



INSTITUTO
UNIVERSITÁRIO
DE LISBOA

Educação Inclusiva para Alunos com Problemáticas Graves: Estudo de Caso
numa Escola do Interior de Portugal

David Santos Rodrigues

Mestrado em Educação e Sociedade

Orientadora:

Doutora Sónia Cardoso Pintassilgo
Professora Associada
ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa

Co-Orientadora:

Doutora Teresa Seabra
Professora Associada (com Agregação)
ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa

Setembro, 2024



SOCIOLOGIA
E POLÍTICAS PÚBLICAS

Departamento de Sociologia

Educação Inclusiva para Alunos com Problemáticas Graves: Estudo de Caso
numa Escola do Interior de Portugal

David Santos Rodrigues

Mestrado em Educação e Sociedade

Orientadora:

Doutora Sónia Cardoso Pintassilgo
Professora Associada
ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa

Co-Orientadora:

Doutora Teresa Seabra
Professora Associada (com Agregação)
ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa

Setembro, 2024

Agradecimentos

Em primeiro lugar quero agradecer às minhas orientadoras. À Prof.^a Teresa Seabra por me ter aceitado quando a procura por orientador se dificultou, e por toda a ajuda e conselhos que me deu ao longo desta jornada; e à Prof.^a Sónia Pintassilgo por mais tarde se ter juntado à equipa quando mais precisei, tendo aceite um desafio algo diferente àqueles a que estava habituada, mas que sempre me motivou e encorajou a continuar. Sem as duas, dificilmente teria acabado esta dissertação, por isso mesmo estou-lhes imensamente grato.

Em segundo lugar, quero agradecer a todos os docentes com os quais tive o prazer de aprender ao longo destes anos no ISCTE-IUL, desde a Licenciatura ao Mestrado.

Agradeço ainda a todos os amigos que fiz nesta instituição, sem os quais esta experiência nunca teria sido tão memorável quanto foi.

Um especial agradecimento também ao agrupamento de escolas em que o estudo foi realizado, e a todos os entrevistados, pelo tempo disponibilizado e toda a ajuda e simpatia que me demonstraram durante a marcação de entrevistas e a minha presença nas instalações.

Por fim, mas nunca menos importante, o maior agradecimento de todos vai para a minha família, que me deu todo o apoio e mais algum durante estes anos. Ao meu padasto, por todo o tempo que sacrificou para me ajudar e para garantir que tudo me corria bem. À minha mãe, pelo apoio incondicional, por sempre confiar que tudo iria correr bem e que eu seria capaz. E ao meu irmão, por ser a minha inspiração e por me dar propósito em tudo na vida.

Resumo

Esta dissertação pretendeu investigar como funciona a educação inclusiva para alunos com problemáticas graves numa escola do interior de Portugal, procurando perceber como a inclusão destes alunos, e de outros, é realizada na escola, que medidas e estratégias são aplicadas, e de que forma é percebida pelos diversos intervenientes da comunidade escolar.

Optou-se pelo método do estudo de caso, selecionando uma escola de pequena dimensão da zona interior de Portugal, composta por pouco menos de 500 alunos, sendo que 12 destes são abrangidos por medidas adicionais, e são considerados, para os efeitos de estudo, como alunos com problemáticas graves. A recolha de dados foi realizada através da aplicação de entrevistas semiestruturadas à diretora do agrupamento em que se insere a escola em estudo, técnicos especializados, diretores de turma e encarregados de educação.

No âmbito desta dissertação de mestrado, realizou-se previamente uma análise documental sobre a história da educação inclusiva em geral e em Portugal, sobre a atual política educativa na promoção da educação inclusiva, sobre necessidades educativas específicas graves, sobre a inclusão de alunos com problemáticas graves no ensino regular, e sobre o papel dos diversos intervenientes na educação inclusiva.

Depois da análise dos dados recolhidos, foi possível constatar que, não obstante o trabalho desenvolvido na escola em estudo, ainda existem algumas dificuldades e desafios a serem ultrapassados, para atingir uma educação realmente inclusiva.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Problemáticas Graves; Medidas Adicionais; Necessidades Educativas.

Abstract

This dissertation intended to investigate how inclusive education works for students with serious problems in a school in the interior of Portugal, looking to understand how the inclusion of this students and others is carried out in the school, which measures and strategies are applied, and how it is perceived by the various people from the school community.

We opted for the case study method, selecting a small size school in the interior zone of Portugal, composed of a little less than 500 students, from which 12 are covered by additional measures, and are considered, for the purpose of this study, students with serious problems. The data collection was done by applying semi-structured interviews to the director of the group in which the school in study is inserted, specialized technicians, class directors and student guardians.

Within the scope of this dissertation, a documented analysis was previously carried out regarding the history of inclusive education, both in general and in Portugal, the current education policy for the promotion of inclusive education, the serious specific educational needs, the inclusion of students with serious problems in regular education, and the role of different people in inclusive education.

Upon analyzing the collected data, it was possible to verify that, despite the work developed in the school, there are still some hardships and challenges to be surpassed, to reach an education that is truly inclusive.

Keywords: Inclusive Education; Serious Problems; Additional Measures; Educational Needs.

Índice

Introdução.....	1
Capítulo 1 – Enquadramento da pesquisa.....	3
1.1) Educação Inclusiva.....	3
1.2) Educação Inclusiva em Portugal.....	7
Capítulo 2 – Metodologia.....	19
Capítulo 3 – Apresentação, análise e discussão dos dados.....	25
3.1) Escola.....	25
3.2) Recursos específicos.....	25
3.3) Caracterização dos entrevistados.....	26
3.4) Apresentação dos dados.....	27
3.4.1) Dados relativos à escola.....	27
3.4.2) Entrevistas.....	27
3.5) Análise e discussão das entrevistas.....	28
3.5.1) Implementação da educação inclusiva.....	30
3.5.2) A inclusão dos alunos.....	36
Considerações Finais.....	39
Referências Bibliográficas.....	43
Fontes.....	47
Anexos.....	49
Anexo A.....	50
Anexo B.....	51
Anexo C.....	53

Índice de Quadros e Tabelas

Quadro 1 – Formato de grelha de apoio à análise de entrevistas.....	22
Quadro 2 – Caracterização dos entrevistados.....	27
Tabela 1 – Conceitos introduzidos pelo Artigo 2º do Decreto-Lei nº54/2018.....	9
Tabela 2 – Número de alunos com medidas universais, seletivas e adicionais, por ciclo de ensino, no início do ano letivo 2023/24, no agrupamento da escola em estudo.....	26
Tabela 3 – Número de alunos com medidas universais, seletivas e adicionais, por ciclo de ensino, à data das entrevistas (no decorrer do ano letivo 2023/24), no agrupamento da escola em estudo.....	26

Glossário de Siglas

CAA – Centro de Apoio à Aprendizagem

CRI - Centro de Recursos para a Inclusão

EMAI – Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva

PIT – Plano Individual de Transição

Introdução

A educação inclusiva é um objetivo amplo da legislação relativamente às escolas, no sentido de se atingir a igualdade de oportunidades, igualdade de direitos e igual dignidade para todos os alunos. Esta tem sido, nos últimos anos, uma dimensão importante na educação, a adoção de políticas educativas no nosso país procura promover um ambiente escolar que beneficie os alunos, e que ajude também todos os outros órgãos da comunidade escolar a lidar com os desafios de trabalhar com todo o tipo de crianças e jovens.

O presente estudo, denominado “Educação Inclusiva para Alunos com Problemáticas Graves: Estudo de Caso numa Escola do Interior de Portugal” e realizado no âmbito da dissertação de Mestrado em Educação e Sociedade no ISCTE-Instituto Universitário de Lisboa, pretende perceber como funciona a educação inclusiva e como esta é vista por professores, técnicos especializados e encarregados de educação, no contexto de uma escola.

A escolha do tema adveio do interesse por melhor entender o trabalho feito que leva a alunos com problemáticas a desenvolverem capacidades e competências, e de que forma esse trabalho lhes fornece, ou não, uma vida escolar semelhante às dos seus colegas.

A escolha por uma escola de pequena dimensão do interior do país deveu-se principalmente a dois fatores. A semelhança ao meio em que estive inserido durante a minha educação, e a curiosidade por entender se um meio de menor dimensão, tanto a nível físico como de recursos humanos, tem as condições necessárias para prestar os serviços adequados a alunos com medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão.

Será apresentado inicialmente o enquadramento da pesquisa, onde se abordará, através de uma pesquisa bibliográfica, a educação inclusiva e a sua história em Portugal; o que são necessidades educativas; como funciona a inclusão de alunos com medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão no ensino regular; qual o papel dos diversos intervenientes; e qual a pergunta de partida e os objetivos do estudo. Depois, será abordada a metodologia do estudo, explicando a técnica de recolha dos dados, como será feita a análise de conteúdo e qual o campo de análise. Num momento seguinte serão apresentados, analisados e discutidos os dados recolhidos. Por fim, serão feitas as considerações finais e sugeridas possíveis

alterações ao funcionamento da escola de forma a aproximar-se de uma educação mais inclusiva.

Capítulo 1 - Enquadramento da Pesquisa

1.1) Educação inclusiva

A igualdade é um dos direitos humanos. Procurar que todos os indivíduos tenham igualdade de oportunidades, igualdade de direitos e igual dignidade é então algo importante para o equilíbrio e sucesso de uma sociedade. A igualdade deve ser um objetivo a considerar em diferentes dimensões como é o caso da educação. Serra menciona o direito a aprender e ensinar, e o direito à escola (2009:1). Existe o direito à educação, e existe o direito à diferença, e é aqui que se enquadra a educação inclusiva, cujo objetivo é o de preservar o direito à diferença e à educação, mantendo a igualdade entre os sujeitos.

A diferença entre indivíduos pode manifestar-se de diversas formas, sejam estas do foro social - como a classe social, religião, nacionalidade – ou do foro biológico – como a etnia ou a deficiência – sendo que nenhuma destas diferenças deve levar a que uma criança ou jovem tenha menos oportunidades no que toca à educação. Afonso (2005:260) menciona que a Organização Mundial de Saúde “define deficiência como qualquer perda ou alteração de uma estrutura ou de uma função psicológica, fisiológica ou anatómica, de carácter temporário ou permanente”. A deficiência pode então levar a que um aluno tenha determinadas dificuldades de aprendizagem ou desenvolvimento, requerendo assim diferentes apoios, recursos e adaptações para o ajudar a receber um ensino de qualidade. A estas dificuldades chamam-se necessidades educativas. Este conceito deriva do conceito de necessidades educativas especiais, introduzido em 1978 pelo Relatório Warnock, no qual foi proposto o abandono do paradigma médico relativamente a crianças e jovens com deficiências, para se adotar o paradigma educativo. Esta proposta é feita “de forma a garantir sucesso e uma plena integração em escolas regulares, sendo o objectivo da educação apoiar todas as crianças a superar as suas dificuldades, sejam de carácter temporário ou permanente” (2007:179), para isto utilizando diferentes meios, técnicas e apoios. Ramos (2016:13) faz uma distinção entre os vários tipos de necessidades educativas, apontando então os seguintes: carácter intelectual, no qual se encaixam crianças com deficiência mental, apresentado problemas a nível cognitivo, de aprendizagem, sociabilidade e adaptação; carácter processológico, no qual se incluem alunos que têm dificuldade a nível da receção, organização e expressão de informação; carácter emocional, causado por problemas emocionais e comportamentais; carácter motor, para alunos com disfunções físicas ou motoras; carácter sensorial, no caso de alunos com deficiências de carácter auditivo e/ou visual.

De forma que todas estas dificuldades possam ser tidas em conta em todo e qualquer momento de ensino, é então importante que as escolas procurem a inclusão de todos os alunos na educação que fornecem.

Ao falar-se em inclusão, fala-se na equidade, na igualdade de oportunidades, num sentimento de pertença e de respeito, sendo que, segundo Capucha (2010:29), "estar incluído" é algo resultante de diversos fatores, entre os quais se destacam a segurança, a obtenção de habilitações escolares e profissionais, o acesso a serviços e cuidados de saúde, a existência de apoio, de pertença e de comunidade, e a capacidade de assumir os seus direitos e cumprir os seus deveres.

A educação inclusiva baseia-se na procura por adotar um sistema que permita a todos os alunos serem incluídos, independentemente da sua capacidade, deficiência, origem socioeconómica ou cultural, satisfazendo as necessidades desses alunos tanto na sala de aula, como em todo o recinto escolar.

"A Educação Inclusiva é a transformação para uma sociedade inclusiva, um processo em que se amplia a participação de todos os alunos nos estabelecimentos de ensino regular. Trata-se de uma reestruturação da cultura, da prática e das políticas vivenciadas nas escolas, de modo que estas respondam à diversidade dos alunos. É uma abordagem humanística, democrática, que percebe o sujeito e suas singularidades, tendo como objetivos o crescimento, a satisfação pessoal e a inserção social de todos". (Neto, 2018:86)

Estando definida a necessidade de garantir o direito à educação e à diferença, apresenta-se o dilema de como atingir esses objetivos, como atingir uma educação inclusiva?

"Mais do que "frequentar a mesma escola" e usufruir do ensino universal e gratuito, e poderem aí aprender juntos em uma relação positiva e construtiva, a verdadeira garantia do princípio da igualdade, reside em a escola oferecer a cada criança as adaptações necessárias face às suas necessidades. É a salvaguarda do direito de acesso mas também do direito de sucesso." (Serra, 2009:2)

É importante que cada criança tenha o acompanhamento e adaptações necessárias para que possa atingir o sucesso, mas não deixa de ser importante também a inclusão entre os seus pares, tanto em sala de aula como no recreio. Estas noções prendem-se com a ideia da educação especial. A educação especial é considerada como "o conjunto de adaptações de natureza educativa que têm lugar no caso das crianças com necessidades educativas especiais" (Serra, 2002:30). Porém,

apesar de ter como objetivo a integração das crianças com necessidades específicas, aquela pode funcionar como um magnificador das diferenças, levando não propriamente à inclusão, mas sim à segregação. Por exemplo, separar alunos com deficiências dos seus colegas poderá potenciar a discriminação. A percepção de que alguns alunos não têm aulas com os seus colegas poderá levar a um olhar diferente sobre estes, e a que não se relacionem com os seus pares da mesma forma que outros se relacionam. Potencia-se uma distância entre os jovens, sendo que estes podem ser integrados, mas eventualmente com dificuldade serão incluídos através deste tipo de resposta. Serra afirma mesmo que “a Educação Especial está ancorada em noções de diferença com cariz negativo, de dependência e proteção.” (2009:2)

A integração, que é um dos objetivos da educação especial, leva os alunos a poderem fazer parte do sistema principal, daquela que é a organização geral da escola, sendo-lhes dadas as mesmas oportunidades e possibilidades que os seus colegas têm. Já a inclusão, objetivo da educação inclusiva, leva as escolas a organizarem-se de diferentes formas e ajustarem-se para que possam responder às necessidades daqueles que as apresentem, fazendo com que em vez de existir um plano geral no qual os alunos se possam integrar e ao qual se têm de adaptar, a própria escola se adapte para que todos os alunos tenham, à partida, a educação e os recursos de que precisem, consoante as suas necessidades.

“Dois aspectos que norteariam as escolas a descobrirem-se caracterizadas por uma cultura inclusiva, por exemplo, seriam referentes à construção de uma comunidade inclusiva e ao estabelecimento de valores inclusivos nesta comunidade. No que diz respeito à construção de uma comunidade inclusiva, a escola poderia, a título de exemplo, se perguntar: todos se sentem bem-vindos na escola? Os alunos ajudam-se uns aos outros? O staff colabora consigo mesmo? Staff e alunos tratam-se com respeito? Quanto ao estabelecimento dos valores inclusivos, algumas das inúmeras questões que poderiam ser investigadas seriam: Há uma filosofia de inclusão compartilhada pelos pais, alunos e staff da escola? Os alunos são igualmente valorizados? A escola se esforça para minimizar práticas discriminatórias?” (Santos, 2002:115)

É daqui que surge a necessidade de procurar novas estratégias e ferramentas para que seja garantida a inclusão de todos os alunos, de garantir a igualdade na aprendizagem, sem abolir a igualdade de oportunidades, que, em vários casos, só pode ser atingida através de apoios a crianças que deles necessitem. O objetivo passa, então, por garantir que estes apoios sejam fornecidos de forma inclusiva.

Miranda (2004:2) refere que “no final do século XX, por volta da década de 70, observa-se um movimento de integração social dos indivíduos que apresentavam deficiência, cujo objetivo era integrá-los em ambientes escolares, o mais próximo possível daqueles oferecidos à pessoa normal.” e que então, “a fase de integração fundamentava-se no fato de que a criança deveria ser educada até o limite de sua capacidade.” Já relativamente à inclusão, Miranda menciona que “apenas a presença física do aluno deficiente mental na classe regular não é garantia de inclusão, mas sim que a escola esteja preparada para dar conta de trabalhar com os alunos que chegam até ela, independentemente de suas diferenças ou características individuais.” (2004:6), destacando ainda os benefícios e a importância que tem para crianças, tanto as com necessidades como as sem elas, viver e trabalhar num meio diverso, “na medida em que estas têm a oportunidade de vivenciar a importância do valor da troca e da cooperação nas interações humanas.” (2004:6)

É com o objetivo de um afastamento gradual da educação especial, em direção à educação inclusiva que surge, em 1994, a Declaração de Salamanca. Esta Declaração, realizada em prol da Educação para Todos, visou, então, garantir, entre outros aspectos, um nível aceitável de aprendizagem para todas as crianças, o planejamento de programas educativos que considerem as diversas características e necessidades dos alunos, o acesso a escolas regulares por parte de crianças com necessidades, o combate à discriminação e o investimento em sistemas educativos inclusivos.

De forma a atingir a educação inclusiva são necessários dois agentes principais: os cidadãos e as instituições. Nesse sentido Capucha menciona que:

“O duplo movimento de inclusão, construído a partir da capacitação das pessoas e da criação de oportunidades nos sistemas e instituições sociais, tem implícito o valor da justiça social (incluindo a diferenciação positiva, a igualdade de oportunidades e a igualdade de condições), requer imaginação e apela à inovação nos modos de trabalhar e de organizar a distribuição dos recursos.” (Capucha, 2010:25)

Ou seja, estes agentes precisam de trabalhar em conjunto e procurar encontrar estratégias que levem a uma educação inclusiva que funcione. A igualdade social não pode ser garantida através de processos naturais, sendo então necessário que os sujeitos e as instituições se mobilizem, de forma a instaurar políticas públicas que permitam a existência de tal igualdade. Quer isto dizer que para a existência da educação inclusiva, as escolas enquanto instituições, os pais, os educadores, os

funcionários e os alunos devem todos trabalhar em conjunto de forma a que seja garantida a igualdade para todos.

“Uma escola capaz de promover o potencial de alunos com maiores dificuldades de aprendizagem é uma escola capaz de educar melhor todos os seus alunos.” (Capucha, 2010:45)

É importante não esquecer que um dos objetivos fundamentais da escola enquanto instituição é preparar os jovens para a vida adulta. Sendo assim, a educação inclusiva apresenta-se com ainda mais benefícios. Como já mencionado, oferece condições de promoção da igualdade social e igualdade de oportunidades para todos os alunos, promove relações interpessoais entre os jovens, promove o combate à discriminação e ao preconceito, e permite uma maior autonomia a alunos com necessidades específicas, preparando-os de melhor forma para as diversas situações que podem vir a enfrentar no futuro. A educação inclusiva beneficia, assim, não só os alunos com necessidades, mas todos os alunos, professores e funcionários de uma escola, inculcando valores de solidariedade e tolerância, oferecendo a todos os jovens uma educação que dê prioridade à igualdade social, valores que são importantes para uma sociedade mais inclusiva e com sucesso.

1.2) Educação inclusiva em Portugal

Portugal iniciou a educação de crianças com deficiências no século XIX, tendo sido a Casa Pia um dos estabelecimentos importantes na vertente educativa da educação especial. No entanto, o maior foco em Portugal no que tocava à educação especial passava por alunos cegos e surdos, com a existência de escolas especiais.

