



INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

A PERSPECTIVA DOS PROFESSORES SOBRE O ALARGAMENTO DA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA E A INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS NO ENSINO SECUNDÁRIO

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, Especialização em Educação Especial – Problemas de Cognição e Multideficiência

Sob a orientação da professora Doutora Teresa Maria de Sousa dos Santos Leite

Maria da Graça de Gouveia Veloso da Costa Correia da Silva

2012

***“Têm necessidade de ensino: os estúpidos e os inteligentes,
os ricos e os pobres,
aqueles que deverão ser postos à cabeça dos outros
e aqueles que deverão ser súbditos.
Todos, portanto, sem nenhuma exceção.”***

Comenius séc. XVII

AGRADECIMENTOS

Ao meu núcleo familiar e à minha orientadora, cujo apoio incondicional me deram a motivação de que precisava para levar esta tarefa até ao fim.

RESUMO¹

O tema da dissertação prende-se com as consequências do alargamento da escolaridade obrigatória nas Escolas Secundárias, concretamente naquilo que se relaciona com o previsível aumento de casos de alunos com Necessidades Educativas Especiais decorrente desse alargamento.

Este trabalho pretende conhecer o que os professores pensam sobre este tema no que se refere à sua concepção sobre inclusão e Necessidades Educativas Especiais, às suas experiências anteriores com este tipo de alunos, como encaram os professores o alargamento da escolaridade obrigatória no secundário, qual o nível de preparação que pensam ter para trabalhar com estes alunos, como encaram as adequações curriculares que serão necessárias e finalmente que tipo de necessidades pensam que podem surgir nas escolas para dar uma resposta adequada à nova situação. Para que todas as afirmações dos professores estivessem fundamentadas, fez-se uma abordagem teórica referente à evolução do ensino em Portugal e da Educação Especial numa perspectiva nacional e internacional, fazendo também um contraponto com a actualidade.

Em termos metodológicos, optou-se por um estudo qualitativo, com características exploratórias e descritivas. Para a recolha de dados foi seleccionada uma escola do centro de Lisboa, que se situa numa zona habitacional e de serviços. Realizaram-se seis entrevistas semi-dirigidas, construídas a partir de um guião, constituído por um conjunto de questões formuladas segundo objectivos e organizadas por temas. Para analisar os dados, foi utilizada a técnica de análise de conteúdo.

A análise feita permitiu concluir que esta temática não é uma preocupação actual dos professores do ensino secundário. Apesar da aceitação genérica do conceito de inclusão, os professores sentem dificuldade na adequação de conteúdos e na adaptação do sistema de avaliação, embora todos os entrevistados tivessem experiências anteriores com alunos com Necessidades Educativas Especiais. Quanto às necessidades que podem surgir, os professores consideram que elas se vão relacionar sobretudo com equipamento informático, acessibilidades e formação de professores.

Palavras-chave: Alargamento da escolaridade obrigatória; Necessidades Educativas Especiais; Inclusão no Ensino Secundário; Adequações curriculares; Necessidades dos professores e das escolas para a inclusão;

¹ Este trabalho não foi redigido segundo as novas regras do Acordo Ortográfico

Abstract

The subject approached in this paper relates to the consequences of the extent of mandatory school years in secondary schools, specifically with the increase in the number of students with special educational needs.

Therefore it will be evaluated teacher's opinions and ideas about the subject, how they define inclusion and special educational needs, their prior experiences with this kind of students and how they intend to face the extend of mandatory school years, their background to deal with this students, and the changes that, in school, they think would be necessary to give adequate answers to this new situation. In order to support teacher's opinions, a theoretical approach was made, regarding the evolution of teaching and of Special Education in Portugal, in a national and international perspective, comparing it to our current reality.

To achieve these goals, a qualitative research was designed, in order to obtain exploratory and descriptive data. To collect the data, a semi-structured interview was created from some pre-established guidelines, according to the objectives and organized by topics, these interviews took place in a school located in the center of Lisbon. To analyze the answers, a content analysis technique was used.

The results observed allowed to conclude that this subject is not a current concern for the interviewed teachers. Despite the global acceptance of inclusion, as a concept, teachers still have some difficulties adapting contents and adapting the evaluation system, although all the teachers interviewed had prior experience with students with special educational needs. About the necessities that may emerge, teachers think they will be computer related, regarding accessibility and regarding teacher formation.

Key-words: Extent of Mandatory School Years; Special Education Needs; Secondary School Inclusion; Curricular Adaptation; Teachers and Schools Needs Towards Inclusion;

ÍNDICE GERAL

Resumo	I
Abstrat	II
Índice	III
Índice de Quadros	V
Índice de Anexos	V
INTRODUÇÃO	1
<u>CAPÍTULO 1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E NORMATIVO</u>	4
1.1. Direito à educação e escolaridade obrigatória	4
1.2. Da Integração à Inclusão escolar	10
1.3 Diferenciação curricular	20
1.4 Situação Actual	23
<u>CAPÍTULO 2. ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO</u>	26
2.1 Definição do Problema	26
2.2 Natureza e Objectivos do Estudo	29
2.3 Caracterização dos Participantes	30
2.4 Procedimentos de Recolha e Tratamento de dados	33
2.4.1 Entrevista	33
2.4.2 Análise de Conteúdo	37
<u>CAPÍTULO 3. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</u>	40
3.1 Inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais no Ensino Regular	42
3.2 Consequências do Alargamento da Escolaridade Obrigatória	58
3.3 Necessidades Decorrentes do Previsível Aumento de Alunos com Necessidades Educativas Especiais	66
<u>CAPÍTULO 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS</u>	73
	III

**A Perspectiva dos Professores sobre o Alargamento da Escolaridade Obrigatória e a Inclusão de Alunos com
Necessidades Educativas Especiais no Ensino Secundário**

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	78
Anexos	83

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Dados socioprofissionais dos entrevistados	31
Quadro 2 – Guião da entrevista	35
Quadro 3 – Temas, categorias e subcategorias	40
Quadro 4 – Tema 1 - Percepção sobre a inclusão no ensino secundário	42
Quadro 5 - Tema 1 – Conhecimentos sobre a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais	49
Quadro 6 - Tema 1 – Representação dos alunos com necessidades educativas especiais e do seu percurso escolar	50
Quadro 7 - Tema 1 – Factores facilitadores da inclusão	53
Quadro 8 - Tema 1 – Práticas curriculares em turmas inclusivas	55
Quadro 9 - Tema 2 – Posição face ao alargamento da escolaridade obrigatória	58
Quadro 10 - Tema 2 – Percepção sobre a preparação das escolas para o alargamento da escolaridade obrigatória	61
Quadro 11 – Tema 3 – Melhorias na organização e funcionamento da escola	66
Quadro 12 – Tema 3 – Melhoria nos conhecimentos e práticas dos professores	69

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 – Ficha de Identificação Preenchida pelos Professores	84
Anexo 2 – Transcrição das Entrevistas aos Professores	86
Anexo 3 – Um Exemplo de Análise de Conteúdo	133
Anexo 4 – Quadro da Global da Análise de Conteúdo	141

INTRODUÇÃO²

Este trabalho aborda a problemática da inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais no Ensino Secundário. A inclusão escolar é um conceito que tem vindo a evoluir ao longo do tempo, mas que de uma forma geral tem sido relacionado sobretudo com o ensino básico. Por um lado, não nos é familiar o alargamento deste conceito, e destes alunos, a um nível de ensino que se pretende exigente e que tem tido como vocação principal a entrada para o ensino superior. Por outro, não é fácil equacionar práticas de inclusão neste nível de ensino. Sobretudo numa fase em que cada vez se encara mais a inclusão numa forma abrangente. A inclusão não abrange apenas os alunos portadores de deficiência, ou aqueles que demonstram uma dificuldade de aprendizagem mais específica, ou ainda os que apresentam um elevado nível de insucesso. São também os tradicionalmente excluídos e discriminados, os que pertencem a minorias com hábitos culturais diferenciados.

Através da inclusão todo o processo de ensino-aprendizagem foi modificado, porque ele passou a estar centrado no aluno e assim ambos aprendem, professor e aluno, na procura da melhor forma de alcançar o sucesso.

A nível internacional muito tem sido feito para haver uma política educativa unificadora. A Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais, a UNESCO e outras instituições têm feito a divulgação de documentos, resultado do esforço de vários grupos de trabalho, na tentativa de haver um trabalho conjunto que permita que a inclusão não seja só um conceito e passe a ser também uma realidade inter-nações.

Em Portugal, tem-se tentado respeitar as directivas internacionais, criando legislação local que as apoia e ratificando declarações internacionais. Criando também grupos de trabalho nos diferentes departamentos do Ministério da Educação. Contudo deparamo-nos com o problema da concretização, ou seja, ainda não há nas escolas meios materiais e humanos que permitam pôr em prática de forma adequada tudo o que é decidido pela tutela.

A motivação para o desenvolvimento deste trabalho baseou-se nas dúvidas que foram surgindo quando a questão do prolongamento da escolaridade obrigatória começou a tomar corpo através das novas directrizes que foram chegando às escolas. Como podia ser possível se mesmo o que já é obrigatório não é respeitado?

² Este trabalho não foi redigido segundo as novas regras do Acordo Ortográfico

Estranhámos desde logo o facto desta nova situação não ser falada nos corredores das escolas, aliás, de facto, ela tem sido praticamente ignorada. Surgiu então uma grande curiosidade para compreender como é que os alunos portadores de deficiência seriam recebidos nas escolas secundárias em geral e, sobretudo, qual a sensibilidade dos professores relativamente a mais esta modificação do sistema. Até que ponto a comunidade estava disposta a mudar para incluir.

Em termos profissionais queríamos também estar preparados para todas as possíveis reacções, pois a médio prazo elas vão interferir directamente com o nosso trabalho. Depois de todas as alterações de que a Educação Especial tem vindo a ser alvo, esta será seguramente a mais marcante pois vai mudar a população escolar das escolas secundárias, em número e em tipologia, e vai modificar profundamente o tipo de intervenção a efectuar neste nível de ensino.

Este trabalho encontra-se dividido em quatro capítulos – Enquadramento Teórico e Normativo, Enquadramento Metodológico, Apresentação e Discussão dos Resultados e Considerações Finais. O primeiro capítulo fundamenta o nosso trabalho, dando também uma perspectiva histórica e evolutiva da educação em Portugal, concretamente da Educação Especial. Pretende-se contextualizar a situação nacional com a internacional, estabelecendo um paralelismo que permita encontrar um sentido para os documentos internacionais que têm vindo a ser editados e que permanecem em vigor. No segundo capítulo, tentamos definir a problemática e os objectivos específicos que conduziram este estudo. As perguntas que foram surgindo deram origem aos próprios objectivos do estudo pois relacionam-se com a problemática central do mesmo: “que concepções, preocupações, sensibilidade e nível de preparação acham os professores em geral que têm perante o alargamento de casos de alunos com Necessidades Educativas Especiais?” Neste capítulo também fazemos uma caracterização dos professores entrevistados e da escola em que todos trabalhavam.

O estudo desenvolvido insere-se num paradigma interpretativo e é de natureza qualitativa com características descritivas e exploratórias. Os instrumentos de recolha de dados centram-se nas entrevistas semi-dirigidas, que foram transcritas na íntegra com posterior análise de conteúdo.

Por fim, no último capítulo tentamos sintetizar as ideias mais relevantes levantadas pelos professores entrevistados relativamente às suas expectativas e necessidades no que respeita a nova realidade que se avizinha. Tentamos caracterizar a forma como a estão a encarar.

A Perspectiva dos Professores sobre o Alargamento da Escolaridade Obrigatória e a Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais no Ensino Secundário

Em anexo estão incluídas todas as transcrições das entrevistas, um exemplo da primeira fase da análise de conteúdo, o quadro da análise de conteúdo completa e um exemplo da ficha de identificação que os professores preencheram no momento da entrevista.

“O que a escola deve produzir a todo o momento são valores educativos”

António Sérgio

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E NORMATIVO

1.1 Direito à Educação e Escolaridade Obrigatória

O direito à educação, em Portugal, está consagrado na constituição desde 1911. No entanto, a constituição de 1933 previa que a escolarização fosse um aspecto da responsabilidade da família. Na revisão da constituição de 1971, este conceito aparece como um bem individual que deve ser acessível a todos e por isso o Estado deve ter uma intervenção directa: a escola assume oficialmente o papel de educadora.

Na actual constituição pode ler-se no artigo 73º - “Todos têm direito à educação e à cultura.” e no artigo seguinte: “Todos têm direito ao ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar”. É sobretudo este segundo artigo que nos interessa, por ser exactamente sobre igualdade de oportunidades que se debruça este trabalho.

A nível internacional, da mesma forma, em 1948, a Declaração Universal dos Direitos do Homem, já referia no artigo 26º:

“Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito.”

A Declaração dos Direitos da Criança, em 1959, reitera a importância da educação no seu princípio 7º. Mais tarde, em 1975, a Declaração dos Direitos das Pessoas com Deficiência da Assembleia das Nações Unidas estende estes direitos a pessoas portadoras de deficiência, sendo esta declaração ratificada em 2006 na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência que veio a ser assumida pelo governo português no ano 2009.

Neste sentido, desde o início do século passado, a educação deixou de ser considerada um privilégio para alguns e passou a ser encarada como um direito de todos os cidadãos, por ser estruturante da sua personalidade e por conferir ao individuo as competências necessárias ao

seu desenvolvimento pessoal e social que lhe permite exercer, de uma forma responsável, o direito de cidadania.

É exactamente porque este direito está consagrado nas várias declarações a nível nacional e internacional que o conceito vem a evoluir para Educação para Todos e, posteriormente, para Educação Inclusiva – Declaração de Jomtien (ONU, 1990), Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), Declaração de Dakar (ONU, 2000). Este direito foi sucessivamente consagrado nas diversas declarações internacionais, porque foi uma necessidade real sentida entre as populações, sobretudo no mundo do pós-guerra.

Portugal tem tentado acompanhar as orientações internacionais para a política educativa e para isso tem contribuído a actualização da legislação em vigor, sobretudo a partir da publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo em 1986. Nela se pode ler que o primeiro objectivo do Ensino Básico é:

“Assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidades de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilização estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social” (Lei nº 46 / 86 de 14 de Outubro, Lei de Bases do Sistema Educativo, citado por Resendes, 2002).

Nesta lei, encontramos a descrição das características que um adulto português, idealmente, deve possuir. A forma de potenciar a chegada a esta meta foi facilitando a escolaridade obrigatória, para que ela fosse entendida pela população em geral, e em particular pelas famílias, como um direito, pelo qual o estado é responsável, que permita aos cidadãos vir a exercer uma cidadania mais completa.

Para melhor compreendermos como se chegou à primeira Lei de Bases do Sistema Educativo Português, precisamos de observar a realidade educacional numa perspectiva da sua evolução histórica e do espaço social em que está implementada, pois o sistema educativo é o resultado de uma construção social que se foi, e vai, processando ao longo do tempo.

De facto, a escola sofreu grandes modificações mas a verdade é que nem sempre a forma de lidar com elas esteve ajustada à realidade. A mudança resulta de um processo longo e conflituoso em que várias forças (e vontades) sociais, culturais e políticas intervêm. A questão que se coloca é: se tantos se esforçam para uma actualização/dinamização da escola por que razão ela continua a ser fonte de insatisfação para uns, e de problemas para outros?

A escola é o local que a sociedade organiza para levar a cabo a socialização e formação das novas gerações. O modelo cultural e as aprendizagens ocorridas na escola são resultado de

uma construção social centralizada, que por sua vez dependem do contexto político, económico, cultural e social. Ninguém educa em nome próprio, é a sociedade que investe os seus membros na função educativa – os diferentes tipos de educação integram este património comum. A educação de cada indivíduo implica a intervenção de várias pessoas e instituições. Os indivíduos não escolhem a educação que querem ou que vão receber; a educação que cada um recebe encontra-se, na sua grande parte, pré-definida. A educação é uma acção global mas unilateral. Tem em vista todos os aspectos da vida social. Pretende desenvolver aptidões físicas, culturais, sociais, morais e técnicas e integrar o jovem na sociedade. Mas é unilateral porque a geração adulta é o transmissor e a geração jovem o receptor. O adulto transmite conhecimentos, atitudes e valores ao jovem, e o jovem recebe e apreende esses conhecimentos e valores de acordo com os padrões normais da compreensão e de comportamento da geração jovem em que está integrado. O objectivo da educação é integrar, na sociedade e numa geração (Fernandes, 1991, p.27). O ideal educativo de cada cultura é estabelecido pela sociedade no seu conjunto e não pelos indivíduos. É o poder político que escolhe a concepção de educação escolar que deve prevalecer na escola pública.

Para Durkheim: (citado por Fernandes, 1991, p.25)

“A educação é a acção exercida pelas gerações adultas sobre as que ainda não se encontram amadurecidas para a vida social. Ela tem por objectivo suscitar e desenvolver na criança certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política, no seu conjunto, e pelo meio especial a que a criança particularmente se destina.”

A escola com as características que lhe conhecemos hoje, de obrigatoriedade e universalidade, só se impôs a partir do século XIX, apesar de ter ido buscar os seus princípios às ideias defendidas pela revolução francesa, que, através da sua filosofia, veio dar um novo impulso à educação escolar – desenvolveu-se a ideia de que competia à educação um papel fundamental no progresso e na harmonia social (Fernandes, 1991). A ideia de que devia existir uma educação básica universal tem as suas origens no pensamento dos enciclopedistas e iluministas.

Com a revolução industrial, a necessidade de mão-de-obra especializada e de operários portadores de formação começou-se a fazer sentir de forma premente. Por outro lado, em Portugal, a criação do ensino secundário e a reforma de Passos Manuel estavam vocacionadas para a formação de técnicos da Administração Pública.

No período que se seguiu à segunda guerra mundial, verificou-se em todos os países um grande desenvolvimento económico, acompanhado de uma procura de educação escolar que

invadiu todos os níveis de ensino, obrigando os estados a investirem muito neste sector. Nesta época, a preocupação era garantir a igualdade de acesso à escola básica.

Os custos crescentes da educação têm vindo a suscitar, desde essa época, sucessivos debates sobre os efeitos da educação no desenvolvimento económico dos vários países. Segundo Carneiro, é possível encontrar uma relação de causa-efeito entre o alargamento da escolaridade básica e o desenvolvimento económico do respectivo país (2003).

Em Portugal, Costa Cabral, cerca de 1860, declarou o ensino primário gratuito, embora só apareça referido na constituição de 1911 (Fernandes, 1991, p.77). Mas o facto de o ensino primário ser gratuito, não conduziu a uma procura generalizada da educação, por isso foi tornado obrigatório. No entanto, nem a obrigatoriedade nem a gratuidade foram suficientes para tornar universal o ensino primário, pois na década de 40, no século XX, a percentagem de analfabetismo em Portugal ainda era de 50%.

Com efeito, em 1933, os três primeiros anos do ensino primário foram tornados obrigatórios, embora a lei não fosse aplicada com muito rigor, uma vez que tinha salvaguardada, numa cláusula, a situação de comprovada necessidade do trabalho da criança para o sustento da família. Convém também notar que noutros países da Europa a escolaridade obrigatória tinha sido decretada algum tempo antes – Prússia finais do século XVIII, Alemanha 1919, Inglaterra 1876, Itália 1859, França 1882.

Apenas em 1956 esta obrigatoriedade foi prolongada para quatro anos, e só em 1960 o ensino primário se tornou obrigatório para o sexo feminino. No final da década de 60, com a reforma de Veiga Simão, a escolaridade obrigatória foi prolongada para seis anos de ensino básico gratuito; paralelamente o conceito de ensino primário foi substituído pelo de ensino básico, o que valorizava a frequência do segundo ciclo, então designado por ensino preparatório.

As ideias desenvolvimentistas do final da segunda guerra mundial – chegadas a Portugal através da OCDE – tiveram reflexos na educação escolar em Portugal nos finais da década de 60. Começou a ganhar força a ideia de que toda a população devia estar suficientemente escolarizada para poder contribuir para o desenvolvimento económico e social do país. Com efeito, até aos anos 50, a questão das desigualdades perante o ensino não era sentida como um problema. “A vocação de promover a igualdade social não faz parte da origem genética dos sistemas escolares que permaneceram profunda e assumidamente elitistas até 1945.” (Canário, 2006, p.35)

Como já referimos anteriormente, a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo data de 1986, aí o ensino básico é declarado universal, obrigatório e gratuito durante 9 anos. Teve uma actualização em 2005 e posteriormente em 2009 foi aumentada a escolaridade obrigatória até ao 12º ano (Lei 85/2009).

Com a democratização do ensino ocorreu também a sua massificação. A escola, com o seu prolongamento obrigatória até ao 9º ano, deixou de ser apenas para alguns. Deixou de haver um sistema de selecção, como o exame de admissão ao liceu. A própria separação do ensino secundário em duas vias era, até então, uma forma de restrição e selecção social. Houve uma unificação e a via académica foi imposta a todos os alunos.

O processo de adaptação de todo o ensino a “uma nova clientela” (Vieira, 2000, p.106) que consigo transportava o “fenómeno crescente da diversidade: (...) de necessidades, de ritmos e de aprendizagem” (idem) criou a necessidade de encontrar soluções, “receitas” que se adequassem à população e que ao mesmo tempo efectivassem a aprendizagem. Segundo Roberto Carneiro “as pedagogias oficiais sempre se preocuparam muito mais com os modos colectivos de organizar o ensino do que com os processos individuais de aprendizagem” (2003, p.31), era então altura de reinventar, reaprender o ensino – “Aos novos estilos de vida e de trabalho somar-se-á a emergência de novos estilos de aprendizagem” (idem, p.34)

Como refere Canário, a escola não estava culturalmente preparada para esta nova população que lhe trouxe novas exigências e o acesso a uma nova realidade:

“Ao massificar-se, a escola mudou de natureza, mas, como o elitismo não era democratizável numa sociedade fundada na desigualdade e na relação entre estatuto social e estatuto escolar, deu-se a passagem da euforia ao desencanto perante a escola.”(Canário, 2006, p.35)

O mesmo autor defende que a visão optimista sobre o papel da educação deu lugar a um desencanto e sensação de impotência de todos os que estão envolvidos no sistema educativo. Para que o sistema funcionasse seria necessário criar condições de consenso sobre os objectivos do sistema educativo. No entanto, vários são os exemplos de adesão e empenhamento que tendem a inverter a situação, como veremos adiante.

A actual “crise da escola” de que tanto se fala tem origem, precisamente, na tentativa de conjugação dum modelo educativo implementado desde o século XIX, com uma política democrática que prevê igualdade de oportunidades para todos os alunos, mas que não cria condições para que essa igualdade aconteça. “A educação é vista como a principal encruzilhada entre o passado e o futuro” (Carneiro, 2003, p.52)

Na escola de massas, que já é a nossa escola, a instrução é sobretudo ensino, ou seja, transmissão de conhecimentos em detrimento da aprendizagem. A interiorização e descoberta pelos alunos são difíceis de pôr em prática na escola massificada. Carneiro afirma (2003, p.100) "Os professores são, então, eles próprios formatados para a produção e reprodução dos moldes formativos concebidos laboratorialmente." Tal como já acontecia na reforma do ensino de Passos Manuel em 1836, tudo nesta escola é planificado tendo em conta um aluno abstracto – o aluno médio (Canário, 2006, p.38), e não o aluno real, e como podemos constatar, muitas dessas características ainda permanecem.

"As escolas são encaradas como grandes fábricas de ensino e reproduzem, em medida muito considerável, o modelo das linhas de montagem em que a matéria-prima vai sofrendo transformações e incorporando doses sucessivas de valor acrescentado" (Carneiro, 2003, p.99).

O primeiro alargamento da escolaridade obrigatória, para 9 anos, fez com que a escola passasse a ser um espelho do real, uma micro-sociedade, atravessada pelas mesmas tensões e conflitos que cruzam a própria sociedade. Para alguns autores a crise na educação é apenas o reflexo da crise existente na sociedade. A escola passou a ser responsável pela educação, formação e socialização de um número muito superior de jovens que chegam à escola com experiências e vivências muitíssimo diversificadas (pensemos por exemplo nos emigrantes). Os alunos trazem para a escola uma educação familiar muito diferenciada. A maior parte das oportunidades educacionais das nossas vidas ocorre fora da escola. Ou seja "os factores extra-escolares têm bastante mais influência no sucesso escolar que os factores escolares" (Formosinho, 1991, p.150).

Neste momento, a escola depara-se com a chegada ao Ensino Secundário de todos os alunos. Os que querem deixar a escola, os que querem prosseguir estudos, os que são culturalmente diferentes, os que têm dificuldades de aprendizagem, os portadores de deficiências várias, os que gostariam de enveredar por uma via mais profissionalizante ... É um novo desafio que será recebido sem preparação prévia por todos os elementos da comunidade educativa.

1.2 Da Integração à Inclusão Escolar

Como vimos atrás, actualmente as entidades nacionais e internacionais são unânimes em afirmar os direitos de todas as crianças a uma educação igual, sem discriminação, dentro do sistema educativo de escolaridade regular. “O movimento da escola inclusiva expandiu-se internacionalmente e passou a ser encarado como uma questão de Direitos Humanos” (IIE³, 2004, p.10). Este princípio influenciou decisivamente as orientações da educação especial e a forma de atendimento às crianças e jovens com deficiência ou problemas graves. De facto, como referem Florian, Rose e Tilstone (2003), os últimos 25 anos deram lugar a um enorme desenvolvimento neste campo. Tem vindo a ganhar força a filosofia da inclusão integral de todos os alunos nas escolas regulares, deixando as escolas especializadas de ter razão de existir. Trata-se de, por um lado, integrar as crianças das escolas especiais nas escolas e nas turmas regulares e, por outro, de melhorar a capacidade das escolas regulares de responderem à diversidade das necessidades dos seus alunos.

Em 1978, o Relatório Warnock, no Reino Unido, salientava a ideia de que “cerca de vinte por cento das crianças em idade escolar teriam, num qualquer momento ao longo da sua escolaridade, necessidades educativas que iriam requerer qualquer tipo de ajuda” (citado por Florian, Rose e Tilstone, 2003, p.19). Para além disso, dois por cento das crianças teriam dificuldades graves.

O conceito de necessidades educativas especiais é utilizado, neste documento, de uma forma bastante abrangente, compreendendo alunos portadores de deficiências físicas ou sensoriais e também dificuldades de aprendizagem. Com efeito, no Warnock Report definem-se necessidades educativas especiais (NEE) como aquelas que requerem:

- “(i) a disponibilização de meios especiais de acesso ao currículo;
- (ii) a elaboração de currículos especiais ou adaptados;
- (iii) a análise crítica da estrutura social e do clima emocional nos quais se processa a educação” (Warnock Report, 1978, citado por Madureira e Leite, 2003, p.28).

Esta definição vem mudar definitivamente a forma de abordagem da educação das crianças e jovens deficientes, uma vez que a necessidade educativa especial não é equacionada em

³ Aprender com a Diversidade, Instituto de Inovação Educacional, 2004

termos do tipo de deficiência ou problemática, mas antes ao nível dos meios que a escola tem que oferecer para responder às características dos alunos. A escola torna-se assim responsável por encontrar as formas mais adequadas de promover a educação e a aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais.

O conceito de NEE introduzido pelo Warnock Report em 1978 surge na sequência de movimentos políticos e sociais em defesa da integração escolar das crianças e jovens com diferenças significativas. Com efeito, a integração escolar, que teve origem nos anos 60 do século XX em vários países europeus e da América do Norte, criou uma nova concepção e, conseqüentemente, uma nova prática: a escola da homogeneidade deu lugar à escola da diversidade. “O próprio conceito de dificuldades de aprendizagem mudou” (Bautista, 1997, p.9).

O princípio da educação dos alunos com deficiência nas estruturas regulares de ensino veio mudar a própria concepção de educação especial, que passa a ser entendida como

“um conjunto de recursos humanos e materiais postos à disposição do sistema educativo para que este possa responder adequadamente às necessidades que, de forma transitória ou permanente, possam apresentar alguns alunos” (Bautista, 1997, p. 11).

Actualmente considera-se que a escola também é responsável por algumas dificuldades demonstradas pelos alunos no acesso ao currículo, uma vez que não se adapta às necessidades de cada um.

No entanto, o percurso até aqui foi lento, com avanços e recuos e com características diferentes em cada país, decorrentes das suas tradições sociais e educativas.

Em 1959 a Dinamarca inclui na sua legislação o conceito de “normalização”, entendido como “a possibilidade do deficiente mental desenvolver um tipo de vida tão normal quanto possível” (Bank-Mikkelsen, citado por Bautista, 1997, p.28).

Em 1972, no Canadá, o Instituto Nacional para a Deficiência Mental publica o primeiro livro acerca do princípio de normalização, o autor é Wolf Wolfensberger. Foi também no Canadá, na década de oitenta, que surgiram as primeiras ideias, e as primeiras experiências, sobre a inclusão de alunos com deficiências nas turmas das escolas regulares.

Historicamente a Holanda foi um dos países mais segregadores da Europa ocidental, com grandes divisões entre a educação especial e o ensino regular. Recentemente o governo criou um programa de integração “Together to School Again”, no qual a reforma legislativa teve parte importante (Open File on Inclusive Education, Unesco, s/d).

Em França, o pensamento médico marcou sempre e profundamente as diferentes concepções da intervenção educativa. Neste sentido, nos anos 70 considerava-se que a integração das crianças deficientes na escola regular nem sempre apresentava vantagens e muitas vezes não era desejável. Roncin e Vayer (1992) afirmam que a integração acabou por não ser implementada durante alguns anos, devido à resistência dos pais dos alunos ditos “normais” por considerarem que podia haver contágio dos comportamentos. Foi através da criação de associações de pais de crianças deficientes, criando estabelecimentos especializados que esta situação foi ultrapassada. Ainda de acordo com os mesmos autores, mais tarde, e muito progressivamente, a Instituição escolar modificou a sua postura e fez um esforço para integrar os alunos que anteriormente rejeitara. Mas esta integração foi feita dentro da lógica do sistema, o que com estes alunos não funcionou. Então, foram criadas medidas de acompanhamento para promover o sucesso e retirar os alunos do seu estatuto de inadaptados: diagnóstico precoce, participação em turmas regulares, com saídas regulares para atendimentos especiais (idem). França tem actualmente a característica de ter um ensino profissional, ao nível do secundário, bastante diversificado e que apresenta muita oferta em várias escolas, o que para os alunos portadores de deficiência ou com dificuldades de aprendizagem constitui uma boa alternativa e representa uma mais-valia.

A Inglaterra do pós-guerra foi o espaço de acolhimento para tantos órfãos e crianças oriundas de campos de concentração, que foram recebidas em instituições criadas para o efeito. Foi um grande avanço em termos de estudos e pesquisas, mas que funcionou sempre em escolas especializadas, espaços de exclusão e segregação, bastante restritivos. No final do século XX, têm vindo a converter lentamente essas escolas em centros de apoio e a incluir os alunos “especiais” na escola regular. No entanto, ainda é comum actualmente os professores de educação especial terem um trabalho itinerante, à semelhança do que aconteceu em Portugal nos anos sessenta, no início da integração escolar (www.teachernet.gov.uk).

Em Itália, a partir da década de 80, as Instituições especializadas foram-se reconvertendo e as escolas regulares foram aceitando uma nova população de alunos deficientes, com diferentes problemáticas, embora não estivessem preparadas para isso. Na altura o objectivo foi o de “obrigar a escola a evoluir” (Roncin e Vayer,1992). Foram feitas várias reformas, as quais incidiram nomeadamente na criação de novos critérios de avaliação, suprimindo as notas, no desenvolvimento do trabalho em equipa e na individualização da pedagogia na sala de aula.

Em 1994, com a Declaração de Salamanca, que já referimos anteriormente, o conceito de integração é substituído pelo de inclusão e surge o princípio da *Escola para Todos*. “Em

educação especial, o termo educação inclusiva refere-se a uma filosofia de educação que promove a educação de todos os alunos dentro da escola regular” (Florian, 2003, p. 34).

A integração junta os alunos num mesmo espaço e não nega a diferença, mas também não a valoriza. O termo inclusão vai mais longe do que a simples integração, valorizando todos os alunos como membros activos da comunidade escolar e tentando dar resposta às suas necessidades individuais.

A Declaração de Salamanca, aprovada por 92 países, foi um marco no desenvolvimento da educação especial e da educação inclusiva, “ainda hoje é a referência fundamental para uma escola aberta a todos e que garante a todos uma educação de qualidade, contrariando forças e opiniões que apontam em direcções opostas” (IIE⁴, 2004, p.8). Assim, na Declaração de Salamanca pode ler-se:

“Acreditamos e proclamamos que:

- cada criança tem o direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem,
 - cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias,
 - os sistemas de educação devem ser planeados e os programas educativos implementados tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades,
 - as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades,
 - as escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios capazes para 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 óptima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo.
- (Unesco, 1994, p.IX)

Este documento foi uma verdadeira revolução na realidade escolar. A concepção do ensino foi totalmente alterada: deixou de se planear para o aluno médio (em abstracto), visto que ele

⁴ Aprender com a Diversidade, Instituto de Inovação Educacional, 2004

deixou de existir. A sua existência estava comprometida desde o alargamento da escolaridade obrigatória, mas depois de Salamanca ele foi definitivamente banido. Este facto gerou confusão e desorientação junto de todos os agentes educativos. O enquadramento do ensino passou a ser feito em função da realidade existente, mas acrescentada de *todos* os jovens em idade escolar independentemente da sua condição. Essa realidade não é nem uniforme nem passível de ser uniformizada.

Segundo Vieira, (2000, p. 107)

“A aceitação da crescente heterogeneidade da população escolar e da diferente natureza e grau de complexidade das necessidades apresentadas pelos vários sub-grupos de alunos implica uma diversificação de soluções de natureza prática em termos de maior ou menor grau de acesso ao currículo comum.”

Sentiu-se a necessidade de criação de um sistema de compensações pedagógicas, estratégias de remediação, apoios individualizados, enfim diferentes terminologias, que têm subjacente uma ajuda individual ao aluno e a implementação do respeito pela diferença.

Como salientam Florian, Rose e Tilstone (2003) o ritmo a que avançamos a caminho da inclusão, não é apenas ditado pela legislação mas também pelos meios que fornecemos aos professores para enfrentarem as necessidades mais complexas de alunos que passaram a frequentar a escola regular. Nos últimos anos, o pessoal docente tem sido confrontado com uma avalanche de novas iniciativas que contrariam a prática tradicional. Mas o sucesso destas iniciativas depende apenas do empenho e do profissionalismo dos professores e dos outros profissionais que trabalham nas escolas (Rose, 2003), pois um só professor que não esteja empenhado nos princípios da inclusão pode minar o seu desenvolvimento em toda a escola (idem). Ainda segundo o mesmo autor, a promoção da inclusão depende das estratégias que os professores adoptem para assegurar que todos os alunos participem activamente na vida escolar e nas tarefas da sala de aula. Todos os alunos devem ser considerados de uma forma positiva, porque o êxito da inclusão depende das estratégias, da diversidade de estratégias, utilizadas em sala de aula, do envolvimento criado entre os sujeitos e da motivação dos que implementam o processo de ensino/aprendizagem na sala de aula.

Na *Declaração de Lisboa* (2009), são os próprios jovens portadores de deficiência que afirmam:

“existe, de facto, um benefício mútuo na convivência entre indivíduos com capacidades diferentes. Às crianças com necessidades educativas especiais permite um maior desenvolvimento intelectual; aos alunos do ensino regular, torna-os mais tolerantes e proporciona-lhes experiências positivas de convivência”.

A inclusão dos alunos com Necessidades Educativas Especiais nas escolas regulares conduziu a uma reorganização da escola, para que esta instituição consiga dar resposta não só aos portadores de deficiências, mas também aos que têm dificuldades de aprendizagem específicas e aos que apresentam um elevado nível de insucesso. Assim, o processo de inclusão contribui para o desenvolvimento de melhores respostas educativas. A abordagem inclusiva não se refere apenas à modificação da educação especial, refere-se sobretudo a eliminar todas as barreiras que dificultam a aprendizagem de todos os alunos. Nesta perspectiva, as dificuldades apresentadas pelos alunos significam que a escola deve apresentar soluções: inovar, alterar o currículo, de forma a dar uma resposta eficaz a todos os alunos.

Foi sentido que o aluno tinha que estar no centro da aprendizagem. “A aprendizagem é um resultado do trabalho de quem aprende e todos os seres humanos são irredutivelmente diferentes” (Canário, 2006, p.40). A prioridade da política educativa é tentar que todos os alunos sejam educados em conjunto de modo a promover a sua auto-estima e a reconhecer a importância da escolha própria.

A educação é uma interacção em que o aluno não é um elemento passivo, mas tem que ter espaço de intervenção para que seja também um agente activo. A noção de educação activa implica que se reconheça a importância que o aluno tem no processo educativo. “O problema consiste em encontrarem-se meios de organizar as escolas e as salas de aula, de modo a que todas as crianças e jovens tenham sucesso na aprendizagem.” (Ainscow, 1996, p.3)

Na escola de massas, criada pela Lei de Bases do Sistema Educativo e pelo prolongamento da escolaridade obrigatória até ao 9º ano, era valorizada a instrução em detrimento de uma concepção mais ampla de educação. A dimensão personalista e a dimensão socializadora são essenciais para caracterizar a eficácia do projecto educativo de cada escola. “Não surpreende, pois, que (...) as pedagogias sejam muito mais orientadas para os objectivos de ensino do que para as necessidades da aprendizagem” (Carneiro, 2003, p.100).

Inovação seria a chave para a resolução de todos os problemas educativos. A rigidez do sistema de ensino português, devido à sua centralização, provoca uma grande lentidão na resposta às solicitações educativas de cada comunidade: resistência à mudança, desperdício de recursos, de energia e capacidades, resultante da centralização administrativa – os centros de decisão situam-se fora da escola.

A concepção de igualdade na educação apenas como igualdade de acesso considera que se torna justa a “corrida” escolar apenas pelo facto de pôr os alunos todos na linha de partida e

assegurar que as pistas estão em iguais condições, esquecendo que à partida uns estão cheios de força e outros partem trôpegos. Isto é, a igualdade da condição escolar é aproveitada de modo desigual, por motivos que a escola não controla. Esta é uma das principais causas do insucesso escolar. “O consumo de massas leva à multiplicação de “supermercados educativos” (...) O sistema educativo identifica-se com uma colossal cadeia de supermercados.” (Carneiro, 2003, p.102 e 103) Mas, a escola não se pode limitar a ser o árbitro que assiste à corrida desigual. “A organização escolar fundada na classe permite que um professor ensine “muitos alunos como se fossem um só” tornou possível a escolarização em grande escala, mas, ao mesmo tempo, está na origem da indiferença da escola às diferenças dos alunos. A uniformidade de tratamento é a regra.” (Canário, 2006, p.38)

A escola deve pôr em marcha práticas pedagógicas compensadoras que permitam atenuar as desvantagens, sejam elas de que natureza for. Segundo Carneiro (2003, p.106), “O aluno não é apenas a matéria-prima que sofre transformação numa fábrica de ensino. É também um ser humano com outro tipo de necessidades pessoais, culturais e sociais, cuja satisfação global inter-actua com o desempenho pedagógico.” Ainda de acordo com o mesmo autor, os alunos aprendem melhor quando o professor tem em conta as características próprias de cada um, visto que cada jovem tem interesses, pontos fortes e necessidades diferentes. Resendes salienta que “No processo educativo as principais diferenças a ser valorizadas são: diferenças cognitivas, linguísticas e socioculturais.” (2002, p.15)

As necessidades educativas formam uma linha contínua a que a escola se deve ir ajustando progressivamente, com o objectivo de tornar a educação acessível a todos os seus alunos. É necessário admitir a diferença como um desafio a que é preciso dar uma resposta integradora e não encará-la como um constrangimento ao trabalho do professor. “Tão especiais são as características de uma escola por motivos étnicos, sociais ou económicos, como as de um aluno com deficiência auditiva ou dificuldades de aprendizagem” (Manjón, Gil e Garrido, 1997, p.54-55).

O grande objectivo, o desafio, é conseguir personalizar dentro desta “escola de massas” sem que ninguém se sinta excluído, marginalizado ou discriminado. “Pretendem-se desenvolver condições que encorajem a aprendizagem por parte de todos os alunos, tenham ou não necessidades especiais, numa busca pelo melhoramento da escola e da eficácia da aprendizagem” (Wolger, 2003, p.122). De acordo com Marvin (2003, p.191), “Qualquer acção no sentido da inclusão irá exigir que os professores estejam totalmente familiarizados com um

leque de estratégias e estilos de ensino adequados e que os saibam aplicar para garantir um acesso eficaz a todos os alunos”.

