

**O Plano Individual de Transição no 3º ciclo: que
repercussões?**

Helena Natália Pereira Inês

Lisboa, novembro de 2012

Mestrado em Supervisão Pedagógica

**O Plano Individual de Transição no 3º ciclo: que
repercussões?**

Helena Natália Pereira Inês

Dissertação apresentada para obtenção de Grau de Mestre
em Supervisão Pedagógica

Orientadora: Professora Doutora Filipa Seabra

Lisboa, novembro de 2012

RESUMO

Aludindo aos princípios inclusivos acordados em Salamanca (1994), a publicação do Decreto-Lei nº3/ 2008, de 7 de janeiro, implicou formalmente a escola na transição para a vida pós-escolar dos alunos com Necessidades Educativas Especiais, impondo, sempre que oportuno, a elaboração de um *Plano Individual de Transição* (PIT).

Na escola inclusiva, a diferença é valorizada, pelo que a diversidade, afigurando-se como um novo eixo norteador da ação educativa, justifica a necessidade imperiosa de adequar o currículo, flexibilizando-o e diferenciando-o.

Assumindo a relevância do papel do professor na aplicação do plano de transição, enquanto gestor curricular e coconstrutor/ dinamizador de um currículo personalizado capaz de, por um lado, promover o (in)sucesso do percurso desenhado e, por outro, melhorar o processo, consideramos como fundamental conhecer as formas de implementação do programa por partes dos intervenientes, bem como caracterizar a supervisão que entre os mesmos emerge.

Perante esta problemática, definimos como objetivos gerais para o presente estudo:

- Conhecer experiências de intervenientes relativas à aplicação do PIT;
- Conhecer os processos de articulação e supervisão emergentes entre os envolvidos.

Face aos objetivos definidos, optámos por uma metodologia qualitativa de natureza descritiva e exploratória. Recorremos à análise documental e à entrevista semiestruturada como técnicas de recolha de dados e procedemos à análise de conteúdo para analisar os dados recolhidos.

Os resultados apontam para o cumprimento da lei, isto é, uma implementação real do PIT. Este recurso revela-se um instrumento de diferenciação curricular pertinente, que evidencia contributos notáveis no âmbito do desenvolvimento pessoal e da inclusão social. Contudo, não fica garantida a inserção laboral. A articulação entre todos os intervenientes não corresponde a uma prática regular. Emerge uma supervisão colaborativa entre os envolvidos, centrada na figura da docente de Educação Especial.

Palavras-chave: Inclusão, Diferenciação Curricular, TVA, PIT, Supervisão.

ABSTRACT

Alluding to the inclusive principles agreed in Salamanca (1994), the publication of the decree-law 3/2008, of 7th January, has formally implicated the school in the process of transition to the after-school life of students with special needs, demanding, whenever suitable, the elaboration of an Individual Transition Plan (ITP).

In the inclusive school, difference is valued, therefore diversity, as a new guiding of educational action, justifies the imperious need of adapting the curriculum, turning it into a more flexible and differentiated one.

Assuming the relevance of the teacher's role in the application of the transition plan as a curricular monitor, developer and facilitator of a personalised curriculum able to, on one hand, promote the (un)success of the approach and, on the other hand, improve the process, we have considered essential to get to know how the programme is being implemented by the participants as well as to characterize the implied supervision.

Given this issue, we have defined the following objectives to the study:

- Get to know the experience of the participants concerning the application of the ITP;
- Get to know the articulation and supervision processes between the ones involved.

Considering the actual objectives, we went for a quantitative methodology of a descriptive and exploratory nature. We have used the documentary analysis and semi structured interview as collecting data techniques and we have proceeded to the content analysis.

The results of the analysis are in line with the law, which means that there is an effective implementation of the ITP. This plan is a pertinent curriculum differentiation instrument which brings remarkable contributes to the personal development and social inclusion. However, the laboral insertion is not granted. The articulation between all the participants is not a regular practice. There is a collaborative supervision between the participants centred in the figure of the Special Education teacher.

Key words: Inclusion, Curriculum Differentiation, ALT, ITP, Supervision.

Dedicatória

À minha mãe,
cujo sorriso luminoso perdi no início desta caminhada,
mas cuja determinação e amor me continuam a fazer acreditar
que vale sempre a pena...

Agradecimentos

Concluída esta caminhada, recordo carinhosamente as pessoas sem as quais a realização deste projeto não teria sido possível.

À Professora Doutora Filipa Seabra, por quem nutro uma profunda admiração e para quem todas as palavras de gratidão me parecem insuficientes, pelo privilégio de ter partilhado do seu inestimável humanismo e sabedoria; pela confiança que depositou em mim; pela sua presença, amizade, delicadeza e paciência inesgotável que me incentivaram permanentemente.

Aos professores e colegas do curso, em particular à Risoleta Montez e à Isabel Pestana pelos momentos de aprendizagem e solidariedade vividos, nos quais as palavras amigas e de ânimo proferidas ainda hoje fazem eco...

Aos participantes no estudo, pela boa vontade imediata em responder à entrevista, nomeadamente à professora de Educação Especial, pela sua disponibilidade constante.

À Rita Plácido por ter estado ao meu lado.

Ao meu pai, um agradecimento muito especial, pelo exemplo de perseverança e trabalho, pelo amor que tão generosamente distribui e me leva a acreditar em mim; pelo apoio incondicional nas horas de desespero...

Ao meu marido e filhas, pelas brincadeiras por vezes adiadas...por terem compreendido a minha indisponibilidade quando o trabalho me impediu de estar tão presente e paciente.

Às minhas amigas de sempre, Vanda, Carla e Cristina, com quem deixei de privar muitas vezes, mas que são sempre um suporte.

A todos os que contribuíram de forma mais próxima para o êxito deste projeto, o meu agradecimento profundo.

A todos, o meu obrigado sentido.

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO.....	1
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	5
CAPÍTULO I - ESCOLA INCLUSIVA, REFLEXIVA E APRENDENTE	6
1.1. Da escola exclusiva à escola inclusiva.....	6
1.1.1. Massificação do ensino e emergência de um público heterogéneo	7
1.1.2. Escola com todos e celebração da diversidade.....	9
1.1.2.1. Prelúdio da escola inclusiva: marcos históricos emblemáticos.....	9
1.1.2.2. Rutura paradigmática e valorização da diferença	18
1.1.2.3. Implicações da educação inclusiva no contexto português	19
1.1.3. Novos desafios à escola do século XXI: a gestão da diversidade e o sucesso de todos	24
1.1.3.1. Heterogeneidade enquanto oportunidade	24
1.1.3.2. Diferenciação curricular na promoção do sucesso.....	25
1.2. Construção de uma escola reflexiva e aprendente	37
1.2.1. Contributos do docente	40
1.2.2. Supervisão pedagógica e formação de professores	44
1.2.2.1. Supervisão colaborativa no processo de alunos com PIT e comunidades de aprendizagem	47
CAPÍTULO II - TRANSIÇÃO PARA A VIDA ATIVA/ADULTA E PLANO INDIVIDUAL DE TRANSIÇÃO	55
1.1. Gestão flexível do currículo e TVA dos jovens com NEE.....	55
1.2. PIT como resposta às capacidades dos jovens com NEE	62
PARTE II – PARTE EMPÍRICA	68
CAPÍTULO I - METODOLOGIA DO ESTUDO	69
1.1. Descrição do Estudo	69

1.1.1. Caracterização da amostra.....	73
1.2. Técnicas de recolha de dados	80
1.2.1. Entrevista semi-estruturada.....	80
1.2.2. Análise documental	85
1.3. Cuidados éticos	87
1.4. Técnicas de análise de dados	88
1.4.1. Entrevista semi-estruturada.....	88
1.4.2. Análise documental	96
CAPÍTULO II - APRESENTAÇÃO DOS DADOS	97
1.1. Entrevistas	97
1.1.1. Práticas de planificação, aplicação, monitorização e avaliação da TVA e PIT	98
1.1.2. Pertinência, alternativas e (in)satisfação decorrentes da aplicação do PIT	105
1.1.3. Contributos, vantagens e desvantagens resultantes da aplicação do PIT	107
1.1.4. Processos de articulação e supervisão emergentes entre os intervenientes	109
1.1.5. Caracterização da relação de supervisão entre os envolvidos.....	113
1.1.6. Sugestões relativas à melhoria na implementação do PIT	115
2.2. Análise Documental.....	116
2.2.1. Contributos do PIT	116
2.2.2. Processos de articulação e supervisão emergentes	118
CAPÍTULO III - DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	122
CONCLUSÕES	133
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	141
ANEXOS	152

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1- Facilitadores e Barreiras no processo de TVA.....	58
Quadro 2- Plano Individual de Transição: caracterização.....	63
Quadro 3 – Critérios de seleção do caso.....	74
Quadro 4 – Caracterização do aluno.....	75
Quadro 5 – Caracterização da docente de Educação Especial.....	75
Quadro 6 – Caracterização da diretora de turma.....	76
Quadro 7 – Caracterização da diretora de escola (Agrupamento).....	76
Quadro 8 – Caracterização da monitora de estágio.....	77
Quadro 9 – Caracterização da encarregada de educação.....	77
Quadro 10 – Caracterização da psicóloga educacional.....	77
Quadro 11 – Guião da entrevista.....	81
Quadro 12 – Esquema de categorização da entrevista.....	94

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Idade.....	77
Gráfico 2- Sexo.....	77
Gráfico 3- Formação acadêmica.....	78
Gráfico 4- Formação inicial.....	78
Gráfico 5- Anos de serviço.....	78
Gráfico 6- Formação Específica (TVA/ PIT).....	78
Gráfico 7- Cargos desempenhados.....	79
Gráfico 8- Experiência com NEE.....	79
Gráfico 9- Experiência com TVA/ PIT.....	79
Gráfico 10- Experiência com tutoria.....	79

SIGLAS E ABREVIATURAS

Siglas

APPACDM	Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental
CERCI	Cooperativa de Educação e Reabilitação de Crianças Inadaptadas
IPSS	Instituição Privada de Solidariedade Social
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
EE	Educação Especial
NEE	Necessidades Educativas Especiais
TVA	Transição para a Vida Ativa/ Adulta
PEI	Programa Educativo Individual
CEI	Currículo Específico Individual
PIT	Plano Individual de Transição

Abreviaturas

Art^o	Artigo
ed.	editor(a)
org.	organizador(a)
et al.	e outros
p.	página
n.d.	nenhuma data
n.l.	nenhum local

INTRODUÇÃO

Em finais do século passado, a assinatura à escala mundial da *Declaração de Salamanca* (1994) consignou a defesa de uma escola para e com todos – a escola inclusiva. Os seus pressupostos marcaram decisivamente uma viragem concetual, responsabilizando a escola quer pelo ensino de todas as crianças, incluindo as que apresentam Necessidades Educativas Especiais (NEE), quer pela transição efetiva destes jovens da escola para o mundo laboral.

A presença na escola contemporânea de um público heterogéneo, decorrente do reconhecimento do direito à educação e do conseqüente processo de massificação do ensino, complementado pelos movimentos de integração e de inclusão, constitui um desafio coletivo atual na promoção da equidade e do **sucesso educativo de todos**.

Efetivamente, a diversidade colocou nas agendas educativas contemporâneas o desafio da sua gestão, com vista a promover o sucesso educativo de todos. Esta questão evidenciou a necessidade da escola se adequar ao aluno, flexibilizando e diferenciando o currículo, construindo, em situações de NEE, um percurso de aprendizagem e de avaliação individuais, corporizando, nesta ótica, os princípios acordados em Salamanca, na conferência promovida pela UNESCO (1994).

A heterogeneidade, na escola inclusiva, é a partir desse momento entendida como uma oportunidade para todos aprenderem e refletirem em conjunto, inovando práticas pedagógicas e avaliativas. As potencialidades decorrentes de partilha, da discordância, da colaboração e da articulação são atualmente reconhecidas. As respostas, no nosso entender, nem sempre são únicas, nem definitivas. Vão-se descobrindo e construindo durante o processo, pelo que a supervisão ganha contornos centrais, na definição de uma escola inclusiva, reflexiva e aprendente. A supervisão assume então uma dimensão coletiva e partilhada, que esbate as fronteiras entre ensinar e aprender. Assim, nesta perspetiva de supervisão, os sujeitos estão envolvidos no processo de formação, uma vez que conjuntamente todos contribuem para a resolução de problemas e para a melhoria do processo (Correia, 1994).

Defendemos que as aprendizagens realizadas na escola ganham particular visibilidade e utilidade na vida adulta, quando promovem o sucesso pessoal, a inserção profissional e a participação social ativa. Assim, para potenciar um percurso bem-sucedido do aluno com NEE, será necessário iniciar a Transição para a Vida Ativa/Adulta (TVA) na escola, implicando-a profundamente.

Em âmbito nacional, o normativo em vigor¹ referente à Educação Especial sustenta que “Sempre que o aluno apresente necessidades educativas especiais de carácter permanente que o impeçam de adquirir as aprendizagens e competências definidas no currículo deve a escola complementar o programa educativo individual com um plano individual de transição (...)” (Artº 14º, ponto 1, Decreto-Lei nº 3/ 2008, de 7 de janeiro). É tendo em conta esta visão que se justifica o presente estudo, no qual o Plano Individual de Transição (PIT) é percecionado como um instrumento “(...) destinado a promover a transição para a vida pós –escolar e, sempre que possível, para o exercício de uma atividade profissional com adequada inserção social, familiar ou numa instituição de carácter ocupacional” (idem). Neste sentido, será necessário promover a “(...) aquisição de competências que possibilite uma vida o mais autónoma possível e com a máxima integração familiar, social e profissional” (Portaria 275-A/ 2012, de 11 de setembro).

Deste modo, do ponto de vista teórico, começámos naturalmente por enquadrar o estudo face ao fenómeno de massificação do ensino e aos movimentos de integração e inclusão, focando a valorização da diversidade e da diferença como novo eixo norteador da ação educativa e oportunidade para aprender e inovar.

Posicionámo-nos de seguida face ao conceito de diferenciação curricular, entendendo-o como promotor da equidade e do sucesso educativo de todos. Consideramos que a construção de um percurso personalizado concorre para o sucesso educativo dos alunos com NEE, bem como para a melhoria da sua qualidade de vida, especialmente daqueles que apresentam deficiência mental.

Considerando ainda o papel do docente como renovado no que concerne à construção de uma escola reflexiva e aprendente, nomeadamente enquanto organizador das aprendizagens e gestor do currículo, debruçámo-nos sobre os seus contributos, bem como na sua participação no processo de supervisão colaborativa em alunos com PIT.

Num segundo momento, focalizámos a nossa atenção sobre a Transição para a Vida Ativa/ Adulta e sobre o Plano Individual de Transição, que defendemos como resposta às capacidades dos jovens com NEE.

¹ Decreto-Lei nº 3/ 2008, de 7 de janeiro, alterado pela Lei nº 12/ 2008, de 12 de maio e complementado pela Portaria 275-A/ 2012, de 11 de setembro. A Portaria foi publicada **após a recolha de dados realizada na presente investigação.**

Emergiram assim algumas preocupações quanto aos conceitos de TVA/ PIT, da sua aplicação no terreno e da supervisão emergente entre os envolvidos no processo. Como organiza a escola a Transição para a Vida Ativa/ Adulta dos alunos com NEE? Como concretiza o PIT? Que contributos e constrangimentos são percecionados pelos implicados? Que supervisão emerge? Como é operacionalizada? Partindo destas inquietações, definimos dois objetivos gerais e quatro, específicos:

Objetivos gerais:

- Conhecer experiências de intervenientes relativas à aplicação do Plano Individual de Transição;
- Conhecer os processos de articulação e supervisão emergentes entre os envolvidos.

Objetivos específicos:

- Conhecer a (in)satisfação dos intervenientes na aplicação do PIT;
- Analisar os contributos do PIT para a aprendizagem do aluno com NEE, o seu desenvolvimento pessoal, a sua inclusão social e a sua inserção laboral;
- Caracterizar a relação de supervisão entre os envolvidos;
- Apontar direções de melhoria na aplicação do PIT com base na experiência dos intervenientes auscultados.

Com base nos objetivos propostos, optámos pela implementação de uma metodologia qualitativa de natureza descritiva e exploratória. Recorremos à análise documental e à entrevista semiestruturada como técnicas de recolha de dados e procedemos à análise de conteúdo para analisar os dados recolhidos. A entrevista foi desenhada, validada e aplicada a seis intervenientes implicados no PIT de um aluno com trissomia 21. A mesma incidiu nas perceções, (in)satisfação dos entrevistados sobre a aplicação da TVA, do PIT ou de outras medidas de adequação curricular, na identificação de contributos do PIT para o desenvolvimento pessoal, a inserção profissional e social e nas informações e caracterização sobre os processos de articulação e supervisão emergentes entre os envolvidos.

Complementarmente, para se proceder a uma análise documental rigorosa, foram consultados vários documentos ao longo da realização da investigação: documentos e

normativos nacionais que enquadram o conceito de PIT e de supervisão, bem como documentação constante do processo individual do aluno.

A estrutura do trabalho encontra-se organizada em duas partes fulcrais: Parte I - Enquadramento Teórico e Parte II - Enquadramento Metodológico, perfazendo cinco capítulos (dois do Enquadramento Teórico e três do Enquadramento Metodológico).

O Capítulo I – Escola Inclusiva, Reflexiva e Aprendente – pretende enquadrar a emergência do Plano Individual de Transição na primeira década deste século, compreendendo os contextos que a favoreceram.

No Capítulo II – Transição para a Vida Ativa/ Adulta e Plano Individual de Transição – procedemos à análise destes conceitos, relacionando-os com a gestão flexível do currículo. Detivemo-nos ainda sobre a defesa de uma relação entre o PIT e as capacidades dos jovens com NEE.

O Capítulo I – Metodologia do Estudo - justifica as opções metodológicas assumidas no presente estudo, com recurso a suporte teórico. Apresentamos ainda os instrumentos de recolha de dados, pormenorizando o processo da sua elaboração e validação. Caracterizamos ainda a amostra que serviu de base à presente investigação.

O Capítulo II - Apresentação dos Dados - revela a apresentação dos dados colhidos mediante a aplicação dos dois tipos de instrumentos: a entrevista e os dados documentais.

O Capítulo III – Discussão dos Resultados - interpreta e problematiza os dados apresentados no capítulo anterior, à luz dos suportes teóricos propostos nos capítulos iniciais, contribuindo para a sua compreensão.

Por fim, nas Conclusões, são apresentadas as principais considerações finais do estudo, apontando pistas de trabalho futuro, no âmbito desta problemática.

Em anexo, incluem-se as transcrições integrais das entrevistas, bem como os documentos processuais consultados.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO I - ESCOLA INCLUSIVA, REFLEXIVA E APRENDENTE

Não há, não,
duas folhas iguais em toda a criação.
Ou nervura a menos, ou célula a mais,
não há, de certeza, duas folhas iguais.

António Gedeão, Pastoral

O início do século passado registou uma viragem no acesso à escola, que tornou nessa altura o ensino público universal e obrigatório (Constituição da República de 1911). Posteriormente, em meados desse mesmo século, ainda em contexto nacional, a escola abria as suas portas a alunos até então excluídos do sistema educativo – os alunos portadores de deficiência e, no final do século, procurou incluir todos os alunos, independentemente das suas características individuais.

Importaram-se então problemas, decorrentes da massificação rápida do ensino (Sebastião & Correia, n.d.). A escola, que optara por uma abordagem inclusiva, deparou-se com desafios novos, que a têm progressiva e necessariamente transformado numa organização reflexiva (Alarcão, 2001) e simultaneamente aprendente, que procura incessantemente dar uma resposta eficaz a uma multiplicidade de problemas inusitados.

1.1. Da escola exclusiva à escola inclusiva

Quem abre uma escola, fecha uma prisão.

Victor Hugo

Os ideais de justiça e igualdade defendidos pela Revolução Francesa (1789) e posteriormente reiterados pelas políticas de democratização, espelhadas na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) traduziram-se, em contexto educativo nacional, na universalização e obrigatoriedade do ensino e na consequente abertura da escola a uma faixa significativa da população.

1.1.1. Massificação do ensino e emergência de um público heterogéneo

Se queremos progredir, não devemos repetir a história,
mas fazer uma nova história.
Mahatma Gandhi

O ensino em Portugal que, no início do século XX, ainda era um privilégio de poucos, passou, durante a primeira república, a ser uma obrigação e um direito de muitos.

Com efeito, a universalização do ensino, promovida pela igualdade de acesso, originou gradualmente uma democratização que, por sua vez, despoletou, a partir dos anos 50, um aumento exponencial do número de alunos nas escolas, dando origem ao processo conhecido por “massificação do ensino”. Formosinho e Machado (2008: 2) referem que “A opção da sociedade portuguesa pelo regime democrático a partir de meados da década de 70 do século XX permitiu que a escola portuguesa se organizasse para acolher e *dar aulas a mais* alunos. Esta opção pelo aumento da escolarização das crianças, dos adolescentes e dos jovens traduziu-se na colocação de mais alunos por turma e na ocupação intensiva dos estabelecimentos de ensino e das salas de aula”. Contudo, é sobretudo a partir da Revolução de 25 de abril de 1974, que ganha visibilidade o direito adquirido, fechando-se então decisivamente o capítulo da escola elitista e exclusiva (Canário & Alves, 2004; Tormena et al., 2003).

Em paralelo, a obrigatoriedade do ensino, nomeadamente a partir da Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986 (Lei nº46/ 86, de 14 de outubro), que instaurou a escolaridade obrigatória de nove anos, acelerou a massificação do ensino nas escolas regulares. A este respeito, Roldão (2003:157) esclarece ainda que inicialmente a massificação pretendia uma maior qualificação para o mercado de trabalho pois o aumento da escolaridade está intimamente associada “(...) ao desenvolvimento económico das sociedades industrializadas”.²

Na escola atual, dilatou-se recentemente (Lei nº85/ 2009, de 27 de agosto, cujo regime jurídico foi desenvolvido pelo Decreto-Lei nº176/ 2012, de 2 de agosto) o

² A expansão da escolaridade, o desenvolvimento económico das sociedades industrializadas, sobretudo no pós-guerra (necessidade de populações mais qualificadas para competir no mercado de trabalho), impõe a necessidade de alargar a escolaridade comum para além do nível primário e básico. Assim, remete a diferenciação de vias para mais tarde, garantindo uma subida do nível educacional geral, tornado indispensável pelas pressões do crescimento económico e da democratização das sociedades.

período de frequência obrigatória para doze anos, com vista a responder à necessidade de elevar os padrões de qualificação indispensáveis à sobrevivência numa sociedade altamente competitiva e na qual a mobilidade de pessoas, decorrente do processo de globalização, é já uma realidade frequente (Tratado de Lisboa, 2007). Maria de Lurdes Rodrigues, Ministra da Educação em 2009³, justificou o alargamento da obrigatoriedade para doze anos, alegando que esta decisão procurava elevar o nível escolar dos jovens e combater o abandono escolar. Também permite, na nossa opinião, adiar a entrada num mercado de trabalho saturado.

A massificação do ensino surgiu portanto do reconhecimento e da concretização do direito de todos à educação e implicou, naturalmente, a expansão da rede escolar, mediante a construção de novas escolas (visível sobretudo a partir de 1950), bem como a formação acrescida de docentes habilitados. Colocou ainda em evidência uma organização curricular, definida em função de um perfil de público homogêneo, que se tornava gradualmente obsoleta (Bénard da Costa, 2004).

Por outro lado, a escola de massas conduziu naturalmente à alteração da sua estrutura organizacional “(...) através da criação de estruturas pedagógicas intermédias entre a direcção e a gestão da escola e os professores” (Formosinho, 2009: 60).

Originou ainda uma mudança rápida de atores educativos, o ecletismo das suas funções, bem como à emergência de um público escolar diferenciado e heterogêneo. Nesta linha, Formosinho⁴ (n.d: 8) esclarece que “A escolaridade obrigatória criou (...) uma nova realidade organizacional - a escola de massas”, caracterizada pela “heterogeneidade geográfica (origem rural ou urbana), social e étnica (...)”.

A heterogeneidade resultante do processo de massificação evidenciou, porém, até meados dos anos 70 do século passado, um paradoxo existente entre o discurso teórico e a realidade. A escola era para todos no plano da retórica, pois os grupos desfavorecidos ou em risco de exclusão social, no qual se inserem as pessoas portadoras de deficiência, continuavam excluídos do sistema educativo regular nacional e, claro, das escolas. Lembremos, a título ilustrativo, a tradicional arquitetura das “escolas primárias”, cujo *design* não tivera certamente a preocupação em facilitar a acessibilidade a todos. O

³ *Escolaridade obrigatória aumenta para 12 anos em Portugal*. Disponível em <http://www.tvciencia.pt/tvcjrn/pagjrn/tvcjrn03.asp?cdc=277&nsq=1> (consultado a 18/ 10/ 2011)

⁴ João Formosinho, *Os pais e a Escola para Todos*. Disponível em http://www.drealg.min-edu.pt/upload/docs/ppt_formosinho.pdf (consultado a 18/ 10/ 2011)

acesso não estava totalmente garantido. A acessibilidade também não. A diferença ainda constituía um problema.

A universalização do ensino concretizou ideais de justiça e equidade. Contudo, segundo Barroso (2003: 31), terá faltado ponderação na abertura da escola a muitos: “(...) massificou-se sem se democratizar, isto é sem criar as estruturas adequadas ao alargamento e renovação da sua população e sem dispor de recursos e modos de acção necessários e suficientes para gerir os anseios de uma escola para todos, com todos e de todos”.

Na verdade, a massificação do ensino e a consequente emergência de um público heterogéneo, imbuído de problemas pessoais e sociais diferentes, colocaram, nas agendas educativas atuais, um desafio prioritário ainda por resolver: a gestão da diversidade, garantindo o sucesso educativo de todos.

1.1.2. Escola com todos e celebração da diversidade

1.1.2.1. Prelúdio da escola inclusiva: marcos históricos emblemáticos

Inclusão é sair das escolas dos diferentes e promover a escola das diferenças.

Maria Teresa Mantoan

A universalização do ensino possibilitara o acesso massivo à educação de muitos, mas deixara de fora, em contexto nacional, até meados dos anos 70⁵ do século passado,

⁵ As primeiras respostas à deficiência surgiram no âmbito da deficiência sensorial. A partir de 1822, por iniciativa de José Rego, foi criado o Instituto para crianças surdas-mudas e cegas. Mais tarde, em 1871, será criada a primeira Casa de Detenção e Correção para menores delinquentes “desobedientes e incorrigíveis” e em 1911, o médico António Aurélio da Costa Ferreira inicia, de forma regular, a obra de assistência aos “anormais mentais”. A primeira iniciativa assumida pelo Estado na educação das crianças diferentes, ocorreu em 1922, quando o Instituto Médico-Pedagógico da Casa Pia de Lisboa passou para a Tutela do Ministério da Instrução Pública, e recebeu a designação de Instituto Aurélio da Costa Ferreira. É preciso aguardar pelo fim da segunda Guerra Mundial para ocorrerem novas medidas a favor dos deficientes mentais. Assim, o Decreto-Lei nº35/ 801, de 3 de agosto permitiu a criação de “classes especiais de crianças anormais” anexas aos estabelecimentos de ensino primário, sob a orientação do Instituto Aurélio da Costa Ferreira (Lopes, 1997)

as pessoas portadoras de deficiência, que permaneciam institucionalizadas, inexistindo articulação entre as escolas regulares e as instituições. Estas crianças eram consideradas prejudiciais e incapazes de darem ou extraírem benefícios do sistema educativo regular (Salvi, n.d.).

A escola de massas não solucionara portanto as assimetrias sociais. Canário e Alves (2004: 2) refere que “Paradoxalmente, a democratização do acesso à escola comprometeu-a com a produção das desigualdades sociais, sem, ao mesmo tempo, lhe permitir cumprir as suas promessas impossíveis”. Ora, tendo a escola a obrigação de receber todos os alunos, a mesma deveria organizar-se, segundo Casanova (1990, in Ribeiro, 2008: 70)

(...) De modo a que nela tenham lugar toda a variedade de membros da sociedade em que vivemos, os ensine a conviver e trabalhar juntos, a respeitarem-se a compreender as suas diferenças; isto é, criar nelas atitudes que permitam um posterior desenvolvimento adequado, uma sociedade para todos, o equilíbrio pessoal necessário..., enfim, a possibilidade de uma vida plena, individual e social, para o homem.

Começam então a surgir movimentos nos países nórdicos da Europa, no final da década de 50 do século passado, em defesa do direito à educação de pessoas com deficiência em contexto educativo comum. Jiménez (1997, in Sanches & Teodoro, 2006: 3), situa o nascimento do movimento de integração:

A escolarização fora do sistema regular de ensino para todos os que se encontravam em situação de deficiência começa a ser posta em causa, a partir de 1959, na Dinamarca, que inclui na sua legislação o conceito de «normalização» (...) estendendo-se a seguir por toda a Europa e América do Norte (Jiménez, 1997). A sua generalização no meio educativo vai desencadear «a substituição das práticas segregadoras por práticas e experiências integradoras» (Jiménez, 1997:25), iniciando-se assim o movimento de integração escolar e a *desinstitucionalização* dos então chamados «deficientes».

A integração escolar, apostando na sua *normalização*, encaminhou assim os alunos das escolas especiais para as escolas regulares, proporcionando-lhe o usufruto de um novo espaço e novos parceiros de convívio, de socialização e de aprendizagem (Sanches & Teodoro, 2006). Portugal aderiu parcialmente a este novo conceito, na medida em que as escolas especiais continuaram a funcionar paralelamente à integração destes alunos nas escolas comuns.

As práticas pedagógicas foram também transportadas das instituições de ensino especial para a escola regular, numa vertente mais educativa, consubstanciadas num programa personalizado, de acordo com as características do aluno, desenhado e

implementado, quase exclusivamente pelo professor de Ensino Especial, previamente formado para acompanhar os alunos com incapacidades.

Em Portugal, este processo de integração terá sido feito em duas etapas: num primeiro momento entre 1973/ 74 e 1982/ 83, procedeu-se à reorganização dos serviços e criaram-se estruturas regionais, publicou-se legislação sobre a matéria⁶, mas em termos de resultados, os passos dados foram humildes. Numa segunda fase, entre 1983/84 e 1994, o sistema expandiu-se e consolidou-se o “ensino integrado”, assegurado por equipas de Ensino Especial espalhadas pelo país (Fontes, n.d.).

A integração escolar perspectiva que o aluno com incapacidades é o único responsável pelas suas dificuldades e que a ele compete solucioná-las. Insere-se no paradigma educativo centrado no aluno, com grande enfoque na compensação educativa. Deste modo, o aluno está na classe regular e tem um professor de Educação Especial que para ele fez um programa, para compensação das suas áreas deficitárias e o desenvolve individualmente com o aluno, fora da sala de aula e afastado da turma a que este aluno pertence (Sanches & Teodoro, 2006).

Esta prática é hoje entendida como contrária aos princípios da inclusão. “Não se compreende, hoje, uma educação especial para uma fatia de crianças/ jovens, não se compreende que seja necessário separar as pessoas para as educar, para as ensinar a viver com os outros, para as juntar depois.” (idem, 2006: 6).

