abertas)**

Neste capítulo apresentamos os resultados da análise efetuada aos questionários aplicados a oito Encarregados de Educação.

A análise de conteúdo das respostas aos questionários dadas pelos Encarregados de Educação (ver anexo J), permitiu-nos compreender a perceção dos mesmos sobre o envolvimento dos seus educandos no processo de ensino e aprendizagem e sobre a eventual influência desse envolvimento numa maior autonomia pessoal e social.

As respostas foram organizadas tendo em conta os quatro temas, que emergiram da análise de conteúdo, as categorias e subcategorias, que passamos a apresentar:

#### **Tema 1 – Perceção Global dos pais à entrada na escola atual**

Relativamente à entrada na escola atual, numa perspetiva atual e futura, os Encarregados de Educação consideram que a escola é boa.

#### **Tema 2 – Autonomia pessoal e social - Papel da escola**

Os Encarregados de Educação (EE) referiram que aumentar/diversificar as atividades no exterior promove uma maior autonomia pessoal e social dos seus educandos. Com efeito, esta ideia é suportada por diversos EE, como se pode constatar nos excertos que seguidamente se apresentam. Um dos encarregados de educação considera que “(...) *as idas ao teatro, cinemas, exposições*” e “*fazer pequenas tarefas/recados na comunidade*” (EE2) promovem uma maior autonomia pessoal e uma maior participação na comunidade envolvente. Para que estes alunos possam apresentar uma maior autonomia na área da mobilidade e interação social é preciso promover atividades no exterior da escola em contexto real, pois segundo outros encarregados de educação “(...) *andar de transporte público*” (EE2), “*promover mais atividades no exterior*” e “(...) *realizar mais saídas ao exterior*” (EE8) são atividades potenciadoras de uma maior interação com os pares e com os outros, promovendo um maior equilíbrio emocional e comportamental.

Um modelo de escola virado para atividades no contexto real dos alunos, tendo sempre como base ações que promovem o respeito pelos outros, maior interação com os pares fora do contexto de sala de aula/escola, tende a proporcionar uma maior autonomia pessoal e social na fase de transição para a vida adulta. A este respeito, os encarregados de educação consideram que “(...) *mais saídas ao exterior*” (EE8), “(...) *mais processos de interação social com os pares*” (EE7) e “*o respeito pelos outros*” (EE4) são oportunidades de promoção de competências sociais e de interação social dos alunos.

No sentido de promover uma maior participação dos alunos nas atividades, os EE destacaram a necessidade de a escola dar um suporte/acompanhamento emocional a cada aluno, de modo a facilitar o desenvolvimento de uma relação positiva com a escola. Neste contexto, os encarregados de educação consideram que a escola deve “*dialogar mais (...)*” (EE5) e dar “(...) *todo apoio emocional necessário*” (EE8), o que vai permitir que os educandos estejam mais disponíveis para as aquisições escolares, transformando ainda a sua capacidade de estar e ajudar o outro.

Relativamente ao papel da escola, numa perspetiva atual e futura, os encarregados de educação (EE1; EE7 e EE8) consideram que a escola deve promover estágios em ambientes laborais. A realização de atividades em contexto real, tais como “*estágios em ambiente laboral*” (EE8), é considerada importante numa perspetiva de aquisição de maiores competências para um futuro com melhores garantias.

Simultaneamente a escola, deve continuar a promover a aquisição de competências académicas de natureza funcional, de acordo com as necessidades e capacidades dos alunos, pois tais competências constituem “(...) *uma ferramenta muito importante no futuro do jovem*” (EE1), ao mesmo tempo que promovem a “*autonomia*” (EE7) pessoal e social na preparação do futuro.

Relativamente à autonomia pessoal e social e ao papel da escola, os encarregados de educação apresentaram uma satisfação global positiva em relação à escola que os seus filhos frequentam atualmente. Esta satisfação decorre da valorização que a escola faz das aprendizagens académicas dos seus educandos, do aumento e diversificação dos contextos de aprendizagem com objetivo de promover no futuro uma inserção social e laboral.

### **Tema 3 – Percepção sobre a frequência/passagem dos filhos pela escola pública**

A Escola deverá assegurar que todos os alunos tenham assegurado os seguintes direitos em termos de educação: Acesso, Participação e Sucesso, na vida diária escolar. Esta participação em vários domínios da vida escolar é essencial para uma maior compreensão dos alunos e das suas necessidades. No entanto, a maioria dos encarregados de educação considera que a passagem dos seus educandos pela escola pública foi negativa porque esta “(...) *não oferece respostas a certas necessidades que têm os alunos com NEE, nomeadamente a problemas comportamentais*” (EE8).

Para que estas crianças/jovens possam estar incluídas, quer nas escolas e respetivas turmas do ensino regular, quer socialmente na restante comunidade envolvente, é necessário que sejam aceites e compreendidos como indivíduos que apresentam necessidades específicas; no entanto, como sublinha um dos EE, a escola pública apresenta muitas limitações “(...) *nomeadamente na falta de uma adequação, supervisão e adaptação às necessidades específicas de cada aluno*” (EE2).

Segundo os encarregados de educação, a escola pública deve assegurar um ambiente rico em situações de aprendizagem, possibilitando a todos os alunos a construção de uma aprendizagem funcional para a vida ativa que lhes permita uma subsistência estável e socialmente diversificada. Mas, infelizmente, segundo os mesmos encarregados de educação, os seus educandos tiveram experiências negativas na sua passagem pela escola pública. Essas experiências negativas são relatadas por diversos EE da seguinte forma: a escola pública “(...) *não está preparada para receber*” (EE2), “(...) *falta de meios humanos*” (EE4), “(...) *uma passagem difícil*”, “(...) *uma difícil adaptação, a nível social como escolar*” (EE5), “*Não teve acompanhamento adequado*”, “(...) *foi péssimo*”, “(...) *piorou a situação emocional*” (EE7).

Este questionário permitiu-nos aferir que a inclusão nas escolas do ensino público e regular representa um enorme desafio para os alunos com perturbações emocionais e comportamentais graves, pela dificuldade em oferecer condições que permitam que os direitos destes alunos sejam assegurados e respeitados na instituição escolar. A escola pública apresenta dificuldades numa resposta educativa que vá ao encontro das necessidades dos alunos, nomeadamente, pela escassez de profissionais - especializados e técnicos. Para além disso, são ainda raras as situações em que

diferentes profissionais se relacionam e interagem no sentido de desenvolver um trabalho articulado e conjunto, fundamental na elaboração de planificações, e na definição das estratégias a implementar (adaptação de práticas pedagógicas). Pois, tal como referido pelos encarregados de educação, a “(...) falta de meios humanos” (EE4) é um dos fatores responsável pela inexistência de respostas adequadas às necessidades dos alunos com NEE.

#### **Tema 4 – Perceção global dos pais sobre a escola atual**

A educação de alunos com NEE é também assegurada por instituições particulares, direcionadas para determinados públicos-alvo que, na sua intervenção procuram melhorar as condições de participação e sucesso dos alunos com NEE possibilitando uma maior integração na vida adulta e social.

Segundo os encarregados de educação, o sucesso dos seus filhos traduz-se na importância que a escola lhes atribui enquanto pessoas e no tipo de atividades que desenvolve, facilitadoras do sucesso dos alunos. Como sublinham os EE - “As atividades desenvolvidas vão de encontro as suas necessidades” (EE2), “(...) *promovem e potenciam o seu desenvolvimento académico e social*” (EE2) e “(...) *o meu filho aproveita da melhor forma as suas capacidades*” (EE1).

A verdadeira inclusão destes alunos deve passar por uma alteração nas atitudes e comportamentos de todos aqueles que intervêm no processo educativo. Segundo os Encarregados de Educação, a escola atual preocupa-se com o tipo de atividades que desenvolve e com a participação de todos nessas atividades, promovendo assim o envolvimento e a aprendizagem de conteúdos de natureza funcional em diferentes áreas do saber. Os Encarregados de Educação são unânimes no reconhecimento destas boas práticas para a inclusão dos alunos. Os excertos que em seguida se transcrevem ilustram de forma evidente a satisfação dos EE: os alunos sentem-se “(...) *menos segregados*”, “(...) *e mais compreendido*” (EE2), “(...) *sente compreendida e feliz*”, “(...) *e com vontade de aprender e vencer*” (EE5), “(...) *sente-se integrado com os colegas e professores*” (EE8), e , por fim, “*o meu filho está completamente envolvido em tudo*” (EE7).

Na relação entre o docente e os alunos, o sentimento é unânime e transversal. Os encarregados de educação sentem que “(...) *é-lhes dado todo apoio emocional necessário*” (EE8) e que os docentes têm a capacidade de “*dialogar mais*”, “*saber lidar*

com a minha filha” (EE5) e concluem que os educandos transmitem “(...) *felicidade em frequentar o estabelecimento escolar*” (EE7). No entanto, e com o objetivo de assegurar e melhorar o sucesso dos alunos, os encarregados de educação consideram ainda de extrema importância a necessidade de “(...) *estretar mais o vínculo direto com os pais*”, “(...) *e de a escola ser mais rigorosa nalgumas rotinas*” (EE3).

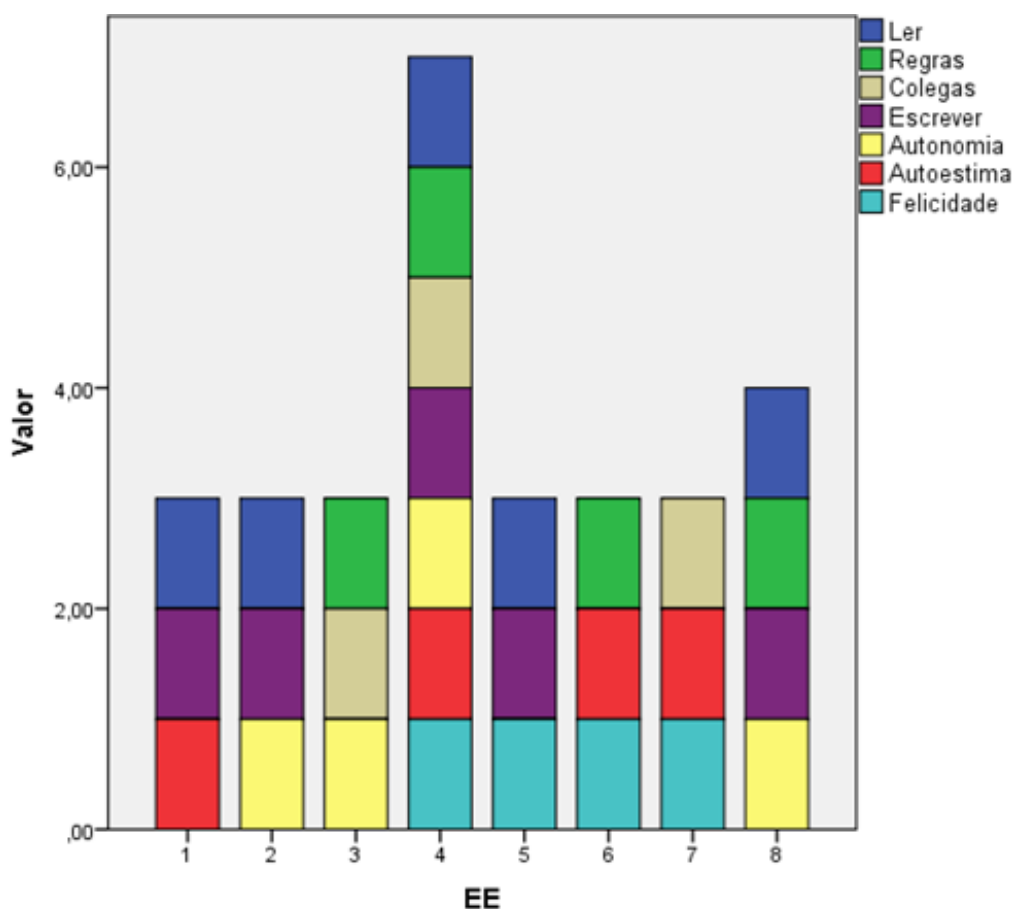
Em relação à percepção global dos pais sobre a escola atual e os fatores favoráveis à preparação da inclusão dos alunos, os oito encarregados de educação inquiridos dão importância à sensibilização e aos laços de proximidade estabelecidos entre o docente e os alunos. Também as atividades com vista a uma maior participação e sucesso na transição para a vida adulta, destacando-se ainda as atividades lúdicas e culturais que os seus educandos realizam na comunidade envolvente da escola, são elementos a que os encarregados de educação dão importância com o intuito de contribuir para processo de inclusão social.

Os EE consideram que um dos aspetos de maior insatisfação tem haver a necessidade de maior rigor na definição de rotinas e responsabilidades por parte da escola. Pois, tal como referido pelos encarregados de educação a escola tem que “(...) *ser mais severa na atribuição de responsabilidade*” (EE3). O aspeto relacional também é referido pelo um EE como sendo um aspeto negativo, pois segundo EE a escola deve “(...) *estretar mais o vínculo direto com os pais*” (EE3).

Em relação as aprendizagens um dos EE apresenta insatisfação na escassez de aprendizagem do filho/a pois, segundo o mesmo o seu educando “(...) *não tem adquirido muitas competências básicas*” (EE3).

#### 4. Resultados dos Inquéritos por Questionário aos Encarregados de Educação (questões fechadas)

Neste ponto irá proceder-se à apresentação dos resultados obtidos nas questões fechadas e que implicaram a utilização de uma escala numérico-descritiva (ver Anexo K).



**Figura 1 - Dimensões que os Encarregados de Educação consideram mais significativas no desenvolvimento do/a seu/sua filha.**

Relativamente às aprendizagens, os Encarregados de Educação consideram todas as dimensões envolvidas importantes para promover a autonomia pessoal e social dos alunos (conforme Figura 1).

A aprendizagem da leitura e da escrita são as dimensões mais identificadas pelos EE, o que se pode compreender uma vez que estas competências são

socialmente valorizadas e facilitam uma maior autonomia pessoal e social. Afirmam também a relevância de estados emocionais, tais como, a felicidade, a autoestima e a autonomia ,como fatores de crucial importância para o bem-estar dos seus educandos em contexto escolar. Estar com colegas, numa situação de interação livre, assume um menor peso, quando comparado com os requisitos acima referidos.

Quando questionados sobre a satisfação face à organização da escola e da aprendizagem do seu educando, os encarregados de educação mostraram-se totalmente satisfeitos com os métodos e com a organização da escola (conforme Figura 2).

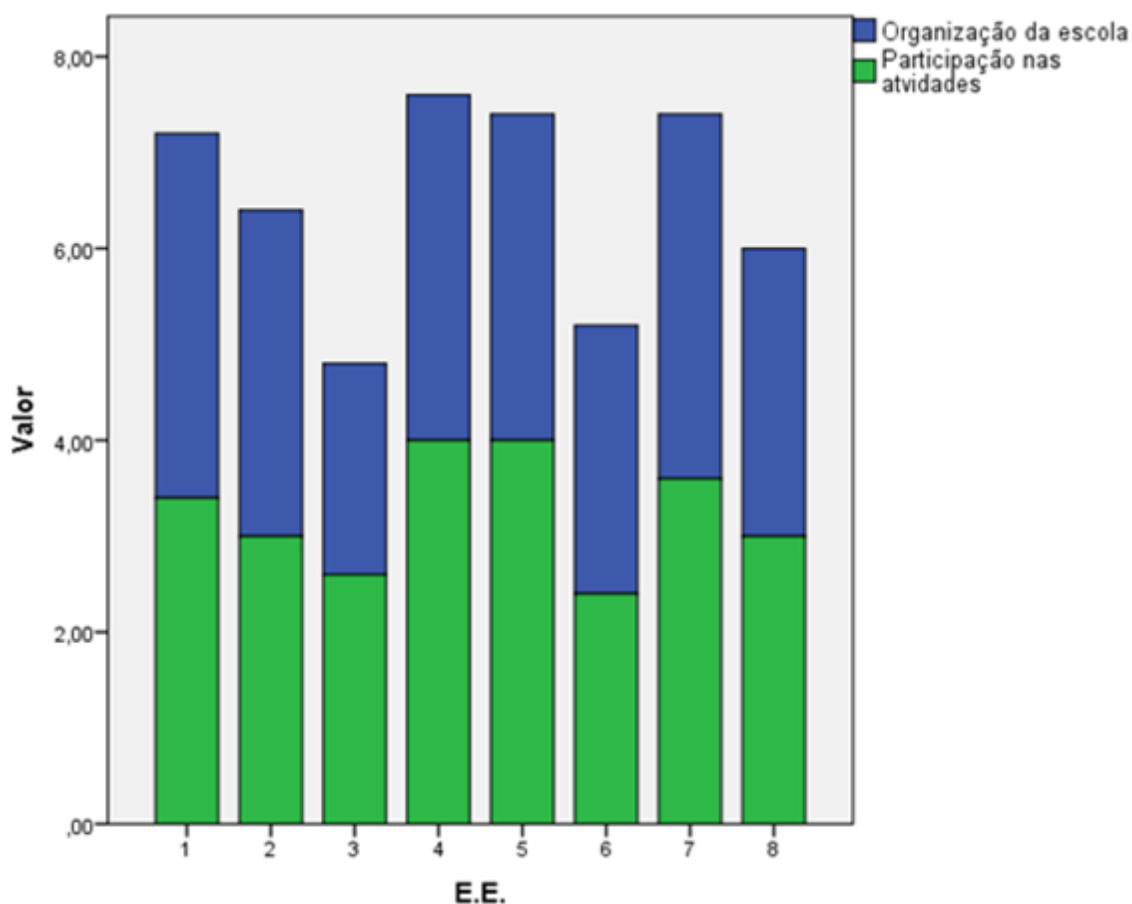
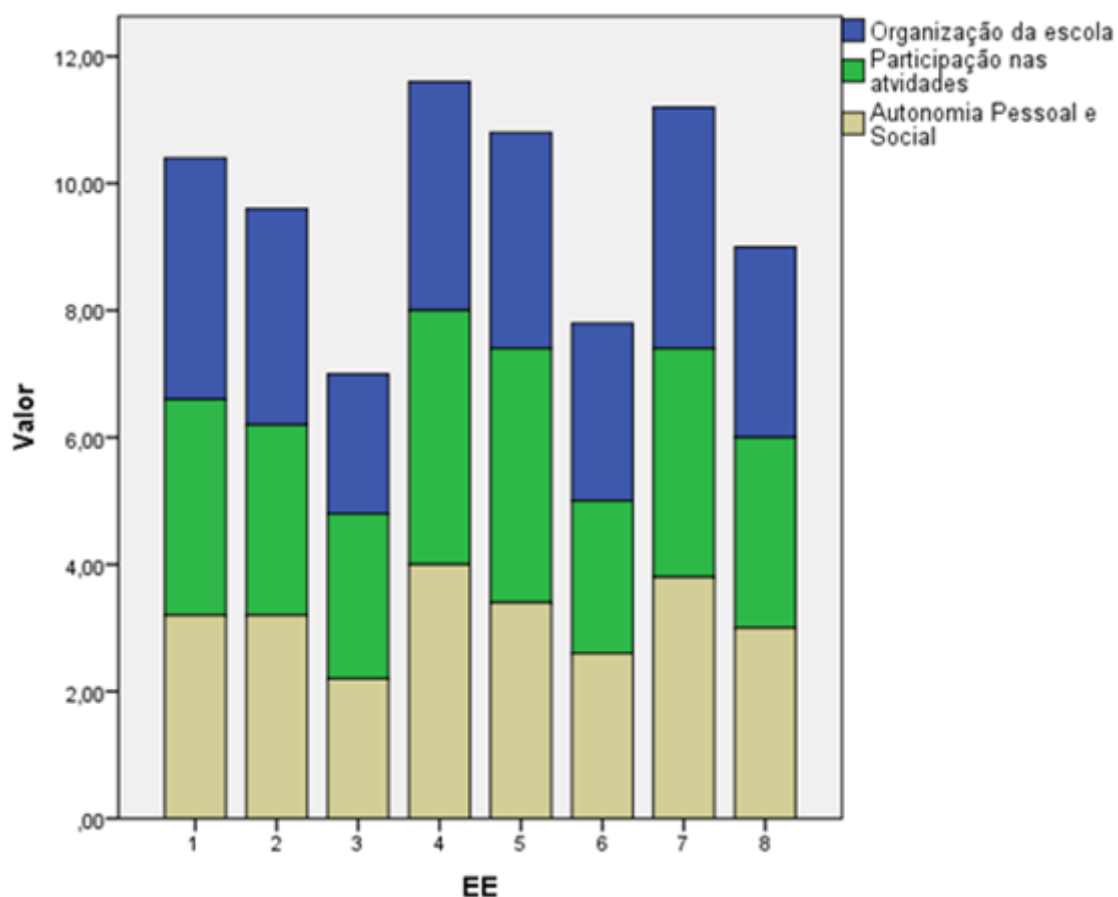


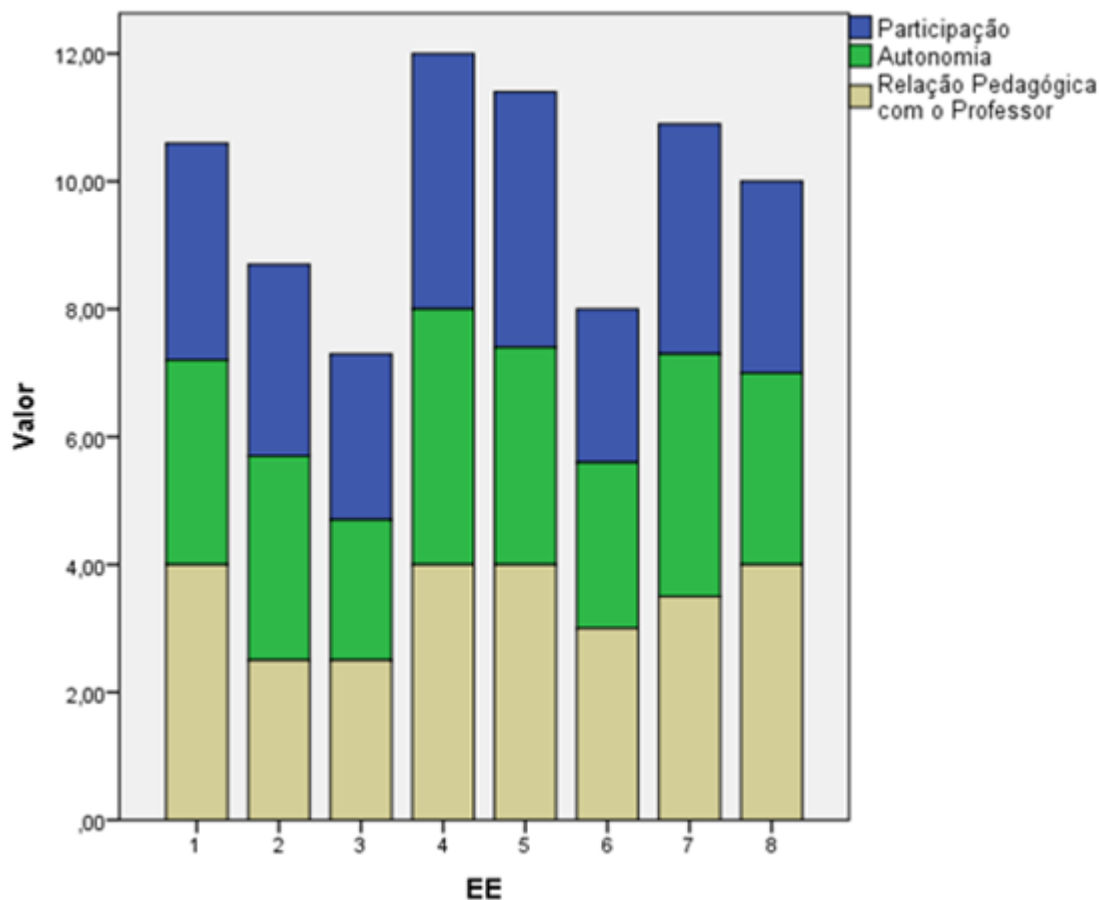
Figura 2 – A satisfação com a forma de organização da escola e da aprendizagem

Já no que diz respeito ao envolvimento, participação e autonomia do seu educando, os resultados mostram que existe uma grande relação entre as formas de organização da escola e a participação dos seus educandos nas atividades (conforme Figura 3). Assim, julgamos possível concluir que a organização atual da escola facilita e aumenta a participação dos alunos nas atividades (dentro e fora da sala de aula/escola) na perspectiva dos EE.