Read (2003, p.177), afirma que “Uma das principais vias para o desenvolvimento da aprendizagem inclusiva continua a ser a compreensão dos estilos de aprendizagem. “A análise dos estilos cognitivos é uma das formas pelas quais os professores podem abordar o ensino” (idem), determinar o perfil de grupos dentro das turmas com vista à preparação de materiais que promovam uma aprendizagem eficaz. Contudo, o mesmo autor defende ainda que a prática inclusiva não se limita à diferenciação de acordo com as capacidades, mas deve ter em conta a forma como cada aluno aprende, estimulando o trabalho cooperativo entre pares e entre os próprios professores, ou estabelecer unidades de aprendizagem mais curtas. Também o desenvolvimento de tarefas “abertas”, que permitem diferentes tipos de respostas, ou trabalhos em que são valorizadas as etapas do processo em detrimento do produto final, são estimulantes de uma aprendizagem eficaz. A forma como pensamos e aprendemos são indissociáveis, e o que se pretende é um método de aprendizagem profunda que desenvolva capacidades de pensamento e que permita o desenvolvimento de “outras inteligências” (Resendes, 2002, p.14 citando Gardner,1985).

A inclusão é mais do que acolher os alunos “difíceis de ensinar” (Read, 2003, p.187) numa sala de aula de ensino regular, é compreender que o modo como cada um de nós aprende pode levar a uma utilização mais precisa dos estilos de aprendizagem com vista à maximização do desempenho, potenciando o desenvolvimento das capacidades individuais de cada aluno. As mudanças metodológicas que têm por objectivo melhorar o desempenho dos alunos “diferentes”, irão beneficiar todos os alunos. Dar igualdade de oportunidades educativas aos alunos, não significa que todos os alunos de uma turma têm que estar a ler o mesmo livro ao mesmo tempo, na sala de aula. “O mesmo aluno, perante duas respostas escolares diferentes, apresentará um grau diferente nas suas necessidades educativas” (Manjón, Gil e Garrido, 1997, p.55).

Devemos, contudo, considerar que nem todos os alunos são passíveis de ser integrados numa classe regular, “essa é a realidade ideal e deverá ser a tendência natural, mas haverá casos em que, por diversas circunstâncias, a forma de integração terá que ser outra” (Bautista, 1997, p.30). Para Marvin (2003, p.192), a inclusão não deve ser encarada como um dogma. As condições ambientais das turmas de ensino regular podem nem sempre ser adequadas a todos os alunos em todas as ocasiões. Deve ser tido em conta o lugar que ocupa o ensino individual na prática inclusiva.

De acordo com a DGIDC⁵ (Pereira, 2009, p.7), “a inclusão é um processo complexo, envolvendo várias esferas da vida social e institucional”, por isso mesmo as escolas devem incluir nos seus documentos estruturantes informações e adequações relativas à Educação Especial e sobre a educação inclusiva.

A Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais no seu documento *Educação Inclusiva e Práticas de Sala de Aula* (Março de 2003), afirma que há três certezas sobre a gestão da inclusão:

- A primeira é que o que é bom para os alunos com Necessidades Educativas Especiais é igualmente bom para todos os alunos;
- Seguidamente que os problemas de comportamento, sociais e/ou emocionais representam o maior desafio à inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais;
- Finalmente, a gestão das diferenças constitui o maior problema das salas de aula europeias, mas ao mesmo tempo, a gestão da diversidade é o elemento chave para o sucesso.

Desta forma, a mesma Agência aconselha que o governo central deve indicar claramente os objectivos a atingir, mas as decisões sobre a maneira como atingir esses objectivos devem ser deixadas às organizações e ao poder local.

Actualmente, ainda segundo a mesma Agência Europeia, a nível europeu, agrupam-se os países em três categorias de acordo com a sua política de inclusão:

1ª categoria – países que desenvolvem políticas orientadas para a inclusão de quase todos os alunos no sistema de ensino regular (Chipre, Espanha, Grécia, Islândia, Itália, Noruega, Portugal e Suécia).

2ª categoria – países que seguem uma abordagem múltipla para a inclusão; oferecem diversidade de serviços – ensino regular e escolas de ensino especial (Dinamarca, França, Irlanda, Luxemburgo, Áustria, Finlândia, Reino Unido, Letónia, Liechtenstein, República Checa, Estónia, Lituânia, Polónia, Eslováquia e Eslovénia).

⁵ Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, Educação Inclusiva - Da Retórica à Prática – Resultados do Plano de Acção 2005/2009 coordenado por Filomena Pereira

3ª categoria – países onde existem dois sistemas educativos distintos. A grande maioria dos alunos com necessidades educativas especiais não segue o currículo comum. Muitas vezes os dois sistemas regem-se por legislação diferente (Suíça, Bélgica, Alemanha e Holanda). Alguns destes países estão, aos poucos, a tentar mudar a situação para um sistema múltiplo.

A tendência generalizada, a que também temos vindo a assistir em Portugal recentemente, é a de converter as escolas especiais em centros de recursos que apoiam as escolas de ensino regular, trabalhando em rede. O sistema educativo espanhol prevê para os alunos com necessidades educativas especiais, tanto o apoio em escolas regulares como em escolas de educação especial, e existem ainda formas intermédias de intervenção (Bautista, 1997).

Tentar separar a educação com as suas características próprias do pensamento médico, é outra das tendências actuais. Outra preocupação do poder político actual é tentar que as escolas, mesmo as escolas especiais, dependam apenas do ministério da educação e não sejam o resultado do cruzamento de poderes de vários ministérios. A desburocratização é um elemento facilitador.

Várias experiências têm vindo a ser levadas a cabo em diversos países por todo o mundo, incluindo países em vias de desenvolvimento, mas na maior parte dos casos são projectos dinamizados numa ou noutra escola, em parcerias com a Unesco, e não uma política de inclusão generalizada por todo o país (Open File on Inclusive Education, Unesco, s/d).

Internacionalmente, o país que mais se destacou na sua política de integração do aluno portador de deficiência ou dificuldades de aprendizagem, foi o Canadá devido à importância que deu ao assunto desde os anos 60. Já nessa altura tinham associações de pais e/ou profissionais de saúde que davam resposta às necessidades destes alunos. Actualmente, praticam uma educação inclusiva desde o pré-escolar até ao secundário, cuja política varia de estado para estado.

Em síntese, de uma maneira ou doutra, os diferentes países europeus foram andando a par nas suas políticas educativas, sendo impulsionados na década de 90 pela Declaração de Salamanca, como já referimos.

1.3 Diferenciação Curricular

O *currículo* – conjunto comum e coeso de aquisições pretendidas - constitui a unidade organizadora da escola, enquanto instituição, porém em constante mutação de aprendizagens, valorizadas e reconhecidas num dado momento e contexto, porque tidas como necessárias à inclusão do individuo numa dada sociedade (Roldão, 1999).

Um desses desafios está ligado à introdução da diferenciação curricular. Currículos que se pretendem o mais diferenciados e explícitos possíveis, pois, de contrário, muitos dos nossos alunos nunca conseguiriam atingir os objectivos pretendidos e sairiam da escola com grandes índices de insucesso e frustração. É por essa razão que é necessário tomar consciência das diferenças existentes entre os alunos, para que estes desenvolvam competências de acordo com as suas capacidades e necessidades. Para isso é necessário também que os professores reúnam conhecimentos para procederem a alterações curriculares, embora esse trabalho não deva ser exclusivo de um professor mas sim de uma equipa, que, em colaboração com vários profissionais de educação, consiga levar a cabo essas alterações.

O alargamento da escolaridade obrigatória e o aumento da heterogeneidade da população escolar tornou necessário rever o modelo curricular anterior que, durante muitos anos, caracterizou os países de influência latina: um modelo fechado, rígido e centrado essencialmente nos resultados. Foi necessário transformar este modelo curricular, num modelo aberto, mais flexível no qual a definição e delimitação claras das aprendizagens pretendidas para cada ciclo de escolaridade obrigatória não condicionasse a forma de alcançar essas aprendizagens (Leite, 2005).

Assim, sistemas educativos tradicionalmente centralizados, como o português, criaram formas de descentralização ou, no mínimo, de descentração (Barroso, 1995), permitindo a cada escola um certo grau de autonomia. A esta relativa autonomia organizacional seguiu-se um processo de flexibilização curricular, prevendo-se a elaboração de projetos curriculares de escola e de turma que de algum modo favorecessem a reorganização do currículo face á realidade concreta de cada população escolar (DL nº 6/2001 e nº7/2001). Desta forma o *currículo nacional* define as opções e prioridades curriculares, o *projecto curricular de escola* define os aspectos curriculares em que cada escola deve investir tendo em conta as características da região e da população que a frequenta. Posteriormente, cabe ao conjunto de professores que

compõem o conselho de turma elaborar o *projecto curricular de turma*, considerando a idade, os interesses e as motivações da maioria dos alunos da turma. Do *projecto curricular de turma* devem constar a sequência de actividades, os materiais de apoio, os processos de trabalho a utilizar, nomeadamente os critérios de diferenciação necessários. Assim, constatamos que a diferenciação curricular se vai fazendo pelo afunilamento de progressivos ajustes.

Assumir as necessidades educativas dos alunos quer dizer que a escola se deve ir ajustando progressivamente com o único objectivo de tornar possível o acesso dos seus alunos aos objectivos da educação. Tal pressupõe admitir a diferença como um desafio. A diferenciação não se aplica apenas à escola e às turmas, aplica-se a cada um dos alunos.

O conceito de diferenciação curricular na sua essência não é mais do que uma atitude de abertura às diferentes necessidades dos vários alunos com que se trabalha. Esta atitude é válida, e necessária, para todos os alunos, modificando a forma de abordagem dos conteúdos, e não apenas para aqueles que têm necessidades educativas especiais. Ou seja, o esquema curricular deve ser aberto e flexível para poder adaptar-se às diferentes necessidades dos alunos (Bautista, 1997).

Cada escola deve fazer uma adaptação curricular de primeiro nível – contextualização. A diferenciação curricular implica a necessidade de procurar percursos curriculares diversos para alunos com situações diferentes, de modo a assegurar que o nível à saída da escola seja o mesmo para todos. As dificuldades demonstradas pelos alunos são interpretadas como resultado de limitações existentes no currículo (Madureira e Leite, 2003).

As adaptações curriculares individualizadas correspondem a ajustes do *projecto curricular de turma* às necessidades específicas de determinados alunos, sem pôr em causa os objectivos gerais para o respectivo ciclo de escolaridade. O currículo comum é sempre o marco regulador para todas as modificações a realizar; as quais nem sempre geram currículos individuais, constituem processos de ajuste das respostas educativas para facilitar o acesso, de determinado aluno, a esse mesmo currículo comum.

Não é razoável recorrer sempre ao mesmo tipo de actividades ou utilizar um único processo de ensino. A abordagem das matérias tem de partir das experiências e vivências dos alunos e ser conduzida de maneira pedagogicamente adequada. É necessária a diversificação de estratégias de ensino e a criação de situações de aprendizagem diversificadas. Wolger (2003) refere que uma adaptação ao nível das estratégias de ensino não altera forçosamente a proposta curricular comum para a turma, enquanto uma alteração ao nível dos objectivos é uma

alteração bem mais profunda. O mesmo autor defende que há vários níveis de adaptação curricular, as adaptações dos últimos níveis só terão lugar – estruturação do tempo, conteúdos, objectivos - quando as dos primeiros níveis se demonstrarem insuficientes – organização e disposição do espaço, estratégias e actividades.

Contudo, a opção pela diferenciação curricular tem sido bastante controversa, pois há alguns autores que afirmam que ela é apenas uma forma camuflada de manter a discriminação, da mesma maneira que ela predominava antes da existência da escolaridade inclusiva (Rose, 2003). Segundo este autor, os mesmos críticos consideram que culturalmente existe ainda uma grande uniformização ao nível do sistema de ensino e do currículo nacional e portanto a diferenciação não é real.

É possível distinguir diversos tipos de adaptações curriculares atendendo ao grau de modificações necessárias. Podemos considerar adaptações relativamente à metodologia e aos materiais, aos próprios conteúdos disciplinares ou ao tempo de permanência do aluno num determinado nível de escolaridade. Estas adaptações devem ir sendo actualizadas, podendo mesmo regressar progressivamente ao currículo regular.

Podemos afirmar que:

“(…) são adaptações curriculares todas as alterações, modificações ou transformações, que a escola e os professores introduzem nas propostas curriculares vindas do Ministério da Educação, com vista à sua adequação, ao contexto local e às necessidades dos alunos.”
(Correia, 1997)

As adaptações podem ocorrer nos elementos básicos do currículo e/ou nos elementos que tornem possível o acesso ao mesmo. No entanto, a adaptação que surge em primeiro lugar diz respeito à planificação e actuação do docente na sua prática quotidiana e no seu relacionamento com o aluno.

As escolas devem ser dotadas com os recursos, os meios materiais, didácticos e humanos de forma a darem resposta à complexidade e diversidade das necessidades específicas de todos os alunos, nomeadamente a adaptação e diversificação do currículo que as diferentes situações concretas determinem ou aconselhem. Estas respostas educativas deverão sempre partir do currículo regular comum e das necessidades educativas específicas dos alunos. Na maioria dos casos, consegue-se fazer a integração de crianças com necessidades especiais nas classes regulares com êxito, introduzindo adaptações curriculares.

Contudo será necessário fazermos uma distinção, baseada no decreto-lei 3/2008, entre alunos portadores de necessidades educativas especiais e alunos que têm necessidades educativas especiais de carácter permanente. Estes últimos são abrangidos pela modalidade de educação especial. Sendo o Ensino Especial a medida mais restritiva, só deve ser adoptada após terem sido esgotadas todas as outras menos restritivas. Os alunos com necessidades educativas especiais realizam essencialmente o mesmo trabalho que os seus pares, no entanto devem ser traçados objectivos mais apropriados, nem sempre sendo necessário sair do âmbito do ensino regular (pequenos cortes ou acrescentos, algumas actividades suplementares ou diferenciadas).

“As formas como as escolas encaram e desenvolvem o seu currículo terão invariavelmente um forte impacto na progressão no sentido da inclusão” (Rose, 2003, p.51), embora o currículo não deva ser encarado como um fim em si mesmo, mas sim o contexto através do qual proporcionamos a aprendizagem. O currículo eficaz seria aquele capaz de reconhecer as diferenças de cada aluno (aptidões, capacidades e necessidades) e permitisse ao aluno a realização do seu potencial através de um processo de aprendizagem cooperativa (idem).

Ser justo não é tratar todos do mesmo modo, mas atender às necessidades de cada um. Trata-se de “ajudar os professores a adoptar formas de trabalhar que tenham em conta todos os alunos da classe, incluindo os que apresentem dificuldades de aprendizagem.” (Ainscow, 1996, p.4)

1.4 Situação Actual

A partir de 2005 introduziram-se várias medidas que promovem a educação inclusiva na escola pública em Portugal (Resultados do Plano de Acção 2005/2009 - DGIDC,2009), mas o facto de o nosso sistema de ensino ter uma política centralizada, torna muito mais difícil e lenta a mudança. Pensa-se que é mais fácil atingir a inclusão num modelo de financiamento descentralizado, isto é a nível regional. “Os modelos de financiamento descentralizados são mais adequados em termos de custo/eficácia e respondem melhor às necessidades das populações locais” (Princípios Chave para a Promoção da Qualidade na Educação Inclusiva, 2009).

A principal dificuldade na implementação da educação inclusiva situa-se ao nível da vontade política e da situação económica de cada país, (Open File on Inclusive Education, Unesco, s/d)

embora os recursos sejam muito menos materiais e muito mais humanos, também implicam custos. Este processo é demorado e requer a análise detalhada do sistema, a consciencialização das barreiras existentes. A legislação é uma parte importante na mudança (idem), mas é sobretudo ao nível da formação contínua de professores e do trabalho cooperativo entre pessoas e instituições que será mais necessário um investimento. Este desafio é sobre aprendizagem contínua para todos, professores e alunos (Aprender com a Diversidade, Instituto de Inovação Educacional, 2004).

Como vimos antes, o estágio de desenvolvimento em matéria de inclusão varia muito de país para país e está directamente relacionado com as decisões legislativas que foram sendo tomadas ao longo dos anos, muitas vezes fruto das opções dos pais. Nas últimas décadas do século XX, a forma de olhar para a Educação Especial sofreu várias alterações.

A própria forma de definir deficiência ou necessidades educativas especiais altera-se conforme os países. A maioria dos países distingue entre seis e dez tipos diferentes de necessidades educativas especiais.

Por outro lado, a vulgarização do conceito de “escola inclusiva que tem como princípio fundamental que todos os alunos devem aprender juntos independentemente das suas dificuldades ou diferenças” (Um Guia para Directores – DGIDC, 2011), o início da introdução de medidas que permitissem a introdução da educação inclusiva na escola pública (2005), levou à necessidade de um novo enquadramento legal - surgiu o Decreto-Lei 3/2008 e com ele a Classificação Internacional de Funcionalidade. Este novo diploma, de acordo com a avaliação feita posteriormente (Um Guia para Directores – DGIDC, 2011), permitiu melhor qualidade de respostas educativas e uma escola mais inclusiva, pois possibilita a realização de um perfil do aluno mais realista, mais individualizado, “reforçou a co-responsabilização de todos os docentes e aumentou a participação dos pais na vida da escola” ((Projecto de Avaliação Externa da Implementação do Decreto-Lei nº3/2008 – Relatório Final, DGIDC, dez 2010).

Desde então, de acordo com a Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (Educação Inclusiva – Da Retórica à Prática – Resultados do Plano de Acção 2005/2009, 2009) está em curso uma reorganização profunda de Educação Especial, através de medidas legislativas, da criação de um grupo de recrutamento, da constituição de uma rede de escolas de referência para problemáticas de baixa incidência e alta intensidade e da reconversão das anteriores escolas especiais em Centros de Recursos para a Inclusão, cujo funcionamento assenta numa lógica de trabalho de parcerias e em rede. Ainda segundo a mesma entidade (Centros de Recursos para a Inclusão – Reorientação das Escolas Especiais, Out 2007), esta é

A Perspectiva dos Professores sobre o Alargamento da Escolaridade Obrigatória e a Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais no Ensino Secundário

também uma das orientações propostas na Declaração de Salamanca (Unesco), que recomenda especificamente às organizações não-governamentais “que fortaleçam a sua colaboração com as entidades oficiais e que intensifiquem o seu crescente envolvimento no planeamento, implementação e avaliação das respostas inclusivas às necessidades educativas especiais”.

2. ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

2.1 Definição do Problema

A definição de uma problemática de estudo supõe um olhar sobre uma realidade vulnerável mas com “potencialidades de desenvolvimento, (...) um conhecimento alargado da dimensão do problema” em estudo (Guerra, 2007, p.131). De acordo com a mesma autora, observar a realidade presente e tentar interpretá-la em relação à compreensão do passado e à concepção de um futuro desejável.

As reformas no ensino em Portugal multiplicam-se e muitas vezes nem estão implementadas tempo suficiente para testar se são, ou foram, eficazes. Todas as modificações que a sociedade portuguesa tem vindo a sofrer, fazem sentir necessidade de mudança sem haver a certeza de qual o rumo a tomar.

Actualmente, estamos integrados num conjunto, a União Europeia, onde se pretendem encontrar pontos de equilíbrio comuns nos diferentes sistemas educativos, numa tentativa de uniformização e, principalmente, de desenvolvimento do nível cultural e de literacia de cada país. Em Portugal, existe ainda um número muito elevado de pessoas, entre a população activa, que não concluiu o liceu, bem como um índice muito significativo de abandono escolar. Tentámos fazer um enquadramento teórico, no capítulo anterior, que permitisse a compreensão do que é o funcionamento actual do nosso sistema de ensino, numa perspectiva diacrónica. Em Setembro de 2012, começarão a chegar às escolas secundárias alunos que as vão frequentar com carácter obrigatório, pela primeira vez, até ao 12º ano. Esta é uma alteração profunda no sistema educativo, relativamente à população que vai passar a frequentar as escolas deste nível de ensino, e a todas as novas situações com que a escola passará a lidar. Em suma, vai modificar radicalmente o perfil da comunidade educativa no ensino secundário.

Este não tem sido um tema sujeito a debate ou a especial preparação quer a nível dos órgãos directivos como no que se refere à regulamentação de novas situações, ou ainda à formação de professores. Nem mesmo tem sido alvo da atenção da comunicação social.

Este estudo pretende reflectir sobre o nível de preparação dos professores para acolher esta nova população que aos poucos preencherá as salas das escolas secundárias e, principalmente,

para acolher e fazer um percurso de aprendizagem com todos os alunos que até à presente data ficavam pelo 9º ano de escolaridade e que agora continuarão o seu percurso escolar. Entre estes, contam-se também os alunos com Necessidades Educativas Especiais, a quem normalmente durante o terceiro ciclo era aplicado um Plano Individual de Transição para a Vida Activa (PIT), ou os alunos optavam por formações profissionais com equivalência ao 3º Ciclo. A lei prevê que a duração do PIT coincida com os últimos três anos de frequência da escola. Logo, até agora, poderia iniciar-se a partir do 7º ano de escolaridade, para os alunos com mais dificuldades, ou mais tarde dependendo do grau de dificuldade de cada um. Os alunos devem manter-se na escola integrados numa turma, com quem partilham apenas algumas disciplinas e vão tendo pequenos estágios, que lhes permitem, mais tarde, uma integração facilitada na vida activa. No entanto, este programa não confere qualquer tipo de certificação. O PIT passará a ser um processo a iniciar no 10º ano e que se manterá durante todo o secundário, uma vez que os últimos três anos da vida escolar do aluno coincidirão inteiramente com a sua permanência no ensino secundário.

Também os alunos que terminaram o 3º Ciclo do Ensino Básico com Currículo Específico Individual (CEI), que concede apenas certificado de frequência no final do 9º ano devido às grandes alterações dos conteúdos curriculares, constituirão uma nova população no secundário. De facto, estes alunos não podem inscrever-se nos cursos científico-humanísticos, nem nos cursos profissionais, porque não têm o diploma do 9º ano, mas estão dentro da escolaridade obrigatória. De acordo com a Portaria 275-A/2012 de 11 de Setembro, estes alunos deverão inscrever-se nas escolas secundárias mantendo um currículo diferenciado a Português e Matemática e não sendo integrados em turmas regulares, mas as restantes competências deverão ser trabalhadas nos Centros de Recursos para a Inclusão, antigas escolas de Educação Especial recentemente convertidas em centros de apoio para permitir um trabalho em rede que ajude a implementação da inclusão.

A mudança de modos de agir e de estar, a forma de abordar os conteúdos, algumas modificações aos próprios programas serão apenas algumas das estratégias a que iremos assistir, independentemente da vontade política ou do nível de preparação das instituições. A própria conceptualização da escola como local de aprendizagem, e do ensino secundário como porta de entrada para o mundo universitário, serão forçosamente alteradas, veremos em que espaço de tempo e a que preço. Toda a lógica do ensino secundário terá que ser reorganizada, num modo de agir adaptado à diversidade da nova população. Até porque até este momento, voltamos a sublinhar, muitos dos alunos com Necessidades Educativas Especiais com problemáticas mais graves, terminavam a sua escolaridade no 9º ano.

Neste trabalho, entendemos por alunos com Necessidades Educativas Especiais as “situações onde são evidentes dificuldades na aprendizagem, ou seja, em aceder ao curriculum oferecido pela escola, exigindo um atendimento especializado, de acordo com as características específicas do aluno” (Madureira e Leite, 2003, p.31).

Mas a verdade, é que se sente na escola um grande distanciamento em relação a esta realidade e por vezes mesmo alguma insensibilidade perante os alunos portadores de deficiência. Ainda hoje, são muitos os professores que não sabem o que é a *Declaração de Salamanca*, o que é o mesmo que dizer que ela está longe de ser uma realidade, pelo menos no nosso país. Mas também é verdade, que não é possível aderir aos princípios e práticas da escola inclusiva sem um apoio formativo, informativo e de rectaguarda, e de facto eles não existem, pelo menos de uma forma consistente e continuada.

O presente estudo enquadra-se na nossa vivência profissional e nas nossas próprias expectativas em relação ao futuro e à reacção de todos os colegas perante a gravidade dos casos que podem aparecer no ensino secundário e a diversidade dos mesmos. Neste sentido, o estudo procura responder às seguintes questões:

- Quais as concepções têm os professores do ensino secundário sobre a inclusão dos alunos com NEE?
- Que experiências de trabalho com alunos com NEE têm os professores do ensino secundário e como planeiam as adequações curriculares para estes alunos?
- Como é que os professores do ensino secundário equacionam o aumento de alunos com Necessidades Educativas Especiais, decorrente do alargamento da escolaridade obrigatória?
- Que nível de preparação atribuem a si próprios para trabalhar com alunos NEE e que formação consideram necessária?

Neste momento, em que o governo pensa rever o Decreto-Lei que regulamenta a educação especial, os professores foram chamados ao Parlamento para partilharem os seus problemas e os pontos de vista. O objectivo é, partir das dificuldades sentidas por quem está no terreno para então proceder às alterações. Julgamos que é uma iniciativa pioneira que se for vivida com seriedade pode trazer bons frutos.

2.2 Natureza e Objectivos do Estudo

Considerando o tema central do estudo e tendo em conta as questões enunciadas anteriormente foram definidos os seguintes objectivos específicos:

- Conhecer as percepções dos professores sobre a inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais na Escola Secundária;
- Caracterizar a experiência profissional desses professores com alunos com Necessidades Educativas Especiais;
- Identificar as concepções e práticas dos professores sobre adequações curriculares;
- Conhecer as preocupações e expectativas dos professores face ao aumento do número de alunos com Necessidades Educativas Especiais, decorrente do alargamento da escolaridade obrigatória;
- Identificar as necessidades enumeradas pelos professores perante o alargamento da escolaridade obrigatória e do aumento do número de alunos com Necessidades Educativas Especiais;

Para atingir estes objectivos é necessário considerar aspectos metodológicos que permitam a interação entre a problemática em estudo e os objectivos estabelecidos, de forma a criar aprendizagem e produzir algum conhecimento útil.

O estudo insere-se no paradigma interpretativo e desenvolve-se através de uma abordagem de natureza qualitativa. Um estudo qualitativo pretende compreender a realidade a estudar e conferir-lhe significado, porque, segundo Campenhoudt e Quivy, a utilidade de um estudo em ciências sociais é “compreender melhor os significados de um acontecimento ou de uma conduta (...) reflectir acertadamente sobre as implicações de uma decisão política” (1998, p.19).

O estudo tem um carácter descritivo e exploratório pretendendo abrir possibilidades acerca da problemática analisada. De acordo com os mesmos autores “a exploração comporta as operações de leitura, as entrevistas exploratórias e alguns métodos complementares” (idem, p. 49), que levam o investigador a tomar contacto de forma mais completa com a realidade.

Segundo De Ketele e Roegiers (1999: 117), os estudos exploratórios permitem “familiarizar o investigador com o assunto a estudar e com as situações em que o fenómeno se produz”, permitir-lhe fazer o inventário das variáveis suscetíveis de entrar em jogo”, fazendo emergir questões ou hipóteses que poderão contribuir para uma melhor compreensão da problemática do objeto de estudo. Neste sentido, a investigação exploratória é, segundo os mesmos autores, um processo essencialmente indutivo.

Um estudo do tipo descritivo, por sua vez, facilita a explicação da situação atual do objeto de investigação e incluem a recolha de dados para responder a questões que geralmente dizem respeito a atitudes, opiniões e condições (Carmo e Ferreira, 2008). Este tipo de investigação exige a elaboração de um instrumento adequado para a recolha de informação pertinente face aos objetivos e pode tomar a forma de inquérito, o qual, por sua vez, poderá ser realizado através de questionário ou entrevista.

Neste trabalho, optámos pela recolha de dados através da entrevista, a qual se coaduna mais com o carácter exploratório do estudo, atrás referido, permitindo fazer emergir dados relativamente a um assunto ainda pouco explorado e que corresponde a uma inovação do sistema educativo português – o atendimento aos alunos com NEE no ensino secundário, tendo em conta o aumento previsível desta população, decorrente do alargamento da escolaridade obrigatória nesse nível de ensino.

Qualquer fenómeno ocorre num processo temporal, integrado por tensões ideológicas, sociais, históricas que o influenciam pois está em permanente interacção. Neste caso, existe um sistema escolar que está dependente de outros sistemas, nomeadamente económicos, que o condicionam. Para tentar compreender uma realidade tão complexa, é necessário descrever o contexto, por etapas, para seguidamente tentar interpretar o fenómeno em si e identificar o seu sentido.

2.3 Caracterização dos Participantes e do Contexto

Neste subcapítulo faremos uma caracterização dos professores que foram entrevistados e, uma vez que todos eles trabalham na mesma escola, faremos também uma breve caracterização do seu contexto de trabalho, ou seja, da escola.

Como em muitos estudos qualitativos, trata-se de uma amostra de conveniência, optando-se por seleccionar um grupo de sujeitos pela sua disponibilidade. Como em qualquer estudo que recorra a este tipo de amostra, os resultados não são generalizáveis à população a que esses sujeitos pertencem, mas podem fornecer informações relevantes para a compreensão do objeto de um estudo de carácter exploratório (Carmo e Ferreira, 2008). O estudo qualitativo vai considerar a intensidade, a análise de um pequeno número de informações complexas e pormenorizadas” (Campenhoudt e Quivy, 1998, p. 227). É considerado o encadeamento do discurso, as relações entre temas e a própria dinâmica impressa pelo entrevistado.

A Perspectiva dos Professores sobre o Alargamento da Escolaridade Obrigatória e a Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais no Ensino Secundário

Neste sentido, foi escolhida uma escola do ensino secundário e a selecção dos participantes nas entrevistas obedeceu a uma lógica de representação de disciplinas, para que fosse demonstrativa de vários perfis de professores, embora o que os caracterize esteja muito para além da disciplina que leccionam.

As entrevistas que fizemos não contemplam professores de todas as disciplinas dos quatro cursos científico-humanísticos do ensino secundário, mas são as disciplinas comuns a todos os cursos e, duas delas, são disciplinas distintivas de diferentes áreas de estudos. As disciplinas de Português, Inglês, Filosofia e Educação Física são comuns a todas as áreas de estudos. A disciplina de Matemática existe nos cursos de Ciências e Tecnologias, Ciências Socio-Económicas e pode ser escolhida como disciplina de opção nos cursos de Artes Visuais e Línguas e Humanidades. A disciplina de História existe no curso de Línguas e Humanidades e pode ser escolhida como disciplina de opção nos cursos de Artes Visuais e Ciências Socio-Económicas.

Foi também tido em consideração o facto destes professores, na altura, fazerem parte de conselhos de turma que integravam alunos com diferentes Necessidades Educativas Especiais, e portanto estava estabelecido um conhecimento prévio sobre a temática em estudo e, acima de tudo, pareceram-nos professores especialmente empenhados e preocupados em trabalhar bem com aqueles alunos.

Os professores serão designados ao longo deste trabalho por P1, P2, P3, P4, P5 e P6, para referir o professor de Português, o professor de Filosofia, o professor de Inglês, o professor de Educação Física, o professor de Matemática e o professor de História, respectivamente, de acordo com o número atribuído à entrevista realizada.

Foram solicitados dados pessoais a todos os entrevistados, num total de seis, que constam do quadro seguinte.

Quadro 1 : Dados socioprofissionais dos entrevistados

	Género	Idade	Formação Académica	Disciplina	Tempo de Serviço	Anos de Experiência com NEE
P1	Fem	53	Licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas	Português	30 anos	5 anos
P2	Masc	42	Mestrado em Filosofia na área da Estética e Filosofia da Arte	Filosofia e Psicologia	20 anos	5 anos

A Perspectiva dos Professores sobre o Alargamento da Escolaridade Obrigatória e a Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais no Ensino Secundário

P3	Fem	42	Licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas	Inglês e Alemão	18 anos	3 anos
P4	Fem	41	Licenciatura em Educação Física e Desporto	Educação Física	19 anos	7/8 anos
P5	Fem	54	Mestrado em Estatística	Matemática	20 anos	2 anos
P6	Fem	54	Licenciatura em História Mestrado em Psicopedagogia Perceptiva	História	36 anos	7 anos

Relativamente à formação académica, três professores têm habilitação superior à licenciatura e três têm licenciatura. Há professores que começaram a trabalhar bastante mais cedo do que outros, pois a disparidade do número de anos de serviço é bem maior do que a diferença de idades. Todos os professores já trabalharam noutros níveis de ensino (Ensino Básico ou Ensino Superior), à excepção do professor de Filosofia. Todos os professores já tiveram experiências com alunos com diversas necessidades educativas especiais, nesta escola ou em anteriores. No que respeita o género, há uma prevalência do género feminino, o que é tradicional entre a população docente das escolas.

Em relação ao contexto, todos os professores trabalham na mesma escola, como já foi referido. Esta é uma escola centenária do centro de Lisboa, situando-se numa zona habitacional e de serviços. De acordo com o Projecto Educativo da Escola, tem uma população escolar muito diversificada devido aos seus fáceis acessos. Desde a sua fundação que a escola está marcada pelo cariz cultural, científico e revolucionário dos que a frequentaram. Desde o início que teve um dinâmico movimento associativo estudantil, bem como, mais recentemente, uma associação de pais empenhada. Esta escola tem uma identidade histórica, social e cultural muito forte e reconhecida por todos. É uma escola que apenas abrange o secundário e possui cursos diurnos e nocturnos.

Segundo o mesmo documento, no ano lectivo de 2009/2010, a população discente era constituída por 1726 alunos, 1049 no ensino diurno (61 %) e 677 (39 %) no ensino nocturno. A população escolar diurna é constituída maioritariamente por jovens do sexo feminino entre os 15 e os 20 anos de idade, originários de todos os estratos sociais e de diversos países, o que é encarado como uma mais-valia para a Escola.

A diversidade da oferta extracurricular desempenha um papel fundamental na consciência da importância cultural da Escola e na percepção da auto-imagem do estudante como um agente de cultura, participante no diálogo universal (Projecto Educativo da Escola).

É uma escola aberta à comunidade, embora as suas instalações se encontrem bastante degradadas e as salas de aula desadequadas em relação aos novos processos inter-activos de ensino-aprendizagem.

O serviço docente é assegurado por 182 professores, sendo 143 do quadro de nomeação definitiva (dos quais apenas 94 se mantêm do ano anterior), 8 do quadro de zona pedagógica e 31 contratados, tendo a maioria mais de 20 anos de serviço. É de salientar que um número significativo dos professores possui uma habilitação superior à licenciatura. Estes dados, permitem concluir uma significativa estabilidade do pessoal docente, que apresenta uma longa experiência profissional e uma qualificada formação académica.

2.4 Procedimentos de Recolha e Tratamento de Dados

2.4.1 Entrevista

O percurso foi iniciado através de entrevistas que tentámos que decorressem de forma flexível. Foram efectuadas seis entrevistas, seleccionados os participantes pelos critérios abordados anteriormente, durante o ano lectivo 2010/2011 (os guiões das entrevistas encontram-se em anexo). As entrevistas foram gravadas e transcritas na íntegra, com a concordância dos participantes e seguidamente tratadas através de análise de conteúdo.

A entrevista é antes de mais uma forma de recolha de informação. Uma vez que as entrevistas constituem uma fonte de informação tão rica, devem ser preparadas de modo a daí poder ser tirado o maior proveito. Antes de as realizar é importante que se considerem alguns critérios: com quem é útil ter uma entrevista? Em que consistem? Como explorá-las? (Campenhoudt e Quivy, 1998, p.71) É também importante que decorram num ambiente descontraído para que o entrevistado sinta abertura para expressar livremente o seu ponto de vista. Interessa registar as opiniões de pessoas com um bom conhecimento do problema, que podem estar directamente envolvidos nele, mas cuja visão permita compreender uma pluralidade de pontos de vista.

As entrevistas podem ser mais ou menos dirigidas pelo investigador: são por ele pedidas, o tema refere-se ao estudo em causa e o seu objectivo relaciona-se com os objectivos do estudo. Por isso se fala em entrevistas semi-directivas quando nos referimos às utilizadas nos estudos exploratórios, embora obedeçam a um guião, não são muito extensas e dão alguma liberdade a ambos os sujeitos participantes. Elas não são encaminhadas por perguntas precisas. A grande vantagem é a capacidade de adaptação que se pode conferir à entrevista semi-directiva. O entrevistador tenta orientar a entrevista para os objectivos do estudo, sempre que o

entrevistado se afasta deles, e reformula as perguntas, e a sua ordenação, de acordo com as características do entrevistado e com as respostas que vai obtendo, embora estejam sempre presentes factores subjectivos, quer por parte do entrevistador quer do entrevistado. No entanto, ainda segundo os mesmos autores, o sucesso da entrevista vai depender do nível de “interacção entre os dois parceiros” (idem, p.78).

O objectivo da entrevista é levar o interlocutor a exprimir parte das suas vivências e, sobretudo, a sua percepção do problema em estudo. A comunicação contida na entrevista é o resultado da elaboração de um pensamento. Nem todos têm a mesma facilidade em encontrar as palavras adequadas para se exprimir.

Neste estudo, o percurso foi iniciado através de entrevistas que tentámos que decorressem de forma flexível. Seleccionados os participantes pelos critérios abordados anteriormente, foram efectuadas seis entrevistas, durante o ano lectivo 2010/2011. No momento em que foi solicitada aos vários professores a sua participação neste trabalho, mostraram-se imediatamente disponíveis, embora depois tenha havido alguma dificuldade em encontrar momentos de encontro que conviessem às duas partes, devido a incompatibilidade de horários que acabou sempre por ser superada. As entrevistas decorreram na escola, no gabinete de Educação Especial, e tiveram uma duração que variou entre 20’33” e os 41’. As entrevistas foram gravadas, com a concordância dos participantes, e posteriormente transcritas na íntegra.