O movimento de integração escolar promoveu um novo olhar sobre as pessoas em situação de deficiência. Em contexto nacional, a intervenção do Estado no apoio aos deficientes é reforçada no final dos anos 60 do século passado. A sociedade portuguesa estava sensibilizada para esta questão, devido em parte ao aumento do número de deficientes provocados pela guerra colonial (Fontes, n.d.). Multiplicaram-se posteriormente, a nível nacional e mundial, os encontros, iniciativas e publicações de normativos, de que destacamos a aprovação em 1960, em Paris, de uma convenção com vista a lutar contra a discriminação no campo do ensino (Conferência Geral da

⁶ O verdadeiro movimento em prol da integração desencadeou-se com o movimento de democratização da sociedade e da escola, subsequente à revolução do 25 de Abril, graças às alterações socioculturais e legais a que deu origem. A primeira referência legal à necessidade da integração aparece em 1973, na Lei Orgânica da Direção Geral do Ensino Básico (Decreto-Lei nº 45/ 73, de 12 de fevereiro), com possibilidade da Educação Especial ser desenvolvida em instituições e nas escolas regulares.

Organização das Nações Unidas para a Educação – UNESCO); nos EUA, a publicação em 1975, do *Education for All Handicapped Children Act - Public Law*, que determinava que o ensino ministrado aos alunos com deficiências tivesse lugar num ambiente o menos restritivo possível, com a sua integração na classe regular e em 1978, em Inglaterra, a publicação do *Warnock Report* que introduz o termo NEE, posteriormente sistematizado por Mel Ainscow, e que substitui a categorização médica por critérios pedagógicos, que passam então a balizar a ação educativa. Em 1981, em Inglaterra, o *Education Act* cunha definitivamente o conceito de NEE. É descrito que “(...) uma criança tem necessidades educativas especiais se tem dificuldades de aprendizagem que obrigam a uma intervenção educativa especial, concebida especificamente para ela” (Sanches & Teodoro, 2006: 2). Na década de 70, contrariamente ao que se passava no contexto internacional, a evolução legislativa foi pouco significativa em Portugal e o movimento no sentido da integração das crianças com deficiência foi pouco expressivo. No entanto, assinalamos a Constituição da República Portuguesa, em 1976. Nesta lei, as pessoas com deficiência são particularmente consideradas nos artigos 71.º, 73.º e 74.º, com a salvaguarda dos direitos ao ensino, à igualdade de oportunidades e a uma política nacional de prevenção, reabilitação e integração social.

É nos anos 80 e seguintes que são definidas medidas de política educativa integradora. Em 1986, a Lei de Bases do Sistema Educativo evidencia influências integradoras da *Public Law* e do *Warnock Report* e regista uma mudança quanto à conceção de escola integrada, incorporando a Educação Especial como modalidade de educação escolar e definindo como um dos seus objetivos, respeitantes à educação escolar e ensino básico, «assegurar às crianças com necessidades educativas específicas, devidas, designadamente, a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades» (Sanches & Teodoro, 2006: 6). Em 1987, é publicado o Decreto-Lei nº 243/87, de 15 de junho, no qual o Estado se compromete a garantir “instalações escolares adequadas, bem como os meios técnicos e equipamentos de apoio para os alunos portadores de deficiências ou incapacidades”. Além disso, garante o transporte “aos alunos portadores de deficiências, incapacidades e inadaptações”. Em 1988, é dado estatuto legal e organizativo às Equipas de Educação Especial, pelo Despacho Conjunto nº 36/ SEAM/ SERE/ 88, de 29 de julho e um ano mais tarde, é publicado o Decreto-Lei nº 9/89, de 9 de abril que define a Lei de Bases de Prevenção, Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.

Em 1991, é publicado o Decreto-Lei nº319/ 91, de 23 de agosto, que regula a integração de alunos com deficiência nas escolas regulares e decreta a substituição de critérios médicos por critérios pedagógicos para avaliação destes alunos. Este diploma distingue entre apoio a crianças com NEE e Ensino Especial (deficientes), esclarecimento clarificado posteriormente pelo Despacho 173 /ME/ 91, de 23 de outubro.

A ideologia de integração escolar, incorporando o ideal de igualdade, tinha como pressuposto, de acordo com Correia (1999), o direito da pessoa diferente a aprender com os outros, de acordo com o seu próprio nível de desenvolvimento⁷.

Este entendimento marca uma viragem em termos de abordagem educativa, desviando a intervenção para a escola. Com efeito, a escola deveria criar condições educativas eficazes para os alunos deficientes. Porém, a participação educativa, assente em princípios de “normalização” (resposta educativa desenvolvida num ambiente o mais normalizado e o menos restritivo possível) só respondeu parcialmente às necessidades das pessoas com deficiência.

A experiência e reflexão resultantes dos problemas decorrentes da abertura da escola a muitas crianças e da integração escolar desencadearam progressivamente, em Inglaterra e nos EUA, no início dos anos 90 do século passado, o movimento de inclusão; termo mais vasto que significa inserir, envolver, fazer parte de, partilhar, aceitar as diferenças, valorizar a diversidade (Serrano, 2005).

Com efeito, a rutura com a Educação Especial dá-se em 1990 na Conferência Mundial sobre a Educação para Todos (Jomtien, Tailândia), que proclamou a necessidade de assegurar o direito à educação de todos, independentemente das necessidades individuais⁸. Posteriormente, em 1993, as Normas das Nações Unidas sobre a Igualdade de Oportunidades para as Pessoas com Deficiência exortaram os

⁷ Segundo Soder (1981), existiam quatro graus de integração: física (compartilham espaços), funcional (utilizam os mesmos espaços e recursos), social (integram a classe regular) e comunitária (integração na juventude e vida adulta).

⁸ Porém as expectativas de Jomtien não foram alcançadas. Por esse motivo, seguiram-se vários eventos no mesmo sentido. Assim, em 2000, realizou-se o Fórum Mundial de Conferência de Dakar, com vista a reforçar as recomendações tecidas anteriormente, bem como definir novas metas para 2015, tendo-se adotado o documento “Enquadramento da Acção de Dakar para a Educação para Todos: Cumprir os Nossos Compromissos Comuns”. Nele, visava-se o acesso a uma educação básica, obrigatória e gratuita. Em 2003, a UNESCO e a Universidade de Oslo lançaram o *flagship* “O Direito à Educação para Pessoas com Deficiência: Caminho para a Inclusão”, no sentido de reforçar o apoio à educação inclusiva.

estados a assegurar que a educação de pessoas com deficiência fizesse parte do sistema educativo, em escolas regulares (Bénard da Costa, 2004). Nesta evolução, o termo integração começa a dar lugar ao de inclusão:

A grande diferença entre a integração e a inclusão reside no facto de que, enquanto na integração se procura investir na preparação do sujeito para a vida em comunidade, na inclusão, além de se investir no processo de desenvolvimento do indivíduo, busca-se a criação imediata de condições que garantam o acesso e a participação da pessoa na vida comunitária, por meio de suportes físicos, psicológicos, sociais e instrumentais (Aranha, 2000, in Mattos, 2004: 53).

Incluir não é portanto integrar.

Incluir está muito para além da mera inserção de alunos com NEE nas escolas regulares: implica sentido de pertença a um grupo, ter direito a coabitar nos diversos espaços sociais e a interagir com todos os sujeitos nesses espaços (Serrano, 2005).

A inclusão nasce portanto no seio das pessoas com deficiência e do reconhecimento do direito e valorização da diferença, em que diversidade humana é celebrada. Insere-se nos movimentos contra a exclusão social, de que é exemplo a emancipação feminina, tendo como princípio a defesa da justiça social (Sanches & Teodoro, 2006: 2).

Algo estava realmente a mudar.

A viragem consolida-se verdadeiramente em 1994, em Espanha, entre 7 e 10 de junho, numa conferência mundial organizada pelo Ministério de Educação e Ciência Espanhol em cooperação com a UNESCO- Departamento de Necessidades Educativas Especiais, dando origem a um documento crucial que impulsionou decisivamente a educação inclusiva - a Declaração de Salamanca. Nesse encontro, representantes de noventa e dois governos e vinte e cinco organizações internacionais, de entre os quais Portugal, encontraram-se para reafirmar o compromisso e o direito a uma educação para e com todos. O princípio orientador do enquadramento da ação sobre NEE enunciado em Salamanca defende que as escolas devem acolher todas as crianças independentemente das suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Enquadra os direitos das crianças e dos jovens com NEE no contexto mais lato dos direitos da criança e do homem, fazendo referência à Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948), à Convenção relativa aos Direitos da Criança (1989), à Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) e às Normas das Nações Unidas sobre a Igualdade de Oportunidades para as Pessoas com Deficiência (1993) (Sanches & Teodoro, 2006).

Foram, nessa conferência, acordados os princípios da escola/ educação inclusivas⁹, considerando-se que as escolas são “os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos” (Declaração de Salamanca, 1994: 10). A Declaração de Salamanca, espelhando políticas educativas atuais, consagra portanto um conjunto de princípios: i) o direito à educação é independente das diferenças individuais; ii) as necessidades educativas especiais não abrangem apenas algumas crianças com problemas, mas todas as que possuem dificuldades de aprendizagem; iii) a escola deve adaptar-se às especificidades dos alunos; iv) o ensino deve ser diversificado e realizado num espaço comum a todas as crianças.

Zabalza (1999) define a escola inclusiva como a que acolhe e dá uma resposta educativa de qualidade a todas as crianças e jovens sem exceção, desenvolvendo uma filosofia pedagógica que valoriza a diferença. Jesus e Martins (2000: 6) acrescentam que a educação inclusiva procura “(...) esbater as diferenças, aceitá-las e respeitá-las, o que é fundamental, inclusivamente em termos de cultura escolar”.

A escola inclusiva onde se pratica uma educação inclusiva implica por isso a reconcetualização da sua própria orgânica. Segundo Thomas, Walker e Webb (1998, In Sanches & Teodoro, 2006: 8), “(...) o Center for Studies on Inclusive Education (CSIE) define uma *escola inclusiva* como uma escola que:

- reflecte a comunidade como um todo; os seus membros são abertos, positivos e diversificados; não selecciona, não exclui, não rejeita;
- não tem barreiras, acessível a todos, em termos físicos e educativos (currículo, apoio e métodos de comunicação);
- trabalha com, não é competitiva;
- pratica a democracia, a equidade”.

Este conjunto de princípios, ainda longe de serem contemplados nas práticas quotidianas, conduz-nos a comunidades de aprendizagem (Mialaret 2003; Canário, 2004,) abertas a todos, onde a disponibilidade para ensinar e para aprender emerge de cada um dos seus elementos, sem espaços e sem tempos obrigatórios.

Segundo Wilson (2000), inclusão é a palavra que hoje pretende definir igualdade, fraternidade, direitos humanos ou democracia. A inclusão poderá portanto promover

⁹ Posteriormente reiterados em 1996, na *Carta do Luxemburgo* e em 2002, na *Declaração de Madrid* que reforçaram os princípios da não discriminação.

uma sociedade mais solidária porque existe, no nosso entender, uma relação de reciprocidade e interdependência entre educação inclusiva e sociedade inclusiva, na medida em que se complementam, não fazendo sentido existir, nem sobrevivendo uma sem a outra. Nesta ótica, Sanches e Teodoro (2006: 2) referem que “(...) a participação na construção de uma sociedade democrática, em que a justiça, o respeito pelo outro e a equidade sejam os grandes princípios de ser e de estar consigo e com os outros, o que, naturalmente, será gerador de escolas verdadeiramente inclusivas”.

A educação inclusiva implica portanto: i) o reconhecimento e a defesa de uma escola para e com todos¹⁰; ii) a alteração no âmbito da política educativa nacional, que reformule o sistema educativo, tornando-o inequivocamente único e inclusivo; iii) a implementação de práticas pedagógicas e avaliativas inovadoras que deixam transparecer a flexibilização e gestão curriculares e avaliativas, partilhadas pelos intervenientes e norteadas pela diferença e diversidade;¹¹ iv) a revisão da formação inicial e contínua dos professores, com vista a capacitar o corpo docente para lidar com a heterogeneidade; v) a redefinição de papéis e funções, nomeadamente das figuras centrais do processo educativo: professor e aluno; vi) a defesa e a valorização do seu contributo na construção de uma sociedade inclusiva, o que nos caso português, no parece, premente; vii) uma liderança eficaz, capaz de promover a cooperação, a articulação estreita entre setores da saúde, educação, segurança social e emprego, garantindo recursos humanos e materiais, apoios, parcerias e oferta educativa diversificados; viii) a mobilização de todos os implicados.

Na Declaração de Salamanca (1994: 6), o conceito de NEE é ainda clarificado:

necessidades educativas especiais refere-se a todas as crianças e jovens cujas carências se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares. Muitas crianças apresentam dificuldades escolares e, conseqüentemente, têm necessidades educativas especiais, em determinado momento da sua escolaridade.

Sanches e Teodoro (2007:2) esclarecem que “(...) muitos pensam que a inclusão escolar é para os jovens em situação de deficiência, mas não, ela deve contemplar todas

¹⁰ A Convenção das Nações Unidas dos Direitos das Pessoas com Deficiência (Nações Unidas, 2006) reiterou, uma vez mais, a necessidade dos estados membros implementarem um sistema de educação inclusiva.

¹¹ O Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, sobre a reorganização curricular do Ensino Básico, distingue, nos artigos 10º e 11º, os alunos com necessidades educativas de carácter permanente e a diversificação de ofertas educativas abrindo, assim, o caminho à gestão flexível do currículo e à sua adequação à especificidade dos alunos.

as crianças e jovens a quem são atribuídas necessidades educativas.”¹² A inclusão escolar não é exclusivamente dirigida a alunos com NEE, nem é sinónimo de educação para deficientes. Ela diz respeito a todos os que apresentam necessidades educativas, independentemente da situação causadora da perturbação e limitação.

A inclusão promoveu a entrada e a permanência na escola de todos, situação que era anteriormente privilégio de poucos, abalou o conforto da escola tradicional, há muito instalado porque “(...) questionou todo o sistema de ensino e todos os seus intervenientes (...)” (Bénard da Costa, 2004: 5) e direcionou a escola para o atendimento de todos os alunos, independentemente das suas especificidades e/ ou existência de deficiência, pois o princípio fundamental das escolas inclusivas

(...) consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola. (Declaração de Salamanca, 1994: 11-12).

Em Salamanca, assumiu-se portanto o compromisso de contribuir para o sucesso educativo da heterogeneidade de todos os alunos existentes nas escolas, prevendo e disponibilizando respostas diferenciadas, garantindo uma educação simultaneamente de equidade e qualidade, capaz de contribuir para uma sociedade também ela solidária e inclusiva.

Perspetivou-se verdadeiramente a educação de uma nova forma, podendo a inclusão ser entendida como um movimento para mudar as escolas a fim de as capacitar para responder à diversidade humana (Ainscow & Ferreira, 2003). A oportunidade de acesso e sucesso ganhara finalmente um novo significado, elevando a participação de todos os alunos e sustentando os contornos basilares de uma educação de/ para/ com todos – a *educação inclusiva*.

Salamanca não foi ignorada pela comunidade educativa portuguesa, pelo que se sucederam encontros e seminários diversos. Evidenciou-se, nos níveis micro e meso, na intervenção de muitos professores e de muitas escolas. Porém, a divulgação das

¹² Este entendimento concetual não coincide com o proposto pelo Decreto-Lei nº3/ 2008, de 7 de janeiro, na medida em que o mesmo se centra no carácter permanente das limitações.

recomendações deste evento mundial junto de profissionais, pais e população não foi generalizada. A única tradução da Declaração promovida pelo Instituto de Inovação Educacional esgotou rapidamente e nunca foi reeditada. O impacto da conferência, no âmbito da política educativa nacional (nível macro), não se fez verdadeiramente sentir, ganhando relevância sobretudo nas escolas e nas aulas (níveis meso e micro).

1.1.2.2. Rutura paradigmática e valorização da diferença

Se você difere de mim, meu irmão,
longe de me prejudicar, você me enriquece.

Antoine de Saint-Exupéry, *Citadelle*, 1939

Como verificámos no ponto anterior, a educação inclusiva corresponde a uma rutura paradigmática. A escola de alguns é agora de todos. Todos deve acolher e acomodar.

A escola deixou de ser vista como uma instituição voltada apenas para os alunos mais capacitados intelectualmente, passando a valorizar as diferenças e as especificidades de cada aluno e entendendo-os como uma fonte de riqueza para um ensino inovador. A responsabilidade da sua construção recai sobre diversos agentes, nomeadamente professores, pais e governantes, na qualidade de agentes geradores e gestores de condições e de recursos e, ainda, protagonizadores de mentalidades abertas à mudança, ao respeito e à celebração da diversidade humana (Mittler, 2000).

Passou-se do conceito de deficiência tradicionalmente estabelecido, baseado num modelo médico¹³ (assente na convicção de que todas as limitações das pessoas com deficiência advêm exclusivamente da sua deficiência e que a sua participação na vida social depende unicamente do seu esforço de adaptação) para um modelo social em que se realça como causa decisiva dessas limitações a forma como a sociedade os enfrenta. Esta mudança concetual privilegiou ainda o reforço do papel das equipas educativas inerentes às escolas, substituindo a intervenção prioritária de especialistas como agentes

¹³ A noção de deficiência tradicional, tendo subjacente o carácter duradouro ou permanente de uma anormalidade física e a incapacidade funcional resultante, levou a que fossem adotadas até ao movimento de inclusão respostas exclusivamente centradas no indivíduo, menosprezando fatores relacionados com o contexto (Martins, 2004, In Felizardo, 2010).

de intervenção educativa, salvo em situações cuja gravidade o exigisse. Esta nova visão presume uma articulação entre a escola, a família e a sociedade para maximizar as capacidades e o sucesso educativo de todos os alunos, que, no nosso entender, é promovido e partilhado pelos vários agentes educativos.

A uma perspetiva centrada nos problemas dos alunos, considerados como a fonte exclusiva das dificuldades educativas, seguiu-se uma perspetiva focada na situação global de ensino e de aprendizagem, em que se consideram a diversas barreiras que se opõem à participação do aluno no processo educativo, estejam elas situadas nas condições de funcionamento da escola e da sala de aula, nomeadamente nas estratégias educativas e avaliativas utilizadas, ou nos problemas de natureza económica, social ou cultural.

É assim concebido um “(...) novo modelo de escola aberta à diferença, onde se tenta que as minorias encontrem uma resposta às suas necessidades especiais sem prejudicar os outros, mas muito pelo contrário, beneficiando todos os alunos em geral, por tudo o que traz mudança e renovação e pelos novos recursos e serviços com que pode contar” (Jiménez, 1997: 21). Nesta linha, Rodrigues (2000: 10) define a educação inclusiva como aquela que se assume “(...) como respeitadora das culturas, das capacidades e das possibilidades de evolução de todos os alunos. A educação inclusiva aposta na escola como comunidade educativa, defende um ambiente de aprendizagem diferenciado e de qualidade para todos os alunos. É uma escola que reconhece as diferenças, trabalha com elas para o desenvolvimento e dá-lhe um sentido, uma dignidade e uma funcionalidade.” Celebra-se a diferença.

A diferença tem valor. É agora uma mais valia.

1.1.2.3. Implicações da educação inclusiva no contexto português

O resultado mais sublime da educação é a tolerância.

Helen Keller

A educação inclusiva abriu um novo capítulo na história da Educação, representando uma rutura com a conceção escolar tradicional. O novo eixo norteador da ação pedagógica e avaliativa é, como dissemos, a diversidade, que deveria ter

conduzido a uma “(...) reorganização da sala de aula em termos físicos e pedagógicos”. (Correia, 2003, In Serrano: 2005: 84).

Por outro lado, não obstante as orientações emanadas de Salamanca, que tornavam imprescindível e premente a redefinição da política educativa nacional, imbuindo-a de princípios inclusivos, a mesma não foi profundamente reformulada, ao contrário do que acontecera no Reino Unido e na África do Sul¹⁴ em que o sistema educativo se alterou significativamente, espelhando a orientação inclusiva no currículo, orgânica de serviços, papel dos diferentes órgãos decisores, formação de docentes, avaliação de alunos e definindo um único sistema de ensino: o inclusivo. Com efeito, apesar de Portugal não ter ficado totalmente indiferente às mudanças ocorridas no âmbito do contexto educativo internacional, não registou alterações profundas e suficientes.

A evolução verificada desde o século XX até aos nossos dias, no que concerne às medidas educativas especiais nacionais dirigidas a alunos com deficiência ou com NEE, foi suportada por inúmeras medidas legislativas que refletem as diferentes etapas do processo. Assim, podemos perceber, através de diversos diplomas, fases distintas desta evolução, tais como: i) o início do ensino integrado; ii) a abertura da escola básica a alunos portadores de qualquer tipo de deficiência; iii) a aproximação dos sistemas de educação regular e especial na resposta à diversidade entre os alunos.

Porém, como dissemos, Portugal não seguiu criteriosamente as orientações de Salamanca, afastando-se de princípios inclusivos ao definir, no Decreto-Lei nº3/ 2008, de 7 de janeiro, que as NEE são de carácter permanente, continuando atualmente a sobrevalorizar critérios médicos e a menosprezar fatores de ordem social, emocional e cultural como claras condicionantes da aprendizagem. Efetivamente, apesar da tentativa de não rotular as crianças e de descolagem de um diagnóstico médico, este continua a ser determinante nas decisões administrativas e até no discurso e práticas de muitos professores. Há, contudo, a clarificar que a descolagem ténue de critérios médicos permite centrar progressivamente a ação educativa na funcionalidade e capacidades do aluno, desviando-se da tónica focada na deficiência. Por outro lado, este normativo ao referir-se ao docente de Educação Especial, em detrimento do professor de apoio

¹⁴ Em 1997, foi publicado, no Reino Unido, o documento “Excellence for All_meeting Special Educational Needs”. Em 2001, no mesmo país, saiu a disposição legal “Special Needs and Disability Act”. Nesse mesmo ano, saiu, na África do Sul, “Quality Education for All: Overcoming Barriers to Learning and Development”. Todos estes documentos reforçam a orientação inclusiva no sistema educativo regular, fundindo-se com o mesmo.

educativo, figura do paradigma inclusivo, afasta-se e recua em termos de discurso educativo.

Um outro aspeto a referir é o facto da nossa política educativa ter insolitamente mantido, depois de Salamanca, a dualidade de sistemas anteriormente criada- ensino regular e ensino especial. Foi publicado o Despacho Conjunto nº105/ 97 que reformulou os serviços de apoio e as funções do docente de apoio educativo, procurando aproximá-los das escolas regulares e da filosofia inclusiva, substituindo os docentes de Educação Especial pelos de apoio educativo. Mais tarde, foi republicado, sem diferenças significativas. Dois anos mais tarde, o Despacho Conjunto 891/ 99 instituiu a coordenação entre os serviços de educação, segurança social e saúde, na área da intervenção precoce. Em 2006, foi publicado o Decreto-Lei nº20/ 2006, de 31 de janeiro que definiu as normas para a colocação de professores de Educação Especial, recuando-se assim várias décadas em termos do discurso e das práticas educativas que visavam a construção de escolas de todos, para todos e com todos (Sanches & Teodoro, 2006). Esta coexistência de sistemas firmou-se com a publicação do Decreto-Lei nº3/ 2008, de 7 de janeiro, na medida em que, por exemplo, a avaliação de alunos com NEE não se identifica com as medidas enunciadas no Despacho Normativo nº50/ 2005, de 9 de novembro, chegando a verificar-se incompatibilidades. A política educativa nacional atual ainda não reproduz fielmente os ecos da Declaração de Salamanca.

A educação inclusiva implica ainda uma mudança de mentalidades com vista à aceitação de todas as crianças, incluindo as portadoras de deficiência porque “Se os professores não aceitam estes alunos como elementos de pleno direito no seu trabalho, tentarão encontrar alguém que assumirá a responsabilidade destes jovens e crianças e, assim, começa a segregação disfarçada ou explícita” (Sanches & Teodoro, 2007: 9).

O facto do princípio organizativo da ação pedagógica se pautar pela diversidade poderá requerer a participação democrática da comunidade educativa (e já não apenas a escolar), bem como o recurso e colaboração de apoios externos à escola, de vários setores, nomeadamente nas situações que envolvem alunos com NEE.

A reformulação da formação e capacitação do corpo docente para lidar com a diversidade também corresponde a outra preocupação que deve ser devidamente repensada, pois são vários os problemas que as escolas atuais enfrentam: “(...) a crescente presença em Portugal de crianças oriundas de outros países, o aumento do risco da marginalização dos grupos mais desfavorecidos, a presença com que se

coloca a transição para uma vida activa de jovens com baixa escolaridade, e as dificuldades com que se defrontam os adolescentes face aos riscos da HIV/SIDA, da gravidez prematura e da toxicoddependência, verificamos que esta multiplicidade de problemas exigem uma multiplicidade de respostas que, para serem eficazes, devem obedecer ao princípio comum de **UMA ESCOLA INCLUSIVA PARA TODOS**, que constitua o vértice das acções a desencadear” (Bénard da Costa, 2004: 10).

Sanches e Teodoro (2006: 12) esclarecem que “Hoje, pretende-se que a aprendizagem se faça com a ajuda do professor, mas também com o grupo e os pares, no contexto ao qual pertence cada um dos indivíduos a educar, valorizando saberes e experiências de todos, com o seu nível de funcionalidade (Vygotsky, 1985; Bronfenbrenner, 1979), numa perspectiva ecológica de desenvolvimento”. Os papéis de aluno e professor sofrem, em consequência, profundas alterações. O professor e o aluno redefinem os seus papéis, sendo que o primeiro organiza as situações de aprendizagem e avaliação em que o segundo está profundamente implicado.

A importância que o sistema escolar desempenha na formação dos futuros cidadãos é óbvia. Estabelece-se aliás uma consequência direta entre exclusão escolar e social. Segundo Ainscow e Ferreira (2003: 113):

Já existe um consenso e reconhecimento de que qualquer pessoa que experimenta exclusão educacional encontrará menos oportunidades para participar dos vários segmentos da sociedade assim como aumenta a probabilidade de esta pessoa experimentar situações de discriminação e problemas financeiros na vida de adulto.

A inclusão colide ainda com os valores de competitividade e produtividade vigentes na sociedade atual e que dificultam os ideais inclusivos (Freire, 2008).

A inclusão vem portanto defender que a diversidade é algo de inevitável e a heterogeneidade escolar irreversível, pelo que é necessário aprender a lidar e a respeitar a diferença, sendo a escola o local ideal para se fazer essa aprendizagem. Os alunos diferentes, ao partilharem um espaço comum, aprendem a viver conjuntamente, configurando-se, deste modo a educação inclusiva, como motor importante de transformação da sociedade, tornando-a mais humana, tolerante e solidária, na qual todos se sentem em segurança para participar (César, 2003). A educação inclusiva assume portanto uma dimensão que perpassa o setor educativo, contribuindo para uma sociedade melhor e mais justa. Contudo, a diversidade pode também originar conflitos, pelo que a sua gestão eficaz, bem como das relações interpessoais, que se estabelecem

entre os intervenientes no processo educativo, assumem-se como focos estratégicos nos quais a cooperação e a tolerância nos parecem valores fundamentais.

A educação inclusiva originou, em contexto educativo nacional, avanços, recuos e atropelos no discurso e práticas educativas, reveladores, por um lado, de incertezas, confusão e ambivalências conceituais, mas, por outro, de tentativas louváveis de encontrar respostas e soluções cada vez mais ajustadas a um fenómeno recente, atual e novo. Os normativos sucessivos denotam uma preocupação crescente com a necessidade imperiosa de mudança paradigmática, nomeadamente no que concerne à educação de pessoas portadoras de deficiência. Contudo, as medidas legislativas, as práticas pedagógicas e avaliativas arcaicas perduram e mostram-se até ao momento insuficientes, sendo algumas adotadas com um objetivo primeiramente economicista. Noutros casos, as medidas coexistentes são até incompatíveis, revelando-se um obstáculo claro à inclusão, que se encontra dessa forma desvirtuada, potenciando formas de segregação e exclusão, numa aparente capa de inclusão.

Faltou alguma articulação e parece que, perante o compromisso de desenvolver um sistema educativo inclusivo, o caso português publicou unicamente algumas medidas normativas dispersas que não correspondem aos desafios cabalmente apontados nos diversos fóruns internacionais, que apelam para a reformulação profunda dos sistemas educativos assente nos princípios inclusivos. Por outro lado, as medidas dirigidas aos alunos em risco de abandono, com deficiência ou insucesso escolar são exemplos de regulações que incidem na criação de alternativas educativas, deixando o sistema intacto à custa da criar caminhos específicos para estes grupos de alunos, entendendo estes itinerários como pseudo-inclusivos. (Fórum de Estudos de Educação Inclusiva, 2006).

Nas nossas escolas, em consequência da adesão ao movimento de inclusão, as práticas educativas estão lentamente a mudar. Os alunos estão presentemente integrados, mas nem todos estão incluídos. O ideal e a realidade ainda não coincidem.

1.1.3. Novos desafios à escola do século XXI: a gestão da diversidade e o sucesso de todos

(...) compatibilizar a igualdade de direitos (sociais, cívicos, etc.) com o respeito pela individualidade assegura-se um dos grandes dilemas da actualidade.

Carlos Afonso, 2005, p.54

A heterogeneidade de públicos escolares, resultante do processo de massificação do ensino e da construção de uma escola inclusiva que se abriu ao mundo, colocou o problema da gestão da diferença, um novo desafio à escola contemporânea: “Uma escola igual, uniforme, mesmo ensino, mesmos livros, mesmo ritmo para crianças tão diferentes umas das outras: poderá ela pretender obter resultados iguais?” (Benavente, 1976: 12), ou seja, no nosso entender, promover o sucesso educativo de todos.

Segundo Roldão (2003: 54),

A nova realidade da escola de massas vem recorrentemente manifestando, nas últimas três décadas em particular, a inadequação da tal matriz organizativa da instituição curricular à consecução da aprendizagem dos seus públicos agora muito mais diferenciados. De facto, é impensável continuar a apostar numa estrutura que manifestamente apresenta sinais de ruptura face aos objectivos sociais que lhe são cometidos, tendo claramente que se repensar como organização.

Deste modo, presentemente, a diversidade deve funcionar como conceito basilar e matricial da organização e da atividade curricular, concebendo modos mais eficazes e inovadores de gerir o ensino, a aprendizagem e potenciar o sucesso.

Prestar uma resposta educativa eficaz a todos os alunos, favorecendo o desenvolvimento pessoal e social com vista a torná-los, futuramente, sujeitos dinâmicos e participativos na sociedade corresponde a uma missão possível.

1.1.3.1. Heterogeneidade enquanto oportunidade

Todos temos direito a ser iguais quando a diferença nos diminui
e todos temos direito a ser diferentes quando a
igualdade nos descaracteriza.
Boaventura Sousa Santos, 2001

A riqueza humana é concebida com potencial, na escola inclusiva. A educação centra-se no aluno, de modo a responder às suas necessidades e capacidades individuais. Desta forma, num contexto educativo inclusivo, a heterogeneidade não pode ser entendida como um constrangimento, mas antes, como um recurso, uma oportunidade

de inovação e desenvolvimento educativos, potenciadores do desenvolvimento harmonioso de todos os alunos e do próprio professor, que tem aqui um contexto propício ao desafio das suas competências pessoais e profissionais.

A diversidade é, em consequência, celebrada “(...), encarando-a como uma riqueza e não como algo a evitar, em que as complementaridades das características de cada um permitem avançar, em vez de serem vistas como ameaçadoras, como um perigo que põe em risco a nossa própria integridade, apenas porque ela é culturalmente diversa da do outro, que temos como parceiro social” (César, 2003: 119).

Com efeito, “Numa escola inclusiva só pode existir uma educação inclusiva, uma educação em que a heterogeneidade do grupo não é mais um problema, mas um grande desafio à criatividade e ao profissionalismo dos profissionais da educação, gerando e gerindo mudanças de mentalidades, de políticas e de práticas educativas” (Sanchez & Teodoro, 2007: 6). E avaliativas, sublinhamos nós.