Já no século XX, na década de 70, ainda durante o regime do Estado Novo, surgiram em Portugal algumas tentativas de promover a integração da educação especial no ensino regular, indo ao encontro dos movimentos igualitários que ocorriam a nível internacional nesta altura, como refere Borges (2011:11). O Ministério da Educação começou a responsabilizar-se pela Educação Especial em 1973, aparecendo, a partir de 1975, as Cooperativas de Educação e Reabilitação (CERCIS), que, tal como menciona Rodrigues, “procuraram dar respostas pedagógicas e sociais, que o sistema de ensino integrativo tardava em consolidar” (2011:5), sendo que apenas em 1991 a integração de jovens com deficiências no ensino regular foi regulamentada, através do Decreto-Lei nº35/90 - que veio trazer a gratuidade e obrigatoriedade da frequência do ensino básico por um período de 9 anos a todas as

crianças, independentemente da existência ou não de deficiência, e do grau ou tipo desta – e depois com o Decreto-Lei nº319/91, que abre definitivamente o sistema educativo às crianças com deficiências, apenas no ensino público inicialmente, e que previa a adaptação das condições em que se processava o ensino dos alunos com deficiência. A escola pública passava assim, em Portugal, a ser responsável pela educação de todos os alunos. Três anos depois, em 1994, Portugal assinou a Declaração de Salamanca, comprometendo-se a seguir os princípios nesta instaurados. No ano de 2008, através do Decreto-Lei nº 3/2008 são definidos os apoios especializados a prestar na educação tanto pré-escolar quanto no ensino básico e secundário, em todos os setores. apresentando avanços significativos, como a prioridade na matrícula para alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente e o direito à oferta de respostas educativas adequadas. Através deste Decreto-Lei foram também criadas escolas de referência - tanto para a educação bilingue de alunos surdos, como para a educação de alunos cegos e com baixa visão -, unidades de apoio - que se dedicam a alunos com perturbações do espectro do autismo ou alunos com multideficiência e surdo cegueira congénita - e introduziu os planos individuais de transição, para além de estabelecer o dever das escolas em desenvolver parcerias com instituições de promover e o apoio a crianças com e jovens com necessidades educativas de carácter permanente. No entanto, este Decreto-Lei, em termos teóricos, não era propriamente inclusivo, focando-se principalmente em tecnicidades médicas. Foi por isso que, em 2018, surgiram o Decreto-Lei n.º 54/2018 e o Decreto-Lei n.º 55/2018, focando-se em garantir a inclusão, ao invés da integração, não apenas para crianças com deficiências, mas para todas as crianças com necessidades específicas, sejam estas permanentes ou temporárias.

Política educativa atual em Portugal, na promoção da educação inclusiva

Existe uma influência europeia no que toca às políticas portuguesas em primeiro lugar quanto à educação especial e depois quanto à educação inclusiva. Esta eventual manifestação da globalização da educação pode, no entanto, ser vista como problemática, pois diferentes escolas podem necessitar de introduzir diferentes estratégias e modalidades, de forma a garantir a melhor educação inclusiva para a sua realidade e contextos.

“(…) a procura de consolidação, no sistema educativo português, de uma escola inclusiva promotora da igualdade de oportunidades de

sucesso para todos precisa de ser acompanhada de condições estruturais, de recursos técnicos e pedagógicos e de valências formativas que a todos abranjam, tendo em conta o desenvolvimento máximo das competências de cada um.” (Fernandes, 2013:209)

Fernandes aborda ainda o facto de o Decreto-Lei n.º 3/2008 ter retirado a várias crianças e jovens os apoios de que necessitavam, por não se enquadrarem na Classificação Internacional de Funcionalidades. Neste sentido, foi importante a criação dos Decreto-Lei n.º 54/2018. Assim, foquemo-nos agora neste artigo de forma a analisar a política educativa atual em Portugal no âmbito da promoção da educação inclusiva.

A inclusão, como mencionado anteriormente, é o principal enfoque do Decreto-Lei n.º 54/2018, com o objetivo de “responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa” (Portugal, 2018:2919). Este visa, também, identificar medidas e estratégias que ajudem à aprendizagem e inclusão de todas as crianças e jovens, durante o seu percurso académico, aplicando-se a todos os estabelecimentos do ensino pré-escolar, básico e secundário. Os princípios em que se baseia o decreto-lei são os da educação inclusiva: educabilidade universal; equidade; inclusão; personalização; flexibilidade; autodeterminação; envolvimento parental; e interferência mínima.

Tabela 1 – Conceitos introduzidos pelo Artigo 2º do Decreto-Lei nº54/2018

Acomodações curriculares	Medidas que permitem o acesso ao currículo e às atividades de aprendizagem na sala de aula através da diversificação e da combinação adequada de vários métodos e estratégias de ensino, diferentes modalidades e instrumentos de avaliação, adaptação de materiais e recursos educativos
Adaptações curriculares não significativas	Medidas de gestão curricular que não comprometem as aprendizagens previstas nos documentos curriculares
Adaptações curriculares significativas	Medidas de gestão curricular que têm impacto nas aprendizagens previstas nos documentos curriculares
Áreas curriculares específicas	Contemplam o treino de visão, o sistema braille, a orientação e a mobilidade, as tecnologias específicas de informação e comunicação e as atividades da vida diária
Barreiras à aprendizagem	Circunstâncias de natureza física, sensorial, cognitiva, socioemocional, organizacional ou logística resultantes da interação criança ou aluno e ambiente que constituem

	obstáculos à aprendizagem
Equipa de saúde escolar	Equipa de profissionais de saúde dos agrupamentos de centros de saúde ou das unidades locais de saúde que articula com as equipas de medicina geral e familiar e outros serviços de saúde, a família e a escola
Intervenção precoce na infância	Conjunto de medidas de apoio integrado, centrado na criança e na família, incluindo ações de natureza preventiva e reabilitativa, designadamente no âmbito da educação, da saúde e da ação social
Necessidades de saúde especiais	Necessidades que resultam dos problemas de saúde física e mental que tenham impacto na funcionalidade, produzam limitações acentuadas em qualquer órgão ou sistema, impliquem irregularidade na frequência escolar e possam comprometer o processo de aprendizagem
Plano individual de transição	Plano concebido, três anos antes da idade limite da escolaridade obrigatória, para cada jovem que frequenta a escolaridade com adaptações significativas, desenhado de acordo com os interesses, competências e expectativas do aluno e da sua família, com vista a facilitar a transição para a vida pós-escolar e que complementa o programa educativo individual
Plano de saúde individual	Plano concebido pela equipa de saúde escolar, no âmbito do Programa Nacional de Saúde Escolar, para cada criança ou jovem com NSE, que integra os resultados da avaliação das condições de saúde na funcionalidade e identifica as medidas de saúde a implementar, visando melhorar o processo de aprendizagem
Programa educativo individual	Programa concebido para cada aluno resultante de uma planificação centrada na sua pessoa, em que se identificam as medidas de suporte à aprendizagem que promovem o acesso e a participação em contextos inclusivos

Fonte: Decreto-Lei nº54/2018, artigo 2º

O artigo 4º deste decreto-lei reforça a importância da participação dos pais ou encarregados de educação na vida escolar dos jovens, demonstrando assim a importância de todas as partes integrantes da comunidade escolar no que toca à inclusão. Os pais e/ou encarregados de educação têm assim, a partir deste decreto, vários direitos no que toca à participação na vida escolar dos seus educandos, podendo participar em reuniões da equipa multidisciplinar, na elaboração e avaliação do programa educativo individual para o seu educando, podendo revê-lo a qualquer

altura, consultar o processo e ter acesso a informação relativamente ao seu filho ou educando (Portugal, 2018: 2920).

O artigo 5º foca-se nas linhas de atuação para a inclusão, abordando o dever da inclusão de linhas de atuação, por parte da escola, nos seus documentos orientadores, tendo em consideração as necessidades de cada aluno, valorizando a diversidade e combatendo a discriminação no que toca ao currículo dos alunos. São ainda abordados processos de mudança cultural, organizacional e operacional para a gestão do currículo, práticas educativas e monitorização. Prevê-se que as linhas de atuação incluam medidas universais, seletivas e adicionais correspondentemente às necessidades dos alunos. A sua eficácia deve ser avaliada através de indicadores (Portugal, 2018:2921).

Os objetivos das medidas de suporte à aprendizagem passam pela inclusão, sendo necessário que estas se adequem às necessidades e potencialidades de cada aluno, tendo em conta os recursos e serviços de cada escola, com o objetivo de “garantir que todos os alunos têm igualdade de oportunidades no acesso e na frequência das diferentes ofertas educativas e formativas.” (Portugal, 2018:2921)

O capítulo III do Decreto-Lei n.º 54/2018 dá a conhecer os recursos específicos para o apoio à aprendizagem e à inclusão. Os recursos humanos específicos passam pelos docentes de educação especial, técnicos especializados e assistentes operacionais. Os recursos organizacionais constituem-se pela equipa multidisciplinar, centro de apoio à aprendizagem, escolas de referência no domínio da visão, educação bilingue e intervenção precoce, e ainda os centros de recursos e tecnologias de informação e comunicação para a educação especial. Existem, ainda, os recursos específicos na comunidade a mobilizar para o apoio à aprendizagem e à inclusão, dos quais fazem parte as equipas locais de intervenção precoce, as equipas de saúde escolar do ACES/ULS, as comissões de proteção de crianças e jovens, os centros de recursos para a inclusão e as instituições da comunidade - como sistemas de solidariedade, segurança social, serviços de emprego e formação profissional e serviços de administração local (Portugal, 2018:2922).

Medidas Adicionais de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão

A educação inclusiva é uma educação para todos, mas, como referido anteriormente, tal não significa que alunos com necessidades específicas deixem de receber apoios de que necessitam para atingir o seu sucesso académico. É neste sentido que existem

previstas na legislação portuguesa as medidas de atuação universais, seletivas e adicionais. As medidas universais, tal como indica o termo, são as medidas que se aplicam a todos os alunos, como por exemplo, a diferenciação pedagógica, acomodações curriculares, o enriquecimento curricular, a promoção do comportamento pró-social e a intervenção com foco académico ou comportamental em pequenos grupos. As seletivas, são medidas aplicadas em casos nos quais as medidas universais não são suficientes no que toca ao apoio de certos alunos, onde se encaixam os percursos curriculares diferenciados, adaptações curriculares não significativas, apoio psicopedagógico, antecipação e reforço das aprendizagens e o apoio tutorial. Por fim, as medidas adicionais são implementadas em casos específicos mais graves, nos quais é necessário ir ainda mais além do que as medidas seletivas, como são os casos de frequência do ano de escolaridade por disciplinas, adaptações curriculares significativas, planos individuais de transição, o desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino estruturado e o desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social.

Quando falamos de necessidades educativas específicas, é importante também realçar que estas podem ser temporárias, exigindo “uma adaptação parcial do currículo, ajustada às características e necessidades dos alunos durante o trajeto escolar” (Ramos, 2016:11), ou permanentes, que “implicam uma adaptação generalizada do currículo, de acordo progresso dos alunos” (Ramos, 2016:12).

No seu estudo sobre a inclusão de alunos com problemáticas graves, Silva (2012) adota este termo, problemáticas graves, para se referir “a alunos com problemáticas de baixa incidência e alta intensidade”, sendo nesta ordem que o termo é utilizado também para este estudo. Significa isto que os alunos sobre os quais recairá este estudo são aqueles que apresentam certas problemáticas que os levem a enquadrar-se, na maior parte dos casos, no grupo de alunos a quem se destinam medidas de atuação adicionais, com necessidades educativas específicas permanentes, como, por exemplo, alunos no espectro do autismo, alunos com trissomia 21, entre outros.

Inclusão de alunos com problemáticas graves no ensino regular

Garantir a inclusão, para além da integração, de alunos com problemáticas graves no ensino regular, combatendo discriminações, é algo que não é necessariamente um processo fácil, sendo que “todos os estudos sobre a exclusão social indicam as pessoas com deficiências e incapacidades como uma das categorias sociais mais vulneráveis.” (Capucha, 2010:31). Estes alunos, a quem se dirigem as medidas

adicionais, apresentam dificuldades ao nível da comunicação, interação e/ou cognição, o que dificulta a tarefa aos agentes escolares no que toca a procurar incluir as crianças e jovens. O processo de inclusão destas crianças é então complexo, e dependente de mudanças nas políticas educativas, sendo necessária uma maior dedicação, colaboração e atenção da parte de todos os agentes com intervenção direta ou indireta no processo educativo destes alunos, tal como menciona Ramos (2016:15).

“Uma escola inclusiva é uma escola que aceita a diversidade, em que a diversidade é vista como uma riqueza e não deve ser evitada.”
(Ramos, 2016:15)

A inclusão destes alunos significa então que seja garantida a sua participação regular na vida escolar, que estes aprendam em conjunto com os seus colegas, que lhes seja dada a oportunidade de terem as mesmas experiências, sem deixar de respeitar a sua diversidade e fornecer os apoios necessários de forma natural.

Podem ser tiradas várias conclusões sobre as notas positivas e as possibilidades da educação inclusiva através de Ferraz (2010), que deixa ainda pistas de estratégias que podem e devem ser adotadas para uma melhor implementação deste modelo educativo. O estudo (Ferraz, 2010:411) demonstra que a educação inclusiva é vista como uma fonte de oportunidade para a diminuição do preconceito, criando uma maior tolerância por parte de professores e alunos e que, apesar de nem sempre existir uma preparação por parte destes agentes, a convivência diária com alunos com problemáticas graves é uma forma eficaz para a adaptação a um modelo em que a educação funcione para todos. Uma das medidas que deve ser considerada fulcral para a educação inclusiva é uma comunicação regular entre educadores e pais ou encarregados de educação, de forma que exista uma partilha de informações e estratégias, considerando que a educação não ocorre apenas na escola, mas também em casa, e em vários outros contextos da vida social de crianças, jovens e adultos. É ainda importante que as atividades em contexto escolar sejam elas também inclusivas. Estas devem ser pensadas e organizadas com o intuito de que todos os alunos possam participar e contribuir de igual forma, ao invés de serem criadas atividades diferenciadas, claramente intencionadas para acolher apenas alunos com deficiências devido a estes não terem a capacidade de participar em determinadas práticas.

Não deixa de ser, no entanto, importante garantir os apoios necessários para que crianças com medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão possam atingir o sucesso escolar e geral, mantendo sempre em conta o princípio da inclusão.

Um bom exemplo é fornecido por Teixeira, que aborda no seu estudo a musicoterapia, concluindo que esta é uma forma eficiente de estabelecer canais de comunicação com alunos autistas que, por outras vias, não são capazes ou têm grandes dificuldades em comunicar (Teixeira, 2021:158).

Papel dos intervenientes

Para garantir uma educação inclusiva não se pode contar exclusivamente com políticas públicas, sendo que a mais importante parte da equação passa pelos intervenientes, aqueles que vão pôr em práticas as políticas e atividades acordadas e que vão conviver no seu dia a dia com os alunos. Consideramos, assim, como intervenientes todos aqueles que fazem parte da comunidade escolar, nas componentes educativa e não educativa: professores, professores de educação especial, psicólogos, funcionários, alunos, pais e terapeutas. É possível perguntar se estes intervenientes, à parte dos docentes, têm ou não um papel direto na educação dos alunos, no entanto, é menos discutível que todos estes desempenham um papel, mais ou menos direto, na implementação da inclusão numa escola.

Os docentes podem ser considerados um dos principais intervenientes no que toca à garantia de uma educação inclusiva. Estes têm a função de, primeiramente, não fazer distinção entre os seus alunos, tratando-os de forma igual e oferecendo a todos as mesmas oportunidades, ao mesmo tempo que garantem que todos os apoios necessários em sala de aula estão a ser prestados. Para além disso, estes devem também procurar providenciar um ambiente que proporcione a criação e fortalecimento de laços entre os seus alunos, procurando soluções sempre que verifiquem casos em que certos alunos não se encontrem incluídos com o resto da sua turma. Por fim, cabe a estes também, principalmente no caso de diretores de turma, estabelecer contacto com as famílias de forma a existir uma partilha de informações e estratégias que beneficie os alunos.

Aos professores de educação especial, psicólogos e terapeutas cabe trabalhar com os alunos, principalmente com aqueles que são abrangidos por medidas seletivas ou adicionais – mas não só – utilizando e implementando estratégias que os ajudem não apenas no percurso académico, mas também no sentido da socialização. É importante ainda que estabeleçam uma ponte com os docentes do ensino regular e com os pais dos alunos que acompanham, para que haja consistência nas abordagens utilizadas para com as crianças.

Apesar da sua importância, são vários os estudos que apontam para uma lacuna na formação de professores no que toca ao trabalho com crianças com necessidades específicas. Segundo Rodrigues, “em 2005 só 40% dos professores que desempenhavam funções na Educação Especial tinham formação especializada nesta área. A situação é certamente melhor atualmente, mas continua a existir uma carência de profissionais com formação no sistema.” (2011:15). Considerando o estudo de Santos (2014:23), verifica-se a ideia de que os profissionais consideram importante a implementação desta filosofia inclusiva, mas que acreditam em muitos dos casos que não existem recursos humanos suficientes para que todos os recursos desejáveis estejam presentes numa escola. É considerada uma mais-valia para todos a participação e inclusão de alunos com necessidades educativas específicas nas aulas regulares, e existe a noção de que passa pelos professores do ensino regular a maior responsabilidade de atender às necessidades de todos os alunos, complementada depois pelas medidas de atuação adequadas a cada caso.

“(...) para que a filosofia da inclusão possa vir a implementar-se com sucesso nas escolas do país, é fundamental que se considere um conjunto de medidas, das quais destacamos a eficácia da liderança, a colaboração, a utilização de estratégias de aprendizagem baseadas na investigação, as adaptações curriculares, o envolvimento parental e os recursos especializados.” (Santos, 2014:24)

O papel dos pais ou encarregados de educação, passa primeiramente pela educação em casa. São estes que devem começar por incutir uma cultura de aceitação, igualdade e não discriminação. Silva (2019:1) explica isso dizendo que “A família é um dos primeiros locais em que as crianças têm a oportunidade de se socializar, e é a partir desta convivência que os indivíduos adquirem os valores e crenças para que possam desenvolver-se, pois, este meio cria-se vínculos, afetos e maneiras de conviver em sociedade.” Passa então pela família, e principalmente pelos pais ou encarregados de educação, ensinar os seus filhos a aceitar as diferenças dos seus colegas e levá-los a ter uma mentalidade que promova uma interação positiva com os outros alunos. Os pais também têm o dever de se preocupar com as necessidades e apoios de que os seus filhos necessitam, procurando garantir que estes têm as ferramentas necessárias e que estão a ser acompanhados de forma adequada. Cabe-lhes então a garantia de que promovem uma comunicação fluída e regular com a escola e os professores, de forma que, como já mencionado anteriormente, exista uma partilha de informação e estratégias que se verifique benéfica para os jovens.

No que toca aos alunos, estes apresentam também um papel importante, através da colaboração e comunicação, da socialização e entreajuda com os seus pares, cabe-lhes conseguirem incluir os seus colegas de forma que todos os jovens de uma escola sejam vistos como iguais, combatendo qualquer tipo de estereótipos e discriminação, abraçando as suas diferenças e fazer destas potencialidades com as quais todos podem crescer.

Relativamente aos restantes membros da comunidade escolar, como é o caso de funcionários e prestadores de serviços, apesar de nem sempre terem um papel tão direto no processo educativo, é importante que estes também garantam a não discriminação para com os alunos, garantindo que nas suas interações tratam todos de forma igual e positiva, atendendo às necessidades daqueles que as tenham quando necessário, procurando também ser mais um posto de vigilância no que toca a garantir que todos os alunos tratem os seus pares como iguais e fazendo os possíveis para garantir a inclusão. Estes, mesmo que de forma diferente, “exercem uma função educativa junto aos estudantes” sendo “necessário considerar todos os integrantes da escola como protagonistas do processo educativo” (Trojan, 2007:2). É então importante que os funcionários escolares estejam conscientes do seu “papel de agentes ativos na realização da função social da educação escolar” (Trojan, 2007:11) pois estes têm um papel importante também a desempenhar na educação e inclusão dos alunos.