**Figura 3 – A satisfação sobre a aprendizagem dos seus educandos**

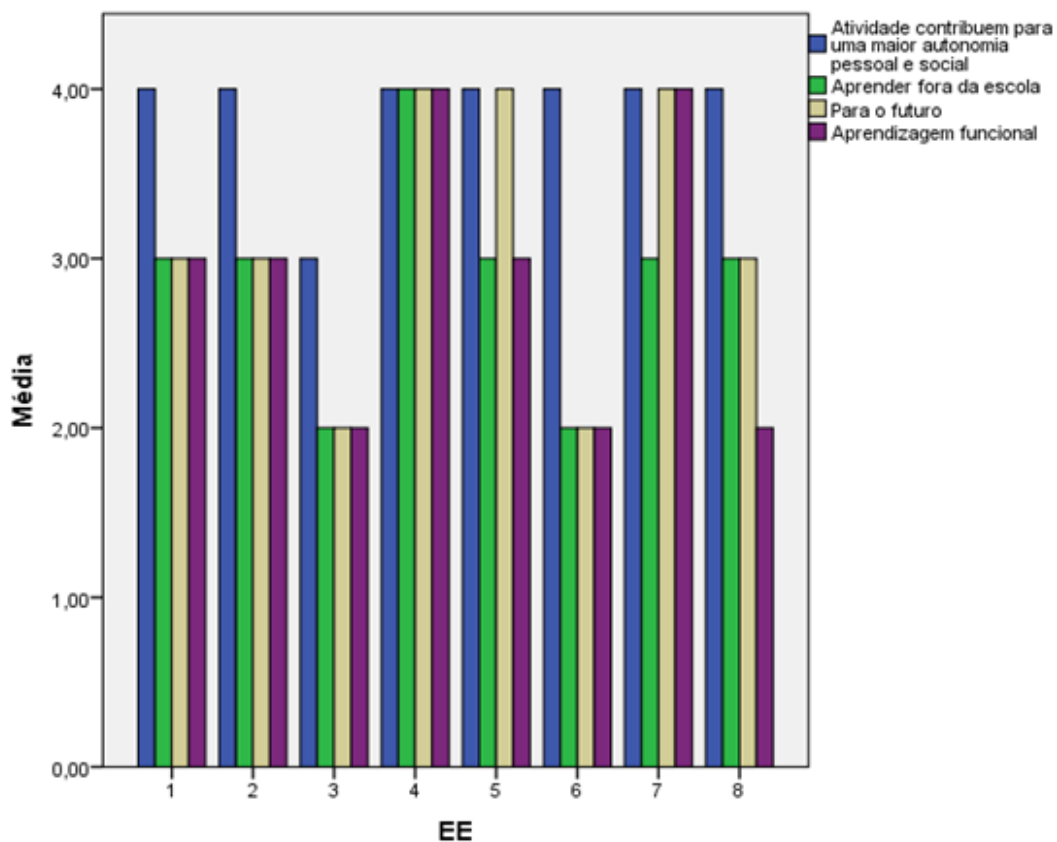
Quando questionados acerca do envolvimento nas atividades, da relação do seu educando com o professor e da autonomia, os resultados mostram que existe uma grande satisfação face a todas estas dimensões (ver Figura 4). Os EE consideram importante a relação positiva que o docente tem com os seus educandos.



**Figura 4 – A relação entre a participação, a autonomia e a relação com professor dos filhos nas atividades de sala de aula/escola**

Essa relação pedagógica constitui um fator fundamental no melhoramento da relação que os seus educandos têm com a escola e no significado que atribuem às aprendizagens que realizam. Assim, julgamos possível concluir que estas três dimensões poderão ser determinantes em processos de ensino e de aprendizagem que procuram promover uma maior autonomia pessoal e social de crianças com NEE.

Relativamente às atividades promovidas pelo professor com vista a uma maior autonomia pessoal e social do seu educando, e à sua eventual influência no futuro, os resultados evidenciam uma grande satisfação dos EE com as aprendizagens adquiridas pelos seus educandos (conforme Figura 5).



**Figura 5 – Relação entre as atividades promovidas pelos professores e a sua contribuição para uma maior autonomia pessoal e social**

Os EE consideram de extrema importância a diversificação das atividades e as aprendizagens realizadas fora da escola, numa perspetiva de preparação para o futuro. Assim, julgamos possível concluir que estas quatro dimensões são muito valorizadas pelos EE no desenvolvimento dos seus educandos.

## **5. Apresentação e Análise dos Resultados das Entrevistas de *Focus Group* Aplicadas aos Alunos**

Neste capítulo apresentamos a análise dos resultados das entrevistas *Focus Group*, realizadas aos alunos com Currículo Específico Individual (CEI) e com Adequação Curricular (AC).

A análise de conteúdo das respostas dadas pelos alunos nas entrevistas *Focus group* (ver Anexo D) permitiu-nos compreender a perceção dos mesmos sobre o seu envolvimento no processo de ensino e aprendizagem e sobre a eventual influência desse envolvimento numa maior autonomia pessoal e social.

As respostas foram organizadas tendo em conta os seis temas, categorias e subcategorias, que emergiram da análise de conteúdo e que passamos a apresentar (ver Anexos E e F).

### **5.1. Resultados da Entrevista *Focus group* aos alunos com Currículo Específico Individual (CEI)**

A análise de conteúdo das respostas dadas pelos alunos permitiu-nos compreender a perceção dos mesmos sobre a sua participação nas atividades de sala de aula/escola e, em que medida, essa participação tem influência numa maior autonomia pessoal e social. As respostas foram organizadas tendo em conta os seis temas, categorias e subcategorias, que emergiram da análise de conteúdo e que passamos a apresentar.

#### **Tema 1 – Entrada para escola atual**

De uma forma geral, os alunos referiram que se sentiram bem com a entrada na escola, apesar de alguns terem manifestado que a mudança para a escola atual lhes causou alguma estranheza. Quando questionados sobre a entrada na escola, os alunos sublinharam o seguinte: “*Senti-me assim um bocado, um bocado estranho*”, “(...) *pensava que esta escola não era de ensino especial*” (A7) e “*Foi um bocado estranho*”, “*Chorei um bocado*” (A11).

Ainda sobre da entrada na escola atual, muitos destacaram o estabelecimento de novas amizades como elemento facilitador da sua integração no novo contexto escolar. As atividades desportivas e recreativas foram também identificadas como facilitadoras dessa integração. Com efeito, esta ideia é suportada por diversos alunos, como se pode constatar nos excertos que seguidamente se apresentam: “(...) *conheci muitos amigos*”, “(...) *formei amizades*” e “(...) *convivemos*” (A7) “*Gostei mais das atividades*” (A13) e “(...) *conheci ATL*” (A7). A entrada na escola desenvolveu nos alunos um sentimento de segurança: “(...) *melhor coisa que me aconteceu foi eu conhecer esta escola*” e “(...) *sinto-me muito melhor e sinto-me contente... andar para frente*” (A11).

A relação pedagógica estabelecida entre o professor e os alunos, é igualmente destacada como fator de segurança e de satisfação entre os alunos: “*Gosto muito do Prof. N.*” (A13), “ele disse-me que “(...) *ia ter um bom futuro*” (A13), “(...) *conheci o Prof. N.*” (A7), ele “(...) *deixa-nos pôr músicas*” (A7), “*gosto de todas as atividades do “setôr”*” (A11).

Os alunos revelaram alguma insatisfação e receio perante situações, que por vezes ocorrem, de confronto físico e de ofensas verbais com os pares: “(...) *os colegas que ando sempre à bulha*” (A13), “(...) *alguns colegas que perturbam*”, “(...) *sempre a chamarem-me à atenção*” (A7), “(...) *não gosto mesmo, mesmo é... o bullying*” (A6), e não gostam “*quando fazem bullying comigo*” (A11).

A imagem social da escola é também destacada como um fator de insatisfação, pois alguns alunos desconheciam a existência de um ensino especial e de uma escola especial: “(...) *pensava que esta escola era de miúdos normais... assim de miúdos calmos*” (A7).

## **Tema 2 – Situações de participação e de exclusão no meio escolar**

Um modelo de escola que privilegia o desenvolvimento de atividades relacionadas com o contexto real dos alunos, tendo sempre como base ações que promovem o respeito pelos outros, maior interação com os pares dentro e fora de sala de aula e da escola, tende a proporcionar uma maior autonomia pessoal e social no processo de interação com os pares e adultos e na aquisição de competências facilitadoras na fase de transição para a vida adulta. A este respeito, os alunos destacaram algumas das atividades que mais gostam: “*Sáímos ao McDonalds*” e “(...) *fazemos picnic*” (A13), “*Gosto de ir ao picnic, ir às compras, ir ao McDonalds*” (A3),

“Gosto de fazer picnics” (A11) e “Picnics e ir fora” (A6).

Quanto às atividades preferidas e/ou de maior interesse, os alunos destacaram as aprendizagens funcionais realizadas no âmbito de uma saída a num estabelecimento comercial que realizam: “(...) eu gosto de quando vamos para o exterior conhecer”, “(...) vamos para o exterior conhecer os preços” e “(...) estudar assim os preços” (A7), “ir ao IKEA” (A6).

Os alunos consideraram-se também satisfeitos com as aprendizagens adquiridas em algumas disciplinas, onde a disciplina de Português, assim como as disciplinas da área das Expressões – Educação Musical e Educação Visual, se assumem como as preferidas dos alunos: “(...) aula de expressão plástica, português” (A3) e “Música” (A6). As atividades de lazer e recreativas, como o “visionamento de filmes” e “jogar no computador” são as atividades de maior satisfação dos alunos: “(...) é ver filmes” (A11), “(...) eu sou bom a fazer desenhos” (A13), “(...) ver filmes” (A6) e “(...) jogar computador” (A13).

Quanto às atividades de menor interesse ou consideradas desinteressantes, os alunos revelaram não gostar de algumas disciplinas – como a História e o Inglês – e do comportamento de alguns pares. Nessas disciplinas há, visivelmente, um menor investimento por parte dos alunos: “não gosto de Inglês”, “não gosto de História” (A3), “tenho dificuldade a português” (A13). Mas, é na área das Ciências – nomeadamente na Matemática – que os alunos revelam maiores dificuldades. A este respeito, os alunos identificaram esse desagrado: “Matemática não gosto nada” (A7), “(...) tenho dificuldade a matemática, ciências” (A13), “(...) eu gosto menos é da matemática” (A6).

Os problemas comportamentais dos pares são situações de desconforto, pois os alunos destacaram que não gostam de “Entrar à bulha” (A13) ou andar “(...) todos à chapada” (A6).

Por último, é interessante constatar que quando são questionados acerca de como se sentem quando não participam nas atividades, os alunos destacaram essencialmente sentimentos de frustração e tristeza: “Ficamos zangados” (A13), “Zangado” (A3), “(...) zangado” (A11), “(...) ficamos tristes... pensamos na vida” (A13), “Fico um bocado triste” (A7), “Triste” (A11), “Faço birra” (A6).

### **Tema 3 – Influência das atividades na autonomia pessoal e social**

Relativamente à influência que as atividades realizadas na aula e na escola têm na autonomia pessoal e social, numa perspetiva atual e futura, os alunos consideraram que a escola promove atividades que os pode ajudar no futuro: “(...) *tirar um curso tipo*”, “(...) *sairmos daqui sermos uns homens de futuro*” e “(...) *ir para o Estágio, se portar-me bem*” (A13), “*Pra no nosso futuro ter um emprego e comprar uma casa*” (A6).

A realização de aprendizagens que envolvam a leitura, a escrita, os números e operações em contexto real, são consideradas importantes numa perspetiva de aquisição de maiores competências para um futuro com melhores garantias, tal como evidenciado pelos alunos: “(...) *aprendemos...os números e as operações*” (A13), “(...) *eu gosto de estudar... português, inglês*”, “(...) *ajudam a ter bom trabalho*” (A7).

### **Tema 4 – Experiências na escola pública**

Quando confrontados com as suas experiências na escola pública, os alunos relembrou essencialmente os problemas comportamentais graves que revelaram ser a causa da sua exclusão na participação de atividades e do “convite” para deixar a escola que então frequentavam. Os excertos que passamos a apresentar ilustram os comportamentos que os alunos apresentavam no contexto de sala de aula/escola, o que dificultava a sua participação nas atividades escolares: “*Eu saí daquela escola porque me portava muito mal*”, “(...) *batia em miúdas que foram parar ao hospital*”, “(...) *a fazer porcarias*” (A11); “*Saí porque batia nos rapazes*” (A13); “(...) *batia em toda a gente (...)* *batia nos adultos, na Diretora, batia nos pequenos*” (A3); “(...) *era muito agressivo*”, “(...) *eu tinha ataques de fúria (...)*” e “*depois andava a bater, a partir mesas*” (A7).

### **Tema 5 – Propostas de mudança na organização da escola atual**

A organização do espaço escolar assume cada vez mais importância no processo educativo dos nossos alunos. O espaço escolar é o ambiente de socialização e interação com os pares por excelência. Dando voz aos alunos, permitindo-lhes refletir sobre a organização de uma escola que seja rica em interações humanas e aprendizagens significativas, permitiu-nos constatar interessantes perceções e observações. Os excertos que seguidamente se apresentam suportam a diversidade de

ideias dos alunos na organização da sala de aula: “(...) *punha tudo eletrônico*”, “(...) *não havia livros, não havia...só havia tablets e computadores*” e “(...) *as portas eram todas eletrônicas*” (A7); “A sala do “setor X”(…), “*punha as cadeiras ali ao fundo*”, “(...) *as paredes tingi-las e pintava com cores mais à frente*”, (...) “A cor da porta não era aquela, era verde”, (...), “Mudava as mesas” (A3); “*um computador de 4 polegadas*”, “(...) *uma televisão deste tamanho*” (A6) e usava “(...) *as cores da alegria*” (A11).

## **Tema 6 – Projetos diversificados para o futuro**

Numa perspectiva de tornar a escola mais humana e transformadora, que ambiciona contribuir para a construção de sonhos, é fundamental ouvir os nossos alunos e os sonhos que projetam para o futuro.

Todas as crianças têm direito a uma educação que favoreça sua evolução enquanto ser humano e lhes permita - em condições de igualdade de oportunidades - desenvolver suas aptidões e sua individualidade. Através do relato dos alunos entrevistados foi possível concluir a importância que ter/realizar um desejo/sonho tem para estes alunos, presente na ideia de desempenhar uma função: “(...) era de ser bombeiro” (A13).

## **5.2. Resultados da entrevista de *Focus group* aos alunos com Adequação Curricular (AC)**

A análise de conteúdo das respostas dadas pelos alunos permitiu-nos compreender a percepção dos mesmos sobre a sua participação nas atividades de sala de aula/escola e em que medida essa participação tem influência numa maior autonomia pessoal e social. As respostas foram organizadas tendo em conta os seis temas, categorias e subcategorias, que emergiram da análise de conteúdo e que passamos a apresentar.

### **Tema 1 – Entrada para escola atual**

De uma forma geral, os alunos referiram que se sentiram bem com a entrada na escola. Destacaram as atividades desportivas e recreativas como o elemento facilitador da transição. As atividades desportivas realizadas – tais como, o ping pong e o futebol

– permitiram aos alunos o estabelecer de relações de amizade e um sentimento de segurança. Com efeito, esta ideia é suportada por diversos alunos, como se pode constatar nos excertos que seguidamente se apresentam: “Gostei” (A2); “(...) eu gostei do primeiro dia (...) por que tinha bons amigos” (A4); “Gostei de tudo” (A12), “(...) disse logo se eu queria ser melhor amigo dele” (A5).

A relação pedagógica estabelecida entre o professor e os alunos é destacada como fator de segurança e de satisfação dos alunos. Segundo os inquiridos, o professor: “Ensina bem” (A8); “Tem capacidades para ensinar (...) e é bom professor” (A5); “Aprendo” (A4); “(...) é simpático (...) e tem um bom coração” (A12); “(...) o professor é fixe” (A4); “Como se fosse um pai (...)” (A10).

Por outro lado, os alunos apresentaram alguns sentimentos de insatisfação face à escola, com o receio de ficarem de castigo: “(...) só me assustava às vezes que (...) me punham de castigo” (A4). Para este grupo de alunos, a imagem social da escola é destacada como um fator de insatisfação, pois segundo os alunos: “(...) isto é uma escola de loucos, ninguém gosta” (A8); “(...) é um bocado assim meio Binet” (A4); “Aquilo que me assustaram foram os malucos” (A9).

## **Tema 2 – Situações de participação e de exclusão no meio escolar**

O desenvolvimento de atividades relacionadas com o contexto real dos alunos, tendo sempre como base ações que promovem o respeito pelos outros, maior interação com os pares dentro e fora de sala de aula e da escola, tende a proporcionar uma maior autonomia pessoal e social no processo de interação com os pares e adultos e na aquisição de competências facilitadoras na fase de transição para a vida adulta. A este respeito, os alunos destacaram algumas das atividades que mais gostam de realizar: “(...) ir ao Mc” (A4), (A5), (A10), (A12); “(...) ir ao Burguer King” (A12); “(...) saídas ao picnic todas as sextas” (A5).

Quanto às atividades preferidas e/ou de maior interesse, os alunos destacaram as aprendizagens funcionais realizadas, tais como: “fazer (...) lanche” (A10); “(...) a culinária” (A9); “(...) pinturas” (A10); “(...) expressão plástica, pintar, mexer em pincéis” (A4); “(...) ver filmes” (A12).

Os alunos consideraram-se satisfeitos com as aprendizagens adquiridas em algumas disciplinas, nomeadamente nas disciplinas da área das Ciências – Matemática e Ciências da Natureza – e nas disciplinas da área das Expressões – Educação Musical

e Educação Visual – que se assumem como as preferidas dos alunos: “*Ciências*” (A8); “(...) *os seres vivos, as plantas*” e “(...) *educação visual, educação musical*” (A5); “(...) *e eu gosto de matemática*” (A2). Quanto às atividades de menor interesse e/ou consideradas desinteressantes, os alunos revelaram não gostar das terapias (psicologia e terapia ocupacional). Nessas áreas há um menor investimento por parte dos alunos que consideram o trabalho desenvolvido pouco apelativo: “*Não gosto de ir ao gabinete da psicóloga (...)*” (A5), “(...) *e não gosto é de ir à professora M.*” (A8); “(...) *ela maltrata-nos*” (A5); “(...) *usa calças tipo pescador*” (A5).

Por último, é interessante constatar que quando são questionados acerca de como se sentem quando não participam/são excluídos de uma atividade, os alunos destacaram essencialmente sentimentos tristeza: “(...) *sentimos triste (...)* mal” (A2), “(...) *sinto-me mais ou menos (...)* sinto-me triste” (A10). Por outro lado, estas situações levam mesmo alguns alunos a desejar sair da sala, com sentimentos de desespero: “(...) *quero é só ir lá para fora brincar (...)* sinto desespero” (A12).