1.1.3.2. Diferenciação curricular na promoção do sucesso

O vento é o mesmo: mas a sua resposta é diferente, em cada folha.

Cecília Meireles, *O Vento*, 1945

Perante novos problemas, a reestruturação da escola e a reorganização curricular deveriam ter acontecido, o que não se veio a verificar em contexto nacional mantendo-se a mesma organização pedagógica típica de uma escola de elite (uniformidade, indiferenciação, controlo central), tornando-se frequentemente geradora de insucesso. Perante este cenário insensível às diferenças pessoais e socioculturais, comprometedor do sucesso escolar individual e coletivo, floresceu a necessidade de *diferenciar* para efetivamente ensinar e aprender. Santos (1987) defendeu a posição de que a educação democrática não consiste em tratar todos de igual modo, mas antes de forma diferenciada, para melhor atingir a verdadeira igualdade, que consiste, antes de mais nada, na real igualdade de oportunidades.

Com efeito, apesar de se verificar uma disfunção e um insucesso crescentes no sistema (que concebeu o currículo como a unidade organizadora de uma instituição

uniformizadora), o currículo e modelo organizacional nacionais permaneceram demasiado tempo imutáveis.¹⁵

É sobretudo a partir de 1990 que o reconhecimento da diversidade massificada intensifica o debate em torno da diferenciação, sendo adotadas várias medidas: apoio específico a alunos com dificuldades de aprendizagem; grupos de nível; subsistemas de recuperação ou escolaridade de segunda oportunidade (ex: ensino recorrente); diferenciação nos métodos de ensino (ex: Movimento de Escola Moderna). Mas estas estratégias conflitaram com os objetivos uniformizadores da escola, pois agrupou alunos identificados pela diferenças de partida e perturbou o funcionamento da máquina organizacional (Roldão, 2003a).

A diferenciação manteve-se centrada no currículo que ainda há poucos anos era entendido como sinónimo de “programa”. O conceito evoluiu e, segundo Roldão (1999a), corresponde a um conjunto de aprendizagens que socialmente se pretende e se espera que a escola promova e garanta a todos os cidadãos. Corresponde ainda, segundo esta autora, a um conjunto de aprendizagens em função de cada contexto, das variáveis socio económicas, valores e ideologias. Esta conceção implica considerar o projeto do desenho curricular, assim como o seu desenvolvimento. O desenho curricular incorpora as atividades educativas que proporcionam informações concretas sobre o que ensinar e sobre a maneira de as levar a cabo. O desenvolvimento do currículo corresponde a pôr em prática o projeto com as necessárias adaptações, modificações e enriquecimento (Zabalza, 2000).

Era, portanto, preciso talhar “fatos por medida”, numa dimensão em que o sistema educativo gerisse “*o currículo numa lógica diferenciadora*” (Gaspar & Roldão, 2007: 130). Esta *lógica diferenciadora*, que entendemos como diferenciação curricular e pedagógica, resulta portanto da necessidade de adequação e contextualização do currículo, que se acentuou no final do século passado, como resposta às diferenças individuais e sociais. Pacheco (2008) refere a diferenciação curricular como um conceito que se pauta, fundamentalmente, por mudanças na metodologia e na avaliação, inferindo que os alunos têm um percurso semelhante nas suas opções, mas que precisam

¹⁵ A 26 de março de 2012, o Ministério da Educação e Ciência apresentou a versão final da Revisão da Estrutura Curricular a implementar no ano letivo de 2012-13. Disponível em http://www.portugal.gov.pt/media/550035/20120326_revisao_estrutura_curricular.pdf (consultado em 27/ 03/ 2012).

de seguir caminhos diferentes para que todos possam ter sucesso educativo. Daí ganhar centralidade a estrutura organizativa do “(...) trabalho de ensinar e aprender tomando a *diversidade como referente da organização* e não como desvio a uma norma tornada insignificativa na escola de hoje” (Perrenoud, 1997, in Gaspar & Roldão, 2007: 13-14).

Roldão (2003) apresenta ainda três níveis de operacionalização do conceito: nível político, nível organizacional e nível pedagógico-curricular.

O primeiro nível - político – refere-se à diferenciação introduzida na organização do sistema educativo e das escolas. O segundo nível - organizacional – reporta-se à diferenciação nos patamares de exigência dentro de um mesmo currículo. O último nível - pedagógico-curricular - alude à diferenciação de estratégias/ atividades e reconceptualização do currículo de modo a promover uma operacionalização adequada à efetiva promoção de competências nos aprendentes, atendendo às especificidades que apresentam. Esta conceção implicará sempre a assunção do currículo como um projeto, mais do que como um plano rígido com sequência fixa, requerendo profissionais capazes de uma *praxis* reflexiva e reconstrutiva que, partindo do diagnóstico da situação, empreendam ações inovadoras e diferenciadas.

O primeiro nível situa portanto a diferenciação curricular essencialmente no domínio *macro*, no âmbito da política curricular. A criação de vias de estudo alternativas, iniciada no final do século passado (Escola Técnica ou Profissional, Percursos Alternativos, Cursos de Educação e Formação no 3ºCiclo do Ensino Básico, dos Cursos Profissionais do Ensino Secundário, regimes de frequência diversificados) representa, em contexto nacional, um exemplo comum de reorganização matricial com vista a promover a diferenciação e a proporcionar respostas que vão ao encontro das necessidades decorrentes da heterogeneidade de públicos e das exigências do mercado.

Outras medidas tomadas correspondem à da flexibilização da avaliação (Despacho Normativo nº 50/ 2005, de 20 de outubro) e da gestão do currículo, enquadrada no regime de autonomia, administração e gestão das escolas, aprovado pelo Decreto-Lei nº115-A/98, de 4 de maio.

Os alunos com NEE também se enquadram por excelência no domínio da diferenciação curricular. O Decreto-Lei 319/ 91, de 23 de agosto, revogado pelo Decreto-Lei 3/ 2008, de 7 de janeiro, enuncia medidas educativas a aplicar para diferenciar currículos, percursos e avaliações. Porém, parece-nos existir um hiato entre a legislação que prevê a aplicação de medidas de diferenciação curricular e a sua plena aplicação, situação que terá possibilitado práticas de exclusão.

A preocupação crescente com a formação inicial e permanente (aprendizagem ao longo da vida), a aposta no apetrechamento e domínio das novas tecnologias de informação e comunicação representam também áreas de investimento, no sentido de promover uma diferenciação eficaz, conducente a aprendizagens reais e à formação de cidadãos e profissionais competentes, capazes de vingar na sociedade contemporânea, ancorada a valores de exigência, excelência, competitividade e produtividade.

O segundo nível, operacionaliza-se pela gestão e organização escolares a nível *meso*, nomeadamente pela definição de objetivos em cada escola, pela criação de Percursos Curriculares Alternativos, Cursos de Educação e Formação e pela identificação de Territórios Educativos de Intervenção Prioritária.

A liberdade de que gozam os estabelecimentos, através do regime de autonomia (Decreto-Lei nº115-A/98, de 4 de maio), permite ainda alargar a oferta educativa, bem como adequar meios e metas ao(s) público(s) com que se deparam. Neste contexto, surge a conceção do Projeto Educativo de Escola, da criação de unidades de apoio a alunos com NEE, nomeadamente no âmbito da multideficiência, do espectro do autismo e da surdo-cegueira.

Estreitam-se ainda laços de cooperação com parceiros locais e sociais. Articula-se com os demais agentes educativos, nomeadamente encarregados de educação. Gerem-se, de forma mais particularizada, atendendo à especificidade da escola e das necessidades dos seus alunos, recursos humanos e materiais, recrutando-se, por exemplo, professores para apoiar alunos cuja língua materna não é a portuguesa.

De salientar que a questão da autonomia colocou em diálogo duas dimensões curriculares: a nacional (prescrita) e a escolar (gestão curricular). Daí, a coexistência do currículo enunciado, por um lado e do currículo real, por outro (Pacheco, 2008).

O último nível dá-se no âmbito propriamente pedagógico, ou seja, na prática pedagógica, entendida como prática da diferenciação. É no plano concreto da ação do professor, na gestão da sala de aula, que a diferenciação se operacionaliza. Estamos pois no nível com maior impacto em termos de diferenciação curricular- o nível *micro*. O professor é entendido como um *especialista do currículo*, como um profissional do *currículo em ação*. Gaspar e Roldão (2007: 130) consideram a prática “reflexiva do professor como eixo de ação organizadora.” Todavia, dado o seu carácter individualista, o processo de ensino/ aprendizagem foi coresponsabilizando o próprio aluno para a aprendizagem, ficando para o professor a função de um especialista em fazer com que o outro aprenda melhor, por si mesmo (Roldão, 2003). O professor assume-se como

mediador, como aquele que ajuda o outro a aprender, como aquele que ajusta as suas práticas às desigualdades e diferenças, numa lógica de equilíbrio e de compensação, pelo que o conhecimento dos contextos (caracterização da turma e de cada aluno) é fulcral.

Ora, todos os alunos (excetuando os que desenvolvem um CEI) devem completar com sucesso uma educação básica, através de um acesso idêntico ao currículo comum. A forma como a escola se organiza para dar resposta à diversidade das necessidades dos alunos, tem, assim, que sofrer mudanças a nível conceptual e estrutural para que todos os alunos possam evoluir e ter sucesso. Neste sentido e numa ótica de autonomia, o ponto de partida da adaptação curricular é moldar o currículo nacional ao Projeto Curricular de Escola, flexível e aberto à diferença.

Gerir a diferença implica, portanto, gerir o currículo construído pelo poder político e social, diferenciando-o se necessário. Roldão (1999) afirma que gerir o currículo implica diferenciar opções em função do público-alvo, diferenciar os projetos curriculares de escola, de turma, diferenciar os métodos pedagógicos e as atividades. Partilhando esta mesma abordagem, Fontes (n.d.) afirma que o currículo está permanentemente a ser construído. Na nossa perspetiva, o mesmo deve ainda acomodar-se aos estilos de aprendizagem dos alunos, revelando-se, por isso, flexível e acessível a todos ou muitos. Neste sentido, assentará na prática efetiva da autonomia das escolas¹⁶, bem como numa gestão colaborativa e participativa. Com efeito, o currículo tem de ser significativo, isto é, envolver ativamente os alunos na construção do sentido que para eles têm as suas próprias experiências.

A diferenciação curricular inclui-se entre os princípios de organização curricular oficialmente assumidos no sistema educativo português, quer para o Ensino Básico quer para o Ensino Secundário. No plano do discurso oficial, o currículo desses níveis de ensinos assenta, claramente, em princípios de diferenciação curricular.¹⁷ No plano da prática, a operacionalização da diferenciação pode seguir uma orientação inclusiva,

¹⁶ O que significa que, a nível nacional, os currículos devem ser definidos mais em termos de competências essenciais, do que em termos de conteúdos programáticos detalhados, cabendo às estruturas ou autoridades locais e às escolas e agrupamentos a tarefa de os definir, introduzindo as alterações necessárias (Bénard da Costa et al., 2006).

¹⁷ Invoquemos o Decreto-Lei nº6/ 2001, de 18 de janeiro e o Decreto-Lei nº74/ 2004, de 26 de março. O Decreto-Lei n.º 6/ 2001, cujo conteúdo integra as linhas gerais de uma reorganização curricular capaz de enunciar os princípios a introduzir nas práticas organizacionais e pedagógicas das escolas para que estas se aproximem das respostas às necessidades que as exigências sociais, tecnológicas e culturais dos tempos de hoje, impõem às novas gerações (Serrano, 2005).

comprometida com a promoção da equidade ou promover um efeito estratificador, associado à distribuição dos alunos por vias alternativas de estudo que diferem entre si quanto à complexidade do currículo e quanto ao prestígio social que lhes está inerente.¹⁸ Por outras palavras, as decisões podem originar práticas inclusivas ou fenómenos de exclusão.

A preocupação em diferenciar não é recente. Sanches e Teodoro (2007: 11) afirmam que:

Não é inovadora esta preocupação de diferenciar as aprendizagens consoante os públicos visados. Ontem e hoje, a nível do sistema, da escola ou da turma, houve a preocupação de diferenciar, mas sempre excluindo, sempre construindo uma resposta paralela ao sistema 'normal'. À luz da nova gramática social e política é uma diferenciação discriminadora e injusta. Todos nós fomos protagonistas ou testemunhas da construção de estratégias paralelas ao ensino regular (realizadas, diga-se, com grande convicção), no sentido de recuperar os considerados menos capazes. Disso são exemplo os grupos de nível, os currículos alternativos, os territórios educativos de intervenção prioritária, o ensino/a educação especial, o apoio pedagógico acrescido, entre outros. Todas estas medidas, implementadas a nível do sistema ou da sala de aula, têm servido para legitimar a uniformidade do sistema no sentido de cumprir os seus objectivos que, embora diferentes de época para época, discriminam negativamente os seus públicos, de acordo com os respectivos objectivos.

É no âmbito de uma instituição de matriz uniformista, incapaz de responder eficazmente à diversidade que se reconceptualiza e revaloriza o conceito de diferenciação curricular como solução para garantir a aprendizagem que a massificação dificultou. Anteriormente, a nível macro, a diferenciação foi concebida como um processo discriminatório de organizar a educação (fins diferentes para grupos sociais diferentes). Esta conceção é rejeitada com o reconhecimento do direito de todos à educação. O conceito ressurge, promovendo uma maior igualdade de oportunidades para todos os alunos, procurando, a nível meso (escola) e micro (prática do docente) garantir a igualdade de oferta educativa e de direitos de todos, operacionalizando assim princípios inclusivos. A diferenciação curricular é entendida como a “(...) a adaptação do currículo às características de cada aluno, com a finalidade de maximizar as suas oportunidades de sucesso escolar” (Sousa, 2008: 1).

¹⁸ Lembremos, a título ilustrativo, que a legitimação oficial da definição de objetivos mínimos alargou a margem de manobra para a promoção de práticas de diferenciação curricular estratificadora, na medida em que pode ser interpretada como um mecanismo facilitador, uma abdicação do compromisso de garantir o acesso de todos os alunos a um currículo de qualidade, isto é, uma aceitação da ideia de que uns podem aceder ao currículo na sua totalidade e outros podem aceder apenas a uma parte mínima desse mesmo currículo.

A construção da escola inclusiva corresponde a um projeto coletivo que, para melhor responder às características e necessidades individuais, promover a oportunidade de sucesso e esbater as desigualdades, exigirá repensar e redefinir/ *diferenciar o currículo*. Para González (2003: 58) a “(...) inclusão mais do que um juízo de valor é uma forma de melhorar a qualidade de vida, onde a educação pode desempenhar um papel primordial ao oferecer as mesmas oportunidades e idêntica qualidade de meios a todo aquele que chega de novo”. A educação inclusiva promove-se quando são introduzidas na sala de aula metodologias diferentes das que se utilizam habitualmente. A diferenciação que inclui será portanto aquela que parte da diversidade, programando e atuando em função de um grupo heterogêneo com ritmos e estilos de aprendizagem diferente. É aprender no grupo e com o grupo, em situações de verdadeira aprendizagem cooperativa, responsável e responsabilizante. É organizar o espaço e o tempo em função das atividades para as aprendizagens a realizar. É implicar os alunos na construção dos saberes. Não é seguramente desenvolver atividades radicalmente diferentes do grupo porque a ênfase é colocada na deficiência e vez de acentuada nas capacidades e potencialidades do aluno e do grupo. Neste contexto, a sua operacionalização ilustra clara e presentemente a dicotomia discurso-ação, favorecendo, por vezes, a exclusão. Estamos certas de que apesar de os docentes reconhecerem a necessidade de se diferenciarem as práticas pedagógicas e avaliativas, muitos mantêm práticas arcaicas e ineficazes. Tal reconhecimento deveria todavia implicar o abandono da “(...) ideia de que se pode diferenciar práticas docentes ou gerir diferenciadamente um currículo nacional comum no quadro de uma escola que se continue a pensar como organização uniformista obsoleta, fiel à herança de um passado que já não existe” (Roldão, 2003: 162).

Como temos vindo a analisar, a escola inclusiva tem por princípio ensinar todos os alunos, valorizando as suas diferenças/ especificidades, assegurando a igualdade de oportunidades e promovendo o sucesso de todos. Neste sentido, é, como refere Benavente (2001: 13), imprescindível que se rompa a identificação “entre igualdade como sinónimo de uniformidade, considerando que a igualdade se constrói na diversidade de respostas”. Nesta linha, a “Agência Europeia para o desenvolvimento da educação das pessoas com necessidades educativas especiais, depois de uma investigação, tendo por base estudos de caso realizados em quinze países e da visita de peritos a tantos outros, apresenta exemplos de estratégias que podem ser postas em prática para construir classes mais inclusivas: o trabalho cooperativo, a intervenção em

parceria, a aprendizagem com os pares, o agrupamento heterogéneo e o ensino efectivo, ao que se pode acrescentar a já praticada tutoria entre alunos. Tudo isto para se fazer uma verdadeira *diferenciação pedagógica inclusiva*” (Sanches & Teodoro, 2007: 12).

Assim, o conceito de escola inclusiva é incompatível com aquela que fornece a todos os seus alunos as mesmas respostas educativas. Será antes uma escola que assume que “Promover a igualdades de oportunidades não é, de facto, dar o mesmo a todos, mas antes, dar a cada um aquilo que lhe faz falta” (Zêzere, 2002: 2). Será ainda uma escola aberta “a todos, onde todos aprendem juntos, quaisquer que sejam as suas dificuldades, porque o ato educativo se centra na *diferenciação curricular inclusiva*, construída em função dos contextos de pertença dos alunos (...)” (Roldão, 2003, in Sanches & Teodoro, 2007: 114). Segundo Ainscow, Porter e Wang (1997), abordar o currículo de uma forma inclusiva significa que os alunos devem ter um currículo comum, garantindo um ensino com níveis diversificados, incidindo em atividades que permitam aos alunos ‘aprender fazendo’ e que todos tenham a oportunidade de se envolverem de forma positiva e significativa nas tarefas. Efetivamente, ao implicar e tomar a experiência de cada aluno como ponto de partida para o processo de ensino, trabalha-se o currículo de modo a que ele faça sentido à luz dessa mesma experiência, ou seja, trabalha-se o currículo de forma diferenciada e significativa. Diferenciar não significa contudo hermetizar. Existem abordagens que sustentam que o conhecimento emerge da interação e da negociação – pressuposto que, segundo Popkewitz (1983, In Sousa, 2008: 12) tem raízes no pensamento de Kant, pelo que:

A diferenciação curricular não pode ser sinónimo de individualização à luz dessas razões de carácter epistemológico, às quais se podem acrescentar razões de carácter axiológico. Numa escola inclusiva, inserida numa sociedade democrática, é indispensável equilibrar a diferenciação por via da individualização com formas de diferenciação que, atendendo às diferenças individuais, permitam também uma gestão inteligente daquilo que há de comum em grupos mais ou menos alargados. A diferenciação curricular não dispensa, portanto, o trabalho em grupo.

O trabalho em grupo assume uma dimensão de complementaridade fulcral que ajuda também a dissolver as desigualdades.

O currículo de tamanho único (Formosinho, 1987) deixara irreversivelmente de servir. Verifica-se “(...) a necessidade da diferenciação curricular, da adaptação e individualização curricular às necessidades e características de cada um, em especial dos alunos com necessidades educativas especiais, sejam elas decorrentes ou não de deficiências” (Bénard da Costa, 2000: 4).

Nesta linha, alguns investigadores propõem currículos/ modelos funcionais. Fino (1993: 18) considera pois o currículo funcional como oportuno “porque se destina a desenvolver competências que permitam ao indivíduo com deficiência intelectual funcionar o mais autónomo e eficientemente possível nos diferentes ambientes em que vive e/ou terá de viver num futuro mais ou menos próximo”. Para tal, é necessário que, na escolaridade dos alunos com NEE, sejam usadas estratégias diversificadas, flexíveis e adequadas a cada caso. Esta abordagem requererá: i) uma viragem concetual, entendendo o aluno como centro do processo educativo; ii) uma mudança atitudinal, pautada pelo trabalho em colaboração no qual os intervenientes partilharão opiniões e decisões; iii) uma mudança nas práticas pedagógicas e avaliativas; iv) uma reestruturação organizacional, na medida em que a escola se reorganizará (eventual e desejavelmente) para cooperar com os parceiros e serviços locais. Contudo, Freire (2008: 7) alerta para a tendência abusiva no que concerne à conceção dos currículos funcionais pouco exigentes:

É que, numa perspectiva de inclusão, a equidade educativa não se atinge desenvolvendo currículos diferentes para alunos com desvantagens marcadas ou baixando as expectativas relativamente a estes (Wang, 1995), tal como acontece na integração. Até porque inúmeros estudos referem que, de uma maneira geral, os objectivos desses caminhos mais ou menos alternativos são menos desafiadores do que os da escola regular e o currículo mais pobre (Fischer et al., 2002; Wang, 1995). E é reconhecido, hoje em dia, aos alunos a quem não é permitido desenvolver as competências essenciais básicas, vão, posteriormente, apresentar dificuldades em participar na sociedade complexa dos nossos dias e em exercer, de uma forma informada e consciente, o seu direito de cidadania.

Caberá portanto à escola a função de se moldar para se adequar às diferenças individuais, tirando partido delas, conhecendo e respeitando os interesses, as motivações, as capacidades, as necessidades, os ritmos, os estilos de aprendizagem e os projetos de vida dos alunos, de modo a que “(...) todos os alunos acedam a um mesmo currículo e, para tal, é essencial a criação de condições promotoras de equidade. A questão deixa de ser se a escola consegue dar uma resposta a determinado aluno apresentando determinadas dificuldades ou desafios, mas sim como é que a escola se pode organizar de forma a dar uma resposta de qualidade a esse aluno (Forlin, 2006, In Freire, 2008: 9). (...) Ora, isto implica uma grande mudança conceptual e estrutural, que passa por uma nova forma, não só de conceber a escola, como também de conceber a diferença” (ibidem). Essa moldagem não encontra resposta suficiente na escola tradicional.

Contudo, este novo paradigma educativo, respeitador das especificidades individuais e dos itinerários próprios não se revela uma abordagem pacífica perante uma avaliação sumativa externa que continua uniforme.

O movimento de Inclusão questiona a escola. Freire (2008: 11) aponta:

Com a inclusão, há uma nova forma de compreender as dificuldades educacionais. O problema já não reside no aluno, mas sim na forma como a escola está organizada e no modo com funciona. Tal como refere Bénard da Costa (1996), “perante um problema de insucesso escolar, não se trata unicamente de saber qual é o défice da criança ou o problema da sua relação familiar ou do seu percurso educativo, mas trata-se de saber o que faz o professor, o que faz a classe, o que faz a escola para promover o sucesso desta criança” (p. 153). O foco deixou de ser, tal como acontecia no modelo integrativo, o aluno-com- dificuldades avaliado por especialistas, e passou a ser a classe, a escola e as condições que podem facilitar o processo de ensino-aprendizagem de todos os alunos.

A escola, a sua organização matricial têm de sofrer mudança profundas, pois “É consensual que nenhuma outra organização se poderia manter hoje com as estruturas organizativas do século XIX, em qualquer sector produtivo da sociedade” (Roldão, 2003a: 158). Teremos de “(...) ressituar a escola na sociedade, reorganizando-a na base de um paradigma de escolarização assente justamente na diferenciação como referencial e norma, e na prática profissional autónoma, informada e reflexiva como eixo da acção organizacional” (ibidem: 162).

A diferenciação curricular implicará portanto a diversificação das experiências de aprendizagem na turma, escola, família e comunidade, outras unidades de agrupamento que não a turma, outras tipologias de trabalho (seminários, tutorias, aprendizagem cooperativa) e avaliação, entendida como reguladora do sistema¹⁹, planificações colaborativas, envolvimento e responsabilização ativos dos pais, comunidade e sociedade, adaptações nos materiais, equipamentos e recurso, novas noções de tempo e espaço pois teremos de “(...) renovar a matriz da escola sob o signo da diversidade, pois esse é o cenário social e educativo real em que hoje se vive e é sem regresso” (Roldão, 2003: 163).

¹⁹ A este propósito, partilhamos a opinião de Bénard da Costa et al. (2006: 20) “Só uma avaliação apropriada, atenta à diversificação e alargamento dos momentos, instrumentos e procedimentos avaliativos, que envolva uma maior participação de professores e alunos, centrada no processo e no desempenho, contextualizada, participativa e reflexiva e menos normativa, possibilita que cada aluno progrida ao seu ritmo, proporcionando-lhe as condições de aprendizagem e apoio mais adequadas”.

Também comungámos da posição de Seabra e Pacheco (2008) que entendem que devem ser compreendidos as possibilidades, os riscos, os processos e os desafios que envolvem a avaliação. É necessário, portanto, utilizar as pesquisas existentes sobre o assunto para aprofundar e abrir novas oportunidades de ação no interior da escola, reconhecendo as teorias presentes nas práticas e negando todos os modelos de avaliação que reafirmam a exclusão.

As escolas que caminham no sentido da inclusão devem identificar e dar resposta às diferentes necessidades dos seus alunos, adequando currículos, estratégias pedagógicas e recursos humanos e materiais, aos diversos estilos e ritmos de aprendizagem. No entanto, partilhamos a posição de Sousa (2008: 17) que refere que:

(...) os discursos dominantes sobre estilos de aprendizagem e inteligências múltiplas, constituindo aproximações interessantes ao conceito de diferenciação curricular aqui defendido, não têm tido suficientemente em conta dimensões da diferença que têm menos directamente a ver com formas de aprender na escola e de resolver os problemas habitualmente colocados aos alunos nas salas de aula e mais a ver com condições para realizar as aprendizagens previstas no currículo escolar. O professor pode desenvolver as estratégias de ensino mais adequadas ao estilo de aprendizagem e ao perfil de inteligência de determinado aluno à luz das actuais tipologias de inteligência e de estilos de aprendizagem, mas se esse aluno, por exemplo, viver num ambiente familiar violento e socio-economicamente desfavorecido será um aluno afectado por dimensões da diferença que, por enquanto, não encontram resposta curricular nem na teoria das inteligências múltiplas nem nas teorias sobre diferentes estilos de aprendizagem.

As teorias sobre inteligências múltiplas e estilos de aprendizagem deverão consequentemente aprofundar a influência dos contextos de vida do aluno, nomeadamente na construção das suas inteligências e dos seus estilos de aprendizagem, caso contrário, continuarão a constituir um recurso importante, mas limitado (Sousa, 2008).

De modo a garantir uma educação de qualidade para todos, não devem ser os alunos a adaptarem-se aos currículos, mas sim os currículos a adaptarem-se às características dos alunos, respeitando cada aluno como ser único e valioso. “A experiência tem demonstrado que esta pedagogia pode reduzir substancialmente as desistências e as repetições e garantir um êxito escolar médio mais elevado” (Declaração de Salamanca, 1994: 18). Se a diferenciação curricular considerar os princípios da inclusão e respeitar as características²⁰ e necessidades de cada aluno, certamente proporcionará uma maior motivação para a aprendizagem e, consequentemente, promoverá mais sucesso educativo porque respeitará cada roteiro de aprendizagem e de avaliação pessoal. Sem diferenciação curricular, os grupos vulneráveis e em risco continuarão em risco de exclusão escolar, profissional e social.

No presente estudo, atendendo ao âmbito da investigação, focalizámos a nossa atenção nos alunos com NEE porque os mesmos ilustram de forma evidente a

²⁰ Lembremos os estudos de Maslow (1954), Gardner (1983) e Bronfenbrenner (1979, 1992, 1995) enquanto impulsionadores na compreensão dos estilos de aprendizagens, das necessidades humanas e da perspectiva ecológica do processo de aprendizagem.

necessidade de diferenciar o currículo para promover aprendizagens e sucesso. As características desses alunos conduzem necessariamente a uma individualização do processo de ensino, que poderá ser operacionalizada, de acordo com Ribeiro (2008: 78), “(...) não apenas ao nível dos processos e meios de aprendizagem mas ainda ao nível dos conteúdos curriculares. Cabe então à escola, a partir das características do aluno, bem assim como das suas limitações, definir as opções curriculares, de forma a garantir o seu sucesso educativo e social”. É decorrente destas opções curriculares que surge o PIT (Plano Individual de Transição), enquadrado no âmbito da Transição para a Vida Ativa/ Adulta.

Na escola do século XXI, a sala de aula parece um *arco-íris*²¹. Porém, a diversidade origina conflitos, pelo que, como já referimos, a gestão eficaz dos mesmos, assim como das relações interpessoais, que se estabelecem entre os envolvidos, assumem-se como pontos estratégicos a valorizar.

Nesta nova conceção, a diferença não é mais um obstáculo, mas antes um desafio e uma oportunidade para inovar e melhorar. A heterogeneidade na escola atual corresponde portanto a uma dimensão real e irreversível que deve constituir o vértice organizativo de ações pedagógicas e avaliativas inovadoras. A gestão da diversidade e o sucesso educativo de todos precisam de uma multiplicidade de respostas para serem bem sucedidos, pelo que a comunidade educativa e a sociedade são agora parceiras desejáveis da escola, estando todos profundamente implicados.

Flexibilizou-se, no novo paradigma, o currículo no sentido de se desenvolverem, em alunos em situação de desvantagem ou dificuldades de aprendizagem, competências que os capacitassem para um funcionamento eficaz em sociedade, promovendo a sua autonomia e uma participação social e laboral ativas. Porém, como vimos anteriormente, as políticas curriculares não garantiram a satisfação de todas as necessidades (por exemplo, alunos que perdem apoios por não caberem na categoria de “deficientes”, de NEE de caráter permanente ou por residirem fora da área geográfica dos TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária), promovendo assim novas exclusões.

²¹ Expressão de Luiza Cortesão (1998).

Esta nova escola, atenta à diversidade, procurará pois responder às necessidades individuais e potenciar o sucesso educativo de cada um, sendo aquela em que todos aprendem uns com os outros, que promove o desenvolvimento dos pilares da educação enunciados por Delors²² e na qual “(...) toda a criança é respeitada e encorajada a aprender até ao limite das suas capacidades” (Correia, 2008: 7).

Muitos falam em diferenciação curricular, reconhecendo as suas potencialidades na promoção do sucesso educativo, mas a verdadeira questão está em saber quantos a praticam. Compatibilizar a igualdade de direitos com o respeito pela individualidade, aprender a trabalhar com a diversidade para que cada um possa viver com as suas diferenças continuam um desafio em aberto.

1.2. Construção de uma escola reflexiva e aprendente

Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra,
no trabalho, na ação-reflexão.
Paulo Freire

Os novos desafios, colocados à escola contemporânea, tornaram ineficazes práticas pedagógicas e avaliativas pensadas e definidas para um público homogêneo. Tornou-se imperativo repensar a escola como uma organização pautada pela gestão da diferença, que reflete conjuntamente sobre a sua especificidade e as formas de aperfeiçoamento, em aprendizagem permanente e procura soluções inovadoras, convicta, porém, de que as mesmas, tal como o conhecimento, nem sempre são definitivas. Vieira (2009: 173) sustenta que “a transformação de teorias e práticas também exige a capacidade de lidar com obstáculos e dilemas e resulta frequentemente no reconhecimento e aceitação da incerteza como ponto de partida para novas aprendizagens”. Em consequência, a promoção de escolas/ docentes reflexivos torna-se vital.