Escola rural

Escolas do interior do país têm por norma comunidades escolares de menor dimensão, logo por um lado pode haver a ideia de que havendo menos alunos, e potencialmente também menos crianças e jovens com medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão, haverá mais professores, técnicos, funcionários e tempo disponível para se focarem nestes alunos. Por outro lado, também pode acontecer em muitos casos o facto de devido à comunidade ser mais pequena, não existirem pessoas qualificadas suficientes, ou até de todo, para que o apoio que estas crianças e jovens necessitam possa ser prestado de forma eficiente. Em escolas do meio rural, diz Amiguinho, por vezes:

“negam-se as suas características de escola, ou mesmo a sua existência, dada a forma como se considera que estas pequenas estruturas subvertem os princípios, as normas e as práticas da instituição e da organização escolar, historicamente consolidados: o

número de alunos é reduzido, as classes são heterogêneas em níveis e idades, os professores são poucos, a sua organização e gestão é desnecessária, ou não põe problemas”. (Amiguiño, 2008:12)

E ainda,

“(...) pressupõe-se que as pequenas escolas são um obstáculo ao desenvolvimento. Por um lado, porque disseminam recursos e investimentos que é necessário concentrar para que se tornem produtivos. Por outro lado, porque se considera que as pequenas estruturas escolares não contam como pólos ou instâncias por onde passar o desenvolvimento das zonas rurais mais sensíveis, articuladamente e em parceria com outras estruturas, particularmente quando, como é o caso, estas escasseiam em meio local.” (Amiguiño, 2008:13)

Alunos com problemáticas graves necessitam de medidas de atuação adicionais, necessitam que lhes seja dado um apoio extra, mas necessitam também de se sentir incluídos, participando nas mesmas atividades experiências que todos os seus colegas. Para isto, são necessárias estratégias por parte de cada escola de forma a atingir os objetivos de uma educação inclusiva de sucesso.

A comunidade escolar, desde diretores, professores, auxiliares, pais e alunos, todos desempenham, de forma direta ou indireta, um papel importante na promoção de uma educação inclusiva.

Capítulo 2 - Metodologia

Pergunta de partida

Este estudo teve como ponto de partida a seguinte pergunta: *Em que medida se concretiza a educação inclusiva para alunos com medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão, numa escola do interior de Portugal?*

Objetivos do estudo

O presente estudo visa analisar a inclusão de alunos com medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão numa escola do interior de Portugal, sendo assim um estudo de caso. Para esta análise procurar-se-á perceber como funciona a educação inclusiva, na escola em estudo, para estes alunos, sendo que nesse sentido será importante identificar especificamente quais as medidas de suporte à inclusão que são utilizadas, isto é, que estratégias, práticas e atividades estão instauradas na vida escolar, e como funcionam. Será ainda importante perceber, no contexto desta escola, quais são os resultados obtidos através das medidas de suporte à inclusão, quais os problemas identificados pelos intervenientes, e, a partir destes, procurar possíveis soluções para os mesmos.

Resumindo, os objetivos desta investigação, no contexto da escola em análise, passam por:

- Conhecer as medidas de suporte à inclusão (estratégias, práticas e atividades desenvolvidas);
- Identificar os resultados obtidos através das medidas;
- Investigar os problemas que possam existir;
- Conceber potenciais soluções para os problemas encontrados.

Pretende-se ainda que o estudo venha a ser um ponto de partida para que boas práticas sejam utilizadas de forma mais frequente de forma promover uma educação inclusiva que beneficie todos os intervenientes da comunidade escolar.

Estudo de caso

Esta pesquisa é um estudo de caso. Esta tipologia de estudo verifica-se quando se pretende examinar uma unidade, bem delimitada e contextualizada, dentro daquele que é o universo do estudo em causa, como menciona Ventura (2007), que define

ainda quatro fases inseridas em estudos de caso: “delimitação da unidade-caso; coleta de dados; seleção, análise e interpretação dos dados e elaboração do relatório do caso.” (2007:386).

Os dados para este estudo foram recolhidos no decorrer do ano letivo 2023/24, sendo recolhidas informações relativamente ao mesmo ano.

Técnica de recolha de dados

Sendo o intuito do estudo explorar e analisar a realidade da inclusão na escola em caso, o método metodológico escolhido passa pela aplicação de entrevistas semiestruturadas a vários dos intervenientes do processo da educação inclusiva.

Tal como menciona Guazi (2021:2), entrevistas permitem recolher dados acerca do que as pessoas fazem, pensam, sentem, tendências comportamentais, os seus motivos, as circunstâncias nas quais sentem ou pensam determinadas coisas, entre outras. Guazi refere ainda o facto de este tipo de entrevistas ter um carácter adaptável e flexível (2021:3). Entrevistas semiestruturadas são, então, uma modalidade de entrevista que permite ao entrevistado responder de forma aberta às questões, podendo fornecer ao investigador informações que não tinham sido consideradas por este previamente, mas mantendo sempre a capacidade de comparação de respostas entre sujeitos pelo investigador. Isto possibilita assim que sejam obtidas respostas sobre as experiências e vivências próprias de cada entrevistado, que podem depois ser analisadas de forma a entender como realmente funciona a educação inclusiva numa escola, não só de forma geral, mas também de forma específica relativamente a cada sujeito.

Partindo do que foi abordado no enquadramento da pesquisa, e tendo em conta que para este estudo de caso há um foco específico em crianças com medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão, considera-se importante entrevistar os docentes de educação especial e os técnicos especializados, sendo estes aqueles que têm um contacto mais direto com as crianças, em foco no estudo. Para além desses intervenientes, será também importante entrevistar a diretora do agrupamento, no sentido de perceber aquilo que a escola faz em termos da educação inclusiva a nível administrativo, diretores de turma em que estejam inseridos alunos com medidas adicionais, e ainda, potencialmente, pais ou encarregados de educação de alunos com medidas adicionais, com o intuito de perceber qual o seu envolvimento na vida escolar dos seus filhos/educandos, e como percecionam o papel da escola na inclusão destes no ambiente escolar.

No sentido de ter uma melhor ideia de como a educação inclusiva é tratada nesta escola, poderá ser ainda realizada observação participante.

A observação participante passa por uma abordagem em que o investigador se insere nas atividades de recolha de dados, obtendo uma visão direta em primeira mão de como funcionam certos elementos do seu estudo, sendo que o próprio investigador, tal como refere Correia (2009:31) é o instrumento de pesquisa. Esta técnica permite obter dados e informações que por vezes não são obtidos através de entrevistas ou até de exercícios de autoavaliação. Este método de investigação qualitativa requiere que o observador se abstenha de qualquer pré-noção subjetiva, de forma que possa captar e compreender os factos e interações em estudo.

“É uma técnica de eleição para o investigador que visa compreender as pessoas e as suas actividades no contexto da acção, podendo reunir na Observação Participante, uma técnica de excelência que lhe permite uma análise indutiva e compreensiva.”
(Correia, 2009:31)

Esta modalidade será então utilizada através da observação em contexto de escola, e da observação em sala de aula, caso se verifiquem as condições necessárias para tal, sem causar perturbações ao decorrer regular da aula para os alunos com medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão – isto pois, em casos de alunos com certas problemáticas, como por exemplo no caso de autismo, muitas vezes a mínima alteração da rotina pode causar distúrbios, sendo isso algo que se pretende evitar.

Análise de conteúdo das entrevistas

O tratamento dos dados para este estudo realiza-se com as seguintes etapas:

1. Transcrição das entrevistas através dos áudios gravados (ver anexo C). Esta medida garante que todas as informações transmitidas durante a entrevista possam ser apresentadas, evitando o esquecimento, por parte do entrevistador, de momentos que se podem vir a revelar-se importantes. É relevante ainda referir a importância de ser o investigador a transcrever as entrevistas, não só pela garantia de anonimato e da segurança dos dados, mas também, como refere Guazi (2021:12), este processo “aumenta a familiaridade do cientista com os dados”, permitindo logo o início informal da análise;

2. Destruição dos áudios após a transcrição, de forma a garantir o anonimato dos entrevistados e fornecer a segurança de que os dados pessoais continuarão privados, tal como sugerido pelas normas do ISCTE-IUL;
3. Análise das entrevistas tendo em conta uma grelha de análise (quadro 1);
4. Comparação dos dados recolhidos entre os vários intervenientes entrevistados, com o intuito de obter informações pertinentes para o estudo;
5. Conclusões finais e possíveis sugestões.

Como referido no ponto 3, para a análise de entrevistas será utilizada uma grelha na qual os dados recolhidos serão apresentados consoante categorias e subcategorias, de maneira a obter uma análise estruturada das informações obtidas.

Quadro 1 – Formato de grelha de apoio à análise de entrevistas.

Categorias	Subcategorias	Entrevistado	Dados recolhidos
Caracterização do entrevistado	Envolvimento com a escola		
	Anos de envolvimento com a escola		
	Trabalho / envolvimento direto com os alunos		
	Caracterização dos alunos		
Abordagem metodológica de implementação da educação inclusiva	Caracterização da escola		
	Medidas implementadas na escola		
	Apoios externos		
Trabalho com os alunos	Dinâmicas com os alunos		
	Estratégias utilizadas		
	Dificuldades no trabalho com os alunos		
	Dificuldades relativas à escola		
	Progresso e resultados dos alunos		
Sugestões metodológicas	Sugestões para o trabalho com os alunos		
	Sugestões relativas às infraestruturas da escola		
Vida escolar dos alunos	Envolvimento com outros alunos		
	Envolvimento em atividades		
	Opinião sobre a inclusão dos alunos		
Relação entre outros intervenientes	Relação família-escola		
	Relação entre docentes e técnicos especializados		

O campo de análise

O estudo envolveu um Agrupamento de Escolas da zona do Ribatejo. Este agrupamento é constituído por uma escola que contempla os 1º, 2º, 3º Ciclos do Ensino Básico e o Ensino Secundário, e por dois Jardins de Infância. A escolha do agrupamento deveu-se à pequena dimensão da escola, e por estar inserida num meio rural com um número de habitantes relativamente reduzido. O objetivo passava assim por perceber se, e se sim como, esses fatores influenciam a implementação de uma educação inclusiva na escola.

O agrupamento tem 492 alunos, dos quais à altura do estudo, 107 têm medidas universais, 33 têm medidas seletivas e 12 são alunos com medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão

Capítulo 3 - Apresentação, análise e discussão dos dados

3.1) Escola

A escola, abrangendo todos os ciclos do Ensino Básico e Secundário, divide então o 1º Ciclo e 2º Ciclo, cada um com a sua área específica, no rés-de-chão das instalações, enquanto o 3º Ciclo e Secundário se encontram no 1º piso, excetuando aulas em laboratórios, que se encontram também no rés-de-chão. Outras partes importantes das instalações escolares como a receção, refeitório, bar, papelaria, direção, gabinetes de atendimento, gabinete psicologia, sala da Unidade de Apoio à Multideficiência, espaços de lazer e acesso ao ginásio e a espaços ao ar livre encontram-se também no rés-de-chão da escola. Isto permite que, apesar da separação por ciclos de ensino, alunos de todas as idades possam interagir entre si nos diferentes locais da escola.

De referir que a escola foi alvo de reconstrução há alguns anos, sendo as instalações da mesma modernas, o que também viria a permitir comparações para com as instalações antigas por parte de entrevistados com vários anos de exercício de funções na escola.

3.2) Recursos específicos

A Unidade de Apoio à Multideficiência conta com a existência de diversos materiais de apoio, como livros, jogos e computadores, adequados ao ensino de crianças e jovens com problemáticas graves. O ambiente da sala poderia descrever-se como acolhedor e colorido.

Com o objetivo de ter uma melhor perceção da dimensão da escola e da quantidade de alunos com medidas universais, seletivas e adicionais, foram-nos fornecidos os dados sobre o número de alunos aos quais eram aplicadas estas medidas no início do ano letivo 2023/24, e dados sobre o número de alunos aos quais são aplicadas as medidas à data das entrevistas, disponíveis nas tabelas abaixo.

Tabela 2 – Número de alunos com medidas universais, seletivas e adicionais, por ciclo de ensino, no início do ano letivo 2023/24, no agrupamento da escola em estudo.

	Medidas Universais	Medidas Seletivas	Medidas Adicionais
Pré-escolar	7	0	0
1º Ciclo	24	11	0
2º Ciclo	20	6	2
3º Ciclo	31	17	4
Secundário	11	10	2
Total	93	44	8

Fonte: Dados fornecidos pela escola em estudo.

Tabela 3 – Número de alunos com medidas universais, seletivas e adicionais, por ciclo de ensino, à data das entrevistas (no decorrer do ano letivo 2023/24), no agrupamento da escola em estudo.

	Medidas Universais	Medidas Seletivas	Medidas Adicionais
Pré-escolar	1	3	0
1º Ciclo	21	15	1
2º Ciclo	11	5	2
3º Ciclo	58	5	5
Secundário	16	5	4
Total	107	33	12

Fonte: Dados fornecidos pela escola em estudo.

3.3) Caracterização dos entrevistados

Para este estudo foram entrevistados:

- Um(a) diretor(a) do Agrupamento de Escolas;
- Três diretores de turma com alunos com medidas adicionais inseridos na turma que direcionam;
- Quatro docentes de educação especial e/ou técnicos especializados;
- Dois Encarregados de Educação cujos educandos tenham medidas adicionais e façam parte do Agrupamento de Escolas há pelo menos um ano à data da entrevista.

Quadro 2 – Caracterização dos entrevistados

Entrevistado	Função	Anos de envolvimento com a escola
DA	Diretora do agrupamento	Desde antes de 2018
DT1	Titular de turma do 1ºCiclo (1º ano)	3 anos
DT2	Diretora de turma (8º ano)	2 anos
DT3	Diretora de turma (7º ano)	Desde 2000
TE1	Professora de Educação Especial	3 anos
TE2	Psicóloga escolar	5 anos
TE3	Professor de Educação Especial	7 anos
TE4	Professora de Educação Especial	9 anos
EE1	Encarregada de Educação	11 anos
EE2	Encarregada de Educação	9 anos

3.4) Apresentação dos dados

3.4.1) Dados relativos à escola

Os dados relativos ao início do ano letivo e à altura das entrevistas, apresentados acima nas tabelas 1 e 2 demonstram a volatilidade das medidas que uma escola pode aplicar. Estas mudanças podem resultar da simplificação de medidas para alunos que demonstrem um maior progresso, ou da aplicação de mais medidas para alunos que demonstrem pouca ou nenhuma evolução com as medidas que lhes estão a ser aplicadas. Também a entrada de novos alunos na escola, e a saída de outros, podem resultar em alterações destes dados.

De maior relevo para o estudo em curso, é então possível perceber que existem 12 alunos na escola com medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão.

3.4.2) Entrevistas

A aplicação das entrevistas foi realizada na escola em estudo, excetuando as entrevistas a encarregados de educação. Isto permitiu que fossem levantados alguns dados sobre o funcionamento da escola, os espaços físicos e algumas dinâmicas.

Nos momentos de espera anteriores às entrevistas, foi possível registar a proximidade, tanto de auxiliares como de docentes/técnicos especializados para com os alunos em geral, mas com especial atenção para alunos com medidas adicionais.

Verificou-se um tratamento igual para todos os alunos, no qual se prestava sempre a atenção e o respeito necessários.

Uma das entrevistas foi conduzida na sala da Unidade de Apoio à Multideficiência. No momento da entrevista encontrava-se um aluno a realizar testes de condução no computador, supervisionado pelo professor de Educação Especial que estava a ser entrevistado, que lhe explicou inicialmente o motivo da realização da entrevista e o deixou à vontade para interromper caso necessitasse de apoio.

3.5) Análise e discussão das entrevistas

O funcionamento da escola

A diretora do agrupamento passa depois a explicar o funcionamento da escola e do agrupamento relativamente à educação inclusiva, informando sobre a existência de “docentes de Educação especial (...) que fazem um apoio direto com alunos com estas problemáticas”, serviços técnico-pedagógicos, 3 psicólogas no agrupamento, uma Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAI), e ainda a Unidade de Apoio à Multideficiência. Existem ainda os PITs, Planos Individuais de Transição, para alunos a partir dos 15 anos. A psicóloga TE2 afirma que “a escola aplica todas as medidas que estão previstas no 54”, com TE1 e TE3 a explicarem que as medidas universais são “acomodações” sem haver “necessidade de grandes adaptações”, nas seletivas faz-se “antecipação e reforço”, enquanto nas adicionais, são “adaptações curriculares significativas”.

A EMAI, mencionada acima por DA, “é composta por psicólogos, professores da Educação Especial, coordenadores de departamento e um elemento dos serviços técnico-pedagógicos, que analisa todas estas situações, que distribuem, não só em termos de apoios, o que aquela criança necessita, que fazem motorização dos resultados obtidos, que reformulam estratégias, que reúnem com os diretores de turma.”

A escola beneficia ainda de apoios externos, DA menciona que devido à inexistência de terapeutas da fala, enfermeiros, entre outros, a escola recorre a empresas como o CRI – Centro de Recursos para a Inclusão, e a Foco Mental, que prestam serviços de apoio em termos de psicomotricidade, terapia da fala e psicologia. Apesar de já não estar em vigor, também teve uma parceria com o Regimento de Apoio Militar de Emergência, como referido por TE4, que proporcionava sessões semanais de hipoterapia. Para além destas, existem ainda estabelecimentos locais que recebem alunos que estejam a realizar Planos Individuais de Transição.

Relação dos entrevistados com os alunos

Relativamente aos alunos com medidas adicionais, foi verificada uma dispersão interessante, existindo um professor de Educação Especial, TE3, com 8 alunos, e duas professoras de Educação Especial, TE1 e T4 com apenas um aluno cada. TE2, psicóloga escolar, explica que apesar de já ter acompanhado alunos com medidas adicionais, maioritariamente ligadas a problemas comportamentais, neste momento não acompanha nenhum e que de forma geral os alunos com problemáticas graves são acompanhados por psicólogos de uma entidade externa que presta serviços à escola. Cada uma das diretoras de turma, DT2 e DT3 tem um aluno com medidas adicionais na sua direção de turma, tendo DT3 alguns outros alunos com medidas adicionais noutras turmas que leciona. DT1, professora titular de turma, neste momento não tem qualquer aluno com medidas adicionais, mas já teve alguns no tempo em que lecionou na escola. Ambas as encarregadas de educação entrevistadas, EE1 e EE2, têm os seus filhos na escola desde o 1º ano, frequentado assim a escola há 11 e 9 anos, respetivamente.

Os alunos com medidas adicionais com quem os entrevistados têm envolvimento direto variam entre o 1º e o 12º ano. TE3, nos 8 alunos que acompanha, tem precisamente alunos entre essa faixa, com problemáticas graves como autismos e trissomia 21. As professoras DT2 e DT3 têm alunos que, apesar das medidas adicionais, passam maior parte do tempo em sala de aula, com DT2 a mencionar que por vezes o seu aluno tem presente um professor de Educação Especial, enquanto DT3 menciona que o aluno com quem tem contacto mais direto é “muito fechado, pouco participativo, e muitas vezes recusa-se a fazer as tarefas.” Já TE2 diz que os casos mais complicados que teve foram, como mencionado anteriormente, relacionados principalmente com problemas comportamentais e não tanto com situações de deficiência, relatando mesmo casos de dificuldade na gestão de impulsos agressivos. A encarregada de educação EE1 especifica que o seu filho de 18 anos tem “um autismo grave porque tem uma base genética”, enquanto o educando de EE2 tem trissomia 21.

3.5.1) Implementação da educação inclusiva

O trabalho e dinâmicas com os alunos

Para o trabalho direto com os alunos, uma boa dinâmica é necessária para conseguir dar o melhor apoio possível aos alunos, e assim, os professores de Educação Especial TE1, TE3 e TE4 explicam que tanto podem dar apoio em sala de aula como podem retirar os alunos desse contexto, geralmente levando-os para a sala da Unidade de Apoio à Multideficiência. Estes alunos, dependendo das suas capacidades podem então ter português e matemática ensinados de forma mais prática, tendo ainda outras disciplinas alternativas, como um atelier de informática, atividades de vida diária, adaptação ao meio aquático e artes e ofícios. O professor TE3 explica ainda que, no trabalho com os seus alunos, tende a adaptar a sua forma de ensinar e as estratégias que utiliza “mediante os gostos deles”. É assim perceptível a existência de uma abertura, por parte dos técnicos especializados, a um trabalho de adaptação consoante as necessidades e capacidades dos alunos.