### **Tema 3 – Influência das atividades na autonomia pessoal e social**

Relativamente à influência que as atividades têm na autonomia pessoal e social, numa perspetiva atual e futura, os alunos consideraram que a escola promove atividades que os pode ajudar no futuro, tais como: “cozinhar”, “ir ao supermercado” e “saídas ao exterior” (A4, A8, A9 e A12).

A realização destas atividades em contexto real é considerada importante numa perspetiva de aquisição de maiores competências para um futuro com melhores garantias. Essas garantias permitem aos alunos projetar/sonhar com projetos para a sua vida adulta, tais como: “(...) *para poupar dinheiro*”, “(...) *ser advogado*” (A5), “(...) *ter 3 trabalhos*” (A12), “(...) *trabalhar com crianças*” (A8). Ainda relativamente às atividades, numa perspetiva de maior interação social, foi ainda referido que “(...) *as coisas que mais gostamos estão fora da escola*” (A10), pelo que é importante promover essa interação entre as duas realidades.

### **Tema 4 – Experiências na escola pública**

Quando confrontados com as suas experiências na escola pública, os alunos referiram essencialmente a participação nas atividades desportivas e recreativas. No

entanto, essas atividades foram realizadas já fora do contexto escolar, numa dinâmica mais lúdica. Com efeito, esta ideia é suportada por diversos alunos, como se pode constatar nos excertos que seguidamente se apresentam: “(...) *ia à Kidzania*”, “*torneios*”, “*ganhava medalhas*” (A5), “(...)  *mascarávamos no carnaval*”, “(...) *fazíamos torneios de futebol*” (A8).

Por último, os alunos destacaram ainda diversas aprendizagens transversais: “(...)  *tinha aulas de dança*” (A9), “(...)  *eu aprendi muita coisa*” (A4), assim como alguns incidentes de natureza social com os pares: “(...)  *na minha antiga escola até fumava*” (A2), “(...)  *eu parti um dedo (...) andava à luta*” (A5), “(...)  *dei um murro na cabeça de um black*” (A10).

### **Tema 5 – Propostas de mudança na organização da escola atual**

A importância da organização do espaço escolar no processo educativo assume cada vez mais importância na aprendizagem dos nossos alunos. O espaço escolar é o ambiente reconhecido e reservado ao desenvolvimento dos processos educacionais de ensino e aprendizagem. Dando voz aos alunos, permitindo-lhes refletir sobre a organização de uma escola que seja rica em interações humanas e que se permita a troca de saberes, permitiu-nos constatar interessantes percepções e análises. Os excertos que seguidamente se apresentam suportam a diversidade de ideias dos alunos nesta matéria: “(...)  *tirava alguns alunos*”, “(...)  *melhorava o comer*” (A10); “(...)  *escola só aos sábados e domingos*”, “(...)  *metia mais ordem nestes alunos*”, “(...)  *melhorava também o comer, metia hambúrguer*” e fazia “*um acampamento na escola*” (A5); “(...)  *uma sala de música (...) e de teatro*”, “*Uma associação de estudantes*” (A12), “(...)  *mais saídas*” (A8); “(...)  *mais visitas de estudo*” (A2), “(...)  *queria um professor para cada aluno*” (A9).

### **Tema 6 – Projetos diversificados para o futuro**

Numa perspetiva de tornar a escola mais humana e transformadora, que ambiciona contribuir para a construção de sonhos, é fundamental ouvir os nossos alunos e os sonhos que projetam para o futuro.

Todas as crianças têm direito a uma educação que favoreça a sua evolução enquanto ser humano e lhes permita - em condições de igualdade de oportunidades - desenvolver

suas aptidões e sua individualidade. Através do relato dos alunos entrevistados foi possível concluir a importância que ter/realizar um desejo/sonho tem para estes alunos, presente na ideia de desempenhar uma função: “(...) quero ter 3 trabalhos (...) ter 3 trabalhos, presidente de hotéis, presidente e cantora (...) e (...) trabalhar no Pingo Doce” (A12), “Trabalhar com crianças” (A8), “Quero ser futebolista, (...) futebolista ou mecânico” (A4), “ser cozinheiro” (A2).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“As escolas não são empresas. As crianças não são produtos”.*

Andy Hargreaves, (1994)

Findo o trabalho de pesquisa e de análise daquilo a que nos propusemos explorar, ficam algumas percepções e conclusões que nos permitem fechar este capítulo de forma satisfatória. Do trabalho realizado fica a percepção de que as crianças com NEE (PC e PE graves) possuem maior dificuldade em serem aceites/compreendidas nos seus contextos de aprendizagem disponibilizados pela escola pública. Consideramos ser determinante dar respostas mais direcionadas a essas crianças e jovens, com vista à sua maior inclusão na sociedade. Inclusão significa incluir todos os indivíduos, respeitando as suas individualidades, criando meios e recursos para abarcar todos, dando igualdade de oportunidades para que todos possam realizar aprendizagens significativas para o seu desenvolvimento enquanto indivíduos. O importante é criar condições para acolher todos os indivíduos e assim tornar possível, em condições iguais, que todos possam participar e tenham sucesso no seu percurso escolar. Deste modo, subscrevemos a ideia de que *“(...) torna-se necessário estabelecer planos de intervenção cujos objectivos se organizem em função das possíveis actividades dos alunos no futuro, tanto no que respeita ao trabalho como à vida independente, às relações pessoais e sociais e à ocupação de tempos livres”* (Ladeira & Amaral, 1999, p. 20).

O sucesso que uma criança/jovem terá nas aprendizagens irá depender em grande parte das condições de informação, estimulação, motivação e segurança que o contexto lhe possa oferecer. Assim, consideramos que é extremamente importante projetar ações que permitam desenvolver nas crianças/jovens capacidades como a sensibilidade, a autonomia, a criatividade, a autoestima, a autoconfiança e a cooperação.

É preciso assegurar a igualdade de oportunidades, valorizar, interagir, partilhar vivências e experiências. É imprescindível compreender cada criança/jovem e tudo o que a rodeia para que assim se sinta orgulhosa da sua identidade e tenha confiança nas suas próprias capacidades.

Um dos principais objetivos da educação é o desenvolvimento da autoestima da criança, a qual pressupõe os sentimentos que ela possui sobre si mesma, respeito e

auto valorização. Para isso, deve sentir-se valorizada, digna de ser amada, competente e capaz de alcançar o seu desenvolvimento de forma independente e autónoma. É nestas diferentes dimensões que o papel do educador/professor se revela fundamental, quer nas atitudes de aceitação e valorização da criança/jovem, quer na relação pedagógica e afetiva que estabelece.

A escolha do tema pareceu-nos pertinente e necessária, uma vez que a intervenção desenvolvida na instituição de educação especial decorre da ausência de resposta educativa a alunos com PC e PE graves, por parte da escola do ensino regular. Tornou-se assim importante perceber quais as perceções das crianças/jovens e dos respetivos EE sobre a sua participação nas atividades de sala de aula e da escola e sobre a influência destas no desenvolvimento da autonomia pessoal e social.

As opiniões dos EE revelaram uma escola “que não é para todos”, uma escola pública que apenas acolhe algumas crianças com NEE. Aquelas que apresentam manifestações um pouco fora da norma são consideradas “obstáculos” ao bom funcionamento da escola e elementos perturbadores na aprendizagem das crianças ditas “normais”. Não nos podemos esquecer que, e de acordo com Wood (2002), “as práticas prescritas pelo modelo inclusivo têm como principal objetivo proporcionar a todos os alunos um ensino de qualidade, dinâmico e útil. Ensinar, tendo em atenção as necessidades, os interesses, as características e os estilos de aprendizagem dos alunos, requer a utilização de práticas educativas flexíveis e nunca abordagens rotineiras, pouco diversificadas e iguais para todos os alunos”<sup>25</sup>.

Por sua vez, este estudo permitiu-nos identificar alguns fatores para “uma Escola para Todos”, fatores esses bem presentes na legislação portuguesa. Uma escola organizada e pensada em função das necessidades dos alunos, com uma equipa capaz de dar uma resposta eficaz para a sua evolução. Uma escola feita de relações humanas e valores éticos, numa dimensão familiar e com um enfoque numa maior aceitação das diferenças individuais na comunidade abrangente. Uma escola virada para “contextos fora da escola”, com aprendizagens significativas para os alunos.

A maior “exclusão” social é a demagogia que existe à volta da palavra Inclusão e que nos é transmitida frequentemente pela opinião pública e pelos responsáveis da política educativa.

---

<sup>25</sup> Cit in Correia,2008, p.105.

Para muitos dos EE inquiridos mais valia uma “mentira” bem contada do que essa demagogia de uma escola pública para todos. Sendo a educação um “elevador social”, então esta deveria funcionar para todos da mesma forma, proporcionando o Acesso, a Participação e o Sucesso para todos independente das suas condições. Esse “elevador social” terá que ser adaptado para que todos, sem exceção, tenham o esperado sucesso na sua vida futura.

Segundo a Declaração de Lisboa sobre Equidade Educativa (2015), uma escola inclusiva deve educar todas as crianças conjuntamente, o que significa que deve desenvolver formas de ensino que respondam às diferenças individuais e, assim, beneficiar todas as crianças rejeitando a classificação dos alunos em “normais” e “especiais”. Ainda tendo como referência a referida Declaração, uma escola inclusiva deve ser capaz de mudar atitudes face à diferença, contribuindo para uma sociedade acolhedora, participativa, justa e não-discriminatória.

Ao dar voz às crianças com NEE, foi interessante conhecer alguns pontos de vista e opiniões destes, relativamente ao seu percurso educativo e perspetivas que apresentam por estarem numa escola de “educação especial”. Os alunos reconheceram que os fatores relacionados com a saída da escola pública tinham fundamentalmente a ver com os seus problemas de “comportamento agressivo” para com os pares, o pessoal docente e não docente.

Todos alunos, e em especial os alunos com NEE, precisam de uma escola que promova oportunidades para a realização de experiências de aprendizagem ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras, quer na escola, quer na comunidade envolvente e na sociedade em geral. Só assim é possível ambicionar combater a exclusão social e o insucesso escolar, promovendo uma escola aberta, reflexiva e dinâmica, que se adapte aos interesses e necessidades dos alunos, permitindo-lhes vivências e aprendizagens ativas – ou seja, uma escola com as “portas abertas” a todas as crianças que por direito merecem lá entrar e crescer emocional e pedagogicamente, independentemente das suas condicionantes. Reunidas essas condições, cabe ao professor proporcionar as aprendizagens, tendo em atenção a individualidade e as necessidades de cada aluno. Deve adaptar as estratégias de acordo com as necessidades dos alunos, com o intuito de proporcionar as melhores experiências de aprendizagem a todos.

Uma vez que a escola atual não consegue reunir as condições acima referidas, embora se caracterize como “escola universal e para todos”, mantem ainda fortes traços de uma

escola do século XX assente num currículo pouco flexível, e conseqüentemente tem promovido cada vez mais a exclusão dos alunos com NEE.

A ideia de manter diferentes tipos de escolas especializadas que eduquem diferentes grupos de crianças, parece ser um mal menor enquanto “resposta alternativa” à atual situação da escola pública.

Através dos dados obtidos (entrevistas *Focus Group*, Inquérito por questionário, observação indireta e pesquisa documental) concluímos que o conhecimento existente relativamente ao perfil e às necessidades desses alunos em termos pessoais e sociais é ainda frágil e pouco aprofundado. Para contrariar esta falta de conhecimento, parece ser importante promover uma aprendizagem de cariz prático e funcional com o objetivo de desenvolver uma maior autonomia pessoal e social. As áreas de desenvolvimento (cognição, autonomia e socialização) devem ser trabalhadas em diferentes âmbitos fora da escola, como complemento do trabalho realizado em contexto de sala de aula.

Foi ainda possível perceber a importância da relação pedagógica professor/aluno na promoção dessas competências, num ambiente democrático de sala de aula e no desenvolvimento das atividades curriculares.

O futuro destes alunos deverá ser uma preocupação presente em todos os intervenientes no seu processo educativo (professores, pais ou EE, devendo promover-se processos de trabalho cooperativo por parte de toda a comunidade, A preparação da transição da vida escolar para a vida laboral, obriga a uma reflexão constante por parte de todos os intervenientes, para que os alunos com NEE possam adquirir competências mínimas à saída da escolaridade obrigatória.

Como limitações ao estudo, mencionamos o facto de o autor ser docente na escola que serviu de “estudo de caso”, o que, por vezes, dificultou o distanciamento necessário em relação à análise que se procurou o mais isenta possível dos resultados.

Este estudo pretendeu apresentar e analisar de modo crítico uma oferta educativa para alunos com NEE numa escola de educação especial, não se pretendendo qualquer generalização. No entanto, seria interessante acompanhar estes alunos no processo de transição para a vida ativa e analisar a sua inserção na sociedade, no mercado de trabalho ou nos estudos académicos que realizem para além da escolaridade obrigatória.

Em suma, consideramos que a maior aprendizagem que podemos retirar desta experiência é que a construção de uma escola inclusiva exige que continuemos a procurar mudar mentalidades e práticas, de modo a que a Educação para Todos seja,

efetivamente, PARA TODOS, em especial para os mais vulneráveis. O sucesso dos nossos alunos dependerá muito daquilo que possamos fazer hoje com eles, com vista a uma melhor preparação para a vida ativa.

Para finalizar, importa assim reforçar a importância dos aspetos relacionais na construção de uma pedagogia inclusiva, nos quais o professor pode ter um papel determinante em “(...) *promover a autoestima e autoconfiança do aluno, facilita(ndo) a emergência de uma igual crença na sua capacidade de aprender*”. Assim, podemos concluir que os princípios e pressupostos da pedagogia inclusiva “(...) *mostram que a gestão e organização do processo de ensino e aprendizagem e a relação pedagógica na sala de aula constituem dimensões/fatores que é urgente investigar e compreender, face ao desafio de construirmos efetivamente uma educação e uma escola inclusiva*” (Madureira, 2017, p.7).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abrantes, P. (Dir). (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.

Abrantes, P. (2010). Escolas de qualidade para todos: alguns casos de inovação e sucesso. In *O Estado da Educação em Portugal*. Lisboa, Conselho Nacional de Educação.

Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais Educação Inclusiva e Práticas de Sala de Aula. (2003). Relatório Síntese.

American Psychiatric Association. (2014). *Manual de Diagnóstico e Estatística dos Transtornos Mentais (DSM-V)*. 5ª Edição. Artmed.

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

Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Presses Universitaires de France. Edições 70.

Barroso, J. (1997). Da exclusão escolar dos alunos à inclusão social da escola: que sentido para a territorialização das políticas educativas? In *Actas do Fórum Contra a Exclusão Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/PEPT.

Bautista, R. et al (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro.

Beyer, H. O. (2005). Por que Lev Vygotski quando se propõe uma educação inclusiva? In *Revista do Centro de Educação, Cadernos*, 26, 1-4.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: fundamentos*,

*métodos e técnicas*. Porto: Porto Editora.

Carmo, H. & Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia de Investigação*. Lisboa: Universidade Aberta.

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

Coutinho, C. P. (2016). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra. Editora Edições Almedina, S.A., 2ª Edição.

De Ketele, J. M. & Rogiers, X. (1999). *Metodologia de recolha de dados*. Lisboa: Investigação Piaget.

De Sousa, M. M. (2012). *Inclusão de aluno com Hiperatividade e Défice de Atenção: A Perceção dos pares*. (Tese de Mestrado) Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Lisboa.

Díaz, M. P. & Rovira, C. P. (2014). La voz de las personas con discapacidad intelectual en la investigación: hacia el desarrollo de investigaciones inclusivas. In *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 7, 2, 84-97.

Estrela, M. T. (1994). *Relação pedagógica disciplina e indisciplina na aula*. Portugal: Porto.

Farrell, M. (2008). *Dificuldades de aprendizagem moderadas, graves e profundas: Guia do professor*. Porto Alegre: Artmed.

Fernandes, H. (2002). *Educação Especial. Integração das Crianças e Adaptação das Estruturas de Educação*. Braga: Edições APPACDM.

- Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos na Investigação científica*. Lisboa: Editora Monitor.
- Freire, S. (2008). Um olhar sobre a inclusão. In *Revista da Educação*, XVI, 1, 5-20.
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (2001). *O Inquérito. Teoria e Prática*. Oeiras: Celta (4ª ed.).
- Hargraves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança - O Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós-Moderna*. McGraw-Hill – Ciências da Educação.
- Leitão, F. (2006). *Aprendizagem Cooperativa e Inclusão*. Mira Sintra: edição do autor.
- Leite, C. (2000). A figura do 'amigo crítico' no assessoramento / desenvolvimento de escolas curricularmente inteligentes. Comunicação apresentada em *O Particular e o Global no virar do Milénio - Cruzar Saberes em Educação*. Actas do 5.º Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Margarida Fernandes (Org.). Edição Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Leite, T. (2010). Diferenciação curricular na resposta às necessidades educativas especiais dos alunos. In *III Seminário de Educação Inclusiva*. Universidade Lusófona.
- Leite, T. (2011). *Currículo e Necessidades Educativas Especiais*. Coleção Indução e Desenvolvimento Profissional Docente. Universidade de Aveiro.
- Leite, T. (2013). Adequações curriculares: perspetivas e práticas de planeamento e intervenção. Da investigação às práticas, Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais/Escola Superior de Educação de Lisboa, III (I), 30-52.
- Lessard-Hébert, M. & Goyette, G. e Boutin, G. (1994). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*, Lisboa: Instituto Piaget.

- Lopes, C., (1997), *Compasso de espera – O fundamental e o acessório na crise africana*. Porto. Edições Afrontamento.
- Madureira, I. & Leite, T. (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Madureira, I. (2017). *Pedagogia Inclusiva – Princípios e Práticas*. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa (Portugal) e UIDEF, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, 1-8.
- Marques, M. & Marques, C. (2009). Perturbações do comportamento e perturbação de hiperactividade com défice de atenção: diagnóstico e intervenção nos Cuidados de Saúde Primários. In *Dossier: saúde mental infantil*, 592-599.
- Masadeh, M. A. (2012). Focus Group: Reviews and Practices. *International Journal of Applied Science na Technology*, 2, 10.
- Ministério de Educação e Ciência. Revisão da Estrutura Curricular (2001).
- Ministério da Educação - Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular  
Direcção de Serviços da Educação Especial e do Apoio Sócio-Educativo.  
*Educação Inclusiva: Da retórica à prática - Resultados do Plano de Acção 2005-2009* (2009).
- Ministério da Educação/Direcção-Geral da Educação (2018). *Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática*.
- Mouraz, A. (2011). *A participação activa dos alunos na vida das Escolas*. Centro de Investigação e Intervenção Educativas. FPCE-UP. Porto, 1-8.

- Nunes, C. & Madureira, I., (2015). Desenho universal para a aprendizagem: construindo práticas pedagógicas inclusivas, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa, 126-143.
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. B. (2004). O envolvimento da criança na aprendizagem: Construindo o direito de participação. Análise Psicológica. Instituto de Estudos da Criança. Universidade do Minho. Associação Criança.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2015). *A Pedagogia-em-Participação: a perspetiva educativa da Associação Criança*. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.
- Organização das Nações Unidas (1959). Declaração Universal dos Direitos da Criança.
- Organização das Nações Unidas para a Educação (1994). A Ciência e a Cultura.
- Porter, J. (2013). Be careful how you ask! Using focus groups and nominal group technique to explore the barriers to learning. *International Journal of Research & Method in Education*, 36, 1, 33-51.
- Poter, J. (2016). Time for justice: safeguarding the rights of disabled children. *Taylor&Francis*, 31, 8, 997-1012.
- Resendes, L. (2002). *Diferenciação pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Rodrigues. D. (2001). *Educação e Diferença Valores e Práticas para uma educação inclusiva*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (Org.). (2006). *Educação Inclusiva. Estamos a Fazer Progressos?* Lisboa: FMH Edições.

- Roldão, M.C. (1999). *Os professores e a gestão do currículo*. Porto: Porto Editora.
- Santos, E. M. (2000). *Hábitos de leitura em crianças e adolescentes*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Santos, J. L. (2006). *A escrita e o TIC em crianças com Dificuldades de Aprendizagem: um ponto de encontro*. (Tese de Mestrado em Educação Especial). Universidade do Minho. Instituto de Estudos da criança.
- Silva, V. F. (2012). A Inclusão de Alunos com Problemáticas Graves: revisão de dissertações e projetos de investigação realizados no âmbito do Mestrado em Educação Especial da ESSE Lx. *Da Investigação às Práticas, II (II)*. p 3-17.
- Simplican, A. C.; Leader G.; Kosciulek J. & Leahy M. (2015). Defining social inclusion of people with intellectual and developmental disabilities: An ecological model of social networks and community participation. *Elsevier*, 38, 18-29.
- Soares, N. F. (2006). A investigação participativa no grupo social da infância. *Currículo sem Fronteiras*. Instituto de Estudos da Criança. Universidade do Minho, 6, 1, 25-40.
- The Royal College of Psychiatrists, Faculty report, (2016).
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca - Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade*. Salamanca.
- Vale, I. (2000). *Didáctica da Matemática e Formação Inicial de Professores num Contexto de Resolução de Problemas e de Materiais Manipuláveis*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Vaz Freixo, M. J. (2010). *Metodologia Científica – Fundamentos Métodos e Técnicas*. Lisboa: Instituto Piaget. 2ª Edição.

Williams, A. & Katz, L. (2001). The Use of Focus Group Methodology in Education: Some Theoretical and Practical Considerations 5(3). *International Electronic Journal for Leadership in Learning*, 5, 1-10.