As mudanças que se operaram ao nível da sociedade, decorrentes do fenómeno de globalização, transformaram a mesma numa sociedade/ economia de informação e

²² Recordemos os 4 pilares da Educação: Aprender a Ser, Aprender a Conviver, Aprender a Aprender, Aprender a Fazer (UNESCO, 1996).

conhecimento,²³ em que se destacam exigências de rentabilidade, eficácia, produtividade e competitividade. Assim a utilidade da educação, bem como a verificação da ineficácia de respostas da escola face às novas realidades, desafios e demandas sociais, fizeram emergir o reconhecimento da necessidade da escola se tornar reflexiva e conduziram ao desenvolvimento de linhas teóricas numa perspectiva reflexiva, que ocupa hoje um lugar central no quadro da investigação educacional²⁴. Morin (2000, In Henriques, 2010) defende que só o pensamento/reflexão poderá dar resposta aos novos desafios.

A mudança rápida e constante do conhecimento deverá conduzir a escola a compreender-se como uma instituição que deve estar em processo contínuo de aprendizagem (Sarramona, 2002, In Henriques, 2010). Efetivamente, não faria sentido manterem-se, na sociedade moderna, práticas arcaicas e tornadas obsoletas. Existe um reconhecimento consensual acerca da necessidade de atualização permanente. A aprendizagem é então entendida como um processo dinâmico que se consolida ao longo da vida e só termina no fim da mesma. Esta conceção de aprendizagem ao longo da vida advém de princípios organizativos empresariais, cuja revisão constante das suas estruturas, metas, processos e organização procura manter a sua qualidade, competitividade e sobrevivência.

O conceito de escola aprendente radica na convicção de que a escola é hoje mais do que uma organização que ensina. Questiona, reflete e altera necessariamente rotinas e a estabilidade enraizada, quando ineficaz. Com efeito, segundo Santiago (1996, referido por Henriques, 2010), se aceitarmos que qualquer atividade fora das de pura rotina, na organização, entendida como grupo humano, pressupõe um trabalho coletivo sobre a informação, transformando-a em conhecimento, então é possível admitir que a organização aprende. É nesta linha, que alguns investigadores (Davenport & Prusak, 1998) argumentam que há aprendizagem organizacional quando esta tenta corrigir os erros e fraquezas que deteta no confronto dos resultados esperados com os reais. O fenómeno é inicialmente individual, mas emerge ou ganha relevo através das interações. Este processo dialógico deve resultar em mudanças nas estruturas mentais dos intervenientes, traduzindo-se numa conseqüente melhoria das competências para

²³ Também se tem falado numa sociedade de aprendizagem, aludindo à necessidade de formação contínua para poder afrontar as constantes mudanças sociais.

²⁴ Segundo Delors et al. (1996), no Relatório da UNESCO do mesmo ano, a incidência da sociedade globalizada sobre a comunidade educativa torna ainda imprescindível uma liderança educativa eficaz.

resolver problemas/ conflitos, bem como no aperfeiçoamento das capacidades de intervenção e (auto)avaliação. A inovação é então maximizada por uma colaboração efetiva e uma liderança democrática, perspicaz²⁵ e eficaz, os fracassos são questionados, com o intuito de identificar problemas e construir soluções, os recursos são otimizados e os resultados são avaliados, numa ótica de regulação, sendo a avaliação encarada como um processo de aprendizagem. Nas organizações aprendentes, a (auto)avaliação deverá constituir uma prática dinâmica, regular e participada, na qual os resultados, ao serem partilhados, poderão ser utilizados como oportunidade de melhoria individual e coletiva, conducentes à construção de uma escola e de uma sociedade reflexivas, que espelham atitudes reveladoras de espíritos criativos, determinados e ousados, assim como um desejo insaciável de aprender.

A escola do século XXI, com missões ambiciosas²⁶, tem de se assumir uma organização inclusiva, que todos acolhe. Tem ainda de se mostrar reflexiva, na medida em que questionando, partilhando, ponderando, monitorizando, avaliando e reformulando a sua organização e as suas práticas educativas, potencia a melhoria do sistema educativo.

A escola é hoje uma

Organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua estrutura, e se confronta com o desenrolar da sua actividade num processo simultaneamente avaliativo e formativo. (...) escola reflexiva (...) uma organização em desenvolvimento e aprendizagem. (Alarcão, 2000: 13)

Neste sentido, a escola constrói-se como um sistema aberto, dinâmico, aprendente e qualificante que enfrenta uma sociedade complexa, heterogénea e em risco. Entendemos a este propósito que, se a escola falhar as suas missões, poderá também ficar em risco e comprometer a sua capacidade para construir o Futuro.

A mudança paradigmática na escola implica certamente repensá-la, reformando práticas e pensamentos obsoletos. Segundo Alarcão (2000: 16), a mesma “(...) resulta das transformações ocorridas na sociedade (...), resulta de uma nova ideologia sobre a

²⁵ Ciente de que os intervenientes (escola, família, sociedade) têm interesses, dificuldades e expectativas diferentes.

²⁶ É hoje em dia esperado que a função escolar seja complementada por uma missão social abrangente (transporte, ocupação de tempos livres, refeições, serviços de saúde,...), pelo que a articulação/parcerias com serviços locais é profundamente necessária. A instrução deu lugar à educação integral, capaz de formar cidadãos autónomos, participativos e aptos a viver conjuntamente em sociedade e a enfrentar as mudanças.

relação da escola com a sociedade, resulta de uma nova concepção do papel das pessoas nas organizações e, portanto, também do seu papel na escola”. A importância das relações que se estabelecem, da compreensão de novos papéis, do questionamento constante e da busca incessante de novas respostas marcam a diferença. A mesma autora (ibidem: 17) afirma que “Uma escola reflexiva, em desenvolvimento e aprendizagem ao longo da sua história, cria-se pelo pensamento e prática reflexivos que acompanham o desejo de compreender a razão de ser da sua existência, as características da sua identidade própria, os constrangimentos que a afetam e as potencialidades que detém”.

A escola, adotando uma abordagem reflexiva e reguladora, desenvolve-se também simultaneamente como qualificante, pois no processo de reflexão e supervisão, as pessoas qualificam-se, potenciando a (sua) mudança, bem como a melhoria da instituição e da educação que nela se pratica.

1.2.1. Contributos do docente

Seja a mudança que você quer ver no mundo.

Dalai Lama

Figura determinante na reconstrução do currículo, na gestão da diversidade, na organização de aprendizagens significativas e bem sucedidas e na afirmação da mudança, espera-se atualmente que o professor passe de executor a decisor e gestor do currículo, exercendo a sua atividade como mediador entre o conteúdo do currículo nacional, estabelecido superiormente e as opções do projeto de escola, contemplando as características dos seus alunos e as especificidades e oportunidades dos seus contextos (Pacheco, 2001).

Assim, as decisões e práticas educativas do docente promovem ou comprometem decisivamente a aprendizagem, o sucesso educativo e a construção de uma escola reflexiva e inclusiva, na medida em que “A construção da escola inclusiva é também uma tarefa dos professores, dos pais e dos governantes, na sua qualidade de agentes geradores e gestores de condições e de recursos e, ainda, protagonistas de mentalidades abertas à mudança e ao respeito e celebração da diversidade humana” (Ainscow, 1999; Mittler, 2000, referidos por Sanches & Teodoro, 2007: 4). Nesta linha, os docentes, têm de analisar e ponderar as suas opções, consciencializando-se sobre a importância dos seus papéis na identificação, definição, monitorização e avaliação de

respostas educativas apropriadas a cada aluno e aplicadas em momentos de trabalho individual, coletivo ou orientado e mediado por professores ou outros profissionais.

Os docentes enfrentam atualmente múltiplos desafios e são solicitados a desempenharem diversos papéis. Bénard da Costa et al. (2006: 15) afirmam que:

(...) a partilha, a inovação e a diferenciação correspondem a funções esperadas do docente deste século: “Planificar a aprendizagem e a participação de todos os alunos sem recorrer a respostas estereotipadas e pré-definidas, procurar as melhores formas de adaptar ou modificar o currículo à diversidade das necessidades dos alunos, trabalhar em articulação com outros profissionais ou serviços, promover a colaboração e partilha de informações e experiências entre professores, dinamizar a produção de materiais curriculares, a observação mútua de aulas, a emergência de parcerias pedagógicas, incentivar a experimentação e inovação pedagógica, são algumas das tarefas fundamentais em que os professores, independentemente das suas funções específicas, se devem envolver de forma activa e colaborante.

A implementação de novas respostas consubstancia-se numa linha em que a partilha e a inovação são indispensáveis porque a herança pedagógica se tornou por vezes obsoleta. Niza (1998, citado por Grave-Resendes & Soares, 2002: 30) afirma que “Os padrões culturais de pedagogia que os professores herdaram não servem para hoje (...) Os professores habituaram-se a considerar que tinham de dar lições para todos os alunos ao mesmo ritmo e que tinham que os pôr a trabalhar, a fazer a mesma coisa ao mesmo tempo, isto é, usando e abusando do modo simultâneo”. Nesta linha e como vimos no ponto anterior, a gestão fundamentada e diferenciada do currículo ganha centralidade.

Na escola atual, vive-se um sentimento instalado de falta de confiança decorrente da capacidade modesta em gerir a diversidade, inovando práticas pedagógicas e avaliativas. Parece-nos acertada a posição de Grave-Resendes e Soares (2002: 29) que referem que “Segundo Perrenoud (1997), o verdadeiro obstáculo à construção de uma escola socialmente mais justa e eticamente mais responsável situa-se na organização e na gestão das turmas cuja heterogeneidade muitos professores ainda não aprenderam a aceitar e muito menos a gerir”.

Para melhorar o seu desempenho profissional é pois indispensável que os professores “(...) disponham de conhecimentos que lhes permitam ensinar, na mesma classe, crianças diferentes, com capacidades diferentes de aprendizagem e com níveis diferentes de conhecimentos prévios; os gestores escolares saibam como modificar a organização do estabelecimento educativo e saibam fomentar a auto formação dos professores (...)” (Bénard da Costa, 1996: 154). O professor, especialista em fazer com que o outro aprenda e ator concreto do currículo, em contexto real, está numa situação

privilegiada para esse exercício de racionalidade crítica, que parte do currículo como construtivo social enunciado, com o qual articula o princípio da diferenciação curricular efetiva, em que a lógica da racionalidade técnica e a prática reflexiva agem como **fatores estruturadores** (Paszkievicz, 2007). Trata-se de, segundo Alarcão, citada pela mesma estudiosa, *desconstruir para compreender, reconstruir para agir*. O professor, na dinâmica colaborativa é agente de mudança, com capacidade de produzir mudança em si, nos alunos e na organização escolar. Para tal, deve promover a reflexão para analisar criticamente as condições em que desenvolve o seu trabalho.

A prática reflexiva requer portanto: “(1) o recurso a conhecimento teórico e prático prévios, (2) a teorização problematizadora da situação prática em apreço e (3) a produção de conhecimento susceptível de ser comunicado a outros, e mobilizado noutras situações” (Roldão, 2007: 44).

Na escola contemporânea são esperadas do corpo docente novas e múltiplas funções, pelo que a revisão da sua formação inicial e contínua se torna premente e inevitável. Ruela (2000) entende que numa escola para todos é fulcral a operacionalização efetiva de mudanças tanto na organização do contexto educativo, como no currículo e na formação de professores. Neste sentido, a formação deve ser entendida como elemento de um processo global de mudança. Bénard da Costa et al. (2006: 36) citam o documento *Open File on Inclusive Education*, (UNESCO, 2001), esclarecedor da importância da partilha, formação e supervisão, na qualidade do sistema educativo:

A formação é uma peça importante do aperfeiçoamento da escola e no desenvolvimento de modelos educativos de natureza mais inclusiva. A formação deve assentar num processo contínuo, que garanta a **todos** os professores os conhecimentos e competências necessários para (a) educarem todos os alunos da forma mais eficaz, (b) possibilitarem que alguns professores assegurem acções de apoio junto dos colegas e dos alunos com necessidades educativas mais comuns e (c) que especializem outros, para o atendimento dos alunos com problemas de maior complexidade e de baixa incidência. As estratégias/modelos de formação devem ser flexíveis e contemplar estratégias de multiplicação e divulgação. O acesso e contacto com boas práticas educativas devem ser entendidos como estratégia privilegiada de formação e actualização. As iniciativas e dispositivos de formação devem ser objecto de ajustamento e desenvolvimento contínuos.

Com melhores profissionais, a escola torna-se conseqüentemente numa organização mais qualificada e mais qualificante, que define, com segurança, o seu

projeto educativo²⁷, enquadrado social e culturalmente (enunciando a sua identidade, afirmando a sua autonomia e definindo eixos sustentados de intervenção coletiva). Neste modelo, a escola (re)pensa-se a si própria, procurando soluções para as suas fragilidades e as suas ameaças diárias, aproveitando as suas forças e oportunidades para ultrapassar os seus constrangimentos²⁸. A formação docente, o conhecimento, a análise, a gestão partilhada e a avaliação dos contextos e das suas especificidades serão, portanto, fundamentais na construção de uma escola reflexiva.

Presentemente, o ato pedagógico inverteu-se: aluno e professor são agora parceiros no processo (Grave-Resendes & Soares, 2002). Este processo deixou progressivamente de ser unilateral. O aluno tem também ele um novo papel no processo, gerindo as suas aprendizagens e o seu tempo; um processo no qual “Cada aluno deverá ter oportunidade de planificar o seu trabalho de acordo com as suas necessidades, havendo a necessidade dos alunos conhecerem os programas para poderem planificar o trabalho, avaliar os conhecimentos e identificar dificuldades” (Grave-Resendes & Soares, 2002: 32).

Espera-se ainda que os docentes, deixando de ser exclusivamente aplicadores e negando atitudes de acomodação e desânimo, se posicionem como verdadeiramente reflexivos²⁹, investigadores e inovadores³⁰, demonstrando ousadia e tendo a coragem de correr riscos para colaborar no sucesso e na construção de um futuro melhor e inclusivo.

O conceito de organização aprendente é portanto próprio dos nossos dias, em que o conhecimento se tornou volátil e de difícil domínio exclusivo. Não é por acaso que a nossa sociedade é chamada de *sociedade do conhecimento* (Vasconcelos, 2004). Uma escola reflexiva é uma organização aprendente, capaz de renovar e inovar

²⁷ Projetando-se no Futuro e desenvolvendo progressivamente o seu Projeto Educativo que, de acordo com Canário (1992, In Alarcão & Tavares, 2003: 134), é o *instrumento, por excelência, da construção da autonomia do estabelecimento de ensino* ou, como sustenta Macedo (1995), citado pelos mesmos autores, o projeto da escola é a *carta de definição da política educativa da escola*.

²⁸ O modelo SWOT (Strength, Weakness, Opportunity, Threat) faz sentido no panorama educativo atual.

²⁹ Conceito sistematizado por Schön (1983) e que, posteriormente, norteou o eixo paradigmático de escola reflexiva, em que a reflexão decorre individualmente e em grupo, com os pares, com os alunos e com a comunidade educativa. A inovação revelar-se-á nas suas práticas educativas inclusivas, que devem ser negociadas, geridas, monitorizadas e reguladas.

³⁰ O Decreto-Lei nº43/ 2007, de 22 fevereiro adotou uma orientação que privilegia a formação de docentes investigadores e reflexivos. A formação ao longo da vida é central, considerando-se insuficiente a formação inicial.

continuamente, que qualifica não somente os que nela estudam, mas os que nela ensinam (Alarcão, 2001).

1.2.2. Supervisão pedagógica e formação de professores

A supervisão é o processo em que o professor, em princípio, mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional.

Isabel Alarcão & José Tavares, *Supervisão da Prática Pedagógica – Uma perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*, 2003, p.16

O termo “supervisão” tem ganho relevância nos discursos contemporâneos sobre Educação. O mesmo surge habitualmente associado a outros como formação contínua, prática reflexiva e colaboração. Roldão (2007) considera que tende a existir uma banalização da expressão, que a tornou popular nos discursos educativos, sem todavia ter implicado, na mesma proporção, uma apropriação profunda do conceito.

Encontramos atualmente várias definições para o conceito de supervisão pedagógica. Vieira (2006) pauta-a pelos pressupostos de que: i) o objetivo da supervisão é a prática pedagógica dos professores; ii) a função mais importante é a monitorização da prática; iii) o processo de supervisão centra-se na reflexão e na experiência. Esta autora entende-a ainda como uma forma de monitorização contínua da prática pedagógica, nomeadamente através de procedimentos de reflexão e experimentação. A mesma autora (2006: 15) defende ainda que “sendo actualmente diversificadas as propostas teóricas e metodológicas para a supervisão pedagógica (...) todas elas supõem, de um modo ou outro, uma direcção comum – *o desenvolvimento da reflexividade profissional dos professores para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos*”.

A escola atual caminha no sentido de um coletivo pensante e atuante. O processo de reflexão e supervisão,

(...) o agir profissional do professor tem de ser, na actualidade, realizado em equipa e o conhecimento profissional dos professores como entidade colectiva (e não já como indivíduos isolados) tem de construir-se no diálogo do trabalho com os outros e na assunção de objectivos comuns. Neste espírito, o professor deixa para trás o individualismo que o tem caracterizado e assume-se como parte activa do todo colectivo. Ao fazê-lo, enquadra-se num processo de formação em contexto profissional, aprende na partilha e no confronto com os outros, qualifica-se para o trabalho, no trabalho e pelo trabalho” (Alarcão, 2000:17).

Corroboramos com Alarcão (1996) quando entende a supervisão como algo fundamental nas escolas que se pretendem reflexivas. No contexto educativo atual, o professor é chamado a desempenhar uma multiplicidade de funções, que não podem ser realizadas somente no isolamento da sala de aula, a fim de promoverem a aprendizagem de todos os que vivem na escola. É neste contexto de partilha, que emerge o potencial da supervisão educativa:

A actual conjuntura implica que se atribua à supervisão uma dimensão colectiva e se pense a supervisão e a melhoria da qualidade da escola que lhe está inerente por referência não só à sala de aula, mas a toda a escola, não só aos professores isoladamente, mas aos professores na dinâmica das suas interações entre si (Alarcão, 1996:18).

A supervisão percecionada nesta ótica, permite criar verdadeiros contextos de formação e ambientes de aprendizagem. Mas, para que tal seja exequível, “(...) são necessárias competências supervisivas (técnicas e humanas) na elaboração de projetos, na gestão do currículo, na resolução colaborativa dos problemas³¹, na aprendizagem e na reflexão em grupo, na avaliação” (Alarcão, 1996:19).

O trabalho de reflexão individual e conjunta, abrindo espaço ao questionamento, à partilha de saberes e experiências, permite, nas escolas contemporâneas, que perderam o seu monopólio na formação das gerações futuras, sustentar uma melhoria e mudança coerentes e fundamentadas de práticas pedagógicas e avaliativas, bem como assegurar a gestão eficiente de recursos necessários a uma educação eficaz e adequada a todas as crianças.

O trabalho em equipa corresponde a uma necessidade atual, que permite rentabilizar recursos e promover respostas mais apropriadas porque resultam de olhares múltiplos, cruzados e complementares, que possibilitam quadros interpretativos mais abrangentes.

O apoio profissional mútuo e de acompanhamento entre pares têm correspondido a uma modalidade de aceitação e prática crescente que Garcia (1999) denominou *apoio profissional para a indagação*.

A supervisão assume portanto uma dimensão coletiva e partilhada, em que se esbatem as fronteiras entre ensinar e aprender e, no entender de Oliveira-Formosinho

³¹ Legitimada aliás, no âmbito dos apoios educativos, pelo Despacho-Conjunto nº. 105/97, de 1 de julho e posteriormente, no foro da Educação Especial, pelo Decreto-Lei nº 3/ 2008, de 7 de janeiro.

(2002: 141) “(...) tem vindo a consagrar-se como visão persistente (...) guiando mudanças na sua prática [dos professores]”.

Os conceitos de supervisão, reflexividade, investigação, formação contínua e inovação imbricam-se, sendo indissociáveis e estabelecendo relações de interdependência entre eles. Constituem catalisadores inegáveis para a mudança.

Alarcão e Tavares (2003) identificaram diferentes tipos de supervisão e descrevem-nos como cenários possíveis de uma prática supervisiva, adequados ao contexto. Os autores descrevem, entre outros, o *cenário clínico*, com base no modelo de supervisão clínica, preconizado por Goldhammer, Cogan e Anderson, no final dos anos 50 do século passado. No contexto deste modelo, a sala de aula é entendida como uma clínica onde todos os fenómenos são analisados e discutidos na intenção de melhorar a prática pedagógica. Deste modo, o professor e o supervisor colaboram, no sentido de refletir e aperfeiçoar a prática docente. Este cenário, segundo estes autores, adequa-se à formação contínua dos professores. Com efeito, uma vez iniciada a sua carreira, os professores assumem também um processo de contínuo aperfeiçoamento. É portanto neste âmbito que se inscreve a formação contínua de professores, à qual se associa o conceito de desenvolvimento profissional, que se prolonga ao longo da vida. A formação contínua impõe-se como um prolongamento da formação inicial e deve, segundo Day (2001), abranger três dimensões: i) a atualização de saberes e aprendizagem de novos conhecimentos; ii) a atenuação ou eliminação das necessidades pessoais, devendo a formação ocorrer no estágio de desenvolvimento profissional em que o docente se encontra³²; iii) a focalização da formação no contexto em que ocorre, pois a educação é entendida como uma construção social. Será a articulação destes fatores estratégicos que irá contribuir para uma efetiva aprendizagem dos professores. Na opinião de Oliveira-Formosinho (2002), a reorientação e a generalização da formação contínua partiu da verificação de que o professor é um profissional que trabalha isoladamente numa sala de aula com os seus alunos mais do que um profissional que trabalha colaborativamente com outros profissionais. Para contrariar esta tendência, surgiram, na opinião da autora, apelos a uma formação contínua, centrada nos contextos de trabalho, onde o professor é encarado como ator da sua

³² Lembremos alguns estudiosos: Fuller (1969), Sprinthall & Sprinthall (1987), Huberman (1989), entre outros.

própria formação, implicado ativamente na participação, planificação, execução e avaliação do seu processo formativo.

Álvarez (1987, In Garcia³³, 1999) define também a formação contínua como um conjunto de atividades realizadas pelo professor em exercício, com vista a uma finalidade formativa e a um desempenho mais eficaz das suas tarefas atuais e de outras que venha a desempenhar. Esclarece ainda que essa finalidade engloba o desenvolvimento profissional, pessoal, individual e de grupo.

A formação contínua, bem como a supervisão pedagógica aperfeiçoam e atualizam conhecimentos, competências e capacidades, introduzindo assim melhorias na qualidade do serviço e contribuindo para a evolução do sistema educativo. Promovem o crescimento pessoal e profissional. Porém, nem sempre é fácil conciliar horários de trabalho com os da formação ou com a disponibilidade dos pares e de outros profissionais, pelo que entendemos que as atividades de formação contínua precisam de ser apoiadas e ajustadas porque, quer as escolas quer os professores, precisam de desenvolver a sua capacidade de renovação, no sentido de, por um lado, melhorar a qualidade dos serviços e de, por outro, fazer face a novas exigências e desafios atuais.

A prática supervisiva já não pode ser ignorada na escola contemporânea, uma vez que, propiciando o questionamento, a reflexão, a investigação-ação, a colaboração, conduz a uma mudança e a uma melhoria, individuais e coletivas, reais e sustentadas.

1.2.2.1. Supervisão colaborativa no processo de alunos com PIT e comunidades de aprendizagem

A cooperação é a convicção plena de que ninguém pode chegar à meta se não chegarem todos.

Virgínia Burden

Mudar as escolas implica percecionar o ato educativo como partilhado, interativo e dinâmico. Correia (2001) defende que a docência deve ser assistida e partilhada. Em consequência, o trabalho de colaboração tem de passar a constituir um hábito, contrariando a modalidade de trabalho individual largamente praticada.

³³ Garcia (1999) chama a atenção para a diferença entre formação contínua e o conceito de reciclagem, pelo carácter pontual e de atualização que ao último é inerente. Este último conceito já tinha sido anteriormente descrito por Landsheere (1987) como uma forma de formação intensiva, assumida pelos professores em situação de desatualização face ao currículo ou quando o conhecimento do professor se distancia do adequado e este se apercebe das suas lacunas.

Perrenoud (2000: 79) afirma que “A evolução da escola caminha para a cooperação profissional”. Através da colaboração, recurso valioso, os professores aprendem uns com os outros, partilhando sucessos, incertezas e fracassos e desenvolvendo em conjunto as suas competências. Desta partilha decorre uma maior confiança, suscitando uma maior disponibilidade para fazer experiências e para correr riscos, o que resulta no empenhamento dos professores e num aperfeiçoamento contínuo. (Figueiredo, 2008). Contudo, pessoas a trabalhar em conjunto não significa colaboração. Se houver assimetrias nas relações hierárquicas (por exemplo, chefe e subordinado) e/ou uma liderança autoritária, pode não existir colaboração, mas apenas obediência. Entendemos que existe colaboração quando diversos intervenientes se ajudam mutuamente e prosseguem objetivos semelhantes. Os papéis dos parceiros podem naturalmente revelar diferenças de estatuto e de formação profissional. Figueiredo (2008: 21) sustenta que a “colaboração é enriquecedora. Todos têm algo a dar e a receber. Se a relação é desequilibrada, entre o dar e o receber, não se pode falar em colaboração. Porém, a reciprocidade pode não ser plenamente igual. Significa que todos têm um papel e beneficiam com o processo”. As conversas e partilhas informais também representam também práticas de colaboração, desde que promovam o questionamento, a reflexão, prossigam um objetivo educativo comum e permitam melhorar ou evoluir.

A reflexão conjunta revela-se portanto mais eficaz pois a partilha e a interação promovem desafios cognitivos e abrem perspetivas e interpretações que, isoladamente, podem não ter sido contempladas. Figueiredo (2008: 25-26) refere que a “(...) reflexão isolada não é tão eficaz quanto a que é feita e partilhada em equipa, com um sentido de participação e de colaboração de todos os elementos do grupo de trabalho. Caso contrário, quando apenas se tomam conhecimento das conclusões da tarefa, trabalho, análise feita por outrem, dificulta-se a mudança”. Porém, a reflexão conjunta não substitui a individual, como continua a autora (ibidem: 26), “A reflexão conjunta não dispensa a individual (auto-análise), para levantar interrogações, sugerir pistas, diversificar percursos e interpretações. Permite avançar, mudar”.

Efetivamente, cooperar não é sinónimo de concordar. Pelo contrário, a colaboração pode originar opiniões divergentes, vozes discordantes e produzir, em consequência, novos conhecimentos e abrir caminhos inovadores. Neste âmbito, a mediação de conflitos e a promoção de relações interpessoais saudáveis ganham também centralidade.

No cenário em estudo, interessa-nos naturalmente a dimensão da supervisão colaborativa, na medida em que a mesma se interliga aos conceitos de desenvolvimento profissional, de colaboração e de escola reflexiva, na qual, segundo Alarcão e Tavares (2003: 121), se verifica que “(...) os professores, como adultos, não aprendem tanto com a frequência de cursos ou a leitura de livros e revistas, mas sobretudo com a observação, análise e reflexão do seu próprio ensino ou do ensino praticado pelos seus colegas”. Vários autores (Correia, 1994; Alarcão, 2002) defendem aliás que as escolas devem fomentar o investimento na formação contínua de professores, partindo da reflexão e análise das suas próprias práticas, numa atmosfera de aprendizagem colaborativa. Neste entendimento, a observação, a partilha e a reflexão conjunta revelam-se verdadeiramente cruciais.

Na perspectiva de supervisão colaborativa, os sujeitos estão implicados no processo de (auto)formação, uma vez que os implicados contribuem conjuntamente para a resolução de problemas e para a melhoria do processo. Garcia (1999) refere que, em oposição ao individualismo, é necessário desenvolver uma cultura de colaboração que potencie e fomente a partilha entre os professores, em redes ou comunidades de aprendizagem, as quais dão aos professores a oportunidade de refletir conjuntamente sobre os aspetos relacionados com o seu trabalho, para aprender uns com os outros e para discutir, entre outras, questões curriculares. Newman e Wehlage (1995) e Litle (2001), referidos por Hargreaves et al. (2004) declaram que estas comunidades originam melhorias significativas e mensuráveis na aprendizagem dos alunos e que, em vez de causarem efeitos superficiais e passageiros, criam e apoiam melhorias sustentadas que permanecem e desenvolvem a construção de competências profissionais que permitem que a escola avance.

Segundo Fullan (2001), citado pelos mesmos estudiosos, uma comunidade de aprendizagem resulta do engenho social, no sentido de inovar, criar conhecimento e solucionar problemas de aprendizagem decorrentes de mudanças sociais rápidas. Na opinião de Hargreaves (2004), as comunidades de aprendizagem balizam-se por relações afetivas e de confiança. A aprendizagem ocorre mais favoravelmente num clima de relações humanas saudáveis (Alarcão, 1996; Henriques, 2010), em que a flexibilidade e a tolerância existem. No entanto, sublinha Hargreaves (2004), estas comunidades não devem ser entendidas como grupos queixosos, pelo contrário, exigem que os professores atuem com exigência, sendo o desacordo encorajado e não evitado porque é encarado como potenciador de aprendizagem profissional. A este propósito,

Oliveira-Formosinho (2002) reforça a ideia de que o diálogo é essencial numa cultura de colaboração. Para esta autora, nas comunidades educativas, o conflito e as opiniões divergentes são também fundamentais para uma mudança coerente.

A supervisão colaborativa sustenta-se, portanto, na partilha e na reflexão reguladora e geradora de mudança. Maximizando o potencial dos recursos disponíveis, que reafirmam a atenuação entre o ato de aprender e o de ensinar, a articulação concertada acontece. São exemplos de recursos essenciais: i) os próprios alunos cuja interação e cooperação têm repercussões favoráveis na sua aprendizagem; ii) os elementos das equipas pedagógicas, que podem desenvolver práticas de ensino cooperativo, com potencialidades inegáveis para o seu desenvolvimento profissional; iii) os pais e outros familiares cuja participação com a escola e a comunidade se reveste de uma indiscutível eficácia e iv) a comunidade local cuja colaboração pode constituir uma mais-valia no processo de transição.

Na mesma linha, Correia (2008) argumenta que os professores da escola inclusiva colaboram e planeiam mais, aprendem novas técnicas uns com os outros, participam num maior número de atividades de formação, demonstram vontade de mudar e utilizam uma diversidade de estratégias para ensinar alunos com NEE. Esta aprendizagem colaborativa concretiza-se na criação de redes de desenvolvimento profissional/ comunidades aprendentes, em que, como vimos, as relações afetivas, o diálogo e o confronto de ideias se assumem como centrais.

No caso dos alunos com NEE, o trabalho de equipa revela-se essencial para responder eficazmente às capacidades dos alunos. Com efeito, o recurso a profissionais de setores diversificados potencia uma resposta concertada e eclética. Sanches e Teodoro (2007: 25), com base num estudo (realizado no ano letivo de 2003/04, na região educativa de Lisboa, em escolas do 1º ciclo) que pretendeu investigar as práticas educativas dos professores de apoio educativo, procurando os indicadores de uma educação inclusiva, referem que “O trabalho de colaboração é feito, segundo as respostas dadas, prioritariamente com outros profissionais (61,2%), dos quais se destaca o psicólogo. É a área da saúde, tendo como profissionais os terapeutas, médicos e enfermeiros, aquela que concentra maior número de respostas. O trabalho com pais (54,4%), em termos de concentração de respostas, anda muito próximo do trabalho com o Conselho de Docentes (54,7%), o qual se distancia do trabalho com o Conselho

Executivo (34,7%)”.³⁴ A colaboração com a comunidade ocupa um lugar modesto, (27,7%), de acordo com os mesmos investigadores.