As entrevistas tiveram por base o seguinte Guião:

Quadro 2 - ENTREVISTA AOS PROFESSORES

<u>BLOCO TEMÁTICO</u>	<u>OBJECTIVO</u>	<u>FORMULÁRIO DE QUESTÕES</u>
Legitimação da entrevista	<u>Explicar os objectivos</u>	<p>Esta entrevista insere-se num trabalho sobre as consequências do alargamento da escolaridade obrigatória nos alunos com Necessidades Educativas Especiais destinado a uma tese de Mestrado.</p> <p>Depois de transcrita, a entrevista será devolvida para confirmação pelo entrevistado.</p>
	<u>Garantir o anonimato</u>	<p>Pedir autorização para gravar a entrevista.</p> <p>Explicar a confidencialidade e o anonimato de todos os dados, opiniões e informações (codificação dos entrevistados).</p> <p>Preenchimento de uma ficha com informações socioprofissionais.</p>
	<u>Motivar o entrevistado</u>	<p>A sua participação é fundamental para o sucesso do trabalho, uma vez que este estudo tem por base as opiniões recolhidas nas entrevistas.</p>
Inclusão de alunos com NEE no ensino regular	<u>Conhecer as percepções do prof sobre a inclusão dos alunos com NEE na escola</u>	<p>O que pensa da inclusão dos alunos com NEE na escola?</p> <p>Antes de ser professor do Ensino Secundário, já tinha ouvido falar de Necessidades Educativas Especiais?</p> <p>Como define NEE?</p> <p>Acha que esses alunos têm de facto uma inclusão plena, e que a escola dá resposta às suas necessidades, desenvolvendo as suas competências académicas tal como aos outros alunos?</p> <p>Esses alunos ainda não são muito frequentes no Ensino Secundário, parece-lhe que é possível terem sucesso neste nível de ensino?</p> <p>Conhece o novo DL que regula a inclusão de alunos com NEE na escola?</p>

A Perspectiva dos Professores sobre o Alargamento da Escolaridade Obrigatória e a Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais no Ensino Secundário

	<p><u>Caracterizar a experiência profissional do professor com alunos com NEE</u></p>	<p>Ao longo do tempo já teve alunos com Necessidades Educativas Especiais?</p> <p>Considerando as características da sua disciplina, quais foram as suas principais preocupações e dificuldades quando teve alunos com NEE?</p> <p>Considera que essas experiências foram bem sucedidas? Porquê?</p> <p>Teve apoio da Educação Especial quando trabalhou com alunos com NEE? E de outras estruturas técnico-pedagógicas?</p>
	<p><u>Identificar as concepções e práticas do professor sobre adequações curriculares</u></p>	<p>De que forma é que esses alunos condicionaram o desenvolvimento das suas aulas?</p> <p>Que adaptações teve que fazer para facilitar o trabalho desses alunos e para os integrar no grupo?</p> <p>Considera que se devem fazer adequações curriculares ao nível do ES?</p> <p>Comparando com as adequações curriculares no EB, parece-lhe que as adequações ao nível do ES são eficazes?</p> <p>Sabe que os alunos com NEE no ES podem fazer exame a nível de escola, no 12º ano? O que pensa disso?</p>
<p>Consequências do alargamento da escolaridade Obrigatória</p>	<p><u>Conhecer as preocupações do professor face ao aumento de alunos com NEE decorrente da escolaridade obrigatória</u></p>	<p>Com o alargamento da escolaridade obrigatória para 12 anos, haverá necessariamente um aumento do número de alunos com NEE a frequentar o Ensino Secundário.</p> <p>Que consequências imediatas pensa que este alargamento vai ter?</p> <p>A escola está preparada para este aumento do nº de alunos com NEE e para as suas diferentes problemáticas?</p> <p>Sente-se preparado para enfrentar esse aumento de casos “especiais”?</p> <p>Duma maneira geral, acha que o corpo docente está preparado para a inclusão de mais alunos com NEE e com problemáticas mais complexas?</p>
	<p><u>Identificar as expectativas do professor</u></p>	<p>Acha que serão necessárias adaptações curriculares específicas?</p> <p>Com incidência em que disciplinas? Adequações de que tipo?</p>

A Perspectiva dos Professores sobre o Alargamento da Escolaridade Obrigatória e a Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais no Ensino Secundário

	<u>relativamente aos processos de adequação curricular</u>	Pensa que as suas aulas passarão a ser diferentes? De que forma? A quem pensa recorrer para o ajudar na elaboração de adequações curriculares na sua disciplina? (CT, EE...)
Necessidades das escolas e dos professores para o alargamento da escolaridade obrigatória e aumento de alunos com NEE	<u>Conhecer a opinião do professor sobre as mudanças a efectuar nas ES para facilitar a inclusão</u>	Que mudanças terão que ocorrer nas Escolas Secundárias para receber mais alunos com NEE e com diferentes tipos de problemáticas? Se pudesse, que medidas educativas introduziria para diminuir o impacto deste aumento de alunos com NEE?
	<u>Averiguar as necessidades de formação dos profs face à inclusão de alunos com NEE</u>	Tendo em conta que a maior parte dos profs em exercício no Sec não teve formação sobre NEE, parece-lhe que a formação poderia contribuir para ajudar a lidar com o aumento de casos de alunos com NEE decorrente do alargamento da escolaridade obrigatória? Que tipo de formação seria útil? (temas a abordar; modalidades de formação – cursos, oficinas, círculos de estudo...)

2.4.2 Análise de Conteúdo

A análise de conteúdo tem uma função fundamental, ajuda a descobrir o que se encontra por detrás das palavras, construir um conhecimento relativo a uma problemática exterior aos participantes na entrevista.

Segundo Bardin (2008, p.40), a análise de conteúdo é um “conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”. Uma das principais características é a de redução da informação, uma vez que permite lidar com informação muito numerosa e extensa, organizando-a em categorias de conteúdo através de um processo que obedece a um certo número de regras (Esteves, 2005). Outra característica fundamental é o recurso à inferência. Como refere Bardin (2008, p.40), “a intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de

produção (ou, eventualmente, de receção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não).”

A análise de conteúdo pode ser realizada através de procedimentos fechados (ou dedutivos) ou abertos (indutivos ou exploratórios). Nos procedimentos fechados, parte-se de uma grelha de análise pré-definida, adequada aos objetivos do estudo e elaborada a partir do quadro referencial teórico e/ou de estudos empíricos realizados na área. Nos procedimentos abertos, pelo contrário, as categorias emergem do próprio material em análise (Esteves, 2005). Neste tipo de procedimentos, o quadro de categorias é provisório e vai-se alterando e reformulando com a entrada de novo material, até se atingir um quadro categorial estável.

Geralmente, consideram-se três grandes etapas na realização da análise de conteúdo: a pré-análise, a codificação e a categorização. A pré-análise implica a “leitura flutuante” (Esteves, 2005; Bardin, 2008) permite que o investigador comece a formular hipóteses para a criação do sistema de categorias que irá criar.

Para a codificação, é necessário decidir sobre as unidades de registo, as unidades de contexto e as unidades de enumeração que iremos utilizar. A unidade de registo pode ter características diversas, mas corresponde sempre ao elemento de significação a codificar e classificar. Na maior parte dos casos, a unidade de registo é semântica ou temática, correspondendo a uma unidade de sentido que pode estar expressa numa frase, em mais do que uma frase, numa parte de frase... A unidade de contexto, por sua vez, representa o segmento de mensagem mais amplo que permite compreender o sentido global de cada uma das unidades de registo que nele se integram. A unidade de enumeração refere-se à unidade de contagem, quando se pretendem quantificar os resultados e pode corresponder à unidade de registo (Esteves, 2005).

A categorização corresponde ao agrupamento do material em categorias e obedece a regras específicas: a da exclusão mútua (as categorias devem estar definidas de modo a que uma unidade de registo só possa ser integrada numa delas); a homogeneidade (a categorização deve ter um único princípio de classificação, tornando o quadro geral legível como um todo); a exaustividade (nenhuma unidade de registo pertinente para o objetivo do estudo deve ser excluída); a pertinência (o sistema de categorias contribui para o objetivo do estudo e faz sentido em relação ao material recolhido); e a objetividade (uma unidade de registo insere-se numa categoria independentemente de quem analisa).

Começámos por fazer uma primeira audição das entrevistas, seguida de leitura e transcrição integral de cada uma. Este primeiro contacto com o conteúdo da entrevista permitiu desde logo uma sistematização das ideias principais.

Seguidamente os textos das entrevistas transcritas foram segmentados em unidades de registo, correspondendo a frases, partes de frases ou mesmo parágrafos que consubstanciam ideias completas. Este constituiu um processo minucioso da análise do discurso. Essas unidades de registo deram origem a indicadores. Os indicadores são as ideias apresentadas por conjuntos de unidades de registo com o mesmo sentido, reduzindo-as à sua ideia central para poderem, posteriormente, ser usados na análise do discurso dos restantes entrevistados. Neste processo, tentámos manter sempre a fidelidade à ideia central das respostas dadas.

A etapa seguinte consistiu em categorizar os indicadores, tendo em conta os objectivos do estudo, daí resultando categorias e subcategorias. Depois as categorias foram integradas nos temas anteriormente criados para o guião da entrevista.

O quadro geral da análise de conteúdo, onde constam os temas, as categorias e as subcategorias, está apresentado no anexo IV.

*“What children can do together today,
they can do alone tomorrow.”*

Vygotsky

3. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS POR TEMAS E CATEGORIAS

Este capítulo destina-se à apresentação dos resultados das entrevistas realizadas. A análise que para isso foi feita está organizada nos temas que decorreram dos blocos temáticos do guião das entrevistas, discriminados nas respectivas categorias e subcategorias. Tentámos “anotar as pistas e as ideias, pôr em evidência as contradições internas e as divergências de pontos de vista e reflectir sobre o que podem revelar” (Campenhoudt e Quivy, 1998, p. 79). O quadro, que apresentamos seguidamente, permite ter desde já uma ideia mais precisa da abordagem que se pretendeu fazer.

A frequência das unidades de registo por subcategoria aparece na coluna da direita.

Quadro 3: Temas, Categorias e Subcategorias

TEMAS	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UR / SC
Inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais no ensino regular	Percepção sobre a inclusão no ensino secundário	Aceitação da inclusão	59
		Relatividade da inclusão	65
		Expectativas positivas sobre a inclusão no ensino secundário	17
	Conhecimentos sobre a inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais	Conhecimento das orientações legais	16
		Experiência anterior de processos de inclusão	16
	Representação dos alunos com Necessidades Educativas especiais e do seu percurso escolar	Dificuldades na aprendizagem superiores à norma	38
		Dificuldades em áreas específicas decorrentes das diferentes problemáticas	32
	Factores facilitadores da inclusão	Atitude do professor	9
		Apoio especializado	18
		Aceitação e apoio da família	6

A Perspectiva dos Professores sobre o Alargamento da Escolaridade Obrigatória e a Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais no Ensino Secundário

	Práticas curriculares em turmas inclusivas	Necessidade de adequações curriculares	55
		Implicações das adequações curriculares	27
		Repercussões da inclusão na dinâmica da turma	70
Consequências do alargamento da escolaridade obrigatória	Posição face ao alargamento da escolaridade obrigatória	Perspectiva geral	7
		Problematização do alargamento da escolaridade obrigatória	27
		Previsão de mudança nas características da população escolar	3
	Percepção sobre a preparação das escolas para o alargamento da escolaridade obrigatória	Ajustamentos a nível organizacional	40
		Ajustamentos a nível pessoal	23
		Ajustamentos a nível profissional	52
Necessidades decorrentes do previsível aumento de alunos com Necessidades Educativas Especiais	Melhorias na organização e funcionamento da escola	Melhoria no trabalho colaborativo	17
		Melhoria nas condições de ensino	24
	Melhoria nos conhecimentos e práticas dos professores	Flexibilidade curricular	21
		Necessidade de formação dos professores	48

Foram abordados três temas, dentro de cada um deles surgiu um número assimétrico de categorias e subcategorias de acordo com a importância dada pelos entrevistados aos assuntos e o destaque induzido pelo próprio guião.

No primeiro tema, “Inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais no ensino regular”, surgiram cinco categorias. De entre essas categorias, é interessante realçar a que diz respeito aos “Fatores facilitadores da inclusão”, uma vez que, no guião, não aparecia nenhuma pergunta que especificamente apontasse neste sentido, tendo o assunto emergido totalmente do discurso dos docentes.

Relativamente ao segundo tema, “Consequências do alargamento da escolaridade obrigatória”, apareceram apenas duas categorias, bem como para o terceiro tema “Necessidades decorrentes do previsível aumento de alunos com Necessidades Educativas Especiais”. Como o quadro anterior mostra, em qualquer destas duas categorias, é notória a orientação dos entrevistados para a necessidade de ajustamentos e melhorias.

O quadro geral onde consta a análise de conteúdo de todas as categorias, com todas as subcategorias, indicadores e frequências encontra-se no anexo IV. No anexo III apresentamos ainda o exemplo do recorte em unidades de registo e transformação em indicadores do protocolo de uma das entrevistas.

3.1 Tema 1 : Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais no Ensino Regular

No primeiro tema surgiram cinco categorias que se relacionaram com o conceito de Inclusão de uma forma abrangente e com a prática já experimentada por cada professor no seu percurso individual. Estas categorias relacionam-se com:

- Percepção sobre a inclusão no ensino secundário
- Conhecimentos sobre a inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais
- Representação dos alunos com Necessidades Educativas Especiais e do seu percurso escolar
- Factores facilitadores da inclusão
- Práticas curriculares em turmas inclusivas

Seguidamente serão apresentados quadros onde é possível visualizar os resultados da análise de cada uma destas categorias, procurando-se interpretar detalhadamente a informação obtida.

Na coluna da direita aparece a frequência de unidades de registo por indicador.

Quadro 4 - Percepção sobre a Inclusão no Ensino Secundário

Categoria	Subcategorias	Indicadores	UR/I
Percepção sobre a inclusão no ensino secundário	Aceitação da inclusão	Concordância com a inclusão	3P1 3P2 4P3 2P4 3P5 7P6
		Situação positiva para os alunos com NEE	2P1 3P2 2P4 1P6
		Forma de valorização da diferença	2P1
		Experiência positiva para os outros alunos	1P1 3P4 1P5 1P6
		Existência de casos de inclusão bem sucedida	1P1 3P3 5P4 3P5
		Exemplo de um professor invisual de sucesso	1P5

A Perspectiva dos Professores sobre o Alargamento da Escolaridade Obrigatória e a Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais no Ensino Secundário

		Experiências positivas com alunos NEE	5P6	
		Existência de inclusão plena	3P6	
	Relatividade da inclusão		Possibilidade de desvantagens da inclusão para algumas deficiências	1P1
			Existência de casos de difícil inclusão	3P1 8P3 6P4
			Existência de casos de insucesso	1P5
			Existência de diferentes perspectivas sobre o sucesso da inclusão	1P1 7P3
			Falta de preparação das escolas para aceitar alunos com NEE	8P2
			Reacção negativa que os professores têm ao tomarem conhecimento de alunos com NEE	2P1
			Dificuldades na concretização da inclusão	7P3 6P4
			Vantagens da presença de dois professores em sala de aula	3P3
			Diminuição do nível de exigência no trabalho com alunos com NEE	3P5
			Redução de possibilidade de sucesso no ensino superior devido às adequações curriculares	7P5
		Dúvida quanto a um maior acesso ao ensino secundário por alunos com NEE	1P6	
		Dificuldade em lidar com um aluno com esclerose múltipla	1P1	
	Expectativas positivas sobre a inclusão no ensino secundário		Possibilidade de sucesso dos alunos com NEE no ensino secundário	3P1 2P2 3P4 2P5 3P6
			Procura de respostas efectivas por parte da escola	2P1
			Possibilidades de sucesso na aprendizagem da matemática	2P5

Relativamente à categoria representada no *Quadro 4 “Percepção sobre a inclusão no Ensino Secundário”*, percebemos que os entrevistados consideram que a inclusão é uma boa prática, uma vez que a escola, como instituição, representa uma micro-sociedade, todos devem estar incluídos. No conjunto todos têm a ideia de que a inclusão pode ser bem sucedida, afirmando:

“ Não tenho nada contra (a inclusão), pelo contrário, acho muito bem. (...) Portanto eu acho que é uma mais-valia nos dois sentidos.” (P1)

“Eu acho que a inclusão dos alunos com NEE, é uma inclusão necessária” (P2)

“ Acho que depende do problema que o aluno tem” (P3)

“Portanto, se vivemos em sociedade e todos devemos viver em conjunto e não devemos marginalizar ninguém, porque não começar na escola e tentar integrar logo os alunos à partida?” (P4)

“Penso que é positivo. Tanto para os alunos com essas necessidades como para os outros.” (P5)

“Estou completamente de acordo. Acho que é bom tanto para os que têm NEE como para os que não têm. Acho que a diversidade é sempre enriquecedora e todos nós aprendemos. Portanto é interactivamente positivo.” (P6)

Tanto permite aos alunos com dificuldades uma vivência de escolarização regular, como permite à restante população escolar uma vivência humana mais rica. Apenas um dos entrevistados tem uma posição um pouco mais ambígua, uma vez que, embora defenda a inclusão, levanta algumas dúvidas quanto aos seus benefícios para os alunos com NEE:

“Eu não sou pela exclusão, vamos lá a ver! Eu não acho que há uma escola para meninos normais e uma escola para meninos especiais. Mas acho que às vezes se exige demasiado, depois, a alunos do ensino especial.” (P3)

No entanto, há deficiências a que os professores são mais sensíveis, ou consideram mais problemáticas. Todos os entrevistados se referiram à cegueira como sendo a problemática mais difícil de trabalhar, incluir, e realizar adaptações em sala de aula, apesar do défice cognitivo também ter sido referido. No primeiro indicador desta subcategoria, “Concordância com a inclusão”, surgiu um número bastante elevado de unidades de registo.

Todos os professores já tinham tido experiências em sala de aula com alunos com Necessidades Educativas Especiais, embora com problemáticas diferenciadas e em diferentes níveis de ensino, mas nem todas tinham sido bem sucedidas, havendo mesmo alguns casos que foram considerados de insucesso evidente, como refere este docente:

A Perspectiva dos Professores sobre o Alargamento da Escolaridade Obrigatória e a Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais no Ensino Secundário

“Esse aluno foi aquele onde esse trabalho foi muito complicado, e eu acho que não consegui. Não, não consegui. Era impossível. Porque era completamente impossível.” (P1)

Os diferentes entrevistados tentaram descrever a sua experiência inserindo-a na realidade das suas disciplinas e dos respectivos conteúdos.

Alguns professores descreveram em pormenor casos de sucesso,

“Há casos em que eu acho que sim, plenamente, estou-me a lembrar já de uma aluna nossa (...)” (P1)

“Este ano tenho três alunos e acho que sim (*que terão sucesso*)” (P3)

“Foi ele (*esse aluno cego*) que trouxe o Goalball⁶ cá á escola. E foi giro, é uma experiência muito gratificante” (P4)

“Tenho como experiência de alguns alunos que eu vejo que realmente estão integrados” (P5)

ou de insucesso,

“Se formos pensar num aluno que eu tive há dois anos, o que é que nós fazíamos? Nós entretínhamo-lo!” (P3)

“Uma vez no ginásio antigo, o alçapão estava aberto e ele entrou antes de mim! Foi parar lá abaixo!” (P4)⁷

chegando mesmo a questionar a inclusão como regra geral para todos os tipos de problemáticas e contradizendo, de algum modo, a aceitação da inclusão que tinham referido quando diretamente inquiridos sobre a questão. Com efeito, quando confrontados com as experiências práticas anteriores, explicitam que há algumas patologias, que devido às suas características próprias, impedem uma inclusão plena e de sucesso. Mesmo no caso de escolas em que há alguma sensibilidade relativamente a estes alunos, como é o caso da escola onde estes professores exercem a sua actividade, os entrevistados consideram que existe uma grande variedade de factores que condicionam o sucesso ou insucesso da inclusão.

Contudo alguns docentes consideram que estes alunos não condicionam especialmente a dinâmica da aula, apenas exigem um trabalho diferenciado por parte do professor, como os excertos seguintes sugerem:

“ Na aula propriamente (*não*), a não ser que eu tenha, para algum tipo de actividades de arranjar uma outra estratégia um bocadinho diferente para aquele aluno, mas eu consigo levar e fazer o programa todo e o percurso todo.” (P1)

“Aqui, como estão integrados, mas as situações também são leves... a única coisa que eu aplico aqui é na aula, quando estou a fazer uma aplicação, chamo os alunos ou sou capaz de acompanhar mais, ou sento-me ao lado deles, pergunto-lhes se estão a perceber se não estão a

⁶ Desporto específico para deficientes invisuais, jogado com duas equipas de três jogadores cada.

⁷ P4 – Professora de Educação Física

A Perspectiva dos Professores sobre o Alargamento da Escolaridade Obrigatória e a Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais no Ensino Secundário

perceber e ajudá-los na concretização dum exercício ou vão ao quadro, ou seja tornam-se mais visíveis.” (P2)

outros docentes, pelo contrário, pensam que alguns destes alunos podem ser um factor inibidor no ritmo de aprendizagem da turma e no desenvolvimento dos conteúdos programáticos, como podemos constatar a seguir:

“Como é que condicionaram? Por interrupções inoportunas, por exemplo. (...) um ritmo mais lento.” (P3)

“Olha condicionaram, condicionaram, isso é verdade. Não sei se foi para pior se foi para melhor, de todas as formas há uma atenção específica que tu tens que ter. Claramente é diferente.” (P6)

Esta diferença de posições pode ser devida a vários factores, mas possivelmente estará relacionada com as características próprias de cada disciplina. Um dos professores, o de História, defende que a escola está inserida na sociedade e faz parte dela, por conseguinte comporta-se como a própria sociedade:

“Eu acho que seria lírico se considerasse isso (*que esses alunos têm de facto uma inclusão plena*), acho que não. Mas a escola é sociedade e a sociedade exclui sempre as pessoas que são diferentes e que são portadoras de alguma deficiência, por isso acho que não. Mas que se tenta, tenta.” (P6)

os restantes referiram diferentes situações em que é possível questionar a eficácia das práticas inclusivas, não só por possibilidade de insucesso ou eventuais dificuldades mas, sobretudo, por poder ser contraproducente nalgumas problemáticas, como assinala este professor

“E provavelmente não é mau, porque a própria criança não se sente diminuída, se estiver num local que tenha condições, que tenha um ensino mais especializado, mais direccionado, não é? Eu digo nos problemas mais graves, quer ao nível cognitivo, quer a outros níveis, limitações físicas ...” (P3)

Foi também salientada a diferença de perspectivas sobre o que se pode entender por sucesso nestes casos, o que nos faz questionar os próprios objectivos do percurso escolar destes alunos.

“Volto a dizer que depende do aluno e do tipo de problemática” (P3)

“Agora se dissermos assim: estamos a entretê-lo, ele está ali porque se sente bem ali ou porque a mãe acha que é ali que ele deve estar, então nesse caso acho que sim, acho que cumprimos o nosso papel, nunca o menosprezamos, tentamos sempre dar-lhe tarefas para cumprir. Aí nesse caso sim. Agora a nível de objectivos do ensino básico, não. Nem os mínimos.” (P3)

“Eu tenho que dirigir, estar ao lado deles, sem lhes dar a resposta mas dar-lhes um “empurrãozinho”.” (P2)

A Perspectiva dos Professores sobre o Alargamento da Escolaridade Obrigatória e a Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais no Ensino Secundário

Foi especialmente referido pelo professor de Filosofia (P2) a falta de recursos, humanos e materiais, das escolas para aceitar todos estes alunos, aliás esta foi uma preocupação expressa por este professor ao longo de toda a sua entrevista.

“Eu penso, que a escola também aceita mas depois também não há ... têm os técnicos, vocês fazem um trabalho excelente, é uma ajuda preciosa, mas há escolas que não têm, não é? Têm falha disso.” (P2)

“Mas não sei se a escola está preparada e se pensa... porque o Regulamento Interno é feito para os supostos “normais”... as várias possibilidades de adaptação de currículos, a única coisa que dizem é: o aluno tem direito a mais meia hora, tem direito a mais uma hora para isto ou para aquilo, mas mesmo nos exames fica-se por aí, não é?” (P2)

Por outro lado, ainda acontece com alguma frequência encontrar resistência por parte dos colegas em trabalhar com estes alunos,

“As pessoas reagem negativamente a alunos com NEE “Oh! Que maçada!” Quando às vezes não é carga de trabalhos nenhuma.” (P1)

ou então aparentemente reagem bem mas depois durante o ano lectivo tentam facilitar o seu próprio trabalho, aligeirando as adequações necessárias.

Houve um professor, o de Matemática (P5), que se mostrou bastante preocupado devido à diminuição do grau de exigência para com estes alunos no caso de haver adaptações nos critérios de avaliação.

“Porque eu acho que há a tendência, ou pelo menos algumas pessoas assim farão, de se esquecerem que somos todos iguais sendo diferentes, e portanto acentuam a diferença beneficiando eventualmente os alunos.” (P5)

“E no ensino superior não há de certeza contemplanções em relação a estes alunos, não é?” (P5)

Assim, estes professores consideram que, se esses mesmos alunos pretenderem prosseguir estudos, correm o risco de não conseguirem acompanhar os conteúdos e o respectivo nível de exigência no ensino superior, ou na etapa seguinte que escolherem.

“Quer dizer estivemos a permitir que ele fizesse o 12º ano numa área para acabar por ir para engenharia, vamos supor, e ele nunca vai conseguir ser engenheiro.” (P5)

Apesar disso, a maioria dos professores acredita que o facto de um aluno ser portador de Necessidades Educativas Especiais não é inibidor do seu sucesso escolar no ensino secundário, inclusivamente na disciplina de Matemática.

“Á excepção desse caso, foram. É como te digo, eu acho que as NEE não são impeditivas de sucesso.” (P1)

A Perspectiva dos Professores sobre o Alargamento da Escolaridade Obrigatória e a Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais no Ensino Secundário

“São alunos com NEE, mas essas necessidades não são limitativas a alguns níveis, e portanto nesses casos acho que é possível.” (P3)

“Nós temos casos de alunos com sucesso aqui na escola. Mesmo na minha disciplina.” (P4)

“Essas coisas dependem muito do trabalho individual e do esforço que as pessoas fazem.” (P5)

“A experiência que eu tenho agora do secundário com estes alunos, que eu tenho na minha turma, eu parece-me que sim.” (P6)

Sintetizando, o quadro mostra-nos, através do número de UR por Indicador, que todos os professores concordam com uma política de educação inclusiva, enquanto conceito, acham que pode ser uma situação vantajosa para todo o tipo de alunos, acreditam na existência de casos de inclusão bem-sucedida mesmo no secundário. No entanto, quando confrontados com experiências e situações concretas, referem que existem casos de inclusão muito difícil e por isso se torna quase impraticável a sua concretização. Consideram ainda que há diferentes formas de entender o sucesso da inclusão e que, não sendo as NEE, à partida, impeditivas do sucesso escolar, há casos em que os objetivos do currículo comum dificilmente serão alcançados, questionando os docentes o futuro académico dos alunos, caso prossigam para o ensino superior.

Neste sentido, parece possível concluir que os docentes entrevistados têm um posicionamento a favor do princípio da inclusão mas mostram dúvidas e inseguranças relativamente à sua operacionalização prática. O Instituto de Inovação Educacional, no Guia para o Desenvolvimento da Escola (2004, p.15), defende que “Uma escola é antes de mais um espaço, em que diariamente um conjunto de pessoas interage num contexto social próprio; é importante aprender a colaborar para que se possa definir um percurso em conjunto”. Nas nossas escolas há ainda pouca partilha e reflexão sobre as questões mais fracturantes, como se os diferentes agentes educativos guardassem os seus receios e inseguranças esperando que deixem de existir por si próprios, ou então fazem tentativas de resolução individual. Na mesma publicação pode ainda ler-se “A qualidade das aprendizagens passa pelo aproveitamento e valorização das diferentes experiências e práticas de todas as pessoas envolvidas no processo educativo; ou seja este conceito implica a capacidade de cada comunidade escolar se ir “pensando e reestruturando” (p.19) em função da sua população, criando estratégias compatíveis com as suas circunstâncias particulares, fazendo o melhor uso possível dos recursos e enfatizando a importância das pessoas, para dar respostas mais eficazes.”

Quadro 5 - Conhecimentos sobre a Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais

Categoria	Subcategorias	Indicadores	UR/I
Conhecimentos sobre a inclusão de alunos com NEE	Conhecimento das orientações legais	Conhecimento da noção de NEE antes de ser professor do ensino secundário	1P1 1P2 3P3 1P4 1P5 1P6
		Conhecimento do Decreto-Lei nº3/2008	1P1 1P4
		Desconhecimento do Decreto-Lei nº 3/2008	3P2 1P3 1P5 1P6
	Experiência anterior de processos de inclusão	Experiência com alunos com NEE	1P1 1P2 1P4 2P5 1P6
		Escassa experiência com alunos com NEE	6P5
		Experiência anterior na Escola António Arroio	4P2

No que se refere ao Quadro 5 - “**Conhecimentos sobre a inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais**”, pudemos verificar que todos os professores estavam familiarizados com alunos com Necessidades Educativas Especiais mesmo antes de trabalharem no Ensino Secundário. Aquele que tinha uma experiência mais reduzida era o professor de Matemática cuja experiência anterior decorreu maioritariamente no ensino superior. No entanto, apenas dois professores, o de Português e o de Educação Física, (P1 e P4) conhecem o Decreto-Lei que regulamenta a situação escolar destes alunos e mesmo assim é um conhecimento superficial. Os restantes quatro professores confessam o seu desconhecimento total relativamente a este diploma, embora alguns deles reconheçam que é uma falha que se pode vir a tornar incomoda nalgumas situações.

Como já foi referido anteriormente, todos os entrevistados já tinham tido experiência com alunos portadores de deficiência, apesar de ter sido em diferentes níveis de ensino (básico, secundário e superior), umas experiências terem sido mais ricas do que outras e nem todas terem sido de sucesso. Contudo esta *Categoria* permitiu aferir que o conhecimento normativo e a experiência prática dos professores não se cruzam. Ou seja, as suas decisões e comportamentos são baseados em bom senso e trocas de impressões informais entre colegas,

mas a verdade é que a maior parte desconhece as recomendações da tutela ou aquilo que a lei determina.

O conhecimento das orientações legais sobre o atendimento às NEE dos alunos parece, no entanto, essencial para a compreensão quer do tipo de NEE que é atualmente atendido pela Educação Especial, quer do tipo de apoios e adequações curriculares a realizar. Com efeito, a Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular através do Guia para Directores (2011, p.13), deixa claro que “O actual quadro legislativo distingue as necessidades educativas que resultam de desvantagens de ordem social, cultural e económica, passíveis de serem ultrapassadas através de um ensino de qualidade no quadro da gestão da diversidade, daquelas que requerem apoios e recursos adicionais diferenciados e especializados.”

Quadro 6 - Representação dos Alunos com Necessidades Educativas Especiais e do seu Percurso Escolar

Categoria	Subcategorias	Indicadores	UR/I
Representação dos alunos com NEE e do seu percurso escolar	Dificuldades na aprendizagem superiores à norma	Processo de aprendizagem diferente da norma	1P1 6P2 4P3 2P4 4P6
		Dificuldade de aprendizagem superior à dos outros alunos	1P1 5P5
		Dificuldades na aprendizagem devido a incapacidades físicas ou intelectuais	1P1 2P5
		Necessidade de esforço individual do aluno	3P5
		Diferentes dificuldades dos alunos decorrentes da diversidade de problemáticas	5P3 4P5
	Dificuldades em áreas específicas decorrentes as diferentes problemáticas	Dificuldades na aprendizagem de Língua Portuguesa dependendo dos alunos	1P1
		Previsão de dificuldades nas aprendizagens de Língua Portuguesa por alunos cegos	1P1
		Ausência de dificuldades nas aprendizagens de Língua Portuguesa pelos alunos surdos	1P1
		Maiores dificuldades na aprendizagem de Língua	1P1

A Perspectiva dos Professores sobre o Alargamento da Escolaridade Obrigatória e a Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais no Ensino Secundário

	Portuguesa pelos alunos disléxicos	
	Dificuldades na aprendizagem de Língua Portuguesa pelos alunos com problemas de comunicação e compreensão linguística	2P1
	Deficiência auditiva muito incapacitante em termos de aprendizagens	1P2
	Dificuldades na aprendizagem de Filosofia por alunos com deficiência auditiva	5P2
	Dificuldades na aprendizagem da língua estrangeira	8P3
	Dificuldades na aprendizagem da língua estrangeira para alunos disléxicos	2P3
	Dificuldades na aprendizagem de História dependendo dos alunos	1P6
	Dificuldades nas aprendizagens de História por alunos cegos	2P6
	Dificuldades no ensino da matemática a alunos cegos	7P5

Quanto ao *Quadro 6*, “**Representação dos alunos com Necessidades Educativas Especiais e do seu percurso escolar**”, as entrevistas revelaram que os professores consideram que, de uma forma geral, os alunos que têm Necessidades Educativas Especiais utilizam um modo de aprendizagem próprio, com um ritmo próprio, como é referido por este professor:

“De facto, cada aluno tem a sua temporalidade e a sua evolutividade no processo de aprendizagem, mas esses alunos, de alguma forma, requerem um tempo diferente. Um tempo de estar, um tempo de atenção, um tempo de integração de conhecimentos que é diferente. (P6)

e, normalmente, experimentam dificuldades superiores às dos outros alunos, embora possa haver casos em que os alunos se habituam a ser ajudados e não se esforçam o suficiente

“ Mas, repensando o que estava a acabar de dizer, é verdade que depende, mas depende também muito do trabalho que o aluno desenvolver, do esforço que o aluno faz.” (P5)

Cada professor referiu dificuldades sentidas no quotidiano das aulas, devido à especificidade de cada disciplina, em diferentes problemáticas, sendo a professora de Português (P1) aquela que mais diversificou as suas observações tentando observar o aluno como um todo, tendo em

conta a forma como a vivência destas problemáticas pode afectar a personalidade dos adolescentes nestes casos, o modo como se relacionam, ou não, com os restantes alunos da turma.

“Até porque havia também... ele tinha muito mau feitio, era muito revoltado e relacionava-se muito mal com os outros. E os outros também por arrastamento, relacionavam-se mal com ele. Ele tinha mau feitio.” (P1)

Pode-se dizer que nas diferentes disciplinas, os professores sentem que os alunos experimentam dificuldades várias no seu processo de aprendizagem, próprias da sua problemática, algumas mesmo insuperáveis como pode ser o caso da língua estrangeira.

“ Porque se o pensamento não está de alguma maneira estruturado, se têm algumas dessas limitações, mais dificuldade terão para transpor para a língua estrangeira.” (P3)

“ Já com alunos sem as chamadas NEE, às vezes é complicado, porque arranjar um paralelismo entre a língua materna e a língua estrangeira é difícil.” (P3)

Para além da relação estabelecida pelos professores entre os problemas dos alunos e as características da disciplina que lecionam, parece-nos de realçar o tipo de problemática a que se referem, porque é indicativa do tipo de alunos com NEE que chegava ao ensino secundário. Apenas dois docentes se referem a deficiências motoras e intelectuais e fazem-no de forma genérica e vaga, quando querem explicar que os alunos com NEE têm dificuldades superiores à média. Mas quando os docentes falam com base na sua experiência recente, as problemáticas que assinalam são as sensoriais (deficiência auditiva e deficiência visual) e as dificuldades de aprendizagem (dislexia) ou seja, aquelas que, nos últimos anos, tinham acesso ao ensino secundário. Será este quadro de referências de NEE que o aumento do número de anos da escolaridade obrigatória irá modificar, uma vez que, a partir de agora, o leque de problemáticas encontradas nas turmas deste nível de ensino será muito mais alargado, para já não falar de outro tipo de situações menos graves mas igualmente complexas em termos de ensino (NEE de carácter temporário, alunos de meios carenciados e pouco motivados para a frequência escolar, etc)

Dar resposta a esta nova população constituirá, sem dúvida, um novo desafio para os docentes do ensino secundário.

De acordo com o Open File on Inclusive Education da Unesco “Cada criança é única e diferente. Tem diferentes capacidades, dificuldades e características. É preciso criar uma forma individualizada de a ensinar para que ela aprenda bem. Há uma justificação económica para isto, porque é mais barato ensinar as crianças todas da mesma maneira do que criar um sistema complexo de diferenciação com diferentes grupos de alunos.” (s/d, p.17) Ainda no mesmo documento encontramos: “Criou-se um novo modelo social de deficiência. Não é o

deficiente que tem que se adaptar ao padrão social existente para o cidadão médio, é a sociedade que tem que criar espaço para que todos, incluindo os deficientes, tenham condições para mostrar e desenvolver as suas capacidades.” (p.19)

Quadro 7 - Factores Facilitadores da Inclusão

Categoria	Subcategorias	Indicadores	UR/I
Factores facilitadores da Inclusão	Atitude do professor	Importância da atitude positiva da turma na integração de alunos com NEE	7P3
		Vantagens da continuidade pedagógica	2P5
	Apoio especializado	Apoios existentes no trabalho com alunos NEE	1P1 1P2 4P3 1P4 2P5 3P6
		Actual melhoria na preparação dos professores de Educação Especial	6P3
	Aceitação e apoio da família	Dificuldade de aceitação da problemática do aluno por parte de algumas famílias	1P2
		Criação nos pais de expectativas demasiado altas em relação ao futuro destes alunos	3P3
		Importância do apoio e das convicções da família	2P5

Em relação ao *Quadro 7*, “**Factores facilitadores da Inclusão**”, surgiram três subcategorias, nas quais é enfatizada a atitude do professor, sobretudo do director de turma, na forma de integração dos alunos na escola e na turma.

“Há dois anos tive uma direcção de turma que tinha um aluno do ensino especial, aliás não. Não era do Secundário, era de um profissional e portanto não tinha esse estatuto. A turma ajudou muito na integração, muito, muito. Não só o delegado, mas eu acho que a turma. Ele teve sorte.” (P3)

Por outro lado, também é referida a necessidade dos professores trabalharem mais em equipa, eventualmente desenvolverem um certo trabalho cooperativo com os restantes professores do conselho de turma e com os professores do seu grupo disciplinar. O professor de Filosofia, por exemplo, considerou ainda que nesta escola em concreto, os professores estão pouco habituados a um trabalho cooperativo, partilham pouco e mostram algum pudor

em trocar impressões sobre os seus casos mais “difíceis”, ao contrário de outras escolas onde leccionou anteriormente.

“Ao nível do grupo disciplinar, não. O grupo de filosofia aqui é um grupo muito simpático mas muito individualista, nada conflituoso mas que não partilha muito. Nós próprios já fizemos esta avaliação no grupo. Há consciência disto. Estás a dar o quê? O que é que estás a dar? Como é que estás a dar? Resultou, não resultou? Este tipo de partilhas que é fundamental... Não. Cada um trabalha por si. Eu estive na Escola Secundária X e o grupo de filosofia era muito de partilhar, fazer em conjunto. Aqui não, é tudo individual.” (P2)

Os professores precisam de se sentir apoiados para conseguirem, também eles, dar apoio aos seus casos com Necessidades Educativas Especiais. O professor de Educação Especial será aqui uma peça fundamental, mas a troca de experiências com os outros colegas de grupo é sempre enriquecedora.

“A escola não sei se pensa... Mesmo nos grupos disciplinares... Por exemplo, no meu grupo disciplinar aqui, nunca, e eu já referi, e outros meus colegas também devem ter alunos com NEE, mas nunca discutimos em termos de planificação, ou de critérios de avaliação, ou até a modalidade de teste ser diferente ou não, percebes?” (P2)

Por fim, todo o trabalho a fazer com a família, mais uma vez com a mediação do professor de Educação Especial, que tem que fazer uma avaliação realista das capacidades do seu educando e das metas que pode, de facto, atingir.

“E os próprios pais, lembro-me de um caso que tive, numa direcção de turma, que a mãe “só” queria que a filha fosse professora primária! Como se isso fosse uma coisa menor!” (P3))

Em síntese, apercebemo-nos que os professores consideram que a grande responsabilidade do sucesso se situa na escola seja nos directores de turma, com o trabalho a desenvolver com as turmas, seja nos professores de educação especial, através do apoio que vão dando aos colegas e o trabalho que desenvolvem junto das famílias, seja nos conselhos de turma ou ainda nos grupos disciplinares. A intervenção dos pais/encarregados de educação é importante mas nem sempre é facilitadora da inclusão, embora a Unesco recomende o envolvimento das famílias e da comunidade na vida escolar (Open File on Inclusive Education, s/d).

De acordo com Correia (2001) a única forma de conseguir responder adequadamente às diferentes necessidades dos alunos, é conseguir aproximar todos os profissionais de educação e os pais para, todos juntos, conseguirem encontrar estratégias educativas de sucesso. O professor sozinho não conseguirá dar uma resposta adequada. “O papel do professor deverá conciliar-se com o papel de outros profissionais de educação e com o dos pais, para que todos eles, em colaboração, possam desenhar estratégias que promovam sucesso escolar” (Correia, 2001, p.132). A “verdadeira cultura de colaboração numa escola” (Madureira e Leite, 2003,

A Perspectiva dos Professores sobre o Alargamento da Escolaridade Obrigatória e a Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais no Ensino Secundário

p.128) representa uma modificação na forma de trabalhar e uma descentralização que não são feitas por decreto. É preciso que todos os membros da comunidade educativa sintam essa necessidade.

Quadro 8 - Práticas curriculares em turmas inclusivas

Categoria	Subcategorias	Indicadores	UR/I
Práticas curriculares em turmas inclusivas	Necessidade de adequações curriculares	Necessidade de planeamento de aulas	1P6
		Orientação para a aquisição de competências	4P1
		Necessidade de se fazerem adequações curriculares	1P1 7P2 5P4 1P5 5P6
		Adaptações de materiais e estratégias de ensino, dependentes do tipo de problemática do aluno	1P1 7P2 3P3 5P4 6P6
		Necessidade do professor se adaptar a cada problemática	4P5
		Implicações das adequações curriculares	Problemas decorrentes das adequações curriculares na avaliação
	Necessidade de dar incentivo e apoio na realização de testes de avaliação		2P2
	Previsão de problemas nas disciplinas nucleares do currículo (a Matemática)		13P5
	Possibilidade de exames do Secundário a nível de escola		2P1 1P2 1P3 1P4 1P5 3P6
	Repercussões da inclusão na dinâmica da turma	Condicionamentos criados por alunos com NEE no desenvolvimento das aulas	5P1 3P2 6P3 3P4 11P5 6P6
			Dificuldade dos professores fazerem um trabalho mais individualizado
		Atenção e a escuta na actuação com alunos NEE	5P6
		Criação de uma dinâmica própria em cada	9P6

A Perspectiva dos Professores sobre o Alargamento da Escolaridade Obrigatória e a Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais no Ensino Secundário

	aula	
	Dificuldades no processo de ensino-aprendizagem da disciplina de Matemática	8P5
	Impossibilidade de integrar alguns alunos nas actividades da aula	3P1 2P4
	Turmas demasiado grandes	3P3
	Tomada de consciência por parte dos professores de algumas imperfeições no decorrer das aulas	1P6

Na última categoria deste capítulo, **“Práticas curriculares em turmas inclusivas”**, foi onde surgiu um maior número de unidades de registo (152 UR), uma vez que é uma temática que interfere mais directamente com o trabalho dos professores e com a sua gestão das aulas, dos respectivos conteúdos e dos materiais. É também esta temática que mais se relaciona com as modificações que se aproximam.