## Fontes eletrónicas

Conti, K. C. O Papel da Estatística na Inclusão de Alunos da Educação de Jovens e Adultos em Atividades Letradas. Consultado a 19/11/2017, em [http://www.academia.edu/2121426/O\\_ESTUDO\\_DAS\\_VOZES\\_DE\\_ALUNOS\\_QUANDO\\_ESTÃO\\_ENVOLVIDOS\\_EM\\_ATIVIDADES\\_DE\\_INVESTIGAÇÃO\\_EM\\_AULAS\\_DE\\_FÍSICA\\_THE\\_STUDY\\_OF\\_THE](http://www.academia.edu/2121426/O_ESTUDO_DAS_VOZES_DE_ALUNOS_QUANDO_ESTÃO_ENVOLVIDOS_EM_ATIVIDADES_DE_INVESTIGAÇÃO_EM_AULAS_DE_FÍSICA_THE_STUDY_OF_THE)

Couto M. (2004). O Fio das Missangas, Editorial Caminho, SA. Consultado a 17/11/2018, em <http://searasdeversos.blogspot.com/2010/07/o-menino-que-escrevia-versos.html>.

Declaração de Lisboa sobre Equidade Educativa, (2015). Consultado a em <http://isec2015lisbon-pt.weebly.com/declaracao-de-lisboa-sobre-equidade-educativa.html>.

Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC) 2005. Consultado a 02/11/2017, em [http://www.portugal.gov.pt/pt/Documentos/Governo/MEd/Necessidades\\_Educativas\\_Especiais\\_Relatorio.pdf](http://www.portugal.gov.pt/pt/Documentos/Governo/MEd/Necessidades_Educativas_Especiais_Relatorio.pdf).

European Agency for Special Needs and inclusive Education, *Posição da Agência sobre os sistemas de educação inclusiva*. Consultado a 20/11/2017, em [www.european-agency.org](http://www.european-agency.org).

Gimeno, S. J. (1998). El curriculum. Una reflexión sobre la practica. Madrid. Editorial Morata. Págs. 373-403. Consultado a 23/03/2017, em <http://www.lie.upn.mx/docs/Especializacion/Evaluacion/Curri.pdf>.

'Giving voice' in research processes: an inclusive methodology for researching into social exclusion in Spain, Rojas, S.; Susinos T; Calvo A., publicado em outubro 2011,

International Journal of Inclusive Education, 2013 Vol. 17, No. 2, 156–173.  
Consultado a 02/11/2017, em <http://dx.doi.org/10.1080/13603116.2011.629687> .

Johnson, L.; Adams, S.; Estrada, V., & Freeman, A. (2015). Horizon Report: 2015 K-12 Edition. Horizon Report. Consultado a 02/11/2017, em [https://doi.org/ISBN 978-0-9914828-5-6](https://doi.org/ISBN%20978-0-9914828-5-6) .

Ministério da Educação (2007). Educação Especial – Declaração de Lisboa. Gabinete de Comunicação: Lisboa. Consultado a 02/11/2017, em <http://www.appdae.net/documentos/manuais/avaliacao.pdf> .

Mouraz, A. (2011). A participação activa dos alunos na vida das Escolas. Centro de Investigação e Intervenção Educativas FPCE-UP. Porto. Consultado em 19/11/2107.

Soligo, R. (2001). Dez importantes questões a considerar.... Variáveis que interferem nos resultados do trabalho pedagógico. Consultado a 25/11/2017 em <file:///F:/Mestrado%202018/Pr%C3%A9-Projeto/Bibliografia/5947-24949-1-PB.pdf> .

World Health Organization (WHO). World report on disability 2011. Consultado a 9/06/2018 em [http://www.who.int/disabilities/world\\_report/2011/en/](http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/en/) .

## **Legislação**

Diário da República, 2.<sup>a</sup> série – N.º 202 – 20 de outubro de 2011 – Ministério da Educação e Ciência – Conselho Nacional de Educação – Recomendação n.º 5/2011 Educação para o risco.

Decreto-Lei n.º 3/2008, in Diário da República, 1.<sup>a</sup> série – N.º 4 – 7 de janeiro de 2008, Promoção da igualdade de oportunidades.

Decreto-Lei n.º 54/2018, 1.<sup>a</sup> série – N.º 129 – 6 de julho de 2018 – Ministério da Educação e Ciência.

Decreto-Lei n.º 55/2018, 1.<sup>a</sup> série – N.º 129 – 6 de julho de 2018 – Ministério da Educação e Ciência.

Portaria n.º 1103/97, in Diário da República, I Serie – B N.º 254 – 3 – novembro – 1997.

## ÍNDICE DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> - Dimensões que os Encarregados de Educação consideram mais significativas no desenvolvimento do/a seu/sua filha.....	63
<b>Figura 2</b> – A satisfação com a forma de organização da escola e da aprendizagem.....	64
<b>Figura 3</b> – A satisfação sobre a aprendizagem dos seus educandos.....	65
<b>Figura 4</b> – A relação entre a participação, a autonomia e a relação com professor dos filhos nas atividades de sala de aula/escola.....	66
<b>Figura 5</b> – Relação entre as atividades promovidas pelos professores e a sua contribuição para uma maior autonomia pessoal e social.....	67

## **ANEXOS**

## **Anexo A – Pedido de autorização para a realização de entrevistas, observações e consulta documental**

Ex.<sup>a</sup> Senhora Diretora da escola X.

Dr.<sup>a</sup> F. M.

Data: Lisboa, 18 de janeiro de 2018

Assunto: Pedido de autorização para realização de um estudo no âmbito do Curso de Mestrado em Educação Especial

Declara-se que **Nilson César Mendes**, no âmbito da realização do trabalho final do Curso de Mestrado em Educação Especial da Escola Superior de Educação de Lisboa, propõe-se realizar uma investigação subordinada ao seguinte tema: Participação de alunos com Necessidades Educativas Especiais nas atividades da sala de aula e da escola – Que implicações no desenvolvimento da autonomia pessoal e social?

Procurando dar voz aos alunos no processo de investigação, o estudo tem como principal objetivo conhecer as perspetivas das crianças com NEE (PDI e PC) sobre a sua participação nas atividades realizadas na sala de aula/escola e identificar a eventual influência dessa participação numa maior autonomia pessoal e social. Tendo por base este objetivo geral definiram-se os seguintes objetivos específicos:

- Identificar as atividades que os alunos com NEE (PDI e PC) consideram ser facilitadoras de maior participação.
- Conhecer as atividades que constituem fonte de maior satisfação dos alunos
- Identificar os sentimentos que experimentam os alunos com NEE (PDI e PC) perante as situações de participação nas atividades da sala de aula/escola.
- Identificar sentimentos que experimentam os alunos com NEE (PDI e PC) perante as situações de não participação nas atividades da sala de aula/escola.

- Conhecer o que pensam os pais dos alunos com NEE (PDI e PC) sobre a eventual influência da participação nas atividades na sala de aula/escola na maior autonomia social dos filhos.

Prevê-se que a investigação se inicie em dezembro de 2017 e esteja concluída em agosto de 2018.

Em termos metodológicos o estudo implica a realização de entrevistas aos alunos (*focus group*), inquérito aos encarregados de educação, consulta documental, recolha de alguns trabalhos dos alunos e realização de pequenos vídeos e fotografias das atividades desenvolvidas em contexto escolar. O estudo decorre durante o horário letivo, sem prejuízo dos alunos que nele participam. A investigação envolve o recurso a diversos instrumentos e técnicas de recolha de dados, nomeadamente:

- Pesquisa documental – Processo Educativo dos alunos;
- Observação – fotografias e produção académica dos alunos;
- Entrevista – Focus group;
- Questionário.

Obviamente que se garante total confidencialidade e anonimato de todos os dados recolhidos no âmbito desta investigação e será também solicitado consentimento informado dos encarregados de educação das crianças, bem como de todos os outros participantes no estudo.

O estudo tem a orientação da Professora Doutora Isabel Pizarro Madureira, docente na Escola Superior de Educação de Lisboa.

Considera-se que a realização deste estudo contribui para dar voz e ouvir os alunos, desafiando-os a expressar o seu pensamento sobre o processo de aprendizagem. Entende-se que os alunos que frequentam a Turma 3 do Segundo e Terceiro Ciclo do Externato têm o perfil adequado para participar neste estudo.

Com os melhores cumprimentos

A professora orientadora do estudo

---

(Professor Doutora Isabel Pizarro Madureira)

## **Anexo B – Pedido de autorização aos Encarregados de Educação para a realização da entrevista *Focus Group***

### **DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO INFORMADO, LIVRE E ESCLARECIDO**

**Título do Estudo a realizar:** “Participação de alunos NEE nas atividades da sala de aula e da escola – Que implicações no desenvolvimento da autonomia pessoal e social?”

**Pessoa Responsável pelo Estudo:** Nilson César Mendes

**Contacto:** 967461017 **Correio electrónico:** [cesarmendesvaz@hotmail.com](mailto:cesarmendesvaz@hotmail.com)

**Instituição de Acolhimento:** Escola X.

Este documento contém informação importante em relação ao estudo para o qual foi abordada/o, bem como a decisão de autorizar a participação do seu educando no mesmo. Leia atentamente toda a informação aqui contida. Por favor, leia e preencha com a informação solicitada.

Eu, \_\_\_\_\_, na qualidade de Encarregado/a de Educação e representante legal do aluno(a) \_\_\_\_\_, autorizo de livre vontade, o meu educando a participar no estudo intitulado “*Participação de alunos NEE nas atividades da sala de aula e da escola – Que implicações no desenvolvimento da autonomia pessoal e social?*”, o qual se desenvolve no âmbito do Curso de Mestrado em Educação Especial da Escola Superior de Educação de Lisboa, a realizar por Nilson César Mendes.

Fui também informado/a de que a colaboração do meu educando consiste na participação numa entrevista – Focus de grupo e na recolha de imagens (fotografia e vídeos) durante as atividades realizadas na escola. A sua participação no estudo visa dar voz e ouvir o aluno, desafiando-o a expressar os seus pensamentos num projeto de investigação. A participação neste estudo não envolve qualquer alteração nas rotinas diárias do aluno.

O autor do estudo, Nilson César Mendes, assegura o anonimato dos dados relativos à

identificação do meu educando e que os resultados obtidos serão divulgados no meio científico, sem prejuízo da confidencialidade e anonimato referidos. Fui ainda informada que este estudo não me trará qualquer despesa ou risco.

Declaro que compreendi a informação que me foi dada, tive oportunidade de fazer perguntas e as minhas dúvidas foram esclarecidas.

-----

\_\_\_\_\_

\_\_/\_\_/\_\_

(Assinatura do representante legal do aluno (a))

(Data)

\_\_\_\_\_

\_\_/\_\_/\_\_

(Assinatura do responsável pelo estudo)

(Data)

**Anexo C – Pedido de autorização aos Encarregados de Educação para a realização de observações em sala de aula**

TERMO DO CONSENTIMENTO INFORMADO, LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, \_\_\_\_\_ declaro ter sido informado por Nilson César Mendes, contacto: 967461017, a frequentar o Curso de 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. Assim, disponho-me a participar neste estudo que pretende conhecer as perspetivas das crianças com Necessidades Educativas Especiais (Perturbações Desenvolvimento Intelectual e Perturbações do Comportamento) sobre a sua participação nas atividades realizadas na sala de aula/escola e identificar a eventual influência dessa participação numa maior autonomia pessoal e social.

A minha participação nesta pesquisa consiste em responder a questionário. Este estudo não me trará despesa ou risco. Foi-me assegurado total anonimato e proteção das informações que forneço ao autor do mesmo.

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

\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## Anexo D – Guião de entrevista *Focus Group*

### Guião de Entrevista

#### **Focus Goup**

Este trabalho destina-se uma investigação subordinada ao seguinte tema: Participação de alunos com Necessidades Educativas Especiais nas atividades da sala de aula e da escola – Que implicações no desenvolvimento da autonomia pessoal e social?

#### **Objetivo Geral:**

- Conhecer as perspetivas das crianças com Necessidades Educativas Especiais (Perturbações Desenvolvimento Intelectual e Perturbação do Comportamento) sobre a sua participação nas atividades realizadas na sala de aula/escola e identificar a eventual influência dessa participação no desenvolvimento da autonomia pessoal e social.

**Participantes:** São treze crianças do 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico com Necessidades Educativas Especial que frequentam um externato especializado. Os alunos serão divididos em dois *Focus Group*, onde o critério de seleção é o currículo que o aluno usufrui – Adaptação Curricular (AC) e Currículo Específico Individual (CEI).

Os dois *Focus Group* serão compostos por:

- 6 alunos com CEI.
- 7 Alunos com AC.

<b>Tema/Bloco</b>	<b>Objetivos específicos</b>	<b>Formulário das questões</b>
Legitimação da entrevista	Legitimar a entrevista e motivar os entrevistados.  Garantir confidencialidade e o anonimato dos dados	Dar informações sobre os objetivos do trabalho, explicando o que se pretende estudar.  Solicitar a colaboração dos entrevistados, justificando o

	recolhidos.	valor da sua contribuição para o estudo. Pedir autorização para gravar a entrevista, assegurando o caráter confidencial das informações e o anonimato dos entrevistados.
Perceção sobre a integração na escola atual	Identificar as atividades que os alunos com NEE (PDI e PC) consideram ser facilitadoras de maior participação.  Conhecer as atividades que constituem fonte de maior satisfação pelos alunos.	Pedir ao grupo que relembre a entrada para o externato e que conte/refira como se sentiu? O que aconteceu nesse dia? O que mais gostou? O que te assustou? Pedir ao grupo que fale sobre a atividade que mais gosta atualmente no externato. Quais são as atividades em que não participam? Quais são os aspetos mais positivos da escola? O que mais gostam? O que menos gostam? Se fossem a diretora da escola o que mudariam?
Identificar situações de	Identificar os sentimentos que experimentam os alunos com NEE (PDI e PC) perante as situações	Pedir ao grupo que fale nas atividades que realiza atualmente na escola e na sala de aula. Pedir ao grupo que

<p>participação e de exclusão</p> <p>Conhecer tipos de atividades realizadas e as influências</p>	<p>de participação nas atividades da sala de aula/escola.</p> <p>Identificar sentimentos que experimentam os alunos com NEE (PDI e PC) perante as situações de não participação nas atividades da sala de aula/escola.</p>	<p>identifique o que mais gosta de fazer? O que menos gosta de fazer?</p> <p>Querem falar um pouco sobre as atividades que fazem dentro da sala de aula</p> <p>Gostava de saber o que é que sentem quando realizam atividades na sala de aula?</p> <p>Consideram que estas atividades promovem/ajudam apreender a ler, a escrever e fazer contas?</p> <p>O que pensam sobre a forma como o professor ensina? Acham que as atividades que vos propõe servem para alguma coisa? Querem falar disso?</p> <p>Quando não participam nas atividades, o que sentem? Nessas situações em que não participam?</p> <p>Por vezes não participam nas atividades? Porquê?</p> <p>As atividades que fazem na sala de aula ajudam fazer algumas aprendizagens? Quais?</p> <p>Fazem atividades de autonomia fora da escola?</p>
---	--	---

		<p>Quais?</p> <p>Essas atividades consideram importante para o futuro?</p> <p>Que aprendizagens tem feito na sala de aula?</p>
<p>Conhecer experiência fora da atual escola</p>	<p>Identificar sentimentos que experimentam os alunos com NEE (PDI e PC) perante as situações de não participação nas atividades da sala de aula/escola.</p>	<p>Pedir aos alunos para falarem sobre antiga escola?</p> <p>Que atividade fazia?</p> <p>Participavam em todas as atividades na antiga escola?</p> <p>Em que atividades participava mais? Porquê?</p> <p>Querem falar sobre as razões, os motivos que levaram à ter saído da antiga escola?</p>
<p>Finalização da entrevista</p>	<p>Finalizar a entrevista agradecendo e valorizando a colaboração dos entrevistados na realização do estudo.</p>	<p>Agradecemos a colaboração e a disponibilidade, para a realização deste estudo.</p>

## **Anexo E – Transcrição da entrevista *Focus Group* aos alunos com Adequações Curriculares (AC)**

Focus group - Alunos com AC (A2, A4, A5, A8, A9, A10, A12)

Entrevistadora:

Eu sou a Cristina, sou Educadora de infância. Vocês sabem o que é educadora de infância?

Entrevistado(s):

Sabemos

Entrevistadora:

Pronto, trabalho com crianças mais pequeninas. E eu e o Nilson estamos a fazer agora um trabalho na Universidade...

Entrevistado(s):

Um mestrado...

Entrevistadora:

Um mestrado sim...e então ele pediu-me para vir aqui fazer algumas perguntas...E pronto, vocês vão responder como quiserem. Estas perguntas é só para o Nilson, não é para mais ninguém, só para o Nilson ficar a saber, sim, e é confidencial...ninguém vai saber de nada. E quer agradecer vocês estarem aqui e poderem responder a estas perguntas.

A primeira pergunta que eu vos vou fazer é saber como é... (...) ...é lembrar a vossa entrada aqui no Externato e como é que se sentiram quando entraram aqui pela primeira vez, aqui no Externato Alfredo Binet...quem é que quer começar?

Diz lá, o J...

A2:

Eu senti-me bem...

Entrevistadora:

Sentiste-te bem? E gostaste de entrar aqui nesta escola? O que é que sentiste?

Entrevistadora:

(não podes tirar)

Como é que te sentiste? O que é que aconteceu nesse dia?

Entrevistado(s): Aconteceu que...conheci os primeiros amigos

A2:

Conheceste os teus amigos e mais?

A2:

(silencio)

Mais nada...

Entrevistadora:

E o que é que tu mais gostaste nesse primeiro dia?

A2:

Futebol

Entrevistadora:

Do futebol? E o que mais te assustou? Ficaste assustado com alguma coisa?

A2:

Não

Entrevistadora:

Ou que não gostasses de alguma coisa?

A2:

Sim

Entrevistadora:

O que é que tu não gostaste?

A2:

Do ping-pong... não gostei do ping-pong

Entrevistadora:

Do ping-pong não gostaste... Hmmm...

A12:

Eu...

Entrevistadora:

Sim, queres dizer... lembraste quando entraste aqui para o Externato? Então e como é que foi?

A12:

Foi bom...

A5:

(O R está a tirar fotografias...)

Entrevistadora:

Não podes tirar...

A10:

Não tirei...

Entrevistadora:

Dá cá isso...barulho...se estás a gravas vou ter que tirar...

A10:

Não tou a gravar...

Entrevistadora:

Então guarda lá o telemóvel ...

A10

Tá guardado...

Entrevistadora:

Hmmm...como é que te sentiste quando entraste cá?

A12:

Bem...

Entrevistadora:

Bem...? Gostaste?

A12:

Sim

Entrevistadora:

Sim?

A12:

Sim

Entrevistadora:

E o que é que aconteceu nesse dia, lembraste?

Entrevistado(s):

(silencio)

Entrevistadora:

Já não te lembras...E o que é que mais gostaste, o que é que mais te assustou?

A8:

Nada

Entrevistadora:

Nada...? Mais alguém quer falar sobre o primeiro dia?

A8:

Eu não gostei...

Entrevistadora:

Não gostaste...? Então porquê Nelson?

A8:

Porque apanhei nos cornos...

Entrevistadora:

(barulho...deixa ouvir...)

Porquê Nelson?

A8:

Isto é uma escola de loucos, ninguém gosta...

A5:

tu também és.

Entrevistadora:

Esta escola não é uma escola de...

A8:

É...

Entrevistadora:

Não, não é...

A9:

Tu também és...

Entrevistadora:

Olha, então, mas e houve alguma coisa que tu tivesses gostado?

A8:

Não...

Entrevistadora:

E o que é que mais te assustou?

A8:

Nada...

Entrevistadora:

Nada...? Mais alguém quer falar sobre o primeiro dia?

A5:

Eu...

Entrevistadora:

Diz lá...gostaste quando entraste?

A5:

Não...

Entrevistadora:

Então...?

A5:

É por que...Hhmm...só gostei de uma coisa...uma pessoa, o Liliano...disse logo se eu queria ser melhor amigo dele...

Entrevistadora:

Hhmm...e houve alguma coisa que te tivesse assustado?

A5:

Não...

Entrevistadora:

Não...?

A5:

Hhmm...tantas (risos)

Entrevistadora:

Conta...

Xiiuu...ami?...pabia? (crioulo)

Ami? Não sabia...

Entrevistadora:

Mais alguém quer falar...diz...diz lá...

Entrevistado(s):

(barulho)

Entrevistadora:

(deixa ouvir...)

A5:

Aquilo que me assustaram foram os malucos...(risos)...

A10:

Calem-se meu

Então tou a falar...

Entrevistadora:

(barulho)

Deixem ele falar...

A9:

Pra mim a forma que me assustou é a forma como entrei na escola nova e...é ver como as pessoas reagem...

Entrevistadora:

Ok...

A8:

Dou razão...(barulho)

(barulho...)

Entrevistadora: E vocês vinham, vocês vinham...

A8:

(barulho)

(...) rasgava a roupa, rasgava os ténis...com tanta maluquice que ele tem na cabeça..."

Entrevistadora:

Tu vinhas de outra escola?

A5:

Eu também

Sim

Entrevistador/a:

Vinham todos...hhmmm...

A2:

Eu vim da...do...da Apelação pra aqui, da escola...

Entrevistador/a:

Ok.

E tu queres responder?

A4:

Eu fico para último, pa falar...(ruído)...

Já falaram todos...?

Entrevistador/a:

Não, faltas tu...

Faltas tu e o D

A4:

Eu...gostei do primeiro dia...por que tinha bons amigos...no passado, não sei se no futuro ainda irei ter, por que eu agora não tenho trabalhado muito isso e...(deixa-o falar)...e não sei se vou subir de nota...tou preocupado, e quero arranjar amigos que me ajudem a recuperar as notas...não sei se vou conseguir...se eu me portar bem, se

eu respeitá-los, se eu me der ao respeito, também pode ser que leve algum respeito também. Por que a gente para ser respeitados, também temos que dar-nos ao respeito. Portanto, se eu quero amigos também tenho que me dar ao respeito...