As atividades de análise e avaliação entre os professores de apoio educativo e o da turma, segundo estes autores, constituem áreas privilegiadas. Consideramos que a fraca articulação no âmbito da planificação conjunta constitui uma lacuna prejudicial pois compromete uma intervenção concertada. Em contexto internacional, estes estudiosos (2007), referindo outros investigadores, assinalam que os professores de apoio educativo são sobretudo solicitados para avaliarem e supervisionarem os alunos com NEE.

Preocupante revela-se o facto do trabalho em conjunto com a classe (aluno com NEE apoiado na sala de aula) ser a modalidade menos praticada, na medida em que dificulta seriamente a mudança e a construção de uma escola inclusiva. Ainscow, Porter e Wang (1997) reafirmam a necessidade de envolvimento da equipa de profissionais e do compromisso de uma planificação realizada colaborativamente para que possa ocorrer mudança nas escolas.

A parceria com os pais evidencia uma prática crescente, decorrente de novas teorias que destacam o seu papel fundamental no desenvolvimento de crianças com NEE. Assim, a título de exemplo, referimos a perspetiva transacional e ecológica de Bronfenbrenner, em 1979, deslocou o foco da intervenção, antes centrado na problemática da criança e na intervenção dos técnicos, para uma prática mais direcionada para o envolvimento da família. A teoria do suporte social de Dunst, em 1985, defendeu as relações de parceria entre pais e profissionais, em que o papel dos profissionais é impulsionar e consolidar as relações e interações entre pais e crianças, ajudando os pais na partilha de informações, ao nível da educação e do desenvolvimento, e na procura de estratégias adequadas a cada criança (Cordeiro & Sanches, 2005).

Porém, apesar dos apelos a uma articulação regular entre os implicados, no que concerne aos alunos com NEE, a definição de respostas educativas continua a focalizar-se no docente, frequentemente considerado *consultor*, de Educação Especial. Com efeito, Freire (2008: 12) explicita que:

(...) aos profissionais de educação especial já não se lhe exige, exclusivamente, a realização de diagnósticos dos alunos e, com base nestes, a realização de uma série de

³⁴ Estes valores percentuais datam de 2007.

prescrições com o objectivo de remediar as suas incapacidades. Estes surgem, agora, como “consultores” (Porter, 1995), que aconselham, apoiam e colaboram com os professores do ensino regular, pensando na melhor estratégia educativa para dar resposta a todos os alunos .

Sustentamos, no entanto, que a partilha e a reflexão, capazes de minimizar o efeito de balcanização (Prates et al., 2010), são fundamentais.

No âmbito específico da implementação do Plano Individual de Transição, a supervisão colaborativa revela-se fundamental para o pleno sucesso do mesmo, sendo esperado que o processo se assuma como partilhado, dialogado e refletido. A reflexão conjunta constitui, neste cenário, um elemento-chave, potenciador de mudança, da melhoria do processo educativo e do sucesso individual e coletivo.

Contudo, a articulação não envolve todos os implicados, nem na mesma proporção. A colaboração da escola com outros profissionais e com os pais, como acabámos de ver, assume-se como preferencial. Mais afastada surge a articulação com a comunidade e com os órgãos de gestão da escola, o que, neste último caso, nos leva a questionar a eficácia da liderança exercida, fator crucial na promoção da mudança. Uma liderança eficaz, difundida por toda a escola, é uma das condições necessárias para se concretizar a mudança nas escolas e na construção de uma escola inclusiva (Ainscow, Porter & Wang, 1997; Bénard da Costa et al., 2006).

Ainscow, Porter e Wang (1997) formularam, a este propósito, uma tipologia de seis condições que parecem ser fatores de mudança das escolas:

- Liderança eficaz difundida através da escola;
- Envolvimento da equipa de profissionais, alunos e comunidade nas orientações e decisões da escola;
- Compromisso relativo a uma planificação realizada colaborativamente;
- Estratégias de coordenação adequadas;
- Focalização da atenção nos benefícios potenciais da investigação e da reflexão;
- Uma política de valorização profissional de toda a equipa educativa.

A aplicação de um PIT requer uma monitorização e avaliação regulares e eficazes, que tendo por base uma supervisão colaborativa, potencia o sucesso educativo de cada aluno, bem como o sucesso pessoal e profissional de cada elemento.

Uma intervenção educativa junto de alunos com NEE, num contexto inclusivo, implica uma articulação eficaz, assim como um trabalho cooperativo regular entre professores do ensino regular e professores de apoio, sendo que a cada um cabe um papel específico. Os intervenientes devem estar implicados e devem ser participar ativamente. Sanches e Teodoro (2006: 10) sustentam que

Para que as respostas encontradas para os problemas sejam pertinentes, oportunas e adaptadas, têm que ser construídas nos contextos em que se desenvolvem os problemas e com os interessados na sua resolução, o que obriga a «mudanças metodológicas e organizacionais» (Ainscow, 1995) importantes na escola.

A ligação entre escola-instituição ou estágio-família será assim fulcral para assegurar um percurso bem sucedido. Desta forma, será indispensável desenvolver a articulação como prática habitual, identificando e compreendendo eventuais aspetos menos conseguidos para os mudar/ melhorar de modo a anular o quotidiano de rotinas incapazes de produzir uma cultura educativa de qualidade (Alarcão & Roldão, 2008). Bénard da Costa et al. (2006: 22) enquadram aliás o ato educativo como abrangente, não podendo ser confinado aos limites físicos da escola:³⁵

A educação para todos, a educação inclusiva, não pode ser reduzida a uma mera questão técnica, não é um assunto restrito aos profissionais de educação. O envolvimento e contributos das famílias e da comunidade são decisivos, nomeadamente, nos planos da participação activa das famílias, da colaboração escola - família e no estabelecimento de relações de confiança mútuas e recíprocas.

O trabalho de equipa é pois insubstituível porque aborda a situação numa perspetiva holística, promovendo olhares e respostas complementares.

Desenvolver a colaboração e a cooperação entre os professores, a comunidade educativa e as crianças, considerando a escola numa perspetiva de sistema aberto, inclusivo, reflexivo, aprendente e dialogante, é indispensável porque "O que a criança pode fazer hoje em cooperação será capaz de o fazer amanhã sozinha" (Vigotsky,1986:7).

Em conclusão, a supervisão pedagógica colaborativa trilha o caminho para uma escola mais inclusiva, reflexiva, qualificante e aprendente, consubstanciando-se dessa forma num elemento-chave, potenciador de mudança, da melhoria do processo educativo e da autonomia e sucesso individual e coletivo.

³⁵ A colaboração com parceiros sociais, locais ou internacionais está prevista desde 1994, na Declaração de Salamanca. A construção da escola inclusiva previa, desde essa altura, parcerias com Centros de Saúde e Centros de Reabilitação, Departamentos de Desenvolvimento Infantil dos Hospitais Pediátricos e Maternidades, Serviços de Apoio aos Emigrantes, Agências promotoras da luta contra as toxicodependências e doenças sexualmente transmissíveis, Organizações Não Governamentais,...

Ao longo do presente capítulo, revisitámos os conceitos ancorados ao PIT, situando os acontecimentos e compreendendo os contextos que favoreceram o seu aparecimento. Assim, detivemo-nos nos conceitos de *massificação do ensino, inclusão, diferenciação curricular e supervisão pedagógica*. Destacámos a diferenciação curricular, considerando-a um fator crucial na promoção do sucesso educativo de todos. Valorizámos a celebração da diversidade como novo eixo norteador da ação educativa e oportunidade para inovar. Reforçámos ainda a convicção de que a supervisão pedagógica colaborativa potencia a emergência de um profissional reflexivo, capaz de gerar mudanças e melhorias em si, nos outros e no sistema e sublinhámos a importância desses processos no âmbito do PIT, em estreita articulação com a comunidade e a família.

De seguida, no segundo capítulo, focalizaremos a nossa atenção no conceito de TVA e no PIT propriamente dito, entendido como uma resposta às capacidades dos alunos com NEE.

CAPÍTULO II - TRANSIÇÃO PARA A VIDA ATIVA/ADULTA E PLANO INDIVIDUAL DE TRANSIÇÃO

Poderá existir uma escola inclusiva numa sociedade que não o é?

David Rodrigues, 2003

Até 2008, em contexto português, a escola não tinha a obrigação de assegurar a transição para a vida ativa/ adulta dos seus jovens com NEE. Contudo, sem estar legitimada, a prática era já exercida por iniciativa de docentes, que buscavam uma resposta ocupacional, social e profissional para os seus alunos. Nesse ano, a publicação do Decreto-Lei 3/ 2008, de 7 de janeiro, alterado pela Lei 21/ 2008, de 12 de maio³⁶, veio preencher essa lacuna legislativa, implicando a escola. A prática tornara-se então obrigatória, consubstanciando-se num documento específico – o Plano Individual de Transição.

1.1. Gestão flexível do currículo e TVA dos jovens com NEE

Quando os ventos de mudança sopram,
umas pessoas levantam barreiras, outras constroem moinhos de vento.

Érico Veríssimo

O conceito de TVA, também designado por transição da escola para o emprego, transição da escola para a vida adulta, transição para a vida pós-escolar³⁷ e transição da escola para a vida activa, figura em vários documentos nacionais e internacionais com definições ligeiramente diferentes³⁸. Contudo, todos incluem ideias comuns nas quais a TVA corresponde a um processo complexo e longo de transferência, habitualmente da

³⁶ O Artº 30º deste normativo refere que as escolas devem desenvolver parcerias entre si e instituições, com vista a promover a transição para a vida pós-escolar.

³⁷ Designação adotada no Decreto-Lei nº 3/ 2008, de 7 de janeiro, evidenciando assim, parece-nos, uma atitude de prudência face ao compromisso de garantir uma inserção profissional.

³⁸ Relatórios de Helios II (1996), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (2000), por exemplo.

escola para a vida adulta e/ ou ativa, que requer orientação, colaboração e mudanças (Soriano, 2002).

Até aos anos 80 do século passado, atingida a idade limite de escolaridade obrigatória ou preenchidos outros critérios definidos pela escola, o sistema considerava a sua missão cumprida e o aluno com NEE ficava entregue ao acompanhamento da família, com a colaboração eventual de serviços especialmente destinados à população adulta portadora de deficiência, no caso de existirem na área de residência/ abrangência. São exemplos destes serviços, as CERCI (Cooperativa de Educação e Reabilitação para Cidadãos Inadaptados) e as APPACDM (Associação de Pais e Amigos do Cidadão Portador de Deficiência Mental), posteriormente convertidos, no âmbito da filosofia inclusiva, em CRI (Centros de Recursos para a Inclusão). Não há, nessa altura, qualquer tipo de alusão aprofundada ao conceito de TVA. Contudo, a situação modifica-se a partir dessa década, pois nos EUA inicialmente e depois em vários países³⁹, verificou-se que a formação desenvolvida na escola pelos alunos com NEE pouca utilidade tinha depois de concluir a escolaridade. Não se estabelecia uma relação direta entre os programas desenvolvidos por esses alunos e a sua inserção social e profissional, reafirmando assim a exclusão profissional e social. Percecionou-se então, por um lado, a necessidade de flexibilizar e diferenciar o currículo para o ajustar ao aluno e, por outro, a importância da interação e da articulação com os recursos existentes na comunidade, potenciadoras da melhoria da autonomia e dos níveis de participação do discente. Em consequência, implementaram-se programas escolares de cariz prático (funcionais ou alternativos), que, por um lado, demonstraram o potencial dos deficientes mentais, mas que, por outro, validavam a exclusão, quando demasiado simplistas.

Compreendeu-se então que, para que a inserção na vida ativa fosse plenamente conseguida, o processo de transição tinha de começar na escola. O Decreto-Lei nº 319/91, de 23 de agosto, gerou, porém, oscilações nas práticas desenvolvidas pela escola. Verificaram-se assimetrias na abordagem seguida, coexistindo no sistema educativo nacional dos finais do século passado, por um lado, práticas que denunciam ausência de iniciativas na TVA ou iniciativas pontuais e, por outro, práticas concertadas entre intervenientes e em contextos diversificados (escola, serviços da escola, estágio em serviços da comunidade ou da localidade).

³⁹ Segundo Bénard da Costa et al., entre 1983 e 1988, a OCDE, esteve envolvida num projecto intitulado "Educação dos Jovens Deficientes e sua Transição para a Vida Activa", no qual Portugal participou sob a coordenação do Secretariado Nacional de Reabilitação.

Assim, apesar do esforço da escola em preparar os seus alunos para a vida ativa e adulta, nem sempre foi bem sucedida, fracassando no desenvolvimento de competências necessárias ao desempenho de tarefas específicas esperadas no local de trabalho. Com vista a minimizar o fosso entre a escola e o mercado de trabalho, a Agência Europeia para o Desenvolvimento em NEE (Soriano, 2006) recomendou que o PEI fosse complementado com um PIT, sugestão que se concretizaria dois anos mais tarde com a publicação do Decreto-Lei nº3/ 2008, de 7 de janeiro⁴⁰, que implicaria profundamente a escola: “Sempre que o aluno apresente necessidades educativas especiais de carácter permanente que o impeçam de adquirir as aprendizagens e competências definidas no currículo deve a escola complementar o programa educativo individual com um plano individual de transição (...)”(Artº 14º, ponto 1, Decreto-Lei nº 3/ 2008, de 7 de janeiro). Neste projeto individual, o currículo traçado, procurando responder às escolhas, necessidades e capacidades do jovem, permite desenvolver tarefas hierarquizadas e específicas e assim melhorar progressivamente a autonomia e o desempenho dos formandos. Esta ferramenta procurou ainda contrariar a verificação que assinalava o insucesso no estágio e no emprego como resultantes de dificuldades e falhas mais relacionadas com características pessoais, sociais e interpessoais do jovem do que com a sua incapacidade para executar as tarefas. As competências sociais, claramente mais valorizadas pelos empresários do que as competências académicas, tornaram-se pois essenciais (Soriano, 2006).

Portanto, até ao Congresso realizado em Salamanca (1994), poucas referências existem, em contexto nacional, quanto ao conceito de TVA. Contudo, a Lei nº 3/ 89, de 2 de maio⁴¹ e o Decreto-Lei nº 247/ 89, de 5 de agosto já enunciavam uma preocupação visível com a inserção social e profissional das pessoas portadoras de deficiência. A escola não estava, porém, envolvida no processo, que se iniciava a partir dos dezasseis anos, mediante a intervenção do IIEFP (Instituto de Emprego e Formação Profissional).

Salamanca (1994: 34) impulsionou então decisivamente a responsabilidade da escola, no âmbito da TVA:

(...) Jovens com necessidades educativas especiais deveriam ser auxiliados no sentido de realizarem uma transição efectiva da escola para o trabalho. As escolas deveriam

⁴⁰ Este normativo revogou o Decreto-Lei nº319/ 91, de 23 de agosto. No que concerne à TVA, como já vimos, a escola passou a estar legalmente implicada.

⁴¹ Revogada pela Lei nº38/ 2004, de 18 de agosto, que definiu as bases gerais do regime jurídico da prevenção, habilitação, reabilitação e participação da pessoa com deficiência.

auxiliá-los a se tornarem economicamente activos e provê-los com as habilidades necessárias ao quotidiano da vida, oferecendo formação e desenvolvendo habilidades que correspondam às expectativas sociais e de comunicação da vida adulta.

(...) As escolas devem ajudá-los a tornarem-se activos economicamente e proporcionar-lhes as competências necessárias na vida diária, oferecendo-lhes uma formação nas áreas que correspondem às expectativas e às exigências sociais e de comunicação na vida adulta, o que exige técnicas de formação adequadas, incluindo a experiência directa em situações reais fora da escola. O currículo dos alunos com necessidades educativas especiais que se encontram nas classes terminais deve incluir programas específicos de transição, apoio à entrada no ensino superior, sempre que possível, e treino vocacional subsequente que os prepare para funcionar, depois de saírem da escola, como membros independentes e activos nas respectivas comunidades.

A nível internacional, vários documentos, o International Labour Office (1998) e o relatório da OCDE (2000), a título ilustrativo, evidenciaram posteriormente uma preocupação crescente com a questão do ingresso na vida socioprofissional.

Em 1999, Rueda, referido por Alves (2009), propôs um modelo de planificação da TVA, em que destacou pressupostos essenciais: a TVA deve ser iniciada nos últimos anos de escolaridade obrigatória; a mesma corresponde a um processo longo e complexo em que devem ser conhecidas as expectativas e capacidades do aluno, bem como definidas e exercitadas tarefas/ atividades profissionalizantes, concertadas entre os intervenientes que compõem uma equipa pluridisciplinar e na qual a escola está implicada. A intervenção obrigatória da escola, em contexto nacional, ocorrerá, como já vimos, quase uma década depois.

Posteriormente, em 2002, a investigação de Soriano⁴² identificou facilitadores e barreiras à TVA. No quadro que segue, apresentamo-los sumariamente.

Facilitadores	Barreiras
<ul style="list-style-type: none"> - Medidas políticas flexíveis; - Envolvimento de alunos e pais; - Abordagem multidisciplinar; - Envolvimento de parceiros locais; - Apoio ao aluno, na sua entrada no mundo laboral. 	<ul style="list-style-type: none"> - Falta de medidas políticas de coordenação e/ou ambíguas; - Superproteção relativa ao aluno; - Currículo pouco exigente e com falta de acreditação; - Fraca (in)formação, comunicação entre os intervenientes; - Falta de comunicação entre a escola e o mercado de trabalho.

Quadro 1: Facilitadores e Barreiras no processo de TVA (ref.: Soriano, 2002)

⁴² Estudo publicado em 2006 e conduzido pela Agência Europeia para o Desenvolvimento em NEE, no qual se desenvolveu uma revisão sobre a TVA nos contextos europeu e internacional. Esta investigação focalizou-se em documentos publicados em 16 países, dando conta dos resultados pesquisados ao nível de características, obstáculos e aspetos facilitadores da TVA.

Em Portugal, é o Decreto-Lei nº3/ 2008, de 7 de janeiro (Artº 14º, ponto 1) que dá visibilidade à TVA⁴³, incorporando um Plano Individual de Transição (PIT) para esse efeito. Este documento é elaborado para alunos com NEE que não acompanham o currículo comum, reafirmando assim a pertinência da flexibilidade e diferenciação curriculares.

Em jovens com limitações significativas, a vertente funcional do currículo, a despistagem vocacional, o treino laboral e a articulação com técnicos e serviços de vários setores (saúde, segurança social, trabalho,...) ganharam relevo, nomeadamente a partir da década de 90 do século passado. Porém, como já frisámos, os currículos funcionais, simplificados, representando frequentemente uma seleção de tarefas básicas, tenderam a: i) acentuar desigualdades e limitações, mais do que a resolvê-las; ii) promover uma nova estratificação; iii) originar desvantagens, decorrentes da pouca exigência que se torna visível quando o aluno é confrontado com a sua inserção laboral e social. Estando assim comprometido o seu sucesso laboral, o aluno com NEE fica desempregado, sustentando uma taxa que entre deficientes é duas ou três vezes superiores à das pessoas da norma (Soriano, 2006).

Apesar da publicação legislativa, no âmbito da responsabilidade escolar, ser recente, a verdade é que preocupação com a TVA se revela antiga, havendo já referência na Constituição da República Portuguesa de 1976 (Artº 71º) ao dever de, por parte do Estado, i) realizar uma política de prevenção, tratamento, reabilitação e integração dos cidadãos portadores de deficiência e de apoio às suas famílias; ii) desenvolver uma pedagogia que sensibilize a sociedade, quanto aos seus deveres de respeito e solidariedade para com estes⁴⁴. Contudo, só recentemente (2008), como já sublinhámos, a escola ficou formalmente incumbida dessa missão, reafirmando a sua consonância com os princípios de filosofia inclusiva. Segundo Rodrigues (2004), a TVA, a intervenção precoce e a educação de adultos constituem áreas de intervenção

⁴³ A resolução do Conselho de Ministros n.º 120/2006, de 21 de setembro definiu anteriormente no eixo n.º 2, estratégia n.º 2.2, que em relação à qualificação e emprego para as pessoas com deficiência ou incapacidade, o propósito seria “dotar as pessoas com deficiências ou incapacidade de conhecimentos e competências necessários à obtenção de uma qualificação profissional que lhes permita alcançar e ou manter um emprego e progredir profissionalmente no mercado de trabalho”.

⁴⁴ Mais tarde, a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro), com as alterações introduzidas pela Lei n.º 115/97, de 19 de setembro, e com as alterações e aditamentos inseridos pela Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto enunciaram a necessidade de articulação com serviços exteriores à escola, bem como a preparação do aluno para o seu ingresso na vida ativa.

prioritária. Neste seguimento, Bénard da Costa et al. (2006) recomendaram a definição e especificação das estratégias de desenvolvimento e organização curricular (adaptações e modificações curriculares), centradas na escola, na turma, no professor e no aluno, que facilitem: i) a participação de todos os alunos e a TVA, assegurando o acesso de todos os alunos ao currículo; ii) a flexibilização das relações entre avaliação e progressão; iii) a flexibilização das formas de certificação; iv) a elaboração de normativos próprios para situações específicas como a intervenção precoce, a TVA, as problemáticas de baixa incidência ou as crianças/ jovens em risco.

Consideramos que a escola desempenha um papel essencial na promoção da autonomia pessoal e na inserção social e profissional de jovens com limitações significativas, partilhando a posição de Zêzere (2002: 4):

O percurso escolar, tal como o nome indica, só faz sentido enquanto uma fase, uma etapa, tem, por isso, de servir como instrumento promotor do desenvolvimento pessoal e social, logo o veículo facilitador da inserção social, servindo efectivamente para tornar mais acessível a transição para a vida adulta, promovendo o sentimento de competência, a eficácia, o bem-estar, ser um veículo promotor da efectiva melhoria da qualidade de vida.

Neste sentido, a escola deve promover não só a aquisição efectiva de competências de literacia (ao nível da leitura, da escrita e do cálculo), mas também a capacitação de competências sociais que possibilitem o ingresso na vida adulta e ativa. As competências a adquirir deverão portanto contemplar três áreas: competências académicas (o currículo escolar desenhado para o jovem); competências vocacionais (aquisição dos conhecimentos e competências necessárias à realização de tarefas profissionais específicas); competências pessoais (realizações do jovem nos níveis pessoal e social).

Foi recentemente dilatada a escolaridade obrigatória (12 anos)⁴⁵, mas, paradoxalmente, manteve-se a aposta num modelo fortemente académico, adiando a inserção profissional dos jovens⁴⁶, o que evidencia uma reduzida articulação com as necessidades do mercado de trabalho e, por outro lado, tende a desvalorizar a opinião e desejos do aluno e da sua família.

⁴⁵ Lei 85/ 2009, de 27 de agosto.

⁴⁶ Recentemente, o Decreto-Lei nº 176/ 2012, de 2 de agosto (Artº 4º) definiu para os alunos com dificuldades de aprendizagem "(...) medidas que permitam prevenir o insucesso e abandono escolares, nomeadamente: (...) o encaminhamento para um percurso vocacional", promovendo ou antecipando assim o ingresso no mundo laboral.

Os documentos nacionais e internacionais expostos neste ponto consagram inequivocamente os direitos e deveres de empregabilidade das pessoas com deficiência. A obtenção de um emprego e o aperfeiçoamento da formação profissional são fatores fundamentais para o reconhecimento social e laboral. São condições basilares para uma vida individual digna, pois proporcionam condições socioeconómicas e psicológicas essenciais para o desenvolvimento de autonomia pessoal, familiar e económica, promotoras da inclusão social e da participação de qualidade na sociedade.

Os jovens com deficiência mental só recentemente foram considerados como tendo capacidade para realizar trabalho competitivo na comunidade. Com efeito, as capacidades do aluno foram/ são frequentemente asfixiadas pela visão das suas limitações: “Por um tempo demasiado longo, as pessoas com deficiência têm sido marcadas por uma sociedade incapacitante que acentua mais os seus limites do que as suas potencialidades” (Declaração de Salamanca, 1994: 16).

Nesse sentido, a TVA, iniciada precocemente, em contexto escolar e numa abordagem concertada, ganha relevância. A Agência Europeia para o Desenvolvimento em NEE, referida por Soriano (2006: 12) sustenta que “A cooperação é muito importante para desenvolver uma visão realista das competências dos alunos em todos os sectores da educação (European Agency for Development in Special Needs Education, 1999), incluindo a transição para o trabalho”. Esta mesma agência destacou ainda como problemas à TVA do jovem com NEE: i) a falta de acessibilidade e adaptação física do local de trabalho; ii) a diminuta (in)formação dada aos empregadores; iii) uma taxa de abandono escolar elevada; iv) uma preparação pouco exigente, norteadas por uma educação e formação reduzida e simplificada; v) a falta de acreditação do currículo desenvolvido⁴⁷; vi) um fraco desenvolvimento de competências indispensáveis à entrada na vida adulta e ativa e vii) um contacto parco entre os setores da educação e do emprego. Estas dificuldades evidenciaram, em solo nacional, a necessidade de definir uma legislação com políticas de coordenação efetiva entre os diferentes serviços. Mostrou também a necessidade de definir de um documento orientador que ligasse a escola à vida ativa. Estava esboçado o caminho para a emergência do Plano Individual de Transição.

⁴⁷ Cremos que seria essencial fornecer uma acreditação oficial, como por exemplo, um certificado reconhecido legalmente, resultante da articulação entre a escola e o empregador, no qual seriam descritos detalhadamente, entre outros, o currículo seguido, as competências desenvolvidas e as tarefas realizadas.

1.2. PIT como resposta às capacidades dos jovens com NEE

A coragem consiste não em arriscar sem medo,
mas em estar decidido quanto a uma causa justa.
Plutarco

Decorrente da heterogeneidade do público escolar atual, a necessidade de diferenciar para adequar o currículo e potenciar o sucesso educativo de todos os alunos sustenta a existência de um *Plano Individual de Transição* (PIT).

Inscrito na filosofia de escola inclusiva e de diferenciação curricular, emerge, em 2008, o PIT, instrumento *destinado a promover a transição para a vida pós –escolar e, sempre que possível, para o exercício de uma actividade profissional com adequada inserção social, familiar ou numa instituição de carácter ocupacional* (Artº 14º, ponto 1, Decreto-Lei nº 3/ 2008, de 7 de janeiro).

Este enquadramento legislativo, posteriormente alterado pela Lei nº12/ 2008, de 21 de maio, prevê que a Educação Especial participe, entre outros, na preparação para o prosseguimento de estudos, na adequada preparação para a vida profissional ou na transição da escola para o emprego das crianças e dos jovens com NEE. Como verificámos no ponto anterior, a escola ficou profundamente implicada com a publicação deste normativo. Na nossa investigação, centrámo-nos na transição para o exercício de uma atividade profissional, na medida em que o estágio corresponde à situação aplicada ao aluno do estudo.

Recentemente, a Portaria nº 275-A/ 2012, de 11 de setembro, complementou, no seu preâmbulo, a ação do CEI e do PIT, devendo os mesmos espelhar *uma forte componente funcional*, no sentido de visar *sobretudo a aquisição de competências que possibilite uma vida o mais autónoma possível e com a máxima integração familiar, social e profissional*. Este normativo prevê ainda a categoria de *mediador* (Artº 5º), correspondente a um *profissional que tem a seu cargo a concretização prática e a supervisão do Plano Individual de Transição, competindo-lhe articular com os restantes elementos da equipa e assegurar a tutoria individual do processo, sendo igualmente responsável pela ligação entre a Instituição, a Escola e a Comunidade*. O documento introduz alterações significativas, na medida em que, por um lado, evocando a Lei nº 85/ 2009, de 27 de agosto (alargamento da escolaridade obrigatória para 12

anos), assim como o Decreto-Lei nº 3/ 2008, de 7 de janeiro, situa o início do PIT três anos antes da idade limite da escolaridade obrigatória, o que na prática reporta agora um possível estágio para os quinze anos de idade. Por outro lado, a figura de “mediador” do processo do PIT poderá não corresponder ao coordenador do mesmo (DT), legitimando assim a prática de mediação, comumente assumida pelo docente de Educação Especial. No nosso entender, este documento veio responder a um vazio legislativo que ocorreu aquando do alargamento da escolaridade obrigatória até aos dezoito anos, na medida em que a falta de revisão do Decreto-Lei nº 3/ 2008, de 7 de janeiro originou uma zona nebulosa quanto à idade determinada para iniciar o estágio (12 ou 15 anos?). Este vazio proporcionou por sua vez leituras ambíguas e justificou decisões convenientes.

Em *Educação Especial. Manual de Apoio à Prática* publicado pela DGIDC (2008: 30), o PIT encontra-se caracterizado:

- consubstancia o projecto de vida do aluno, para uma vida em sociedade com adequada inserção social e familiar ou numa instituição que desenvolva actividades de carácter ocupacional e, sempre que possível, para o exercício de uma actividade profissional;
- perspectiva um processo dinâmico, a curto, médio e longo prazo, com o objectivo de promover a capacitação e a aquisição de competências sociais necessárias à inserção familiar e comunitária;
- deve ser flexível, para responder a mudanças de valores e experiências;
- deve responder às expectativas dos pais sobre o futuro do filho e aos desejos, interesses, aspirações e competências do jovem; (...)
- não deve duplicar a informação constante no PEI, mas sim acrescentar informação específica relativa ao processo de transição;
- é elaborado pela equipa responsável pelo PEI, em conjunto com o jovem, a família e outros profissionais, nomeadamente das áreas da segurança social e serviços de emprego e formação profissional;
- deve ser datado e assinado por todos os profissionais que participam na sua elaboração, bem como pelos pais ou encarregado de educação e, sempre que possível, pelo próprio aluno.

No quadro que se segue, procurámos espelhar a caracterização do PIT, instrumento construtor de articulação entre os diversos envolvidos.

PIT

Destinatário?	Aluno com NEE (PEI e CEI).
Quando?	3 anos antes do limite da escolaridade obrigatória.
O que é	Documento que enquadra um estágio profissionalizante ou uma transição para uma instituição de carácter ocupacional, no âmbito da TVA.
Como?	Estabelecendo um protocolo entre a família, a instituição e a escola.
Onde?	Local concertado depois de auscultada a vontade do aluno e as expectativas da sua família e tendo em conta o seu perfil (por exemplo: oficina, restaurante, loja,...).
Duração?	Variável (até adquirir os objetivos traçados, por exemplo).
Conteúdo?	- História pessoal e escolar; - Resultados da avaliação do perfil de funcionalidade (capacidades,

	dificuldades), orientação vocacional (escolhas e aptidões); - Enumeração de objetivos e tarefas.
Fases	- Diagnósticos, com vista à caracterização rigorosa do aluno; - Definição flexível de objetivos e tarefas; - Implementação (cumprimento de tarefas gradualmente mais complexas e exigentes); - Monitorização das aprendizagens; - Avaliação reguladora e participada por todos os envolvidos; - Reflexão conjunta; - Redefinição, sempre que pertinente.
Pressupostos	- Compromisso entre a família, a escola e a instituição; - Abordagem sistémica, definida por uma equipa pluridisciplinar (terapeutas, médicos, psicólogos, assistente social,..); - Redefinição do horário escolar; - Articulação regular entre os intervenientes.
Vantagens	- Sucesso pessoal, inserção profissional e participação social; - Instrumento de mudança das práticas pedagógicas e avaliativas; - Promoção de uma resposta eclética e concertada, resultante de olhares múltiplos e de visões complementares; - Dá visibilidade a uma articulação bem sucedida e dinâmica; - Combate o insucesso e abandono escolares; - Viabiliza a obtenção de um emprego; - Consubstancia uma educação inovadora e práticas inclusivas; - Propicia o desenvolvimento de uma sociedade inclusiva.