Os professores mostram alguma angústia pela falta de tempo que têm para, durante a própria aula, levar a cabo tudo o que seria preciso - fazer as adequações necessárias a cada aluno, tendo em conta que por vezes há mais do que um caso em cada turma, respeitar os seus ritmos de aprendizagem e, em simultâneo, dar a atenção necessária aos restantes alunos da turma de forma a não prejudicar a sua aprendizagem e a ir lançando os desafios necessários para que se sintam estimulados, é esta a tarefa proposta de hora a hora a estes professores, como eles próprios verbalizam:

“Mas as estratégias dependem de cada um dos casos, e vamos adaptando, da matéria que está a ser dada, do que é preciso fazer...” (P1)

“Vinte alunos são muitos alunos, para dar atenção a um ou dois que precisam efectivamente de um acompanhamento mais individualizado” (P3)

“Ainda por cima na minha disciplina, que é sobretudo prática e de trabalhos em grupo, eu não posso parar, tenho que o integrar e às vezes tenho que estar também dirigida para o outro grupo, ou para a outra equipa.” (P4)

É uma preocupação dos professores que nenhum elemento seja prejudicado, nem os alunos com Necessidades Educativas Especiais, nem os restantes alunos.

Por vezes estes alunos não modificam directamente o ritmo da aula porque a sua problemática não o exige, no entanto, as novas directivas para o funcionamento do próximo ano lectivo representarão um acréscimo no trabalho para o corpo docente das escolas, o simples facto de terem materiais adaptados, representará um esforço acrescido ao trabalho previsto.

Por outro lado, está ainda muito vincada no ensino secundário a tradição de preparação para o ensino superior e a classificação dos “rankings”.

“O ensino secundário é realmente a porta de entrada no ensino superior. Pelo menos como ele está estruturado, e aquilo que está estipulado nos programas, no fundo, são as necessidades que eles têm para continuarem a progredir depois no ensino superior.” (P5)

O facto de sentir que se pode estar a abrandar o ritmo na leccionação dos conteúdos, ou a prejudicar outros alunos que vão prosseguir estudos, a criar situações de fragilidade relativamente à justiça das avaliações, ou ainda não estar a preparar rigorosamente estes mesmos alunos que talvez venham a ter uma entrada na faculdade e podem não estar bem preparados, cria nos professores uma confusão de ideias e sentimentos que os leva a ser contraditórios e a não saberem realmente que princípios defender.

“Não se pode arranjar, no fundo, formas dos alunos terem graus de ensino iguais com formações efectivamente diferentes... E quanto mais avançarmos mais isto acontece.” (P5)

“Mas nem tudo é mau, não é? Pensar também nos assuntos, é interessante porque nos obriga a repensar, não é? O nosso relacionamento com o outro e o nosso modo, neste caso, de ensinar, de ajudar a aprender.” (P3)

Fazendo uma pequena síntese do primeiro tema, apercebemo-nos que os professores têm uma ideia rigorosa relativamente às suas experiências e aquilo que é preciso fazer para incluir estes alunos, contudo a concretização da política da inclusão e a sua prática no ensino secundário suscita vários tipos de dúvidas, perplexidades e sentimentos ambíguos que os leva a criarem cenários bastante pessimistas. Será necessário esclarecer que nos últimos anos, o ambiente vivido nas escolas é de certa amargura e, portanto, este pessimismo integra-se também nesse ambiente.

No documento da Unesco, *Guidelines for Inclusion* (2005, p.16), encontramos indicações úteis sobre todo o “salto da integração para a inclusão”: “A inclusão pretende fazer com que todos se sintam bem com a diversidade, entendendo-a como um enriquecimento para a comunidade escolar.” E ainda – “Os desafios podem ser ultrapassados através da vontade de mudar atitudes. A inclusão é um processo de responder à diversidade de necessidades de todos os alunos, aumentando a participação na aprendizagem e na vida da comunidade e reduzindo a exclusão. Isto envolve modificações nos conteúdos, nas abordagens e nas estratégias, que cubra todas as crianças de uma determinada idade.” (p.5)

3.2 Tema 2 : Consequências do Alargamento da Escolaridade Obrigatória

No segundo tema surgiram as seguintes duas categorias:

- Posição face ao alargamento da escolaridade obrigatória
- Percepção sobre a preparação das escolas para o alargamento da escolaridade obrigatória

A primeira categoria refere-se à perspectiva que os professores têm sobre o alargamento da escolaridade obrigatória de uma forma genérica; na segunda os entrevistados pronunciaram-se sobre as mudanças concretas que podem ocorrer com esta modificação dando uma nova configuração à escola.

Quadro 9 - Posição face ao alargamento da escolaridade obrigatória

Categoria	Subcategorias	Indicadores	UR/I
Posição face ao alargamento da escolaridade obrigatória	Perspectiva geral	Concordância com o alargamento da escolaridade obrigatória	1P1 1P2
		Desconhecimento das consequências do alargamento da escolaridade obrigatória	5P6
	Problematização do alargamento da escolaridade obrigatória	Questionamento sobre os processos e efeitos do alargamento da escolaridade obrigatória	2P3 5P3
		Consequências negativas do alargamento da escolaridade obrigatória	2P1 5P2 9P4 4P5
		Previsão de mudança nas características da população escolar	Mudança do tipo de alunos do ensino secundário com o alargamento da escolaridade obrigatória
		Falta de preparação dos alunos no final do Ensino Básico	1P1

No *Quadro 9*, “**Posição face ao alargamento da escolaridade obrigatória**”, encontramos mais uma vez uma certa divisão na sensibilidade dos professores perante a nova situação. Em termos conceptuais, é uma perspectiva que encontra consenso, sobretudo na dimensão de não haver segregação, mas quando se começa a delinear a situação real, sente-se que é de facto, a concretização de uma nova etapa. Por outro lado, há também aqueles professores que ainda não reflectiram muito sobre este assunto e não concebem que essa mudança vá trazer uma grande alteração às escolas ou às suas salas de aula, segundo eles próprios confirmam:

A Perspectiva dos Professores sobre o Alargamento da Escolaridade Obrigatória e a Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais no Ensino Secundário

“Agora na própria aula... Não sei, penso que nos fará com certeza pensar mais no assunto do que temos pensado... Mas isso com certeza que vamos ter que pensar, porque vamos ser confrontados com mais alunos.” (P5)

“À medida que vamos tendo esses alunos, vamos gerindo.” (P6)

Alguns professores consideram que os alunos portadores de Necessidades Educativas Especiais têm direito a não ser discriminados, frequentando a escola e fazendo um percurso académico semelhante ao dos outros alunos, afirmando:

“Eu acho que todos têm direito às oportunidades.” (P3)

“Porque dar as mesmas oportunidades, sim. Mas tem que haver uma consciência de que há alunos que provavelmente não conseguem ir mais além.” (P3)

“Isso voltamos à questão da escola. Eu acho que isso, já vimos, é uma vantagem. E, penso eu, a integração é útil, nesse aspecto, para não haver uma segregação, o “gueto”. (P2)

Contudo interrogam-se sobre o grau de dificuldade deste percurso e o rigor da avaliação a que os alunos devem estar sujeitos:

“O que eu quero dizer é o seguinte: uma das aprendizagens que eles têm que ter, é eles saberem construir um texto argumentativo em filosofia, não é? Eles podem atingir isso dando todo o Kant, a época toda Kantiana ou simplificando e dando aspectos, partes, a ética... Agora, o que interessa nesta aprendizagem é que eles cheguem ao fim e sejam capazes de construir um texto argumentativo. Claro que não vai ser um texto argumentativo tão rico, tão diversificado, com uma linguagem mais teórica, ou seja a conceptualização, não vão usar conceitos mais complexos, vai ser com conceitos mais simples, mas conseguem fazer um texto argumentativo. Este é que é o grande objectivo.” (P2)

“Acho que pode haver (*adequações curriculares*) mas vamos lá a ver, o que é que o Ministério depois permite para conclusão de ciclo? Certificação? Pois, a questão é: tudo depende. Porque se o aluno... é quase como nós pensarmos assim: mas o meu aluno vai fazer exame nacional de Inglês ou é um aluno que vai ter o 10º e 11º de Inglês e fica por ali?” (P3)

Acima de tudo, acabam sempre por estabelecer comparações entre os diferentes estudantes e, portanto, acham que esses jovens vão interferir, directa ou indirectamente no rendimento global das turmas. Ao mesmo tempo também julgam que há situações em que os próprios alunos percebem o seu insucesso, achando que não vão tão longe como os outros. Logo, o aumento da escolaridade obrigatória, para alguns professores, será indicador de maior abandono escolar como refere a docente de Português:

“Estendendo-se a escolaridade obrigatória até ao 12º ano, o abandono irá aumentar.” (P1)

O último ponto desta categoria relaciona-se com a mudança que poderá existir na própria população escolar. Isto é, a questão que estamos a analisar não se colocará apenas em relação a alunos com Necessidades Educativas Especiais que continuarão na escola para além do 9º ano de escolaridade, a situação aplicar-se-á a todos os alunos integrados em meios culturalmente mais desfavorecidos que se vão manter na escola apenas porque é obrigatório, e porque é eventualmente uma forma de manter alguns subsídios sociais, mas na realidade são alunos, e agregados familiares, que não atribuem valor, nem objectivo, à escolarização mais ou menos elevada, e principalmente não pretendem prosseguir estudos.

“Isso é que é irritante! Isto vai ser uma chatice, nem é para as NEE, é para todos os alunos e para nós e para os pais... isto vai ser um bico de obra! Se nós já temos as complicações que temos, miúdos a quererem desistir porque querem ir trabalhar, porque estão no direito deles. Não há necessidade de ter de os empurrar a todo o custo para andarem aqui contrariados, chateados! Não faz sentido nenhum, os miúdos andarem aqui forçados e nós andarmos a empurrá-los, a ter que os aturar e eles irritados! E é o que vai acontecer, é aumentar ainda mais este número de casos.” (P4)

Estes alunos podem ser provenientes de escolas TEIP, ou não, mas trazem consigo um grande desinteresse pela vida escolar, bem como uma preparação muito deficitária. Para estes alunos seria desejável uma oferta diversificada de cursos profissionalizantes.

“Porque eu acho que eles não deviam vir todos, ou assim em grande parte, para os cursos científico-humanísticos. Portanto, eu acho que a escola devia estar preparada para oferecer mais ofertas, mais diversificadas, mais profissionalizantes...” (P1)

Em resumo, os professores consideram que todos os alunos devem ser incluídos na escola secundária, seguindo uma ideologia de não-discriminação, contudo, reflectindo nas situações práticas, apontam muitas dúvidas e problemas, mostrando-se mesmo preocupados com as mudanças que conseguem prever. De acordo com o Open File on Inclusive Education da Unesco (s/d, p.24), “Não existe uma receita adequada para iniciar e levar a cabo este processo de mudança. Cada país saberá onde deve incidir o seu esforço e também tem uma relação com a sua história. Os recursos não são apenas económicos, são sobretudo humanos. O mais importante é que cada país desenvolva uma análise clara da sua situação.”

Quadro 10 - Percepção sobre a preparação das escolas para o alargamento da escolaridade obrigatória

Categoria	Subcategorias	Indicadores	UR/I	
Percepção sobre a preparação das escolas para o alargamento da escolaridade obrigatória	Ajustamentos a nível organizacional	Necessidade de diversificação da oferta curricular das escolas	2P1	
		Falta de preparação da escola para as consequências do alargamento da escolaridade obrigatória	1P1 5P4 2P5 6P6	
		Necessidade de introduzir modificações no funcionamento da escola	4P1 3P2 13P3 2P4	
		Actualmente, o Ensino Secundário é a preparação para o Ensino Superior	2P5	
	Ajustamentos a nível pessoal	Necessidade de uma mudança de mentalidades	7P1	
		Necessidade de preparação pessoal para enfrentar o aumento de número de casos com NEE	3P1 3P2 4P3 1P4 2P5 3P6	
		Falta de preparação do corpo docente em geral para a inclusão de mais alunos	4P1 7P2 1P3 5P4 10P5	
			Previsão de problemas nas disciplinas nucleares do currículo	1P1 5P6
			Necessidade de alterações a introduzir no formato das aulas/estratégias de ensino	2P1 1P2 4P3 5P4 5P5 2P6

Se atentarmos no número de UR por Indicador, podemos reparar que no *Quadro 10 - “Percepção sobre a preparação das escolas para o alargamento da escolaridade obrigatória”* - todos os professores tiveram muito a dizer. Nesta categoria registam-se 115 unidades de registo, sendo 24 do professor de Português (P1), 14 do professor de Filosofia (P2), 22 do professor de Inglês (P3), 18 do professor de Educação Física (P4), 21 do professor de Matemática (P5) e, finalmente, 16 do professor de História (P6). Com esta enumeração pretende-se mostrar que foi nestas subcategorias referentes a modificações pessoais, profissionais e institucionais que os professores mais se pronunciaram.

Duma forma geral, os professores consideram que a escola não está preparada para esta alteração tanto em termos de espaços físicos, acessibilidades, como em termos de recursos humanos e materiais. Contudo, os entrevistados acreditam que os professores têm que se adaptar e que o importante é os alunos sentirem-se acolhidos.

“Eu acho que eu sou professora, tu és professora, então eu tenho esta coisa de aceitar quem me aparece à frente: é a Educação Especial aquele aluno precisa de mais condições, a outro dou outras, a outro dou outras e...” (P6)

“Não são os miúdos da Educação Especial que nos dão problemas em especial. Todos os processos disciplinares não são oriundos da Educação Especial.” (P6)

De acordo com estes professores, o primeiro tópico a modificar prende-se com as mentalidades tanto das famílias, pais e encarregados de educação, como dos constituintes da comunidade escolar.

“E porque é que é a mudança de mentalidades? Não quer dizer que isso não haja já, há. A mentalidade tem a ver com os pais que não assumem que os seus filhos não deviam vir porque... Na sociedade portuguesa ainda há muito o conceito do “Senhor Doutor”. O meu filho tem que ir para a faculdade.” (P1)

“Mais uma vez eu acho que é uma mudança de mentalidades também da própria escola instituição, professores, funcionários... Eu acho que tem que ser por aí, e também da aceitação da diferença, que às vezes por parte dos professores também é um bocadinho difícil. As pessoas reagem negativamente a alunos com NEE “Oh! Que maçada!” (P1)

“Porque há famílias que não aceitam, há famílias que não aceitam as deficiências que os filhos têm, as dificuldades que os filhos têm, sejam défices de atenção seja outra síndrome qualquer, há famílias que não aceitam.” (P2)

“Isso vai implicar muita flexibilidade da parte dos professores, pouca resistência ou uma abertura, talvez funcione, agora se houver inflexibilidade, se houver resistência, não é? Se não houver abertura penso que não vai ser fácil.” (P2)

Ao longo deste discurso dos professores entrevistados surge implicitamente a ideia de que as famílias precisam de acolher com naturalidade uma via profissionalizante para os seus educandos, valorizando a utilidade que estes cidadãos podem vir a desempenhar e não o estatuto que podem vir a ter.

Sente-se que é uma preocupação real destes professores que os membros da comunidade educativa interiorizem a noção de que a escolaridade obrigatória é em si um conceito que pode não mudar o nível de exigência da escola. De facto a escola está a formar jovens que vão integrar a vida activa, e convém que o façam com algumas competências adquiridas, mas mostram também estar conscientes da mudança da população a quem a escolaridade se vai passar a dirigir. Os objectivos dessa nova população são seguramente diferentes daqueles cuja meta é o acesso ao ensino superior. É comum no ensino secundário esta ser uma preocupação

A Perspectiva dos Professores sobre o Alargamento da Escolaridade Obrigatória e a Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais no Ensino Secundário

dos professores, não só pelos resultados dos exames nacionais, mas mesmo pelo nível de preparação dos alunos que vai comprometer ou ajudar ao seu desempenho futuro.

“Que se eu tivesse uma Matemática A, pressionada... Com um programa extensíssimo, com dificuldades de muitos alunos, não são só alguns que têm dificuldades, com exames no fim do 12º ano em que eles têm que ter excelentes prestações para poderem entrar nos cursos que querem... Eu não estava tão “à l’aise” para andar a fazer experiências com alunos que tenham mais dificuldades, e portanto uma necessidade de mais tempo, de mais...” (P5)

“Tudo se põe um bocadinho ao nível da questão do exame.” (P3)

O professor de Filosofia, por exemplo, refere que quer tenha muitos casos com Necessidades Educativas Especiais quer tenha casos mais complicados, vai certamente ter que alterar materiais e a forma de dinamizar as suas aulas.

“Se tiver muitos na sala vão ter que ser (*introduzidas alterações nas estratégias de ensino*). Ou muitos, ou casos muito problemáticos. Ao nível da linguagem, de estratégias, de actividades, de formas de avaliação...” (P2)

O professor de Inglês pensa que as modificações podem não ser consequência directa da presença destes alunos, porque as aulas são sempre diferentes dependendo das turmas, dos temas e da fase de aprendizagem do próprio professor, contudo ele considera que é muito enriquecedor se as aulas forem práticas.

“Eu acho que elas (*as minhas aulas*) estão sempre a ser diferentes.” (P3)

“Mas acho que devem ser sempre muito mais para o prático, devem ser mais práticas.” (P3)

O facto de as mudanças serem inevitáveis não constitui um ponto negativo, porque, eventualmente, as aulas até poderão vir a ser preparadas mais cuidadosamente.

“E essa atenção redobrada que tu tens que ter, se calhar não é pior, porque os outros acabam por beneficiar também.” (P6)

“De alguma forma isso é benéfico, mas requer mais rigor do professor.” (P6)

É curioso observar que embora estes professores considerem que o corpo docente em geral não está preparado para este desafio, devido à forma como as pessoas reagem publicamente quando sabem que têm alunos com Necessidades Educativas Especiais integrados nas suas turmas, no entanto, eles próprios consideram-se preparados ou porque têm gosto em trabalhar com estes alunos ou porque tiveram necessidade de ter formação ou ainda porque constitui um desafio.

A Perspectiva dos Professores sobre o Alargamento da Escolaridade Obrigatória e a Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais no Ensino Secundário

“Eu acho que sim (*estou preparada*) se calhar também por causa da minha experiência nunca ter sido nem traumatizante, nem muito dolorosa.” (P1)

“Eu pessoalmente sinto-me (*preparado*), porque eu sou uma pessoa que penso que sou consciente e tenho experiência e gostei imenso de trabalhar com surdos.” (P2)

“Acho que nós nunca estamos preparados, mas vamo-nos preparando. E depois acho que só na prática é que nós conseguimos perceber se é exequível ou não.” (P3)

“Eu acho que sim, vai é sempre dificultar a tarefa.” (P4)

“Eu sinto (*preparada*). Funciona como um desafio, claramente, tenho que resolver aquele problema!” (P5)

“Eu sinto-me preparada porque gosto.” (P6)

Como já referimos anteriormente, a professora de História (P6) afirma que o acolhimento é parte integrante da profissão de professor, e portanto o mais importante é acolher todos os alunos sem excepção e depois ir encontrando a forma mais eficaz de potenciar a sua aprendizagem.

“Eu tenho que me dispor a aprender para ensinar, e ensinar para aprender, e se este circuito e este movimento não existe, se esta relação não existe, não existe mais nada.” (P6)

“Olha, o que eu acho que estes miúdos necessitam, duas coisas: aceitação e respeito! No fundo como nós todos!” (P6)

Terminando este segundo tema, podemos dizer que se sente um certo conformismo por parte dos professores. Frases como “eu acho que vai ser uma grande confusão”, “tive que me adaptar”, “faz-se um esforço”, “vamos gerindo”, mostram alguma abertura mas também alguma impotência perante um facto quase consumado, dentro de uma realidade que eles consideram que não está preparada para a mudança e não vêem surgir qualquer tipo de preparação ou de apoios específicos. A primeira ideia que sobressai é - “é mais uma coisa que nos estão a impor” - e que parece ser encarada da mesma forma que os cortes no ordenado ou o aumento do número de alunos por turma. No entanto, no momento seguinte percebe-se que há, pelo menos por parte destes professores, alguma vontade de responder de forma activa e positiva ao desafio que lhes será colocado. De acordo com o documento da Unesco que temos vindo a citar, tudo está centrado na escola e na sua eficácia ou ineficácia – “Relativamente à educação isto traduz-se em termos de currículo, e as dificuldades de acesso não podem ser justificadas devido à incapacidade do aluno, mas devido à ineficácia da escola, currículo mal planeado, professor pouco preparado... Tudo isso cria barreiras à aprendizagem. Em termos inclusivos o que se pretende é compreender quais são as barreiras e tentar

ultrapassá-las na sala de aula numa escola regular, através dum ensino mais individualizado, que consiga ir ao encontro das necessidades / capacidades destas crianças. Muitos outros grupos sociais, para além dos deficientes ou alunos com NEE, mostram dificuldades na aprendizagem em escolas regulares, pela maneira como o ensino está organizado.” No entanto, apesar de ser a tutela, e os decisores políticos, que criam as condições para que a escola possa dar uma resposta eficaz, nos Resultados do Plano de Ação 2005/2009 da Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (2009), pode-se ler que “a inclusão escolar pressupõe diversidade curricular e estratégias diversificadas de ensino/aprendizagem”, logo o papel do professor é fundamental.

Existem vários documentos oficiais da Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais que se referem à “gestão das diferenças na sala de aula” como sendo o maior problema das escolas europeias devido à sua grande heterogeneidade, mas a verdade é que as dificuldades demonstradas por um aluno podem ser oportunidade para desenvolver o lado prático de um currículo (Unesco, 2005). Os professores que mantêm uma atitude de permanente aprendizagem vão facilitar a aprendizagem dos seus alunos, para isso precisam de manter um alto nível de motivação, estabelecer objectivos a médio prazo bastante realistas e sentirem apoio por parte da escola. A Agência Europeia aponta cinco factores facilitadores da prática inclusiva na sala de aula, para todos o professor tem um papel fundamental: ensino cooperativo, aprendizagem cooperativa, resolução de problemas cooperativa, grupos heterogéneos, ensino efectivo (2003, p. 5). Acrescenta ainda a necessidade de uma reflexão conjunta e assídua sobre as práticas de ensino. Em todos os factores é o professor que tem que implementar a inclusão na sua prática diária - estabelecer colaboração com outros colegas, escolher tutorias e parcerias entre os alunos e criar soluções de conjunto para a resolução de comportamentos desviantes. Qualquer destes factores é aplicável no ensino secundário, embora a este nível o recurso mais comum seja a diferenciação curricular através da dinamização de actividades de diferentes níveis e a prática de tutorias. Segundo Ramos Leitão “participar activamente não quer dizer iguais níveis de participação para todos os alunos. (...) O ensino a níveis múltiplos oferece aos alunos a possibilidade de trabalharem em conjunto, mas a níveis de participação diferentes.” (2006, p.37) O mesmo autor considera que “Utilizar a diversidade como fonte de criatividade, produtividade e energia é um dos maiores desafios actuais. Trata-se de fazer da diversidade uma força.” (p.18) Na aprendizagem cooperativa há um enriquecimento recíproco e todos os alunos apresentam um desempenho melhor do que o fazem individualmente, porque “é

através do diálogo e da interação, da cooperação e da colaboração, que o currículo Ramos Leitão, 2006, p.39)

3.3 Tema 3 : Necessidades decorrentes do previsível aumento de alunos com Necessidades Educativas Especiais

No terceiro e último tema, surgiram as duas categorias seguintes:

- Melhorias na organização e funcionamento da escola
- Melhoria nos conhecimentos e práticas dos professores

Estas duas categorias relacionam-se com as expectativas que os professores mostraram ter em relação a aspectos que, desejavelmente, poderiam ser melhorados nas escolas, para que o seu funcionamento melhorasse e servisse melhor toda a população escolar e concretamente os novos alunos que serão abrangidos pelo alargamento da escolaridade obrigatória.

Quadro 11 - Melhorias na organização e funcionamento da escola

Categoria	Subcategorias	Indicadores	UR/I
Melhorias na organização e funcionamento da escola	Melhoria no trabalho colaborativo	Recurso ao professor de Educação Especial	1P1 1P3 1P4 1P5 3P6
		Falta de aceitação/colaboração na intervenção dos professores de ensino especial	3P2
		Necessidade de mais trabalho de equipa	1P1 2P2 1P3 3P5
	Melhoria nas condições de ensino	Necessidade de mudanças nas Escolas Secundárias para receber mais alunos com NEE	6P2 2P4 1P5 4P6
		Aceitação voluntária de turmas com alunos com NEE	3P2
		Necessidade de redução do número de alunos por turma	8P1

Na primeira *Categoria* deste último tema “**Melhorias na organização e funcionamento da escola**”, verifica-se uma grande expectativa relativamente ao apoio do professor de Educação

Especial. De acordo com estes professores, esta será a figura dentro da instituição escolar que lhes dará não só apoio incondicional como terá as soluções para todas as suas dificuldades, ao nível de ajuda directa (construção de materiais, por exemplo), de informação científica e de facilitar a relação com o aluno e a sua integração.

“ (Penso *recorrer*) Ao professor de Ensino Especial.” (P1)

“Primeiro ao professor do Ensino Especial que me poderá dizer quais poderão ser as limitações, quais os obstáculos. E depois gostava de trabalhar não só com ele como também com as pessoas do meu grupo. Dependendo dos casos.” (P3)

“ (Penso *recorrer*) Ao professor de Educação Especial.” (P4)

“ (Penso *recorrer*) Ao professor de Educação Especial. Eu disse ao professor de ensino especial mas quer dizer, no fundo também é verdade! A gente precisa de uma equipa pluridisciplinar para fazer isso.” (P5)

“Sim. É pensarmos. Reflectirmos, reflexão sobre... Porque nem tu nem eu... Tu tens preparação técnica, mas ninguém tem soluções.” (P6)

Apesar dos entrevistados também referirem que nem sempre encontraram apoio por parte dos professores de Educação Especial, por não ter muita qualidade ou apenas devido ao facto de as escolas onde trabalharam não contarem com esse suporte técnico, as afirmações que transcrevemos mostram que também houve boas experiências anteriores que os fazem contar com este apoio, mas não retira a preocupação que também demonstraram relativamente a professores que rejeitam qualquer tipo de colaboração ou apoio por parte destes colegas.

“Porque se vocês (*professores de EE*) também sentirem que há uma rejeição por parte do professor, vocês não podem fazer grande coisa. Vocês não podem ir às aulas fazer, tem que ser o professor. E por isso vocês podem dizer: podem fazer assim, mas se não houver aceitação, se não houver uma abertura da parte do professor, ou porque ele não pediu e ficou e não queria, ou porque não sei quê... Há muitas resistências, há professores que são pouco flexíveis.” (P2)

Por outro lado, quase todos os professores referiram a necessidade, e as respectivas vantagens, de se desenvolver um trabalho cooperativo seja dentro dos grupos disciplinares seja nos conselhos de turma.

“Eu não sei se vai haver mais trabalho de equipa, mas eu acho que ele era muito importante.” (P1)

O professor de Filosofia (P2) sugeriu que os professores deveriam oferecer-se voluntariamente para trabalhar com estes alunos. Á semelhança do que acontecia nos concursos para professores para trabalhar em escolas TEIP, em que existia um concurso separado e o professor sabia à partida para o que estava a concorrer, também aqui o professor se poderia voluntariar para integrar conselhos de turma que tivessem alunos com Necessidades

A Perspectiva dos Professores sobre o Alargamento da Escolaridade Obrigatória e a Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais no Ensino Secundário

Educativas Especiais, dessa forma o trabalho seria desenvolvido de uma forma mais gratificante para todos. Por isso, quando se pronuncia sobre a formação dos docentes, este professor acrescenta esta nota sobre a obrigatoriedade da tarefa a desempenhar:

“A formação é necessária, e não sei se também não era necessário que os professores não fossem obrigados.” (P2)

O mesmo professor defende que a maior lacuna se refere à mentalidade das pessoas e isso não se muda com facilidade.

“A questão da mentalidade... Tem que ser... Da tal abertura, da tal flexibilidade, isso tem que ser trabalhado e tem que ser alterado. Há muita resistência e então no secundário!” (P2)

Quanto às mudanças a implementar nas escolas secundárias decorrentes da inclusão de mais alunos com Necessidades Educativas Especiais e diferentes problemáticas, houve entrevistados que afirmaram nunca ter pensado muito nisso, outros apontaram as acessibilidades ou o equipamento tecnológico como a reforma mais importante e por fim também foi abordada a problemática dos exames nacionais, que é de facto a questão mais delicada e de momento sem solução.

“Implica realmente a tal reflexão conjunta, poderá haver coisas que podem ser feitas, não é?” (P2)

“Também trabalhar com os outros alunos para tomarem consciência de permitir essa integração, dos próprios colegas que têm essas necessidades, não sei se isso é possível trabalhar.” (P2)

“Para já tem a questão dos exames. Eu acho que vai ser muito difícil repensar isso.” (P3)

“Não faço ideia! Não sei, nunca pensei no assunto.” (P5)

Finalmente, e contrariando as actuais directivas da tutela, a professora de Português (P1) defendeu convictamente a ideia da redução do número de alunos por turma, de acordo com as diferentes problemáticas dos alunos com Necessidades Educativas Especiais que a turma integrasse.

“O conceito de escola deveria passar pelo conceito de alunos por turma. Serem mesmo turmas mais reduzidas, efectivamente mais reduzidas, não é? Se calhar vinte alunos até é demais. E portanto uma medida poderia ser adequar o número de alunos por turma ao problema do aluno. Sei lá, para um aluno disléxico se calhar 20 alunos estava bem, mas para um aluno cego, ou um aluno autista, quinze alunos podia ser demais, se calhar, por exemplo. Isso seria uma medida educativa interessante, eu sei que ela é utópica. Ainda para mais com a crise! É um bocadinho utópico, mas eu acho que era uma medida educativa que era facilitadora para o trabalho de todos.” (P1)

A Perspectiva dos Professores sobre o Alargamento da Escolaridade Obrigatória e a Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais no Ensino Secundário

Podemos concluir em relação a esta categoria que os entrevistados pensam que é possível desenvolver um trabalho estruturado e adequado desde que sejam dadas condições aos professores e às escolas para fazerem um trabalho individualizado com os alunos com necessidades específicas, doutra forma a inclusão não existe de uma forma efectiva, existem alunos que permanecem nas salas de aula lado a lado, que não interagem com os colegas e têm um nível de sucesso e de obtenção de competências muito baixo, desempenhando tarefas (diferenciadas ou não) sem qualquer tipo de apoio.

Como refere a Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais (2003, p.23), “Os alunos com NEE precisam de mais tempo de ensino e de outros métodos. Envolve mais tempo atribuído aos professores ou uma reorganização do mesmo. Os professores podem encorajar os outros alunos a trabalhar de forma mais autónoma, a entreajudarem-se, para que os alunos com NEE possam beneficiar de mais tempo de ensino. É também necessária a sensibilidade do professor para incrementar relações sociais significativas entre os alunos.” Mas, se a inclusão permite que os alunos se apoiem mutuamente, através do trabalho cooperativo e de parcerias, “O problema é que a qualidade da educação continua a ser medida através dos resultados obtidos.” (Guidelines for Inclusion – Ensuring Access to education for All, Unesco, 2005, p.16)

Quadro 12 - Melhoria nos conhecimentos e práticas dos professores

Categoria	Subcategorias	Indicadores	UR/I
Melhoria nos conhecimentos e práticas dos professores	Flexibilidade curricular	Necessidade de planear as adequações de acordo com o tipo de certificação possível	10P3
		Estratégias para diminuir o impacto do aumento do número de alunos	2P4 1P5
		Tomada de consciência por parte da comunidade escolar de que vai haver uma mudança	4P2 4P5
	Necessidade de formação dos professores	Necessidade de formação aos professores para a inclusão e para as adequações curriculares	4P1 2P2 6P3 8P4 3P5 4P6
		Necessidade de dar formação aos professores para enfrentarem a nova situação	1P1 1P2 7P5
		Formação contínua a partir das necessidades concretas dos professores	1P2 7P5
		Necessidade de diversificar os temas da	3P6

A Perspectiva dos Professores sobre o Alargamento da Escolaridade Obrigatória e a Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais no Ensino Secundário

		formação contínua	
		Necessidade de formação sobre problemáticas específicas	1P6

Nesta última *Categoria* “**Melhoria nos conhecimentos e práticas dos professores**”, a professora de Inglês (P3), dadas as características específicas da sua disciplina, mostrou-se muito dividida relativamente às adequações mais acertadas a fazer, pois tudo se relaciona, directa ou indirectamente, com os exames nacionais e com o tipo de certificação que o aluno pretende obter. Muitas vezes essas certificações são sinónimo de prejudicar os projectos de futuro do aluno, mas por outro lado, o aluno não deve apresentar-se a exame sabendo que não adquiriu as competências necessárias para atingir um resultado satisfatório.

“Mas depende, se o aluno está interessado em continuar, se está interessado em fazer exames nacionais, é muito difícil fazer essas adaptações.” (P3)

Os professores não se pronunciaram quanto a estratégias a utilizar para diminuir um eventual impacto de mudança, mas o professor de Filosofia (P2) acredita que se fosse feito um processo de tomada de consciência com alunos e professores, nomeadamente através da utilização das aulas de Formação Cívica (agora extintas), acções previstas no Plano Anual de Actividades ou ainda através do Projecto Educativo de Escola (documentos normalmente debatidos pelos professores), isso ajudaria a um melhor acolhimento destes alunos pela comunidade escolar.

Todos os entrevistados se expressaram largamente sobre a formação de professores, aprovando-a como uma necessidade essencial anual, pertinente para cada problemática com que tivessem de trabalhar. É de salientar que nenhum destes professores teve qualquer abordagem sobre inclusão, necessidades educativas especiais ou dificuldades de aprendizagem na sua formação inicial ou profissional. É diferente *querer fazer* de *saber fazer*.

“Eu acho que a formação era essencial.” (P1)

“Até aprender, porque nós nunca aprendemos, nunca ninguém me disse como é que eu havia de fazer em português, ou como é que eu havia de adequar.” (P1)

“Se aumentarem (*os casos*), se calhar faz falta, não é? Para as pessoas saberem como é que hão-de lidar.” (P4)

“Eu iria facilitar a formação aos professores, formação técnica. Isso sim, isso eu gostava (*a formação*). Isso eu acho que é importante.” (P6)

No entanto, alguns docentes tornam claro que essa formação deve ser enfocada para as situações concretas com as quais se vão confrontando, correspondendo portanto a necessidades formativas percebidas e expressas pelos professores, fazendo o contraponto implícito com ações de formação muito teóricas e desligadas do real.

“Tinha que ser uma formação adequada às situações que vamos encontrar. Se são surdos nessa área, se são alunos cegos nessa área, cognitivo, nessa área.” (P2)

“Acho que a formação deve ser dada de acordo com a necessidade e no momento.” (P5)

Os professores entrevistados propõem uma formação creditada, séria que fosse fornecendo aos professores ferramentas para o seu trabalho diário, no entanto a professora de Matemática (P5) defende que a formação é uma necessidade sempre e que não se relaciona com o aumento da escolaridade obrigatória, nem com o aumento do número de casos.

“É o tipo de caso especial, é que a gente precisa eventualmente de formação adequada aquela situação. Não é pelo aumento.” (P5)

A professora de Inglês (P3), por seu lado considera que a formação pode ajudar mas, de facto, não é essa a vocação da maioria dos professores, portanto não resolveria o problema de fundo.

“Podem-se fazer pequenas acções, pode-se iluminar, digamos assim, dizer o que pode ser... Fazer uma sensibilização... Mas eu nunca me vou sentir competente na área.” (P3)

“Podia ajudar, mas não resolvia, porque não é a nossa formação. É impossível, quer dizer... É muito complicado, porque isto tem que haver uma certa vocação. Eu não me sinto vocacionada, senão tinha seguido também outro rumo, tinha feito outra formação.” (P3)

“Porque acho que também é uma questão vocacional.” (P3)

Sintetizando, vemos que o problema da flexibilidade curricular toca no ponto sensível que são os exames nacionais, para o qual ninguém, por enquanto, tem uma resposta adequada. Embora essa flexibilidade esteja prevista ao nível dos documentos oficiais ela é pouco posta em prática sobretudo quando toca a avaliação: “Avaliação que apoie a aprendizagem e não rotule ou conduza a consequências negativas para os alunos. A avaliação deve ter uma visão holística/ecológica que considere os aspectos académicos, comportamental, social e emocional do aluno e dê informações claras sobre o processo de aprendizagem.” (Princípios-Chave para a Promoção da Qualidade na Educação Inclusiva – Recomendações para Decisores Políticos, 2009, p.15) Este é de facto um ponto sensível, não só pelos exames nacionais mas também a própria avaliação ao longo do ano. É o tópico que mais divide os professores e que

os leva a por em causa a prática inclusiva, porque de fundo os professores ainda acreditam que a aprendizagem só pode ser efectuada de uma única forma e que o respectivo resultado tem que ser invariavelmente o mesmo, sem qualquer tipo de mutação. “Avaliação para a aprendizagem entendida de natureza qualitativa (referida como formativa ou continua) é levada a cabo na sala de aula. O que distingue avaliação para a aprendizagem de avaliação de aprendizagem? A primeira pretende apoiar e orientar o ensino, é contínua, pretende melhorar a aprendizagem, por vezes envolve uma auto-reflexão; a segunda pretende medir resultados alcançados, acontece em momentos pré-definidos, pretende medir escolas e professores.” (Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais⁸, 2008, p.2) Quanto à formação, mais ou menos específica e continuada, todos concordam que pode ser uma boa ajuda para a prática, embora não seja a solução. Mas, neste momento, e concluindo o tema 3, julgo que podemos afirmar que a solução será a conjugação de vários factores e situações, de modo a que os professores se sintam apoiados na sua prática individualmente, mas também que as directivas oficiais se tornem exequíveis e deixe de haver um desfasamento tão grande entre os documentos oficiais e as salas de aula.

⁸ Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais, Avaliação para a Aprendizagem e Alunos com Necessidades Educativas Especiais – Processo de Avaliação em Contextos Inclusivos

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensamos que este estudo poderá dar algumas orientações para as dúvidas e interrogações que foram surgindo ao longo da nossa prática profissional. Para uma melhor compreensão, relembramos os objectivos específicos que estabelecemos e que decorreram das perguntas que formulámos no início:

- Conhecer as percepções dos professores sobre a inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais na Escola Secundária;
- Caracterizar a experiência profissional desses professores com alunos com Necessidades Educativas Especiais;
- Identificar as concepções e práticas dos professores sobre adequações curriculares;
- Conhecer as preocupações e expectativas dos professores face ao aumento do número de alunos com Necessidades Educativas Especiais, decorrente do alargamento da escolaridade obrigatória;
- Identificar as necessidades enumeradas pelos professores perante o alargamento da escolaridade obrigatória e do aumento do número de alunos com Necessidades Educativas Especiais;

Não encontramos propriamente um fio condutor entre as diferentes respostas dos vários entrevistados. De facto, deparámo-nos mesmo com algumas incongruências. Logo em relação ao primeiro objectivo, pudemos constatar que todos os professores concordam com o conceito de inclusão em qualquer nível de ensino, em termos conceptuais, pois a situação de segregação é muito negativa e inaceitável para todos, além de que o direito à igualdade de oportunidades está consagrado na constituição portuguesa. Mas quando começamos a concretizar em situações práticas de sala de aula, apercebemo-nos que os professores em geral estão mais sensibilizados para as deficiências sensoriais, que normalmente apenas requerem uma adaptação de materiais; não sabem como lidar com a situação da avaliação, nomeadamente ao colocar-se a situação do exame, e consideram que estes alunos obrigam a um ritmo mais lento o que pode atrasar o cumprimento dos conteúdos programáticos. Neste sentido, a subcategoria que surgiu durante o presente estudo “Dificuldades de aprendizagem

superiores à norma” foi das que apresentou um número mais elevado de unidades de registo, sendo assim confirmado o receio que os professores foram verbalizando relativamente aos ritmos de aprendizagem desfasados dos restantes alunos.