Relativamente aos diretores de turma, DT1 menciona que apesar de por vezes serem retirados do contexto de sala de aula, os alunos que teve com medidas adicionais tendiam a passar muito tempo consigo, sendo que eram sempre incluídos nas tarefas, mesmo que por vezes, aquando do regresso de fora do contexto de sala de aula, pudessem vir um pouco agitados. DT2 explica que no seu caso tem de adaptar o que leciona às capacidades do aluno, com ajuda do professor de Educação Especial. Por vezes o aluno apresenta problemas de autocontrolo e nervosismo, que levam atos agressivos física e verbalmente, tendo DT2 de tentar acalmar a situação ou encaminhá-lo para um funcionário ou professor de Educação Especial que permita o regresso ao funcionamento normal da aula. Já DT3 refere que nas suas aulas o aluno que tem com medidas adicionais não é acompanhado por um professor de Educação Especial, tendo então de fazer fichas adaptadas ou, por vezes, apenas copiar o sumário e algumas das matérias expostas. Verifica-se então alguma disparidade nas dinâmicas dos alunos em sala de aula.

A encarregada de educação EE1 relata que o seu educando tende a ter um novo professor de Educação Especial “quase todos os anos”, o que leva à existência de um período de adaptação, mas que acredita ser positivo devido à diferença de métodos e inovações que permitem um progresso contínuo no desenvolvimento das capacidades do aluno. Por sua vez, EE2 conta que o seu filho neste momento passa mais tempo em sala de aula e a realizar atividades com os colegas, em vez de passar mais tempo na sala da Unidade, resultado do progresso feito ao longo dos anos.

As estratégias

É importante também perceber quais as estratégias utilizadas pela escola e pelos docentes, e como os encarregados de educação as veem. A diretora do agrupamento menciona que há um trabalho feito para se tentar distribuir os alunos de forma equilibrada entre os psicólogos e terapeutas da fala, para que todos possam ter o devido acompanhamento. TE1 explica que uma das estratégias é precisamente levar, quando necessário, os alunos para a o Centro de Apoio à Aprendizagem de forma que estes possam estar num ambiente mais calmo e possam ter disciplinas alternativas que se enquadrem melhor nas suas capacidades, mencionando ainda a existência do Projeto da Dislexia, que ajuda alunos com essa condição a melhorar as suas capacidades de leitura. Já TE2 menciona que, enquanto psicóloga, tende a “fornecer estratégias tanto à própria criança ou jovem como às famílias e aos professores”. As estratégias adotadas por TE3 prendem-se com a sua própria adaptação às capacidades dos alunos, de maneira que seja possível desenvolvê-las ao máximo, seja a escrita, a leitura, ciências, desporto. Para TE3 o que importa é que os alunos se sintam bem enquanto fazem aprendizagens, e menciona mesmo que os professores é que têm que “estudar para os apoiar”. Por sua vez, TE4 menciona que as estratégias utilizadas por si se focam principalmente na antecipação e reforço das aprendizagens, principalmente para alunos do 1º e 2º Ciclo, referindo ainda o projeto Ler Melhor, que, à semelhança do Projeto da Dislexia, tem o objetivo de melhorar as capacidades de leitura dos alunos.

Para DT2, uma das estratégias utilizadas foi levar uma das psicólogas da escola à sua turma, para que esta pudesse explicar aos outros alunos a problemática do seu colega, para que estes percebessem melhor a condição do mesmo e pudessem ser uma ajuda na inclusão do jovem. DT3 refere que, em sala de aula, a sua estratégia são a aplicação de fichas adaptadas, e que por vezes procura que o aluno possa realizar trabalhos mais práticos.

As encarregadas de educação entrevistadas expressam satisfação com as estratégias utilizadas pelos professores e técnicos dos seus educandos, com EE1 a expor que mediante as características do autismo do seu filho, essas estratégias lhe parecem adequadas, e EE2 a mencionar também que acredita que estas correspondem ao que o seu filho necessita, reiterando mais uma vez que a mudança para um contexto em que ele passou a estar mais tempo em sala de aula foi algo benéfico para o seu desenvolvimento.

As dificuldades sentidas no trabalho com os alunos

No entanto, trabalhar com crianças e jovens que apresentam problemáticas graves e procurar uma educação inclusiva também vem com certas dificuldades, tanto a nível social como a nível de infraestruturas. Enquanto diretora do agrupamento, DA vê como o maior problema à aplicação da educação inclusiva a dificuldade de apropriação do Decreto-Lei nº54/2018 por parte de alguns docentes. Ela acredita que existem docentes que têm dificuldade em perceber que também têm de contribuir para a realização dos programas educativos individuais dos alunos, e que esse trabalho não é meramente dos psicólogos e professores de Educação Especial. DA refere ainda que outra grande dificuldade, para si, se centra na dificuldade de alguns pais em aceitarem que os seus filhos precisam de ajudas extra, relatando mesmo um caso que DA diz ser de autismo, em que os pais de um menino não reconhecem a condição do filho e são da opinião que este devia ter medidas mais simples.

Quanto às dificuldades apresentadas pelos técnicos especializados, TE1 aborda a falta de interesse dos alunos pela escola, e ainda, em alguns casos, a falta de articulação entre as famílias de alguns alunos com a escola, mencionando um caso específico em que “não há empenho da parte do aluno, nem há empenho da parte da família e por aí nota-se que não, não há, não há evolução.” A psicóloga TE2 refere um caso em que a maior dificuldade foi a parte biológica do jovem, que, devido a uma psicopatologia, foi perdendo competências, e que as estratégias parentais e escolares, mesmo com medicação para que o aluno estivesse tranquilo, já não resultavam, e afirma que as dificuldades com esse jovem levaram ainda a que a articulação entre os diversos intervenientes se deteriorasse. Já TE3 diz que as maiores adversidades ao seu trabalho que vê se prendem mesmo com a dificuldade dos alunos em determinadas áreas, como a socialização.

Em termos dos diretores de turma, DT1, professora de 1º Ciclo, apontou como maiores dificuldades o fazer as crianças entenderem o porquê de alunos com medidas adicionais terem tratamentos diferentes no que toca a alguns tópicos, e ainda a desorganização que estas crianças podem causar a uma sala de aula de forma quase involuntária. DT2 fala na falta de tempo que tem para lidar com confusões que possam advir das problemáticas dos alunos, e que por vezes o seu aluno, como já foi referido acima, reage de forma agressiva e é difícil para DT2 controlar esses momentos. Também DT3 aborda um pouco a falta de tempo, no seu caso a falta de tempo para ajudar o seu aluno caso este tenha dificuldades em realizar as fichas adaptas, visto

que são momentos em que tem de suspender o leccionamento de matéria à restante turma.

A falta de recursos

Relativamente a recursos físicos e humanos, também existem dificuldades apresentadas pelos entrevistados, com DA a começar logo por dizer que “é evidente” que a escola precisava de mais recursos, apesar de conseguirem funcionar bem com os recursos que têm. Os professores de Educação Especial, (TE1, TE3 e TE4) todos apontam para o mesmo problema, o espaço físico e a inexistência de recursos para atividades do foro prático, com TE4 a referir mesmo que antes das obras das quais a escola foi alvo existiam espaços adequados para essas atividades mais práticas. No entanto, atualmente, TE1 diz não existirem salas preparadas para trabalhos práticos, e TE4 afirma que as sala da Unidade não tem sequer uma saída de água, para que possa fazer, por exemplo, uma pintura a pincel. Por outro lado, os diretores de turma apontam mais ao lado dos recursos humanos, como por vezes a falta de um funcionário que possa ir com um aluno à rua de forma a acalmar uma situação, ou que o possa levar a um professor de Educação Especial. DT1 menciona ainda a existência de uma lacuna a nível da formação de professores para o trabalho com alunos com medidas adicionais.

Progresso e resultados dos alunos

Apesar das dificuldades problemas expostos, a diretora do agrupamento, DA, afirma que a nível de resultados os alunos da escola em estudo são casos de sucesso, mesmo que não seja necessariamente a nível de resultados escolares, a diretora acredita que no que toca ao desenvolvimento de outras competências, a nível de autonomia e socialização, os resultados são bastante positivos.

A nível mais individual, TE1 refere que os bons resultados e progressos dos seus alunos advêm de muito trabalho da própria e das famílias, sendo que vê resultados menos bons quando há falta de empenho do aluno e da família. Menciona ainda que com a ajuda do Projeto da Dislexia conseguiu que alunos que lhe chegaram sem saber ler conseguissem aprender. Por outro lado, TE2, mais habituada a problemáticas do foro comportamental, explica que nos casos mais complexos que já acompanhou os progressos tendem a ser “bastante reduzidos”, nunca tendo tido a possibilidade ver grandes progressos, com a grande maioria dos casos a acabarem

“quase todos por ter que abandonar o sistema de ensino regular” ou serem reencaminhados para associações ou centros educativos. Entretanto, TE3 revela que consigo os alunos “fazem sempre uma evolução”, mesmo que seja noutras áreas menos convencionais. Já TE4 expõe que, por estar a acompanhar a sua aluna atual há pouco tempo, ainda é cedo para ver a sua evolução, mas dá a conhecer o caso de um aluno que acompanhou na escola durante aproximadamente 7 anos, no qual conseguiu ver uma evolução, tanto a nível de autonomia como do saber estar, dentro e fora escola, encontrando-se esse jovem a realizar um PIT num serviço da comunidade local. Já o educando de EE2 também se encontra a fazer um PIT, num supermercado, com a entrevistada a dizer que acredita estar a correr tudo muito bem.

Sugestões dos entrevistados

Sendo um dos objetivos deste estudo procurar também soluções e sugestões para melhorar, se necessário, a forma como a educação inclusiva é implementada nesta escola, a opinião dos entrevistados é importante para que se perceba o que falta. A própria diretora do agrupamento aponta à possível necessidade de os alunos terem mais horas de apoio direto da Educação Especial, e mais tempo que os 40 minutos semanais de psicologia e terapia da fala atualmente oferecidos. Por sua vez, TE2 acredita que devia existir ainda mais articulação entre os intervenientes, de haver mais conversas sobre os alunos, mesmo com eles presentes, nem que seja só para falar bem, que, na sua opinião “às vezes também faz falta, dizer aos pais que as coisas estão bem”, de forma a valorizar os progressos e o trabalho feito. Já TE4, não tendo sido uma sugestão direta, ao falar de um caso específico, menciona que ter trabalhado vários anos com o mesmo aluno o ajudou, pois havia uma continuidade do trabalho feito, podendo-se assim apontar a continuidade e estabilidade como uma possível ajuda. Relativamente à inclusão junto dos outros alunos, DT2 fala na necessidade de se falar com as turmas para facilitar a aceitação de alunos com problemáticas graves, e depois adaptar os conteúdos para aquele aluno. Entretanto, DT4 considera fundamental que esteja presente um professor de Educação Especial em sala de aula.

Já no foro das infraestruturas, e indo ao encontro das dificuldades causadas pela falta de espaços físicos para atividades práticas, TE1 menciona que falta uma cozinha e uma estufa, com TE3 a também mencionar a falta de uma cozinha para que os alunos possam aprender a, por exemplo, fazer o pequeno-almoço, e de forma geral a falta de lavatórios que facilitem a execução de atividades práticas.

Relação família-escola

Já foi referido que a vida escolar dos alunos é importante para a inclusão dos alunos, no entanto também a relação entre outros intervenientes tem um papel de relevância na forma como esta inclusão se processa.

Iniciando pela relação entre a família dos alunos e a escola, DA aponta que “é tudo mais fácil” quando os pais e as famílias colaboram com a escola, mas que por vezes têm dificuldades em reconhecer os problemas inicialmente. TE1 explica que tem contacto direto com algumas famílias, mas que geralmente é mais com as dos alunos do 1º Ciclo, e que o procedimento mais habitual é os técnicos especializados e as famílias comunicarem através dos diretores de turma. Considera ainda que as famílias são importantíssimas, mas que estas nem sempre têm a disponibilidade ou os conhecimentos para conseguirem ajudar. A psicóloga TE2 menciona a necessidade de uma abordagem conjunta e que haja uma linguagem comum. Também TE3 considera o contacto com as famílias fundamental, sendo que valoriza muito esse contacto, pois perceber o ambiente da casa do aluno também é importante para o ajudar a desenvolver as suas potencialidades. Já TE4 remete também esse contacto com a família para o diretor de turma, referindo que mantém pouco contacto no caso da sua aluna atual. Menciona, no entanto, um caso de uma família muito colaborante com quem já esteve em contacto, e da qual percebia que havia um pedido de ajuda.

No caso dos diretores de turma, a professora titular DT1 dá preferência aos momentos de avaliação intercalares e trimestrais para o contacto com as famílias, mas menciona trocas de impressões pontuais “quinzenalmente”. A professora DT2 explica que este ano fala menos que no ano passado, pois devido a problemas pessoais a mãe do aluno tem tido menos disponibilidade para se deslocar à escola, mas que estão em contacto sempre que há um problema. Por sua vez, DT3 afirma que fala “sempre que há necessidade”, mas refere que nem sempre consegue contactar a encarregada de educação do aluno.

Em termos dos encarregados de educação, EE1 relata que fala com o diretor de turma ou professor de Educação Especial do seu filho semanalmente, e comparando com o irmão admite que o fazia muito menos, por haver menor necessidade. Enquanto EE2 diz falar sempre que necessário e sempre que lhe parece pertinente, mesmo por telefone. Menciona ainda que também a contactam sempre que há alguma situação. E apesar de reconhecer que no caso da sua outra filha fala “com um bocadinho menos regularidade”, explica que costuma aproveitar para contactar o diretor de turma da mesma sempre que vai à escola falar com os professores do seu filho, se for possível.

Trabalho desenvolvido entre docentes

A relação entre os docentes e os técnicos especializados também tem um papel importante para a educação inclusiva, sendo que vários dos entrevistados mencionam um grande trabalho de entreajuda entre os agentes escolares. TE1 começa por explicar que falam “todos os dias”, seja na sala de professores ou até mesmo em sala de aula, informações também partilhadas por TE4, havendo também depois as reuniões de articulação e reuniões de conselho de ano. Segundo TE3, existe uma reunião logo no início do ano, a partir do qual se começa a fazer o planeamento, no entanto, diz também que fala com os outros professores sempre que é necessário, mostrando-se aberto a sugestões que ajudem a atingir os objetivos para cada aluno, mencionando ainda que os outros docentes com quem trabalha são pessoas “super dinâmicas, super fantásticas” e que a direção é “excecional”, com “pessoas super comunicativas”. Acrescenta ainda TE4 que “é um grupo unido a nível de professores (...) um grupo que partilha” e que dão conselhos uns aos outros.

3.5.2) A inclusão dos alunos

Relação entre alunos

Uma parte fundamental da educação inclusiva encontra-se no envolvimento dos alunos com medidas adicionais, tanto com os seus colegas como na generalidade das atividades escolares. DT1, habituada a trabalhar com crianças mais pequenas, acredita que esse envolvimento com os colegas é muito importante, tanto para a inclusão da criança, mas também para o desenvolvimento da capacidade de entreajuda e aceitação dos colegas, referindo que nos casos que acompanhou, os alunos com medidas adicionais se davam bem com os colegas e que estes, ao entenderem a situação, passavam a ser um grande apoio. No caso de DT2, a situação não é tão positiva, com a professora a referir que a relação entre o seu aluno e os colegas não é a melhor, e que estes por vezes gozam com ele, levando-o a descontrolar-se. Já DT3, apesar de referir que o aluno que tem na sua turma é pouco falador, diz que a relação dele com os colegas é boa.

A encarregada de educação EE1 menciona que a relação do seu filho com a turma atual não é forte, mas que ele reage bem quando falam com ele. Explica ainda que ele se dá bem com outros alunos que foram colegas dele quando era mais novo, mas que a melhor relação é com outros alunos com problemáticas, com quem ele

convive mais, tendo uma relação que EE1 considera bastante afetiva, referindo que estes colegas o protegem e o incentivam a fazer diversas atividades. Aproveita ainda para dizer que, em comparação com o seu outro filho que também frequentou a escola em estudo, a relação com os colegas é “completamente diferente”. Relativamente ao filho de EE2, esta diz que tem uma boa relação com os colegas e que estes o aceitam e têm muita paciência para lidar com ele, afirmando que tanto ele como a irmã, que também frequenta a escola, se dão bem com os colegas e lhe parecem felizes na escola, não acreditando que haja muita diferença entre os dois.

Inclusão nas atividades escolares

Olhando agora para as atividades desenvolvidas pela escola, e como estas se adequam ou não aos alunos com medidas adicionais, DT1 afirma que, com esforço da parte dos professores na adaptação de determinadas atividades, estas geralmente incluem todos os alunos, e que mesmo quando uma atividade é realizada por uma entidade exterior, há o cuidado de alertar a mesma ou então encontrar estratégias para que nenhum aluno se sinta excluído, independentemente das problemáticas que tenha. Reconhece, no entanto, que por vezes possam existir algumas atividades que não sejam as mais indicadas. Também DT2 menciona que há uma tentativa de incluir os alunos, mencionando um caso específico de um projeto a ser desenvolvido no qual o aluno com medidas adicionais participa. DT3 também considera que nesse capítulo a escola tem feito um “bom trabalho”.

No que toca à visão das encarregadas de educação, EE1 refere que o seu educando participa nas atividades que não o deixem demasiado ansioso, e que por vezes até participa em atividades inesperadas, pois está presente e gosta de participar com os outros. Também EE2 explica que o seu filho participa na maioria das atividades.

Inclusão em sala de aula

Em contexto de sala de aula, a professora DT2 afirma que, na sua opinião, é bom para estes alunos estarem com os colegas, pois apesar de terem formas de aprendizagem diferentes, acabam por gostar das mesmas coisas e faz com que não se sintam excluídos. Já DT3 também considera que é importante, mas que há disciplinas que considera extremamente complexas e nas quais não acha que faça sentido a presença desses alunos.

A opinião de DA sobre a inclusão dos alunos na escola é de que, devido ao empenho dos agentes escolares, está a ser feito um bom trabalho. Por sua vez, EE1 diz-se satisfeita, e que acredita que a escola faz o melhor que pode, com EE2 a referir mesmo que, pelo que conhece de outras escolas, a escola em estudo parece-lhe “bastante boa” e que tem acompanhado bem o seu filho.

Considerações Finais

O estudo apresentado focou-se em perceber em que medida se concretiza a educação inclusiva para alunos com medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão, numa escola do interior de Portugal. Para isto foi importante conhecer as diferentes medidas de suporte à inclusão, as estratégias, práticas e atividades desenvolvidas pela escola, identificar os resultados obtidos através destas medidas e perceber qual as opiniões dos diferentes intervenientes sobre as mesmas. Foi de igual importância investigar os problemas e dificuldades que existem tanto na utilização destas medidas, como no foro dos recursos físicos disponibilizados por uma escola de dimensão reduzida.

Pelos relatos recolhidos, é possível perceber que, apesar das medidas implementadas, dos esforços feitos, e da vontade geral dos diversos agentes escolares, existe ainda alguma resistência, talvez inconsciente ou involuntária à inclusão. A própria diretora do agrupamento admite a existência de alguma resistência por parte de alguns docentes, e foi possível verificar que, apesar de todos concordarem com a importância da escola ser para todos os alunos, não parecem ainda ter a capacidade de entender o seu papel nesse processo, apresentando dificuldades na adaptação das situações aos alunos com medidas adicionais, e também dificuldades em lidar com eles quando estes apresentam comportamentos mais complicados de gerir.