(barulho)

Entrevistadora:

Parem com isso.... Eu vou vos tirar os telemóveis...

A5:

Eu já guardei...(risos)

A4:

(continua) também tenho que me dar ao respeito. Então, os primeiros amigos que eu tive, foram grandes, só que agora não os tenho tido, mas posso vir a ter no futuro...que era o Miguel Pimentel, o Edi, o Rui lá em baixo, era bué fixe...(risos)

Entrevistadora:

E houve alguma coisa que...o que tu mais gostaste foram os teus amigos...

A4:

Ya, ya, a coisa que eu mais gostei foi que a gente fazia bué palhaçadas e isso...era bué fixe, mas era na brincadeira...

Entrevistadora:

E houve assim mais alguma coisa que tivesse assustado?

A4:

Não...(ruído)...que eu me lembre...só me assustava às vezes que a Patrícia ponha-me de castigo...(risos)

(barulho...) deus me perdoe, tava-me sempre a meter de castigo...shiuu...e eu "oh Patrícia deixa-me ir lá jogar à bola..." e ela "não, ficas aí sentado"...ah ya pois era...valha-me Deus...eles todos a jogar à bola e eu ali sentado...a olhar po ..? vejam-me lá isto, fogo...(ruído)

Entrevistadora:

E tu? Gostaste?...(ruído)...a coisa que mais te assustou quando entraste aqui

A10:

Nada

Entrevistadora:

Não, nada te assustou

Agora eu queria que me falassem das atividades que mais gostam de fazer aqui no Externato... então vá primeiro as meninas...(barulho)...

A10

Primeiro a menina...

Entrevistadora:

não, não... então primeiro as meninas

A5

Eu sou um príncipe.

Entrevistadora:

Quais são as atividades que tu mais gostas, que mais participas...os aspetos mais positivos da escola, o que é que mais gostam...?

A10:

(ruído) ...o que são os aspetos positivos...?

Entrevistador/a:

As coisas boas cá da escola...

A12:

Gostei de tudo...

Entrevistadora:

Gostas de tudo...?

A5:

O que eu não gostei foi do comer...

Entrevistadora:

E as atividades...as atividades em que vocês participam, o que é que mais gostam de fazer...?

A4:

Heee...isso agora, barulho, ir ao Mc...barulho

Eu gosto do vício, gosto do futebol, gosto do ping-pong

Entrevistadora:

O que é que é o vício?

A5:

O vício é sexo

Entrevistador/a:

Ok

A5:

(barulho) ver filmes...

O meu é ver filmes, ir ao Mc...barulho

Entrevistadora:

Não podem falar todos ao mesmo tempo, senão depois não se percebe nada...

A8;

Eu gosto muito dos filmes que o Professor mete...

A10:

Eu gosto de ir às saídas, ao Mc, ao...ao Burguer King...

Entrevistadora:

Vocês vão com quem nessas saídas..?

Entrevistado(s):

Com o professor Nilson...e ao Ikea....

Curtiste ir ao Ikea..? ...Ya...e saídas ao pic-nic todas as sextas...

Entrevistadora:

Vão todas as sextas aos pic-nics..?

A5:

(barulho)...não se diz cagou-se, assustou-se...

Entrevistadora:

Assustou-se...E das atividades da sala de aula, o que é que vocês mais gostam de fazer?

A2:

De pintar pinturas, lanchar... (risos, barulho) ...

Entrevistadora:

Da sala de aula...lanchar...?

A5:

Expressão plástica, pintar, expressão plástica, mexer em pincéis...

mexer no telemóvel também...

A2:

Posso dizer uma coisa...? Gostei bué da professora Teresa

A2:

Qual Teresa, a Medeiros?

A professora Teresa da aula de matemática... Às vezes eu portava-me mal, às vezes eu portava-me mal lá em baixo...e professora Teresa, a professora Teresa punha-me muitas vezes de castigo ... (a lamber cervejas...)

Entrevistadora:

Não, mas agora aqui no Externato, com o professor Nilson que atividades é que mais gostam de fazer? (barulho)

A2:

A coisa que eu mais gostei lá em baixo, mas que gostei mais mesmo foi...(barulho)...foi do Joel, que ele era bué de engraçado, ele dizia assim “o grupo tá bem, o grupo tá bem”

Entrevistadora:

N, o que é que mais gostas de fazer nas aulas?

A8:

Nas aulas? Ciências

Entrevistadora:

Ciências? O que é que vocês aprendem nas ciências?

A5:

Muita coisa...tipo...

Tanta coisa...

Entrevistadora:

Olha eu já não me lembro de nada das ciências...

A5:

Os seres vivos, as plantas, ...

Entrevistadora:

Aprendem isso...?

A5:

Olhe e há uma atividade que eu muito...a D. Ana...

Entrevistadora:

A D. Ana? O que é que vocês fazem com a D. Ana?

Entrevistados:

(em coro) Cozinhamos!! (risos)

Entrevistadora:

(barulho)...Nelson vens para o pé de mim...(barulho)

Então e as coisas boas cá da escola...?

A9:

É a culinária, e as saídas...

A10:

As coisas mais boas ou as coisas que gostamos...

A5:

E depois podemos chamar o professor Nilson, queremos fazer um discurso...

Entrevistadora:

Claro...

Sim o que mais gostam...

A10

As coisas mais boas que há aqui não há...heee...vai fazer um discurso...

As coisas que mais gostamos estão fora da escola...

A2:

Eu acho que a escola...não me levem a mal, mas eu acho que a escola é um bocado assim meia "Binet"

A9:

Tá bem...(barulho)...isto aqui antes era um hospício (risos)

Entrevistador/a:

Não era... (risos, barulho)

Olha...e as atividades...e as atividades que gostam menos de fazer...? Será que é o trabalhar...trabalhar a matemática...?

A10:

Trabalhar...quem trabalha sou mais eu, mais ninguém trabalha...

A5:

É mentira, sou mais eu...

Olha ele só quer é comer...(barulho)

Entrevistadora:

Deixa ouvir, deixa ouvir...(shiuuu)...olha assim, assim não dá, depois o Nilson não consegue...

A5:

As atividades que eu gosto menos de ver...de fazer, não gosto de fazer...é é Maria da Luz...(barulho)

Entrevistadora:

Isso é o que

A2:

Jogar, ir ao facebook...não gosto

A8:

Eu o que não gosto é de ir à professora Marta (eh fogo) ...

(barulho...discussão...)

Entrevistadora:

A professora Marta é professora de quê?

A5:

TO

Entrevistadora:

TO...Terapias Ocupacionais. E não gostam por quê?

A5:

Ela maus trata-nos... (barulho...risos...barulho...)

Entrevistadora:

Olha e agora vou-vos fazer uma pergunta muito engraçada... (shiuuu, olha aí, olha aí...)

...oiçam, esta é importante...

A? T...

Espera que tenho que pôr aqui os vossos nomes...é o J, J, a T... (barulho...) ...é J ou

J?

A5:

J!! J M

Entrevistadora:

Olha...P, P M, B...

O teu já não me esqueço...(barulho)

Olha...vou chamar o professor Nilson...

Como é que te chamas que eu já não me lembro...?

Entrevistadora:

E!

Entrevistados:

E...

Entrevistadora:

Olha, posso fazer uma pergunta importante?

A10:

Pode, pode...

Entrevistadora:

Então, mas eu queria...pra isso preciso de silêncio...

A10:

Silêncio por favor...silêncio...

Calem-se...shiuuu...

Entrevistadora:

Se vocês fossem a Diretora desta escola...(risos)

A10:

Muita coisa mudava...

Entrevistadora:

O que é que vocês mudavam?

Tem que ser um de cada vez...então espera aí...

A4:

Eu fechava a escola

Entrevistadora:

Espera, espera, espera aí...vamos começar por aqui e depois fazemos assim. Vá diz lá...

A4:

Eu fechava a escola e ponha-me na alheta...

Entrevistadora:

E tu...F

A10

Tirava alguns alunos daqui, melhorava o comer e deixava

Eu fazia disto uma discoteca..."uuuuu"...tou a brincar

Entrevistadora:

Se fosses a Diretora, o que é que vocês gostavam...?

A5:

Metia mais ordem nestes alunos, cada um que dissesse asneiras levava uma chapada

A4:

Pimenta na língua

A5:

Melhorava também o comer, metia tipo hambúrguer na 2ª feira, na 3ª feira metia panados...

Entrevistadora:

Não, diz diz...

A2:

Pizza... Lasanha... (barulho) E nos dias de festa fazíamos assim festas em...

Mudava muita coisa...

Entrevistadora:

Ponhas mais regras na escola...

A5:

Mudava muita coisa...

Entrevistadora:

E tu N.?

Entrevistadora:

Então e assim outras coisas...mais atividades por exemplo...

A8:

Mais atividades, mais saídas...

A8:

Mais saídas, mais...?

A5:

Mais visitas de estudo...

A9:

Queria um Professor para cada aluno...

A4:

Eu ponha-me na alheta depois...

Entrevistadora:

Mudavam a escola, depois iam-se embora.... Ehh...diz lá Pedro.

A9:

Um Professor para cada aluno

Entrevistadora:

Achas que era importante um Professora para cada aluno? Porquê?

A9:

Porque passam o dia a fazer contenção física e assim não conseguem trabalhar.

Por isso é que eu mudava os Professores da escola...metia-os num hospício...

(barulho)

Entrevistadora:

Oh N para, deixa ouvir....

A2:

Eu ponha um ano de escola, um ano de férias...

Yaya...escola só aos sábados e domingos

Entrevistadora:

(barulho)

Olha, olha eu assim não consigo ouvir...

A5:

(Barulho) Eu só fazia assim ao sábado e domingo havia escola, 2<sup>a</sup> 3<sup>a</sup> 4<sup>a</sup> 5<sup>a</sup> 6<sup>a</sup> não havia escola

Entrevistadora:

Então só havia escola ao fim de semana, é isso?

A8:

Melhor ainda, um ano havia escola, o outro ano todo não havia...

Ya sempre assim...

Entrevistadora:

Então, mas e depois se vocês ficassem em casa, ficavam a fazer o quê o dia todo?

Entrevistados:

(barulho de fundo)

Entrevistadora:

T

Entrevistados:

(barulho)

Entrevistadora:

Eu quero ouvir a T e não consigo... Oh T desculpa lá, vais ter de falar um bocadinho mais alto senão depois não se consegue ouvir...

A12:

Ajudava as pessoas, ajudava os alunos...(barulho)...uma associação de estudantes...

Entrevistadora:

Uma associação de estudantes?

A5:

Eeeeehhhh

Entrevistadora:

É giro, podes propor, não é? Podem propor ao Prof. Nilson uma associação de estudantes.

A5:

Aii não...

Entrevistadora:

Foi a T que deu a ideia... Uma associação de estudantes não é muita gente...

A8:

Mas senhora, professora, eu também fazia uma coisa aqui...

Entrevistadora:

Diz...

A5:

Eu também fazia uma coisa aqui, sabe era o quê? Acampamentos na escola...

Uuuu...yaaaa acampamentos

Tipo dormir...(barulho)...fazíamos sempre acampamentos com piscina...

A9:

Viagens...

A9:

Viagens pronto para... (barulho...)

A12:

Uma sala de música

Entrevistador/a:

Uma sala de música

A12

Sim e de teatro

Ouviram eu fazia assim...

Entrevistadora:

Pera aí, é porque...

A5:

Deixe-me só dizer a última coisa...

Entrevistadora:

Não pode ser todos ao mesmo tempo porque depois o Nilson quer ouvir a entrevista e não consegue, não percebe nada...

Deixa só repetir...a T ponha uma associação de estudantes

A5:

Viagens...

Entrevistadora:

Ponha mais viagens, e uma sala de teatro e de canto. Muito bem, parece-me uma boa ideia.

A5:

(barulho)...eu fazia tipo, íamos para um hotel...

Entrevistadora:

Tipo finalistas?

Entrevistados:

(barulho)

Entrevistadora:

(barulho)...para um bocado, agora é o João...João

A8:

Viagens para fora do país

(barulho)

A2:

Eu dava à Diretora...?

Entrevistadora:

Olha agora fala o João...só o João, diz lá

A2:

Eu tava a dizer que dava à Diretora 5000 dólares...

Entrevistadora:

Pra quê? Para fazer o quê?

A2:

qualquer coisa dela...

Entrevistadora:

Não, mas é se tu fosses a Diretora o que é que tu fazias com esta escola... O que é que tu fazias nesta escola se fosses a Diretora?

A2:

Fechava a escola

Entrevistador/a:

Fechavas a escola? Então e depois vocês iam para aonde?

A2:

Para casa...

Entrevistador/a:

Então, mas se vocês ficassem em casa o dia todo não se chateavam?

A5:

O cérebro...

Entrevistadora:

Olha, não aprendiam...

A5:

Ficávamos burros...

(barulho)

Ficávamos em casa...

...a escola não ensina nada...

Entrevistadora:

Então o que é que o Prof. Nilson ensina?

A2:

Ficávamos em casa a estudar porque o Prof. Nilson dava trabalhos...

Entrevistadora:

Ok...

A4:

Uma viagem para os Estados Unidos.

Entrevistadora:

Até eu gostava, de uma viagem para os Estados Unidos...

A4:

Era bem fixe...

(barulho)

Entrevistadora:

Larga o telemóvel... (barulho...) ...tenho que ir chamar o Prof. Nilson?

Entrevistados:

Não...(barulho)

Entrevistadora:

O que é que vocês fazem atualmente na escola e na sala de aula?

A10:

Nada...

A2:

Eu gosto de matemática

A8:

Trabalho todas as disciplinas

Entrevistadora:

Trabalhas todas as disciplinas...

Entrevistado(s):

Sim

A8:

Trabalhas em quais disciplinas?

Entrevistados:

Todas

Entrevistadora:

Mas quais? Eu não sou Professora...(barulho)...sou de infância...não sei...

Entrevistado(s):

(barulho)

Entrevistadora:

Português, matemática, ...

A8:

(Barulho) Educação visual, Educação musical, ...

Entrevistadora:

Não, não trabalho nas notícias

O que é que tu trabalhas na sala de aula?

A4:

Nada...não trabalho nada...trabalho o sono?

Entrevistadora:

Ok...E tu?

Entrevistados:

-----

Entrevistadora:

És o melhor da turma? Então diz lá o que é que trabalhas Filipe?

A9:

É o melhor da turma a seixar?? (cala a boca...)

Eu sei quem são os melhores da turma (barulho...)

Eu mudava outra coisa nesta escola, sabe o quê?

Entrevistadora:

O quê?

A5:

Xanax e os respiridonas...? (barulho...) e os SOS's...metia lá SOS's para todos...

Comia pizza todos os dias...barulho...

Entrevistadora:

Olha...o que é que...Tânia, o que é que tu fazes na sala de aula atualmente?

A9:

Trabalho

Entrevistadora:

Em que disciplinas? (Tá quieto com os pés...)

A8:

Eu trabalho...(barulho)...

Entrevistadora:

Pedro o que é que tu fazes na escola e na sala de aula?

A9:

Nada

Entrevistadora:

Então e não trabalhas? Não participas...nos trabalhos...?

A9:

Não...só Às vezes...

Entrevistadora:

Às vezes? E o que é que mais gostam de fazer e o que gostam menos de fazer?

A9:

Mais é culinária, menos é trabalhar...

O que eu gosto mais é a Maria da Luz...

Barulho...

Entrevistadora:

O que é que mais gostas de fazer na sala de aula?

Entrevistados:

(barulho...interrupção...)

Entrevistadora:

Então diz lá E, o que é que gostas mais de fazer na sala de aula e na escola?

Entrevistados:

(Barulho)

Entrevistadora:

P deixa ouvir...! O que é que mais gostas de fazer?

A5:

o que gosto mais na sala de aula é de ver aquela coisa...o meu nome é Jaqueline, Jaque...não, é assim "o meu nome é Jaqueline, Jaque...?"

Entrevistadora:

Mas isso não é as aulas que o Prof. Nilson dá?

A5:

É Netflix, é o que eu gosto.

Entrevistadora:

Tá quieto, vou chamar o Nilson...barulho...

Querem falar um bocadinho sobre as atividades que fazem?

A5:

Não...não...já não quero falar...eu também não...já chega...já podemos ir...?

Entrevistadora:

Pintar? (barulho...) trabalhos, escrever...? O que é que gostam mais de aprender?

(barulho) Aprender a ler? (barulho) Aprender a ler ou aprender a escrever?

Entrevistados:

(barulho)

Entrevistadora:

Eiiii...ordem.... Olha, o que é que sentem?

Entrevistados:

Nada...

Entrevistadora:

O que é que sentem quando fazem os trabalhos? Sentem contentes?

A2:

Sentimos triste...

A12:

Eu sinto desespero, quero é só ir lá para fora brincar

Não é brincar, é mais jogar, é diferente...

Entrevistadora:

Olha agora vou perguntar...esta é importante...o que é que acham...

A5:

Não acho nada...

Entrevistadora:

Consideram que estas atividades de aprender a ler, aprender a escrever e a fazer contas, podem vos ajudar no futuro?

A9:

Simmmm...Nãoooo....

A5:

Eu quero ser prisioneiro (risos, barulho...)

A2

Eu quero ser advogado...

A12

Eu quero ter 3 trabalhos...(barulho)

Entrevistador/a:

Então diz lá o que é que queres fazer?

Entrevistados:

(barulho)

Entrevistadora:

Eu quero ouvir a T...

A12:

Quero ter 3 trabalhos...quero ter, quero fazer...presidente e cantora

Entrevistadora:

Vais ser o quê? Então e não acham bom...(barulho...)

A9:

(barulho) Estilista...

Entrevistadora:

Diz lá T

A12:

Quero ter 3 trabalhos, presidente de hotéis, presidente e cantora

Entrevistadora:

...e cantora. E tu Pedro, o que é que queres ser?

A9:

Eu só quero ser

Entrevistadora:

E tu N?

A8:

Trabalhar com crianças

Entrevistadora:

Boa... E tu E.?

A5:

Eu quero ser futebolista...barulho...futebolista ou mecânico

Entrevistadora:

E tu J?

A2:

Eu quero...o quê?

Entrevistadora:

O que é que tu gostavas de ser?

A2:

Cozinheira

Entrevistadora:

Cozinheiro

A5:

Cozinheira!?!?! (risos)

Entrevistadora:

E então vocês acham se aprenderem a ler, a escrever e a contar (“e trabalhar no Pingo Doce também”)...isso vai vos ajudar...

A12:

(barulho) ...e também trabalhar no Pingo Doce...barulho...

Entrevistadora:

Olha deixem-me lá fazer uma pergunta (barulho)...Vocês acham que se aprenderem a ler, a escrever e a contar... (barulho)

Entrevistados:

-----

Entrevistadora:

...para o futebol não, mas para ser estilista é...(barulho...)...tens que saber desenhar, tens que saber ler...

A2:

Ohhh...é de bicha...

Entrevistadora:

Não é nada...

Entrevistados:

(barulho)

Entrevistadora:

Olha e agora uma pergunta sobre o Nilson...posso fazer?

Entrevistados:

Siimmmm...

Nãooo...

Entrevistadora:

Sobre o Prof. Nilson (barulho)...como é que vocês acham...(barulho...)...o que é que vocês pensam sobre a forma como ele ensina?

A8:

É bom professor...

Entrevistadora:

É bom professor...

A2:

Ele é mau.

A8:

mentiroso... (barulho)

Entrevistadora:

Olha desculpa lá eu assim...N anda cá...

A8:

... do professor

Entrevistadora:

Não ele não tá a mentir...(barulho)...Nelson, fala lá sobre o Professor?

Entrevistados:

(barulho)

A5:

Podemos fazer agora o discurso?

Entrevistadora:

Não só quando acabar, vocês não me deixam acabar...N fala sobre o Prof. Nilson.

A8:

Ensina bem

Entrevistadora:

Sim

A8:

Tens capacidades para ensinar...e é bom professor

Entrevistadora:

E fala sobre o Prof. Nilson.

A10:

Ensina bem, um bom professor, um bom marido para o futuro (risos)...e é fixe, ya...  
Gosta de ensinar, refletir connosco, é uma pessoa que acalma muito as pessoas, pode dizer... é fixe, acho isso fixe.

Entrevistadora:

F?

A8:

Como se fosse um pai

Entrevistadora:

Queres falar sobre Prof. Nilson?

A10:

É fixe...

Entrevistadora:

Aprendes coisas com ele?

A10:

Aprendo

A4:

Acho que o professor é fixe, engraçado, às vezes brinca connosco (barulho...)

...continua a brincar connosco e boa sorte

O professor é fixe, ensina bem, e tem boas qualidades para ser uma boa professora

Entrevistadora:

Ok...muito bem... Pedro...o que é que tu achas do Prof. Nilson?

A9:

É fixe

Entrevistadora:

E tu aprendes com ele? Achas que o que tu aprendes serve para alguma coisa?

A5

Ele não trabalha...ele nunca aprende nada desde que veio para a escola.

Entrevistadora:

Alguma coisa ele aprende...

Entrevistados:

(barulho)

Entrevistadora:

T, o que é que tu achas sobre o Prof. Nilson? E o que é que tu aprendes?

A12:

Eu acho que o Prof. Nilson é fixe, tem um bom coração e é simpático...

Entrevistadora:

E o que é que tu aprendes com ele? Achas que serva alguma coisa aquilo que tu aprendes?

A12:

Aprendo-me a comportar bem, ele é simpático e engraçado...

Entrevistadora:

J?

A2:

Ele é um bom marido...

Entrevistadora:

Não, não foi isso que eu perguntei pois não J?