Quadro 2: Plano Individual de Transição: caracterização

O PIT corresponde portanto a uma resposta educativa possível para o ingresso na vida laboral do jovem com NEE⁴⁸. Essa transição “requer uma mudança no relacionamento, nas rotinas e na auto imagem. Para garantir uma transição mais suave da escola para o trabalho, os jovens com necessidades educativas especiais necessitam de definir metas e de identificar o papel que querem desempenhar na sociedade” (International Labour Office, 1998: 5-6).

Três anos antes da idade limite da escolaridade obrigatória, as escolas passam então a ter a obrigatoriedade de preparar a TVA, elaborando um PIT para alunos com NEE que manifestamente não desenvolveram as competências do currículo comum, desencadeando para tal os procedimentos e parcerias necessários.⁴⁹ O PIT corresponderá então a um documento contratual (escola-jovem-família-instituição) que registará o percurso escolar do aluno, o futuro desejado e terá por objetivo identificar

⁴⁸ Quando a inserção profissional não é possível, o aluno deve, segundo a legislação vigente, ser encaminhado para uma instituição de caráter ocupacional.

⁴⁹ De anotar que, embora a legislação anterior (Decreto-Lei nº319/ 91, de 23 de agosto) já apontasse para a necessidade de encaminhar os jovens com NEE depois da vida escolar, esta era, na altura, uma prática irregular, não existindo caráter de obrigatoriedade.

oportunidades e experiências significativas que ajudem o jovem a preparar melhor a sua vida de adulto (Johnson et al., 2000, referidos por Bénard da Costa et al., 2004).

A definição, implementação, monitorização e avaliação do PIT implicam uma abordagem concertada e articulada, decorrente em três fases, propostas por Soriano (2006), Observação, Informação, Orientação; ii) Formação e iii) Emprego⁵⁰. No estudo deste autor, o mesmo define o PIT como um instrumento, sob a forma de documento, no qual é registado o passado, o presente e o futuro desejado dos jovens com NEE. O PIT deve incluir informação sobre os contextos da vida do jovem: condições familiares, história médica, tempos livres, valores e *background* cultural, escolar e formação. À formação profissional deverá anteceder uma orientação vocacional, que caracterize o perfil do aluno e procure respeitar as suas escolhas.

Para promover uma inclusão social e profissional real de alunos com limitações graves, que desenvolveram, ao longo da sua escolarização, o seu currículo (CEI), será, pois, imprescindível efetivar a articulação entre escola, família e comunidade do jovem com NEE, de modo a proporcionar-lhe uma educação e formação que vão ao encontro das suas necessidades e capacidades, perspetivando uma vida adulta/ ativa com qualidade e tão autónoma quanto possível. Nesta matéria, perfilhamos a opinião de Bénard da Costa (2004) que reitera que a escola desempenha um papel fulcral (ainda que partilhado) a nível do desenvolvimento de competências de: i) autonomia pessoal e social; ii) de carácter académico funcional; iii) de inclusão social e profissional, na preparação atempada e pertinente destes jovens para a sua entrada no mercado do trabalho.

A escola tem, como constatámos, um papel central na elaboração do PIT, nomeadamente na orientação vocacional; na concertação de interesses, na definição de necessidades e capacidades; na promoção da cooperação entre os membros da equipa pluridisciplinar, na articulação com parceiros locais ou sociais, na avaliação e supervisão do processo. A falta de articulação entre ministérios (Educação e Ciência/ Trabalho e Solidariedade Social) pode evidentemente comprometer uma ação concertada para educar, formar, incluir social e profissionalmente todos os cidadãos.

⁵⁰ Fase 1: o objetivo é ajudar o jovem a escolher um trabalho e a encontrar um lugar de formação adequado. Fase 2: centra-se nas ações a desenvolver durante o processo de formação. Relativamente ao jovem, o objetivo é obter qualificações, competências e a correspondente certificação. Fase 3: o objetivo é agora conseguir e manter um trabalho e beneficiar de uma vida de qualidade.

É também nesta encruzilhada e no processo de definição, experiência em condições de trabalho real e na comunidade envolvente, acompanhamento, monitorização e avaliação contínua, reguladora e partilhada⁵¹ que o processo de supervisão colaborativa se revela e ganha expressão.

O PIT funciona como elo entre a escola inclusiva e a sociedade (ainda no trilho da inclusão), que numa abordagem sistémica e de esforços concertados, possibilita a saída da exclusão escolar, profissional e social do jovem com NEE. Com efeito, pontualmente, verifica-se a manutenção dos alunos nos quadros da empresa onde decorreu o estágio até porque a sua presença reveste uma vantagem económica (benefícios fiscais decorrentes da contratação de pessoas portadoras de deficiência) e uma imagem social favorecida (filantropismo).

Para potenciar a inserção profissional, a formação académica tem de ser complementada pela profissional, que com o PIT é desenvolvida e treinada em situação real de aprendizagem. De realçar que durante muito tempo, a formação profissional foi realizada em ambiente artificial, especialmente concebido em instituição⁵², reforçando a exclusão e desvirtuando assim os princípios atuais da TVA. O PIT veio defender a prática laboral em contexto real.

O professor de Educação Especial assume um papel relevante no processo de TVA, revelando-se um professor de transição, um mediador para a mudança e um promotor do sucesso educativo, pessoal e profissional do aluno.

Entendemos que a educação inclusiva requer uma sociedade inclusiva. Com efeito, faz mais sentido desenvolver a primeira se houver uma saída adequada para os jovens que a frequentaram, devendo portanto existir uma correlação estreita entre ambas.

O PIT, implementado no âmbito da TVA, define um plano de carreira e um projeto de vida, estabelece a ligação indispensável entre a escola e o mercado laboral, potenciando a formação profissional de jovens com NEE. Este recurso constrói uma resposta educativa significativa e adequada às necessidades e capacidades dos jovens, minimizando, por um lado, as barreiras na sua aprendizagem e na sua participação

⁵¹ O processo de avaliação do PIT é conduzido por todos os envolvidos. O aluno deve participar, sempre que possível, procedendo à sua autoavaliação.

⁵² O modelo de formação profissional desenvolvido em instituição assumiu 4 características: educacional, vocacional, pré-profissional e profissional.

social e por outro, propiciando o seu desenvolvimento profissional, facilitador da sua autonomia pessoal e económica, em suma, da melhoria da sua qualidade de vida.

Ao longo deste segundo capítulo, centrámo-nos nos conceitos de TVA e de PIT. Verificámos que ambos são recentes. A prática de alguns docentes no que se refere à TVA antecipou a publicação do normativo (Decreto-Lei nº 3/ 2008, de 7 de janeiro) que responsabilizou a escola. Compreendemos ainda as potencialidades do PIT, enquanto instrumento facilitador da articulação e supervisão entre os implicados. Entendemo-lo também como um projeto capaz de: i) melhorar o desenvolvimento pessoal do aluno; ii) facilitar a sua inclusão social e iii) promover a sua inserção profissional.

De seguida, na segunda parte, passaremos a apresentar os elementos empíricos do estudo.

PARTE II – PARTE EMPÍRICA

CAPÍTULO I - METODOLOGIA DO ESTUDO

A formulação de um problema é mais importante do que a sua solução.

Albert Einstein

Neste capítulo propomo-nos explicar os procedimentos metodológicos usados com o intuito de atingir os objetivos definidos para o estudo, fundamentando as opções tomadas.

Num primeiro momento, recordamos aspetos da metodologia qualitativa, apresentando potencialidades e limitações. De seguida, descrevemos as opções metodológicas tomadas no presente trabalho, especificamente no que diz respeito ao processo de amostragem, aos instrumentos de recolha de dados e aos procedimentos de tratamento dos dados recolhidos.

Cientes ainda da importância da formulação de uma adequada pergunta de partida, como *primeiro fio condutor da investigação*, tivemos em atenção as características da mesma para que cumpra plenamente a sua função:

(...) a pergunta de partida deve apresentar qualidades de clareza: ser precisa, ser concisa e unívoca; de exequibilidade: ser realista; e de pertinência: ser uma verdadeira pergunta; abordar o estudo do que existe, basear o estudo da mudança no funcionamento; ter uma intenção de compreensão dos fenómenos estudados. (Quivy & Campenhoudt, 2008: 44)

Estas perguntas nortearam então a nossa investigação:

- Quais os contributos/ constrangimentos percebidos pelos intervenientes relativos à aplicação de um PIT?
- Que processos de articulação e supervisão ocorrem entre os intervenientes?

1.1. Descrição do Estudo

Não há ventos favoráveis para quem não sabe para onde vai.

Sêneca

O modelo de investigação seguido foi o qualitativo. Como métodos de recolha de dados foram utilizados a entrevista e a análise documental. Para o tratamento dos dados obtidos, usámos a análise de conteúdo.

Neste ponto, começaremos por analisar os pressupostos, vantagens e limitações da metodologia qualitativa. Com base nessa apreciação e, tendo em conta os objetivos da investigação, apresentaremos seguidamente as nossas opções metodológicas.

Tendo em conta os objetivos elencados na introdução, que recordamos:

Objetivos gerais:

- Conhecer experiências de intervenientes relativas à aplicação do Plano Individual de Transição;
- Conhecer os processos de articulação e supervisão emergentes entre os envolvidos;

Objetivos específicos:

- Conhecer a (in)satisfação dos intervenientes na aplicação do PIT;
- Analisar os contributos do PIT para a aprendizagem do aluno com NEE, o seu desenvolvimento pessoal, a sua inclusão social e a sua inserção laboral;
- Caracterizar a relação de supervisão entre os envolvidos;
- Apontar direções de melhoria na aplicação do PIT com base na experiência dos intervenientes auscultados,

decidimos desenvolver um estudo qualitativo, em que se coloca “(...) uma ênfase nas qualidades das entidades e nos processos e significados (...)” (Seabra, 2010: 144). O nosso estudo, de natureza exploratória, corresponde a um estudo naturalista, a um método versátil, permite conhecer em profundidade o “como” e os “porquês”, evidenciando a unidade e a identidade própria de um *caso*, ou seja, estabelecer a relação entre os fatos recolhidos e interpretá-los, mais do que comprovar hipóteses anteriormente delineadas ou estabelecer leis gerais (Ponte, 1994). Nessa medida, habitualmente, trata-se de um tipo de pesquisa com um forte cunho descritivo. No entanto,

(...) pode ter igualmente um profundo alcance analítico, interrogando a situação, confrontando-a com outras situações já conhecidas e com as teorias existentes. Pode, deste modo, ajudar a gerar novas teorias e novas questões para futura investigação (Ponte, 1994:3).

O investigador não pretende portanto modificar a situação, mas compreendê-la tal como ela é. O estudo de um caso pareceu-nos desse modo pertinente. Optámos então pelo estudo intensivo e detalhado de uma entidade bem definida: o “caso” preservando-o e compreendendo-o no seu todo e na sua unicidade. Bell (2008: 23) sustenta que “o método de estudo de caso (...) é especialmente indicado para investigadores isolados, dado que proporciona uma oportunidade para estudar, de uma forma mais ou menos

aprofundada, um determinado aspeto de um problema em pouco tempo”. Para caracterizar o estudo de caso, Ludke e André (1986: 3) referem sete características:

- 1- visam a descoberta, na medida em que podem surgir, em qualquer altura, novos elementos e aspetos importantes para a investigação, além dos pressupostos do enquadramento teórico inicial;
- 2- enfatizam a interpretação em contexto, pois todo o estudo desta natureza tem que ter em conta as características da escola, o meio social em que está inserida, os recursos materiais e humanos, entre outros aspetos;
- 3- retratam a realidade de forma completa e profunda;
- 4- usam uma variedade de fontes de informação;
- 5- permitem generalizações naturalistas;
- 6- procuram representar as diferentes perspectivas presentes numa situação social;
- 7- utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que outros métodos de investigação.

Com o nosso estudo de caso, procurámos obter respostas às questões investigativas de partida, referentes a experiências e a processos de supervisão, com uma abordagem científica do tipo indutivo, firmada num processo de investigação exploratório, com carácter circunscrito e de resultados não generalizáveis, devido à limitação geográfica e à dimensão reduzida da amostra. Contudo, é possível a transposição de resultados, quando os outros se identificam com os resultados que a investigação sugere (Silva, 2000, referido por Henriques, 2010).

O paradigma de investigação considerado adequado foi portanto o qualitativo, no qual a investigação adota técnicas e métodos qualitativos de recolha de dados (entrevista, observação participante, história de vida, testemunho, análise do discurso,...) que procuram observar, descrever e compreender a realidade, numa abordagem de natureza empírica (Yin, 1994). O idealismo de Kant e dos seus sucessores estão, segundo Fernandes (1991), na base do paradigma qualitativo, ao negarem a existência de uma só interpretação e admitindo que há tantas interpretações da realidade quantos os investigadores que a procuram interpretar. O mesmo investigador (ibidem: 3) acrescenta ainda que este paradigma gera boas hipóteses de investigação e que “O foco da investigação qualitativa é a compreensão mais profunda dos problemas, é investigar o que está “por trás” de certos comportamentos, atitudes ou convicções. Não há, em geral, qualquer preocupação com a dimensão das amostras nem com a generalização de resultados”.

Afirma-se ainda que “(...) neste paradigma há uma forte componente de observações que, inevitavelmente, irão traduzir as atitudes e convicções dos observadores. De facto, sabe-se que a percepção que um sujeito tem de um dado fenómeno é fortemente influenciada ou distorcida pelas suas convicções ou até pelos

seus interesses. Há pois um problema de objectividade que pode derivar da pouca experiência, da falta de conhecimentos ou da falta de sensibilidade do principal “instrumento” de recolha de dados – o investigador” (Fernandes, 1991: 4). Em consequência, apesar do investigador não se poder distanciar dos contextos, deverá tanto quanto possível isolar as suas convicções e procurar compreender e espelhar objetiva e rigorosamente as perspectivas daqueles que estão a ser investigados.

Bogdan e Biklen (1984) e Patton (1990), referidos por Carmo e Ferreira (1998), apresentam características específicas quanto à metodologia qualitativa, inspirada nos utilizados na investigação antropológica e etnográfica. Segundo estes autores, a investigação qualitativa é:

- indutiva porque a partir dos dados recolhidos, o investigador compreende os fenómenos;
- holística porque o investigador tem em conta a realidade global;
- naturalista, uma vez que a fonte direta dos dados são as situações naturais.

Nestes estudos, os planos investigativos são, consequentemente, abertos e flexíveis, podendo ser reorientados de acordo com os resultados que se vão obtendo.

As vantagens da metodologia qualitativa correspondem portanto à flexibilidade e à

elevada validade interna, acesso à complexidade, contextualização, riqueza de significados, acesso ao mundo experiencial dos participantes, descrição, (...) (Seabra, 2010: 146).

A mesma autora (2010) acresce que esta metodologia apesar de possibilitar a compreensão de realidades e vivências complexas, recolhendo dados ricos e descritivos, apresenta também limitações/ desvantagens indiscutíveis, nomeadamente

imprecisão dos dados, difícil aceitação por alguns sectores da comunidade científica; limitações técnicas: pela sua própria natureza presta-se à compreensão profunda de realidades restritas, não pretende generalizar resultados, lida com pequenas amostras (ibidem: 146).

A metodologia pode sofrer a influência da posição do investigador, o que se pode traduzir também num constrangimento. Por outro lado, efetivamente, os dados assentam mais em descrições e narrativas do que na análise de dados estatísticos, pelo que a validade dos resultados pode ser questionada.

1.1.1. Caracterização da amostra

A amostra é um pedaço do todo.

Sousa, 2005

O processo para se obter a amostra designa-se amostragem. Em termos de metodologia científica, esse processo deve respeitar certos requisitos de modo garantir a validade dos resultados e a eventualidade dos mesmos serem generalizados. Para a concretização do estudo, foi utilizada uma *amostra de conveniência* (Gall, Borg & Gall, 1996, referidos por Ribeiro, 2008).

A nossa amostra, seguindo as recomendações de Patton (1990), referido por Carmo e Ferreira (1998), que sustenta que a investigação qualitativa se serve normalmente de amostras pequenas, ou, em muitas situações, de casos únicos selecionados intencionalmente, confina-se a um aluno com NEE e CEI, complementado por um PIT, bem como aos elementos da sua equipa multidisciplinar (monitora de estágio, encarregada de educação, professora de Educação Especial, diretora de turma, diretora de escola e psicóloga). O tipo de amostragem é, portanto, como dissemos, a de amostragem não probabilística, de conveniência (Carmo & Ferreira, 2008). Dados os constrangimentos temporais inerentes à elaboração de um projeto de dissertação, a amostra circunscreve-se a uma dimensão local, um Agrupamento de Escolas, que se mostrou disponível para participar no estudo, na periferia de Lisboa, numa zona mista e num meio sociocultural desfavorecido. Contudo, será suficientemente abrangente para responder a uma preocupação fulcral: a aplicação de um PIT num cenário pedagógico específico apresenta processos de supervisão e promove articulações eficientes, potenciadoras de desenvolvimento pessoal, inserção profissional e inclusão social?

Ao nos termos confinado a uma dinâmica de um estudo de caso, dirigimos assim a nossa investigação a uma única escola. Desejando compreender a forma como essa escola organiza o processo para dar resposta à TVA, selecionámos a nossa amostra, tendo em conta os objetivos do estudo e focalizámos a nossa atenção nas práticas do estabelecimento de ensino, com procedimentos e características semelhantes a outros e por isso passível de ser transposto a outros contextos, apesar de não podermos afirmar que estamos perante uma amostra representativa da realidade de todas as escolas, consideramos, de acordo com a nossa própria experiência, que ela poderá ser bastante ilustrativa quanto ao que se passa em contexto nacional.

A escolha do caso (aluno com NEE e respetiva equipa multidisciplinar) obedeceu aos critérios que se sintetizam no quadro seguinte:

- Aluno com NEE;
- Cumprimento de um CEI e de um PIT;
- 3º ciclo de escolaridade;
- Frequência de escolaridade no ensino regular;
- Diagnóstico de deficiência mental ligeira ou moderada;
- Apoio de uma equipa multidisciplinar.

Quadro 3 – Critérios de seleção do caso

Para possibilitar o cumprimento dos objetivos enunciados e, tendo em conta a prescrição legal,⁵³ foi escolhido um aluno com NEE que beneficiasse de um PEI e estivesse a desenvolver um CEI e a cumprir um PIT. As possibilidades restringiram-se assim exponencialmente, uma vez que os alunos em situação de estágio situam-se no 3º ciclo do Ensino Básico ou no Ensino Secundário e exigem uma independência mínima para realizar tarefas laborais. Neste sentido, o diagnóstico clínico não poderia apresentar um quadro de deficiência mental severa ou profunda. Por outro lado, os alunos com CEI são habitualmente apoiados por uma equipa multidisciplinar; situação que foi ao encontro do segundo objetivo geral tecido para esta investigação. Por fim, tendo em conta os princípios inclusivos em que acreditamos, fez-nos todo o sentido eleger uma escola de ensino regular.

Nos quadros que se seguem, apresentamos a caracterização dos intervenientes, considerados inicialmente⁵⁴.

⁵³ Decreto-Lei nº3/ 2008, de 7 de janeiro. Para cumprir um PIT, o aluno tem de ter um PEI e um CEI.

⁵⁴ A amostra de conveniência inicial definiu 7 intervenientes, porém, por incompatibilidade de horários, a psicóloga educacional não realizou uma entrevista, mas antes um questionário aberto, enviado e devolvido por correio eletrónico.

Interveniente	Características
<p>Código: Anee (aluno com NEE)</p>	Idade: 17 anos
	Sexo: masculino
	Diagnóstico clínico: Trissomia 21
	Situação escolar: inserido numa turma de 9º ano pela segunda vez, com PEI, CEI e PIT
	Percorso escolar (adiamento, retenções,...): Aos 11 meses, foi para a creche da APPACDM ⁵⁵ Aos 4 anos, ingressou no jardim de infância. Beneficiou de um adiamento de escolaridade, entrando para o 1º ano de escolaridade com 7 anos.
	Disciplinas/ áreas frequentadas: Currículo comum: Educação Tecnológica, Formação Cívica, Estudo Acompanhado, Educação Física Currículo específico: Computador, Boccia, Leitura, Azulejo, Motricidade, Português, Culinária, Dança, Expressão Musical, Madeiras Fora da escola: Hipismo, Psicologia Educacional, Escutismo, Corfebol Deixou de beneficiar de acompanhamento em Terapia da Fala em fevereiro do corrente ano, por resistência à terapia e por evidenciar uma situação estável
	Estágio: na cozinha de uma instituição para cidadãos com deficiência mental
Contexto familiar: Muito envolvido	

Quadro 4 – Caracterização do aluno

Interveniente	Características
<p>Código: Pees (professora de Educação Especial, especializada em deficiência cognitiva)</p>	Idade: 53 anos
	Sexo: feminino
	Grau académico: CESE Educação Especial (Deficiência Cognitiva)
	Formação inicial: . Curso do Magistério Primário . Especialização em Funcionamento Intelectual Deficitário no Instituto António Aurélio da Costa Ferreira
	N.º de anos de serviço: 32
	Cargos desempenhados: - coordenadora da Equipa de Ensino Especial de Loures - representante do Departamento de Apoio à Aprendizagem no Conselho Pedagógico
	N.º de anos de serviço na educação especial/ apoios educativos: 30
	Ciclos de escolaridade/ unidades/ problemáticas que apoia: 2º/3º ciclos
	Formação específica no âmbito da TVA/ PIT: Ações de formação específicas promovidas pela DREL
	Experiência na TVA/ PIT: - acompanhamento dos alunos com Deficiência Mental no 3º ciclo, integrando a área de TVA/PIT nos respetivos currículos, fazendo a mediação entre os intervenientes (entidade responsável no posto de trabalho, aluno, família) nos últimos 15 anos (aproximadamente)
Experiência com tutoria: Sem experiência	

Quadro 5 – Caracterização da docente de Educação Especial

⁵⁵ APPACDM- Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental.

Interveniente	Características
<p>Código: DT (diretora de turma)</p>	Idade: 44 anos
	Sexo: feminino
	Grau académico: Licenciatura
	Formação inicial: Licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas, variante de estudos Portugueses e Ingleses
	N.º de anos de serviço: 21
	Cargos desempenhados: Representante de grupo; Coordenadora de grupo; Diretora de Turma; Avaliadora
	Experiência na Educação Especial/ apoios educativos: Não
	Disciplinas lecionadas: Língua Portuguesa
	Experiência com alunos com NEE: ao longo da carreira, maior incidência nestes últimos anos
	Experiência com PIT: É o primeiro ano
	Experiência com tutoria: Não em apoio direto

Quadro 6 – Caracterização da diretora de turma

Interveniente	Características
<p>Código: DE (diretora de escola)</p>	Idade: 53 anos
	Sexo: feminino
	Grau académico: Pós-graduação em Gestão Escolar
	Formação inicial: Magistério primário
	N.º de anos de serviço: 32
	Cargos desempenhados: Presidente do Conselho Executivo; Presidente do Conselho Pedagógico; Diretora
	Disciplina lecionada: Língua Portuguesa e História e Geografia de Portugal (2º ciclo)
	Experiência na Educação Especial/ apoios educativos: Esteve no início da carreira no Colégio de Reeducação Pedagógica do Areeiro
	Experiência com alunos com NEE: ao longo da carreira
	Experiência com PIT: últimos 3 anos
	Experiência com tutoria: Sem experiência direta

Quadro 7 – Caracterização da diretora de escola (Agrupamento)

Interveniente	Características
Código: Mon (monitora de estágio)	Idade: 55 anos
	Sexo: feminino
	Grau acadêmico: 5º ano
	Profissão: Cozinheira
	Experiência com alunos com NEE: 1ª vez
	Experiência com PIT: 1ª vez

Quadro 8 – Caracterização da monitora de estágio

Interveniente	Características
Código: EE (encarregada de educação)	Idade: 44 anos
	Sexo: feminino
	Grau acadêmico: Licenciatura em Serviço Social
	Profissão: Assistente Social
	Experiência com PIT: Desde o final do ano letivo transato
	Parentesco com o aluno: mãe

Quadro 9 – Caracterização da encarregada de educação

Interveniente	Características
Código: Tec (psicóloga educacional)	Idade: 45 anos
	Sexo: feminino
	Grau acadêmico: Licenciatura em Psicologia Educacional
	Profissão: Psicóloga Educacional
	Experiência com alunos com NEE: Há 20 anos
	Experiência com PIT: Alguns alunos, neste momento 5.

Quadro 10 – Caracterização da psicóloga educacional

Apresentamos agora os dados, cruzando a informação dos diversos intervenientes.

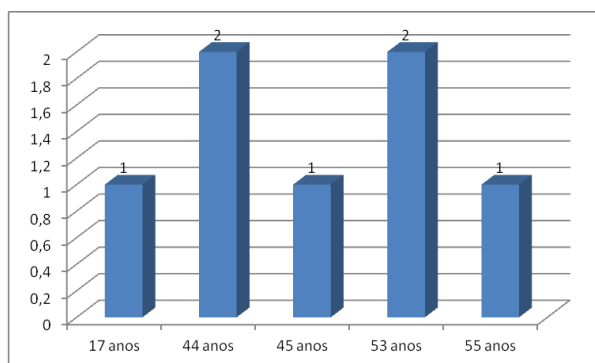


Gráfico 1- Idade

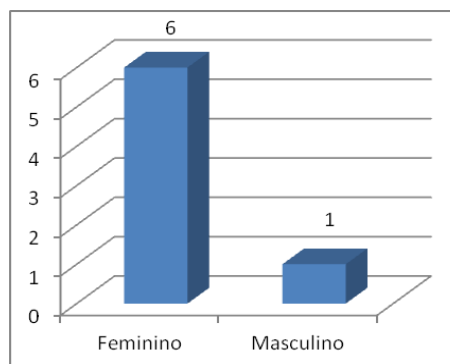


Gráfico 2- Sexo

A partir dos dados da amostra, podemos verificar que a média das idades se situa nos 44 anos e que os 44 e 53 anos são as idades mais representativas. Evidencia-se ainda a clara predominância da amostra de sexo feminino.

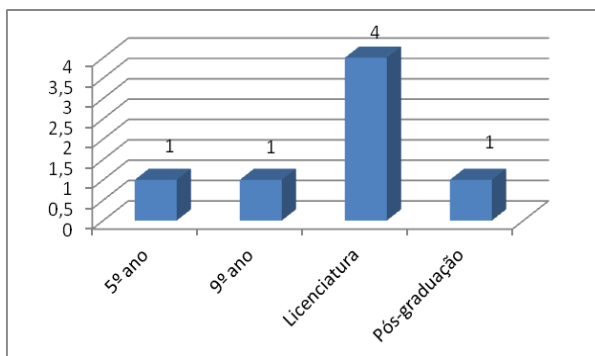


Gráfico 3- Formação académica

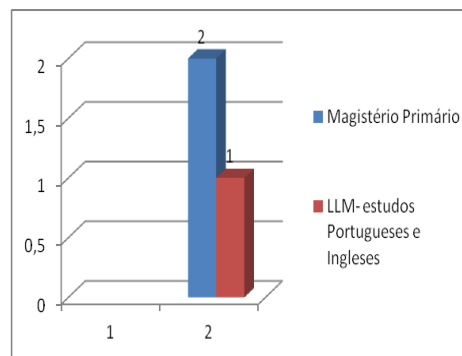


Gráfico 4- Formação inicial

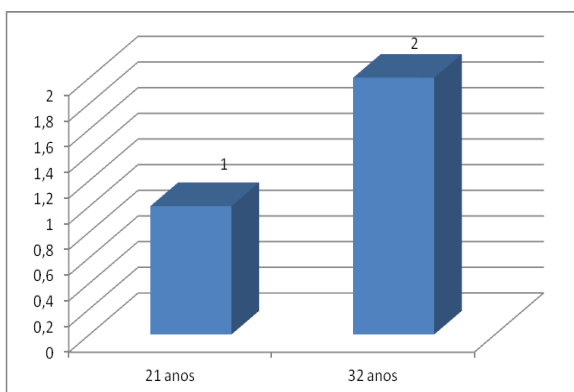


Gráfico 5- Anos de serviço

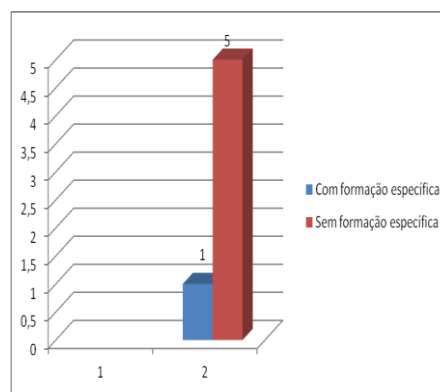


Gráfico 6- Formação Específica (TVA/ PIT)

O gráfico referente à formação académica espelha a formação superior como a mais representativa. Quanto à formação inicial, aos anos de serviço, à formação específica, aos cargos desempenhados e à experiência com tutoria, os dados tratados limitaram-se a 3 intervenientes (corpo docente), uma vez que os mesmos não eram relevantes ou aplicáveis aos restantes elementos. Prevalece a preparação inicial orientada para o atendimento a alunos do 1º ciclo. Predominam as carreiras antigas, com mais de 30 anos de serviço. Das 3 intervenientes consideradas, apenas uma tem formação específica no âmbito da TVA/ PIT (professora de Educação Especial).

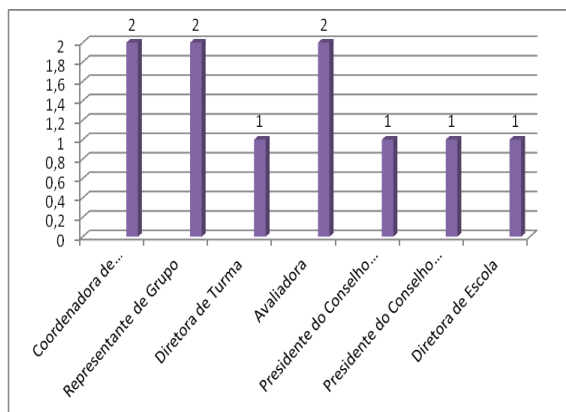


Gráfico 7- Cargos desempenhados

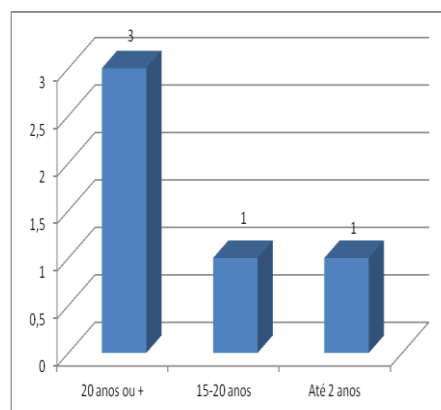


Gráfico 8- Experiência com NEE

Algumas das entrevistadas desempenharam vários cargos ao longo da sua carreira, alguns em simultâneo. Destacam-se e encontram-se em situação de igualdade de distribuição os cargos de Coordenadora de Departamento, Representante de Grupo e Avaliadora. No que se refere à experiência com NEE, excluímos os dados do aluno e da sua encarregada de educação, na medida em que os mesmos não são aplicáveis a estes intervenientes. Das cinco intervenientes consideradas, realça a experiência superior a 20 anos como predominante.