Apesar dos problemas apresentados acima, identifica-se o trabalho desenvolvido pela escola no sentido de atingir uma educação inclusiva. São várias as medidas postas em prática e os recursos utilizados para auxiliar os diversos alunos, com a existência de diversos profissionais, tanto internos como externos à escola, que trabalham precisamente para facilitar o dia a dia de todos os estudantes. Sendo a escola em estudo uma escola de pequena dimensão no interior do país, é meritório o esforço que é feito para que os alunos tenham todos os apoios que necessitem, e é de realçar que a pequena dimensão parece ser favorável para a existência de um ambiente de entreajuda entre os docentes, que trabalham assim de forma próxima para potenciar as suas capacidades de assistir os seus alunos.

A pequena dimensão da comunidade escolar, tem, no entanto, também os seus problemas associados, tal como a falta de recursos humanos, e também a falta de verbas para um melhoramento dos espaços físicos.

É, contudo, de realçar o bom ambiente entre estudantes que é descrito na generalidade. Os encarregados de educação apresentam-se satisfeitos por verem os

seus filhos a desenvolverem relações de amizade, independentemente das suas condições, e descrevem o ambiente escolar como adequado, o que é certamente uma mais-valia na luta por uma escola inclusiva.

As relações família-escola têm obviamente um peso importante na inclusão das crianças e jovens, pois a educação não acontece só na escola, nem acontece só em casa. A educação é algo constante, que transcende os espaços físicos, e qualquer interação social pode servir como educação. Por isso mesmo, a existência de, em grande parte, uma sintonia entre docentes, técnicos especializados e as famílias dos alunos, é algo extremamente positivo para o desenvolvimento das capacidades e competências dos alunos.

Neste objetivo pela inclusão de todos os alunos, tanto pais como professores parecem concordar que a escola em estudo, através da adaptação de atividades e de medidas e estratégias implementadas, está a fazer um trabalho relevante.

Será o bom trabalho desenvolvido pela escola em estudo suficiente para esta ser considerada uma escola inclusiva? Eventualmente não. Não necessariamente por responsabilidade da escola, mas pelo modelo de ensino em vigor. É uma escola em que os alunos estão claramente integrados, mas o Decreto-Lei nº54/2018 tem precisamente o objetivo de passar da integração à inclusão, mas como pode um aluno com problemáticas graves ser realmente incluído se estiver numa sala de aula em que não pode aprender da mesma forma que os seus colegas? Quando, apesar de todo o trabalho feito para lhe proporcionar uma igualdade de oportunidades, essas oportunidades poderão nunca vir a ser realmente iguais? Com isto quero dizer que o problema não é da escola em si, que na procura por promover uma educação inclusiva, apesar de algumas adversidades e de ainda não implementar todas as medidas previstas, faz um serviço positivo, sendo essa a ilação principal que retiro deste estudo. No entanto, no modelo de ensino atual em Portugal uma educação realmente inclusiva arrisca-se a ser apenas um objetivo, e não uma realidade.

Possíveis sugestões

No sentido de procurar melhorar a educação inclusiva na escola em estudo, um dos objetivos propostos passava precisamente pela elaboração de sugestões que pudessem servir esse propósito. Assim sendo, e levando em conta as opiniões dos intervenientes entrevistados, apresentam-se recomendações cujo cumprimento poderá

implicar uma maior inclusão dos alunos com medidas adicionais na escola, e facilitar a tarefa dos docentes que com eles trabalham:

- Disponibilização de mais recursos humanos que possam ajudar alunos e professores em determinadas situações;

- Maior formação para docentes e funcionários, com o intuito de estarem mais capacitados para lidarem com alunos com medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão;

- Presença constante de professores de Educação Especial em disciplinas complexas, que possam facilitar a dinamização do trabalho dos alunos com medidas adicionais;

- Adaptação do currículo de disciplinas complexas, com o objetivo de as tornar mais práticas de modo que alunos com medidas adicionais possam aprender em conjunto com os seus colegas de uma maneira mais funcional;

- Melhoria dos espaços físicos em que os alunos estão inseridos, nomeadamente instalação de lavatórios que permitam uma maior facilidade na realização de trabalhos práticos;

- Disponibilização de uma cozinha para trabalhos práticos de vida diária;

- Construção de espaços físicos, como uma estufa, para a realização de atividades práticas.

É importante apontar que, várias das sugestões apresentadas acima, e as apresentadas pelos professores ao longo das entrevistas, já estão previstas pela DGE, não sendo necessariamente inovadoras, mas sim o que já deveria estar a acontecer.

Referências Bibliográficas

Afonso, José António (2005), "A educação especial em Portugal: Uma memória do movimento associativo dos pais de cidadãos deficientes: as Cooperativas de Educação e Reabilitação (CERCIS)", *Educar*, 25, pp. 257-274

Amiguinho, Abílio (2008), "Escola em meio rural: uma escola portadora de futuro?", *Revista do Centro de Educação*, 33(1), pp. 11-32

Borges, Isabel Maria Maia de Oliveira (2011), *A educação especial na esfera pública em Portugal: análise dos debates em torno das recentes medidas de política educativa*, Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, Escola Superior de Educação de Lisboa

Capucha, Luís (2010), "Inovação e Justiça Social, Políticas activas para a inclusão educativa", *Sociologia, Problemas e Práticas*, 63, pp. 25-50

Correia, Luís de Miranda (2007), "Para uma definição portuguesa de dificuldades de aprendizagem específicas", *Revista Brasileira de Educação Especial*, 13 (2), pp. 155-172

Correia, Maria da Conceição B. (2009), "A observação participante enquanto técnica de investigação", *Pensar Enfermagem*, 13 (2), pp. 30-36

Cossio, Anelise do Pinho, Ana Paula da Silva Pereira e Rita Cássia Cossio Rodriguez (2017), "Benefícios e Nível de Participação na Intervenção Precoce: Perspectivas de Mães de Crianças com Perturbação do Espectro do Autismo", *Revista Brasileira de Educação Especial*, 23 (4), pp. 505-516

Daniels, Harry e Philip Garner (1999) *Inclusive Education*, *World Yearbook of Education*, Routledge

Fernandes, Preciosa (2013), "Políticas de educação especial em Portugal: uma análise a partir de um quadro de referência europeu", *Acta Scientiarum. Education*, 35 (2), pp. 201-211

Ferraz, Clara Regina Abdalla, Marcos Vinícius de Araújo e Luiz Renato Rodrigues Carreiro, (2010), "Inclusão de crianças com Síndrome de Down e paralisia cerebral no ensino fundamental I: comparação dos relatos de mães e professores", *Revista Brasileira de Educação Especial*, 16 (3), pp. 397-414

Gomes, Adriana L. L. V., Jean-Robert Poulin e Rita Vieira de Figueiredo (2010), *A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar. O Atendimento*

Educacional Especializado para Alunos com Deficiência Intelectual, Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, Universidade Federal do Ceará

Guazi, Taísa S. (2021), "Diretrizes para o uso de entrevistas semiestruturadas em investigações científicas", *Revista Educação, Pesquisa e Inclusão*, 2, pp. 1-20

Kassar, Mônica de Carvalho Magalhães (2011), "Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional", *Educar em Revista*, 41, pp. 61-79

Meireles-Coelho, Carlos, Teresa Izquierdo e Camila Santos (2007), "Educação para todos e sucesso de cada um: do Relatório Warnock à Declaração de Salamanca.", *Actas do IX Congresso da SPCE: Educação para o sucesso: políticas e actores.*, 2, Universidade da Madeira, pp. 178-189.

Mendes, Eniceia Gonçalves, Maria Amélia Almeida e Cristina Yoshie Toyoda (2011), "Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular", *Educar em Revista*, 41, pp. 81-93

Michels, Maria Helena (2011), "O que há de novo na formação de professores para a Educação Especial?", *Revista Educação Especial*, 24 (40), pp. 219-232

Miranda, A. A. B. (2004), "História, deficiência e educação especial" *Revista HISTEDBR On-line, Campinas*, 15, pp. 1-7

Neto, A. de Oliveira Silva, et al. (2018), "Educação inclusiva: uma escola para todos", *Revista Educação Especial*, 31(60), pp. 81-92.

Pereira, Filomena (1996), *As representações dos professores de educação especial e as necessidades das famílias*, Secretariado Nacional de Reabilitação

Ramos, Alex Felipe (2016), *Educação Inclusiva, Políticas e Práticas*, Trabalho de Projeto de Mestrado em Administração Escolar, ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa

Rodrigues, David e Jorge Nogueira (2011), "Educação Especial e Inclusiva em Portugal: Fatos e Opções", *Revista Brasileira de Educação Especial*, 17 (1), pp. 3-20

Santos, Amanda Fernandes, Luís Miranda Correia e Anabela Cruz-Santos (2014), "Perceção de professores face à educação de alunos com necessidades

educativas especiais: um estudo no norte de Portugal", *Revista Educação Especial*, 27 (48), pp. 11-25

Santos, Mônica Pereira dos (2002), "Educação inclusiva: redefinindo a educação especial", *Ponto de Vista*, 3 (4), pp. 103-118

Serra, Helena (2002), "Educação especial: integração das crianças e adaptação das estruturas de educação", *Saber (e) Educar*, 7, pp. 29-50

Serra, Helena (2009), "Educação Especial, Estigma ou Diferença?", *Revista Saber & Educar*, 14, pp. 1-5

Silva, Francisco Vaz da (2012), "A Inclusão de Alunos com Problemáticas Graves: revisão de dissertações e projetos de investigação realizados no âmbito do Mestrado em Educação Especial da ESELx", *Da Investigação às Práticas*, II (II), 3-17.

Silva, Regina Claudia Porfirio da, et al. (2019), *O Papel dos Pais na Educação Inclusiva: parceria entre família e escola*, VI Congresso Nacional de Educação

Teixeira, Lucília Maria Dias, e Patrícia Raquel Silva Fernandes (2021), "Efeitos da musicoterapia na comunicação, socialização e imaginação em crianças com perturbação do espectro do autismo: um estudo de caso em Rebordosa - Portugal", *Perspectivas em Diálogo*, 8 (16), pp. 149-163

Trojan, Rose Meri e Tais Moura Tavares (2019), "O funcionário escolar como educador: formação dos trabalhadores em educação da rede estadual de ensino", *Revista Eletrônica de Extensão - Extensio*, 4(5), pp. 1-15

Ventura, Magda M. (2007), "O Estudo de Caso como Modalidade de Pesquisa", *Revista SoCERJ*, 20(5), pp. 383-386

Vieria-Rodrigues, Margarida Maria de Moura e Maria Manuela Pires Sanches-Ferreira (2017), "A Inclusão de Crianças com Necessidades Educativas Especiais no Ensino Regular em Portugal: a Opinião de Educadores de Infância e de Professores do 1º Ciclo do Ensino Público e Privado", *Revista Brasileira de Educação Especial*, 23 (1), pp. 37-52

Fontes

PORTUGAL. Decreto-Lei n.º 35/90, de 25 de janeiro. Define o regime de gratuidade da escolaridade obrigatória. Diário da República - 1.ª Série, Nº 21, de 1990-01-25, Pág. 350 - 353

PORTUGAL. Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto. Estabelece o Regime Educativo Especial aplicável aos alunos com necessidades educativas especiais. Diário da República: 1ª Série A, nº193, de 1991-08-23, Pág. 4389

PORTUGAL. Decreto-lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro de 2008. Define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos setores público, particular e cooperativo. Diário da República: 1ª Série, nº.4, pp. 154-164, 2008

PORTUGAL. Decreto-lei n.º 54/2018, de 6 de julho de 2018. Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva. Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06, pp. 2918 – 2928

PORTUGAL. Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens. Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06, pp. 2928 – 2943

UNESCO (1994), Declaração de Salamanca e Enquadramento de Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais, Conferência Mundial sobre necessidades educativas especiais: acesso e qualidade.

Anexos

Anexo A: Consentimento Informado

Ex.mo(a) Sr.(a)

Eu, David Rodrigues, encontro-me neste momento a desenvolver um estudo para a dissertação de mestrado em Educação e Sociedade, do ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa, sob orientação da Prof.^a Sónia Cardoso Pintassilgo e coorientação da Prof.^a Teresa Seabra.

Este estudo tem como objetivo central perceber como funciona a educação inclusiva numa escola do interior do país, quais os problemas encontrados, as estratégias utilizadas, os resultados obtidos e novas soluções propostas. O presente estudo desenvolve-se num Agrupamento de Escolas do interior de Portugal.

É pretendido com a investigação identificar práticas e estratégias que possam ajudar e melhorar a implementação de medidas para a educação inclusiva nas escolas, procurando tornar este um processo mais fácil para todos os intervenientes.

Como instrumento de recolha de dados serão realizadas entrevistas a vários intervenientes da comunidade escolar, com cada entrevista a ter uma duração de cerca de 45 minutos. As entrevistas serão gravadas e posteriormente transcritas e analisadas por mim. Após a transcrição, as gravações serão destruídas, num prazo de até três semanas.

O Iscte, neste caso através de mim, David Rodrigues, é o responsável pelo tratamento dos dados pessoais, recolhidos e tratados exclusivamente para as finalidades do estudo, tendo como base legal o seu consentimento, art. 6º, nº1, alínea a) do Regulamento Geral de Proteção de Dados.

Além de confidencial, a sua participação é estritamente voluntária, tendo o direito de interromper a participação e retirar o consentimento para o tratamento dos dados em qualquer momento, sem ter de prestar qualquer justificação. Para além disto, posteriormente, tem o direito de retificar as suas respostas ou pedir que a sua entrevista seja apagada e não utilizada na dissertação.

Nesse âmbito, gostaria de conta com a sua participação, através da realização de uma entrevista, que será fundamental para o cumprimento dos objetivos do estudo.

Desta forma, com a disponibilidade demonstrada por si para a colaboração neste estudo após o convite que lhe foi endereçado, peço-lhe autorização para a gravação das entrevistas.

A sua colaboração neste estudo será muito útil, e garanto que todos os dados serão tratados de forma anónima, servindo as entrevistas apenas para fins académicos. Disponibilizo-me ainda para responder a qualquer dúvida ou questão que lhe possa surgir através do e-mail dsrss@iscte-iul.pt, e ainda fornecer-lhe um exemplar do trabalho após este ter sido concluído e defendido.

Agradeço desde já a sua disponibilidade e colaboração neste estudo.

Com os meus melhores cumprimentos

Anexo B: Guiões de Entrevista

Diretor do Agrupamento

- 1) Explique-me de forma geral como se processa a inclusão dos alunos nesta escola.
- 2) Quais são os apoios direccionados a alunos com problemáticas graves?
- 3) Quais foram as maiores mudanças desde o Decreto-Lei n.º 54/2018?
- 4) Considera que existem, dentro da escola, recursos humanos necessários para o apoio aos alunos com problemáticas graves?
- 5) De forma geral, qual tem sido o aproveitamento destes alunos, através das medidas implementadas?
- 6) Existe algum problema que lhe tenha sido apresentado até agora relativamente às estratégias utilizadas?

Diretores de turma

- 1) Quantos alunos com problemáticas graves tem na sua turma?
- 2) Que aulas têm estes alunos em conjunto com o resto da turma?
- 3) E nas outras turmas a quem dá aulas, tem mais algum aluno com problemáticas graves?
- 4) Como é o dia a dia destes alunos na sala de aula?
- 5) Qual é a relação destes alunos com o resto da turma?
- 6) Qual a sua opinião acerca da participação dos alunos com problemáticas graves em aulas regulares?
- 7) Encontrou até agora alguma dificuldade relativamente a ter estes alunos em sala de aula?
 - 7.1) Como as tem tentado ultrapassar?
 - 7.2) Que sugestões tem para ultrapassar estas dificuldades?
- 8) Com que regularidade fala com os pais/encarregados de educação destes alunos?
- 9) Em termos de atividades a nível escolar, acha que estas têm sido realizadas de forma apropriada a incluir estes alunos?

Docentes de educação especial/técnicos especializados

- 1) Com quantos alunos com problemáticas graves trabalha no seu dia a dia?
- 2) Quais são as medidas de apoio à educação inclusiva implementadas na escola?
- 3) Fale-me então das abordagens e estratégias que utiliza no seu trabalho com os alunos com problemáticas graves.
- 4) Como funciona a sua colaboração com os outros professores dos alunos em causa?
- 5) Tem contacto direto com as famílias destes alunos? (Se sim) Qual a sua opinião relativamente ao envolvimento destas na vida escolar dos jovens?
- 6) Como descreveria o progresso geral dos alunos desde que começou a trabalhar com eles?
- 7) E em casos específicos, há casos em que sinta que viu maiores progressos e outros em que sinta que houve pouco progresso? (Se sim) Quais acha que são as razões para isso?
- 8) Quais considera serem as maiores dificuldades que encontra no trabalho com estes alunos?
 - 8.1) Que possíveis soluções acredita que poderiam ser adotadas de forma a facilitar este trabalho?

Pais/Encarregados de Educação

- 1) Há quanto tempo o seu filho frequenta esta escola?
- 2) Com que frequência fala com o diretor de turma e os professores de educação especial do seu filho?
- 3) Ao longo dos últimos anos quais foram as mudanças que verificou nas medidas utilizadas pelos professores do seu filho?
- 4) Qual é a sua opinião sobre as medidas atuais?
- 5) Pelo que vê, qual é a relação do seu filho com os colegas?
- 6) Sente que o seu filho está incluído na vida escolar ou não?
- 7) Está satisfeito com a escola ou tem aspetos a melhorar?

Anexo C: Transcrição das entrevistas

Entrevista 1 (Diretora do Agrupamento)

Inv: Então pronto, como pôde ler e como já lhe disse anteriormente, é um estudo sobre como funciona a educação inclusiva numa escola do interior do país para alunos com problemáticas graves, ou seja, alunos, por exemplo, com autismo, a trissomia 21, entre outros.

Primeiro gostava que me explicassem de forma geral, como é que se processa a inclusão dos alunos nesta escola?

DA: Como é que se processa a inclusão? Estamos mal, num país em que ainda se pergunta se precisamos de numa escola de fazer inclusão. O objetivo é mesmo que isso não passe a ser uma não questão, não é? Mas de facto é que a diferença ainda causa alguns constrangimentos a algumas pessoas. Na minha opinião nós temos a sorte, somos uma escola do interior do país, mas somos uma escola que não tem uma grande dimensão, que tem a dimensão adequada e que nos permite, não só a nós direção como à maioria dos professores conhecer praticamente todos os alunos. E temos aqui um clima de muita, muita proximidade e, portanto, eu penso que na maioria dos casos nós não temos assim uma situação de fazer a diferença, ou seja, todos fazem parte deste agrupamento. Todos têm mais valias, têm qualidades, todos somos diferentes, que é este chavão mas é de facto verdade, mas todos temos valências e todos podemos. Todos contribuem, sejam professores, docentes, discentes, operacionais, com as suas diferenças e com as suas potencialidades, qualidades, dificuldades aqui para a escola. É isso que nós tentamos, é não fazer essa distinção e tentar que todos, de uma forma global, sejam englobados.

Inv: E eu diria que essa seria a melhor maneira de abordar a inclusão, sim.

Poderia então dizer-me quais são os apoios direcionados especificamente alunos com problemáticas graves?

DA: Pronto nós temos docentes da Educação Especial no nosso agrupamento que fazem um apoio direto com alunos com estas problemáticas, quer seja trissomia, autismo, outras dificuldades, outras problemáticas associadas ou então mesmo às vezes outros problemas cognitivos graves. Temos os docentes de Educação Especial, temos os nossos serviços técnico-pedagógicos. Neste momento, contamos com 3 psicólogas no agrupamento. A par disso ainda temos uma parceria com o CRI, Centro de Recursos para a Inclusão, em que nos dão apoios a nível de também de psicologia, terapia da fala e psicomotricidade. Depois temos uma outra parceria com uma outra empresa, é uma empresa que é a Foco Mental. Estas empresas podem de alguma forma dar estes apoios às escolas candidatando-se depois a uns subsídios que estes alunos têm direito. E, portanto, como nós queremos dar o máximo que podemos a estes alunos, nós recorremos também aqui estas empresas, que é uma mais-valia, porque não é suficiente aquilo que o CRI nos dá. As escolas não têm terapeutas da fala, não tem um enfermeiro, e, portanto, nós recorremos a estas empresas e eles também nos dão aqui este apoio, em termos de psicomotricidade, terapia da fala e psicologia. Pronto temos estes apoios todos. Depois temos uma estrutura na escola que é a EMAEI, a Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva, que reúne semanalmente, a equipa restrita, que é composta por psicólogos, professores da Educação Especial, coordenadores de departamento e um elemento dos serviços técnico-pedagógicos, que analisa todas estas situações, que distribuem, não só em termos de apoios, o que aquela criança necessita, que fazem motorização dos resultados obtidos, que reformulam estratégias, que reúnem com os diretores de turma. Depois temos situações mais específicas, que são alunos que têm medidas adicionais e que não estão o tempo todo em contexto de sala de aula e, portanto, estão na nossa unidade de ensino especializado, e que temos aí para esses alunos, temos professores afetos e um assistente

operacional. De facto, sentimos, precisávamos de mais recursos, é evidente que precisávamos, mas é aquilo que temos. Tentamos gerir aqui da melhor forma.