A2:

Atão ele é querido, ele é simpático...e não sei mais nada...acabou o discurso

Entrevistadora:

Vocês às vezes, quando não participam nas atividades, como é que se sentem?

A2:

Mal...

A10:

Olha sinto-me mais ou menos...

A5:

(barulho) ...eu sinto-me triste

quando o Prof. Nilson se zangasse comigo eu sinto...?

Entrevistadora:

As atividades...fazem atividades...vocês já responderam a esta da autonomia fora da escola...

A8, A5:

Ir ao Burguer King, ao McDonalds...ao IKEA....

Entrevistadora:

Foram ao IKEA fazer o quê?

A5:

Comprar mesas para a escola

Entrevistadora:

Mesas novas para a escola?

A5:

Café...e uma fita para comprar um peluche...

Entrevistadora:

Acha que essas atividades são importantes fora da escola?

A12:

Sim

Entrevistadora:

Porquê? Por exemplo, quando vocês vão ao supermercado comprar coisas, acham que é importante porquê?

A12:

Para poupar dinheiro

Entrevistadora:

Diz lá...T disseste bem (barulho)...quero ouvir a T!

Entrevistados:

(barulho)

Entrevistadora:

Quero ouvir a T...

A12:

O professor vai connosco ao MacDonald, ao Burguer King, a vários sítios para vocês aprenderem a contar

(Barulho)

Entrevistadora:

E agora vou pedir (barulho)...tá quase a acabar, é a última pergunta...

A2:

(barulho) ...podemos fazer um discurso?

Entrevistadora:

O discurso é no fim!

Entrevistados:

(barulho)

Entrevistadora:

Olha, se vocês se lembram da vossa antiga escola e das atividades que faziam...?

A5:

Eu lembro-me... fazia...a minha escola, antes das férias do verão, e antes de acabar o ano, nós íamos ao...aquilo dos trampolins “bounce”, no final do ano íamos ao jardim zoológico

A12:

Na minha escola ia à Kidzania...

Entrevistadora:

E que atividades é que faziam nessa antiga escola?

A5:

Fazia...tínhamos torneios todos os anos, jogávamos no...(barulho), jogávamos lá no Estoril e ganhava medalhas...

Entrevistadora:

N e a tua antiga escola? Qual era a tua escola?

A8:

Era em Loures

Entrevistadora:

Em Loures. E que atividades é que faziam?

A8:

Mascarávamos no carnaval (barulho), fazíamos torneios de futebol também de vez em quando...

Entrevistadora:

Mas o que é que aprendiam lá?

A8:

Aprendíamos várias coisas como aprendemos aqui

Nas férias íamos para a praia, íamos para campos de férias.

Ya e no final do ano, quem passasse, no 4º ano íamos acampar para um hotel...

(barulho)

Entrevistadora:

P, lembraste da tua antiga escola?

A9:

(barulho)...lembro-me

Entrevistadora:

O que é que tu fazias lá?

A9:

Tinha aulas de dança...

Entrevistadora:

E tu T?

A12

Eu não quero falar...

Entrevistadora:

Não queres...

A2

Eu quero...jogava...?? lá na minha escola...

Entrevistador/a:

-----

A2:

Lá na minha escola o Diretor era muito bom para os...barulho...tou a falar a sério...

Na minha antiga escola até fumava...

(barulho)

Entrevistadora:

Olha...agora é o D.

A4:

(barulho)... eu aprendi muita coisa...

Entrevistadora:

Olha assim não se consegue ouvir o Duarte...tá quase a acabar...

A4:

Eu aprendi muita coisa...e quando eu entrei houve muitos olhos que olharam para mim...e eu senti muito "entediado".. como é que é .e eu senti muita atenção também para mim...mas não dei, mas não dei muitas abébias, nem dei muitos coisos...depois lá mais à frente é que tive muitas..??

(barulho)

Entrevistadora:

Deixa ouvir o F... (barulho)

Entrevistados:

(barulho)

Entrevistadora:

Então e porquê que vocês mudaram de escola?

A10:

Por causa do comportamento...

A2:

Eu parti um dedo...parti este dedo...andava à luta...

Dei um murro na cabeça dum "black"

Entrevistadora:

(barulho) Só um bocadinho...

Entrevistados:

Discurso! Discurso! Discurso! ....

(hora do intervalo – fim)

## **Anexo F – Transcrição da entrevista *Focus Group* aos alunos com Currículo Específico Individual (CEI)**

### Entrevista 2 Focus group - alunos com CEI (A1, A3, A6, A7, A11, A13)

Entrevistadora:

Eu sou a Cristina, também sou professora de meninos mais pequeninos e vim aqui também falar um bocadinho com vocês e saber aqui algumas coisas sobre o que vocês fazem aqui na escola. Tá bem?

A 1ª pergunta, mas tem que falar só um de cada vez. A 1ª pergunta que eu vou fazer aqui ao T é se ele se lembra da...do 1º dia que entrou aqui no Externato...lembraste? E o que é que mais gostaste, o que é que te assustou?

A13:

Gostei mais das atividades que o Prof. Nilson que me disse...que ia...quando eu tivesse os 18 anos feitos ia ter um bom futuro e isso pra mim é bom. Gosto muito do Prof. Nilson

Entrevistadora:

E houve alguma coisa que te assustou? Aqui no Externato...

A13:

É os colegas que ando sempre à bulha e isso...mas isso não é mau...

Entrevistadora:

E tu L? Lembraste do 1º dia que entraste aqui no Externato? Como é que te sentiste?

(Barulho)

Tens que falar um bocadinho mais alto senão não se vai ouvir...

A7

Senti-me assim um bocado, um bocado estranho porque, porque pensava que esta escola não era de ensino especial...pensava que escola era de miúdos normais...assim de miúdos calmos...porque, porque...

Mas depois quando ... que esta escola era de ensino especial e depois conheci o ATL, conheci o Prof. Nilson, conheci muitos amigos e ao longo do tempo formei amizades

Entrevistadora:

E tu D? Lembraste do 1º dia?

(Barulho)

A11

Não te lembras...?

Entrevistadora:

Não te lembras do 1º dia que entraste aqui na escola?

Entrevistadora:

E tu Diogo Duarte.... Lembraste? O que é que tu mais...o que é que sentiste?

A11:

Foi um bocado estranho...

Entrevistadora:

O que é que aconteceu nesse dia...? O que é que mais gostaste?

Não querias vir para a escola?

A11:

Depois não tinha aulas noutra programa voltar, sair, voltar, sair.... Chorei um bocado, depois acalmei ...

Entrevistadora:

E agora as atividades que vocês...quais são as atividades em que vocês participam aqui na escola? E o que é que mais gostam?

A13

Futsal, basquete, ténis de mesa, andebol, voleibol...é coisas que o “setôr” Marco organiza entre as escolas...” Bola de Neve”...mais as outras escolas.

Entrevistadora:

E as atividades que o Prof. Nilson faz com vocês...o que é que vocês mais gostam?

A13:

Saímos ao McDonalds, saímos à... ou fazemos pic-nic que é a coisa que eu mais gosto de fazer com o Prof. Nilson...é só isso...

Entrevistadora:

E tu L? O que é que gostas de fazer nas atividades que fazes aqui com o Prof. Nilson, quais são as que gostas mais? (tens de falar mais alto...eles estão a fazer tanto (barulho)

A7:

É assim, eu gosto de quando vamos para o exterior conhecer os preços, estudar assim os preços das...

Entrevistadora:

das coisas...

A7:

Das coisas. E depois ficamos lá um bocadinho, convivemos...E também gosto quando o “setôr” Nilson deixa-nos pôr músicas e depois vamos todos...

Entrevistadora:

E tu D? Quais são as atividades que tu gostas mais de fazer com o Prof. Nilson?

A3:

Gosto de ir ao pic-nic, ir às compras, ir ao McDonalds... várias coisas

Entrevistadora:

E tu G? Quais são as coisas que tu mais gostas de fazer com o Prof. Nilson?

A6

Pic-nics e ir fora, tipo ir ao IKEA...

Entrevistadora:

Gostaste de ir ao IKEA?

A6

Também gosto..... também gosto....

Entrevistadora:

E tu o que é que gostas mais D D?

A11

Gosto de fazer pic-nics e gosto de todas as atividades do “setôr”, e também...

Entrevistadora:

Gostas de todas as disciplinas?

A11:

Eu pra mim, a melhor coisa que me aconteceu foi eu conhecer esta escola...e também gosto muito daquilo que tavam a dizer que é ver filmes e...

Entrevistadora:

ok...

A11:

E sair da escola...

Entrevistadora:

E aquilo que vocês menos gostam cá da escola?

A13

Entrar à bulha...é quando chamam-nos à atenção, quando chamam... né? ...para quando sairmos daqui sermos uns homens de futuro...é assim que eu quero... eu já ando a prometer ao “setôr” que eu ia portar-me bem para eu tirar um curso tipo... que é

dos 15 aos 16, eu ainda tenho 14, vou fazer os 15 pro ano...que é pra ir p'o Estágio, se portar-me bem...

Entrevistadora:

Qual era o estágio que tu gostavas de fazer?

A13

Era o do... ou era o do bombeiro...

Entrevistadora:

E tu L... tu não gostas mesmo cá da escola...

A7:

Apesar... digamos que... bem, há alguns colegas que perturbam um bocado as pessoas... eu, eu não gosto disso... e também não gosto quando chamam-me à atenção e também...e também quando... exemplo, estou a fazer uma coisa e estão a lutar, por exemplo, estou a portar-me mal e eles sempre a me agredirem, e eles sempre a chamarem-me à atenção e...

Entrevistadora:

Sim...

A7:

mas eu sei que tou a fazer mal, mas eu não reparo, mas eu não coiso...e depois... andar cambado... aconteceu algumas vezes... é o que acontece a todos nós...

Entrevistadora:

sim...

A7:

mas digamos... não gosto mesmo, mesmo é... o bulling e também não gosto de... e matemática. Matemática não gosto nada.

Entrevistadora:

Olha eu também sou como tu... eu também não gosto nada de matemática. Nada, nada, nada...

A7:

Aquilo que...

Entrevistadora:

É muito difícil né...?

A7:

(risos)

Entrevistadora:

(risos)

Entrevistadora:

E tu Diogo, o que é que tu não gostas nada cá da escola?

A3

Inglês

Entrevistadora:

E tu Guilherme, o que é que tu não gostas mesmo nada cá da escola?

A6:

andarem todos à chapada e também... mais nada.

Entrevistadora:

E tu D D?

A11:

Não gosto quando fazem bulling comigo...eu até digo que sou...mas não gosto quem chamem nomes...

Entrevistadora:

Claro... E então, agora uma pergunta muito engraçada... Se vocês fossem a Diretora da escola o que é que vocês mudavam?

A13:

Mudava umas coisas... era tipo o comportamento dos alunos, mudava o horário da escola, mudava as coisas da escola, mudava as disciplinas da escola...

Entrevistadora:

Que disciplinas é que tu unhas?

A13:

Punha português, inglês, história, ciências e educ. visual e educ. tecnológica, também é divertido, eu sou bom a fazer desenhos...

A7:

(isso não é tecnológica, isso é artística...)

Entrevistadora:

E tu L, se fosses a Diretora da escola o que é que tu mudavas?

Entrevistadora:

Então?

A7:

Tou indecisa... então 1ª coisa punha um regime muito sério; 2ª coisa, punha tudo eletrónico, nem que seja, não havia livros, não havia... só havia tablets e

computadores... e ainda por cima, as portas eram todas eletrônicas... e as escadas eram passadeiras

Entrevistadora:

Era uma escola moderna... é isso?

A7:

E também...e também uma coisa...é que punha, em vez de...disto, destas coisas..., a escola juntava dinheiro, os alunos juntavam dinheiro, e a escola também, e compravam umas malas novas... e também púnhamos uma cantina, uma cantina com todas as comidas muito boas que existe neste planeta...e também mudava as coisas... na hora do inglês punha educ. tecnológica para ver robots, programar...e essas cenas.

Entrevistadora:

Ok...e tu D? Tás aí cheio de sono, diz lá... se fosses diretor, hoje eras o Diretor da escola, o que é que tu mudavas?

A3:

A sala do “setôr” N...

Entrevistadora:

Mudavas a sala do “setôr” N? Então... como é que...o que é que mudavas?

A3:

Ponha as cadeiras ali ao fundo, cada ponta e uma no meio...na cozinha... um cabide... este quadro, em vez de ser com canetas (ruído)... nas paredes, as paredes tingi-las e pintava com cores mais à frente...

Entrevistadora:

Mudavam aqui a estrutura da sala...

A11:

Yeah... ponha um novo, e o resto, deixava estar. A cor da porta não era aquela, era verde.

A11:

A7:

Eu, na ementa, ponha por exemplo...

A3:

(Gostas que interrompa quando estão a falar?) Agora não é a tua vez...

Entrevistadora:

É verdade, é verdade...

A13:

Você conhece algum colégio...

A3:

Mudava as mesas, e mudava as mesas...com este ferro podes puxar madeira... e por baixo uma coisa...

Entrevistadora:

E tu G?

A6:

Eu tenho muita coisa a dizer...

Huummm...

Entrevistadora:

Tens muita coisa a dizer..?

A6:

Não sei se sabe... um suporte... de vidro... E ali ponha um computador de 4 polegadas.

Entrevistadora:

Ok...

A6:

E também quando for a sessão de filme, tirava isto tudo daqui e ponha ali uma televisão deste tamanho...

Um plasma...

E um leitor de DVD por baixo e uma box de internet da Vodafone

A11:

Fogo...és todo à frente...

Entrevistadora:

(risos)

A6:

E na...

E as cadeiras, ponha cadeiras com rodas. E no refeitório ponha um serviço livre só com sushi.

(risos)

Entrevistadora:

(risos) Sushi...gostas de sushi?

A6:

Eu matava por sushi.... E também é mais uma coisa... (barulho)... E as mesas, ponha as mesas daqui até aí...para caber todos. E esta porta, trocava por uma porta de emergência. E aquela porta tinha uma janela por cima. E lá fora, ponha um grelhador...

Entrevistadora:

Para fazer uns grelhadinhos...

A6:

(risos)

A11:

Ahhh essa foi boa...

Entrevistadora:

Vá, agora é o D. Vá, temos que...avançar. Diz lá Diogo, se fosses a Diretora da escola o que é que tu...

A11:

Mudava os horários, entrávamos às 11:30 da manhã e saíamos às 15:30.

Fixe

Nós hoje almoçamos...

E mudava a cor das paredes para... azul, verde, as cores da alegria. Fazia uma varanda na marquise, metíamos lá plantas, tapar aquilo tudo. A varanda, podíamos fazer uma horta lá...

Entrevistadora:

Olha que engraçado... mas isso podem propor ao Prof. Nilson... fazer uma horta.

A11:

Sim, já fizemos, só que a chuva estraga tudo.

Entrevistadora:

Então agora o que vos vou perguntar é o que vocês fazem, quais são as atividades que fazem agora na sala de aula? E o que mais gostam de fazer? E o que é que menos gostam de fazer?

A13:

É expressão artística

A13:

Eu não gosto de trabalhar algumas matérias, porque eu tenho dificuldade a matemática, a ciências, a português também... porque eu não sou daquelas pessoas que gosta menos... eu gosto de matemática e ciências, mas tenho dificuldade a algumas perguntas na aula. E até tenho boas notas, que tá ali em cima do quadro.

Entrevistadora:

Ok. E quais as atividades que mais gostam de fazer?

A13:

É... fazer educ. artística, fazer... e fazer origami. E jogar computador.

Entrevistadora:

E tu L, o que é que mais gostas de fazer dentro da sala de aula e o que é que menos gostas?

A7:

Eu, no princípio... eu gosto de estudar... português, inglês. Mais... gosto de educ. musical e também de educ. física.

Entrevistadora:

Ok. E tu D, quais são as atividades que mais gostas de fazer e as que gostas menos?

A3:

O que eu gosto é... aula de expressão plástica, português. O que eu não gosto é aula de física e aula de História.

Entrevistadora:

G...e tu o que é que mais gostas de fazer e o que é que menos gostas de fazer aqui na sala de aula. As atividades...

A6:

Gosto mais aqui na sala é de filmes. De ver filmes.

Entrevistadora:

E das matérias que o Prof. Nilson dá, quais são as que mais gostas?

A6:

Música.

Entrevistadora:

Música. Ok, e tu?

A6:

Só mais uma coisa...

Entrevistadora:

Diz.

A6:

A coisa que eu gosto menos é da matemática. Gosto de todas as matérias, como já disse... Gosto dos picnics. E o que eu menos gosto de fazer é (barulho) da matemática. Não interrompam as pessoas que estão a falar...

Entrevistadora:

E quando vocês... (isto está a terminar) E quando vocês, por vezes vocês não participam nas atividades, não é?

A11:

Pois não...

Entrevistadora:

Como é que se sentem quando não participam?

A11:

Ficamos tristes...

Entrevistadora:

Como é que se sentem quando não participam?

A13:

Ficamos zangados... ficamos tristes... pensamos na vida... Como alguns tão tristes porque tão longe dos pais, e não conseguem esquecer... tipo eu... eu não consigo esquecer.

Entrevistadora:

Não consegues esquecer...?

A13:

Não consigo esquecer do meu pai, porque a minha mãe separou-se... mas isso não interessa agora... Faz-me sentir muito...

Entrevistadora:

muito triste. (silencio)

E quem é que quer dizer mais alguma coisa?

A7:

Eu

Entrevistadora:

Então vá, diz lá... como é que te sentes quando não participas nas atividades?

A7:

Fico um bocado triste... e fico assim meio, meio assim... pá fico a refletir nas coisas. E depois a pensar que... eu devia participar nas coisas e devia tar feliz e que tenho muita sorte por tar nesta escola, porque há meninos que não têm escolas e tão tristes... E devíamos de estar contentes porque tamos numa escola. Porque há pessoas que precisam de estar na escola e não podem tar. E depois penso que eu tenho sorte.

Entrevistadora:

Boa. E tu D? Quando não participas nas atividades como é que te sentes?

A3:

zangado?

Entrevistadora:

G?

A6:

Faço birra.

Entrevistadora:

Fazes birra? (risos) Fazes birras muito grandes?

A11:

Um bocado. (risos)

Entrevistadora:

E tu D Du, quando não participas nas atividades como é que te sentes?

A11:

Triste, zangado, mas depois penso nas outras crianças... e fico feliz por ter aquilo que tenho e as outras crianças não têm.

Entrevistadora:

E agora, vocês acham que as atividades que o Prof. Nilson faz aqui com vocês ajudam nas aprendizagens?

A13:

Sim.

Ajudam muito.

Entrevistadora:

E quais? Que aprendizagens é que vocês fazem com o Prof. Nilson?

A13:

O ciclo da água... aprendemos... os números e as Operações.

Entrevistadora:

sim e essas coisas todas que vocês aprendem é importante para quê?

A13:

Para... o nosso futuro.

Entrevistadora:

E tu L?

A7:

Eu?

Entrevistadora:

Sim.... Achas que são importantes as aprendizagens que fazes?

A7:

Sim. São importantes... ajudam na aprendizagem e também ajudam a ter bom trabalho, e não é só isso.... Ajudam... pessoas...

E também porque nós, nós temos de aprender para ter um bom trabalho. Por exemplo, o português ou o inglês, há alguns cursos que alguns tiram que têm que aprender.

Entrevistadora:

E tu Diogo? Achas que é importante para o futuro as aprendizagens que fazes aqui com o Prof. Nilson? Achas que é importante porquê?

A3:

Para saber coisas para o nosso futuro...

Entrevistadora:

Deixa-o falar...

A3:

E nós aprendemos coisas novas, como o inglês... O que eu ia dizer é que aprendemos inglês para servir para alguma coisa...

(barulho) Pessoas que são inglesas e nós temos que tentar falar com elas.

Entrevistadora:

Ok. E tu G? As aprendizagens que tu fazes aqui na sala de aula são importantes para quê?

A6:

Pra no nosso futuro ter um emprego e comprar uma casa.

Entrevistadora:

E tu D D?

A11:

Para ter uma vida melhor para todos nós. E termos uma boa casa, um carro e isso... E depois ficarmos melhores do que éramos antes quando nos portávamos mal... E temos que pensar nos outros também.

Entrevistadora:

Ok. A última pergunta é... vou-vos pedir para falarem na antiga escola. O que é que vocês faziam? Que atividades é que participavam mais? Porquê? E se se lembram por que é que saíram daquela escola e vieram para esta.

A11:

Posso falar eu?

Entrevistadora:

Podes.

A11:

Eu saí daquela escola porque me portava muito mal... batia em miúdas que foram parar ao hospital... várias... várias a sangrar do nariz e isso tudo...

Entrevistadora:

Então e foi por causa disso que depois...

A11:

Não... depois também nas aulas não fazia nada, tava sempre "Arrrhhh" (a gritar) e a fazer porcarias. E a última escola foi perto de... Sacavém.

Entrevistadora:

Ok. E participavas nas atividades?

A11:

Não... não porque não me deixavam. Tive que fazer outro programa para mim... porque não me adequava àqueles. E depois vim pra aqui e sinto-me muito melhor, e sinto-me contente... andar para frente, não é passado.

Entrevistadora:

Muito bem...

A13:

Então eu quando entrei na escola, eu trabalhava, depois não ia à aula que eu não gostava mais, era matemática e ciências. E então eu, com o meu amigo que era o Mário Mendes e o Claudio Garcês, que era um puto assim da idade do D... Então eu tinha aí uns 13 e eu baldava-me às aulas, eu não queria ir para as aulas... Então eu tava sempre a fugir e baldava a aulas e saía da escola, saltava da escola, das grades e pendurava-me em todo o sítio, escondia-me do Diretor e o Diretor ia-me procurar... Tive tantas faltas que acabei por chumbar. Este... agora se eu não chumbasse eu tava no 8º ou 9º... porque eu chumbei umas 3 ou 4 vezes...