Relativamente ao segundo objectivo, todos os professores entrevistados tinham tido experiências anteriores com alunos com Necessidades Educativas Especiais, com diferentes problemáticas e em diferentes níveis de ensino. É de realçar que todos os professores em questão têm bastantes anos de experiência. A maioria dos entrevistados referiu-se a alunos com dificuldades de aprendizagem ou problemas de saúde física com consequências ao nível da aprendizagem. O caso descrito mais grave, foi um caso de cegueira com comprometimento sério das aprendizagens, já ao nível do ensino superior. Dois dos professores, o de Filosofia e o de História, mostraram gosto em trabalhar com estes alunos especificamente. Contudo, embora a maioria dos professores se mostre sensibilizado para estes casos, nem todas as situações descritas foram situações de sucesso, havendo algumas em que os professores se questionam sobre a maneira de actuar, apesar da experiência que já têm, e chegam mesmo a pôr em causa a presença do aluno na sala de aula, esquecendo talvez que o primeiro passo para o sucesso na integração e na aprendizagem é sempre o investimento na relação professor-aluno. Mas o que assistimos muitas vezes nas escolas é que a aproximação de alguns destes alunos tem o efeito de amedrontar alguns professores. Pudemos reparar que os professores entrevistados não referiram aspectos da sua relação com estes alunos.

No que se refere à identificação de concepções e práticas dos professores sobre adequações curriculares, grande parte dos professores está ainda longe de consciencializar o significado da expressão. Respeitam o tempo dos alunos e o seu ritmo de aprendizagem, produzem materiais adequados às necessidades de cada problemática, mas a simplificação de conteúdos ou o simples corte de algumas unidades de aprendizagem é ainda um problema que tem como preocupação de base o exame nacional. Mantém-se o pré-conceito de que o ensino secundário é a porta de entrada para o ensino superior e, ainda muito poucos acreditam que também pode ser a preparação para a vida activa. De facto, o desconhecimento profundo da lei, a incerteza do que pode acontecer depois de se efectuarem adequações mais radicais, leva a que tudo seja mais ou menos nivelado da mesma maneira. Com mais ou menos tolerância fazendo avaliações mais ou menos individualizadas, os resultados finais parecem constituir uma ameaça para estes professores e, conseqüentemente para estes alunos. A ideia defendida por dois dos professores, de Português e de Filosofia, de que o importante é a aquisição de determinadas competências, e que o caminho para lá chegar pode ser feito de várias formas, não é ainda partilhada por todos, e só poderia ser exequível se houvesse uma avaliação

realista das diferentes capacidades e competências de cada aluno. O que eventualmente se terá pretendido através da utilização da CIF, Classificação Internacional de Funcionalidade, e que ajudou à obtenção de um perfil mais aproximado mas, além de ser mais uma vez a abordagem médica a prevalecer, rapidamente se mecanizou a sua utilização perdendo o seu verdadeiro rigor.

No que respeita ao quarto objectivo, concluímos que o alargamento da escolaridade obrigatória e o conseqüente aumento de casos de alunos com Necessidades Educativas Especiais, não é ainda uma preocupação destes professores, nem dos professores em geral. É um assunto sobre o qual a maior parte ainda nem sequer pensou e quando o fazem é à luz da realidade actual e portanto consideram irreal um grande aumento em número ou em termos de gravidade das problemáticas. Talvez os professores que tiveram experiência anterior no ensino básico, tenham uma visão um pouco diferente, mas mesmo assim parece-lhes que estes alunos fariam melhor aprendizagens mais práticas. Todos encaram a presença destes alunos benéfica para a comunidade escolar mas preferentemente com frequência nos cursos profissionalizantes.

Finalmente, as necessidades mais referidas foram o equipamento informático, a facilitação das acessibilidades para todos os alunos em todas as escolas e sobretudo a formação de professores. Uma formação séria, contínua e adequada aos diferentes casos que fossem aparecendo em cada ano lectivo. Também foi levantada a hipótese de turmas mais reduzidas, uma vez que o tipo de população escolar se vai alterar, permitiria um acompanhamento mais individualizado.

De facto, ficámos com a sensação que os professores se sentem bastante desprotegidos. Muito lhes é exigido mas pouco lhes é dado. Sentem-se impotentes face a todas as situações perante as quais são colocados diariamente, sem formação adequada, sem directivas definidas da tutela e sem suporte legal, desconhecendo o existente. Aliás, assistimos actualmente a uma posição oficial da tutela face às directivas internacionais, concretamente em relação às necessidades educativas especiais, que entram em contradição com as normas internas que têm vindo a ser divulgadas junto das escolas, concretamente em relação às novas orientações para o ano lectivo 2012/2013.

Para além do exposto, e tendo em conta todos os esforços nacionais e internacionais para a real inclusão de todo o tipo de cidadãos, mesmo os tradicionalmente excluídos, podemos afirmar que os conceitos de escola, aprendizagem, ensino ... mudaram completamente nas últimas décadas, mas a mentalidade dos cidadãos não acompanhou a vontade demonstrada

pelos decisores políticos. Assim, para além dos professores preocupados que querem incluir activamente todos os alunos, ajudando-os no seu esforço, ainda encontramos alguns professores que para além do “politicamente correcto” acabam por verbalizar que só as pessoas que sentem vocação é que deviam trabalhar directamente com estas crianças e jovens. A mudança é muito difícil e demorada mas só através do trabalho colaborativo, quebrando o isolamento dos professores, será possível uma melhoria nas escolas (IIE, 2004).

Actualmente, podemos encontrar em Portugal várias circunstâncias que se constituem como barreiras ao processo de implementação da educação inclusiva. Todas as opções passaram a ser tomadas com base na optimização dos recursos materiais e humanos. A valorização desta dimensão é contrária à manutenção da individualização pedagógica, e igualmente contrária a muitas das directivas internacionais sancionadas pelo Estado português. No entanto, muitas das medidas adequadas não têm custos adicionais. Por outro lado, a elevada mobilidade de professores e funcionários, a grande insegurança vivida pelos professores, nunca sabendo onde estarão a trabalhar no ano seguinte, são factores que prejudicam o seu envolvimento na comunidade educativa e o investimento no trabalho a desenvolver. Igualmente, a falta de comunicação entre escolas dos vários níveis de ensino, muitas vezes partilhando a mesma população escolar, desencorajando a resolução conjunta de problemas. O facto de os decisores políticos mudarem mais vezes do que seria desejável, introduzindo as suas próprias ideias, cria a sensação que nenhum processo é levado até ao final ou avaliado adequadamente. Tudo isto são factores que conduzem a uma perda de qualidade das escolas e a uma grande instabilidade.

O que se pretende não é tornar a escola mais acessível, ou mais atractiva, para aqueles que já têm acesso à escola, e apresentam sucesso escolar; pretende-se ser activo e identificar as barreiras que impedem os grupos excluídos de ter igualdade de oportunidades e educação, e eliminar essas mesmas barreiras. Por outro lado, existe um desajuste claro entre os resultados da educação escolar em Portugal e os padrões europeus, o que acarreta um défice de qualificações na população activa e uma persistência de abandono escolar por parte dos jovens, no entanto tendo em conta as condições e os recursos que são dados às escolas, podemos concluir que os nossos professores são, apesar de tudo, uns heróis.

Parece-nos que a temática que motivou este estudo não se esgotou, uma vez que encontrámos vários professores com uma reflexão muito superficial sobre ela. Neste ano lectivo que agora se inicia as dificuldades vão surgir de uma forma concreta e diversificada e as questões vão-se impôr. Por isso mesmo parece-nos bastante válido que, com base neste

A Perspectiva dos Professores sobre o Alargamento da Escolaridade Obrigatória e a Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais no Ensino Secundário

estudo que agora terminamos, se aprofundasse esta temática, tentando fazer um estudo comparativo com a sensibilidade dos professores do ensino particular relativamente a este tema, bem como de professores do ensino secundário de escolas do interior do país. Poderia mesmo ser feita uma comparação do próprio entendimento do conceito de deficiência, e se esta sensibilidade sobre alteração de acordo com o nível de ensino em questão.

Considerando que são as pessoas que fazem as instituições e tendo em conta que o actual ambiente reinante é de total desencanto, é urgente criar formações adequadas às diferentes necessidades da escola de modo a proporcionarem momentos de reflexão que façam renascer a vontade de acolher e fomentar a aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrantes, P. (2003). *Os Sentidos da Escola – Identidades juvenis e dinâmicas de escolaridade*. Oeiras - Celta
- Ainscow, M. (1996). *Educação Para Todos: Torná-la Uma Realidade in Conjunto de Materiais da UNESCO IIE, 1996*
- Bardin, L. (2008). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 79.
- Barroso, J. (2005). In: Canário, R. (Org.). *Inovação e Projecto Educativo de Escola*. Lisboa: Educa
- Bautista, R. (1997). *Necessidades Educativas Especiais*, Lisboa: Dinalivro.
- Bell, J. (1997). *Como Realizar um Projecto de Investigação*. Gradiva: Lisboa.
- Boal, M. E., Hespanha, M. C., Neves, M. (2000). *Programa de Educação para Todos. Cadernos PEPT*
- Campenhoudt, L. & Quivy, R. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, Gradiva: Lisboa.
- Canário, R. (2006). A Escola – Da Igualdade à Hospitalidade. In *Educação Inclusiva, Fórum de Estudos de Educação Inclusiva*, Lisboa, 2006
- Carmo, H. e Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia de Investigação – Um guia para a auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carneiro, R. (2003) *Fundamentos da Educação e da Aprendizagem*. Fundação Manuel Leão: Porto.
- Correia, L. M. (1997). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2005). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais*, Porto: Porto Editora
- Correia, L. M. e Rodrigues, A. (1999). Adequações curriculares para alunos com NEE. In: Coreia, I.M. (org.). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora

- Costa, A. M. B., Leitão, F. R., Morgado, J., & Pinto, J. V. (2006). Promoção da Educação Inclusiva em Portugal, Fundamentos e Sugestões. Consultado em 25 de Abril de 2012 através de www.malhatlantica.pt
- Esteves, M. (2005). A Análise de Conteúdo. In Lima e Pacheco (orgs), *Fazer Investigação. Contributos para a Elaboração de Dissertações e Teses*, Porto: Porto Editora.
- Florian, L., Rose, R., Tilstone, C. (2003). *Promover a Educação Inclusiva*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Guerra, I. C. (2007). *Fundamentos e Processos de uma Sociologia de Acção*. Lisboa: Principia.
- Ketele, J. M. e Roegiers, X. (1999). *Metodologia de Recolha de Dados*. Lisboa: Instituto Piaget
- Leitão, F. (2006). *Aprendizagem Cooperativa e Inclusão*. Sintra: Ramos Leitão
- Leite, T., Madureira, I. (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Leite, T. S. (2005). In Sim-Sim, I. (Org.) *Necessidades Educativas Especiais: Dificuldades da Criança ou da Escola?* Lisboa: Texto Editora.
- Manjón, D., Gil, J., Garrido, A. (1997). Adaptações Curriculares. In Bautista, R. (org), *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro
- Marvin, C. (2003). Ensino Individual e Ensino em Classe. In Florian, Rose, e Tilstone (orgs) *Promover a Educação Inclusiva*. Lisboa: Instituto Piaget
- Morato, P., Santos, S. (2002). *Comportamento Adaptativo*. Porto: Porto Editora.
- Pinto, M. C. A. (1995). *Sociologia da Escola*, Lisboa: McGraw-Hill.
- Pires, E., Fernandes, A. Sousa, Formosinho, J. (1991). *A Construção Social da Educação Escolar*. Lisboa: Edições Asa.
- Read, G. (2003). Promover a Inclusão Através dos Estilos de Aprendizagem, in Florian, Rose, e Tilstone (orgs), *Promover a Educação Inclusiva* Lisboa: Instituto Piaget.
- Resendes, L. G., Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica* Lisboa: Universidade Aberta.
- Rodrigues, D. (2003). *Perspectivas sobre a Inclusão – Da Educação à Sociedade*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (org.) (2001). *Educação e Diferença*. Porto: Porto Editora

- Rodrigues, D. (2006). *Educação Inclusiva*. Fórum de Estudos de Educação Inclusiva. Lisboa
- Rodrigues, D. (org) (2007). *Investigação em Educação Inclusiva*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa – Faculdade de Motricidade Humana
- Roldão, M. C. (1999). *Gestão Curricular – Fundamentos e Práticas*. Ministério da Educação.
- Roncin, C., Vayer, P. (1992). *Integração da Criança Deficiente na Classe*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sim-Sim, I. (2005). *Necessidades Educativas Especiais: Dificuldades da Criança ou da Escola*, Lisboa: Texto Editores.
- Vieira, M. T. L. (2000). Apoios Educativos Num Quadro de Mudança da Escola. In *Da Investigação às Práticas*. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Wolger, J. (2003). Gerir a Mudança. In Florian, Rose, e Tilstone (orgs), *Promover a Educação Inclusiva* Lisboa: Instituto Piaget.
- Alcolea, M., Rodriguez, C. *Documento Individual de Adaptação Curricular Informatizado*

Documentos Consultados

- Aprender com a Diversidade – Um Guia para o Desenvolvimento da Escola. (2004). Instituto de Inovação Educacional.
- Avaliação para a Aprendizagem e Alunos com NEE. (2008). Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais.
- Convenção sobre os *Direitos das Pessoas com Deficiência* – ratificação pelo Estado Português em Julho de 2009, (alínea e, artigo 24º) (06/12/2006).
- Centros de Recursos para a Inclusão – Reorientação das escolas Especiais. (2007). Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC).
- Constituição da República Portuguesa – artigos 70º, 73º, 74º ; 1911 título II, artigo 11
- Decreto-Lei 319/91*, 23 de Agosto, Diário da República, I Série

Decreto-Lei 6/2001, 18 de Janeiro, Diário da República, I Série,

Despacho Conjunto 105/97, 01 de Julho, Ministério da Educação.

Declaração Universal dos Direitos do Homem – 10 de Dezembro de 1948 (artigo 26º)

Declaração dos Direitos da Criança – 20 de Novembro de 1959 (princípio 7º)

Direitos das Pessoas com Deficiência – Assembleia das Nações Unidas (artigo 6º).
(09/12/1975).

Educação Inclusiva – Da Retórica à Prática – Resultados do Plano de Acção 2005/2009
coordenação Filomena Pereira. DGIDC. (2009).

Educação Inclusiva e Educação Especial – Um Guia para Directores, coordenação
Filomena Pereira. (2011). DGIDC.

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

Guidelines for Inclusion – Ensuring Access to Education for All. (2005). UNESCO

Lei de Bases do Sistema Educativo nº 46/86 de 14 de Outubro, 1996. Assembleia da
República

Open File on Inclusive Education, UNESCO, s/d

Princípios-Chave para a Promoção da Qualidade na Educação Inclusiva –
Recomendações para Decisores Políticos. (2009).

Processo de Avaliação em Contextos Inclusivos. (2008). Agência Europeia para o
Desenvolvimento em NEE.

Projecto de Avaliação Externa da Implementação do Decreto-Lei nº3/2008 – Relatório
Final, coordenação Rune J. Simeonsson e Manuela Sanches Ferreira. (2010).
DGIDC,

Projecto Educativo da Escola Secundária onde trabalhavam os professores
entrevistados, 2010-2013

Vozes Jovens ao Encontro da Diversidade na Educação. (2007). Lisboa.

Sitografia

www.dfes.gov.uk

www.proinclusao.com.sapo.pt

www.teachernet.gov.uk

www.vancouver.angloinfo.com/countries/canada/specialneeds.asp

Faleiro, S. (s/d). Metodologia e Técnica de Pesquisa.
ensino.univates.br/cap3_pesquisa_cientifica_ppt.)

ANEXOS

Anexo I : Ficha de Identificação preenchida pelos professores

Ficha de Identificação do Entrevistado

Género - _____ Idade - _____

Formação - _____

Professor de _____

Nível de Ensino- _____

Anos de Serviço - _____

Escolas em que já trabalhou - _____

Já teve alunos com Necessidades Educativas Especiais? _____

Quantos anos de experiência tem dessa situação? _____

Sempre no mesmo nível de ensino? _____

**Anexo II : Transcrição das Entrevistas Exploratórias Feitas aos
Professores**

Transcrição da Entrevista ao Professor de Português (P1)

Introdução

Eu pedi-te para te fazer esta entrevista exploratória no âmbito de um trabalho sobre as *Consequências do Alargamento da Escolaridade Obrigatória e a Inclusão dos Alunos com Necessidades Educativas Especiais no Secundário*, em consequência desse alargamento. Este trabalho vai ser a base para a minha tese de Mestrado. Eu vou transcrever a entrevista e depois dou-te para leres, e depois vês se achas que está bem. É óbvio que será anónimo, vou-te identificar como “Professora de Português”, porque eu vou entrevistar um professor de cada disciplina.

Pergunta - *O que pensa da inclusão dos alunos com NEE na escola?*

Resposta – Não tenho nada contra, pelo contrário, acho muito bem. E acho muito bem na perspectiva deles alunos com NEE, porque eu acho que é uma boa maneira de, e na globalidade dos problemas, percebes? Não faço nenhuma selecção, até porque eu também não tenho muita experiência na matéria, mas assim em termos genéricos e em termos académicos, teóricos... Eu acho que, faz-lhes bem a eles, é bom para eles, porque não estão isolados, não é? Não estão num mundo ou numa escola em que todos sejam iguais, portanto valoriza a diferença. Portanto é bom para eles. E é bom para os outros. Acho que é muito importante para os outros como experiência humana e também na perspectiva de que as pessoas podem ser diferentes, mas podem ser... Repetir aquele slogan “todos diferentes todos iguais”. Portanto eu acho que é uma mais-valia nos dois sentidos. Como eu te estava a dizer, eu não tenho muita experiência na matéria, portanto eu não sei... É por isso, que eu digo que de uma forma genérica eu acho que é muito positivo. Se calhar haverá situações de algumas deficiências em algumas pessoas que isso não seja benéfico, se calhar há e é provável que haja, ou que não seja tão benéfico. Mas de uma forma global, eu acho que sim.

Pergunta - *Antes de ser professor do Ensino Secundário, já tinha ouvido falar de Necessidades Educativas Especiais?*

Resposta – Sim.

Pergunta - *Como define NEE?*

Resposta – As NEE são situações que, em princípio, fogem aquilo que é considerada norma em termos das aprendizagens. Não é? Uma NEE advém de uma dificuldade maior que os outros alunos não têm, pode ser por uma incapacidade física, como por exemplo a visão, não é? A cegueira, ou por uma incapacidade intelectual, por alguma razão, portanto é nesse sentido, uma incapacidade maior do que os outros.

Pergunta - *Acha que esses alunos têm de facto uma inclusão plena, e que a escola dá resposta às suas necessidades, desenvolvendo as suas competências académicas tal como aos outros alunos?*

Resposta – Eu gostaria de responder que sim, mas eu acho que há casos e casos. Há casos em que eu acho que sim, plenamente, estou-me a lembrar já de uma aluna nossa, mas se calhar há outros que não. Depende também um bocadinho da maneira como eles se integram, ou são integrados, ou os outros. Em princípio eu acho que a nossa escola responde, ou pelo menos tenta responder de uma forma muito vincada, mas haverá se calhar... Mas também depende um bocadinho da perspectiva, se perguntares isso a alguns alunos, eles se calhar dizem que não. Mas em princípio sim, eu acho que sim.

Pergunta - *Esses alunos ainda não são muito frequentes no Ensino Secundário, parece-lhe que é possível terem sucesso neste nível de ensino?*

Resposta – Ah! Sim, eu acho que sim.

Pergunta - *Conhece o novo DL que regula a inclusão de alunos com NEE na escola?*

Resposta – Sim, não ao pormenor, mas conheço, sim.

Pergunta - *Ao longo do tempo já teve alunos com Necessidades Educativas Especiais?*

Resposta – Já.

Pergunta - *Considerando as características da sua disciplina, quais foram as suas principais preocupações e dificuldades quando teve alunos com NEE?*

Resposta – Dependia um bocadinho dos alunos. Por exemplo, nunca tive alunos cegos. E portanto essa experiência não tenho, nunca senti essa dificuldade que eu acho que deve ser uma das maiores dificuldades na minha disciplina. Por exemplo a surdez, não é a maior dificuldade. E é não só pelo facto de agora ter uma aluna surda, mas já contactei com outro aluno surdo cá na escola e acho que para eles não é dificuldade a minha disciplina. Depois, grandes dificuldades: se calhar em termos de Dislexia é capaz de ser a maior dificuldade. Nessa área, na área da Dislexia, é capaz de ser a maior dificuldade. Problemas de linguagem ou qualquer problema que interfira com a comunicação e a compreensão da linguagem. Já tive, já tive casos desses. Problemas de compreensão, por exemplo, que foi o meu maior problema, um aluno que lia uma página dum romance, por exemplo, e quando voltava a página ele não era capaz de reproduzir aquilo que tinha lido. Já não me lembro qual era o problema dele, mas foi o meu maior problema, porque acho que isso em termos da minha disciplina é do mais grave que há.

Pergunta - *Considera que essas experiências foram bem sucedidas? Porquê?*

Resposta – À excepção desse caso, foram. É como te digo, eu acho que a NEE não é impeditiva do sucesso. A não ser aquele caso que foi de facto, insucesso...

(Mas na tua disciplina, esse caso na Matemática ou nas Ciências, até podia ser um caso de sucesso. Nas Ciências se calhar não.)

Resposta – Se calhar não, mas por exemplo na Matemática ou no Desenho... Em disciplinas em que a linguagem seja outra, o Desenho ou a Matemática se calhar isso não era... Mas para a minha disciplina, foi. De resto, eu acho que não é grande impedimento.

(Já agora, esse aluno foi no Secundário ou no Básico?)

Resposta – Foi no Secundário. E era um aluno que estava... Porque ele tinha um problema de esclerose múltipla também, era progressivo, era um caso muito complexo, foi muito confrangedor e mexeu muito comigo. Foi muito complicado, lidar...

Pergunta - *Teve apoio da Educação Especial quando trabalhou com alunos com NEE? E de outras estruturas técnico-pedagógicas?*

Resposta – Sim. /A nível de outras estruturas, não.

(Ao nível de serviços do Ministério, a nível de Assistência Social, Centro de Saúde, delegado de disciplina...)

Resposta - Não, nem delegado de disciplina, não. Mas da Educação Especial, isso sim, sempre.

Pergunta - *De que forma é que esses alunos condicionaram o desenvolvimento das suas aulas?*

Resposta – Não muito. Condicionaram mais no trabalho individual que tenho que fazer com eles. Na aula propriamente, a não ser que eu tenha, para algum tipo de actividades de arranjar uma outra estratégia um bocadinho diferente para aquele aluno, mas eu consigo levar e fazer o programa todo e o percurso todo.

(► E a nível de materiais? Não costumava fazer adaptações ou por simplificação ou por diversidade...)

Resposta – Sim, mas é mínimo, não é nada do outro mundo. Sim, mas é como te digo, eu nunca tive um aluno cego. Aí era completamente diferente. Sim, há algumas adaptações mas elas são pontuais, não é assim nada de...

Pergunta- *Que adaptações teve que fazer para facilitar o trabalho desses alunos e para os integrar no grupo?*

Resposta – Para os integrar no grupo? Olha, estou-me a lembrar de casos específicos, eu estou a tentar aqui fazer... É mais fácil. Esse aluno foi aquele onde esse trabalho foi muito complicado, e eu acho que não consegui. Não, não consegui. Era impossível. Porque era completamente impossível. Eu lembro-me que lhe dava Português e Francês, na altura, e era... Eu via as caras dos outros, não é? Porque nós já estávamos a trabalhar o texto, já no fim, vamos imaginar, e ele ainda estava na primeira linha, ou aparentemente acompanhava-nos até ao fim, mas depois a pergunta que fazia quando chegávamos ao fim, eu percebia que ele não tinha percebido a primeira linha, por exemplo. Esse aluno eu acho que não consegui, nada resultou. Até porque havia também... Ele tinha muito mau feitio, era muito revoltado e relacionava-se muito mal com os outros.

(Portanto, era uma bola de neve.)

Resposta – Era, completa. E os outros também por arrastamento, relacionavam-se mal com ele. Ele tinha mau feitio. Esse, foi de incapacidade total, não consegui. Os outros, estratégias depende de cada um dos casos, não é? Esse, o insucesso foi total da minha parte, não houve

estratégia que resolvesse. Mesmo quando ele faltava, eu falava com os colegas, nada resultava. Com os outros as estratégias passam um bocadinho dependendo de cada um. Por exemplo, quando eu tenho um disléxico, eu tento não focalizar muito na aula a questão da escrita e do erro, não verbalizar assim para todos, para não destacar. Por exemplo, nos surdos, há estratégias de colocação na sala, como é agora neste caso e no outro que já tive também. Porque também nunca foi preciso muito mais do que isso, é só chamar a atenção para essas coisas. Mas as estratégias dependem de cada um dos casos, e vamos adaptando, da matéria que está a ser dada, do que é que é preciso fazer...

Pergunta - *Considera que se devem fazer adequações curriculares ao nível do ES?*

Resposta – Sim, não vejo por que não.

Pergunta - *Comparando com as adequações curriculares no EB, parece-lhe que as adequações ao nível do ES são eficazes?*

Resposta – Eu penso que na minha disciplina não faz mal fazer algumas adequações ou adaptações do programa. Porque nós estamos num programa, e acho que as pessoas às vezes ainda não perceberam muito bem isso, que não é um programa para trabalhar conteúdos, é para trabalhar competências. Para estes alunos isto faz toda a diferença, porque se eu em vez de trabalhar para adquirir uma competência que é análise de texto poético, por exemplo, eu posso com um aluno dito “normal” trabalhar cinco poemas de Fernando Pessoa, mas com um outro eu posso trabalhar só um ou dois e ele é capaz se calhar de... Não quer dizer que ele não seja capaz de adquirir essa competência. Portanto, se calhar não deve ser muito negativo fazer algumas adaptações.

Pergunta - *Sabe que os alunos com NEE no ES podem fazer exame a nível de escola, no 12º ano? O que pensa disso?*

Resposta – Não sabia. Mas não acho mal. Não vejo mal nenhum nisso. Até porque por exemplo, os alunos dos cursos profissionais estão no mesmo pé, se não quiserem ir para a faculdade não têm que fazer os exames nacionais, não vejo que isso seja mau. Não vejo problema nenhum.

Pergunta - *Com o alargamento da escolaridade obrigatória para 12 anos, haverá necessariamente um aumento do número de alunos com NEE a frequentar o Ensino Secundário. Que consequências imediatas pensa que este alargamento vai ter?*

Resposta – Para estes alunos ou para todos? Para todos. Eu em princípio concordo com o alargamento, assim em termos académicos. Concordo, acho bem. Agora, se calhar eu acho que deveria haver uma mudança de mentalidades porque acho que eles não deviam vir todos, ou assim em grande parte, para os cursos científico-humanísticos. Portanto eu acho que a Escola devia estar preparada para oferecer mais ofertas, mais diversificadas, mais profissionalizantes... E porque é que é a mudança de mentalidades? Não quer dizer que isso não haja já, há. A mentalidade tem a ver com os pais que não assumem que os seus filhos não deviam vir porque... Na sociedade portuguesa ainda há muito o conceito do “Senhor Doutor”. O meu filho tem de ir para a faculdade. E depois o que é que há? Há sofrimento, há frustração, há insucesso, há desistência, há o abandono... Estendendo-se a escolaridade obrigatória até ao

12º ano o abandono irá aumentar. Portanto se as coisas fossem assim mais abertas e as mentalidades também, devia ser assim.

(Portanto, a consequência para ti era uma modificação da estrutura.)

Resposta - Era, escolar e mental. Da sociedade.

Pergunta - *A escola está preparada para este aumento do nº de alunos com NEE e para as suas diferentes problemáticas?*

Resposta – Eu acho que não, não está. Eu acho que não está.

Pergunta - *Sente-se preparado para enfrentar esse aumento de casos “especiais”?*

Resposta – Eu acho que sim... Eu acho que sim, se calhar também por causa da minha experiência nunca ter sido nem traumatizante nem muito dolorosa. Não sei, se calhar daqui a uns anos se me voltasses a fazer a pergunta e eu já tivesse passado por isso se calhar respondia doutra maneira, mas neste momento isso não é uma preocupação.

Pergunta - *Duma maneira geral, acha que o corpo docente está preparado para a inclusão de mais alunos com NEE e com problemáticas mais complexas?*

Resposta – Não. Eu acho que não. E porque é que eu digo isto? Só pela simples observação da reacção das pessoas quando têm um caso diferente, nem quer dizer que seja complexo, um caso diferente. As pessoas mesmo antes de o terem, já estão a barafustar e já estão a pensar como é que vai ser, e depois no fundo não é nada, aquilo não interfere nada especial com o nosso trabalho quotidiano. Mas as pessoas têm muita tendência para reagir antes de... E reagir mal, reagir sempre pela negativa, quanto mais quando começarem a haver mais casos. Isso eu acho que não estão preparados, não. Nem para os casos das NEE, nem para o aumento da escolaridade obrigatória, não estão.

Pergunta - *Acha que serão necessárias adaptações curriculares específicas? Adequações de que tipo?*

Resposta – Era o que eu te dizia. Eu acho que a Escola vai ter que ser diferente, vai ter de que adaptar, vai ter que mudar. Isso, eu acho que sim.

(Vai haver incidência nalgumas disciplinas em especial?)

Resposta – Vai, no Português, na Matemática, nas Ciências duma maneira geral, no Português das Humanidades... Vai, vai haver um grande abanão, acho eu.

(E de que tipo? Na escola, no encurtamento de programas? ...)

Resposta - Tem de ser. Encurtamento... Quer dizer, infelizmente tem de ser, porque eu acho que o programa de português está bem assim, ou até eu acho que devia ser um bocadinho mais ligado à literatura. Eu acho que era assim que devia ser, se no básico as coisas ficassem mais consolidadas, isso seria o ideal, não é e não acontece. Portanto, eu acho que quando houver o alargamento o abanão vai ser aí. E vamos chegar ainda mais aquela conversa que a gente ouve que é: eles saem da escola sem saber nada.

Pergunta- *Pensa que as suas aulas passarão a ser diferentes? De que forma?*

Resposta – Eu gostaria que não. Isto é, eu gostaria de poder continuar a trabalhar estes conteúdos mais literários e canalizar para aí, mas acho que se calhar vou mesmo ter que mudar. Até por causa dos alunos que vêm, as atitudes... Porque supostamente, não é? E também em teoria, a gente recebe alunos no secundário que estão predispostos para vir para o secundário, não é? E a gente sabe que muitas vezes mesmo com esse conceito, como é que eles reagem: com infantilidade e críacice, enfim essas coisas, já para não falar de má educação etc. Agora quando eles forem todos obrigados a vir, portanto isso vai-se agudizar, e portanto vai-se reflectir também na maneira de dar aulas e no que é que vamos dar. Isso eu acho que sim.

Pergunta - *A quem pensa recorrer para o ajudar na elaboração de adequações curriculares na sua disciplina? (CT, EE...)*

Resposta – Ao professor de ensino especial.

(Achas que poderá haver mais trabalho de equipa, ao nível, por exemplo, dos departamento ou dos grupos disciplinares?)

Resposta – Já deveria haver, não há. Eu não sei se vai haver mais trabalho de equipa, mas eu acho que ele era muito importante.

Pergunta - *Que mudanças terão que ocorrer nas ES para receber mais alunos com NEE e com diferentes tipos de problemáticas?*

Resposta – Lá está, mais uma vez eu acho que é a mudança de mentalidades também da própria escola instituição, professores, funcionários... Eu acho que tem que ser por aí, e também da aceitação da diferença, que às vezes por parte dos professores também é um bocadinho difícil. As pessoas reagem negativamente a alunos com NEE "Oh! Que maçada!"

("Lá vem uma carga de trabalhos!")

Resposta – Quando às vezes não é carga de trabalhos nenhuma.

Pergunta - *Se pudesse, que medidas educativas introduziria para diminuir o impacto deste aumento de alunos com Necessidades Educativas Especiais?*

Resposta – Medidas educativas... Olha, o conceito de escola deveria passar pelo conceito de alunos por turma. Serem mesmo turmas mais reduzidas, efectivamente mais reduzidas, não é? Se calhar vinte alunos até é demais. E portanto uma medida poderia ser adequar o número de alunos por turma ao problema do aluno. Sei lá, para um aluno disléxico se calhar 20 alunos estava bem, mas para um aluno cego, ou um aluno autista, quinze alunos podia ser demais se calhar, por exemplo. Isso seria uma medida educativa interessante, eu sei que ela é utópica. Ainda para mais com a crise! É um bocadinho utópica, mas eu acho que era uma medida educativa que era facilitadora para o trabalho de todos e para também a obtenção de resultados positivos, porque se vierem os alunos com NEE, assim muito mais do que vêm, não é? Escolaridade obrigatória, sei lá, aumentar significativamente o número e o número de

alunos por turma do Ensino Especial que está legislado, continuar assim... Eu acho que vai ser uma grande confusão.

Pergunta - Tendo em conta que a maior parte dos profs em exercício no ES não teve formação sobre NEE, parece-lhe que a formação poderia contribuir para ajudar a lidar com o aumento de casos de alunos com NEE decorrente do alargamento da escolaridade obrigatória?

Resposta – Eu acho que era essencial, era essencial. Formação até... Não só a nível do conhecimento do que é cada uma das problemáticas, como lidar com elas, até aprender, porque nós nunca aprendemos, nunca ninguém me disse como é que eu havia de fazer em português, ou como é que eu havia de adequar, eu às vezes não sei se estou a fazer bem, é um bocadinho por intuição. Eu acho que a formação era essencial.

Pergunta - Que tipo de formação seria útil? (temas a abordar; modalidades de formação – cursos, oficinas, círculos de estudo...)

Resposta – Mesmo nos centros de formação, dada por especialistas, formação creditada, por professores do ensino especial, por médicos até, por psicólogos... Uma formação mesmo séria e dirigida, completamente séria.

(Agradeço muito a disponibilidade e por teres autorizado a gravação da entrevista, suponho que não te tomei muito tempo e para mim vai ser muito útil. Obrigada.)

Transcrição da Entrevista ao Professor de Filosofia (P2)

Introdução

Eu pedi-te para te fazer esta entrevista no âmbito de um trabalho sobre as *Consequências do Alargamento da Escolaridade Obrigatória e a Inclusão dos Alunos com Necessidades Educativas Especiais no Secundário*, em consequência desse alargamento. Este trabalho vai ser a base a minha tese de Mestrado. Eu vou transcrever a entrevista e tu lêes, e depois vês se achas que está bem. É óbvio que será anónimo, vou-te identificar como “Professor de Filosofia”, porque eu vou entrevistar um professor de cada disciplina. É muito importante para mim, porque tu serás o único professor de filosofia que eu vou entrevistar.

Pergunta - *O que pensa da inclusão dos alunos com NEE na escola?*

Resposta – A escola.... Normal?

(Normal.)

Resposta - A inclusão... É a minha opinião sobre, não é?

(Sim, exactamente.)

Resposta - Eu acho que a inclusão dos alunos com NEE, é uma inclusão necessária, porque, como é que eu hei-de explicar isto... Quer dizer, se calhar pode haver particularidades, algumas necessidades que não sei se as escolas estão preparadas para as receber. Penso que esse factor, não sei se é totalmente ponderado ou não, quando há essa integração, as escolas recebem alunos, elas não podem recusar alunos com NEE, só que não sei se as escolas estão preparadas. Pela experiência que eu tenho aqui nesta escola, e já tive na outra com NEE, na António Arroio, eles têm um projecto de alunos surdos. Lá, a escola adapta-se a essas situações. A escola cria nas disciplinas de componente mais geral - filosofia, português, inglês, os alunos surdos têm só, só...

(Aula com o professor de Língua Gestual.)

Resposta – Sim, tem um professor de Língua Gestual que acompanha e a turma funciona só com os alunos surdos. Se há dois alunos por turma ou três, funcionam só nestas disciplinas esses alunos. Depois só nas práticas é que estão todos juntos com os restantes elementos. E isso tem funcionado bem lá, e depois têm um técnico de Língua Gestual que dá esse apoio, que é bom. Aqui, os alunos com Necessidades também não são alunos com características muito graves, não é? Por isso também a integração acho que é vantajosa, e até serve para eles também não se sentirem excluídos, de certa forma...porque eu não sou de opinião que devem

ser metidos num gueto, não é? Porque aquela ideia de uma escola especial, estão todos lá, isso é negativo. Porque há um estigma, sim, exactamente. Eles já têm a dificuldade, não é? Imagina uma deficiência qualquer, seja auditiva, seja visual ou outra síndrome qualquer, não é? Então acho que isso é negativo, pode criar um estigma, eles já se sentem excluídos e... Penso nesse aspecto, em termos até pedagógicos, é vantajoso. A crítica que eu faço, é que acho que as escolas não estão preparadas para isso.

Pergunta - *Antes de ser professor do Ensino Secundário, já tinha ouvido falar de Necessidades Educativas Especiais?*

Resposta – Sim, sim.

Pergunta - *Como define NEE?*

Resposta – É um aluno em que o percurso que irá fazer tem que ser estudado, detectar as dificuldades que ele tem, e depois ter um trabalho o professor, ou o grupo, ou o Conselho de Turma, deve preparar, pensar em estratégias, pensar em... Metodologias de aprendizagem que permitam ao aluno recuperar e evoluir como um aluno normal. Nem sempre temos essa preocupação tão consciente que é necessário fazer determinados passos, enquanto que num aluno especial vai obrigar a que haja essa relação, não é? Embora seja obrigatório para todos os alunos, a gente sabe com o diagnóstico. Fazemos o diagnóstico por causa disso no início do ano, para detectar o nível da turma, se há uma homogeneidade, se há uma heterogeneidade... E depois também adequar o programa, o currículo que nos é dado do ministério, depois temos que adaptar a cada situação. O aluno especial, para mim, a ideia que eu tenho, é que é um aluno que implica um trabalho mais exaustivo, mais cuidado, mais analítico. Não sei se o fazemos, isso é um outro problema.

(Estamos um bocadinho no plano teórico.)

Resposta - Eu por mim falo, não sei se de todo eu faço um plano muito pormenorizado de acompanhamento individual, até porque às vezes é um bocado difícil, não é? Até porque as turmas são grandes e há um pouco a tendência para também negligenciar um pouco. Não sei se é normal ou não.

Pergunta - *Acha que esses alunos têm de facto uma inclusão plena, e que a escola dá resposta às suas necessidades, desenvolvendo as suas competências académicas tal como aos outros alunos?*

Resposta – Eu... É aquilo que te digo, eu não sei se as escolas estão preparadas. Eu penso, que a escola também aceita mas depois também não há... têm os técnicos, vocês fazem um trabalho excelente, é uma ajuda preciosa, mas há escolas que não têm, não é? Têm falha disso. É essa a crítica que eu faço, que já fiz há pouco, que é a escola também tem que pensar... Porque nenhuma escola pode recusar, não é? É lei, não pode recusar. Mas não sei se a escola está preparada e se pensa... Porque o Regulamento Interno é feito para os supostos “normais”... As várias possibilidades de adaptação de currículos, a única coisa que dizem é: o aluno tem direito a mais meia hora, tem direito a mais uma hora para isto ou para aquilo, mas mesmo nos exames fica-se por aí, não é? A escola não sei se pensa... Mesmo nos grupos disciplinares... Por exemplo, no meu grupo disciplinar aqui, nunca, e eu já referi, e outros meus

colegas também devem ter alunos com NEE, mas nunca discutimos em termos de planificação, ou de critérios de avaliação, ou até a modalidade de teste ser diferente ou não, percebes? A única coisa que se diz é pronto, faz o teste igual e o aluno pode ter direito a mais meia hora.

(E há casos mais pesados do que os teus.)

Resposta – Sim, o Manuel não tem... Como é muito dedicado e muito empenhado, supera bem.

Pergunta - *Esses alunos ainda não são muito frequentes no Ensino Secundário, parece-lhe que é possível terem sucesso neste nível de ensino?*

Resposta – Pois, isso já não sei dizer. Na António Arroio há uma deficiência auditiva e isso é uma deficiência muito incapacitante, mesmo em termos de língua materna, para eles o Português devia ser dado como língua estrangeira, porque eles têm a língua materna deles que é a língua gestual, de facto já está consagrada como língua, já desde 80 e tal. Lá funciona bem porque eles fazem... A escola termina, e eles fazem esta separação, têm várias disciplinas mais teóricas ou mais complexas eles têm só um professor para eles, para dois, para três e têm ainda o apoio da intérprete. Acaba por ser muito individualizado.