Inv: Pronto, então, diria que se calhar não têm os recursos humanos que gostaria, mas os que tem acabam por...

DA: Sim, as pessoas acabam por se empenhar e por fazer um bom trabalho. Agora eu acredito que se calhar aqui há alunos que ainda precisavam de mais horas, por exemplo, de mais horas de um apoio direto da Educação Especial, ou se calhar para alguns alunos que precisavam de mais tempo do que os 40 minutos semanais que nós conseguimos oferecer de psicologia ou de terapia da fala, não é? Se calhar precisavam de mais, mas pronto, tentamos distribuí-los de forma mais equilibrada e de forma que ninguém fique de fora. Isso é difícil.

Inv: A professora, eu sei que já é diretora há algum tempo, mais concretamente desde antes de 2018, quais foram as maiores mudanças na escola com o Decreto-Lei nº 54 de 2018?

DA: Ainda ontem acabei uma formação sobre o Decreto-Lei 54. Tenho feito muitas porque quanto mais faço, tenho sempre questões, primeiro o facto de o que está logo no preâmbulo, não é? O Decreto-Lei 54 diz-nos que é para todos os alunos, não é? Que é aqui logo uma diferença do que estava no artigo 3 de 2008. Agora neste é garantir o sucesso pleno para todos os alunos, e temos de diversificar estratégias. Eu acho que essa é a grande diferença. Nós pensarmos que qualquer aluno deste agrupamento, ou de outro agrupamento, está ao abrigo do Decreto-Lei de 54 e há ali medidas, as medidas universais que nós podemos mobilizar para os professores em contexto de sala de aula ou podem mobilizar para qualquer aluno. Qual é a dificuldade que eu noto? É a apropriação do Decreto-Lei 54 por parte, às vezes de alguns docentes, ou seja, nós trabalhamos muito tempo com, para mim foi primeiro o 319, depois foi 3. Trabalhamos muito e esse havia um paradigma que é aquilo que nós estamos a tentar mudar, era que era só para aqueles alunos, e depois que estes alunos eram da responsabilidade dos psicólogos e dos docentes de Educação Especial. E o que o 54 nos diz é que todos somos responsáveis, não é? E todos temos que contribuir, e é essa a principal dificuldade, é os professores conseguirem perceber que todos somos responsáveis. Se o aluno tem um programa educativo individual ou um relatório técnico-pedagógico, não é só da responsabilidade dos psicólogos ou dos professores da Educação Especial, é responsabilidade de todos e todos nós temos de contribuir. Essa é a principal dificuldade. As pessoas ainda não se apropriaram verdadeiramente do conceito do 54. É para todos e também algo que às vezes deixamos ficar de fora do 54, na minha opinião, é para todos e também serve para desenvolver potencialidades e muitas vezes nós esquecemo-nos disso nas escolas, não é? Até porque os recursos são insuficientes ou porque estamos tão focados às vezes para resolver ali um problema imediato. Depois esquecemo-nos que há alunos que também há potencialidades que têm que ser desenvolvidas. Isso também está previsto no 54, mas acho que tem ficado, na maioria das situações, um bocadinho fora.

Inv: De forma geral qual tem sido o aproveitamento dos alunos com problemáticas graves através das medidas implementadas?

DA: É assim os nossos alunos geralmente são casos que têm sido casos de sucesso a nível de aproveitamento escolar. Alguns, eu sinto que às vezes o impacto que nós vimos das medidas poderá não ser tanto a nível de resultados escolares, apesar de terem de terem sucesso, de acordo com o plano deles, mas a nível do desenvolvimento de outras competências. Que são igualmente importantes, como por exemplo, a alguns dar-lhes alguma autonomia, serem capazes de socializarem, perderem o medo, por exemplo, de estarem num espaço com mais colegas ou, por exemplo, havia alunos com problemáticas mais graves, que às vezes se retraíam só de ir ao bar e ficam aflitos e que neste momento já conseguem fazer este convívio e de forma harmoniosa e saudável. E, portanto, o facto de irem aos Correios,

coisas que para nós parecem-nos básicas. O desenvolvimento aqui de outras competências de preparação para a vida, eu acho que é aqui que são casos de sucesso.

Inv: Ao longo dos anos existiram alguns problemas ou dificuldades que tenham sido trazidos a si sobre as estratégias que utilizam?

DA: Vou generalizar para não... situações de às vezes os encarregados de educação têm dificuldades em reconhecer inicialmente que quando nós chamamos os pais para uma reunião para lhes falar que se calhar vamos pedir para serem avaliados ou pelo psicólogo, um terapeuta da fala, os pais têm sempre aqui, alguns pais, não são todos, cada vez menos, cada vez mais os pais reconhecem, mas alguns têm aqui alguma resistência e, portanto, alguns a primeira reação é "a culpa está na escola, ele em casa faz tudo, ele em casa sabe tudo. A escola é que não está a saber a desenvolver as competências" pronto. De facto, ali ao fim de um de um tempo, e tivemos alguns casos que conseguimos de facto, os pais começaram a reconhecer as dificuldades e começaram a colaborar connosco. E quando os pais e as famílias colaboram connosco, é tudo muito mais fácil. Outras situações mais graves é uma situação que ainda está a decorrer, um aluno de medidas adicionais, que os pais não reconhecem que o aluno deve ter, que é um caso de autismo, não reconhecem e que acham que o menino deve ter medidas mais simples e, portanto, quando a família não reconhece esta problemática, por exemplo, que tenta esconder da escola relatórios e nós a querer ajudar a criança, porque a criança está infeliz neste contexto, porque não consegue desenvolver as mesmas coisas que os colegas e os pais acham que é uma questão de idade, de imaturidade, e que se ele tiver que reprovar, reprovam e que não veem que a criança não está feliz é muito difícil. Essas às vezes têm sido aqui as nossas maiores dificuldades. É com as famílias terem dificuldade em reconhecer. É assim, temos que nos colocar sempre do lado do outro, o que é expectável é quando nós somos pais ou mães, é um projeto novo, tudo vai correr bem, não é? E depois temos as expectativas elevadas, não é? Eu acho que é inevitável qualquer pai ou qualquer mãe, faz sempre projeções nos filhos, e depois é difícil para alguns pais verificarem que aquilo que as expectativas, o que projetavam pode não ser concretizado. E alguns rapidamente arregaçam as mangas e vamos ajudar então os nossos filhos a ultrapassar, outros às vezes enfiam a cabeça na areia e quando enfiam a cabeça na areia, às vezes temos aqui estas estas dificuldades.

Inv: Pois, e aí complica-se um pouco.

DA: Exatamente.

Entrevista 2 (DT1)

Inv: Então, a professora é titular de turma numa turma do 1º Ciclo, correto?

DT1: Sim, sim, numa turma de 1º ano.

Inv: Há quanto tempo dá aulas cá na escola?

DT1: Cá na escola é o terceiro ano.

Inv: Muito bem. O estudo, como já lhe disse, é sobre educação inclusiva para alunos com problemáticas graves, sendo os alunos com problemáticas graves alunos com medidas adicionais, ou seja, autismo, trissomias, entre outros. Quantos alunos com problemáticas graves tem na sua turma?

DT1: Neste momento nenhum.

Inv: E já teve alguns aqui na escola?

DT1: Já, mas autismos leves, mas que tinham medidas adicionais, sim.

Inv: Ok, mas então, desses que já teve, como era o dia a dia dos alunos nas suas salas? Iam depois ter com outros professores, ou passavam mais tempo consigo?

DT1: Sim tive uma situação em que eles eram momentaneamente retirados da sala, tinham outras atividades noutros projetos, à parte da turma. Mas acabavam por passar muito tempo comigo também, sim.

Inv: E achava fácil trabalhar com eles diretamente quando estavam consigo?

DT1: Sim, não achei que fosse muito complicado, consegui-a incluí-los nas tarefas, e mesmo quando iam para fora depois também não era muito difícil, porque eles de certa forma regressavam, tinham ali a base deles, o núcleo deles. Poderiam vir um bocadinho mais agitados, podiam sentir-se ali um bocadinho fora da tarefa ou fora dali daquele ambiente, mas acho que rapidamente se voltavam a enquadrar.

Inv: Então em geral, acha que se davam bem com o resto dos colegas?

DT1: Eu julgo que sim, das experiências que tive, sim.

Inv: Na sua opinião, a qual é a importância desses alunos estarem integrados e incluídos nas aulas, digamos regulares?

DT1: Eu acho que é muito importante, quer para eles, quer para o restante grupo. Para eles porque têm um sentimento de pertença a um grupo. Ficam naquele grupo, eles sabem que é ali que eles pertencem ao fim ao cabo, porque é ali que eles iniciam o dia e terminam o dia maioritariamente. E para o restante grupo acho que é um trabalho muito bom, no sentido em que eles têm que se aperceber da diferença e têm que saber lidar com a diferença e saber tolerar essa diferença e muitas vezes conseguem ter essa capacidade que muitos não têm ainda, estamos a falar do primeiro ciclo, não é? Muitos não têm essa capacidade para depois perceberem que dentro daquele lema que nós temos de todos diferentes, todos iguais, a igualdade tem que ver com a equidade também. Não só a igualdade, não pode ser tudo igual e eles e os outros têm que perceber que aquilo que se faz para uns... e acabam por perceber porque eles veem determinadas regras, entre aspas, são quebradas para uns e para outros não. E acho que isso foi uma grande aprendizagem para os outros.

Inv: Sim, sim, e comecem assim tão cedo a perceber e aceitar essas diferenças, logo desde o primeiro ano, do primeiro ciclo, torna ainda melhor a experiência para todos ao longo dos anos.

DT1: Não é fácil, não é fácil porque lá está, tem a ver com isto, porque também é depois muito difícil para o professor fazer uma criança perceber porque é que eu não posso e ele pode, porque é que eu não faço e ele faz, porque é que eu não tenho e ele tem? E depois conseguimos fazer uma criança pequena entender isto tudo, não é muito fácil, mas quando eles realmente entendem, acabam por ser um grande apoio para estas crianças também.

Inv: Sim, e o que acabou de dizer até vai um pouco ao encontro da próxima pergunta, que é se já encontrou para além dessas dificuldades, outras dificuldades de ter alunos com problemáticas graves na sua turma?

DT1: Entre os alunos não. Eu acho que a maior dificuldade que nós sentimos é a falta de recursos que nós temos muitas vezes, para nós, para nos ajudar a nós. Não digo só a nível de formação, porque há uma grande lacuna. Não se pode dizer que não. Grande parte do trabalho que nós desenvolvemos depois vem quando nós nos deparamos com os alunos e depois é o nosso trabalho. Temos que ir nós procurar. Temos que ir nós procurar essa informação, tentar perceber as melhores estratégias, tentar ir buscar também aos outros técnicos da escola, para

nos ajudarem de certa forma. Mas aí, a nível de formação sinto uma grande dificuldade, muitas vezes com determinadas problemáticas, mesmo nas mais leves. E depois é mesmo recursos humanos e físicos. São as grandes dificuldades que eu tenho, porque estamos a falar de crianças com problemáticas, quer queiramos quer não, podem desorganizar uma sala inteira, e depois nós queremos que nos ajudem o voltar a organizar ou até às vezes o simples momento de levar a criança à rua só para apanhar um bocadinho de ar e voltar a entrar porque é logo diferente. Eu não posso abandonar um grupo e levar uma criança à rua e deixar os restantes na sala, e muitas vezes não há recursos para o fazer. E depois é mau para todos. É mau para a criança que tem de lá ficar que não pode desanuviar um bocadinho e espaiar um bocadinho, e é mau para os outros que depois não conseguem estar num ambiente favorável.

Inv: E pronto, agora poderá não se lembrar tão bem, mas mesmo relativamente a alunos com medidas seletivas, com que regularidade fala com os pais ou encarregados de educação desses alunos?

DT1: Preferencialmente sempre nos momentos de avaliação intercalares e trimestrais, mas geralmente, eu até troco muitas impressões, se calhar quinzenalmente, mas são impressões muito pontuais, ponto de situação. Dificuldade nisto, dificuldade naquilo. Agora verdadeiramente fazer o balanço da situação é mesmo nos momentos de avaliação intercalar e trimestral.

Inv: Sim, eu diria que até essas conversas pontuais acabam por ser muito importantes.

DT1: Sim, sim, e geralmente são mesmo pontuais, porque geralmente é às entradas, às saídas da escola. Mas sim, tento sempre fazer uma troca de ideias que é para perceber o que é que eles sentem em casa e o que nós sentimos aqui também.

Inv: E em termos de atividades a nível escolar, principalmente, até porque o primeiro ciclo normalmente acaba por fazer muitas atividades, acha que têm sido realizadas de forma a incluir os alunos com problemáticas graves?

DT1: Eu acho que todas de certa forma incluem, se calhar com um bocadinho de esforço da nossa parte para adaptarmos determinadas partes dessas atividades. Mas acho que sim, acho que há sempre esse cuidado. Acho que temos sempre essa atenção e acho que mesmo quando... poderá haver uma atividade, lá está, eu se calhar fala um bocadinho por mim, não é? É porque se houver uma atividade que seja organizada por nós não tenho dúvida que nós tentamos sempre incluir e de certa forma a adequar, mas mesmo que seja uma atividade vinda de uma entidade exterior, que muitas vezes temos essas questões, muitas vezes são entidades externas à escola que propõem e a escola acaba por aceitar essas atividades. Nós tentamos sempre alertar a entidade ou então naquele momento, arranjar uma estratégia. Poderá haver uma ou outra atividade que se calhar não seriam as mais indicadas. E não digo que é tudo perfeito. Se calhar houve uma outra, mas eu acho que no geral acho que também não há assim nada muito específico.

Entrevista 3 (DT2)

Inv: A professora é diretora de turma, certo?

DT2: Sim.

Inv: E a turma é de que ano?

DT2: Oitavo.

Inv: E há quanto tempo dá aulas cá na escola?

DT2: Este é o segundo ano.

Inv: Muito bem. O estudo é sobre a educação inclusiva para alunos com problemáticas graves, sendo problemáticas graves alunos com medidas adicionais. Tem algum aluno desses na turma da qual é diretora?

DT2: Tenho um.

Inv: E noutras turmas em que dê aulas, também tem outros alunos com medidas adicionais?

DT2: Não, não, só esse.

Inv: E a professora é professora de que disciplina?

DT2: De Espanhol, e estou a dar neste momento também Português.

Inv: E esse aluno que tem as medidas adicionais, que aulas é que tem em conjunto com o resto da turma?

DT2: Tem quase todas. Ele costuma ficar sempre na sala. Tem às vezes lá é um professor de Educação Especial com ele.

Inv: E daquilo que consegue ver nas suas aulas. Como é que é o dia a dia do aluno em sala de aula?

DT2: Por muito que nós façamos, não chega, aquilo que nós lecionamos tem que ser muito adaptado para ele e muitas vezes há um trabalho que é feito à parte só com o professor de Educação Especial.

Inv: E como é a relação dele com os colegas?

DT2: Neste caso não é muito boa, porque ele tem autismo e muitas vezes, até já tentamos, já levei lá a psicóloga para tentar explicar a situação, mas não é muito fácil. Volta e meia, eles gozam e depois o aluno descontrola-se, não é muito fácil. Já foi mais complicado, mas ainda não é completamente normal.

Inv: E normalmente quando há esses episódios em que os outros gozam, e assim, o que é que a professora normalmente faz?

DT2: Não tenho tempo de fazer muita coisa, porque se ele reagir... ele fica muito nervoso e muito descontrolado e primeira coisa que ele faz ou é começar aos pontapés e a dizer palavrões, ou então sai-me como hoje, saiu porta fora, eu só tenho que ir tentar encontrá-lo e encaminhar para um funcionário ou para o professor de Educação Especial. Também já me aconteceu ter de ser eu a acalmar a situação, mas é um bocadinho complicado.

Inv: E em geral, qual é a sua opinião acerca da participação de alunos com estas dificuldades no contexto de sala de aula?

DT2: Eu acho que é bom porque eles têm que estar inseridos na escola, acho que é bom para eles terem os colegas, terem pessoas com quem eles que têm a mesma idade, além de terem outras formas de aprendizagem diferentes. Mas eu acho que é bom porque eles são todos da mesma idade, eles gostam das mesmas coisas. Eles não se sentem excluídos. Se está numa sala à parte, eles sentem-se excluídos, sentem-se diferentes.

Inv: Já abordou algumas das dificuldades que tem com estes alunos em sala de aula. Tem alguma sugestão pessoal que ache que poderia ajudar nessas situações?

DT2: Eu não sei, cada aluno é um aluno. Eu acho que tem que se conversar muito com a turma para tentar que estes alunos sejam aceites. Depois, a psicóloga também já foi uma das estratégias minhas para tentar que os alunos percebam a problemática daquele aluno, que é

uma doença, que não é qualquer coisa que o aluno se lembra e reage daquela maneira. E depois é tentar ir dentro daquilo que nós temos que dar como conteúdos, adaptar àquele aluno, mas principalmente tem que se inseri-los na turma. Acho que é isso é o mais importante, mais importante do que propriamente os conteúdos é inseri-los na turma e que eles se sintam parte e que respeitados, não é?

Inv: E com que regularidade fala com os pais ou o encarregado de educação deste aluno?

DT2: Este ano falo menos. No ano passado falava mais, a mãe vinha à escola várias vezes, mandava-me e-mails. Este ano continuamos a trocar e-mails, mas este ano tem vindo menos à escola porque o marido foi operado, mas sempre que há um problema ou eu ou ela estamos em contato.

Inv: Então diria que neste caso há uma boa relação entre a família e escola?

DT2: Sim, sim.

Inv: E em termos de atividades escolares, sejam de final de semestre ou outras experiências durante o ano, acha que têm sido realizadas de forma apropriada a incluir estes alunos?

DT2: Nós tentamos. Ainda agora estão a fazer um projeto, e não digo que ele faça tudo o que os outros fazem, mas participa.

Entrevista 4 (DT3)

Inv: A professora é diretora de uma turma. De que ano é a turma?

DT3: Do sétimo ano.

Inv: E há quanto tempo dá aulas cá na escola?

DT3: Desde 2000. Saí durante 3 anos, mas depois voltei.

Inv: E qual é a disciplina que leciona?

DT3: Físico-Química.

Inv: Então conhece bem a escola. O estudo é sobre a educação inclusiva para alunos com problemáticas graves, sendo um aluno com problemáticas graves, um aluno com medidas adicionais. Na turma da qual é diretora tem algum aluno com essas medidas?

DT3: Tenho um aluno com medidas adicionais, sim.

Inv: E tem alunos noutras turmas em que dê aulas, que também têm medidas adicionais?

DT3: Sim, tenho.

Inv: Que aulas é que, neste caso, o aluno que é da sua direção de turma, tem com os restantes colegas?

DT3: Tem Educação Física, Português, Inglês, Espanhol, tem Matemática, não tem as horas todas, mas tem algumas, depois tem Cidadania e Mundo Atual, Físico-Química, Agir e Aprender, Oficina do Conhecimento e Ciências Naturais.

Inv: Então acaba por ter maior parte das aulas.

DT3: Sim, sim, acaba por passar uma boa parte do tempo em sala de aula, sim.

Inv: E a professora então tem aulas diretamente com o aluno, certo?