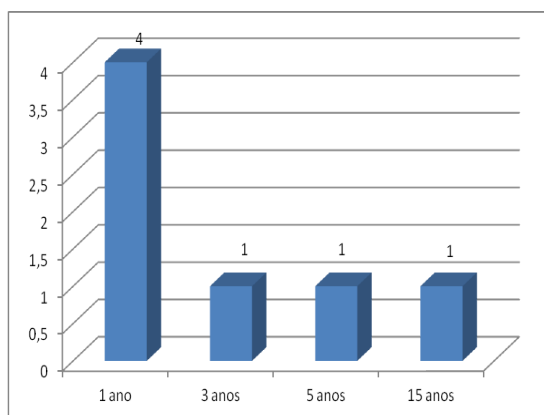


Gráfico 9- Experiência com TVA/ PIT

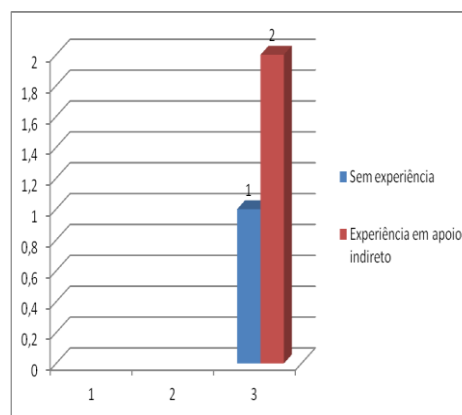


Gráfico 10- Experiência com tutoria

Evidencia-se uma experiência muito recente com a TVA/ PIT. O corpo docente auscultado não tem experiência direta na tutoria. Das três entrevistadas, duas referem a prática em apoio indireto. A outra declara não ter qualquer tipo de experiência nessa área.

1.2. Técnicas de recolha de dados

Bogdan e Biklen (1994), Tuckman (2005) e Quivy e Campenhoudt (2008) destacam três grupos de métodos de recolha de dados que se podem utilizar como fontes de informação nas investigações qualitativas: i) a observação; ii) o inquérito por entrevista (oral) ou por questionário (escrito) e iii) a análise documental.

Em Ciências Sociais e Humanas, a entrevista é um instrumento muito utilizado na recolha sistemática de dados. Corresponde a um processo de comunicação entre duas ou mais pessoas e consiste em suscitar um conjunto de discursos individuais, em interpretá-los e generalizá-los (Ghiglione & Matalon, 2001). No fundo, a entrevista é uma forma de recolher informação pertinente sobre determinado assunto, sendo depois analisada na perspetiva de objetivos previamente definidos.

Entendendo-os como instrumentos pertinentes para esta investigação, no cumprimento dos objetivos enunciados, serão então usadas como técnicas de recolha de dados o inquérito por entrevista (entrevistas semi-estruturadas), assim como será feita uma análise documental no processo individual do aluno.

1.2.1. Entrevista semi-estruturada

As entrevistas qualitativas baseiam-se habitualmente em questões de resposta aberta e a forma como estão ou não estruturadas situa-as entre as entrevistas estruturadas e as não estruturadas, passando pelas semi-estruturadas.

Triviños (1995), citado por Brito (2006: 74), refere que a semi-estruturada corresponde àquela "(...) que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa que (...) oferecem amplo campo de interrogativas, fruto das novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante (...)". A entrevista semi-estruturada aproxima-se assim, como dissemos, duma conversação (diálogo), focada em determinados assuntos e baseia-se, normalmente, num guião (previamente elaborado e sustentado numa matriz - Manzini, 2004) adaptável, possibilitando liberdade e flexibilidade na recolha da informação.

As entrevistas semi-estruturadas apresentam como principais vantagens: o acesso a uma grande riqueza informativa (contextualizada e através das palavras dos atores e das suas opiniões); a possibilidade do investigador esclarecer alguns aspetos no

seguimento da entrevista, a possibilidade de manutenção do anonimato dos entrevistados e a promoção de uma maior abertura dos entrevistados.

Apresentam também limitações tais como a versatilidade do método que pode intimidar ou, pelo contrário, colocar o entrevistado demasiado à vontade; a dificuldade em realizar anotações; a possibilidade de envolvimento emocional; a interferência de subjetividade.

A incompreensão do significado das perguntas pode ainda levar o informante a uma interpretação errada, o que, em consequência, poderá falsear os dados. Neste sentido, a elaboração de perguntas deve ser criteriosa e a linguagem adaptada ao entrevistado. As dificuldades de expressão/ comunicação também devem ser consideradas, bem como a postura do entrevistador a fim de deixar fluir a conversa naturalmente e assim evitar, por exemplo, que o entrevistado retenha informação pertinente.

Esta investigação serviu-se de seis entrevistas semi-estruturadas com vista a captar as ideias, perceções, perspetivas, sentimentos e opiniões do entrevistado, que de outra forma seriam difíceis de obter (Bogdan & Biklen, 1994). Assim, considerando os objetivos definidos, os temas pertinentes para os cumprir, a revisão da literatura e a proposta de categorias e sub-categorias, definimos previamente um guião que serviu para orientar a aplicação das entrevistas e que passamos a apresentar:

Entrevistado(a):		
Data:		
Hora:		
Local:		
Objetivos	Temas	Questões
Conhecer experiências de intervenientes relativas à aplicação do PIT	Práticas de planificação, aplicação, monitorização e avaliação do PII	<ul style="list-style-type: none"> - Já participou na TVA de algum jovem com NEE? Quando? - O processo era semelhante ao atual? Em que se diferenciava? - E na elaboração de algum PIT ou de alguma medida de adequação curricular? Quando? - No caso do aluno em estudo, houve dificuldades em encontrar um local de estágio? Quais? - Quem o escolheu? Com que base? - Verifica resistência por parte das empresas em aceitar estagiários? Em que aspetos? - De acordo com a sua experiência, quem inicia e define o PIT? - Quando e porquê? - Como o faz? - Quem avalia o cumprimento do PIT? Com que periodicidade? - Quem monitoriza as aprendizagens do aluno no estágio? - Como o faz? Com que periodicidade?

		<ul style="list-style-type: none"> - Como é feita a avaliação das aprendizagens, quando e por quem? - Encontra obstáculos/ constrangimentos à implementação do PIT? Quais?
Conhecer a (in)satisfação dos intervenientes na aplicação do PIT	Opinião decorrente do PIT ou similar	<ul style="list-style-type: none"> - Acha que o estágio foi uma decisão útil? Porquê? - Pensou em alternativas? Quais? Porque as afastou? - No seu entender, é um recurso de diferenciação curricular pertinente? Porquê? - Até que ponto a sua experiência com a aplicação do PIT tem sido positiva? Que aspetos têm contribuído mais e menos para a sua (in)satisfação?
Analisar os contributos do PIT para a aprendizagem do aluno com NEE, o seu desenvolvimento, a sua inclusão social e a sua inserção laboral	Contributos do PIT	<ul style="list-style-type: none"> - Que alterações originou o estágio na vida do aluno? - E na sua vida escolar? - Verifica melhorias no percurso do aluno? Quais? - Que vantagens identifica com a implementação do estágio? - E desvantagens? Quais?
Conhecer os processos de articulação e supervisão emergentes entre os envolvidos	Articulação e supervisão emergentes	<ul style="list-style-type: none"> - Com base na sua experiência, entende que na execução do PIT tem havido uma fácil articulação entre a escola, a família e a comunidade? Como? - Quem ou que mecanismos têm contribuído para essa articulação? - Os intervenientes trabalham em colaboração na definição deste recurso? Como? - Em que momentos? - Qual o seu papel neste processo? - Que outras pessoas estiveram envolvidas? - E qual o papel da direção da escola? - Entende que há dificuldades em promover a colaboração entre os intervenientes? Quais?
Caraterizar a relação de supervisão entre os envolvidos	supervisão-descrição	<ul style="list-style-type: none"> - Algum elemento lidera ou dinamiza de forma mais ativa este processo? Quem? - Entende que participou em todas as decisões relativas ao processo? Em quais? - Em que momentos? - No seu entender, em que bases são tomadas essas decisões? - As decisões são revistas? Quando? Por quem? - Como é operacionalizada a articulação entre contexto de estágio, família e escola? - Entende que a articulação é suficiente e eficaz? Porquê? - Considera que a articulação gerou mudanças? Quais? - Entende que a articulação promoveu reflexão, melhorias ou evolução? Quais? - E tem desvantagens? Quais?
Apontar direções de melhoria na aplicação do PIT com base na experiência dos intervenientes auscultados	Sugestões	<ul style="list-style-type: none"> - Que sugestões aponta para melhorar a implementação e avaliação do PIT?

Quadro 11- Guião da entrevista

As perguntas abertas predominam para permitir uma recolha de dados mais completa. Ainda que o guião seja único, a linguagem das perguntas foi naturalmente adequada aos entrevistados, nomeadamente ao aluno (com limitações cognitivas e no âmbito da comunicação consideráveis) e à monitora de estágio. O guião da entrevista foi portanto construído partindo das categorias que se clarificaram no curso da investigação exploratória, pelo referencial teórico e pelos dados que se iam recolhendo. Desenhando-se o guião, com base em áreas temáticas, criou-se imediatamente uma ordenação das questões, de modo a facilitar uma sequência lógica no sentido da resposta, por um lado e, por outro, permitir um retrocesso se surgissem dúvidas.

Partindo das sugestões de Estrela (1994), procurámos seguir os três pontos orientadores na condução das entrevistas:

- Dar voz ao entrevistado, deixando fluir o discurso, dirigindo o menos possível a entrevista e permitindo-lhe a livre expressão durante o tempo necessário;
- Não se confinar imperiosamente à temática abordada para que o entrevistado sentisse liberdade para desenvolver o tema com naturalidade e à vontade, correndo eventuais riscos de repetição ou antecipação;
- Clarificar os quadros de referência utilizados pelo entrevistado, no sentido de esclarecer conceitos e situações a que se refere e que de outra forma ficariam nebulosos. Esta atitude do entrevistador não contraria a liberdade e flexibilidade sugeridas nos pontos anteriores.

Seidman (2006), referido em Bernardino (2009), afirma, contudo, que não existem receitas para as perguntas certas, sendo o mais importante ouvir com muita atenção o entrevistado e ficar atento às pistas emergentes na entrevista.

No que concerne à aplicação da entrevista, a mesma requer também perícia para, como frisámos, não orientar/ inibir as respostas e, em consequência, comprometer a validade dos resultados obtidos. Duarte (2002: 8) refere a este respeito que:

Aprender a realizar entrevistas é algo que depende fundamentalmente da experiência no campo. Por mais que se saiba, hipoteticamente, aquilo que se está buscando, adquirir uma postura adequada à realização de entrevistas semi-estruturadas, encontrar a melhor maneira de formular as perguntas, ser capaz de avaliar o grau de indução da resposta contido numa dada questão, ter algum controle das expressões corporais (evitando o máximo possível gestos de aprovação, rejeição, desconfiança, dúvida, entre outros), são competências que só se constroem na reflexão suscitada pelas leituras e pelo exercício de trabalhos dessa natureza.

As seis entrevistas⁵⁶ aqui aplicadas realizaram-se entre os meses de março e de maio de 2012, no local escolhido pelos entrevistados de forma a garantir o *controle do território* (Guerra, 2008). Tiveram uma duração média de cinquenta minutos e foram registadas na totalidade, com recurso a gravador, mediante autorização do entrevistado. As mesmas foram previamente validadas por duas professoras universitárias da Universidade Aberta.

A aplicação das entrevistas foi antecedida e intercalada com pesquisa documental, no âmbito da investigação exploratória, com o objetivo de reunir dados sobre o fenómeno a estudar, de modo a estabelecer uma compreensão geral das diferentes dimensões, decisiva na elaboração do guião da entrevista.

No decurso da entrevista, explorámos com maior ou menor precisão cada dimensão, tendo em conta o perfil do entrevistado. Pontualmente, sentimos necessidade de intervir quer com pequenas rechamadas/ pedidos de esclarecimento ao assunto em discussão, quer com esclarecimentos sobre a pergunta feita. Emergiram pontualmente entre os docentes e a entrevistadora pequenos laivos de convergência sentidos no discurso, resultantes da proximidade profissional. Assim, pareceu-nos verificar uma tentativa de aproximação ao discurso que se acredita que a entrevistadora quer ouvir e que é legal e/ ou teoricamente atual.

A realização das entrevistas iniciou-se pela professora de Educação Especial, por conveniência horária, e por nos parecer o elo polarizador de todo o processo. Seguiu-se a do jovem e posteriormente, respeitando a sua teia de correlações, a encarregada de educação, a monitora de estágio, a diretora de escola e a diretora de turma (esta figura foi entrevistada em último lugar devido a dificuldades em conciliar horários). Os dados fornecidos pela técnica resultam, com já explicámos, da aplicação de um questionário aberto.

Verificámos que o guião se mostrou adequados aos objetivos e à natureza da investigação. As entrevistas fluíram naturalmente, havendo lugar a pedidos de esclarecimento e a alteração pontual da ordem das perguntas, embora a pouca experiência da entrevistadora a tivesse mantido próxima do guião previamente definido.

⁵⁶ Temos dados referentes a sete intervenientes, uma vez que a técnica que acompanha o aluno mostrou disponibilidade em preencher e devolver informações via correio eletrónico. A incompatibilidade de horários impossibilitou a realização de um encontro presencial, pelo que os dados poderão ser evocados, embora estejamos perante um questionário aberto. Esclarecemos ainda que a psicóloga da escola não acompanha diretamente o aluno, pelo que não entendemos pertinente a entrevista da mesma.

1.2.2. Análise documental

A pesquisa documental deve muito à História e sobretudo aos seus métodos críticos de investigação sobre fontes escritas, na medida em que a investigação histórica ao pretender estabelecer sínteses sistemáticas dos acontecimentos históricos serviu, sobretudo, às ciências sociais, no sentido da reconstrução crítica de dados que permitam inferências e conclusões (Sá-Silva, Almeida & Guindani, 2009).

Cohen e Manion (1990) acrescentam ainda que os últimos anos têm testemunhado um processo de aproximação entre a investigação histórica e a investigação noutras áreas.

Num contexto de investigação educacional, podemos afirmar, perfilhando a opinião de Flores (1994, referido por Calado & Ferreira, 2005) que os documentos são fontes de dados brutos e que a sua análise implica um conjunto de transformações, procedimentos e verificações realizados a partir dos mesmos com a finalidade de lhes ser atribuído um significado relevante em relação a um problema de investigação. Neste sentido, a análise documental pode, então, ser faseada em duas etapas: uma primeira, de recolha de documentos e uma segunda, de análise ao seu conteúdo. No processo, o investigador deve estar ciente que um documento genuíno não é necessariamente autêntico, devendo portanto analisá-lo crítica e externamente (Bell, 2008). A crítica interna, face complementar, corresponde ao momento em que o investigador procura a credibilidade do autor do documento. Bell (2008) listou um conjunto de questões que devem ser colocadas, para alcançar este propósito.⁵⁷

Segundo Calado e Ferreira (2005), aludindo a Bell (1993)⁵⁸, a natureza dos documentos classifica-os em fontes primárias (produção de documentos efetuada durante o período a ser investigado, como por exemplo manuscritos, leis, atas de reuniões, memorandos, biografias, filmes, pinturas) ou em fontes secundárias (interpretações de eventos do período em estudo, baseadas em fontes primárias, como por exemplo enciclopédias, manuais escolares). Ainda em relação às fontes primárias, estas estudiosas (2005: 4), com base no mesmo investigador, apresentam as fontes inadvertidas, que se encaixam nas primárias e correspondem ao “(...) tipo de fontes

⁵⁷ Nomeadamente: De que tipo de documento se trata? Que diz de facto o documento? Quem o produziu? Qual a sua finalidade? Quando e em que circunstâncias foi produzido? Estará completo? A própria autoria deverá ser questionada: O que se sabe da origem social e das tendências políticas do autor? O autor costuma dizer a verdade, exagerar, distorcer ou opinar?

⁵⁸ Ano de edição indicado pelas autoras.

primárias mais comum e, geralmente, mais valioso, resultante do normal funcionamento do sistema em estudo, são usadas pelo investigador com uma finalidade diferente daquela com que foram criadas. São exemplos as actas de conselhos de turma, os números de estatísticas nacionais, os manuais e folhetos informativos e os relatórios de inspeções escolares (...).”

O objetivo da análise documental é identificar, em documentos primários, informações que ajudem a responder às questões de pesquisa e aos objetivos do trabalho. Por representarem uma fonte natural de informação, estes documentos “não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto” (Ludke & André, 1986: 39). Assim, na análise documental, um texto é estudado, tendo em conta a sua inserção num contexto social mais amplo.

Vários autores (Igea et al., 1995; Quivy & Campenhoudt, 2008) sustentam que a análise documental apresenta várias vantagens e limitações. Algumas vantagens enunciadas são:

- evita o recurso abusivo às sondagens e aos inquéritos por questionário;
- os documentos, geralmente, são obtidos gratuitamente ou a baixo custo;
- os documentos não receberam um tratamento analítico, permitindo tratar a informação existente com o objetivo de lhe retirar significado;
- os documentos proporcionam informações sobre ocorrências passadas que não se observaram ou às quais não se assistiram., permitindo contextualizar, complementar e validar informação.

As principais limitações são, de acordo com as mesmas fontes:

- o acesso limitado ou condicionado a alguns documentos;
- informação incompleta, subjetiva e selecionada;
- os documentos podem ter sido forjados, alterados ou falseados.

Entendeu-se pertinente aplicar uma técnica não interferente como a análise documental para recolher “dados obtidos por processos que não envolvem a recolha direta de informação a partir dos sujeitos investigados” (Lee, 2002, citado por Seabra, 2010: 168), nomeadamente aqueles produzidos para fins escolares.

Assim, para se proceder a uma análise documental rigorosa, foram consultados vários documentos ao longo da realização da investigação: PEI, horários do aluno, ficha de avaliação do PEI, ata de reunião de avaliação do PEI, CEI, ficha de avaliação do

CEI, Planos Individuais de Transição, protocolos de colaboração, registo de autoavaliação, relatório de avaliação de final de ano letivo e relatório circunstanciado. A análise destes documentos visou naturalmente responder aos objetivos específicos definidos para o presente estudo.

As questões relativas à experiências dos intervenientes, bem como aos processo de articulação/ supervisão foram evidentemente abordadas através da entrevista. Contudo, o recurso a esta técnica permitirá, perfilhando o postulado de Lessard-Hébert et al. (1994), confirmar, infirmar ou complementar dados, cruzando, na posterior análise de conteúdo, as informações colhidas e aumentando, em consequência na investigação qualitativa, a objetividade e a validade da nossa interpretação.

1.3. Cuidados éticos

Em trabalhos de investigação, as preocupações de natureza ética devem ser consideradas. As mesmas têm, no domínio das Ciências Sociais e Humanas, intensificado o debate científico.

Tuckman (2005) referiu, a este propósito, direitos dos participantes, nomeadamente: i) o direito à privacidade ou não-participação; ii) o direito ao anonimato; iii) o direito à confidencialidade e iv) o direito à integridade.

Em contexto nacional, Lima (2006, In Lima & Pacheco, 2006) alude a três princípios básicos⁵⁹:

- respeito e proteção de todos os participantes no estudo;
- beneficência, minorando os danos e potenciando os benefícios;
- justiça na distribuição de danos e benefícios.

Este mesmo autor enuncia ainda as normas de conduta científica subjacentes aos princípios básicos indicados: desenho de investigação válido; competência do investigador, identificação das consequências, seleção dos participantes, consentimento dos mesmos e compensação pelos danos (Seabra, 2010).

Mais recentemente, em fevereiro de 2011, o Conselho da Associação Americana de Pesquisa Educacional,⁶⁰ ciente da importância destas questões, aprovou um Código

⁵⁹ Identificados no *Relatório Belmont* (1978) pela National Commission for the Protection of Human Subjects in Biomedical and Behavioral Research.

de Ética, em que apresentou cinco princípios fundamentais: i) competência profissional; ii) integridade; iii) responsabilidade profissional, científica e investigativa; iv) respeito pelos direitos humanos, dignidade e diversidade e v) responsabilidade social.

Nesta linha, considerando as diretrizes éticas e o respeito pelos participantes, foi assegurado o anonimato a todos intervenientes deste estudo, especificamente os entrevistados e/ ou os que participaram na elaboração dos documentos consultados. A garantia passa pela omissão de qualquer elemento identificativo (a identificação de cada participante foi codificada para evocação no estudo).

1.4. Técnicas de análise de dados

Analisar os dados para inferir as conclusões.
Sousa, 2005

Segundo Seabra (2010: 170), “A análise de dados é o processo pelo qual os dados em bruto dão origem a interpretações baseadas em evidências.” Nesta linha, será necessário desenvolver processos de classificação, combinação e comparação de material para extrair o seu significado e implicações, em suma, para desocultar e interpretar.

1.4.1. Entrevista semi-estruturada

Usámos a análise de conteúdo para analisar as entrevistas realizadas.

A análise de conteúdo começou a ser utilizada nos Estados Unidos por volta de 1925. Segundo Máximo-Esteves (2006), esta técnica começou a ser usada por jornalistas, sociólogos e estudiosos de Literatura. Kaplan (1943, citado por Máximo-Esteves, 2006) afirmou que, durante a IIª Guerra Mundial, a análise de conteúdo foi usada pelos políticos para caracterizar e desvendar a propaganda inimiga, manifesta e latente. A grande expansão da técnica de análise de conteúdo dá-se então a partir dos anos cinquenta do século passado, na esfera da Sociologia, Psicologia, Ciências de Educação e investigação de fenómenos humanos e sociais. A análise de conteúdo enquanto técnica de investigação, orienta-se por regras, que sofreram alterações em

⁶⁰ AERA – American Educational Research Association

consonância com a evolução do próprio conceito. Assim, inicialmente fora entendida como técnica capaz de descrever quantitativa e objetivamente o conteúdo das comunicações com vista à sua interpretação (Berelson, 1952, citado por Carmo & Ferreira, 2008). Esta definição inscreve-se no paradigma positivista. Posteriormente, em oposição à perspectiva de Berelson e ao movimento positivista, Holsti (1968, citado por Máximo-Esteves, 2006: 108) refere que a “(...) análise de conteúdo é uma técnica para fazer inferências, por identificação sistemática e objectiva das características específicas de uma mensagem”. Holsti introduz então novas expressões: utiliza o termo “inferências” em vez de “descrição”, “características específicas da mensagem” em lugar de “conteúdo manifesto”. Por outro lado, este autor assume que o carácter sistemático e objetivo na identificação das características da mensagem não impõem a quantificação das mesmas como tarefa indispensável. Em síntese, para este autor (ibidem: 108), “(...) a análise de conteúdo, mais do que simplesmente descritiva e atenta ao conteúdo manifesto, visa a produção de inferências (...), a interpretação e (...) a explicação dos fenómenos tanto patentes como latentes na comunicação. Neste entendimento, a análise de conteúdo pode caracterizar-se como um método de investigação do conteúdo simbólico das mensagens (Sá-Silva, Almeida & Guindani, 2009). A análise de conteúdo permite assim fazer inferências válidas para um determinado contexto.

Esta análise não se ocupa da busca de regularidades que permitam identificar uma estrutura mais ou menos fixa no funcionamento societal, mas preocupa-se sobretudo com a compreensão e interpretação dos significados que os sujeitos atribuem à realidade e que orientam os seus comportamentos individuais (Guerra, 2008).

A análise de conteúdo estará portanto ao serviço de duas funções complementares: heurística (orientada pela descoberta) e testemunhal, confirmando ou infirmando hipóteses (Seabra: 2010).

Miles e Huberman (1984, referidos por Calado & Ferreira, 2005) dividem a análise de conteúdo em três tarefas⁶¹:

- **Redução dos dados**, sendo a **categorização e a codificação**, os processos mais representativos. A separação em unidades significativas, as unidades de análise, pauta-

⁶¹ Anteriormente, em 1977, Laurence Bardin definira 3 etapas: i) *pré-análise* (leitura flutuante, escolha dos documentos, preparação do material, referenciação dos índices e elaboração de indicadores); ii) *exploração do material*; iii) *tratamento dos resultados, inferência e interpretação*.

-se habitualmente pelo critério do tema abordado. À categorização, segue-se o processo de codificação, que corresponde a uma operação concreta na qual se coloca em cada unidade estabelecida um determinado código próprio da categoria em que o investigador a considera incluída. Trata-se portanto de um processo de associação. Os códigos que representam as categorias podem ser números com os quais se marca cada unidade dos dados, ou então podem ser abreviaturas de palavras dos respectivos nomes das categorias (Flores, 1994, referido por Calado & Ferreira, 2005);

- **Apresentação dos dados**, em que os processos de redução dos dados permitem simplificar a informação. Todavia, esta deve ser apresentada de modo a possibilitar o seu posterior processamento, bem como a facilitar a formulação de conclusões. Os procedimentos para a apresentação dos dados variam (análise que recorre à quantificação *vs* análise qualitativa);

- **Conclusões** que não se devem limitar à apresentação ordenada dos dados devidamente reduzidos, já que implicam maiores níveis de inferência. As conclusões são obtidas pelo investigador durante todo o processo de recolha de dados e durante a análise de conteúdo dos mesmos. As tarefas de redução e apresentação dos dados permitem fazer afirmações que progressivamente avançam desde o descritivo ao explicativo e desde o concreto ao abstrato (Flores, 1994, In Calado & Ferreira, 2005).

No caso em apreço, cada entrevista foi seguida da sua transcrição, com o cuidado de espelhar com o máximo de rigor as marcas, quer de oralidade, quer de linguagem não verbal ou indicadores paralinguísticos (hesitações, entoações, pausas, gestos, expressões faciais,...) que haviam sido expressos ou percebidos. Foram, todavia, intencionalmente omitidas as referências explícitas a lugares e ou a pessoas, para garantia do anonimato. Para facilitar a localização da informação e a categorização da mesma, mantivemos, na transcrição, a ordem das perguntas definidas no guião.

Fizemos de imediato após cada transcrição, uma primeira leitura global a todo o material recolhido. Deixámos, depois, os dados transcritos em latência. Este intervalo de tempo intencional entre a produção da mensagem e a sua interpretação, permitiu o distanciamento, que entendemos necessário para romper com a familiaridade do objeto em estudo e que deve preceder qualquer tentativa de formular inferências válidas, ou seja, antes de intentarmos qualquer análise ao seu conteúdo.

Seguindo a metodologia acima descrita, à fase de recolha de dados, seguiu-se a análise dos mesmos, com vista à obtenção de resultados que pudessem contribuir para os nossos objetivos da investigação. Convictas de que a análise de conteúdo, no campo das Ciências Sociais e Humanas, se revela a técnica mais adequada para analisar o material recolhido na nossa pesquisa, privilegiámos uma análise de conteúdo temática, de tipo categorial. Para além de descrever as situações, a análise de conteúdo, permitiu-nos compreender e interpretar o sentido do que foi dito, pelos diferentes sujeitos, tendo em conta o contexto em que o discurso foi produzido.

Consequentemente, numa primeira releitura focalizada, as ideias foram sendo recortadas em unidades de análise, mais especificamente de registo⁶², palavras ou frases, pedaços de texto constantes do material informativo produzido, que correspondiam a ideias claras, objetivas e com significado no contexto da investigação. As unidades de registo devem pois fornecer informação importante, esclarecedora e relevante para o estudo e devem corresponder à mais pequena informação sobre qualquer assunto abordado. A unidade de registo “(...) é uma afirmação (...) uma frase que, tal como uma preposição lógica, estabelece uma relação entre dois ou mais termos”. (Vala, 2001, citado por Lima & Pacheco, 2006).

Máximo-Esteves (2006) esclarece ainda que a categorização corresponde a um processo através do qual os dados são classificados e reduzidos, após terem sido considerados como interessantes para a investigação, sendo necessário excluir os dados sem relação com o âmbito da investigação, situação que pode ocorrer, fundamentalmente, nas entrevistas semi-estruturadas, onde o entrevistado desenvolve livremente o seu discurso a partir das questões que lhe são colocadas. De acordo com esta mesma autora, a partir das categorias que agrupam os dados pertinentes, podem ser considerados dois tipos fundamentais de procedimentos - procedimentos fechados e procedimentos abertos. No primeiro caso, o investigador possui uma lista prévia de categorias que usa para agrupar os dados obtidos. Nos procedimentos abertos, também considerados exploratórios, “(...) as categorias devem emergir fundamentalmente do

⁶² Ludke e André (1986), referidos por Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009), consideram dois tipos de Unidade de Análise: a unidade de registo e a unidade de contexto. Na unidade de análise, o investigador seleciona segmentos específicos do conteúdo para fazer a análise, quantificando, por exemplo, a frequência com que aparece no texto uma palavra, um tópico um tema uma expressão, uma personagem ou um determinado item. A unidade de contexto corresponde à compreensão da unidade de registo inserida no seu contexto e equivale a um ou alguns parágrafos. Segundo estes autores (ibidem: 24), a unidade de contexto é ainda “(...) o mais o mais estreito segmento ao qual nos devemos referir para compreender a unidade de registo (...)”, como por exemplo um parágrafo.

próprio material”(ibidem: 110). Este é um processo essencialmente indutivo em que os dados empíricos abrem caminho à formulação de uma classificação. No entanto, no caso das entrevistas, a autora sustenta que uma primeira formulação das categorias pode ser inspirada pelos objetivos ou pelos tópicos de questionamento que foram estabelecidos no guião de preparação das mesmas.

Nesta linha, segundo Grawitz, (1993, citado por Carmo & Ferreira, 2008: 255), “(...) as categorias são rubricas significativas, em função das quais o conteúdo será classificado e eventualmente quantificado”. Podem ser definidas *a priori*, se o investigador as definiu previamente ou podem ser definidas *a posteriori* (habitualmente quando é seguido um procedimento exploratório), não as tendo definido antecipadamente.

Partimos de categorias de análise definidas *à priori*, ou seja, de um procedimento fechado, baseando-nos nos objetivos do presente trabalho, bem como em informações decorrentes da revisão da literatura.

Para efetuarmos a análise dos dados registados, construímos uma grelha síntese descritiva, que procurou captar a essência das dimensões que se queriam privilegiar ou mesmo dissecar em cada entrevista. A grelha foi portanto dividida em categorias e sub-categorias em análise, sendo que ambas foram ponderadas no momento da construção do guião de entrevista.

Tanto a construção da grelha com as diferentes categorias/ sub-categorias de análise como a estruturação do guião de entrevista facilitaram o tratamento da informação, pois permitiram que se identificasse e extraísse a informação relevante com mais agilidade.

No que concerne às dimensões a analisar, apresentamos de seguida cada uma delas, expondo sucintamente o seu teor.

Dimensão 1 - Informações sobre experiências relativas à aplicação do PIT ou de outras medidas de adequação curricular.

Nesta dimensão, analisaremos as informações, experiências e perceções dos intervenientes sobre medidas de adequação curricular, nomeadamente TVA e PIT, no âmbito da sua definição, implementação, monitorização e avaliação.

Dimensão 2 - Perceções sobre a (in)satisfação decorrente da aplicação da TVA, do PIT ou de outras medidas de adequação curricular.

Serão aqui analisadas as percepções sobre a (in)satisfação decorrente da aplicação da TVA e do PIT, bem como identificados os aspetos que contribuiram para essa apreciação.

Dimensão 3 – Análise dos contributos do PIT para a aprendizagem, desenvolvimento pessoal, inclusão social e inserção laboral do aluno com NEE.

Esta dimensão procurará descortinar as alterações e repercussões promovidas pelo PIT e sentidas na vida escolar, pessoal, social e laboral do aluno.

Dimensão 4 - Informações e percepções sobre os processos de articulação e supervisão emergentes entre os intervenientes.

Procuraremos, neste tópico, analisar as informações e percepções relativas aos processos de articulação e supervisão, verificando o reconhecimento da emergência dos mesmos.