Pergunta - *Conhece o novo DL que regula a inclusão de alunos com NEE na escola?*

Resposta – Essa é uma ratoeira! Tem a ver com o que eu já disse há pouco, eu contra mim falo, eu não sei até que ponto é que eu também, não é? Eu acho que se deve pensar e reflectir, quando se tem casos destes, deve-se ponderar e deve-se analisar, deve-se ver, não sei se na prática o fazemos, e eu contra mim falo talvez porque o contacto que tenho tido não sejam casos tão complexos, não tenho... Quando estive na António Arroio fui professor dos alunos surdos, e lá também a técnica e a intérprete deram-nos legislação, fizeram umas reuniões, fizeram uma apresentação, por isso não havia necessidade de estar... Mas de facto, é uma falha em que acho os professores, pelo menos eu, não estamos de todo dentro. Nós de certa forma ainda não assumimos esta característica que as escolas cada vez mais recebem alunos com necessidades, porque eles são detectados, porque já não é tabu como poderia ter sido. Porque há famílias que não aceitam, há famílias que não aceitam as deficiências que os filhos têm, as dificuldades que os filhos têm, sejam défices de atenção seja outra síndrome qualquer, há famílias que não aceitam. E então... Por uma questão de tabu, por uma questão social. E de facto, eu acho que culturalmente não sei se... Ainda está muito enraizado esse... Apesar de agora já começarem a surgir mais casos, penso que ainda não estamos também assim tão abertos.

Pergunta - *Ao longo do tempo já teve alunos com Necessidades Educativas Especiais?*

Resposta – Sim.

Pergunta - *Considerando as características da sua disciplina, quais foram as suas principais preocupações e dificuldades quando teve alunos com NEE? (Porque por exemplo, a grande dificuldade deles em relação à Filosofia é a abstracção. Como é que isso se supera? Como é que isso se adapta?)*

Resposta – Eu tive esse problema com os alunos surdos. De facto, ainda por cima a surdez em termos de abstracção, eles não têm o contacto cultural da linguagem... E para eles terem a capacidade de pensar sem visualizar o concreto era muito difícil. De facto, com eles, tínhamos que fazer, eu acabei por trabalhar determinados conceitos, tinha que os desconstruir, em termos de objectos, levava, mostrava...

(Concretizavas, tudo com base no visual.)

Resposta – Sim, e depois em termos de prestação de provas, isto é, em que eu tinha que testar as aprendizagens, aí era com exercícios muito de... Muito pelo raciocínio dado por analogias, muito também a indução, partindo sempre de casos concretos até chegar depois a uma prestação maior...

(Por patamares, digamos.)

Resposta - Por patamares, sim. Era assim muito feito neste...

(Portanto, tiveste claramente que adaptar.)

Resposta - Sim, sim, muito. Mas nós lá tínhamos essa liberdade e fazia parte do regulamento interno e até do currículo. A planificação era adaptada, era eu mais uma colega que fazíamos os dois a planificação de Filosofia e adaptávamos, e o próprio manual não era o mesmo, nós fazíamos uma selecção, enfim, e adaptávamos também simplificávamos, com textos mais simples, frases não tão complexas e...

(Tem que haver uma simplificação da linguagem, e a filosofia é muito baseada na linguagem.)

Resposta - Aqui não senti ainda muito essa dificuldade.

(O M. é o teu único caso?)

Resposta – Não tenho os dois casos do B.

Pergunta - *Considera que essas experiências foram bem-sucedidas? Porquê?*

Resposta – Eu aqui, quando corrijo os testes desses alunos, eu tenho a preocupação de perceber, os outros alunos não tenho, porque corrijo sem ver o nome para ser o mais objectivo possível, mas no caso destes alunos eu separo os testes deles e procuro corrigir tendo em conta a pessoa que está, há o problema e então procuro ter uma atenção e desculpar determinada construção frásica, determinado erro. Há um desconto de facto que eu faço, mas não... Não de... Se ele tiver negativa, tem negativa. Não vou estar ali a tentar...

(Uma coisa é ajudar, outra coisa é trazer ao colo.)

Resposta – É isso. Mas tenho essa preocupação, de ver e tentar perceber a partir daquilo que eles fazem, o que é que já está, o que é que ainda não está e o que eu posso fazer. E tenho sempre essa preocupação e penso que também é por isso que de certa forma tenho tido algum sucesso, porque faço sempre essa reflexão, nos casos que eu sigo. Na António Arroio, tínhamos uma adaptação e os testes também eram trabalhados muito com base no raciocínio

analógico, na comparação, no seguir por várias fases até chegar... Do mais simples para o mais complexo, conseguíamos ter sucesso mas tínhamos que ter uma adaptação.

(Eram uns testes muito dirigidos.)

Resposta – Sim, sim.

Pergunta - *Teve apoio da Educação Especial quando trabalhou com alunos com NEE? E de outras estruturas técnico-pedagógicas?*

Resposta – Sim, apoio sempre dos técnicos ou da psicóloga.

Pergunta - *De que forma é que esses alunos condicionaram o desenvolvimento das suas aulas?*

Resposta - No caso dos surdos, aí condicionavam mas como eram só eles, eu trabalhava a aula só para eles, não tinha que fazer...

(... Duas aulas paralelas.)

Resposta – Isso era ótimo, porque assim podia... Repara se eu tivesse a turma toda eu não podia usar a mesma metodologia, porque os outros ficavam a olhar para mim a dizer “mas o que é isto?”, “ eu quero uma coisa mais complexa”. Aqui, como estão integrados, mas as situações também são leves... A única coisa que eu aplico aqui é na aula, quando estou a fazer uma aplicação, chamo os alunos ou sou capaz de acompanhar mais, ou sento-me ao lado deles, pergunto-lhes se estão a perceber se não estão a perceber e ajudo-os na concretização dum exercício ou vão ao quadro, ou seja tornam-se mais visíveis. Na António Arroio tinha só os surdos na turma, eu adaptava a aula era só para os surdos, não tinha esse problema.

Pergunta- *Que adaptações teve que fazer para facilitar o trabalho desses alunos e para os integrar no grupo? E no caso destes alunos, tens feito alguma adaptação?*

Resposta – Não há necessidade, apesar do F., já o ano passado e este ano vou fazê-lo, no teste eu tenho que estar ao lado dele. A A. termina o teste passado 45 minutos, e eu vou lá dar-lhe dicas: então lembra-se disto? Não se lembra daquilo? Então vá fale disso... Têm dificuldade de interpretação, eles têm dificuldade de interpretação do enunciado, o aluno normal também tem essa dificuldade, mas estes mais ainda, não é? Aquilo que eu faço, não é muito mais que isto, apesar de na aula individualizar mais, estar mais em cima deles, ter um controle mais individual.

(Precisam nitidamente de um acompanhamento mais próximo.)

Resposta – Sim. No teste ajudo-os a interpretar o enunciado e dou-lhes dicas: acha que é isto? Nós na aula falámos disso, a propósito de quê? Se eu me sentar e der o teste, se eu não for ter com eles, eu posso estar a perguntar uma coisa e eles vão falar doutra. Já aconteceu isso. Eu tenho que dirigir, estar ao lado deles, sem lhes dar a resposta mas dar-lhes um “empurrãozinho”.

Pergunta - *Considera que se devem fazer adequações curriculares ao nível do ES?*

Resposta – Sim, penso que a própria lei...

(Neste momento a lei não prevê isso. Prevê que se eles tiverem adequações curriculares no fim têm apenas certificação e não o diploma, mas quer dizer com as modificações que aí vêm...)

Resposta – Pois, mas na António Arroio nós fizemos uma adaptação do currículo, da própria planificação no grupo disciplinar, e eles depois iam para a Universidade!

(Mas repara uma coisa, a adequação curricular se não desvirtuar o sentido da própria disciplina, ou seja se não cortares partes do programa, se deres o que é essencial, isso já não faz mal. Agora se tu tirares uma parte, aí o aluno não está a ir ao fundo, percebes?)

Resposta - Ah! Pronto, quando tu falaste em adaptação curricular estava a pensar nisso, não é cortar partes do programa, é adaptar à dificuldade mas dando todo o programa. Eu sempre dei todo o programa, só que na António Arroio simplificávamos. Havia aspectos que não eram explorados porque eram mais complexos mas não deixamos de dar...

(A essência estava lá, e nesses casos tu concordas?)

Resposta - Sim. E por isso adaptámos também determinadas estratégias para que eles adquirissem as mesmas aprendizagens, só que eram feitas de um modo mais lento...

(Porque no Básico é possível fazer isso, é possível fazer adequações curriculares e eles terem na mesma o diploma.)

Pergunta - *Comparando com as adequações curriculares no EB, parece-lhe que as adequações ao nível do ES são eficazes?*

Resposta – Pois, o que eu quero dizer é o seguinte: uma das aprendizagens que eles têm que ter é eles saberem construir um texto argumentativo em Filosofia, não é? Eles podem atingir isso dando todo o Kant, a época toda Kantiana ou simplificando e dando aspectos, partes, a ética... Agora o que interessa nesta aprendizagem que eles cheguem ao fim e sejam capazes de construir um texto argumentativo. Claro que não vai ser um texto argumentativo tão rico, tão diversificado, com uma linguagem mais teórica, ou seja a conceptualização, não vão usar conceitos mais complexos, vai ser com conceitos mais simples, mas conseguem fazer um texto argumentativo. Este é que é o grande objectivo. Eu, em filosofia, considero que a vantagem da filosofia é permitir que eles adquiram determinadas competências, e uma das competências é fundamental, é essa, eles saberem escrever, expressar o seu pensamento, escrever correctamente, fazer uma argumentação correcta. Agora se é com conceitos mais concretos, se é com conceitos mais abstractos, isso depois tem a ver com a população que temos à frente. Eu também, em alunos ditos normais, chego ao final do ano e não conseguem fazer um texto argumentativo assim muito elaborado, fazem textos simples, mas pronto, já é um texto argumentativo, já é uma competência.

Pergunta - *Sabe que os alunos com NEE no ES podem fazer exame a nível de escola, no 12º ano? O que pensa disso?*

Resposta – Acho bem.

Pergunta - *Com o alargamento da escolaridade obrigatória para 12 anos, haverá necessariamente um aumento do número de alunos com NEE a frequentar o Ensino Secundário. Que consequências imediatas pensa que este alargamento vai ter?*

Resposta – Isso voltamos à questão da escola. Eu acho que isso, já vimos, é uma vantagem. E penso que a integração é útil, nesse aspecto, para não haver uma segregação, o “gueto”. Agora, eu não sei se o próprio Ministério pensou nessas situações, se as escolas estão preparadas. Essa é a crítica que eu faço. Eu não sei se as escolas estão preparadas.

(Que consequências é que achas que vai ter? Assim, a primeira consequência, as consequências mais imediatas?)

Resposta - A consequência mais imediata é que não vai funcionar, os professores não estão consciencializados, vão achar que é mais uma sobrecarga e por isso não vão estar muito preocupados e vai... E enquanto não houver essa tomada de consciência de que há que fazer uma reflexão, há que fazer uma adaptação, há que a escola criar condições, penso que vai ser para dizer que há inclusão. Mas, se calhar, as aprendizagens não vão ser realizadas porque os professores também vão acabar por, pronto, é o NEE, como é o NEE, é para passar! Então vão chegar ao 12º ano e não sei se as aprendizagens foram feitas, que podem ser feitas com uma adaptação, com um esforço, quer da parte da escola, quer da parte dos técnicos, da equipa, quer da parte dos professores, do conselho de turma.

Pergunta - *A escola está preparada para este aumento do nº de alunos com NEE e para as suas diferentes problemáticas?*

Resposta – (respondeu na pergunta anterior)

Pergunta - *Sente-se preparado para enfrentar esse aumento de casos “especiais”?*

Resposta – Eu pessoalmente sinto-me, porque eu sou uma pessoa que penso que sou consciente e tenho experiência e gostei imenso de trabalhar com os surdos. Nesse aspecto, em termos profissionais, posso ter muitos defeitos, mas esse penso que é uma das minhas virtudes, que é pensar sempre no outro e ter essa preocupação, e sempre que me aparecerem casos eu procuro fazer alguma coisa. Embora, como disse há pouco, ainda não sinto que faça tudo, podia fazer muito mais. Talvez porque ainda não me tenham surgido casos muito complexos.

Pergunta - *Duma maneira geral, acha que o corpo docente está preparado para a inclusão de mais alunos com NEE e com problemáticas mais complexas?*

Resposta – Talvez não. Eu também não estava com os surdos e tive que me adaptar. Também não tive formação nenhuma, a não ser o contacto com o Instituto Jacob Rodrigues Pereira, e tive uma formaçãozinha de dois dias para explicarem características especiais, como fazer, tipo um Workshop. Mas foi só isso. E depois fiquei entregue a mim mesmo. Na altura, a colega do Ensino Especial que estava lá, não era uma pessoa muito capaz de ajudar a solucionar. Depois sim, dois anos depois ela saiu e chegou uma colega que estava dentro do assunto, ajudou imenso e acompanhou os professores e tínhamos reuniões de discussão. Eu disse que a Filosofia, a Português, a Inglês e penso que a História de Arte, funcionavam as turmas só com

eles, e então tínhamos todo um projecto que era pensado. Aqui também temos tido a sorte de ter uma professora de Ensino Especial. Por isso, penso que tudo isso vai implicar... os professores não estão preparados de todo, de todo não estão. Nos estágios que fizemos não tivemos essa componente. Não houve essa componente, nós fizemos uma didáctica e um estágio para o contacto geral para o aluno normal, não tivemos esses casos atípicos ou casos específicos, não é? Claro, por isso é que temos agora a técnica, temos-te a ti, temos uma equipa que faz essa ponte. E se essa equipa conseguir fazer essa ponte, mas tem que ter a boa vontade dos professores. Porque se vocês também sentirem que há uma rejeição por parte do professor, vocês não podem fazer grande coisa. Vocês não podem ir às aulas fazer, tem que ser o professor. E por isso vocês podem dizer: podem fazer assim, mas se não houver uma aceitação, se não houver uma abertura da parte do professor, ou porque ele não pediu e ficou e não queria, ou porque não sei quê... há muitas resistências, há professores que são pouco flexíveis. Isso vai implicar muita flexibilidade da parte dos professores, pouca resistência ou uma abertura, talvez funcione, agora se houver inflexibilidade, se houver resistência, não é? Se não houver abertura penso que não vai ser fácil.

Pergunta - Acha que serão necessárias adaptações curriculares específicas? Com incidência em que disciplinas? Adequações de que tipo?

Resposta – Com o 12º ano obrigatório penso que isso vai ser mais fácil, porque se no básico isso é possível, tornando obrigatório agora o ensino, não é? A obrigatoriedade vai permitir isso, porque neste momento se calhar não permite porque o ensino não é obrigatório. Talvez seja por aí, se passa a ser obrigatório, se é obrigatório, é um direito, apesar da educação ser sempre um direito consagrado na constituição, mas o obrigatório eles têm que, quer queiram quer não, têm que estar na escola até atingirem a idade máxima. Mas até determinada idade eles são obrigados, não é? Então aí é uma responsabilidade da escola, uma responsabilidade do Ministério. E por isso penso que aí vai ser mais fácil permitir essas adaptações.

Pergunta- Pensa que as suas aulas passarão a ser diferentes? De que forma?

Resposta – Se tiver muitos na sala vão ter que ser. Ou muitos, ou casos muito problemáticos. Ao nível da linguagem, de estratégias, de actividades, de formas de avaliação...

Pergunta - A quem pensa recorrer para o ajudar na elaboração de adequações curriculares na sua disciplina? (CT, EE...)

Resposta – Espero que seja toda a equipa do Conselho de Turma e os técnicos. Ao nível do grupo disciplinar, não. O grupo de filosofia aqui é um grupo muito simpático mas muito individualista, nada conflituoso mas que não partilha muito. Nós próprios já fizemos esta avaliação no grupo. Há consciência disto. Estás a dar o quê? O que é que estás a dar? Como é que estás a dar? Resultou, não resultou? Este tipo de partilhas, que é fundamental... Não. Cada um trabalha por si. Eu estive no Maria Amália e o grupo de Filosofia era muito de partilhar, fazer em conjunto. Aqui não, é tudo individual.

Pergunta - Que mudanças terão que ocorrer nas ES para receber mais alunos com NEE e com diferentes tipos de problemáticas?

Resposta – O que é que tem que mudar? Tanta coisa! A começar pelo espaço físico – as acessibilidades! Não é? Depende... Têm que equipar-se com determinadas tecnologias que muitas vezes não têm, por exemplo o cego tem que ter computador com voz, salas multimédia acessíveis aos alunos... Isto uma coisa, mudanças físicas e equipamento, não é? Depois uma consciência da parte da população escolar, seja docente, seja a direcção, sejam os próprios funcionários, porque também não sei até que ponto eles estão preparados para lidar com determinadas situações, determinadas deficiências. A questão da mentalidade... Tem que ser... Da tal abertura, da tal flexibilidade, isso tem que ser trabalhado e tem que ser alterado. Há muita resistência e então no secundário! Porque no secundário há muito a mentalidade que o ensino não é obrigatório, e não sei até que ponto é que nós com esta mudança vamos mudar de repente esta ideia. Vê-se agora com a questão do estatuto do aluno, a questão das faltas, porque agora o aluno não pode ser excluído logo, tem que ser no 3º período no Conselho de Turma, e já há muita gente a dizer que antigamente é que era bom, porque atingia as faltas era logo excluído, não havia cá problemas nenhuns... Há esta resistência e isto é que penso que vai ser muito difícil mudar.

Pergunta - *Se pudesse, que medidas educativas introduziria para diminuir o impacto deste aumento de alunos com Necessidades Educativas Especiais?*

Resposta – Pergunta complicada! Assim de repente... Não sei, penso que isto tinha que ser pensado. Implica realmente a tal reflexão conjunta, poderá haver coisas que podem ser feitas, não é? Também trabalhar com os outros alunos para tomarem consciência de permitir essa integração, dos próprios colegas que têm essas necessidades, não sei se isso é possível trabalhar. Mas isso também implica que a escola funcione como um todo. Não sei. Talvez no próprio projecto da escola, no Plano Anual de Actividades, haver actividades que permitam essa integração, que permitam essa consciencialização ou transformação para todos, para todos os alunos, até para os professores, sobre as dificuldades que determinados alunos podem ter, alunos com Necessidades Educativas Especiais e o que é que se pode fazer, sei lá! E aí todos tomarem consciência de que esse problema existe, ele vive connosco aqui e todos nós temos que contribuir para que a integração seja feita e logo esse impacto não seja negativo. Mas isso é uma pergunta difícil, não te sei responder assim... Teria que pensar melhor. Mas penso que há coisas que podem ser feitas.

Pergunta - *Tendo em conta que a maior parte dos profs em exercício no ES não teve formação sobre NEE, parece-lhe que a formação poderia contribuir para ajudar a lidar com o aumento de casos de alunos com NEE decorrente do alargamento da escolaridade obrigatória?*

Resposta – A integração... Ah! A formação dos professores! Acho que é fundamental haver formação. Como te disse com os surdos houve aquela formação, foi um workshop de dois dias, mas houve uma formação, pelo menos para ficarmos com uma ideia do que é que íamos encontrar, do que é que poderia ser. A formação é necessária, e não sei se também não era necessário que os professores não fossem obrigados.

(Sim, exactamente. Os professores estivessem a leccionar essas turmas voluntariamente.)

Resposta – Sim, talvez. Porque aí já atenuava o tal factor de resistência ou de falta de abertura. Se eu sei que vou trabalhar com, e tenho essa consciência á partida, eu acho que vou tentar ser aberto e procurar resolver. Agora se eu sinto que fui obrigado a... Embora também isso é um problema, porque nós não temos essa escolha. A nossa profissão implica aceitar, e hoje em dia é assim, o Director entrega o horário e tu aceitas, não podes reclamar.

(Isso é um bocadinho o espirito das escolas TEIP. As pessoas só concorrem se quiserem.)

Resposta - Sabem para o que estão a concorrer, embora concorram muitas vezes pela necessidade de ter emprego. Mas sabem, à partida sabem, é uma escolha, condicionada mas foi uma escolha.

Pergunta - *Que tipo de formação seria útil? (temas a abordar; modalidades de formação – cursos, oficinas, círculos de estudo...)*

Resposta – Tinha que ser formação adequada às situações que vamos encontrar. Se são alunos surdos nessa área, se são alunos cegos nessa área, cognitivo, nessa área.

(Terminámos, espero não te ter tomado muito tempo. Agradeço muito a disponibilidade e a autorização para gravar a entrevista. Obrigada pela tua ajuda.)

Transcrição da Entrevista ao Professor de Inglês (P3)

Introdução

Eu pedi-te para te fazer esta entrevista no âmbito de um trabalho sobre as *Consequências do Alargamento da Escolaridade Obrigatória e a Inclusão dos Alunos com Necessidades Educativas Especiais no Secundário*, em consequência desse alargamento. Este trabalho vai ser a base para a minha tese de Mestrado. Eu vou transcrever a entrevista e depois dou-te para leres, e depois vês se achas que está bem. É óbvio que será anónimo, vou-te identificar como “Professora de Inglês”, porque eu vou entrevistar um professor de cada disciplina.

Pergunta - *O que pensa da inclusão dos alunos com NEE na escola?*

Resposta – Acho que depende do problema que o aluno tem, porque de alguns casos que tenho visto acho até bastante difícil essa inclusão para qualquer das partes. Tanto é difícil para o aluno que se quer integrar de alguma maneira, não é? Mas, cuja sociabilização por si, às vezes, dependendo do problema, já não é fácil. É difícil para o professor que tem que gerir, eu sei que há situações onde há um outro professor, ou professor de ensino especial, que acompanha, que está na turma. E mesmo assim acho que é difícil, embora ajude. Não casos particulares, eu nunca tive, mas ouvi falar que os professores de ensino especial estão na aula, mais no básico, mas de facto isso pode ser uma ajuda. E muitas vezes os problemas são tão graves!... Eu não sou pela exclusão, vamos lá a ver! Eu não acho que há uma escola para meninos normais e uma escola para meninos especiais. Mas acho que às vezes se exige demasiado, depois, a alunos de ensino especial. E os próprios pais, lembro-me de um caso que tive, numa direcção de turma, que a mãe “só” queria que a filha fosse professora primária! Como se isso fosse uma coisa menor! E a miúda já estava pela 3ª vez no décimo ano. Portanto, o que eu acho é que isto deve ser repensado com os pais. E provavelmente, não é mau, porque a própria criança não se sente mais diminuída, se estiver num local que tenha mais condições, que tenha um ensino mais especializado, mais direccionado, não é? Nós somos obrigados a fazer muitas vezes readaptações curriculares, em sítios onde essas adaptações ocorram e que sejam praticamente para todos, embora nós saibamos que não é igual para todos, não é? Eu digo nos problemas mais graves, quer ao nível cognitivo, quer a outros níveis, limitações físicas...

Pergunta - *Antes de ser professor do Ensino Secundário, já tinha ouvido falar de Necessidades Educativas Especiais?*

Resposta – Sim.

Pergunta - *Como define NEE?*

Resposta – Pois, como é que eu defino, não é? Pois, porque de facto depois refere-se a alunos tão diferentes. Por exemplo, uma dislexia, eu não vejo como sendo um caso tão problemático como outro tipo de necessidades. Portanto, são alunos que têm dificuldades a alguns níveis

que os limitam de alguma maneira, não é? Ou então tem a ver com a sociabilização, problemas de socialização, de participação, de trabalho em grupo... Não sei muito bem, nunca pensei nisso assim.

Pergunta - Acha que esses alunos têm de facto uma inclusão plena, e que a escola dá resposta às suas necessidades, desenvolvendo as suas competências académicas tal como aos outros alunos?

Resposta – Não, sinceramente acho que não. Volto a dizer que depende do aluno e do tipo de problemática, mas acho que não. Se formos pensar num aluno que eu tive há dois anos, o que é que nós fazíamos? Nós entretínhamo-lo! Porque depois em turmas muito grandes, é completamente impossível! E mesmo que tenha vinte alunos, turma reduzida, vinte alunos! Não é pouco. Vinte alunos são muitos alunos, para dar atenção a um ou dois que precisam efectivamente de um acompanhamento mais individualizado. Portanto, sinceramente, esse aluno, entretínhamo-lo! Eu não podia estar só a dar atenção aquele aluno, a turma era um bocadinho complicada, e dava-lhe coisas muito simples. Vais-me perguntar: ele atingiu aquilo? Eu acho que não! Os objectivos, mesmo para as necessidades dele? Eu acho que não. Acho que nestes casos tem de ser uma coisa muito pensada e tem de ser vocacionada, acho que não há outra hipótese.

Pergunta - Esses alunos ainda não são muito frequentes no Ensino Secundário, parece-lhe que é possível terem sucesso neste nível de ensino?

Resposta – Eu acho que depende sempre da problemática. Este ano tenho três alunos e acho que sim. São alunos com NEE, mas essas necessidades não são limitativas a alguns níveis, e portanto nesses casos acho que é possível.

Pergunta - Conhece o novo DL que regula a inclusão de alunos com NEE na escola?

Resposta – Não conheço.

Pergunta - Ao longo do tempo já teve alunos com Necessidades Educativas Especiais?

Resposta – Sim.

Pergunta - Considerando as características da sua disciplina, quais foram as suas principais preocupações e dificuldades quando teve alunos com NEE?

Resposta – Bom, então, quando a aula é na língua materna, e já por isso tem obstáculos, criam-se obstáculos, criam-se dificuldades que são difíceis de ultrapassar, numa língua estrangeira é muito pior. Porque se o pensamento não está de alguma maneira estruturado, se têm algumas dessas limitações mais dificuldade terão para transpor para uma língua estrangeira. Por exemplo um aluno do ensino básico, eu fiz muito ao nível da tradução directa, vocábulos, pequenas frases, foi muito raro chegar à frase, mais ao nível do vocabulário ou com imagem. Cheguei a pedir para desenhar, para perceber, mesmo que desenhasse mal, não fazia mal. É um nível muito básico, muito básico. A maioria, sim. Depois há casos como a dislexia, em que o erro se repete, quer dizer, não sou eu que vou tratar esse assunto, porque não tenho competência para isso. Mas é muito difícil numa língua estrangeira. Já com alunos sem as chamadas NEE, às vezes é complicado, porque arranjar um paralelismo entre a língua materna

e a língua estrangeira, é difícil. É preciso ter alguma abstracção. É difícil e portanto com algumas necessidades torna-se ainda mais difícil.

Pergunta - *Considera que essas experiências foram bem sucedidas? Porquê?*

Resposta – Algumas, outras não. Depende daquilo que se pedia. Eu acho que esse aluno do ensino básico, ele lia... Por acaso no ano que eu fui professora dele, ele teve grandes problemas de saúde e esteve muito tempo ausente. Ele próprio era um factor perturbador na aula, porque, além dos problemas que tinha, era um bocadinho anti-social, no sentido não da não-integração, mas da violência verbal. Agora se dissermos assim: estamos a entretê-lo, ele está ali porque se sente bem ali ou porque a mãe acha que é ali que ele deve estar, então nesse caso acho que sim, acho que cumprimos o nosso papel, nunca o menosprezámos, tentámos sempre dar-lhe tarefas para cumprir. Aí nesse caso acho que sim. Agora a nível dos objectivos do ensino básico, não. Nem os mínimos.

Pergunta - *Teve apoio da Educação Especial quando trabalhou com alunos com NEE? E de outras estruturas técnico-pedagógicas?*

Resposta – Uma colaboração mais directa em alguns casos, sim. Mas por exemplo, lembro-me dessa aluna da minha Direcção de Turma, não me recordo de haver contacto com o professor de ensino especial. Eu acho que ultimamente tem havido mais, apesar de não haver tantos técnicos, mas acho que há outra coisa, que antes não sentia, acho que as pessoas estão... Tem a ver com o nível de formação e com a preocupação que as pessoas têm. Porque houve sempre estas coisas, vocês têm uma formação, depois fazem uma outra, portanto não é uma formação de origem, digamos assim. O que eu sentia é que havia um hiato mesmo ao nível de termos, portanto quando se falava... E eu sinto que agora isso mudou. As pessoas falam, mas falam com mais seriedade, portanto com mais conhecimento do que estão a fazer. Nota-se perfeitamente. Também tem que ser uma pessoa com formação nessa área. Eu noto isso. Noto que ultimamente as pessoas... Não é o trabalho ser mais sério, porque acho que sempre tentaram fazer um trabalho com seriedade, mas acho que as pessoas têm mais conhecimento daquilo que estão a fazer.

(Ia-te perguntar se para além do professor de ensino especial, se trabalhaste com outras estruturas, a nível do Ministério ou a nível do psicólogo ou a nível do próprio grupo até, se o delegado de grupo interferiu de alguma maneira nesse trabalho.)

Resposta – Sim, sim. Por acaso, sim. Há dois anos tive uma direcção de turma tinha um aluno de ensino especial, aliás não. Não era do secundário, era de um profissional e portanto não tinha esse estatuto. A turma ajudou muito na integração, muito, muito. Não só o delegado, mas eu acho que a turma. Ele teve sorte. A turma tinha sido dividida e eu apanhei essa metade da turma de que saíram alguns alunos, outros eram novos. Não foi fácil, mas ao mesmo tempo acho foi bom ele ter saído, porque a outra turma o discriminava de alguma maneira. Mas também era um caso mais complexo, porque se formos a ver a turma era composta por alunos muito diferentes, quer por questões raciais, apesar de já não existir a questão da raça, não é? Quer pela questão da cor, de etnia, porque tinha etnia cigana, miúdos de origem africana. Eu acho que no fundo eles eram todos diferentes, um deles vivia em condições terríveis... E

aquele era mais um. Portanto havia por um lado uma compreensão – nós partilhamos, e por outro uma tentativa de integração.

Pergunta - *De que forma é que esses alunos condicionaram o desenvolvimento das suas aulas?*

Resposta – Como é que condicionaram? Por interrupções inoportunas, por exemplo. Por me obrigar também a reestruturar e a arranjar outros modos e instrumentos de avaliação, mas nem tudo é mau, não é? Pensar também nos assuntos, é interessante porque nos obriga a repensar, não é? O nosso relacionamento com o outro e o nosso modo, neste caso, de ensinar, de ajudar a aprender. E depois a outros níveis, sim, menos bons. Essa, da interrupção inoportuna, de um ritmo mais lento.

Pergunta- *Que adaptações teve que fazer para facilitar o trabalho desses alunos e para os integrar no grupo?*

Resposta – As adaptações já falei há pouquinho de uma ou outra, não é? A nível de instrumentos de trabalho e às vezes ajuda conversar com a turma, ajudar a compreender a situação. Porque não é fácil, naquelas idades é muito complicado porque estão na idade da auto-afirmação e são pouco benevolentes.

Pergunta - *Considera que se devem fazer adequações curriculares ao nível do ES?*

Resposta – Eu acho muito complicado. Acho que pode haver, mas vamos lá a ver, o que é que o Ministério depois permite para conclusão de ciclo?

(Certificação.)

Resposta – Pois, a questão é: tudo depende. Porque se o aluno... É quase como nós pensarmos assim: mas o meu aluno vai fazer exame nacional de inglês ou é um aluno que vai ter o 10º e 11º de inglês e fica por ali. Noutras áreas eu posso desenvolver outras competências, claro que desenvolvendo determinadas competências ele é capaz de fazer qualquer coisa em qualquer altura, mas às vezes não é fácil, e portanto precisamos de treinar os alunos mais num determinado sentido, mais num determinado tipo de exercícios. Mas depende, se o aluno está interessado em continuar, se está interessado em fazer exames nacionais, é muito difícil fazer essas adaptações. Se é um certificado de frequência, eu acho que sim.

(Portanto tudo se põe a nível da questão do exame, não é?)

Resposta – É um bocadinho.

Pergunta - *Comparando com as adequações curriculares no EB, parece-lhe que as adequações ao nível do ES são eficazes?*

Resposta – É complicado. Depois há outra coisa, como é que é depois em termos de avaliação? Eu chego ao final do período, a própria avaliação, os instrumentos são diferentes dos outros, como é que é em termos de avaliação? Eu vou dar a mesma nota do outro, mas eu sei que naquele caso os instrumentos foram simplificados... Às vezes podem surgir estas questões, e não é justo.

Pergunta - *Sabe que os alunos com NEE no ES podem fazer exame a nível de escola, no 12º ano? O que pensa disso?*

Resposta – Esses exames então são mais adequadas? Mas nesse caso será igual para todos os alunos com NEE?

(Não porque é a nível de escola, pode ser igual ou não. Tu é que sabes os conteúdos que os teus alunos trabalharam. A mãe do C. quer que ele faça exames a nível de escola. Se houver vários alunos do Ensino Especial pode ser igual ou não.)

Resposta – O problema do C. não tem nada a ver com o problema da maior parte dos alunos que eu tenho do ensino especial. Eu acho que há aí um défice na educação da mãe a esse nível, e se calhar da maior parte, porque é um aluno com excelentes capacidades. Ele é excelente! Portanto, a que propósito é que um aluno daqueles... Isso é medo! Isso é só para se ter a certeza que o aluno tem sucesso. Mas eu acho que nesse caso, por exemplo, devia ser-lhe dada a oportunidade de fazer algo que os outros também vão fazer. Estar-lhe a tirar essa oportunidade quando é um aluno com competências... Porque a ideia da escola também é aumentar, é desenvolver competências, é direccionar, não é? Não é cortar oportunidades.

Pergunta - *Com o alargamento da escolaridade obrigatória para 12 anos, haverá necessariamente um aumento do número de alunos com NEE a frequentar o Ensino Secundário. Que consequências imediatas pensa que este alargamento vai ter?*

Resposta – Eu acho que no rendimento geral da turma. Depois as tais dificuldades na avaliação, na readaptação de materiais e de currículos.

Pergunta - *A escola está preparada para este aumento do nº de alunos com NEE e para as suas diferentes problemáticas?*

Resposta – Eu acho que todos têm direito às oportunidades, agora fazerem os mesmos cursos, o mesmo grau de dificuldade, não sei. Mas depois também correrem risco de discriminação... Mas nós não conseguimos analisar previamente... Talvez haver qualquer tipo de triagem... Mas sim, quer dizer, mas isto não é só por causa de nós nem dos colegas, mas deles próprios, porque isto depois pode ser muito complicado para a criança, para o adolescente neste caso.

Pergunta - *Sente-se preparado para enfrentar esse aumento de casos “especiais”?*

Resposta – Acho que nós nunca estamos preparados mas vamo-nos preparando e depois acho que só na prática é que nós conseguimos perceber se é exequível ou não. Mas acho ainda que deveria haver nesse caso mais pessoas capazes de ajudar a lidar com esses casos, e se fosse preciso de facto haver professores com formação nessas áreas.

Pergunta - *Duma maneira geral, acha que o corpo docente está preparado para a inclusão de mais alunos com NEE e com problemáticas mais complexas?*

Resposta – Não.

Pergunta - *Acha que serão necessárias adaptações curriculares específicas? Com incidência em que disciplinas? Adequações de que tipo?*

Resposta – Dependendo dos casos. As disciplinas em que se vai notar mais serão as que é preciso um maior nível de abstracção, como a Filosofia. Embora eu acho que queiram acabar, já se falou: ah, é tão difícil! Que o Ministério qualquer dia passa... Ou então põem-nos a falar de temas completamente... Como já fizeram com o Inglês. Os temas já são praticamente sempre os mesmos. Já não se dá história de Inglaterra, já não se dá história da América, porque obriga os alunos não só a saber o Inglês mas também a pensar e a decorar.

Pergunta- *Pensa que as suas aulas passarão a ser diferentes? De que forma?*

Resposta – Eu acho que elas estão sempre a ser diferentes. De ano para ano vou aprendendo, vou experimentando, portanto já por si são sempre diferentes. Mas acho que devem ser sempre muito mais para o prático, devem ser mais práticas. Mas também estou a falar da língua, não é? A língua pode ter essa componente mais prática.

Pergunta - *A quem pensa recorrer para o ajudar na elaboração de adequações curriculares na sua disciplina? (CT, EE...)*

Resposta – Primeiro ao professor do Ensino Especial que me poderá dizer quais poderão ser as limitações, quais são os obstáculos. E depois gostava de trabalhar não só com ele como também com as pessoas do meu grupo.

Pergunta - *Que mudanças terão que ocorrer nas ES para receber mais alunos com NEE e com diferentes tipos de problemáticas?*

Resposta – Para já tem a questão dos exames. Eu acho que vai ser muito difícil repensar isso. Porque um professor sabe que o aluno está com um fim, e nesse caso se calhar iríamos mesmo que ter turmas diferentes porque o chamado prosseguimento de estudos, ser realmente aquele... E outros mais vocacionados... Mais para cursos profissionais, mais para aquela questão do pragmatismo não é? Serem coisas mais pragmáticas, mais práticas.

Pergunta - *Se pudesse, que medidas educativas introduziria para diminuir o impacto deste aumento de alunos com Necessidades Educativas Especiais?*

Resposta – Eu para já acho que, obrigatoriamente, devia haver uma equipa que pensasse muito bem os currícula destes alunos. Porque, dar as mesmas oportunidades, sim. Mas tem que haver uma base e tem que haver uma consciência de que há alunos que provavelmente não conseguem ir mais além. Acho que estas coisas são muito importantes, por isso é que eu acho que nós não estamos preparados, não estamos, de facto não estamos. Por alguma razão há instituições que se dedicam a determinadas problemáticas, não é? Não queremos tratar todos de maneira igual, é verdade. Mas é preciso repensar isto, não pode ser feito em cima do joelho, nem que se faça uma experimentação em escolas piloto, e se veja, porque as coisas funcionam de uma maneira completamente diferente. O que é que eu faria mais? Teria que pensar isso, nos currícula...

Pergunta - *Tendo em conta que a maior parte dos professores em exercício no ES não teve formação sobre NEE, parece-lhe que a formação poderia contribuir para ajudar a lidar com o aumento de casos de alunos com NEE decorrente do alargamento da escolaridade obrigatória?*

Resposta – Podia ajudar, mas não resolvia, porque não é a nossa formação. É impossível, quer dizer...

Pergunta - *Que tipo de formação seria útil? (temas a abordar; modalidades de formação – cursos, oficinas, círculos de estudo...)*

Resposta - É muito complicado, porque isto tem que haver uma certa vocação. Eu não me sinto vocacionada, senão tinha seguido também outro rumo, tinha feito outra formação. Acho muito difícil. Podem-se fazer pequenas acções, pode-se iluminar, digamos assim, dizer o que pode ser... Fazer uma sensibilização... Mas eu nunca me vou sentir competente na área, porque acho que também é uma questão vocacional.

(Muito obrigada pela tua participação, foi muito útil. Agradeço-te também a tua disponibilidade e a autorização para gravar a entrevista.)

Transcrição da Entrevista ao Professor de Educação Física (P4)

Introdução

Eu pedi-te para te fazer esta entrevista no âmbito de um trabalho sobre as *Consequências do Alargamento da Escolaridade Obrigatória e a Inclusão dos Alunos com Necessidades Educativas Especiais no Secundário*, em consequência desse alargamento. Este trabalho vai ser a base para a minha tese de Mestrado. Eu vou transcrever a entrevista e depois dou-te para leres, e depois vêes se achas que está bem. É óbvio que será anónimo, vou-te identificar como “Professora de Educação Física”, porque eu vou entrevistar um professor de cada disciplina.

Pergunta - *O que pensa da inclusão dos alunos com NEE na escola?*

Resposta – Eu acho bem, acho que é bom para o aluno, acho que é bom para os outros alunos e também acho que é bom para a escola. Portanto, se vivemos em sociedade e todos devemos viver em conjunto e não devemos marginalizar ninguém, porque não começar na escola e tentar integrar logo os alunos à partida? Até porque eu acho que depois prepara-os muito mais para a vida.

Pergunta - *Antes de ser professor do Ensino Secundário, já tinha ouvido falar de Necessidades Educativas Especiais?*

Resposta – Pouco, se queres que te diga, pouco.

Pergunta - *Como define NEE?*

Resposta – Definir o tema? O conceito?

(Sim.)

Resposta – Acho que são alunos que precisam de atenções diversificadas, para além dos outros alunos, têm problemas, que são identificados esses problemas e têm que ser tratados minuciosamente para poder ultrapassar essas dificuldades, ou pelo menos tentar colmatar essas dificuldades.