DT3: Sim, sim.

Inv: É e como é que diria que é o dia a dia deste aluno na sala de aula?

DT3: É assim, ele é um aluno muito fechado, pouco participativo, e muitas vezes recusa-se a fazer as tarefas.

Inv: E pronto, já disse que ele é um bocado fechado, mas pelo que consegue ver, mesmo nos intervalos, como é a relação dele com os colegas?

DT3: A relação é boa, apesar de ser muito pouco falador.

Inv: E em termos da sua opinião pessoal, o que acha da participação de alunos com medidas adicionais em aulas ditas normais?

DT3: É assim nalgumas aulas, eu acho que é importante que eles estejam. Agora, por exemplo, na minha disciplina, que é uma disciplina extremamente complexa, acho que não faz sentido eles estarem lá, mas pronto, isso é a minha opinião.

Inv: Sim, e encontrou até agora alguma dificuldade relativamente a ter este aluno, e os outros que tem em outras turmas, na sua sala de aula?

DT3: Sim, algumas dificuldades porque depois, se estiver o professor de Educação Especial é mais fácil, mas, por exemplo, este aluno nunca tem o professor de Educação Especial na minha aula, eu ou levo fichas adaptadas para ele e ele faz sozinho se conseguir. Se não conseguir, é uma chatice, porque depois eu tenho os outros restantes alunos para dar a matéria e ajudar, e vou tentando. Outras vezes ele copia só o sumário e vai copiando algumas coisas do manual e pronto. Vamos tentando adaptar.

Inv: Pronto já, de certa forma, disse algumas das estratégias que utiliza para tentar ultrapassar isto, mas tem outras estratégias?

DT3: É assim as estratégias que utilizo é a realização de fichas de trabalho adaptadas aos alunos, sim. Há depois o quê mais? Há trabalhos mais práticos.

Inv: Tem outras sugestões que acha que podiam ser implementadas em sala de aula para ajudar estes alunos?

DT3: Ter normalmente o professor de Educação Especial. Acho que era fundamental.

Inv: E, relativamente ao aluno que faz parte da sua direção de turma, com que regularidade fala com os pais ou encarregado de educação?

DT3: É assim, sempre que há necessidade, o problema é que às vezes é difícil a senhora atender o telefone. Às vezes marca reunião e não vem, mas pelo menos, por semestre falo duas vezes com ela.

Inv: E em termos de atividades a nível escolar, acha que estas têm sido realizadas de forma apropriada a incluir estes alunos?

DT3: Sim, sim. Acho que nesse capítulo a escola tem conseguido fazer um bom trabalho.

Entrevista 5 (TE1)

Inv: Primeiro queria-lhe perguntar qual é a sua função na escola?

TE1: Professora de Educação Especial.

Inv: E há quanto tempo é que trabalha cá na escola?

TE1: Olhe nesta escola é agora o meu terceiro ano.

Inv: E pronto, como já lhe disse, o estudo é sobre a educação inclusiva para alunos com problemáticas graves, sendo estes os que têm as medidas adicionais. E então gostava de lhe perguntar com quantos alunos com problemáticas graves trabalha no seu dia a dia?

TE1: Olhe, presentemente com medidas adicionais, tenho apenas um aluno, o que não quer dizer que os outros que eu tenho não poderão vir a também ir para as medidas adicionais. Depende da evolução que eles depois tenham, não é? Com os apoios que que nós lhe damos, mas neste momento só um tem.

Inv: Que idade tem esse aluno?

TE1: 7 anos.

Inv: E quais são as medidas de apoio à educação inclusiva implementadas na escola?

TE1: Em geral as medidas são as medidas do Decreto-Lei 54. O que é que nós fazemos? Percebemos dificuldades ou não, faz-se referência para a equipa da EMAEI. Dessa referência ou vão ser avaliados por terapeutas da fala ou vão ser avaliados por psicólogos. Fazem uma avaliação, mediante essa avaliação, serão integrados nas medidas. Ou seja, temos a pirâmide, na pirâmide temos as medidas universais, as medidas coletivas e as medidas adicionais. As medidas universais é quando o aluno está ali a passar por alguma dificuldade mínima e que é preciso implementar, que são acomodações, diferenciação pedagógica dentro de sala de aula, coisas mais simples. Depois, entretanto, se virmos que realmente não está a surtir efeito, passamos às seletivas onde há um acordo psicopedagógico onde há a antecipação e reforço, que é a antecipação e reforço das aprendizagens dadas em sala de aula, onde nós aí já podemos intervir. Nós como professores de Educação Especial, vamos dentro de sala de aula, auxiliamos esses alunos ou tiramos da sala de aula para dar um apoio mais individualizado. Depois temos as medidas adicionais quando eles não estão a conseguir. Realmente nós vamos sempre pelos patamares, não é? Não estão a conseguir e nós avançamos com as medidas adicionais, para os casos mais graves que nós achamos que não estão a conseguir com as medidas seletivas. Depois temos outra coisa, se o aluno evolui, a medida adicional pode sair. Podemos retirá-los e pô-los em medidas seletivas, depois das medidas seletivas poderão ir para universais, e das universais poderão sair. É o que este Decreto 54 nos traz, é isso, podem entrar e podem sair.

Inv: Então fale-me de algumas abordagens e estratégias que usa especificamente para alunos com adicionais.

TE1: Olhe, é assim, nós aqui na escola temos o CAA que é o Centro de Apoio à Aprendizagem, onde nós podemos levar esses alunos. Retiramo-los da sala, levamo-los para lá, onde temos disciplinas alternativas, um currículo próprio, que temos atividades de vida diária, podemos dar oficina de informática. Temos artes e ofícios, temos o AMA que é atividades em meio aquático. Já tivemos a hipoterapia que iam aos cavalos e agora já não há porque iam ao quartel e o quartel neste momento não nos pode dar resposta. Temos desporto escolar, temos boccia também. Pronto e temos, temos estas disciplinas assim que são substitutivas para eles não estarem tanto tempo dentro de sala de aula com o português, com histórias, nós retiramos totalmente da sala, mas temos estas disciplinas que nós depois podemos dar que estão a substituir outras.

Inv: E como funciona a sua colaboração com os outros professores dos alunos em causa?

TE1: É assim nós, aqui é uma escola pequenina, pronto, e falamos todos os dias. Informalmente todos os dias falamos, havendo algum problema, temos a sala de professores,

ou eu estou dentro da sala de aula, e falamos. Depois temos as reuniões, isto formal, temos as reuniões de articulação e as reuniões do conselho de ano em que também podemos resolver e falar sobre os alunos.

Inv: E com as famílias dos alunos, tem contacto direto?

TE1: Olhe é assim, com algumas famílias tenho, geralmente mais com os meninos do 1º Ciclo tenho mais contacto porque na escola com as famílias, quem deverá ter esse contacto será ou o diretor de turma ou o professor titular de turma, que depois nos é transmitido. Nós transmitimos as nossas preocupações ao diretor de turma ou ao professor titular de turma, ele transmite aos pais e vice-versa, os pais se tiverem alguma dificuldade ou alguma coisa que queiram falar connosco, transmitem e depois transmitem-nos a nós. Também às vezes temos reuniões onde nós também estamos e onde os pais estão presentes pronto, ou então na EMAEI quando temos que ir, porque somos professores também deles e temos que ir e onde estão os pais presentes.

Inv: Qual é a sua opinião relativamente ao envolvimento das famílias na vida escolar dos alunos?

TE1: As famílias são importantíssimas, muito importantes e havendo uma boa articulação entre escola e família, as coisas funcionam muito melhor. Agora é difícil porque os pais também têm a vida deles, têm o trabalho deles. Há outros pais que, por mais que queiram ajudar, também não têm conhecimentos para poder ajudar. E aí há essa dificuldade, mas em princípio eu acho que se houver uma boa articulação entre escola e família, família e escola, nota-se uma evolução a todos os níveis.

Inv: E como descreveria o progresso geral dos alunos com quem trabalha diretamente desde que começou a trabalhar com eles?

TE1: Depende muito dos alunos, tenho alunos que com muito trabalho, tanto da minha parte, como da parte deles e da parte da família que realmente se vê uma grande evolução e isso dá-nos vontade de continuar. Depois temos outros alunos que nem tanto, porquê? Porque também não se empenham. Há alguns alunos que também não se interessam pela escola. As famílias também não articulam tanto connosco e aí dificulta mais a aprendizagem e o sucesso educativo do aluno.

Inv: E tem algum caso específico em que sentiu que viu o maior progresso, se calhar até do que esperava?

TE1: Sim, sim, tenho, tenho, estou surpreendida com alguns alunos. Pronto, alunos, por exemplo, nós temos aqui um projeto na escola que me esqueci há pouco de falar nas estratégias. Temos um projeto que é o Projeto da Dislexia. Já recebi alunos que não liam e neste momento estou muito feliz porque realmente com aquele projeto consegui e estão a ler. Isso para mim e para eles é uma vitória, mesmo com a ajuda dos pais, de outros técnicos da escola, porque temos vários técnicos, terapeutas da fala e também fora a escola, externos, todos em equipa temos trabalhado e temos conseguido. Claro que tenho visto evoluções e isso, quando os alunos se empenham e as famílias também e nós, acho que aí conseguimos uma evolução.

Inv: E sente que já houve algum caso que a surpreendesse pela negativa?

TE1: Sim também, também, porque não vejo empenho da parte do aluno.

Inv: Então acha que seria essa a razão?

TE1: Neste caso de um aluno específico que estou a falar, não há empenho da parte do aluno, nem há empenho da parte da família e por aí nota-se que não, não há, não há evolução.

Inv: É exato, a família também não ajuda, quando ninguém quer...

TE1: É impossível.

Inv: E quais considera serem as maiores dificuldades que encontra no trabalho com estes alunos?

TE1: Olhe, é assim, isso é, é uma pergunta um bocado complicada porque depende do aluno. Posso dizer relativamente às medidas adicionais precisávamos de, talvez coisas mais práticas para esses alunos. Por exemplo, uma cozinha onde nós possamos fazer trabalhos de cozinha com eles, uma estufa. Coisas práticas. Não estou a dizer que sejam estas, mas precisávamos de coisas mais práticas para eles também se calhar saírem, tanto da parte teórica e entrarem mais na parte prática. Mas isso falta não é nesta escola, eu acho que isso falta em todas as escolas do país, não é nesta escola, é em todas por onde eu tenho passado. Falta esta parte mais prática.

Inv: Então, até acaba por ir de encontro mesmo à próxima pergunta que era, quais as possíveis soluções que acredita que devam ser adotadas de forma a facilitar este trabalho?

TE1: Era isto, era mesmo parte prática, haver parte prática para estes alunos, porque um aluno que tem muitas dificuldades de aprendizagem, tanto a nível cognitivo como social, várias dificuldades ou uma problemática mais grave, precisa desta parte prática. E nós aqui temos os PITs, os Planos Individuais de Transição, que pronto os alunos a partir dos 15 anos podem ir fazer um PIT fora. Só que isso é pouco, eles precisavam de aqui na escola terem coisas mais práticas, trabalhos mais práticos para que pudéssemos fazer, mas neste momento não temos. Neste momento não temos salas suficientes para isso. Não temos salas que estejam preparadas para este tipo de trabalho

Entrevista 6 (TE2)

Inv: Qual é a sua função e há quanto tempo trabalha cá na escola?

TE2: Sou psicóloga escolar e aqui nesta escola é o meu quinto ano.

Inv: Muito bem, e no seu dia a dia, com quantos alunos com problemáticas graves é que trabalha?

TE2: Neste momento problemáticas graves, não tenho assim nenhuma muito relevante, mas no passado já tive algumas, embora não neste contexto escolar. Posso explicar como é que normalmente esses casos são distribuídos. A escola tem um protocolo com CRI, portanto, normalmente vem uma psicóloga e outras técnicas fazer trabalho com os nossos alunos que têm problemáticas mais graves, de desenvolvimento, etc. E, portanto, nós aqui na escola, psicólogas dos serviços psicologia, acabamos por ficar com casos mais emocionais, problemáticas mais comportamentais que nem sempre estão identificadas e nem sempre têm medidas educativas tão severas, que são quem está normalmente distribuído ou pelo CRI ou a outra empresa que é a Foco Mental também que fica com esses casos.

Inv: Quais são as medidas de apoio à educação inclusiva implementadas na escola? Pronto, já falou um pouco das empresas que trabalham com a escola...

TE2: A escola aplica todas as medidas que estão previstas no 54, os alunos estão abrangidos por todas as medidas previstas.

Inv: E, já disse que neste momento não está a trabalhar com nenhum aluno com problemáticas graves, mas quando trabalha e se tiver de trabalhar normalmente, quais são as abordagens e estratégias que utiliza?

TE2: Olhe, os casos mais complicados que tive nunca foram situações de deficiências, por assim dizer, foram sempre problemáticas mais ao nível do comportamento. Miúdos com dificuldades na gestão dos impulsos, agressivos, dificuldades na relação com os professores, com os pares, com os pais e, portanto, é sempre preciso fazer uma abordagem que junta sobretudo pais e professores, para termos aqui uma linguagem comum entre todos e tentar que as abordagens sejam consonantes umas com as outras. E é sempre uma perspetiva, um bocadinho de reeducação.

Inv: Sim.

TE2: De fornecer estratégias tanto à própria criança ou jovem como às famílias e aos professores.

Inv: Como é que descreveria o progresso geral dos alunos com quem já trabalhou ao longo do tempo que trabalhou com eles?

TE2: Olhe os casos que eu tive assim mais complexos, digamos, os progressos são sempre bastante reduzidos, infelizmente, bastante reduzidos. Muitos dos casos que têm problemáticas graves de comportamento que possam ter alguma... agora lembrei-me de outro caso tinha deficiência associada, mas esse esse menino foi mesmo perdendo competências porque se começou a instalar uma psicopatologia que ali tinha que com o início da adolescência, ele ficou ainda mais explosivo e, portanto, é uma área que da minha experiência, infelizmente, e lá está também porque é muito focada nas questões de comportamento. Não, nunca tive a possibilidade de ver grandes progressos. A grande maioria dos casos acabaram quase todos por ter que abandonar o sistema de ensino regular ou serem encaminhados para o CRI ou para as APPACDM, que é a Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental, ou para centros educativos.

Inv: E quais acha que foram as razões para não ter havido assim tanto progresso nesses casos?

TE2: Neste caso que acabei de falar acho que foi mesmo a mais a parte biológica do miúdo, pronto. A situação de psicopatologia emergiu de tal ordem que tudo o que fosse estratégias parentais e escolares não seriam nunca o suficiente. Ele precisava mesmo de contenção e fazia já medicação injetável para estar tranquilo. E os outros casos, infelizmente, foram sobretudo marcados por dificuldades de articulação entre os diversos intervenientes, posso dizer que foi mais ou menos isso. Os miúdos com problemas de agressividade e de comportamento em escola começa a ser muito insustentável porque são situações recorrentes, começa a desgastar alunos, começa a desgastar docentes, começa a desgastar funcionários. A própria família desgastada está. E às vezes deixa de haver entendimento entre as partes e há mais apontares de dedos do que procura de soluções para aquela situação e nestes casos que eu me estou a lembrar, foi um bocadinho isso. Portanto, alguns saíram do sistema de ensino já em tribunal, porque as coisas estavam muito complicadas. Um outro caso que também estou a lembrar houve uma agressão a um professor. No limite, houve uma agressão e ele teve que sair. E esse miúdo as coisas até estavam a ser trabalhadas. Até tinha uma professora de Educação Especial nesse ano excecional, que tinha uma dedicação extrema e muita paciência e muito jeito para ele, ele ia chumbar porque faltava a todas as aulas que não fossem com essa professora e tentámos encaminhá-lo para formação profissional, embora ele não tivesse ainda as habilitações para isso que ele estava no oitavo ano, mas o Ministério negou. E, portanto, no ano seguinte, a professora Educação Especial foi colocada noutra escola. Ele ficou com um professor com menos perfil para a problemática dele. Acabou com

uma agressão e, portanto, neste momento não sei o que é que lhe aconteceu, mas deve estar num centro educativo.

Inv: E que possíveis soluções acredita que podiam ser adotadas de forma a facilitar o vosso trabalho e a estadia deles aqui na escola?

TE2: Eu acho que se calhar tem que haver mais articulação, ainda mais articulação. Como é que isto se pode fazer? Não lhe sei dizer porque lá está, tem sempre que se fazer muita coisa na escola e, portanto, se calhar obrigatoriamente as pessoas terem que se juntar mais vezes para falar daquele caso, nem que fosse para dizer bem. Às vezes também faz falta, dizer aos pais que as coisas estão bem, ou estão melhores e valorizar um bocadinho os progressos entre os diversos intervenientes, pronto os terapeutas, psicólogos, professores de Educação Especial, professores titulares ou diretores de turma, os pais. Falta as pessoas sentarem-se mais vezes e sempre que possível e pertinente a criança ou jovem estar também presente.

Entrevista 7 (TE3)

Inv: O professor é professor de Educação Especial, certo?

TE3: Sim, sim.

Inv: E há quanto tempo é que dá aulas nesta escola?

TE3: Talvez há cerca de 7 anos.

Inv: Muito bem, pronto o estudo destina-se mais a abordar os alunos com medidas adicionais.

TE3: Sim, mas podemos falar de todas.

Inv: Sim, sim, até porque a educação inclusiva é para todos. Mas tendo em conta que este estudo se foca mais nas medidas adicionais, gostava de começar por lhe perguntar com quantos alunos com medidas adicionais é que trabalha atualmente.

TE3: Adicionais eu tenho 8 neste momento.

Inv: Entre que idades?

TE3: Variam desde o 1º ano até ao 12º.

Inv: Podia-me falar então um pouco sobre as medidas que estão implementadas na escola?

TE3: Sim, pronto nós temos o apoio em contexto de sala de aula. Eles têm diversas medidas, depois mediante as tipologias deles, portanto, eu tenho alunos com trissomia 21, tenho alunos com autismo, e nós adaptamo-nos basicamente, e as medidas que a gente faz com eles é mediante as capacidades deles e as possibilidades de nós desenvolvermos ao máximo. Se eles tiverem capacidades para desenvolver a leitura e escrita a gente desenvolve ao máximo, se eles tiverem capacidade científicas, a gente desenvolve ao máximo, se eles tiverem capacidades para o desporto, a gente tenta desenvolver ao máximo e pronto. E é assim, sempre dar o máximo que eles possam, que eles sintam felizes e úteis à sociedade o mais possível. É o meu prisma.

Inv: Pronto, antes até já me estava a falar sobre este aluno que está aí fazer testes para carta de condução, que outras abordagens, estratégias e que utiliza com estes alunos? Que atividades desenvolve?

TE3: Para além da minha vertente de Educação Especial, não é? Que eu sou professor primário, portanto eu, desde o português, matemática, o básico, tento sempre que eles façam

as aquisições essenciais, as aprendizagens essenciais. É o fundamental aprender a ler e a escrever. Depois a partir daí, mediante os gostos deles, eu sou uma pessoa que é assim, não olho a medidas nem a meios para desenvolver o que for necessário. Sou professor de artes também, portanto, no segundo ciclo dava educação visual e tecnológica e a gente trabalha muito estas áreas das artes manuais. É uma estratégia que capta a atenção deles porque tem a ver com... há 4 estilos de aprendizagem, se eu não me engano e 7 inteligências, pronto, varia muito. E é assim consoante as capacidades deles, tento sempre ir buscar alguma coisa que seja bom e que ajude o aluno a sentir-se bem e a desenvolver as capacidades dele. Se for em termos motores, em termos motores, se forem em termos cognitivos, vamos embora. Vamos tentar aprofundar ao máximo, isto é o meu prisma.

Inv: E pronto até já mencionou que também pode estar em contexto de sala de aula. Como é que funciona a sua colaboração com os outros professores destes alunos?