Entrevistadora:

E então como tavas sempre a fugir não participavas também nas atividades?

A13:

Não... (barulho)

Entrevistadora:

Então e saíste porquê?

A13:

Saí porque batia nos rapazes.... Então juntava os meus amigos para fazer... saia da escola sem autorização, os meus amigos penduravam nas grades e saltavam e fugiam, a polícia ia atrás de mim mais os meus amigos...

Depois acabei de ir a casa e o meu pai ralhou comigo e depois bateu-me... coisa que depois foi parar à Instituição. Depois da Instituição portei-me bem durante 2 anos e meio, fui para outro centro temporário ia sair mais tarde ou mais cedo, saí mais cedo. E agora tou num lar onde posso ir para a pré-autonomia dos 15 aos 16, com outras pessoas eu faço comida, que é isso que eu tou a aprender hoje, quando eu tiver os 26 para ir para a autonomia, para ir-me embora para ter as minhas coisas, que é isso que eu faço lá na Instituição.

Entrevistadora:

Ok...

A3:

Possso...?

Entrevistadora:

Podes falar... (depois podes sair)

A3:

eu saí do Colégio de baixo porque batia em toda a gente... batia nos adultos, n Diretora, batia nos pequenos... (barulho)... Eu saí do Colégio de baixo porque batia nas stôras, nas Diretoras, nos alunos, e... batia nas continas. Por isso é que saí lá de baixo.

Entrevistadora:

Por isso é que vieste para esta escola. E participavas nas atividades da outra escola?

A3:

Participava nalgumas...

Entrevistadora:

E tu?

A7:

Eu é assim...

Entrevistadora:

Diz lá L

A7:

Eu vim para esta escola porque na outra escola, na escola que eu tava antes, era muito agressivo... eu... porque os outros meninos... porque eu, porque os outros meninos

começavam-me a chamar e eu tinha ataques de fúria... porque eu tinha acabado de sair do Infantário, não sabia bem o meu nome, porque eu tava sempre a fazer... não sabia escrever bem o meu nome, só sabia escrever Lili, então a minha educadora dizia para me chamarem... então tinha ataques de fúria...

Depois andava a fugir da escola, sempre... Depois andava a bater, a partir mesas.

Entrevistadora:

Então era por isso que não participavas nas atividades?

A11:

Sim.

Entrevistadora:

E tu G, queres falar um bocadinho da escola...? Não te lembras? Quando tu eras assim pequenino... não te lembras... E do nome da tua professora lembraste?

A6:

Não...

Entrevistadora:

Não te lembras... e lembraste por que saíste?

A6:

Porque estava crescendo...

**Anexo G – Análise de conteúdo da entrevista realizada aos alunos com Adequações Curriculares (AC)**

<b>Tema</b>	<b>Categoria</b>	<b>Sub Categoria</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Unidades de Registo</b>
Entrada para a escola atual	Satisfação Global	Sem explicitação	Senti-me bem na entrada nesta escola	“Eu senti-me bem” A2 “(…) bem” A12
		Gostei de entrar na escola	Gostei de entrar na escola	“Gostei” A2 “(…) eu gostei do primeiro dia” A4 “Gostei de tudo” A12
		Participação em jogo de futebol	O que mais gostei foi de futebol	“Futebol” A2
		Estabelecimento de relação de amizade	Gostei de fazer amizades	“(…) só gostei de uma coisa... uma pessoa, o Liliano” A5 “(…) disse logo se eu queria ser melhor amigo dele” A5 “(…) por que tinha bons amigos A4”
			Brincava na sala com os colegas	“(…) eu mais gostei foi que fazia bué palhaçadas” A4 “(…) era bué fixe, mas era na brincadeira” A4
			Gostei da professora	“(…) gostei bué da professora Teresa” A2
			Gostei de tudo	“(…) gostei” A12

			Gostei da escola	“Foi bom A12”
		Sentimento de segurança	Não tive medo de nada	“Não” A2 “Não” A5
		Boa capacidade de ensinar	Ensina bem	“Ensina bem” A8 “Tem capacidades para ensinar” A5 (...) e é bom professor A5 “Ensina bem” A5 “(…) bom professor” A5 (...) é fixe A5 “Gosta de ensinar” A5 “Aprendo” A4
		Aspeto positiva do professor	Sentimento face ao professor	“Ele é um bom marido” A2 “(…) e é simpático” A12 “(…) tem um bom coração” A12 “(…) brincar connosco” A8 “(…) boa sorte pai” A8 “(…) engraçado” A4 “(…) o professor é fixe” A4 “(…) é fixe” A12 “(…) é fixe” A9 “É fixe” A10 “Como se fosse um pai” A10

		Capacidade de brincar	Brinca connosco	(...) às vezes brinca connosco” A4
		Capacidade de interagir de forma positiva	Interação positiva	(...) é uma pessoa que acalma muito as pessoas A5 (...) refletir connosco A5
	Insatisfação Global	Sem explicitação	Não gostei de nada	“(...) nada” A8 “(...) eu não gostei de nada” A8 “(...) nada” A5
		Receio de ficar de castigo	Não gostava de ficar de castigo	“(...) só me assustava às vezes que a Patrícia me ponha de castigo A4”
		Imagem social negativa da escola	Não gostei de ver os meus colegas a ter este tipo de comportamento	“(...) rasgava a roupa, rasgava os ténis” A5 “(...) com tanta maluquice que ele tem na cabeça” A5 “(...) isto aqui antes era um hospício” A10
			Não gosto da escola porque é de loucos	“(...) isto é uma escola de loucos, ninguém gosta” A8 “(...) é um bocado assim meio Binet” A4 “Aquilo que me assustaram foram os malucos” A9
		Receio de estabelecer	Não gostei de ver as pessoas	“(...) pra mim a forma que me

		relação com outros	a olhar para mim	assotou é a forma como entrei na escola nova” A9 “(…) é ver como as pessoas reagem” A9
		Desagrado face à refeição	Não gostei da comida	“(…) o que eu não gostei foi do comer” A5
		Atividade que menos gostou de realizar	Não gostei do ping-pong	“(…) do ping-pong... não gostei do ping-pong” A2
Situações de participação e de exclusão no meio escolar	Atividades preferidas fora da escola	Fazer refeições fora da escola	Realizar refeição fora da escola	“(…) heee ... isso agora, ... ir ao Mc” A4, A5, A10 “(…) ir ao Mc” A12 “(…) ao Burguer King” A12 “(…) e saídas ao pic-nic todas as sextas” A5
		Ir ao estabelecimento comerciais	Realizar atividade no Ikea	“(…) e ao Ikea” A5 “Curtir ir ao Ikea” A5
	Atividades diferentes na sala de aula	Visionamento de filmes	Ver filmes	“(…) ver filmes” A12 “(…) gosto muito dos filmes que o professor mete” A12
		Realizar diferentes jogos	Gosto de jogar futebol e ping-pong	“(…) eu gosto do vício, gosto do futebol, gosto do ping-pong” A4, A5, A10
		Expressão Plástica	Gosto de pintar	“(…) de pintar pinturas” A10

	Atividades preferidas na sala de aula			“(…) expressão plástica, pintar, mexer em pincéis” A4
		Matemática	Disciplina que gosto de trabalhar	“(…) eu gosto de matemática” A2
		Ciência da Natureza	Gosto da disciplina Ciência da Natureza	“Ciências” A8 “(…) os seres vivos, as plantas” A5
		Educação Visual e Educação Musical	Disciplina que gosto de trabalhar	“(…) educação visual, educação musical” A5
		Fazer uso de telemóvel	Usar telemóvel	“(…) mexer no telemóvel” A4
		Gosto da intervenção da psicóloga	Gosto da psicóloga	“(…) o que eu gosto mais é a Maria da Luz” A9
		Culinária	Gosto de cozinhar/lanhar	(…) lanhar” A10 “(…) mais é culinária” A9
	Atividades sem interesse, desinteressantes	Apoio da psicóloga	Não gosto de ir a M. da Luz	“(…) Maria da Luz” A5
		Realização de trabalhos	Realizar trabalhos	“(…) menos é trabalhar” A9
		Apoio da Terapeuta Ocupacional	Não gosto de ir a Terapeuta Ocupacional	“(…) eu o que não gosto é de ir à professora M.” A8 “(…) ela maus trata-nos” A5 “(…) usa calças tipo pescador” A5
		Tristeza	Sinto-me triste	“(…) sentimos triste” A12

	Sentimentos a exclusão das atividades			<p>“Mal” A2</p> <p>“(…) sinto-me mais ou menos” A10</p> <p>“(…) eu sinto-me triste” A10</p>
		Desejo de sair da sala	Sair da sala	“(…) quero é só ir lá para fora brincar” A12
		Desespero	Fico desesperado	“(…) eu sinto desespero, ... A12
Influências das atividades na autonomia pessoal e social	Atividades que promovem a autonomia pessoal	Aprender a cozinhar	Cozinhar	<p>“(…) cozinhamos”</p> <p>Todos os A em coro</p> <p>“(…) é a culinária” A5/9</p> <p>“(…) as coisas mais boas ou as coisas que gostamos” A5</p>
		Aprender a ir ao supermercado	Ir ao supermercado	“(…) para poupar dinheiro” Todos os A
		Aprender a ter projeto para o futuro	Quero ter trabalho	<p>“(…) eu quero ser advogado” A5</p> <p>“quero ter 3 trabalho” A12</p> <p>“(…) trabalhar com crianças” A8</p> <p>“(…) eu só quero ser” A9</p>
		Saber estar	Comportament o assertivo	“Aprendo-me a comportar bem” A12
		Atividades realizadas fora da escola	Realizar atividades fora da escola	“(…) as coisas que mais gostamos

				estão fora da escola” A10
Experiência na escola pública	Percepção positiva	Participação em atividades desportivas e recreativas	Atividades desportivas e recreativas	“(…) ia à Kidzania” A5 “tínhamos torneios” A5 “e ganhava medalhas” A5 “(…) mascarávamos no carnaval” A8 “(…) fazíamos torneios de futebol” A8
		Realização de diversas aprendizagens	Diversas aprendizagens	“Aprendemos várias coisas” A10 “(…) tina aulas de dança” A9 “(…) na minha antiga escola até fumava” A2 “(…) eu aprendi muita coisa” A4
		Vivência de incidentes de natureza social com pares	Vivências de interação social	“(…) eu parti um dedo” A5 “andava à luta” A5 “(…) dei um murro na cabeça de um black” A10
	Percepção negativa	Exclusão das atividades realizada	Exclusão das atividades	Por causa do comportamento A5 ...
	Mudanças na constituição das turmas	Retirar alguns alunos da turma	Mudava alguns da sala	“(…) tirava alguns alunos” A10

Proposta de mudanças na organização da escola atual	Mudança o tempo de funcionamento da escola	Mudar o horário de funcionamento	Aulas só nos fins de semana	"(...) escola só aos sábados e domingos" A5
	Mudança dos comportamentos dos alunos	Melhorava o comportamento dos alunos	Melhorar comportamento	"(...) metia mais ordem nestes alunos" A5
	Mudança do espaço escolar	Melhorar as refeições	Melhorava a comida	"(...) melhorava o comer" A10 "(...) melhorava também o comer, metia hambúrguer ..." A5
		Melhorar as salas de exposição	Melhorar sala de aula	(...) uma sala de música" A12 "(...) sim e de teatro" A12
		Criar uma associação de estudantes	Uma associação de estudante	Uma associação de estudantes" A12
		Realização de mais saídas		Um acampamento na escola" A5 "(...) tipo dormir, fazíamos sempre acampamentos com piscina" A5 "(...) viagens" A5 "(...) viagens" A9 "(...) viagens para fora do país" A8
	Organização curricular/proposta de atividade	Realização de mais visitas de estudo	Mais atividades no exterior	"(...) mais saídas" A8 "(...) mais visita de estudo" A2
		Aumentar o número de professor	Queria um professor por aluno	"(...) queria um professor para cada aluno" A9

		Tirar os professores da escola	Mudava os professores da escola	“(...) eu mudava os professores da escola ... metia-os num hospício” A5
Projeto diversificados para o futuro	Desejo de realizar diferentes trabalhos/atividades	Ter três trabalhos: ser presidente, cantora e empregada de balcão	Ser presidente, cantora e trabalhar no P. D.	“(...) quero ter 3 trabalhos” A12 “(...) quero ter, quero fazer presidente e cantora” A12 Quero ter 3 trabalhos, presidente de hotéis, presidente e cantora” A12 “(...) trabalhar no Pingo Doce” A12
		Desejo de trabalhar com crianças	Ser educador	Trabalhar com crianças A8
		Desejo de trabalhar	Ser futebolista, cozinheiro, mecânico	“Quero ser futebolista” A4 “(...) futebolista ou mecânico” A4 “cozinheiro” A2

**Anexo H – Análise de conteúdo da entrevista realizada aos alunos com Currículo Específico Individual (CEI)**

<b>Tema</b>	<b>Categoria</b>	<b>Sub Categoria</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Unidade de Registro</b>
Entrada para a escola atual	Satisfação Global	Sem explicitação	Senti-me estranho	“Senti-me assim um bocado, um bocado estranho” A7 “(…) pensava que esta escola não era de ensino especial” A7 “Foi um bocado estranho” A11
		Tristeza	Chorei um pouco	“Chorei um bocado” A11
		Estabelecimento de amizade	Gostei dos colegas	“(…) conheci muitos amigos” A7 “(…) formei amizades” A7 “(…) convivemos” A7
		Atividades recreativas		“Gostei mais das atividades” A13 “(…) conheci ATL” A7
	Sentimento de segurança	Não tive medo de nada		“(…) melhor coisa que me aconteceu foi eu conhecer esta escola” A11

			Melhor coisa que me aconteceu	“(…) sinto-me muito melhor e sinto-me contente... andar para frente” A11
	Boa relação pedagógica como o professor atual	Capacidade de ensinar	Sentimento face ao professor	“Gosto muito do Prof. Nilson” A13 “(…) ia ter um bom futuro” A13 “(…) conheci o Prof. Nilson” A7 “(…) deixa-nos pôr músicas” A7 “gosto de todas as atividades do “setôr”” A11
	Insatisfação global	Tive medo dos colegas	Andava a luta	“(…) os colegas que ando sempre à bulha” A13 “(…) alguns colegas que perturbam” A7
		Ofensas verbais	Chamar atenção	“(…) sempre a chamarem-me à atenção” A7 “(…) não gosto mesmo, mesmo é... o bulling” A6 “Não gosto quando fazem bulling comigo” A11

		Imagem social negativa da escola	Pensava que era escola de alunos “normais”	“(…) pensava que escola era de miúdos normais...assim de miúdos calmos” A7
	Sentimentos presente a exclusão das atividades	Zangado	Ficar zangado	“Ficamos zangados” A13 “Zangado” A3 “(…) zangado! A11
		Birra	Fazer birra	“Faço birra” A6
		Tristeza	Ficar triste	“(…) ficamos tristes... pensamos na vida” A13 “Fico um bocado triste” A7 “Triste” A11
Situação de participação e de exclusão no meio escolar	Atividades preferidas fora da escola	Atividade desportivas	Jogar futsal, basquetebol	“Futsal, basquete, ténis de mesa, andebol, voleibol” A13
		Fazer refeição fora da escola	Realizar refeição fora da escola	“Saímos ao MacDonald” A13 “(…) fazemos picnic” A13 “Gosto de ir ao picnic, ir ás compras, ir ao MacDonald” A3 “Picnics e ir fora” A6

				“Gosto dos picnics” A6
		Ir ao estabelecimento comerciais	Realizar atividade no exterior	“(…) eu gosto de quando vamos para o exterior conhecer” A7 “(…) vamos para o exterior conhecer os preços” A7 “(…) estudar assim os preços” A7 “ir ao IKEA” A6 “Gosto de fazer picnics” A11
	Atividades preferida na sala de aula	Visionamento de filmes proposto pelo professor	Visionamento de filmes	“(…) é ver filmes” A11 “(…) eu sou bom a fazer desenhos” A13 “(…) ver filmes” A6
		Atividade no computador	Jogar no computador	“(…) jogar computador” A13
		Disciplina que mais gosto de trabalhar	As minhas disciplinas preferidas	“(…) aula de expressão plástica, português” A3 “Música” A6
		Educação Artística	Aula de Educação Artística	“É expressão artística” A13 “(…) fazer origami” A13

	Atividades sem interesse, desinteressantes	Confrontos físico	Andar a luta	“Entrar à bulha” A13 “(…) andarem todos à chapada” A6
		Disciplina - Inglês	Não gosto de Inglês	“Inglês” A3
		Disciplina de História	Não gosto de História	“(…) eu não gosto é da aula de História” A3
		Disciplina Português	Não gosto de Português	“(…) tenho dificuldade a português também... A13
		Disciplina área das Ciências	Não gosto de Matemática e Ciências	“Matemática não gosto nada” A7 “(…) tenho dificuldade a matemática, ciências” A13 “(…) eu gosto menos é da matemática” A6
Influências das atividades na autonomia pessoal e social	Atividades que promovem a autonomia pessoal	Aprender a ter projeto para o futuro		“(…) tirar um curso tipo” A13 “(…) sairmos daqui sermos uns homens de futuro” A13 “(…) ir para o Estágio, se portar-me bem” a13 “Pra no nosso futuro ter um emprego e

				comprar uma casa” A6
	Atividades que promovem aprender ler e escrever	Aprender ler e escrever	Gosto de estudar	“(…) eu gosto de estudar... português, inglês” A7 “(…) ajudam a ter bom trabalho” A7
	Atividades que promovem números e operações	Aprender números e fazer operações	Aprender números e operações	“(…) aprendemos... os números e as Operações” A13
Experiência na escola pública	Motivo da saída da escola	Comportamento	Portava mal	“Eu saí daquela escola porque me portava muito mal” A11 “(…) batia em miúdas que foram parar ao hospital” A11 “(…) a fazer porcarias” A11 “Saí porque batia nos rapazes” A13 “(…) batia em toda a gente” A3 “(…) batia nos adultos, n Diretora, batia nos pequenos” A3 “(…) era muito agressivo “A7

				<p>“(…) eu tinha ataques de fúria” A7</p> <p>“Depois andava a bater, a partir mesas” A7</p>
	Situações de não participação nas atividades	Não participava nas atividades	Não fazia nada	<p>“(…) nas aulas não fazia nada” A11</p>
Proposta de mudança na organização da escola atual	Mudança na organização da sala de aula	Organização da sala de aula	Mudava tudo na sala	<p>“(…) punha tudo eletrônico” A7</p> <p>“(…) não havia livros, não havia... só havia tablets e computadores” A7</p> <p>“(…) as portas eram todas eletrônicas” A7</p> <p>“A sala do “setôr” Nilson” A3</p> <p>“Ponha as cadeiras ali ao fundo” A3</p> <p>“(…) as paredes tingi-las e pintava com cores mais à frente” A3</p> <p>“A cor da porta não era aquela, era verde” A3</p> <p>“Mudava as mesas” A3</p>

				<p>“um computador de 4 polegadas” A6</p> <p>“(…) uma televisão deste tamanho” A6</p> <p>“(…) as cores da alegria A11</p>
	Mudança na organização da estrutura física da escola	Organização da estrutura física da escola	Mudava os espaços da escola	<p>“(…) uma cantina com todas as comidas” A7</p> <p>“Fazia uma varanda na marquise” A11</p> <p>“fazer uma horta” A11</p>
	Mudança no horário de funcionamento das aulas	Horário de funcionamento da escola	Mudava horário da escola	<p>“(.) mudava o horário da escola” A13</p> <p>“Mudava os horários, entrávamos às 11:30 da manhã e saíamos às 15:30” A11</p>
	Mudança na organização curricular das disciplinas	Organização das disciplinas	Mudava as disciplinas	<p>“(…) mudava as disciplinas da escola” A13</p> <p>“Punha português, inglês, história, ciências e educ. visual e educ. tecnológica” A13</p>

				“(…) na hora do inglês punha educ. tecnológica para ver robots” A7
	Mudança nos comportamentos dos alunos	Mais sanção disciplinar	Comportamento dos alunos	“(…) era tipo o comportamento dos alunos” A13 “(…) punha um regime muito sério” A7
Projeto diversificados para o futuro	Desejo de realizar diferentes trabalho	Ter um emprego	Ser bombeiro	“(…) era o do bombeiro” A13

## Anexo I – Quadro-síntese da análise documental

<b>Alunos</b>	<b>Idade</b>	<b>Género</b>	<b>Diagnóstico</b>	<b>Funções do corpo com maior comprometimento</b>	<b>Ano de Escolaridade</b>
Aluno 1	16	Masculino	Défice cognitivo e Perturbação do Comportamento	Mental/Emocional/Comportamental	7º - Currículo Específico Individual
Aluno 2	12	Masculino	Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção e Perturbação do Espectro do Autismo, designado Síndrome de Asperger.	Mental/Intelectual/Emocional	5º - Adequação Curricular
Aluno 3	14	Masculino	Perturbação Global do Desenvolvimento com Défice Cognitivo e Perturbação Reativa da Vinculação e Comportamentos disruptivos	Mental/Intelectual/Emocional/Comportamental	6º - Currículo Específico Individual

<b>Alunos</b>	<b>Idade</b>	<b>Género</b>	<b>Diagnóstico</b>	<b>Funções do corpo com maior comprometimento</b>	<b>Ano de Escolaridade</b>
Aluno 4	14	Masculino	Deficiência ligeira ao nível das funções intelectuais, psicossociais globais e cognitivas de nível superior e uma deficiência moderada ao nível das funções da atenção, psicomotoras, emocionais e de temperamento	Mental/intelectual/Emocionais/Comportamental	6º Adequação Curricular
Aluno 5	13	Masculino	Perturbação Comportamental de Oposição, com compromisso das aprendizagens escolares, recusa e desmotivação e dificuldades no relacionamento social, com	Mental/intelectual/Emocionais/Comportamental	5º Adequação Curricular

<b>Alunos</b>	<b>Idade</b>	<b>Género</b>	<b>Diagnóstico</b>	<b>Funções do corpo com maior comprometimento</b>	<b>Ano de Escolaridade</b>
			conflitos frequentes		
Aluno 6	12	Masculino	Perturbação do Comportamento sem outra especificação/Instabilidade psicomotora, oposição e intolerância à frustração e auto agressivo	Mental/Intelectual/Emocional/Comportamental	5º Currículo Específico Individual
Aluno 7	12	Masculino	Problemática psicoafectiva do desenvolvimento muito grave/Comportamentos agressivos, de manipulação, desafiantes e de oposição	Mental/Intelectual/Emocional/Comportamental	5º Currículo Específico Individual
Aluno 8	15	Masculino	Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção, tipo misto	Intelectual/Emocional/Comportamental	6º Adequação Curricular

<b>Alunos</b>	<b>Idade</b>	<b>Género</b>	<b>Diagnóstico</b>	<b>Funções do corpo com maior comprometimento</b>	<b>Ano de Escolaridade</b>
			associada a Perturbação de Humor		
Aluno 9	12	Masculino	Comportamento impulsivo/agressivo	Mentais/Intelectuais/Emocionais/Comportamental	6º Adequação Curricular
Aluno 10	15	Masculino	Défice cognitivo ligeiro/Comportamental agressivo, de manipulação, desafiantes e de oposição	Intelectuais/Emocionais/Comportamental	6º Adequação Curricular
Aluno 11	10	Masculino	Surdez neurossensorial direita de grau moderado grave/Problemas emocionais e comportamentais graves	Mentais/Intelectuais/Emocionais/Comportamental	4º Currículo Específico Individual
Aluno 12		Feminino	Défice cognitivo ligeiro/Comportamentais agressivos,	Intelectuais/Emocionais/Comportamental	6º Adequação Curricular

<b>Alunos</b>	<b>Idade</b>	<b>Género</b>	<b>Diagnóstico</b>	<b>Funções do corpo com maior comprometimento</b>	<b>Ano de Escolaridade</b>
			de manipulação, desafiantes e de oposição		
Aluno 13	15	Masculino	Deficiência moderada das funções mentais globais e problemas graves de comportamento	Intelectuais/Emocionais/Comportamental	6º Currículo Específico Individual

## **Anexo J – Modelo de Inquérito por Questionário aplicado aos Encarregados de Educação**

### QUESTIONÁRIO

O objetivo deste questionário é conhecer a opinião dos Encarregados de Educação/Pais sobre a adequação das atividades que os filhos realizam na sala de aula/escola e sobre eventual influência dessas atividades na autonomia pessoal e social do filho. É realizado no âmbito do Curso de Mestrado em Educação Especial da Escola Superior de Educação de Lisboa, pelo que a sua colaboração é fundamental. Para quaisquer sugestões ou informações contate, por favor, pelo e-mail [cesarmendesvaz@hotmail.com](mailto:cesarmendesvaz@hotmail.com) ou por telemóvel 967461017.