Pergunta - *Acha que esses alunos têm de facto uma inclusão plena, e que a escola dá resposta às suas necessidades, desenvolvendo as suas competências académicas tal como aos outros alunos?*

Resposta – Eu acho que hoje em dia é um bocado complicado, porque as turmas são tão grandes e cada vez há mais problemas de comportamento nas aulas que infelizmente não podemos dar a atenção que se calhar gostaríamos de dar, pormenorizada... Se as turmas fossem mais pequenas seria mais fácil poder falar com o aluno, de poder saber o que é que se está a passar, assim passa um bocadinho ao lado porque com 27 alunos... Ainda por cima na

minha disciplina, que é sobretudo prática e de trabalhos em grupo, eu não posso parar, tenho que o integrar e às vezes tenho que estar também dirigida para o outro grupo, ou para a outra equipa e eles não têm realmente aquela atenção que eu acho que deviam ter.

Pergunta - *Esses alunos ainda não são muito frequentes no Ensino Secundário, parece-lhe que é possível terem sucesso neste nível de ensino?*

Resposta – Eu acho que sim, nós temos casos de alunos com sucesso aqui na escola. Mesmo na minha disciplina.

Pergunta - *Conhece o novo DL que regula a inclusão de alunos com NEE na escola?*

Resposta – Conheço mas não ao pormenor.

Pergunta - *Ao longo do tempo já teve alunos com Necessidades Educativas Especiais?*

Resposta – Já, desde que aqui estou, já vai fazer 14 anos, já tive alguns alunos!

Pergunta - *Considerando as características da sua disciplina, quais foram as suas principais preocupações e dificuldades quando teve alunos com NEE?*

Resposta – Por exemplo o J. não é um caso que seja complicado, mas eu tive dois cegos! Aí era complicado, estás a ver o que é numa turma ter um cego e ter que trabalhar... Uma vez no ginásio antigo, o alçapão estava aberto e ele entrou antes de mim! Foi parar lá abaixo! Essa tarefa não foi fácil! Porque eu tinha que primeiro direccionar os outros e depois estar praticamente de volta dele com tarefas simples, de bolas de guizos e assim... Mas deu um bocado de trabalho, não é fácil. Lá está, não conseguimos fazer duas coisas ao mesmo tempo, bem! Há sempre alguém que fica um bocadinho prejudicado, mas pronto, faz-se o possível. Mas gostei, não digo que não gostei, agora que é complicado, é. Esse tipo de deficiências. Foi ele que trouxe o goal-ball cá à escola, e foi giro, é uma experiência muito gratificante.

Pergunta - *Considera que essas experiências foram bem sucedidas? Porquê?*

Resposta – Eu pelo menos tentei! Acho que sim, acho que para eles é sempre bom sentirem-se parte integrante da turma e da escola e não se sentirem marginalizados. O facto de ele por exemplo ter organizado essa actividade de goal-ball, para ele foi uma coisa! Achava-se o máximo! Ainda bem, e portanto acho que é sempre bom. Por pouco que se faça acho que é sempre um ganho, para eles, para a escola... Eu acho que aqui na escola, por acaso, há a preocupação de acolher bem os alunos com NEE e de darmos o máximo possível por eles.

Pergunta - *Teve apoio da Educação Especial quando trabalhou com alunos com NEE? E de outras estruturas técnico-pedagógicas?*

Resposta – Não, só do grupo disciplinar. Do professor cá da escola, sim, estava sempre presente, mas de uma equipa exterior não.

Pergunta - *De que forma é que esses alunos condicionaram o desenvolvimento das suas aulas?*

Resposta – Como eu disse há bocado, condiciona sempre, não é? Se a pessoa está virada para ele não pode estar virada para a turma. No caso do J., é sobretudo se surge algum problema, que pode surgir com qualquer aluno, de incompatibilidade, de mandar vir, mas isso qualquer aluno faz. Ele está dentro do contexto.

Pergunta- *Que adaptações teve que fazer para facilitar o trabalho desses alunos e para os integrar no grupo?*

Resposta – Em termos do currículo é estipular os objectivos mínimos do aluno, que não são iguais aos dos outros, como é óbvio, eu “facilito” mais em certos aspectos, dos testes de condição física e mesmo dentro das modalidades, portanto, adaptar. Para os integrar no grupo, tudo depende. A S. não é problema nenhum, dislexia nunca levanta grandes problemas em relação à turma, agora o J. já levanta, é óbvio, porque com o problema dele tem mesmo que levantar. O 10º ano foi muito complicado, foi difícil. No 11º ano já mais ou menos a coisa ficou encaminhada, mas de vez em quando lá... Este ano como já... Também eles crescem e acabam por aceitar mais as coisas e terem mais compaixão. E pronto, eu acho que ele agora está minimamente bem integrado.

Pergunta - *Considera que se devem fazer adequações curriculares ao nível do ES?*

Resposta – Eu acho que se a lógica é sempre integrá-los, também não devemos cortar-lhes as pernas, por assim dizer, não é? Devemos dar as mesmas hipóteses que damos aos outros e, se calhar, o facto de estar a adaptar e depois só ficar o certificado, pode depois vir a condicionar em termos de empregos e do futuro. Eu acho que devemos ser sempre um bocadinho exigentes. Mas, lá está, também tudo depende da incapacidade do aluno, se é uma coisa complicada, muito complicada... Mas por exemplo o J., é uma situação complicada, parecendo que não, é. Agora acho que temos que ser exigentes e se ele não fizer num ano, faz em dois, mas pelo menos tentar fazer e tentar ter os mesmos objectivos que os outros, para não haver diferenças e para ele ter as mesmas hipóteses depois de saída que têm todos os outros, eu acho. Estar também a facilitar, a facilitar, não ajuda nada, porque depois a vida também não lhes vai facilitar.

Pergunta - *Comparando com as adequações curriculares no EB, parece-lhe que as adequações ao nível do ES são eficazes?*

Resposta – (Considerou a mesma pergunta que a anterior)

Pergunta - *Sabe que os alunos com NEE no ES podem fazer exame a nível de escola, no 12º ano? O que pensa disso?*

Resposta – Acho que sim. Lá está é a mesma coisa, eles têm o mesmo direito, não devemos baixar a fasquia.

Pergunta - *Com o alargamento da escolaridade obrigatória para 12 anos, haverá necessariamente um aumento do número de alunos com NEE a frequentar o Ensino Secundário. Que consequências imediatas pensa que este alargamento vai ter?*

Resposta – Isso é que é irritante! Isto vai ser uma chatice, nem é para as NEE, é para todos os alunos e para nós e para os pais... Isto vai ser um bico-de-obra! Se nós já temos as

complicações que temos, miúdos a quererem desistir porque querem ir trabalhar, porque estão no direito deles: isto... No tempo dos nossos pais nem todos seguiam para cursos superiores, e as pessoas constituíam família na mesma e eram felizes na mesma... Não há necessidade que ter de os empurrar a todo o custo para andarem aqui contrariados, chateados! Olha o caso do M., quer ir trabalhar! Finalmente a mãe já meteu na cabeça, pronto, que é o melhor para ele agora, e para o ano logo vai ver de cursos profissionais. Não faz sentido nenhum, os miúdos andarem aqui forçados e nós andarmos a empurrá-los, a ter que os aturar e eles irritados, não há! Querem trabalhar? Acho muito bem, só lhes faz é bem. Até pode ser que depois mais tarde se arrependam e queiram estudar novamente, como há tantos casos, e que estudam e depois até são brilhantes nas carreiras que fazem. Agora, passarmos a vida aqui a ter que empurrar os miúdos, os miúdos irritados, nós irritados... Não faz sentido nenhum. E é o que vai acontecer, é aumentar ainda mais este número de casos. Algum, como o S., que sabe perfeitamente que não pode ir trabalhar porque é menor. Isto vai alimentar esta preguiça também. Enfim, eu não concordo, mas se tiver que ser, que remédio!

Pergunta - *A escola está preparada para este aumento do nº de alunos com NEE e para as suas diferentes problemáticas?*

Resposta – Não, está agora preparada! Nós já estamos pelas costuras! Em termos de educação especial estamos preparados, porque eu acho que temos aqui um bom trabalho e um bom apoio aos alunos. Agora, vai ser complicado é a nível geral, porque nós já estamos com tantos alunos com tanta complicação, ainda por cima se vamos entrar em obras, ainda mais complicado vai ser.

Pergunta - *Sente-se preparado para enfrentar esse aumento de casos “especiais”?*

Resposta – Eu acho que sim, vai é sempre dificultar a tarefa.

Pergunta - *Duma maneira geral, acha que o corpo docente está preparado para a inclusão de mais alunos com NEE e com problemáticas mais complexas?*

Resposta – Depende dos feitios e das pessoas, não é? Há aqui pessoas que sabem lindamente aceitar e dar a volta ao texto. Há outra meia dúzia que não, é uma questão de sorte também. Eu acho que ainda assim a escola tem bastante sensibilidade para esses assuntos, na maioria dos professores.

Pergunta - *Acha que serão necessárias adaptações curriculares específicas? Com incidência em que disciplinas? Adequações de que tipo?*

Resposta – Se calhar sim, não tanto na nossa disciplina, porque dislexias e outras coisas assim, a nós não interfere nada, mas nas outras disciplinas, sim. Olha aquele caso daquele miúdo do I, que tem aquela caligrafia horrível e não sei quê, em Ed. Física não interfere nada. Mas acho que aí há necessidade, não é?

Pergunta- *Pensa que as suas aulas passarão a ser diferentes? De que forma?*

Resposta – Também lá está, depende. Se for um cego é sempre diferente. A turma tem que o aceitar, tem que perceber que o professor meia volta, volta e meia tem que estar virado para ele e não pode dar tanta atenção ao resto da turma. Se for um caso de dislexia, não tem

problema nenhum. Se for o caso do J., é complicado. Se for uma cadeirinha de rodas, mais complicado se torna.

Pergunta - *A quem pensa recorrer para o ajudar na elaboração de adequações curriculares na sua disciplina? (CT, EE...)*

Resposta – Ao professor de Educação Especial.

Pergunta - *Que mudanças terão que ocorrer nas ES para receber mais alunos com NEE e com diferentes tipos de problemáticas?*

Resposta – As acessibilidades, esse caso já se pôs uma vez. Não há acessos, lá acima, na entrada... Tem que haver adaptações, é óbvio que tem.

Pergunta - *Se pudesse, que medidas educativas introduziria para diminuir o impacto deste aumento de alunos com Necessidades Educativas Especiais?*

Resposta – Nem sei, porque eu acho que a ideia é recebê-los, não é mandá-los para trás! Acho que não faria nada!

Pergunta - *Tendo em conta que a maior parte dos professores em exercício no ES não teve formação sobre NEE, parece-lhe que a formação poderia contribuir para ajudar a lidar com o aumento de casos de alunos com NEE decorrente do alargamento da escolaridade obrigatória?*

Resposta – Se aumentarem, se calhar faz falta, não é? Para as pessoas saberem como é que hão-de lidar. Porque eu tive essa dificuldade quando foi com os cegos, o que é que eu vou fazer? Acho que sim, se os números aumentarem bastante, acho que sim, que deve haver.

Pergunta - *Que tipo de formação seria útil? (temas a abordar; modalidades de formação – cursos, oficinas, círculos de estudo...)*

Resposta – Virada para o problema. Se forem cegos, tem que haver uma formação específica para. Dislexia, tem que haver uma formação específica. O caso do J., nós temos que saber como é que havemos de tratar de problema... Nós mais ou menos já fazemos isso, nas reuniões iniciais, quando já sabemos do caso, é falado, tem que se debater, tem que se saber como é que se trata. Mas de qualquer forma, depois há pormenores específicos que se calhar podem ser aprofundados através destas formações.

(Muito obrigada, a tua entrevista foi uma grande ajuda e acho que não te tirei muito tempo, porque tu és mesmo muito concisa. Agradeço muito teres autorizado a gravação da entrevista.)

Transcrição da Entrevista com o Professor de Matemática (P5)

Introdução

Eu pedi-te para te fazer esta entrevista no âmbito de um trabalho sobre as *Consequências do Alargamento da Escolaridade Obrigatória e a Inclusão dos Alunos com Necessidades Educativas Especiais no Secundário*, em consequência desse alargamento. Este trabalho vai ser a base para a minha tese de Mestrado. Eu vou transcrever a entrevista e depois dou-te para leres, e depois vêes se achas que está bem. É óbvio que será anónimo, vou-te identificar como “Professora de Matemática”, porque eu vou entrevistar um professor de cada disciplina. É muito importante para mim, porque tu serás a única professora de matemática que eu vou entrevistar.

Pergunta - *O que pensa da inclusão dos alunos com NEE na escola? Duma forma geral...*

Resposta – Penso que é positivo, tanto para os alunos com essas necessidades como para os outros, porque é uma forma de eles conviverem e aprenderem que nem todos somos iguais, ou que somos iguais sendo diferentes, melhor dizendo. Portanto acho que é útil para todas as partes envolvidas.

Pergunta - *Antes de ser professora do Ensino Secundário, já tinha ouvido falar de Necessidades Educativas Especiais? Em que circunstância, familiar...*

Resposta – Não, pronto, são aquelas coisas que a gente ouve, mas não te sei dizer onde!

Pergunta - *Como define NEE?*

Resposta – Como é que defino!... Deixa-me cá procurar, procurar o que é que é para mim, porque são daquelas coisas que a gente diz muitas vezes sem saber o que é... Mas, para mim talvez sejam crianças que têm alguma... Alguma deficiência... Que têm necessidade de um acompanhamento eventualmente em todas as disciplinas, ou nalguma em particular, por alguma dificuldade, que será diferente de criança para criança.

Pergunta - *Acha que esses alunos têm, de facto, uma inclusão plena, e que a escola dá resposta às suas necessidades, desenvolvendo as suas competências académicas tal como aos outros alunos?*

Resposta – Sim e não!

(Então?)

Resposta – Acho que há casos em que realmente resulta, isso tenho como experiência de alguns alunos que eu vejo que realmente estão integrados, e do ponto de vista da

aprendizagem não me parece que se faça diferença. No entanto, já tropecei num caso ou noutro, e em circunstâncias diferentes destas, não no secundário, em que realmente o percurso tinha sido muito acidentado exactamente por causa das Necessidades Educativas Especiais. Porque eu acho que há a tendência, ou pelo menos algumas pessoas assim farão, de se esquecerem que somos todos iguais sendo diferentes, e portanto acentuam a diferença beneficiando eventualmente os alunos.

(Às vezes isso nem sequer é consciente.)

Resposta – Não digo o contrário, mas que às vezes acontece, acontece. Posso-te dizer uma experiência que tive no Ensino Superior dum invisual, que chegou ao ensino superior e não sabia fazer uma conta de somar. A gente viu-se aflita.

(Ou seja, o grau de exigência diminuiu...)

Resposta – O grau de exigência de certeza que diminuiu, porque outro qualquer teria tropeçado, pelo menos no secundário teria tropeçado.

Pergunta - *Esses alunos ainda não são muito frequentes no Ensino Secundário, parece-lhe que é possível terem sucesso neste nível de ensino?*

Resposta – Eu penso que sim.

(Mas ainda não aparecem assim imensos casos, não é?)

Resposta – Pois, não sei. Também nunca tive muitos casos, não faço ideia. E é a tal história, depende do grau das necessidades educativas especiais, não é? E isso depois também vai depender da área que eventualmente escolher, porque eu estou-te a falar de matemática mas estou a pensar sempre naquela que eu dou, que é uma matemática adaptada às ciências sociais, que é uma matemática dos cursos humanísticos e por outro lado também dou aos profissionais... Pensando nestes níveis, não vejo que seja muito difícil a integração deles para a aquisição dos conhecimentos desta matemática...

(Nas áreas mais científicas...)

Resposta – Nas áreas mais científicas depende... Mas, repensando o que estava a acabar de dizer, é verdade que depende, mas depende também muito do trabalho que o aluno desenvolver, do esforço que o aluno faz.

(Claro! Da característica do aluno.)

Resposta – Das características do aluno, do apoio. Porque realmente também, a gente pensa em deficiências mais profundas, como um invisual. É muito difícil a comunicação com um invisual. Não é? Porque a gente pronto, não imagina... Nós explicamos a matemática com base no visual. São os algoritmos que é o que a gente está a ver, é o espacial e faz desenhos do espacial, portanto só se explica matemática com base no que se vê. Se eu tiver um aluno invisual, não sei explicar-lhe sequer as coisas, tenho que me adaptar a ele. Nunca tive essa experiência, portanto não faço ideia como é que é. Mas a verdade é que havia na faculdade de ciências um senhor invisual, já aqui há uns anos, já se reformou...

(Que era professor, não era?)

Resposta – Era professor, nunca foi meu professor, mas toda a gente me fala dele. Fala-se que era um espanto! E quer dizer, dava aulas como se fosse visual, como se não tivesse nenhuma incapacidade, nenhuma dificuldade. Portanto, com certeza que ele teve que fazer um grande esforço para isso, ainda para mais porque há 50 anos o apoio ainda era pior, não é? Essas coisas dependem muito do trabalho individual e do esforço que as pessoas fazem. E, eventualmente... Da própria família, de ter ideia de que aquela criança, aquele adolescente precisa de um apoio acrescido mas vai chegar lá, porque tem capacidade para chegar. E não, ele não vai chegar lá porque até tem uma deficiência, e portanto toda a gente vai ajudar e ele vai chegar lá.

(Um bocadinho a mentalidade do “coitadinho”.)

Resposta – É, se não houver essa mentalidade ele chega de certeza, se puder, porque também não é por ter uma deficiência que tem que ir mais longe do que quem não tem, não é? E às vezes baralham-se estas coisas.

(Faz-se o preconceito ao contrário.)

Pergunta - *Conhece o novo DL que regula a inclusão de alunos com NEE na escola?*

Resposta – Não.

Pergunta - *Ao longo do tempo já teve alunos com Necessidades Educativas Especiais?*

Resposta – Muito poucos.

Pergunta – *Tendo em conta as características da sua disciplina, quais foram as suas principais preocupações e dificuldades quando teve alunos com NEE? Agora especificamente na Matemática, não é? Tu tens estado sempre a falar na Matemática...*

Resposta – Eu tenho estado sempre a falar na Matemática, mas... Quer dizer, o meu percurso também... No superior tive o tal invisual com quem me vi aflita. De resto, não tive mais nenhum. Eu também tive um percurso de ensino um bocado diferente. Agora, estou aqui há dois anos e tenho o “nosso menino”. O “nosso menino” não dá trabalho nenhum, portanto não preciso de adaptar nada a ele. Não é do ponto de vista da matemática, é do ponto de vista relacional que eu tenho que me adaptar um bocadinho. Mas de resto não tem mais especificidade nenhuma.

(Mas o C. tem uma característica, dentro das suas dificuldades e especificidades, ele é um miúdo muito inteligente. Ele tem um raciocínio ágil, o que para a matemática...)

Resposta – Claro! Para a matemática não tenho problema nenhum, não tenho dificuldade nenhuma com ele. Haverá outros que têm, mas eu realmente não tenho muita experiência.

Pergunta - *Considera que essas experiências foram bem sucedidas? Porquê?*

(Umás foram, outras não. Essa do Superior não foi claramente...)

Resposta – Umas foram, outras não. Essa do Superior não foi claramente, mas é que as dificuldades eram enormes! Eu desci o mais que eu pude ao contacto com ele, portanto fiz esforço. Porque é muito difícil a comunicação, como eu te estava a dizer, a gente explica tudo com desenhos... Portanto acabei por comprar canetas que fazem relevo, e fazíamos os dois ... Mas as dificuldades dele eram tão. Tão grandes a nível do básico que eu não... Foi um insucesso. Mas não foi só na Matemática! Foi generalizado. Mas pronto, o esforço foi feito.

Pergunta - *Teve apoio da Educação Especial quando trabalhou com alunos com NEE? E de outras estruturas técnico-pedagógicas?*

Resposta – Agora tenho, em relação aos que tenho agora, tenho. No Superior não há esses apoios, é cada um por si.

(E noutras escolas em que tenhas estado...)

Resposta - Não tive, em mais lado nenhum. A minha experiência é pobrezinha!

Pergunta - *De que forma é que esses alunos condicionaram o desenvolvimento das suas aulas?*

Resposta - Imagino que alguns terão de condicionar.

(De que forma? Ao nível de fazer aulas paralelas, ao nível de materiais ou da estrutura da própria aula?)

Resposta – Materiais e eventualmente da estrutura da própria aula, pelo menos nalgumas aulas terá que se ter em consideração... E depende mais uma vez da necessidade que a criança, que o adolescente tiver, que o aluno tiver. Estou a pensar, o Cláudio não me dá trabalho porque é mesmo uma questão de comunicação, nalgumas coisas, mas não tem nada a ver com a Matemática, portanto a aula é normal. Mas com outro tipo de deficiência, sei lá, voltamos às coisas complicadas, que são aquelas de que a gente se lembra primeiro: um invisual! Um surdo-mudo!

(Por exemplo um aluno que só trabalhe em computador, em termos de grafia matemática, é complicado. Imagino eu, eu não sou de matemática!)

Resposta - Há programas em que se escreve perfeitamente, mas não faço ideia como é que se dá uma aula... Não, não há problema, ele vai escrevendo, enquanto a gente está a escrever no quadro, ele escreve no computador. Não há problema, não me parece...

(É só a ideia que assusta, mas depois na prática é capaz de ser fácil de concretizar.)

Resposta – É, começando a traduzir a coisa não me parece que seja difícil.

Pergunta- *Que adaptações teve que fazer para facilitar o trabalho desses alunos e para os integrar no grupo?*

(No caso do C., é exactamente a integração no grupo, mas não no percurso da aula.)

Resposta - Não no percurso da aula, não. Mas eu também trabalho logo à partida na turma com pequenos grupos, grupos de dois alunos ou três...

(Parcerias...)

Resposta –...e portanto, consegui arranjar, ao fim de algumas tentativas, o par certo para o Cláudio. Mas no fundo, andava à procura do par certo para cada um deles, não é?

(Claro, mas diz-me uma coisa, tu já foste professora dele o ano passado, não é? Esse percurso, tu encontraste o par certo e mantiveste-o, ou a certa altura achaste que convinha mudar?)

Resposta – Mantive e este ano continua. Mas não foi só com o Cláudio, todos os pares que encontrei o ano passado mantivemos.

(E resulta?)

Resposta - Resulta. Aqueles pares, resulta! Depois há outros que andamos sempre às voltas, à procura, a ver se lhes arranjo par e aquilo...

(e não há par que lhes valha!)

Pergunta - *Considera que se devem fazer adequações curriculares ao nível do ES?*

Resposta – Não, não se deve.

(Porquê?)

Resposta – Porque nós estamos já a preparar os alunos para o ensino superior, o ensino secundário é realmente a porta de entrada no ensino superior, pelo menos como ele está estruturado, e aquilo que está estipulado nos programas, no fundo, são as necessidades que eles têm para continuarem a progredir depois no ensino superior. Portanto, estarmos a fazer adequações curriculares, podemos estar a arranjar formas destes alunos no ensino superior virem a ter muito mais dificuldades, e no ensino superior não há de certeza contemplações em relação a estes alunos, não é? Podem ter eventualmente mais tempo para fazer a prova ou coisas no género, mas não se pode... Porque eu penso que não se pode mesmo discriminar ao contrário, não se pode arranjar, no fundo, formas dos alunos terem graus de ensino iguais com formações efectivamente diferentes...

(Certificações iguais para formações diferentes.)

Resposta – Exactamente, e quanto mais avançarmos mais isto acontece.

Pergunta - *Comparando com as adequações curriculares no EB, parece-lhe que as adequações ao nível do ES são eficazes? Ou seja, no ES há por um lado menos adequações, por outro lado é aconselhado mesmo nas circulares e etc. que não se façam essas adequações para haver uma uniformização, se eles se propuserem a exame etc, no básico isso já não acontece. Essas pequeninas adequações que se vão fazendo no secundário serão eficazes?*

Resposta – Eficazes possivelmente serão.

Pergunta - *Sabe que os alunos com NEE no ES podem fazer exame a nível de escola, no 12º ano? O que pensa disso?*

(Vai impedi-los de prosseguir, não é? Os exames a nível de escola dão-lhes a certificação do 12º, mas não lhes dá a possibilidade de prosseguirem estudos.)

Resposta – Acho bem, é um diploma.

Pergunta - *Com o alargamento da escolaridade obrigatória para 12 anos, haverá necessariamente um aumento do número de alunos com NEE a frequentar o Ensino Secundário. Que consequências imediatas pensa que este alargamento vai ter?*

Resposta – A nível de funcionamento das aulas?

(E da própria escola.)

Resposta – E da própria escola., isso vai provocar que haja algumas turmas mais pequenas com certeza, o que criará alguns problemas a nível de organização. Agora na própria aula... não sei, penso que nos fará com certeza pensar mais no assunto do que temos pensado ...

(Mas isso pode ser bom!)

Resposta – Pode ser bom! Mas isso com certeza que vamos ter que pensar, porque vamos ser confrontados com mais alunos.

Pergunta - *A escola está preparada para este aumento do nº de alunos com NEE e para as suas diferentes problemáticas?*

Resposta – Penso que não.

(A que nível?)

Resposta - Em termos de espaço físico não está, e... Depois ...

(E em termos de mentalidades das pessoas, dos professores, dos técnicos, dos empregados?)

Resposta - Eu penso que sim, sou optimista mas acho que sim.

Pergunta - *Sente-se preparado para enfrentar esse aumento de casos “especiais”?*

Resposta – Eu sinto.

(Como é que tu enfrentas... Eu no princípio do ano, às vezes tenho a noção de que quando me aproximo dum professor ele pensa “lá vem um problema!” Para ti funciona dessa forma ou funciona um bocado como um desafio?)

Resposta – Funciona como desafio, claramente, tenho que resolver aquele problema! Mas eu continuo a dizer que se eu estivesse a dar aulas Matemática A, se calhar a minha posição não era exactamente a mesma. Porque eu tenho muito tempo, tenho um programa que é relativamente curto em relação às aulas que eu tenho. O que vale mais são os trabalhos de grupo, ou valem 40% os trabalhos de grupo, e portanto há uma dinâmica de aula que se consegue estabelecer nesta área, que se eu tivesse uma Matemática A, pressionada...

(... Com não sei quantos livros para dar ...)

Resposta -... Com um programa extensíssimo, com dificuldades de muitos alunos, não são só alguns que têm dificuldades, são muitos alunos com dificuldades, com exames no fim do 12º ano em que eles têm que ter excelentes prestações para poderem entrar nos cursos que querem, eu não estava tão “à l’aise” para andar a fazer experiências com alunos que tenham mais dificuldades e portanto uma necessidade de mais tempo, de mais...

(Ou seja, esses alunos tomam muito tempo do espaço da aula, e portanto podem funcionar um bocadinho como “atraso”, “atraso” em termos de programa.)

Resposta – Eu acho que sim. Sobretudo nestas disciplinas em que há uma grande pressão, acho que sim.

Pergunta - *Duma maneira geral, acha que o corpo docente está preparado para a inclusão de mais alunos com NEE e com problemáticas mais complexas?*

Resposta – Acho que sim, tem que se preparar.

(Tem que se preparar ou está preparado?)

Resposta – Não faço ideia, mas acho que não vale a pena ficar muito... Quando as pessoas têm estes casos na sua turma, podem achar “lá vem mais um problema” mas têm que se adaptar! Portanto não vale a pena a gente dizer “Ai, não estão preparados! Ai, vamos ficar...”, têm que se preparar. Não é? Quer dizer, é verdade que nalguns casos, a gente tem que pensar que é bom que a própria escola tenha gente que depois apoie os professores, nalguns casos específicos que até eventualmente seja preciso dar alguma formação aos professores, acredito, não é? Porque eu teria graves dificuldades, como te digo, se tivesse um invisual, se tivesse outra, agora não sei o quê porque às vezes a gente nem consegue prever o quê, não é, algumas coisas para mim seriam realmente muito complicadas. Era um desafio é verdade, mas esperava que alguém me ajudasse nesse desafio, não queria estar sozinha com o desafio, não é!

Pergunta - *Acha que serão necessárias adaptações curriculares específicas? Por exemplo, no caso da matemática, no caso dum invisual, são coisas muito específicas... No caso por exemplo, dum aluno que só escreve em computador, é necessário adaptar o programa de computador específico para esse aluno, não é? Para a linguagem matemática...*

Resposta – Mas vendo bem, os computadores já têm... Não é o mais complicado.

(Um invisual pode ser mais complicado?)

Resposta – Um invisual parece-me bastante mais complicado, e um surdo, claro! Nem faço ideia como é que é. Se ler nos lábios não há problema, senão...

(Mas também há vários graus da deficiência. Nós cá na escola, por exemplo, temos três surdos, estão todos aparelhados e, de frente, não há problema nenhum. O problema é quando os professores estão a falar e a escrever no quadro.)

Resposta – E têm que se adequar a isso, têm que se reeducar. Há ali uns dias...

(Os professores têm imensos “tiques”, “tiques” neste sentido...)

Resposta – Claro, pronto, mas eu acho que é isso mesmo, há ali uns dias em que a coisa até pode correr mal. Mas, faz-se um esforço.

(Achas que há disciplinas que vão ter mais incidência nessas adaptações? A matemática se calhar, claramente...)

Resposta – A matemática, mas lá está, a matemática... Vamos imaginar que se faz uma adaptação curricular na Matemática A, portanto da área de ciências. Estamos a comprometer o futuro daquele aluno, não é? Porque se ele tem uma fraca... Se ele tem uma formação a matemática diferente dos outros, se se faz uma adaptação é para fazer mais fácil do que para os outros, não é? Quando ele chegar ao Técnico, porque se ele está nesta área é para ir para o Técnico, etc... não é?

(Sim, Veterinárias essas coisas.)

Resposta – Quando ele chegar ao Técnico, vai tropeçar na matemática do Técnico, quer dizer estivemos a permitir que ele fizesse o 12º ano numa área para acabar por ir para engenharia, vamos supor, e ele nunca vai conseguir ser engenheiro.

(E nas Economias é a mesma coisa.)

Pergunta – *No caso, por exemplo da matemática, ou da física, achas que é muito a adequação de materiais ou também há outro tipo de adequações mais comuns?*

Resposta – Não vejo, quer dizer, adequação ou adaptação não vejo o que se possa adaptar sem...

(Sem estar a trincar...)

Resposta – Exactamente, na matemática não é propriamente o material que é preciso... é o raciocínio que se desenvolve, e portanto a dificuldade pode ser uma dificuldade de comunicação. Mas não é uma dificuldade de o aluno vir a adquirir aquilo, estás a ver, não tem a ver com uma manipulação dum objecto, não é? Não tem a ver, portanto, com incapacidades físicas. Porque se fossem coisas da ordem física, quer dizer, pronto... Aí teria que haver uma adequação do programa. Agora, como é a nível de intelecto apenas, de raciocínio, não me parece que uma adaptação não acabe sempre por resultar num programa mais facilitador e donde, ser um programa que acaba por criar dificuldades no futuro. Porque acaba por ir menos bem preparado do que os colegas. Sempre.

Pergunta- *Pensa que as suas aulas passarão a ser diferentes? De que forma? Com mais alunos, mais casos especiais...*

Resposta – Dependerá das necessidades especiais, penso... Podem ser do mesmo tipo, eles trabalham muito em grupo, fazem muito... Não me parece que seja preciso ser muito diferente a aula, claro, lá vamos ao surdo, tenho que passar a funcionar doutra maneira. Mas, de resto,

não me parece que tenha que ser muito diferente. Daqui a três anos estou-te a dizer: “É uma desgraça, não me adapto nada! Afinal não é desafio nenhum!”

Pergunta - *A quem pensa recorrer para o ajudar na elaboração de adequações curriculares na sua disciplina? (CT, EE...)*

Resposta – A ti!

(E por exemplo, em termos de departamento disciplinar, ou de grupo disciplinar, achas que não pode haver...)

Resposta – Pode, aliás acho que é aí que se deve discutir esse tipo de... Eu disse a ti mas quer dizer, no fundo também é verdade! A gente precisa de uma equipa pluridisciplinar para fazer isso. Tem que ser gente que saiba o que é que é a matemática, mas gente que perceba qual é que é a dificuldade.

(Do que é que aquele miúdo precisa.)

Resposta – Claro.

Pergunta - *Que mudanças terão que ocorrer nas ES para receber mais alunos com NEE e com diferentes tipos de problemáticas?*

Resposta – Não faço ideia! Não sei, nunca pensei no assunto.

Pergunta - *Se pudesse, que medidas educativas introduziria para diminuir o impacto deste aumento de alunos com Necessidades Educativas Especiais?*

Resposta – Não sei, nem nunca pensei nisso. Não sei, até porque também, quer dizer, mas isto agora... Será assim uma avalanche?!

(Não sei, quer dizer, tendo em conta o que existe no Básico, é muita gente. Mas também nós não sabemos se vão todos prosseguir, não é? Acho que só depois a experiência o dirá. É uma maneira dos pais terem saídas para eles, em termos práticos e a curto prazo, não é?)

Resposta – Também é verdade que as respostas estão dadas em termos de matemática nas saídas para o ensino, mas há os cursos profissionais. E eventualmente, há alguns destes alunos que estarão muito bem nessa área. Não quer dizer que não haja outros que possam ir muito mais longe, se a gente já os cá tem agora e se chegam à Universidade, continuarão a chegar, não é? Mas alguns deles, os profissionais são... Eu acho que os profissionais já têm os currículos adaptados aquela profissão, é mais fácil.

Pergunta - *Tendo em conta que a maior parte dos professores em exercício no ES não teve formação sobre NEE, parece-lhe que a formação poderia contribuir para ajudar a lidar com o aumento de casos de alunos com NEE decorrente do alargamento da escolaridade obrigatória?*

Resposta – Não creio que seja o aumento que provoque a necessidade de nós termos formação. É o tipo de caso especial, é que a gente precisa eventualmente de formação adequada aquela situação. Não é pelo aumento.

Pergunta - *Que tipo de formação seria útil? (temas a abordar; modalidades de formação – cursos, oficinas, círculos de estudo...) Uma específica de cada problemática, quando a pessoa se confronta com ela?*

Resposta – Quando a pessoa se confronta com ela.

(Porque as coisas numa forma genérica...)

Resposta -...Não servem para nada! Porque a gente no ano seguinte já se esqueceu, e tem outro caso... E quer dizer, agora dá-me os casos todos. Eu depois aplico num este ano, no próximo ano lá me lembro eu do que me disseram do outro caso! Posso lá ter um apontamento ou outro, mas não é a mesma coisa de eu estar a sentir a necessidade... até mesmo a aprendizagem se faz numa forma diferente. Dizem-me assim umas coisas, está bem, faz sentido mas depois quando eu preciso, acho que a formação deve ser dada de acordo com a necessidade e no momento.

(Muito obrigada pela tua disponibilidade e por me deixares gravar a entrevista. Acho que apesar de tudo não foi muito longo e para mim foi muito útil. Obrigada.)

Transcrição da Entrevista ao Professor de História (P6)

Introdução

Eu pedi-te para te fazer esta entrevista no âmbito de um trabalho sobre as *Consequências do Alargamento da Escolaridade Obrigatória e a Inclusão dos Alunos com Necessidades Educativas Especiais no Secundário*, em consequência desse alargamento. Este trabalho vai ser a base para a minha tese de Mestrado. Eu vou transcrever a entrevista e tu lêes, e depois vês se achas que está bem. É óbvio que será anónimo, vou-te identificar como “Professora de História”, porque eu vou entrevistar um professor de cada disciplina. É muito importante para mim, porque tu serás a única professora de História que eu vou entrevistar.

Pergunta - *O que pensa da inclusão dos alunos com NEE na escola?*

Resposta – Em geral? Estou completamente de acordo. Acho que é bom tanto para os que têm NEE como para os que não têm. Acho que a diversidade é sempre enriquecedora e todos nós aprendemos, eu vejo isso perfeitamente agora com o C. Não é só ele que está bem, que é melhor para ele estar com os outros, mas é também a turma que ao aceitar o C., ela própria se abre a uma experiência diferente, portanto é interactivamente positivo.

Pergunta - *Antes de ser professor do Ensino Secundário, já tinha ouvido falar de Necessidades Educativas Especiais?*

Resposta – Eu fui professora do Secundário e do Básico ao mesmo tempo, sim já tinha.

Pergunta - *Como define NEE?*

Resposta – Em primeiro lugar uma aceitação da situação, depois uma atenção à singularidade do aluno, que enfim devemos ter com todos, mas com estes alunos em especial, à situação... Educação Especial deve ser aquela educação que tem em conta a singularidade do aluno que é portador de alguma forma de alguma situação especial: invisual, deficiente auditivo, motor.

Pergunta - *Acha que esses alunos têm de facto uma inclusão plena, e que a escola dá resposta às suas necessidades, desenvolvendo as suas competências académicas tal como aos outros alunos?*

Resposta – Eu acho que seria lírico se considerasse isso, acho que não. Mas a escola é sociedade e a sociedade exclui sempre as pessoas que são diferentes e que são portadoras de alguma deficiência, por isso acho que não. Mas que se tenta, tenta. Tenta-se, mas é complicado.

Pergunta - *Esses alunos ainda não são muito frequentes no Ensino Secundário, parece-lhe que é possível terem sucesso neste nível de ensino?*

Resposta – A experiência que eu tenho agora do secundário com estes miúdos, que eu tenho na minha turma, eu parece-me que sim. Não sei se são casos muito particulares, mas porque não no Secundário? Eu acho que sim.

Pergunta - *Conhece o novo DL que regula a inclusão de alunos com NEE na escola?*

Resposta – Lastimo, mas não conheço!

Pergunta - *Ao longo do tempo já teve alunos com Necessidades Educativas Especiais?*

Resposta – Já.

(E com problemáticas diferentes?)

Resposta – Sim.

Pergunta - *Considerando as características da sua disciplina, quais foram as suas principais preocupações e dificuldades quando teve alunos com NEE?*

Resposta – Depende da deficiência, não é? O aluno invisual, eu tinha alguma dificuldade, por exemplo, na localização no espaço, nos mapas etc. Então isso obrigava-me a uma linguagem extremamente precisa, aquilo está á direita daquilo, acima, abaixo... Mas um rigor da linguagem, que me confrontei: se calhar não era assim tão rigorosa quando estava a falar para os jovens que não eram invisuais. Adequar a minha disciplina: nalguns casos dar mais tempo, respeitar o ritmo deles, as motivações deles. Mas também sempre levando-os a perceber que eles têm um currículo e uma planificação e que há uma partitura de fundo mas que depois eu posso fazer adaptações. Mas que há uma coisa de fundo, essa coisa de fundo, essa partitura que é transversal a todos, mas depois... Uma atenção um pouquinho mais individualizada, um estar com o aluno, o ler o documento com o aluno, dar-lhe mais tempo.

Pergunta - *Considera que essas experiências foram bem sucedidas? Porquê?*

Resposta – Foram, todas elas. Porquê não sei, mas de facto correram, todas elas. Não sei, por um lado porque eu gosto de trabalhar com miúdos que têm... Eu gosto de trabalhar, é uma coisa que eu gosto. Eu consigo estabelecer uma boa relação afectiva com esse tipo de jovens que são portadores de alguma diferença. Eu gosto, sinto-me implicada nesses casos.

Pergunta - *Teve apoio da Educação Especial quando trabalhou com alunos com NEE? E de outras estruturas técnico-pedagógicas?*

Resposta – Tive. Era uma colega que vinha de fora que ia a várias escolas. Mas tive, por exemplo, um jovem invisual, era ela que transcrevia os testes. E tive, sim, tinha apoio, tinha conversas, íamos conversando sobre os alunos. Sim, tive sempre.

Pergunta - *De que forma é que esses alunos condicionaram o desenvolvimento das suas aulas?*

Resposta - Olha condicionaram, condicionaram, isso é verdade. Não sei se foi para pior se foi para melhor, de todas as formas há uma atenção específica que tu tens que ter. Claramente é diferente. E essa atenção redobrada que tu tens que ter, se calhar não é pior, porque os outros acabam por beneficiar também. Há uma atenção, há um afinar da forma como tu vais dizer as coisas, é uma aula que é... Tem que ser de alguma forma mais pensada, porque tens que integrar esses alunos, na tua planificação tu já integras esses alunos. Então isso já é uma atenção redobrada. De alguma forma isso é benéfico, mas requer mais rigor do professor.