TE3: Nós reunimos logo no início do ano, portanto, ao início do ano nós começamos logo a saber as turmas que temos. Depois a partir daí, se for no primeiro ciclo é professor titular, se for num num segundo ciclo, é com o diretor de turma em primeiro lugar embora esteja sempre aberto, nós vamos às reuniões e depois começamos a perceber. Quando é alunos universais, não há necessidade de fazer grandes adaptações, se não for necessário intervir não intervimos. Em termos das seletivas, nós temos aquilo que se chamam as adaptações curriculares não significativas, fazem-se, pode ser ou não em conjunto com os professores e depois temos nos adicionais que digamos assim, precisam de uma atenção mais redobrada. Fazemos as adaptações curriculares significativas. E isto é assim, sempre com a concordância dos professores, falando com os diretores de turma. Normalmente falo com os outros professores todos se for necessário. Portanto, estou aberto sempre a sugestões, projetos, tudo aquilo que seja benéfico para o aluno atingir as competências e os objetivos. Vamos embora, eu funciono assim.

Inv: E também tem contacto direto com os familiares?

TE3: Sim sim, é fundamental. Tem que haver porque pronto, os alunos para serem integrados e para nós os conseguirmos apoiar, também temos de saber como estão as coisas em casa, temos que comunicar com os pais, é bom, isso é muito bom. Valorizo muito isso, é maravilhoso.

Inv: E em geral, com os alunos que têm nesta altura. Como é que tem sido essa interação com os pais? Corre sempre bem ou há algumas dificuldades?

TE3: Sim corre bem, não há problemas, eu não sou pessoa... é assim, há sempre divergências, um ponto ou outro que corre um bocadinho pior. Falar é importantíssimo que é para a gente conseguir atuar das mesmas formas, saber os hábitos dos alunos, isso é fundamental.

Inv: Sim. E como é que descreveria o progresso geral dos alunos com quem trabalha desde que começou a trabalhar com eles?

TE3: Pronto é assim o progresso deles às vezes também tem, não é? Por exemplo, em certas tipologias estar à espera que eles façam grandes evoluções, não. O importante é eles serem pessoas funcionais, que lhes seja útil, uns fazem mais aprendizagens e a gente desenvolve mais, outros conseguem menos. Também está tudo bem e trabalha-se as artes manuais por exemplo, desenvolve-se ao máximo as competências deles noutras áreas. Agora é assim, tudo aquilo que eu possa desenvolver, é sempre bom e há de sempre aprender alguma coisa comigo, isto é o meu objetivo, eu funciono assim. Eu também tinha as minhas áreas de saber, não é? Cada um tem, uns na matemática outros no português, outros na ciência, pronto varia. E nós tentamos sempre deixar um bocadinho de nós a cada aluno e eles recordarem-me é o mais importante. Eles lembrarem-se daqui a uns anos, isto é o meu prisma. Pronto e eles

aprenderem, fazer aprendizagem sempre, isso é fundamental. Nós estamos aqui para aprender, senão não vínhamos cá fazer nada.

Inv: Verdade. E lembra-se de algum caso específico em que tenha visto muito mais progressos do que aqueles que esperava?

TE3: Sim, alguns sobredotados, eles próprios, sozinhos, nós só os encaminhamos depois eles às vezes é assim, têm dificuldades em determinadas áreas, que é na socialização. Mas depois são indivíduos, são pessoas Hiper mega eficazes noutros aspetos e aquilo é sempre... aliás nós é que temos que estudar para os apoiar, não é verdade isso?

Inv: Sim! E por outro lado, já teve alunos em que não viu quase progresso nenhum?

TE3: Não, é muito raro, não todos eles fazem, nem que mais não seja numa área ou noutra, fazem sempre uma evolução comigo. Eu acho que é sempre bom. Nem que mais não seja no saber estar, no dizer um bom dia. Para mim, tem que haver sempre uma evolução. Vou-lhe relatar um caso de um de um surdo-mudo, a gente aprender a ensinar-lhe, por exemplo, através de gestos, determinadas coisas. Eu próprio é que estudava para lhe dar aquilo. Eu não sabia nada daquilo, sou de Educação Especial, mas não sou da parte da surdez nem dos invisuais. Mas tentei dar o meu melhor naquele ano, tem que ser, tem que ser o nosso objetivo. Não, há sempre evolução no meu ponto de vista, há sempre, todo o ser humano tem sempre uma evolução. Uns mais, outros menos, mas há sempre. Eu funciono assim.

Inv: É uma bela maneira de se funcionar. E quais considera serem as maiores dificuldades ao trabalhar com alunos com problemáticas graves?

TE3: Olhe, eu fui agora de Erasmus à Holanda durante uma semana, e tenho colegas que foram à Finlândia, e não é dizer que nós tenhamos más condições, que não temos, temos boas instalações, mas faltam se calhar mais condições, era necessário mais e mais meios, mais verbas, mais instalações para a gente poder desenvolver outras áreas. Mas pronto, nada é impossível, não é? Vamos tentando fazer com aquilo que temos o melhor que podemos. É mais a falta de recursos, meios, em termos, estou a falar de instalações, não é de pessoal. O pessoal com quem trabalho, as pessoas são super dinâmicas, super fantásticas. Não tenho nada a dizer, até porque eu não sou uma pessoa de andar a criar... pronto. Estou aqui para trabalhar. Nós estamos aqui para trabalhar e para fazer o melhor. Aliás, se tivéssemos mais condições, lavatórios, por exemplo, é uma coisa que a gente sabe que falta para fazer as atividades de vida diária, atualmente, para trabalhar a parte social da cozinha, por exemplo, para eles aprenderem a cozinhar, a fazerem o pequeno-almoço. Nós até tínhamos antes das obras, agora foi uma coisa que perdemos, de certa forma, são coisas do género. Eu acho que é mais nessa área. Temos instalações, mas estão no outro lado, depois é complicado estar a levar as coisas para lá. Não se pode fazer um furo nas paredes... Mas é a única coisa que eu digo. Direção excecional pessoas super comunicativas.

Inv: Sim, é interessante porque já entrevistei uma colega sua que também disse ser mais por aí, a falta de instalações para se fazer mais atividades com os alunos.

TE3: Sim, podemos sempre melhorar.

Entrevista 8 (TE4)

Inv: A professora já me disse que é professora de Educação Especial. O estudo é então sobre a educação inclusiva para alunos com problemáticas graves, ou seja, alunos com medidas adicionais. Com quantos alunos que têm estas medidas trabalha no seu dia a dia?

TE4: No meu dia a dia trabalho com apenas uma aluna com medidas adicionais.

Inv: E que idade tem a aluna?

TE4: Tem 10 anos.

Inv: E há quantos anos trabalha cá na escola?

TE4: Há 9 anos.

Inv: Quais são as medidas de apoio à educação inclusiva implementadas na escola?

TE\$: Portanto, existem várias. Temos desde as coadjuvações que são feitas em sala com os professores titulares, temos várias vários tipos de coadjuvações, onde temos sempre dois professores em sala de aula. Por exemplo, para alunos estrangeiros temos o apoio do português, língua não materna, que também é uma medida. Depois temos os professores de Educação Especial que apoiam os alunos em sala de aula ou em contexto fora sala de aula. Este apoio poderá ser dado em tempo extra ao horário do aluno. É, por exemplo, temos casos a nível de primeiro ciclo e de segundo ciclo, sobretudo, onde temos o aluno com o seu horário e damos um tempo extra de antecipação e reforço das aprendizagens. Depois temos também outros tipos de projetos, por exemplo, temos o projeto Ler Melhor, que acaba por ser também um projeto bastante bom na melhoria da leitura.

Inv: Fale-me então das abordagens e estratégias que a professora usa especificamente, neste caso, com a aluna que acompanha no seu dia a dia.

TE4: É assim, sendo uma aluna com uma medida adicional e a aluna tendo uma problemática mais grave, nós aqui na escola temos aprendizagens substitutivas, ou seja, estes alunos não estão a tempo inteiro em sala de aula, têm outras disciplinas, nomeadamente um atelier de informática que têm connosco, as atividades de vida diária, têm a adaptação ao meio aquático, têm artes e ofícios e têm também o português e a matemática dada de uma maneira muito mais prática, mais funcional. Para o dia a dia. Pronto, sobretudo, é este género de disciplinas que nós temos. Já tivemos outras, isto depois lá está, depende um bocadinho das parcerias que vamos tendo. Já tivemos aí, por exemplo, a hipoterapia, pronto. Tínhamos uma parceria aqui com o Regimento de Apoio Militar de Emergência, onde os nossos alunos tinham sessões de hipoterapia semanais.

Inv: E como é que funciona a sua colaboração com, neste caso suponho que seja só o professor titular?

TE4: Sim, sim. É assim, nós vamos articulando, informalmente vamos conversando. É claro que depois também temos as reuniões de articulação semanais, com todo o conselho de docentes, onde nós acabamos também por ir definindo práticas que temos de implementar com a aluna, definir estratégias, definir o currículo da aluna no início do ano.

Inv: Muito bem. E tem contato direto com a família da aluna?

TE4: Neste momento, com esta aluna, não. Porque apesar de ser uma medida adicional, é uma aluna que tem aqui alguma autonomia. Já tive com outros alunos, contato mais direto com os encarregados de educação, mas neste momento não. Também tentamos que seja mais um papel do diretor de turma ou do professor titular de turma que faça este contacto.

Inv: E como descreveria o progresso geral desta aluna desde que começou a trabalhar com ela?

TE4: É assim esta aluna, tenho-a há pouco tempo pronto porque eu este ano trabalhei apenas com alunos com medidas seletivas e esta aluna foi uma foi uma transferência que nós recebemos. E depois acabei por ficar com ela desde o início do ano, ou seja, não consigo desta aluna não lhe consigo dizer a evolução que teve. Ainda é cedo.

Inv: E já teve algum caso específico com alunos com medidas adicionais em que tivesse visto um progresso muito bom, melhor do que esperado ou por outro lado um progresso que não foi assim tão bom?

TE4: Já consegui, é assim, eu acompanhei um aluno desta escola durante aproximadamente 7 anos, desde tenra idade, e aí sim consegui ver evolução. Neste momento já não é meu aluno, mas vejo-o no corredor e consigo, a nível da autonomia dele, o saber estar, a autonomia nos espaços da escola. Neste momento já começa a ser feito um trabalho também na comunidade, não é? Porque os alunos a partir dos 15 anos, começam a desenvolver um PIT, um plano individual de transição, e este aluno, conseguimos fazer aqui uma parceria com um serviço da comunidade e ele está lá durante duas manhãs, e neste momento já começa a haver um trabalho de autonomia também na localidade. Saber passar uma estrada numa passeadeira, ou seja, eu consigo ver nele a evolução, tanto na escola como fora.

Inv: E conseguiria apontar razões que acha que ajudaram ao desenvolvimento dele mais especificamente, ou acha que simplesmente foi tudo o que foi trabalhado?

TE4: Neste caso, o facto de eu ter trabalhado com ele uma série de anos, acho que ajudou. Ajudou porque eu já sabia aquilo que ele tinha aprendido e o que é que era preciso melhorar. Também ajudou muito a família, foi uma família muito colaborante, que nos deu também aqui confiança, nas reuniões que fazíamos nós percebíamos que eles nos pediam ajuda, não é? E a opinião, como é que havemos de fazer? Eu lembro-me que, por exemplo, era um aluno que era acompanhado pelos técnicos, que nós também temos a parceria de psicologia, terapia da fala, psicomotricidade e muitas vezes fazíamos reuniões em conjunto, então vamos lá ver o que é que vamos melhorar, o que é que ele está a conseguir, onde é que temos de batalhar. E o facto de fazermos estas reuniões, muitas vezes assim, um bocadinho informal. Isso ajudou porque estávamos todos. Era toda uma equipa a trabalhar para um mesmo objetivo.

Inv: E quais considera serem as maiores dificuldades de trabalhar com alunos com problemáticas graves?

TE4: Se calhar os espaços. Neste momento, eu acho que um constrangimento grande que nós temos aqui é o espaço físico. Porque a escola foi reconstruída há uns anos, e nós da educação especial perdemos aqui um pouco, perdemos. Nós, por exemplo, tínhamos uma estufa, deixámos de ter pronto e era algo mais prático, porque com estes alunos é este tipo de trabalho que fazemos com eles.

Inv: Sim, os seus colegas que eu já entrevistei foram exatamente por esse caminho. Sim, parece que estão todos alinhados.

TE4: Sim, porque nós sentimos isso. Porque nós estivemos todos no espaço antigo, não é? Agora com este novo espaço, realmente é isso. Tínhamos uma estufa, por exemplo, tínhamos um espaço adequado para podermos fazer atividade de culinária, por exemplo, que os miúdos adoravam, adoravam poder fazer um bolo. Neste momento, nós temos uma sala de aula normal que não tem uma saída de água, mesmo uma pintura, alguma coisa que queiramos fazer de pincel, estamos muito limitados.

Inv: E diria que, para além disso, haveria alguma outra solução ou algo a ser adotado para facilitar o seu trabalho com estes alunos?

TE4: Neste momento, o que me lembro é mesmo o espaço físico, porque acho que nós até somos um grupo que é um grupo unido a nível de professores. Somos um grupo que partilha, que também é muito importante, não é? Damos conselhos uns aos outros, acho que é um bom ambiente entre colegas. De famílias também, as famílias são colaborantes. Claro que há sempre uma ou outra, mas isso é em todo lado, mas de uma maneira geral, eu acho que as famílias são colaborantes. Pronto, de momento não consigo pensar noutras coisas a melhorar.

Inv: É bom sinal que só haja um problema, digamos assim.

TE4: Sim, é verdade.

Entrevista 9 (EE1)

Inv: Há quanto tempo o seu filho frequenta esta escola?

EE1: Está no Agrupamento desde o Jardim de Infância, depois só entrou para a escola com 7 anos, ele agora vai fazer 18, por isso há cerca de 11 anos.

Inv: Se me permite, qual é a problemática dele?

EE1: É autismo e é um autismo grave porque tem uma base genética.

Inv: E com que frequência é que fala com o diretor de turma e os professores de Educação Especial do seu filho?

EE1: Semanalmente, tenho a sorte de conseguir falar semanalmente, mesmo que seja de forma um pouco mais informal quando o venho buscar à escola.

Inv: E pronto, visto que seu filho está na escola há vários anos. Ao longo dos últimos anos, quais foram as mudanças que verificou nas medidas e estratégias utilizadas pelos professores do seu filho?

EE1: Ele tem mudado muito professores, quase todos os anos vai tendo um professor novo e cada professor tem o seu método, cada um traz inovações, o que por um lado leva algum tempo para que ele se habitue, mas de forma geral tem resultado bem e ele vai progredindo todos os anos. Depois também houve algumas medidas novas introduzidas pela escola, e os professores depois também as utilizam.

Inv: Qual é a sua opinião sobre as medidas atuais e as estratégias utilizadas pelos professores dele neste momento?

EE1: Dado o perfil e as características dele, parecem-me adequadas. Não se podem fazer omeletes sem ovos e a escola não pode fazer muito mais face à problemática dele.

Inv: E ele normalmente está mais em contexto de sala de aula ou fora da sala de aula?

EE1: Ele tem algumas aulas com os colegas, mas maior parte do tempo está na unidade de ensino especializado com o professor de Educação Especial e com alguns outros meninos.

Inv: Por aquilo que vê quando vai à escola, e pelo que lhe é dito, qual é a relação do seu filho com os colegas?

EE1: Com os colegas de turma não é uma relação forte, falam com ele e ele reage bem com alguns. Com os colegas de escola em geral, ele dá-se bem com meninos que andaram na turma dele no 1º Ciclo e no Jardim, eles compreendem-no aceitam e brincam com ele e ele gosta de muitos. Com meninos com problemáticas, com quem ele convive mais, ele tem uma relação bastante boa, bastante afetiva. Eles protegem-no muito e tentam sempre cativá-lo e levá-lo a fazer coisas diferentes e giras.

Inv: E então diria que sente que o seu filho está incluído na vida escolar.

EE1: Sim, tanto quanto pode estar.

Inv: E relativamente a atividades gerais da escola que em que ele participa ou não participa?

EE1: Ele vai participando quando as atividades não o deixam demasiado ansioso, mas às vezes ele participa até em atividades que não se tinha pensado e eu venho ver e ele acaba por entrar até espontaneamente em danças dos alunos de desporto e em outras coisas, porque está presente, gosta e faz com os outros.

Inv: Tem mais filhos nesta escola?

EE1: Não, já tive, o meu filho mais velho também andou cá, mas já está na faculdade.

Inv: E diria que, na altura em que o seu filho mais velho andava na escola, em termos de inclusão e na comunicação com os professores, sentia uma grande diferença entre ele e o seu filho mais novo?

EE1: Sim, sim. A relação com os colegas era completamente diferente, porque ele não tinha nenhuma problemática, então a relação era mais aquilo a que se chamaria habitual entre amigos. Em relação a falar com os professores, também falava algumas vezes, mas era mais nas reuniões de pais no final de período. Não sentia tanta necessidade de falar com muita regularidade porque em geral ele tinha boas notas e não tinha problemas de comportamento, logo não havia tanto essa necessidade de comunicação constante.

Inv: E está satisfeita com a escola ou tem aspetos que acha que deveriam ser melhorados?

EE1: Estou satisfeita. Claro que há sempre coisas que podem ser melhoradas, mas isso, as escolas não são perfeitas e com os recursos que têm acho que fazem o melhor que podem.

Entrevista 10 (EE2)

Inv: Há quanto tempo é que o seu filho frequenta esta escola?

EE2: Há nove anos, desde o 1º ano.

Inv: E qual é a problemática do seu filho?

EE2: Tem trissomia 21.

Inv: E com que frequência é que fala com o diretor de turma e os professores de educação especial do seu filho?

EE2: Eu falo sempre que é necessário, falo muita vez até contacto por telemóvel sempre que é necessário e sempre que me parece pertinente. Eu entro em contato e também entram em contacto comigo sempre que se passa alguma coisa.

Inv: Ao longo dos últimos anos, quais foram as mudanças que verificou nas medidas utilizadas pelos professores do seu filho?

EE2: Ele passou a estar muito mais em sala de aula e a fazer muito mais atividades com os colegas. É sobretudo isso. Ele passava mais tempo na sala da unidade, agora está muito mais integrado em sala de aula e a fazer atividades junto dos colegas.

Inv: E qual é a sua opinião sobre as medidas atuais aplicadas a ele?

EE2: Parece-me que correspondem ao que ele necessita. Ele neste momento já está a fazer PIT porque já passou dos 15 anos, já vai ao supermercado fazer um estágio onde está integrado. Já se está a tornar mais autónomo, acho que está tudo a correr muito bem.

Inv: E, pelo que vê qual é a relação do seu filho com os colegas?

EE2: É uma relação boa. Os colegas aceitam-no, ele tem um bocadinho de mau feitio, é bem teimoso, às vezes embirra, mas eles têm muita paciência com ele e lidam bem com ele.

Inv: Muito bem, então diria que sente que o seu filho está incluído na vida escolar?

EE2: Sim, está muito incluído.

Inv: E participa nas atividades gerais da escola?

EE2: Sim, participa e gosta de participar na maioria.

Inv: E já me disse há pouco que tem uma filha mais nova também na escola, como compara a relação dela com os colegas relativamente à do seu filho?

EE2: Acaba sempre por ser sempre diferente, não é? Mas de forma geral ambos se dão bem com os colegas e têm amigos e parecem-me felizes na escola. Ela depois na escola não interage é muito com o irmão, gosta de fazer as suas coisas sem estar muito de volta dele, mas acho que isso também é normal entre irmãos com idades diferentes quando estão em contexto de escola, cada um com os seus amigos.

Inv: E na comunicação com professores e diretor de turma dela, há muita diferença relativamente ao nível de comunicação que tem com os professores do seu filho?

EE2: Não, não. Obviamente falo com um bocadinho menos regularidade porque por vezes não há tanta necessidade, mas mesmo assim quando posso falo também com o diretor de turma dela, e se for à escola por causa do meu filho tento sempre ver se também consigo falar com o professor dela nem que seja só uns minutinhos para ver como está tudo.

Inv: Diria que está satisfeita com a escola ou tem aspetos que gostava que fossem melhorados?

EE2: Estou bastante satisfeita, não sei se podia ser melhor, mas pelo que eu conheço de outras escolas, parece-me que esta é bastante boa e tem acompanhado bem o meu filho.