Por favor, assinale com X a resposta que corresponde à sua situação.

Agradecemos desde já a sua colaboração neste estudo, garantimos total confidencialidade das informações fornecidas.

**Género:** Masculino  Feminino

#### **Idade**

< 20  21-30  31-40  41-50  51-60  61-70  70+

Profissão atual: \_\_\_\_\_

Nível de escolaridade: \_\_\_\_\_

Encarregado de educação de aluno(a) que frequenta: 2º ciclo\_\_\_\_ ou 3º ciclo\_\_\_\_

## I - SATISFAÇÃO COM A ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA

Assinale com um X a sua opinião consoante as afirmações que se seguem. Na escala 1 - 2 - 3 - 4.

1= Discordo, 2= Concordo Parcialmente, 3= Concordo, 4=Concordo Totalmente.

ITENS	1	2	3	4
O ensino que é dado ao/a meu/minha filho/a corresponde às minhas expectativas.	1	2	3	4
A organização e o funcionamento da escola correspondem às minhas expectativas.	1	2	3	4
Sinto que há segurança na escola.	1	2	3	4
Existe preocupação com a segurança na circulação dos alunos à entrada e saída da escola.	1	2	3	4
Estou satisfeito(a) por o/a meu/minha filho/a frequentarem esta escola.	1	2	3	4
Sou informado periodicamente, sobre os progressos e dificuldades do/a meu/minha filho/a.	1	2	3	4
Estou satisfeito com o atendimento que a escola proporciona aos pais/encarregados de educação.	1	2	3	4
As regras de disciplina que existem na escola fomentam um bom clima escolar.	1	2	3	4
A escola comunica com os pais/encarregados de educação de forma clara e simples.	1	2	3	4
A escola preocupa-se em desenvolver no/a meu/minha filho/a o respeito pelos outros e o espírito de tolerância.	1	2	3	4
Os conflitos que surgem na escola resolvem-se ouvindo sempre todos os envolvidos.	1	2	3	4
Estou satisfeito com as instalações da escola.	1	2	3	4
As instalações da escola são mantidas num bom estado de conservação, higiene e segurança.	1	2	3	4

Segundo a sua opinião, o que é que a escola pode fazer mais para melhorar a autonomia pessoal e social do/a seu/sua filho/a?

---

---

Quais as aprendizagens que o/a seu/sua filho/a fez nesta escola que considera ser importantes para a sua vida futura?

---

---

A frequência do/a seu/minha filho/a nesta escola tem contribuído para: (escola três aspetos que considere mais significativos no desenvolvimento do/a seu/sua filha)?

Aprender:

A ler    A cumprir regras sociais.    A estar com os colegas.

A escrever.    A ser autónomo.    A ter autoestima.    A ser feliz.

## II - SATISFAÇÃO COM O ENVOLVIMENTO, PARTICIPAÇÃO E AUTONOMIA DO SEU EDUCANDO

Assinale com um X a sua opinião consoante as afirmações que se seguem. Na escala 1 - 2 - 3 - 4.

1= Discordo, 2= Concordo Parcialmente, 3= Concordo, 4=Concordo Totalmente.

ITENS	1	2	3	4
O/A meu/minha filho/a participa e toma iniciativas nas atividades da escola	1	2	3	4
O/A meu/minha filho/a sente-se respeitado pelo pessoal docente da escola.	1	2	3	4
As opiniões do/a meu/minha filho/a são tidas em consideração.	1	2	3	4
O Diretor de Turma promove a participação dos alunos no processo de ensino e aprendizagem.	1	2	3	4
Há uma boa relação entre os professores e os alunos.	1	2	3	4
Os alunos sentem-se à vontade para dar opiniões sobre as atividades a desenvolver.	1	2	3	4
Os valores da escola favorecem a convivência democrática e cívica entre todos.	1	2	3	4
As regras de disciplina da escola incutem o respeito pelos outros.	1	2	3	4
Os conflitos são resolvidos com justiça e de forma pedagógica ouvindo as diferentes partes, sem recorrer a sanções disciplinares.	1	2	3	4
Os professores estimulam a participação democrática dos alunos no seu dia a dia, dentro e fora da escola.	1	2	3	4
A escola colabora com as famílias para evitar que os alunos falem às aulas.	1	2	3	4
As atividades promovidas pelos professores contribuem para uma maior autonomia pessoal e social do seu/minha filho/a.	1	2	3	4
O/A meu/minha filho/a é incentivado a explorar e a aprender fora da escola.	1	2	3	4
As aprendizagens realizadas na Escola favorecem o bem-estar do/a meu/minha filho/a para um futuro próximo.	1	2	3	4

O/A meu/minha filho/a sabe “cuidar de si”, devido às aprendizagens/atividades que realiza na escola.	1	2	3	4
O/A meu/minha filho/a aprende na escola autonomia em diversas situações da vida diária (ir às compras, fazer refeições, cuidar da higiene pessoal e utilizar espaços públicos).	1	2	3	4

### III - SATISFAÇÃO COM RESULTADOS OBTIDOS PELO FILHO E COM OS SERVIÇOS PRESTADOS

Assinale com um **X** a sua opinião consoante as afirmações que se seguem. Na escala 1 - 2 - 3 - 4.

1= Discordo, 2= Concordo Parcialmente, 3= Concordo, 4=Concordo Totalmente.

ITENS	1	2	3	4
Gosto da maneira como ensinam o/a (s) meu/minha (s) filho/a (s).	1	2	3	4
Os alunos têm professores que os ajudam nas suas dificuldades.	1	2	3	4
Estou satisfeito com o apoio dado pelos professores ao/a(s) meus/minha(s) filho/a(s).	1	2	3	4
O/A meu/minha filho/a apresenta progressos nas suas aprendizagens.	1	2	3	4
As aprendizagens que o/a meu/minha filho/a realizou contribuem para uma maior autonomia pessoal.	1	2	3	4
As aprendizagens que o/a meu/minha filho/a realiza contribuem para uma maior autonomia social.	1	2	3	4
Sou informado periodicamente, sobre os progressos e dificuldades do/a(s) meu/minhas(s) filho/a(s).	1	2	3	4
Recebo orientação sobre como o/a(s) meu/minha(s) filho/a(s) devem estudar.	1	2	3	4
A escola disponibiliza informação sobre os cursos e as saídas vocacionais.	1	2	3	4
O serviço de Psicologia apoia os alunos numa escolha vocacional.	1	2	3	4
As atividades extracurriculares (visitas de estudo, concursos,	1	2	3	4

exposições, piquenique, atividades de compra num supermercado) promovidas pelo professor contribuem para a autonomia e para o conhecimento do meio envolvente.				
O ensino que o meu/minha filho/a têm é um ensino de qualidade.	1	2	3	4
O tempo de aprendizagem em sala de aula é bem aproveitado.	1	2	3	4
Os professores procuram desenvolver no/a meu/minha filho/a, hábitos de estudo e de trabalho autónomo.	1	2	3	4
A escola desenvolve no/a meu/minha filho/a o gosto pela aprendizagem.	1	2	3	4
A escola avalia os alunos com critérios e instrumentos adequados ao ensino desenvolvido.	1	2	3	4
Estou satisfeito com os serviços oferecidos pela escola.	1	2	3	4

Que opinião tem sobre a frequência/passagem do seu/sua filho/a na escola pública?

---



---

Sente que o seu/sua filho/a está segregado/a na escola que frequenta atualmente?

- Sim
- Não

Justifique a sua resposta.

---



---



---



---



---

Muito obrigado pela sua participação

### Anexo K – Análise de conteúdo dos Inquéritos por Questionário

Tema	Categoria	Sub Categoria	Indicadores	Unidade de Registo
Perceção Global dos pais sobre a escola atual	Satisfação	Estou satisfeito com a entrada na escola atual	A escola está a trabalhar bem	“(…) estão a agir o mais correto” EE7
		Sem especificação		“Boa” EE4
Autonomia pessoal e social – Papel da escola	Diversificar a realização de atividades promotoras de autonomia	Atividades de vida diária	A escola deve promover mais atividade de vida diária.	“Fazer pequenas tarefas/recados na comunidade” EE2
			A escola deve promover atividade no exterior	“Promover mais atividades no exterior” EE2
			A escola deve promover atividade que promove o respeito pelos outros	“O respeito pelos outros” EE4
			Promover o uso de transporte público	“(…) andar de transporte públicos” EE2
			Promover interação social	“(…) mais saídas ao exterior” EE8

	Atividades de autonomia social	Realizar aquisição de autonomia pessoal.	“(…) aquisição de autonomia pessoal” EE5
		Promover mais interação com os colegas	“(…) interação social com os seus pares” EE7
		Promover o cumprimento das regras	“(…) manter as regras” EE5
	Atividades de natureza cultural e recreativa	A escola deve promover idas ao teatro, cinema	“(…) idas ao teatro, cinemas, exposições” EE2
	Realização de cursos profissionais	A escola deve promover mais estágio em contexto laboral	“(…) será uma ferramenta muito importante no futuro do jovem” EE1 “(…) autonomia” EE7
	Promover aquisição de conteúdos escolares essenciais	Promover aquisição de conteúdos escolares essenciais	As aquisições escolares que meu filho fez são importantes para o futuro
Valorizar e apoiar emocionalmente os alunos	Dar valor	A escola deve dar-lhe valor	“(…) dar-lhe valor”EE5
Desenvolver uma relação pedagógica positiva	Dar apoio emocional	A escola dá todo apoio emocional que o meu filho precisa	“(…) é lhe dado todo apoio emocional necessário”EE8

		Estabelecer uma relação positiva com o filho/a	A escola deve dialogar mais com a minha filha	“Dialogar mais com ela” EE5
			A escola deve compreender a minha filha	“Saber lidar com ela” EE5
Percepção sobre a frequência/Passagem na escola pública	Percepção positiva	Satisfação global frequência na escola pública	A passagem na escola pública foi boa	“Boa” EE4
	Percepção negativa	Falta de resposta as necessidades do filho/a	A escola não deu respostas às necessidades do meu filho	“(…) nomeadamente de uma adequação supervisão e adaptação às necessidades específicas de cada aluno” EE2 “(…) não souberam dar respostas à problemática do meu filho”EE7 “(…) não oferece respostas a certas necessidades que têm os alunos com NEE, nomeadamente a problemas comportamentais”EE8

			A escola não está preparada para receber o meu filho	“(...) não está preparada para receber ” EE2
			A escola apresentava falta de profissionais para trabalhar com o meu filho	“(...) falta de meios humanos” EE4
			A escola não tinha profissionais dar respostas as necessidades do meu filho	“Não teve acompanhamento adequado” EE7
		Muitas dificuldades na frequência da escola pública	A passagem na escola foi difícil	“(...) uma passagem difícil”EE5
			Foi péssimo	“(...) foi péssimo”EE7
			Foi uma má experiência	“Uma má experiência”EE6
		Impacto negativo no desenvolvimento emocional do aluno	A passagem pela escola pública piorou a situação emocional do meu filho	“(...) piorou a situação emocional”EE7
		Dificuldades na adaptação social em várias escolas	Frequentou várias escolas públicas	“(...) frequentou várias escolas”EE7
			Teve dificuldade na adaptação social e escolar	“(...) uma difícil adaptação, a nível social como escolar”EE5

Percepção global dos pais sobre a escola atual	Percepção positiva sobre as atividades realizadas	A importância no envolvimento nas atividades e a sua importância para o meu filho	As atividades desenvolvidas vão ao encontro das necessidades do meu filho	“As atividades desenvolvidas vão de encontro as suas necessidades” EE2	
	Percepção positiva sobre inclusão na instituição	Atividades potenciadora de desenvolvimento académico	As atividades potenciam o desenvolvimento académico e social do meu filho	“(…) promovem e potenciam o seu desenvolvimento académico e social” EE2	
			As atividades aproveitam da melhor forma a capacidade do meu filho	“(…) aproveita da melhor forma as suas capacidades” EE1	
		Menor sentimento de segregação	O meu filho sente-se menos segregado	“(…) sente-se menos segregados” EE2	
		Percepção dos pais sobre a Inclusão dos filhos	Percepção dos pais sobre a Inclusão dos filhos	É mais compreendido	“(…) mais compreendido” EE2
			Aceitação e integração do filho	Aceite e integrado com se fosse numa escola pública	“(…) aceite e integrado que uma escola do ensino público ” EE2
				A minha filha sente-se compreendida e feliz	“(…) sente compreendida e feliz” EE5

		Sentimento de compreensão, respeito e felicidade vivido pelo filho	O meu filho é feliz na escola atual.	“(...) felicidade em frequentar estabelecimento escolar” EE7
			O meu filho sente-se com vontade de aprender e vencer	“(...) com vontade de aprender e vencer” EE5
			O meu filho sente-se integrado com todos na escola.	“(...) sente-se integrado com os colegas e professores” EE8
			Uma grande satisfação	“(...) uma grande satisfação” EE7
	Aprendizagens realizadas na escola	Participação do filho em todas as atividades	O meu filho sente-se englobado em tudo	“(...) sente-se englobado em tudo” EE7
			Está integrado	“(...) está integrado” EE4
			O meu filho está envolvido em tudo	“O meu filho está completamente envolvido em tudo” EE7
			É respeitado por todos	“(...) é respeitado por todos” EE8
		Atividades lúdicas e artísticas	O meu realiza aprendizagens mais lúdicas e artísticas e tem adquirido aprendizagens mais importantes	“(...) aprendizagens mais lúdicas e artísticas que tem adquirido as

				aprendizagens mais importantes” EE3
	Percepção negativa sobre aos serviços da escola	Aprendizagens básicas de Português e Matemática	Aprende conteúdo básico de Português e Matemática	“(…) aprendeu conteúdo básico de Língua Portuguesa e Matemática” EE8
			Todas as disciplinas	Disciplina” EE 5
		Necessidade de maior rigor na definição de rotinas e responsabilidades	A escola deve ser mais rigorosa com as rotinas	“(…) ser mais rigorosa nalgumas rotinas” EE3
			A escola deve ser mais severa na atribuição de responsabilidade	“(…) ser mais severa na atribuição de responsabilidade” EE3
		Necessidade de maior relação direta com os pais	Estreitar laços de vínculo direto com os pais	“(…) estreitar mais o vínculo direto com os pais” EE3
		Insatisfação decorrente da escassa aprendizagem do filho/a	Insatisfeito com a aprendizagem do meu filho.	“(…) não tem adquirido muitas competências básicas” EE3

**Anexo L – Quadro síntese de Análise de conteúdo dos Inquéritos por Questionário**

Tema	Categorias	Subcategorias	Indicadores								
			EE1	EE2	EE3	EE4	EE5	EE6	EE7	EE8	
Perceção Global dos pais a entrada a escola atual	Satisfação global a escola										
		Estou satisfeito com a entrada na escola							1		
		Sem especificação				1					
Autonomia pessoal e social – Papel da escola	Diversificar a realização de atividades promotoras de autonomia	Atividades de vida diária		3		1					
		Atividade de autonomia social					2		1	1	
		Atividades de natureza cultural e recreativa		1							
	Promover aquisição de conteúdos escolares essenciais	Realização de cursos profissionais	1							1	
		AS aquisições de conteúdos escolares essenciais		1						1	
	Valorizar e apoiar emocionalmente os alunos	Dar valor					1				
	Desenvolver uma relação pedagógica positiva	Dar apoio emocional									1
Estabelecer uma relação positiva com o filho/a						2					
Perceção sobre a frequência/Passagem	Perceção positiva	Satisfação global frequência na escola pública				1					

na escola Pública	Percepção negativa	Falta de resposta as necessidades do meu/minha filho/a		2		1			1	1
		Muitas dificuldades na frequência da escola pública					1	1	1	
		Impacto negativo no desenvolvimento emocional do/a aluno/a							1	
		Dificuldades na adaptação social em várias escolas					1			
Percepção global dos pais sobre a escola atual	Percepção positiva sobre as atividades realizadas	A importância no envolvimento nas atividades e a sua importância para o meu/minha filho/a		1						
		Atividades potenciadora de desenvolvimento académico	1	1						
	Percepção positiva sobre inclusão na instituição	Menor sentimento de segregação		1						
		Percepção dos pais sobre a Inclusão dos filhos		1						
		Aceitação e integração do filho/a		1						
		Sentimento de compreensão, respeito e felicidade vivido pelo filho/a					2		3	1
	Aprendizagens realizadas na escola	Participação do filho/a em todas as atividades					1			1
Atividades lúdicas e artísticas					1					

		Aprendizagens básicas de Português e Matemática					1			1
	Perceção negativa sobre os serviços da escola	Necessidade de maior rigor na definição de rotinas e responsabilidades			1					
		Insatisfação decorrente da escassa aprendizagem do filho/a			1					

**Anexo M – Registo fotográfico das atividades realizadas fora do contexto de sala de aula/escola**



Legenda: Piquenique no jardim



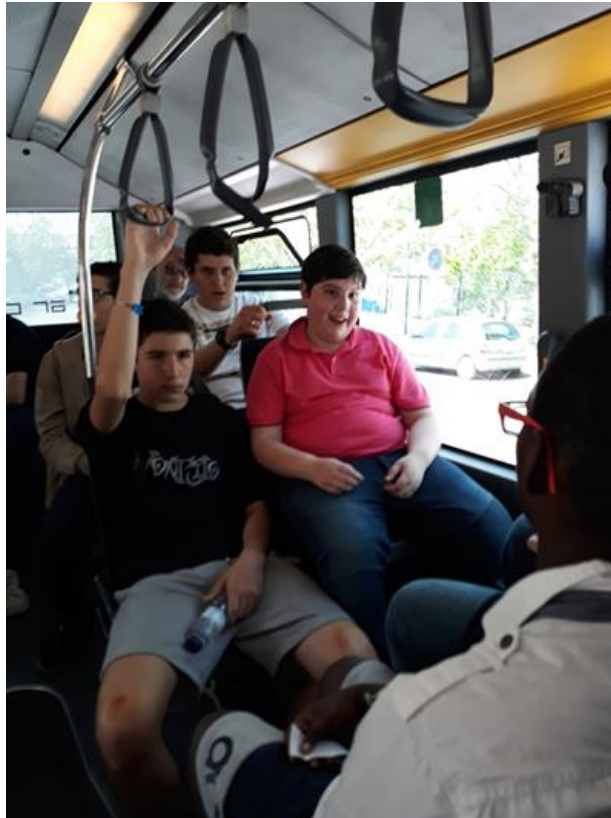
Legenda: Visita de estudo ao centro da cidade de Lisboa



Legenda: Visita ao Ikea



Legenda: Atividade em contexto escolar.



Legenda: Andar de Transporte público.



Legenda: Participação no desfile de carnaval da Junta de Freguesia de Belém.