Pergunta- *Que adaptações teve que fazer para facilitar o trabalho desses alunos e para os integrar no grupo?*

Resposta – Eu acho que a atenção e a escuta são coisas mesmo muito importantes, para além daquelas planificações que tu fazes, a atenção e a escuta é muito importante. A escuta ao que aparece, a escuta ao momento, a escuta do que é pertinente fazer-se ou não naquele momento. As adaptações que eu faço aos jovens, basicamente, é sempre o respeito por uma temporalidade que é diferente da dos outros. De facto, cada aluno tem a sua temporalidade e a sua evolutividade no processo da aprendizagem, mas esses alunos, de alguma forma, requerem um tempo diferente. Um tempo de estar, um tempo de atenção, um tempo de integração de conhecimentos que é diferente. Então há um respeito por essa integração. Eu não estou preocupada, por exemplo, com a nota do C. Eu sei que o C. vai recuperar. Foi um tempo de adaptação, ele iniciou. Ele veio de férias e o primeiro mês ele não esteve cá, foi o tempo do chegar. Portanto, a matéria que eu dei, a avaliação que eu fiz no primeiro teste, que tem o primeiro mês, ele não tinha assimilado, foi o tempo do chegar. A partir de agora ele já está muito mais aberto, já está a florir, já está a abrir. Então, é o tempo. A temporalidade é muito, muito importante e a forma como o aluno evolui. Até porque se tu também cortas isso e tens uma atitude mais brusca, depois ele também não...

(Estavas a dizer à bocadinha que quando fazes a planificação já estás a integrar esses alunos, depois há dois eixos que serão os mais importantes do que tu disseste, um que é o ritmo deles que tu tentas integrar e o outro é muito baseado na relação.)

Resposta – A relação, mesmo. Para mim, mas isso é com todos os alunos, não é? Um professor é sobretudo a pessoa que propicia o encontro. A sala de aula é um espaço de encontro para o ensino-aprendizagem. Eu tenho que me dispor a aprender para ensinar, e ensinar para aprender, e se este circuito e este movimento não existe, se esta relação não existe, não existe mais nada. Mas é um encontro também que é baseado no: eu gosto, eu estou ali bem comigo e estou ali bem com os alunos. Mas o facto é que quando tu, enquanto professora, não estás bem, o aluno nota. A aula é um espaço relacional, não é outra coisa, é um espaço de relação onde se desenvolve uma actividade concreta, que é a actividade do ensinar aprendendo, e aprendendo, ensinar. E isto não é filme, isto é mesmo verdade. Eu noto muito que quando faço as planificações, que eu sinto que se eu inibo em mim a curiosidade sobre um tema, e eu penso que já sei tudo, eu estou a inibir a curiosidade dos alunos. Eu hoje predispus-me, por exemplo, a dar o nazismo e o fascismo, são temas que nós todos já sabemos muitíssimo bem, e eu pensei “O que é que eu posso eu hoje aprender?” Porque se eu não tenho essa curiosidade de ir mais além do que o conhecimento que eu tenho, eu vou lá chegar com uma coisa qualquer feita, uma receita qualquer feita, e eu estou a inibir a curiosidade dos alunos.

Então eu estava com essa dificuldade, comecei por partir de perguntas, perguntas, perguntas e depois nós gerámos a síntese e o conhecimento, mas eu comecei por fazer perguntas e eles trouxeram-me conhecimentos novos. Eu coloquei esta coisa de ser curiosa: “Então eu já sei tudo sobre isto? Claro que não!” Eu vou sempre para a aula com sínteses, com respostas, com conhecimento estruturado, mas também levo perguntas. À espera de respostas que vão levar a outras perguntas e a outras perguntas, um círculo... Eu tenho muita noção, que mesmo para os miúdos, o ensino é seguir o movimento da vida, que tomara eu que seja espiralar.

Pergunta - *Considera que se devem fazer adequações curriculares ao nível do ES?*

Resposta – E porque não? Acho que sim. Isso no fundo é adaptar o ensino à singularidade do aluno. Eu acho que sim.

Pergunta - *Comparando com as adequações curriculares no EB, parece-lhe que as adequações ao nível do ES são eficazes?*

Resposta – Olha, eu não tenho muita a noção.

(O que está em causa, no fundo, é o exame nacional.)

Resposta - Mas eu acho que mesmo a nível do exame nacional, se calhar deveriam ser ponderadas mais adaptações, não sei. Em termos de tempo da realização da prova, eu vejo por exemplo para aquele meu aluno o A., é muito angustiante ele saber que vai utilizar o computador e não sei quê, no mesmo tempo que os outros. Isso do tempo, eu acho... Se o aluno sabe e se ele realmente tem constrangimentos pessoais porque é que eu não aceito que o aluno tem constrangimentos pessoais, não os reconheço, não os aceito e não lhe dou mais tempo! Acho que era justo. Uma vez que está feito o diagnóstico, acho que era justo. Acho que sim, porque não? Adaptações curriculares e adaptações até na situação de exame nacional.

Pergunta - *Sabe que os alunos com NEE no ES podem fazer exame a nível de escola, no 12º ano? O que pensa disso?*

Resposta – Eu acho. Nalguns casos é preferível, por exemplo para o nosso C., sim. Sem dúvida. Cada aluno é... É difícil responder a essas perguntas, porque os alunos com NEE é grande grupo e cada caso é um caso. Mas sempre que os casos o solicitem, sim. E porque não?

Pergunta - *Com o alargamento da escolaridade obrigatória para 12 anos, haverá necessariamente um aumento do número de alunos com NEE a frequentar o Ensino Secundário. Que consequências imediatas pensa que este alargamento vai ter?*

Resposta – Olha, imediatas, não sei...

(Tu deste aulas no Básico, e tens a noção de que o número de casos especiais no Básico é muito mais elevado do que no Secundário. Esses alunos vão-nos chegar daqui a dois anos.)

Resposta - Era bom que chegasse, isso significava que os alunos da Educação Especial podiam ter acesso ao Secundário. Isso é uma coisa boa. Aprender é como viver, estar-lhes a coartar essa possibilidade de aprendizagem, não é nada bom. Então eu fico muito contente se isso acontecer.

Pergunta - *A escola está preparada para este aumento do nº de alunos com NEE e para as suas diferentes problemáticas?*

Resposta – Eu não gostaria de dizer que não, porque isso significa que se não está não vêm. Eu prefiro dizer que vai estando, prefiro ter uma visão positiva. É assim, vamo-nos adaptando, e nós só nos adaptamos, adaptando-nos. Porque o caminho faz-se caminhando, por isso eu acho que vamos estando. À medida que vamos tendo esses alunos, vamos gerindo. Não podemos é dizer: não os aceitamos porque não temos condições. “Ah! Nós não temos condições!” Então isso é motivo para que não os aceitemos. Acho que era bom que eles viessem, era muito bom.

Pergunta - *Sente-se preparado para enfrentar esse aumento de casos “especiais”?*

Resposta – Eu sinto-me preparada porque gosto. Acho que isso é fundamental, não tenho nenhuma formação técnica, especializada, nenhuma. Mas é porque eu gosto e tenho vindo a trabalhar e gosto. É uma coisa de que gosto, então se eu gosto já me sinto preparada.

Pergunta - *Duma maneira geral, acha que o corpo docente está preparado para a inclusão de mais alunos com NEE e com problemáticas mais complexas?*

Resposta – Não são os miúdos da Educação Especial que nos dão problemas em especial. Todos os processos disciplinares não são oriundos da Educação Especial. Eu acho que eu sou professora, tu és professora, então eu tenho esta coisa de aceitar quem me aparece à frente: é a Educação Especial aquele aluno precisa de mais condições, o outro dou outras, a outro dou outras e... Não sei se estou preparada. Estou tão preparada para uns como para outros. Como é que é? Não vou fazer clivagens, não vou fazer fracturas sobre isso.

Pergunta - *Acha que serão necessárias adaptações curriculares específicas? Com incidência em que disciplinas? Adequações de que tipo?*

Resposta – Sim. É provável, por exemplo Educação Física, é uma disciplina que eu vejo já. Português, no caso das Dislexias e que portanto é transversal a todas as disciplinas que exijam competências escritas. Pois, adaptações... Para mim é muito difícil falar no genérico, assim em geral, não sei. Até porque é tão diversa a situação dum miúdo que tem Paralisia Cerebral dum Invisual, ou dum miúdo que tem uma Perturbação do Espectro do Autismo. São situações tão diferentes que eu não sei quais são as adaptações curriculares que eu faça genericamente.

Pergunta- *Pensa que as suas aulas passarão a ser diferentes? De que forma?*

Resposta – Com a integração desses meninos? Eu acho que são capazes de ser diferentes, sim... Mas não acho para pior. São sempre desafios, são sempre aprendizagens, e eles ensinam-nos sempre coisas, portanto são sempre enriquecedoras para nós e para os outros.

Pergunta - *A quem pensa recorrer para o ajudar na elaboração de adequações curriculares na sua disciplina? (CT, EE...)*

Resposta – A ti, de certeza!

(Mas, por exemplo, dentro da tua disciplina, achas que o teu grupo disciplinar podia ter um papel activo numa coisa dessas?)

Resposta – Sim. É pensarmos. Reflectirmos, reflexão sobre... Porque nem tu nem eu... Tu tens uma preparação técnica, mas ninguém tem soluções. Olha, o que eu acho que estes miúdos necessitam, duas coisas: aceitação e respeito! No fundo, como nós todos!

Pergunta - *Que mudanças terão que ocorrer nas ES para receber mais alunos com NEE e com diferentes tipos de problemáticas?*

Resposta – Eu acho que é importante aquelas questões físicas, as acessibilidades para os deficientes motores e para os invisuais. Eu acho que as escolas deviam contar com isso, já ser preparadas. Fisicamente, o espaço escolar devia contar com isso, de origem. Isso sim, de resto... É caso a caso.

Pergunta - *Se pudesse, que medidas educativas introduziria para diminuir o impacto deste aumento de alunos com Necessidades Educativas Especiais?*

Resposta – Que medidas é que eu introduziria? Para reduzir o impacto?

(Sim, para que não fosse um choque, digamos.)

Resposta – Um choque para quem?

(Para a escola. Para a adaptação da escola.)

Resposta – Eu? Medidas, não.

(Que é que tu farias? Se te dissessem assim: para o ano tem mais 30 alunos com NEE (claro, que isto é impossível)...))

Resposta - Eu iria facilitar a formação aos professores, formação técnica. Iria para a área da formação de esclarecimento: o que é isto, o que é aquilo, porque isso é importante, não é? Eu saber o que é que é um aluno que tem paralisia cerebral, se calhar não sei, o que é que é um aluno que tem epilepsia, o que é que é um aluno isto... Portanto, a formação, o esclarecimento, isto para minimizar o impacto. Mas, bolas, mas há mesmo um impacto? É que a mim os jovens deficientes não me causam impacto a mim!

Pergunta - *Tendo em conta que a maior parte dos professores em exercício no ES não teve formação sobre NEE, parece-lhe que a formação poderia contribuir para ajudar a lidar com o aumento de casos de alunos com NEE decorrente do alargamento da escolaridade obrigatória?*

Resposta – Isso sim, isso eu gostava. Isso eu acho que é importante.

Pergunta - *Que tipo de formação seria útil? (temas a abordar; modalidades de formação – cursos, oficinas, círculos de estudo...)*

Resposta – Não sei, mas aquelas formações creditadas que nós temos, que são todas muito técnicas sobre os quadros interactivos e sobre as informáticas todas. Ok, que são muito importantes, mas para mim a dimensão humana é muito mais importante. Aí nessa área, acho que há um filão todo, acho que podíamos orientar-nos também para aí. Por acaso tenho feito

A Perspectiva dos Professores sobre o Alargamento da Escolaridade Obrigatória e a Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais no Ensino Secundário

um bocado isso, eu gosto muito da formação que tem essa vertente humana. Então o esclarecimento sobre o que é isto, o que é aquilo, acho que é mesmo muito importante. O que é um invisual, quais são as dificuldades que tem, o que é que ele vê. O que é que ele vê, não vendo.

(Muito bem. Muito obrigada pela ajuda e pelo teu tempo e por me deixares gravar a entrevista.)

ANEXO III : Um Exemplo de Análise de Conteúdo

A Perspectiva dos Professores sobre o Alargamento da Escolaridade Obrigatória e a Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais no Ensino Secundário

P1

1ª FASE: RECORTE DAS UNIDADES DE REGISTO E TRANSFORMAÇÃO EM INDICADORES

Unidades de Registo	Indicadores	UR/I
Não tenho nada contra (<i>a inclusão</i>), pelo contrário, acho muito bem.	Concordância com a inclusão	3P1
Portanto eu acho que é uma mais-valia nos dois sentidos. Como eu te estava a dizer, eu não tenho muita experiência na matéria, portanto eu não sei... É por isso, que eu digo que de uma forma genérica eu acho que é muito positivo.		
Mas de uma forma global, eu acho que sim.		
E acho muito bem na perspectiva deles alunos com NEE, porque eu acho que é uma boa maneira de, e na globalidade dos problemas, percebes?	Situação positiva para os alunos com NEE	2P1
Não faço nenhuma selecção, até porque eu também não tenho muita experiência na matéria, mas assim em termos genéricos e em termos académicos, teóricos... Eu acho que, faz-lhes bem a eles, é bom para eles, porque não estão isolados, não é?		
Não estão num mundo ou numa escola em que todos sejam iguais, portanto valoriza a diferença. Portanto é bom para eles.	Forma de valorização da diferença	2 P1
(...) E também na perspectiva de que as pessoas podem ser diferentes, mas podem ser... Repetir aquele slogan "todos diferentes todos iguais".		
E é bom para os outros. Acho que é muito importante para os outros como experiência humana (...)	Experiência positiva para os outros alunos	1P1
Se calhar haverá situações de algumas deficiências em algumas pessoas que isso não seja benéfico, se calhar há e é provável que haja, ou que não seja tão benéfico.	Possibilidade de desvantagens da inclusão para algumas deficiências	
(antes de ser professor do ES já tinha ouvido falar de NEE) Sim	Conhecimento da noção de NEE antes de ser professor	1P1
As NEE são situações que, em princípio, fogem aquilo que é considerada norma em termos das aprendizagens. Não é?	Processo de aprendizagem diferente da norma	1P1
Uma NEE advém de uma dificuldade maior que os outros alunos não têm, (...)	Dificuldade de aprendizagem superior à dos outros alunos	1P1
(...) Pode ser por uma incapacidade física, como por exemplo a visão, não é? A cegueira, ou por uma incapacidade intelectual, por alguma razão, portanto é nesse sentido, uma incapacidade maior do que os outros.	Incapacidades físicas ou intelectuais na origem das dificuldades de aprendizagem	1P1
Eu gostaria de responder que sim, mas eu acho que há casos e casos.	Existência de casos de difícil inclusão	7P1
Depende também um bocadinho da maneira como eles se integram, ou são integrados, ou os outros.		
(...) Mas se calhar há outros que não.		

A Perspectiva dos Professores sobre o Alargamento da Escolaridade Obrigatória e a Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais no Ensino Secundário

Esse aluno foi aquele onde esse trabalho foi muito complicado, e eu acho que não consegui. Não, não consegui. Era impossível. Porque era completamente impossível.		
Esse aluno eu acho que não consegui, nada resultou.		
Esse, foi de incapacidade total, não consegui.		
Esse, o insucesso foi total da minha parte, não houve estratégia que resolvesse. Mesmo quando ele faltava, eu falava com os colegas, nada resultava.		
Há casos em que eu acho que sim, plenamente, estou-me a lembrar já de uma aluna nossa, (...)	Existência de casos de inclusão bem sucedida	1P1
Em princípio eu acho que a nossa escola responde, ou pelo menos tenta responder de uma forma muito vincada, (...)	Procura de respostas efectivas por parte da escola	2P1
Mas em princípio sim, eu acho que sim.		
(...) Mas haverá se calhar... Mas também depende um bocadinho da perspectiva, se perguntares isso a alguns alunos, eles se calhar dizem que não.	Existência de diferentes perspectivas sobre o sucesso da inclusão	1P1
Ah! Sim, eu acho que sim (<i>é possível o sucesso dos alunos com NEE no ES</i>)	Possibilidade de sucesso dos alunos com NEE no ES	3P1
À excepção desse caso, foram. É como te digo, eu acho que a NEE não é impeditiva do sucesso. A não ser aquele caso que foi de facto, insucesso...		
De resto, eu acho que não é grande impedimento.		
Sim, não ao pormenor, mas conheço, sim. (<i>DL 3/2008</i>)	Conhecimento do DL 3/2008	1P1
Já. (<i>tive alunos com NEE</i>)	Experiência com alunos com NEE	1P1
Dependia um bocadinho dos alunos.	Dificuldades na aprendizagem de LP dependendo dos alunos	1P1
Por exemplo, nunca tive alunos cegos. E portanto essa experiência não tenho, nunca senti essa dificuldade que eu acho que deve ser uma das maiores dificuldades na minha disciplina.	Previsão de dificuldades nas aprendizagens de LP por alunos cegos	1P1
Por exemplo a surdez, não é a maior dificuldade. E é não só pelo facto de agora ter uma aluna surda, mas já contactei com outro aluno surdo cá na escola e acho que para eles não é dificuldade a minha disciplina.	Ausência de dificuldades nas aprendizagens de LP pelos alunos surdos	2P1
Porque também nunca foi preciso muito mais do que isso, é só chamar a atenção para essas coisas.		
Depois, grandes dificuldades: se calhar em termos de Dislexia é capaz de ser a maior dificuldade. Nessa área, na área da Dislexia, é capaz de ser a maior dificuldade.	Maiores dificuldades na aprendizagem de LP pelos alunos disléxicos	1P1
Problemas de linguagem ou qualquer problema que interfira com a comunicação e a compreensão da linguagem. Já tive, já tive casos desses. Problemas de compreensão, por exemplo, que foi o meu maior problema, um	Dificuldades na aprendizagem de LP pelos alunos com problemas de comunicação e compreensão linguística	2P1

A Perspectiva dos Professores sobre o Alargamento da Escolaridade Obrigatória e a Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais no Ensino Secundário

aluno que lia uma página dum romance, por exemplo, e quando voltava a página ele não era capaz de reproduzir aquilo que tinha lido. Já não me lembro qual era o problema dele, mas foi o meu maior problema, porque acho que isso em termos da minha disciplina é do mais grave que há		
Se calhar não, mas por exemplo na Matemática ou no Desenho... Em disciplinas em que a linguagem seja outra, o Desenho ou a Matemática se calhar isso não era... Mas para a minha disciplina, foi.		
E era um aluno que estava... Porque ele tinha um problema de esclerose múltipla também, era progressivo, era um caso muito complexo, foi muito confrangedor e mexeu muito comigo. Foi muito complicado, lidar ...	Dificuldade em lidar com um aluno com esclerose múltipla	1P1
A nível de outras estruturas, não. Não, nem do delegado de disciplina, não. Mas da Educação Especial, isso sim, sempre.	Apoios existentes no trabalho com alunos NEE	1P1
Não muito.	Condicionamentos criados por alunos com NEE no desenvolvimento das aulas	5P1
Condicionam mais no trabalho individual que tenho que fazer com ele.		
Na aula propriamente (<i>não</i>), a não ser que eu tenha, para algum tipo de actividades de arranjar uma outra estratégia um bocadinho diferente para aquele aluno, mas eu consigo levar e fazer o programa todo e o percurso todo.		
(<i>a nível de materiais</i>) Sim, mas é mínimo, não é nada do outro mundo.		
Sim, há algumas adaptações mas ela são pontuais, não é assim nada de ...		
Sim, mas é como te digo, eu nunca tive um aluno cego. Aí era completamente diferente.	Adaptações de materiais e na aula, dependentes do tipo de problemática dos alunos	1P1
Eu lembro-me que lhe dava Português e Francês, na altura, e era ... eu via as caras dos outros, não é? Porque nós já estávamos a trabalhar o texto, já no fim, vamos imaginar, e ele ainda estava na primeira linha, ou aparentemente acompanhava-nos até ao fim, mas depois a pergunta que fazia quando chegávamos ao fim, eu percebia que ele não tinha percebido a primeira linha, por exemplo.	Impossibilidade de integrar um aluno nas actividades da aula	3P1
Até porque havia também ... ele tinha muito mau feitio, era muito revoltado e relacionava-se muito mal com os outros.		
E os outros também por arrastamento, relacionavam-se mal com ele. Ele tinha mau feitio.		
Os outros, estratégias... depende de cada um dos casos, não é?	Necessidade de diversificação de estratégias	5P1
Com os outros as estratégias passam um bocadinho, dependendo de cada um.		
Por exemplo, quando eu tenho um disléxico, eu tento não focalizar muito na aula a questão da		

A Perspectiva dos Professores sobre o Alargamento da Escolaridade Obrigatória e a Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais no Ensino Secundário

escrita e do erro, não verbalizar assim para todos, para não destacar.		
Por exemplo, nos surdos, há estratégias de colocação na sala, como é agora neste caso e no outro que já tive também.		
Mas as estratégias dependem de cada um dos casos, e vamos adaptando, da matéria que está a ser dada, do que é preciso fazer ...		
Sim, não vejo por que não.	Necessidade de se fazerem Adequações Curriculares	3P1
Eu penso que na minha disciplina não faz mal fazer algumas adequações ou adaptações do programa.		
Portanto, se calhar não deve ser muito negativo fazer algumas adaptações.		
Porque nós estamos num programa, e acho que as pessoas às vezes ainda não perceberam muito bem isso, que não é um programa para trabalhar conteúdos, é para trabalhar competências. Para estes alunos isto faz toda a diferença,	Orientação para a aquisição de competências	
Porque se eu em vez de trabalhar para adquirir uma competência que é análise de texto poético, por exemplo, eu posso com um aluno dito "normal" trabalhar cinco poemas de Fernando Pessoa, mas com um outro, eu posso trabalhar só um ou dois e ele é capaz, se calhar de ... não quer dizer que ele não seja capaz de adquirir essa competência.		
Não sabia. <i>(que havia essa possibilidade)</i> Mas não acho mal. Não vejo mal nenhum nisso.	Possibilidade de exames do Secundário a nível de escola.	2P1
Até porque, por exemplo, os alunos dos cursos profissionais estão no mesmo pé, se não quiserem ir para a faculdade não têm que fazer os exames nacionais, não vejo que isso seja mau. Não vejo problema nenhum.		
Eu em princípio concordo com o alargamento, assim em termos académicos. Concordo, acho bem.	Concordância com o alargamento da escolaridade obrigatória	1P1
Porque acho que eles não deviam vir todos, ou assim em grande parte, para os cursos científico-humanísticos.	Necessidade de diversificação da oferta curricular das escolas	2P1
Portanto eu acho que a escola devia estar preparada para oferecer mais ofertas, mais diversificadas, mais profissionalizantes ...		
Agora, se calhar eu acho que deveria haver uma mudança de mentalidades	Necessidade de uma mudança de mentalidades	7P1
E porque é que é a mudança de mentalidades? Não quer dizer que isso não haja já, há. A mentalidade tem a ver com os pais que não assumem que os seus filhos não deviam vir porque ... na sociedade portuguesa ainda há muito o conceito do "Senhor Doutor". O meu filho tem que ir para a faculdade.		
Portanto se as coisas fossem mais abertas e as mentalidades também, devia ser assim		
Mais uma vez eu acho que é uma mudança de mentalidades também da própria escola		

A Perspectiva dos Professores sobre o Alargamento da Escolaridade Obrigatória e a Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais no Ensino Secundário

instituição, professores, funcionários ...		
Eu acho que tem que ser por aí, e também da aceitação da diferença, que às vezes por parte dos professores também é um bocadinho difícil.		
As pessoas reagem negativamente a alunos com NEE "Oh! Que maçada!"		
Quando às vezes não é carga de trabalhos nenhuma.		
E depois o que é que há? Há sofrimento, há frustração, há insucesso, há desistência, há o abandono ...	Consequências do alargamento da escolaridade obrigatória.	2P1
Estendendo-se a escolaridade obrigatória até ao 12º ano, o abandono irá aumentar.		
Eu acho que não está, não está. Eu acho que não está (<i>A escola não está preparada para o aumento do nº de alunos e para as suas diferentes problemáticas</i>).	Falta de preparação da Escola para as consequências do alargamento da escolaridade obrigatória	1P1
Eu acho que sim, se calhar também por causa da minha experiência nunca ter sido nem traumatizante, nem muito dolorosa.	Preparação pessoal para enfrentar o aumento do nº de casos NEE	3P1
Não sei, se calhar daqui a uns anos se me voltasses a fazer a pergunta e eu já tivesse passado por isso, se calhar respondia doutra maneira, mas neste momento isso não é uma preocupação.		
... Eu às vezes não sei se estou a fazer bem, é um bocadinho por intuição.		
Não. Eu acho que não (<i>o corpo docente não está preparado ...</i>)	Falta de preparação do corpo docente em geral para a inclusão de mais alunos	4P1
E porque é que eu digo isto? Só pela simples observação da reacção das pessoas quando têm um caso diferente, nem quer dizer que seja complexo, um caso diferente.		
Isso eu acho que não estão preparados, não.		
Nem para os casos das NEE, nem para o aumento da escolaridade obrigatória, não estão.		
As pessoas mesmo antes de o terem, já estão a barafustar e já estão a pensar como é que vai ser, e depois no fundo não é nada, aquilo não interfere nada de especial com o nosso trabalho quotidiano.	Reacção negativa que os professores têm ao tomarem conhecimento de alunos NEE	2P1
Mas as pessoas têm muita tendência para reagir antes de ... e reagir mal, reagir sempre pela negativa, quanto mais quando começarem a haver mais casos.		
Eu acho que a Escola vai ter que ser diferente, vai ter que mudar. Isso, eu acho que sim.	Necessidade de modificações/adequações a introduzir na escola	4P1
Encurtamento (<i>dos programas</i>)... quer dizer, infelizmente tem de ser, porque eu acho que o programa de português está bem assim, ou até eu acho que devia ser um bocadinho mais ligado à literatura.		
Portanto, eu acho que quando houver o alargamento o abanão vai ser aí.		
E vamos chegar ainda mais aquela conversa que		

A Perspectiva dos Professores sobre o Alargamento da Escolaridade Obrigatória e a Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais no Ensino Secundário

a gente ouve que é: eles saem da escola sem saber nada!		
Eu acho que era assim que devia ser, se no Básico as coisas ficassem mais consolidadas, isso seria o ideal, não é e não acontece.	Falta de preparação dos alunos no final do Ensino Básico	1P1
No Português, na Matemática, nas Ciências, numa maneira geral, no Português das Humanidades ... vai, vai haver um grande abanão, acho eu.	Previsão de problemas nas disciplinas nucleares do currículo	1P1
Eu gostaria que não (<i>não mudar</i>). Isto é, eu gostaria de poder continuar a trabalhar estes conteúdos mais literários e canalizar para aí, mas acho que se calhar vou mesmo ter que mudar.	Alterações a introduzir no formato das aulas	2P1
(<i>Penso recorrer</i>) Ao professor de Ensino Especial.	Recurso ao Professor de Educação Especial	1P1
Já deveria haver, não há.	Necessidade de mais trabalho de equipa	1P1
Eu não sei se vai haver mais trabalho de equipa, mas eu acho que ele era muito importante.		
Até por causa dos alunos que vêm, as atitudes ... porque supostamente, não é? E também em teoria, a gente recebe alunos no Secundário que estão predispostos para vir para o Secundário, não é? E a gente sabe que muitas vezes mesmo com esse conceito, como é que eles reagem: com infantilidade e cianose, enfim essas coisas, já para não falar de má educação etc.	Previsão de mudança do tipo de alunos do Ensino Secundário com o alargamento da escolaridade obrigatória Necessidade de redução do número de alunos por turma	2P1 8P1
Agora quando eles forem todos obrigados a vir, portanto, isso vai-se agudizar, e portanto vai-se reflectir também na maneira de dar aulas e no que é que vamos dar. Isso eu acho que sim.		
O conceito de escola deveria passar pelo conceito de alunos por turma.		
Serem mesmo turmas mais reduzidas, efectivamente mais reduzidas, não é? Se calhar vinte alunos até e demais.		
E portanto uma medida poderia ser adequar o número de alunos por turma ao problema do aluno.		
Sei lá, para um aluno disléxico se calhar 20 alunos estava bem, mas para um aluno cego, ou um aluno autista, quinze alunos podia ser demais se calhar, por exemplo.		
Isso seria uma medida educativa interessante, eu sei que ela é utópica. Ainda para mais com a crise! É um bocadinho utópica, mas eu acho que era uma medida educativa que era facilitadora para o trabalho de todos (...)		
(...) E para também a obtenção de resultados positivos (...)		
Porque se vierem os alunos com NEE, assim muito mais do que vêm, não é Escolaridade obrigatória, sei lá, aumentar significativamente o número e o número de alunos por turma do Ensino Especial que está legislado continuar assim ...		
...Eu acho que vai ser uma grande confusão.		

A Perspectiva dos Professores sobre o Alargamento da Escolaridade Obrigatória e a Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais no Ensino Secundário

<p>Eu acho que era essencial, era essencial. Eu acho que a formação era essencial.</p>	<p>Necessidade de formação aos professores para a inclusão e para as adequações curriculares</p>	<p>4P1</p>
<p>Formação até ... não só a nível do conhecimento do que é cada uma das problemáticas, como lidar com elas ...</p>		
<p>Até aprender, porque nós nunca aprendemos, nunca ninguém me disse como é que eu havia de fazer em português, ou como é que eu havia de adequar.</p>		
<p>Mesmo nos centros de formação, dada por especialistas, formação creditada, por professores do ensino especial, por médicos até, por psicólogos ... uma formação mesmo séria e dirigida, completamente séria.</p>	<p>Tipo de formação</p>	

ANEXO IV : Quadro de Toda a Análise de Conteúdo

2ª FASE: CRIAÇÃO DE SUBCATEGORIAS E CATEGORIAS, POR AGLUTINAÇÃO DOS INDICADORES

Temas	Categorias	Subcategorias	Indicadores	UR/I	UR/SC
Inclusão de alunos com NEE no ensino regular	Percepção sobre a inclusão no ES	Aceitação da inclusão	Concordância com a inclusão	3P1 3P2 4P3 2P4 3P5 7P6	59
			Situação positiva para os alunos com NEE	2P1 3P2 2P4 1P6	
			Forma de valorização da diferença	2P1	
			Experiência positiva para os outros alunos	1P1 3P4 1P5 1P6	
			Existência de casos de inclusão bem sucedida	1P1 3P3 5P4 3P5	
			Exemplo de um professor invisual de sucesso	1P5	
			Experiências positivas com alunos NEE	5P6	
			Existência de inclusão plena	3P6	
		Relatividade da inclusão	Possibilidade de desvantagens da inclusão para algumas deficiências	1P1	65
			Existência de casos de difícil inclusão	3P1 8P3 6P4	
			Existência de casos de insucesso	1P5	
			Existência de diferentes perspectivas sobre o sucesso da inclusão	1P1 7P3	

A Perspectiva dos Professores sobre o Alargamento da Escolaridade Obrigatória e a Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais no Ensino Secundário

			Falta de preparação das escolas para aceitar alunos com NEE	8P2		
			Reacção negativa que os professores têm ao tomarem conhecimento de alunos com NEE	2P1		
			Dificuldades na concretização da inclusão	7P3 6P4		
			Vantagens da presença de dois professores em sala de aula	3P3		
			Diminuição do nível de exigência no trabalho com alunos com NEE	3P5		
			Redução de possibilidade de sucesso no ensino superior devido às adequações curriculares	7P5		
			Dúvida quanto a um maior acesso ao Ensino Secundário por alunos com NEE	1P6		
			Dificuldade em lidar com um aluno com esclerose múltipla	1P1		
	Expectativas positivas sobre a inclusão no ES			Possibilidade de sucesso dos alunos com NEE no ES	3P1 2P2 3P4 2P5 3P6	17
				Procura de respostas efectivas por parte da escola	2P1	
				Possibilidades de sucesso na aprendizagem da matemática	2P5	
	Conhecimentos sobre a inclusão de alunos c/ NEE	Conhecimento das orientações legais		Conhecimento da noção de NEE antes de ser professor do ES	1P1 1P2 3P3 1P4 1P5 1P6	16
				Conhecimento do DL 3/2008	1P1 1P4	
Desconhecimento do DL 3/2008				3P2 1P3		

A Perspectiva dos Professores sobre o Alargamento da Escolaridade Obrigatória e a Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais no Ensino Secundário

				1P5 1P6	
		Experiência anterior de processos de inclusão	Experiência com alunos com NEE	1P1 1P2 1P4 1P6 2P5	16
			Escassa experiência com alunos com NEE	6P5	
			Experiência anterior na Escola António Arroio	4P2	
	Representação dos alunos c/ NEE e do seu percurso escolar	Dificuldades na aprendizagem superiores à norma	Processo de aprendizagem diferente da norma	1P1 6P2 4P3 2P4 4P6	38
			Dificuldade de aprendizagem superior à dos outros alunos	1P1 5P5	
			Dificuldades na aprendizagem devido a Incapacidades físicas ou intelectuais	1P1 2P5	
			Necessidade de esforço individual do aluno	3P5	
			Diferentes dificuldades dos alunos decorrentes da diversidade de problemáticas	5P3 4P5	
		Dificuldades em áreas específicas decorrentes das diferentes problemáticas	Dificuldades na aprendizagem de LP dependendo dos alunos	1P1	32
			Dificuldades na aprendizagem de Filosofia por alunos com deficiência auditiva	5P2	
			Previsão de dificuldades nas aprendizagens de LP por alunos cegos	1P1	
			Dificuldades na aprendizagem da língua estrangeira	8P3	
			Ausência de dificuldades nas aprendizagens de LP pelos alunos surdos	1P1	
			Deficiência auditiva muito incapacitante em termos de aprendizagens	1P2	
			Maiores dificuldades na aprendizagem de LP pelos alunos disléxicos	1P1	

A Perspectiva dos Professores sobre o Alargamento da Escolaridade Obrigatória e a Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais no Ensino Secundário

			Dificuldades na aprendizagem da língua estrangeira para alunos disléxicos	2P3	
			Dificuldades na aprendizagem de LP pelos alunos com problemas de comunicação e compreensão linguística	2P1	
			Dificuldades na aprendizagem de História dependendo dos alunos	1P6	
			Dificuldades no ensino da matemática a alunos invisuais	7P5	
			Dificuldades nas aprendizagens de História por alunos cegos	2P6	
	Factores facilitadores da inclusão	Atitude do professor	Importância da atitude positiva da turma na integração de alunos com NEE	7P3	9
			Vantagens da continuidade pedagógica	2P5	
		Apoio especializado	Apoios existentes no trabalho com alunos NEE	1P1 1P2 4P3 1P4 2P5 3P6	18
			Actual melhoria na preparação dos Professores de Educação Especial	6P3	
	Aceitação e apoio da família		Dificuldade de aceitação da problemática do aluno por parte de algumas famílias	1P2	6
			Criação nos pais de expectativas demasiado altas em relação ao futuro destes alunos	3P3	
			Importância do apoio e das convicções da família	2P5	
	Práticas curriculares em turmas inclusivas	Necessidade de adequações curriculares	Necessidade de planeamento das aulas	1P6	55
			Orientação para a aquisição de competências	4P1	
			Necessidade de se fazerem adequações curriculares	1P1 7P2 5P4 1P5 5P6	
			Adaptações de materiais e estratégias de ensino, dependentes do tipo de problemática do aluno	1P1 7P2	

A Perspectiva dos Professores sobre o Alargamento da Escolaridade Obrigatória e a Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais no Ensino Secundário

			6P6 3P3 5P4		
			Necessidade de diversificação de estratégias	5P1	
			Necessidade de o professor se adaptar a cada problemática	4P5	
		Implicações das adequações curriculares	Problemas decorrentes das adequações curriculares na avaliação	3P3	27
			Necessidade de dar incentivo e apoio na realização de testes de avaliação	2P2	
			Previsão de problemas nas disciplinas nucleares do currículo (a Matemática)	13P5	
			Possibilidade de exames do Secundário a nível de escola	2P1 1P2 1P3 1P4 1P5 3P6	
		Repercussões da inclusão na dinâmica da turma	Condicionamentos criados por alunos com NEE no desenvolvimento das aulas	5P1 3P2 6P3 3P4 11P5 6P6	70
			Dificuldade de os professores fazerem um trabalho mais individualizado	5P2	
			Atenção e a escuta na actuação com alunos com NEE	5P6	
			Criação de uma dinâmica própria em cada aula	9P6	
			Dificuldades no processo de ensino-aprendizagem da disciplina de Matemática	8P5	
			Impossibilidade de integrar alguns alunos nas actividades da aula	3P1 2P4	

A Perspectiva dos Professores sobre o Alargamento da Escolaridade Obrigatória e a Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais no Ensino Secundário

			Turmas demasiado grandes	3P3	
			Tomada de consciência por parte dos professores de algumas imperfeições no decorrer das aulas	1P6	
Consequências do alargamento da escolaridade obrigatória	Posição face ao alargamento da escolaridade obrigatória	Perspectiva geral	Concordância com o alargamento da escolaridade obrigatória	1P1 1P2	7
			Desconhecimento das consequências do alargamento da escolaridade obrigatória	5P6	
		Problematização do alargamento da escolaridade obrigatória	Questionamento sobre os processos e efeitos do alargamento da escolaridade obrigatória	2P3 5P3	27
			Consequências negativas do alargamento da escolaridade obrigatória	2P1 5P2 4P5 9P4	
	Previsão de mudança nas características da população escolar	Mudança do tipo de alunos do ensino secundário com o alargamento da escolaridade obrigatória	Mudança do tipo de alunos do ensino secundário com o alargamento da escolaridade obrigatória	2P1	3
			Falta de preparação dos alunos no final do Ensino Básico	1P1	
	Percepção sobre a preparação das escolas para o alargamento da escolaridade obrigatória	Ajustamentos a nível organizacional	Necessidade de diversificação da oferta curricular das escolas	2P1	40
				Falta de preparação da escola para as consequências do alargamento da escolaridade obrigatória	
Necessidade de introduzir modificações no funcionamento da escola			4P1 3P2 13P3 2P4		
			Actualmente, o Ensino Secundário é a preparação para o Ensino Superior	2P5	
Ajustamentos a nível pessoal		Necessidade de uma mudança de mentalidades	7P1	23	
		Necessidade de preparação pessoal para enfrentar o	3P1		

A Perspectiva dos Professores sobre o Alargamento da Escolaridade Obrigatória e a Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais no Ensino Secundário

			aumento de número de casos NEE	3P2 4P3 1P4 2P5 3P6	
		Ajustamentos a nível profissional	Falta de preparação do corpo docente em geral para a inclusão de mais alunos	4P1 7P2 1P3 5P4 10P5	52
			Previsão de problemas nas disciplinas nucleares do currículo	1P 5P6	
			Necessidade de alterações a introduzir no formato das aulas/estratégias de ensino	2P1 1P2 4P3 5P4 5P5 2P6	
Necessidades decorrentes do previsível aumento de alunos com NEE	Melhorias na organização e funcionamento da escola	Melhoria no trabalho colaborativo	Recurso ao professor de Educação Especial	1P1 1P3 1P4 1P5 3P6	17
			Falta de aceitação / colaboração na intervenção dos professores de ensino especial	3P2	
			Necessidade de mais trabalho de equipa	1P1 2P2 1P3 3P5	
		Melhoria nas condições de ensino	Necessidade de mudanças nas Escolas Secundárias para receber mais alunos com NEE	6P2 2P4 1P5 4P6	24
			Aceitação voluntária de turmas com alunos NEE	3P2	
			Necessidade de redução do número de alunos por	8P1	

A Perspectiva dos Professores sobre o Alargamento da Escolaridade Obrigatória e a Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais no Ensino Secundário

			turma			
	Melhoria nos conhecimentos e práticas dos professores	Flexibilidade curricular	Necessidade de planear as adequações de acordo com o tipo de certificação possível	10P3	21	
			Estratégias para diminuir o impacto do aumento do número de alunos	2P4 1P5		
			Tomada de consciência por parte da comunidade escolar de que vai haver uma mudança	4P2 4P5		
	Necessidade de formação dos professores			Necessidade de formação aos professores para a inclusão e para as adequações curriculares	4P1 2P2 6P3 8P4 3P5 4P6	48
				Necessidade de dar formação aos professores para enfrentarem a nova situação	1P1 1P2 7P5	
				Formação contínua a partir das necessidades concretas dos professores	1P2 7P5	
				Necessidade de diversificar os temas da formação contínua	3P6	
				Necessidade de formação sobre problemáticas específicas	1P6	