Dimensão 5 - Caracterização da relação de supervisão entre os intervenientes.

Esta dimensão permitirá caracterizar a relação de supervisão entre os intervenientes, quanto à sua implementação, operacionalização, avaliação e contributos.

Dimensão 6 - Sugestões de melhoria na implementação do PIT

Nesta dimensão, serão analisadas as recomendações tecidas pelos intervenientes com vista a melhorar o processo de implementação do estágio.

Apresentamos agora a grelha usada na categorização dos dados:

Categorias	Sub-categorias	Indicadores
A. Informações sobre experiências relativas à aplicação da TVA, PIT ou de outras medidas de adequação curricular	Informações referentes a: A1. Práticas de planificação da TVA e PIT A2. Práticas de aplicação e monitorização do PIT A3. Práticas avaliativas do PIT A4. Constrangimentos/ dificuldades	A1. a) Descrição das práticas de planificação de transição para a vida adulta / ativa e PIT A2. a) Descrição das práticas usadas na aplicação e monitorização do PIT A3. a) Descrição das práticas avaliativas usadas no PIT A4. a) Enumeração de constrangimentos/ dificuldades
B. Perceções sobre a (in)satisfação decorrente da aplicação da TVA, do PIT ou de outras medidas de adequação curricular	Opiniões relativas: B1. À pertinência B2. A alternativas B3. A (in)satisfação	B1. a) Opinião sobre a pertinência do PIT B1. b) Opinião sobre a pertinência enquanto recurso de diferenciação curricular B2. a) Referência a alternativas B3. a) Enunciação do grau de (in)satisfação
C. Análise dos contributos do PIT para a aprendizagem, desenvolvimento pessoal, inclusão social e laboral do aluno com NEE	Informações e perceções referentes a: C1. Contributos C2. Vantagens C3. Desvantagens	C1. a) Referência a alterações na vida pessoal do aluno C1. b) Referência a implicações na vida escolar do discente C1. c) Enumeração de contributos para a aprendizagem C1. d) Enumeração de contributos para a inclusão social C1. e) Enumeração de contributos para a inserção laboral C2. a) Enumeração de vantagens decorrentes da aplicação do PIT C3. a) Identificação de desvantagens
D. Identificação de processos de articulação e supervisão emergentes entre os intervenientes	Conceções e experiências referentes a: D1. Articulação/ supervisão emergentes D2. Pertinência de equipa pluridisciplinar D3. Dificuldades	D1. a) Opinião sobre a eficácia e (in)suficiência da articulação entre contextos de estágio, família e escola na operacionalização do PIT. D1. b) Descrição da operacionalização da articulação D1. c) Esclarecimentos quanto a funções e papéis desempenhados no processo D2. a) Opinião sobre a pertinência de olhares multifacetados D3. a) Enumeração de dificuldades sentidas

E. Caraterização da relação de supervisão entre os intervenientes	Conceções e experiências referentes : E1. Ao estilo de supervisão E2. A mudanças e melhorias E3. A desvantagens	E1. a) Identificação do elemento dinamizador E1. b) Descrição do nível de participação de cada elemento E1. c) Descrição de critérios para a tomada de decisões E1. d) Descrição da operacionalização da articulação E2. a) Opinião sobre mudanças geradas E2. b) Referência a melhorias verificadas E3. a) Referência a desvantagens observadas
F. Direções de melhoria na implementação do PIT	Sugestões relativas a: F1. Melhoria na implementação do PIT	F1. a) Enumeração de aspetos a melhorar na implementação do PIT

Quadro 12- Esquema de categorização da entrevista

Nas releituras, usámos pois a análise de tipo categorial, no qual as categorias são entendidas como “rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registo, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão dos caracteres comuns dos elementos.” (Bardin, 1994: 117). Assim, escolhemos um critério de categorização semântico, recorrendo para tal à sua junção por categorias temáticas.

A categorização é, segundo esta autora, um processo de tipo estruturalista, dividido em duas etapas: o inventário e a classificação. Desta forma, isolámos inicialmente os elementos (indicadores), destacando-os das unidades de registo em que foram produzidos. Procurámos, de seguida, distribuí-los, com o cuidado de encontrar uma organização nas mensagens, isto é, na tentativa de os organizar pelas categorias. Vala (1987) entende a propósito das categorias que as mesmas são habitualmente compostas por um termo ou palavra-chave que encerra o significado central do conceito que se quer apreender, bem como de outros indicadores que descrevem o campo semântico do conceito.

Preocupadas com o rigor da distribuição dos dados, procurámos cumprir princípios apontados por Bardin (1994), nomeadamente:

- *Homogeneidade*: a informação agrupada deve apresentar pontos comuns;
- *Pertinência*: a informação deve fazer eco aos objetivos da pesquisa;

- *Exaustividade*: os resultados devem ser férteis em índices de inferências, em hipóteses e em dados fiáveis.

No nosso estudo, a análise de conteúdo subjaz a uma abordagem qualitativa. Por essa razão, na análise feita, algumas unidades de registo sugerem várias categorias, sendo portanto aqui negado o critério de exclusividade.

1.4.2. Análise documental

Os dados sujeitos à análise de conteúdo para fins de investigação, de acordo com Maren (1995, citado por Máximo-Esteves, 2006), podem agrupar-se em duas tipologias: dados invocados pelo investigador, resultantes da observação direta e registados, nomeadamente em protocolos, notas de campo, peças de legislação, documentos de arquivo, biografias e dados suscitados pelo investigador, como por exemplo os protocolos de entrevistas (semi-estruturadas ou não estruturadas), questionários, histórias de vida, diários, relatos de práticas, portefólios.

Direcionou-se, por isso, a pesquisa e a consulta a documentos específicos, de teor legislativo e pedagógico, que foram alvo de uma *leitura flutuante* inicial (Bardin, 1994) e à qual se seguiram leituras atentas e analíticas, com vista a complementar, integrar e confrontar dados, reduzindo desta forma uma visão fragmentada e subjetiva. Foi portanto necessário, interpretar a informação reunida no *corpus* da análise documental, sintetizando as informações, determinando tendências e, tanto quanto possível, fazendo inferências (Sá-Silva, Almeida & Guindani, 2009).

O acesso aos documentos do processo individual do aluno foi facilitado pela cooperação da professora de Educação Especial, que nos facultou uma cópia de todos os documentos.

A análise documental permitiu o cruzamento de dados com os que iam surgindo nas entrevistas, favorecendo assim a objetividade da interpretação resultante.

CAPÍTULO II - APRESENTAÇÃO DOS DADOS

Ao longo deste capítulo, propomo-nos apresentar os dados recolhidos mediante dois tipos de instrumento: a entrevista semi-estruturada e os dados documentais, nomeadamente processuais.

Em relação à entrevista, serão apresentados excertos do conteúdo de entrevistas que espelham as posições, coincidentes ou divergentes, dos entrevistados sobre as mesmas.

Por fim, relativamente aos dados documentais, procederemos a uma análise da operacionalização do Plano Individual de Transição, ilustrada no processo individual do aluno.

1.1. Entrevistas

Os dados recolhidos pela aplicação desta técnica visam responder aos objetivos enunciados anteriormente (conhecer as experiências dos intervenientes, bem como caracterizar os processos de articulação e supervisão emergentes entre eles).

Foram, como esclarecemos no capítulo anterior, aplicadas seis entrevistas semi-estruturadas a uma amostragem de conveniência entre os meses de março e de maio do corrente ano. Tiveram uma duração oscilante entre os 12 e os 45 minutos. Procedeu-se à gravação áudio, que posteriormente foi transcrita *verbatim*.

Na caracterização da amostra, destacamos os parâmetros da idade, do tempo de serviço e da profissão por nos parecerem ser aqueles que caracterizam perceções mais abrangentes e ecléticas. Os entrevistados, um do sexo masculino e cinco do feminino, tinham, na altura das entrevistas, idades compreendidas entre os 17 (Anee) e os 55 anos (Mon). O tempo de experiência relativo à aplicação da TVA é variável, situando-se entre 1 ano, aproximadamente (EE) e superior a 15 (Pees). As profissões são também diversificadas (docente, cozinheira, assistente social, estudante).

Atendendo aos objetivos do estudo, definimos um guião, apresentado anteriormente (Quadro 11), a partir do qual será estruturada a apresentação dos dados, ilustrada por trechos elucidativos das posições enunciadas pelos entrevistados em relação a cada uma das categorias e sub-categorias consideradas.

A transcrição integral das entrevistas encontra-se no Anexo I da presente investigação.

Apresentamos de seguida, de forma estruturada, os dados obtidos através das entrevistas, para cada uma das categorias em análise.

A. Informações sobre experiências relativas à aplicação do PIT ou de outras medidas de adequação curricular

Começamos por apresentar a informação recolhida relativamente às experiências dos intervenientes quanto à aplicação da TVA, do PIT ou de outras medidas de adequação curricular, nomeadamente no que concerne à sua definição e práticas de planificação (A1), aplicação e monitorização (A2), avaliação (A3) e indicação de constrangimentos e dificuldades apontados ao atual modelo (A4).

1.1.1. Práticas de planificação, aplicação, monitorização e avaliação da TVA e PIT

A1- Práticas de planificação da TVA e PIT

No que concerne à experiência que os diferentes intervenientes possuem quanto à aplicação da TVA e do PIT, verifica-se uma clara desigualdade. A docente de Educação Especial e a técnica (psicóloga) referem uma prática antiga, habitual e anterior à publicação do Decreto-Lei nº3/ 2008, de 7 de janeiro.⁶³ Já a encarregada de educação, a diretora de escola e a monitora de estágio indicam que esta é a sua primeira experiência ou que a mesma é recente:

Já, várias vezes ao longo dos últimos quinze anos, pelo menos. (Pees)

(...) desde já há alguns anos. (Tec)

Sim [é a minha primeira experiência]. (EE) / (Mon)

Sim. Recentemente. (DE)

Já participei, mas pouco. (DT)

O aluno, devido a dificuldades na aquisição de noções de Tempo, situou a experiência no momento presente:

Agora. (Anee)

⁶³ Normativo em vigor no momento das entrevistas, que implicou legalmente a participação da escola no processo de transição para a vida ativa/ adulta. A Portaria nº 275-A7 2012, de 11 de setembro complementou este enquadramento.

A docente acrescenta ainda que o processo de TVA era semelhante ao atual, registrando o normativo citado como única alteração, na medida em que o mesmo implicou profundamente a escola. Os outros entrevistados não estabelecem comparações, uma vez que desconhecem as práticas anteriores à publicação do diploma citado (DE/DT/Tec), ou na medida em que não identificam diferenças significativas (Pees):

Não sei [como era o processo]. (DE)/ (DT)/ (Tec)

...A única distinção é a questão da lei. Agora o Decreto-Lei nº3/ 2008 refere explicitamente que a escola é obrigada a procurar essa resposta (...). (Pees)

A mesma afirma também, à semelhança da técnica, da diretora de escola e da diretora de turma, que a idade do aluno desencadeia o processo, embora a idade referida pelas intervenientes oscile ligeiramente:

(...) quando o jovem normalmente transita para o 3º ciclo e porque está na idade em que ele tem de começar a fazer uma experiência diferente. (Pees)

Normalmente a partir do 7º ano, depende dos casos... (Tec)

(...) quando o aluno começa a chegar perto dos dezoito anos (...) com o aproximar dos dezoito anos, ...a necessidade de encontrar soluções para aquele jovem, acelera o processo de procura de soluções. (DE)

Quando [o aluno] entra para a escola e [a docente de Educação Especial] acha que está pronto. (DT)

A docente de Educação Especial não registou dificuldades em encontrar um local de estágio para o aluno em estudo, posição contrariada pela perceção da diretora de turma e pela técnica:

(...) quando chega a altura em que o jovem está na idade de iniciar um processo de transição, procuramos uma instituição, uma empresa fora da escola que possa aceitar as condições de experiência do jovem. (...) Não, não houve dificuldades [em encontrar um local de estágio]. (Pees)

Não tenho conhecimento direto, mas, pelo que ouço, há alguma resistência. (DT)

Sim [houve dificuldades em encontrar um local de estágio] devido às suas preferências que são o teatro. (Tec)

Esclarece porém, à semelhança da diretora de escola, que o Agrupamento se encontra numa situação privilegiada, uma vez que tem protocolos com diversas instituições, nomeadamente de apoio à deficiência mental:

É assim, a nossa experiência é mais com IPSS⁶⁴. Nas IPSS, não há resistência e temos tido uma boa aceitação. (Pees)

Eu penso que não. Penso que a equipa do Ensino Especial encontrou rapidamente um local de estágio e penso que não foi muito dificultado pelas entidades que o receberam (...) Nós felizmente... todos os pedidos de estágio, de colaboração com outras entidades, nomeadamente relacionadas com a Câmara e Empresas Municipais e outras associações, penso que não têm tido muita resistência, as pessoas têm tido alguma receptividade. (DE)

A diretora de escola, a diretora de turma e a técnica revelam incertezas/desconhecimento e até informações incorretas quanto aos procedimentos seguidos, evocando sempre a figura da docente de Educação Especial enquanto elo polarizador:

Penso que é a pessoa que está responsável pelo aluno em questão, neste caso, da professora de educação especial. (DT)

As bases que determinam a escolha do local de estágio são, segundo a docente de Educação Especial e a diretora de escola, o perfil do aluno, a disponibilidade das ofertas locais, a proximidade da escola e o parecer da família:

A base foi a disponibilidade da instituição. É uma instituição que já colabora conosco há anos, portanto tem condições para fazer o apoio aos alunos. Fica relativamente próxima da escola, o que também permite um acompanhamento mais frequente e permite também que rapidamente o jovem aprenda o percurso e consiga autonomizar-se no percurso; isso é a primeira fase de todo o trabalho – a autonomia no percurso, a deslocação, portanto, entre a escola e o local de estágio. Convém sempre um sítio próximo da escola. (...) É feita em função das capacidades do aluno, das possibilidades de oferta que existem à nossa volta e da opinião da família, portanto, das expectativas da família. (Pees)

Penso que, de acordo com as características do próprio aluno e das suas capacidades e até... (hesitação) das suas preferências, se procuram soluções adequadas ao próprio aluno e com as ofertas da comunidade, naturalmente. (DE)

São para o bem do H. (Tec)

Avaliando os gostos dos alunos, os protocolos com a escola, os interesses da família (...). (Tec)

A definição do PIT é iniciada exclusivamente por membros da Educação Especial:

“Foi a equipa, foi a professora do Ensino Especial (...) eu acho que são mais os do Ensino Especial.” (DE)

Foi a professora A. Penso que nos interesses do aluno. (DT)

Parece que nem todos os intervenientes estiveram envolvidos na tomada de decisões. A ausência mais evidente recai sobre o aluno. Assim, o mesmo não terá

⁶⁴ Instituições Particulares de Solidariedade Social.

participado nas decisões relativas ao início do estágio, manifestando ignorância quanto à(s) figura(s) que decidiu(decidiram) o início do mesmo, bem como ao momento em que foi tomada essa opção. O discente ter-se-á porém pronunciado sobre a escolha do local. A técnica revela não ter informações atualizadas, aparentando estar consideravelmente afastada do processo:

[Como foi escolhido o sítio?] Eu. (Anee).

Não sei porque não participei nesse aspeto [escolha do local de estágio]. (DT)

Ainda está em processo de escolha [o local de estágio]. (Tec)

Da mesma forma, a monitora manteve-se periférica e foi informada sobre o início do estágio pela antiga diretora do centro, não tendo participado na definição do mesmo:

Foi a Dr^a C. Já não está aqui neste espaço, esteve um tempo aqui, mas pronto agora foi para outro sítio que também pertence à PM⁶⁵. Era a doutora aqui do ATL⁶⁶. (Mon)

A psicóloga considera, no entanto, que o processo foi dialogado:

Tem sido um processo conjunto entre a professora de apoio educativo, a equipa do D.⁶⁷ e os pais. (Tec)

A2- Práticas de aplicação e monitorização do PIT

Relativamente à aplicação do PIT (A2), faremos de seguida a descrição das práticas usadas na aplicação do Plano Individual de Transição.

A Professora de Educação Especial destaca o seu próprio papel como elemento central na monitorização mensal das aprendizagens, feita mediante o preenchimento de documentos e a realização de telefonemas. A figura da monitora de estágio também está implicada, em segundo plano. A técnica indica a monitora como único elemento envolvido na monitorização. Quanto aos restantes intervenientes, há ideias imprecisas

⁶⁵ Instituição onde estagia o aluno.

⁶⁶ Atividades de Tempos Livres.

⁶⁷ Consultório onde o aluno é acompanhado.

nomeadamente acerca de quem monitoriza o trabalho do aluno no estágio, de como, porque ou quando o faz:

Acaba por ser eu, professora de Ensino Especial, com o acompanhante de estágio. (...) eles têm uma folha, um registo de presenças no local de estágio que têm de assinar diariamente. É suposto esse registo ser-me devolvido no final do mês, normalmente quando eu faço um telefonema mensal para a instituição (...). (Pees)

Penso numa pessoa intermédia, numa senhora, mas isso não sei. (...) Imagino que deve fazer uma supervisão do trabalho que ele faz (...). Eu julgo que deve lá estar todos os dias. (EE)

Todos os dias, tenho de ver o que é que ele faz porque ele é uma criança que...(...). (Mon)

Penso que [as decisões são tomadas] no interesse do aluno. (...) São revistas [as decisões] para as adequar às novas necessidades [do aluno]. (DE)

Deverá ser monitorizado [o processo] por um tutor no local (...). (Tec)

As tarefas são definidas mensalmente em articulação entre a professora de Educação Especial e a monitora de estágio, que também articula com a colega de trabalho. A técnica entende que a definição é semanal ou mensal. Os outros intervenientes ficam periféricos ou ausentes dessa definição:

(...) são definidas as tarefas que podem ser propostas ao aluno. Portanto, nós temos o perfil de competências do aluno. A pessoa que está a fazer o estágio vai-nos indicando quais são as tarefas possíveis de fazer naquele enquadramento e nós vamos dizendo, dentro daquelas tarefas, quais são as que vamos propor ao aluno. (...) Normalmente, uma vez por mês. Portanto, aquele contacto mensal que eu faço a perguntar – As tarefas, ela está a dar conta de tudo? (Pees)

(...) nós as duas, eu e a O. Quando vemos que ele já sabe fazer uma coisa, passamos a outra. (Mon)

Semanal ou mensal. (Tec)

A mesma equipa [Educação Especial] também em conjunto geralmente com alguém responsável pela empresa ou pela entidade que...onde o aluno está a estagiar. Há sempre um ponto de contacto entre uma pessoa da empresa que faz a ponte entre o que ele lá faz e aqui. (DE)

A pessoa responsável lá, que se mantém em contacto com a pessoa responsável aqui. (...) Não sei [como é feita a definição de tarefas]. (DT)

O aluno cumpre as tarefas definidas pela docente de Educação Especial e pela monitora, não participando dessa articulação:

[Quem diz o que vais fazer?] A Sassação.⁶⁸ (Anee)

⁶⁸ Nome distorcido da monitora de estágio.

A3- Práticas avaliativas do PIT

Quanto às práticas avaliativas usadas no Plano Individual de Transição, a avaliação é periodicamente dialogada entre a professora de Educação Especial, a monitora de estágio e a encarregada de educação. Porém, esta última apresenta uma participação pouco expressiva, no que concerne à avaliação do estágio. No entender da técnica, apenas a professora de Educação Especial é avaliadora. A avaliação assume um caráter contínuo, sendo formal no final de cada período e reporta-se ao (in)cumprimento das tarefas estipuladas para o estágio, bem como às aprendizagens funcionais desenhadas para o CEI:

Normalmente, fazemos uma avaliação conjunta: o encarregado de educação, responsável pelo local de estágio e o núcleo de Ensino Especial. Mais a professora de Ensino Especial porque, nesta altura, quando os alunos não estão integrados numa unidade, acabo por ser mais eu e a diretora de turma. (...) esta avaliação é contínua (...) A avaliação formal é no final do período. (...) Fazemos a listagem das tarefas e depois a avaliação é feita em função do cumprimento ou não dessas tarefas. (...) Uma vez por período, é formal e pela equipa. Normalmente sou eu, a DT e, sempre que possível, a encarregada de educação. (Pees)

Na avaliação propriamente do estágio, não. Aliás nunca fui à Instituição (...) ir lá avaliar o estágio, nunca fui, mas quando há a avaliação periódica, no final de cada período ou no final do ano, esse é um dos elementos que é avaliado pela professora A., que me é dado a conhecer e em que eu dou a minha própria opinião. (...) Não sei os parâmetros. Sei que é feita porque a professora A. leva-a muito a sério (...). (EE)

Na minha experiência é a professora de apoio educativo. (Tec)

O aluno, a direção e a psicóloga não participam da regulação:

[Quem te dá a nota no trabalho?] Não sei. (Anee)

(...) um acompanhamento muito direto da equipa do Ensino Especial, nomeadamente da professora de apoio. (...) É uma prática constante entre alguém no estágio e a professora responsável pelo aluno. (DE)

A monitora de estágio não tem uma perceção clara da sua função enquanto avaliadora no processo:

Eu acho que sou eu e a professora A. As duas. (Mon)

Inicialmente, a diretora de turma identifica apenas a professora de Educação Especial, implicando posteriormente a monitora de estágio:

Quem avalia é o Ensino Especial e penso que é semanalmente. (...) Penso que será sempre que o aluno lá vai. Pela professora e pela responsável do estágio. O resto, não sei. (DT)

A4- Constrangimentos e dificuldades

Relativamente aos constrangimentos e dificuldades apontados à aplicação do PIT, a professora de Educação Especial aponta a escassez de instituições disponíveis para assegurar os estágios necessários, enquanto a encarregada de educação refere a angústia e a ambivalência face à autonomia que o aluno vai desenvolvendo. A monitora e a técnica descrevem atitudes que colocam em evidência alguma falta de aceitação e tolerância para com a deficiência:

Os obstáculos às vezes é a falta de instituições em quantidade suficiente para colocarmos todos os alunos, portanto aqui nesta escola, nós temos vários alunos nesta situação e nem sempre consigo resposta em termos de mercado. (Pees)

Não, a não ser o meu receio (risos). O receio de ver o meu filho a andar na rua, o receio que ele algum dia faça um percurso diferente. (EE)

(...) eu ando sempre sobre ele, tenho medo que as minhas colegas digam, têm sempre aquela a dizer “Foi o H.” e eu não gosto, não gosto que se diga “Foi o H.” porque as pessoas que são normais e têm saúde, fazem coisas mal feitas, portanto as pessoas que têm problemas também as fazem, e a gente andamos a corrigir para que não haja problemas com as outras colegas (...). (Mon)

(...) as pessoas não estão sensibilizadas ou não conseguem estabelecer boa relação com o jovem. (Tec)

B. Perceções sobre (in)satisfação decorrente da aplicação da TVA, do PIT ou de outras medidas de adequação curricular

Passaremos de seguida a debruçar-nos sobre as perceções sobre a (in)satisfação decorrente da aplicação da TVA, do PIT ou de outras medidas de adequação curricular no que se refere à sua pertinência (B1), a alternativas ao mesmo (B2) e grau de (in)satisfação (B3).

1.1.2. Pertinência, alternativas e (in)satisfação decorrentes da aplicação do PIT

B1- Pertinência do PIT

O PIT foi considerado um instrumento pertinente por todos os entrevistados. Alguns elementos justificaram a pertinência do mesmo, uma vez que promove a autonomia, a autoestima, a satisfação pessoal, a aprendizagem de tarefas específicas assim como potencia um número de interações interpessoal mais elevado e diversificado:

Foi útil porque proporciona muita autonomia e sobretudo um crescimento da autoestima significativo. (Pees)

É fundamental senão ele vai continuar debaixo das saias ou da mãe ou da escola. (EE)

Gosto escola e limpar. (Anee)

Acho que o H. está diferente, o conviver com mais gente, está diferente. (Mon)

O aluno faz coisas lá que não teria oportunidade de fazer aqui. (DE)

É pertinente, obviamente. (...) Sim, penso que sim [o estágio é útil]. Ele era bastante imaturo e agora aprendeu coisas. Anda sozinho. Tem responsabilidade para vir, para chegar. (...) ganhou autonomia. (DT)

Fundamental para permitir uma adaptação à realidade. (Tec)

Enquanto recurso de diferenciação curricular, o PIT é entendido como essencial pois complementa a formação do jovem com NEE, cujas limitações o impedem de seguir o currículo comum:

(...) eu acho que é fundamental porque permite que o aluno tenha um complemento da sua formação. Mantém alguma ligação à escola e portanto à formação académica de base, às competências funcionais da leitura, da escrita e do cálculo, tenta manter sempre. E ao desenvolvimento pessoal e social dentro do contexto turma e do contexto escola, mas depois tem um complemento de formação que é a passagem para o exterior. (Pees)

Com certeza [é útil] porque estes alunos não acompanham aprendizagens comuns. (DE)

B2- Alternativas ao PIT

Só a mãe do aluno pensou em alternativas ao PIT, referindo a transferência para uma escola agrícola, que foi descartada por falta de condições de segurança adequadas ao perfil do aluno:

Pensei e pensámos... É assim, já tínhamos posto várias alternativas e eu tive a possibilidade de tentar operacionalizar uma que era a Escola Agrícola da Paiã em que eu e a professora A. fomos reunir com o diretor da escola que foi muito recetivo e que até achou uma boa ideia e o H. gosta muito de animais, aliás ele faz lá hipismo...mas não tinha pessoal suficiente para garantir a segurança do H. (EE)

B3- (In)satisfação decorrente da aplicação do PIT

A experiência é considerada positiva por todos os auscultados:

Penso que o *feedback* que temos, quer das famílias, quer dos sítios onde os miúdos estão, quer dos professores que os acompanham mais diretamente é bastante positivo. E sentimo-nos felizes, bastante satisfeitos por eles estarem noutra sítio a fazer outras coisas. (DE)

[a experiência] Tem sido positiva. Nós aprendemos todos os dias. É uma experiência nova. (DT)

Como fator impulsionador para a sua opinião favorável, a encarregada de educação aponta a aceitação do filho no local de estágio. A docente refere que todos os alunos evoluíram em termos sociais e pessoais. Contudo, a mesma acrescenta também a dificuldade em garantir um emprego depois de terminar o estágio. Quando a contratação não se realiza, o jovem fica isolado em casa, pratica eventualmente voluntariado numa associação ou ingressa numa instituição. A monitora considera ainda que o PIT potencia a criação de vínculos afetivos:

(...) Então, quando cá chegava, era uma paixão e depois, tiveram de ligar o telefone para ele falar comigo, pronto é uma paixão, uma paixão...é a Chachão, a Chachão (...). (Mon)

C. Análise dos contributos do PIT para a aprendizagem, inclusão social e laboral do aluno com NEE

Analisamos agora os contributos do PIT para a aprendizagem, inclusão social e laboral do aluno com NEE, referindo contributos (C1), nomeadamente alterações na vida pessoal (C1.a), implicações na vida escolar (C1.b), contributos para a aprendizagem (C1.c), para a inclusão social (C1.d), inserção laboral (C1.e) e apontando vantagens (C2 e C2.a) e desvantagens (C3 e C3.a), decorrentes da sua aplicação.

1.1.3. Contributos, vantagens e desvantagens resultantes da aplicação do PIT

C1- Contributos resultantes da aplicação do PIT

C1. a)- Alterações na vida pessoal

O desenvolvimento pessoal e social, bem como a melhoria da responsabilidade e da autonomia são as alterações mais visíveis na vida pessoal do aluno. Contudo, a técnica refere também ao contrário das restantes intervenientes a possibilidade de repercussões negativas na autoestima e autoimagem:

As alterações verificam-se depois é no desenvolvimento pessoal e social do próprio jovem. (Pees)

Basicamente, em termos de sedimentar a autonomia na rua. (...) Está muito mais maduro. (EE)

Ele aprendeu a ser mais adulto (...) Já faz coisas sozinho. (...) E antes, vinha uma colega da escola a trazê-lo e agora não: já vem sozinho, já vai sozinho. (Mon)

O aluno torna-se mais autónomo e mais responsável. (DE)

Na responsabilidade e na autonomia. E na autoestima, também. (DT)

Por vezes [as repercussões são] negativas, porque as más experiência mexem na autoestima e auto imagem do aluno; mas se forem positivas serão fantásticas. (...) Melhor adaptação ao mundo exterior. (Tec)

A promoção do entendimento de um estilo de vida normalizada e adulta é também referida pela diretora de escola:

No encarar a sua vida como a vida das outras pessoas que o cercam: é preciso ir trabalhar, é preciso ir fazer algumas coisas. (DE)

C1. b)- Implicações na vida escolar

A reformulação do horário escolar é uma implicação direta do cumprimento do PIT, na qual a carga horária é habitualmente repartida entre a escola, o estágio e as valências terapêuticas. A docente refere, em consequência, um afastamento da turma.

(...) o jovem está mais tempo no estágio, tem de se manter ligado à escola por questões burocráticas e alguns acabem por estar mais tempo no estágio do que na escola. Neste momento, eu tenho uma aluna que está setenta e cinco por cento do horário em estágio e vinte e cinco por cento do horário na escola (...). Em termos de vida escolar, começa a haver uma certa separação do ambiente turma e aí é que as coisas se dificultam um bocadinho porque depois

quando eles vão, é suposto que eles mantenham alguma ligação à turma e eles acabem por já não se sentir parte da turma. (...) Aí, a repercussão, às vezes, deixa-me algumas dúvidas (...) ...é um assunto que ainda tenho...tem situações diversas e eu própria tenho algumas dúvidas (...). (Pees)

Eles [alunos] mudam de horário (...). (DT)

C1. c)- Contributos para a aprendizagem

Surgem também dúvidas em todas as intervenientes quanto à visibilidade que o estágio manifesta nas aprendizagens escolares do jovem.

Aí, a repercussão, às vezes, deixa-me algumas dúvidas (...). (Pees)

Isso aí, não sei responder com factos. (EE)

Não sei. (Mon)

Aí não sei. (DE)

Não sei, mas não me parece que haja uma correlação com a escola (...). (DT)

Não sei. (Tec)

As entrevistadas não indicaram contributos concretos para a aprendizagem, reafirmando a autonomia, o amadurecimento e maior responsabilidade do aluno. O aluno não manifestou capacidade crítica, pelo que não referiu contributos.

C1. d) e e)- Contributos para a inclusão social e a inserção laboral

O estágio parece sobretudo promover a inclusão social, a aceitação da diferença, e ainda potenciar pontualmente a inserção laboral:

(...) tive três casos que conseguiram realmente formalizar contrato de trabalho (...). (Pees)

(...) houve uma vez que estávamos nas instalações e aparece uma senhora que eu não conhecia de lado nenhum e cumprimentou-me e disse-me: “Olá, está boa, sou a L. Sou colega do H. na PM. Portanto, estranhei aquela senhora, que era funcionária da PM, para ela o H. era um colega e por isso percebi que, pelo menos, pelo lado daquela senhora, ele está lá muito bem. (EE)

C2- Vantagens resultantes da aplicação do PIT

Relativamente às vantagens decorrentes da aplicação do PIT, foram reiteradas a autonomia, a responsabilidade, a inclusão social e a maior capacidade de adaptação ao mundo fora da escola.

C3- Desvantagens resultantes da aplicação do PIT

Quanto às desvantagens, apenas a docente de Educação Especial se pronuncia, referindo a emergência de expectativas elevadas:

As desvantagens é de facto o criar expectativas por vezes demasiado altas em que nós não temos respostas. (Pees)

Isso [desvantagem] não vejo (risos). (EE)

Não, não vejo desvantagem nenhuma. (Mon)

Não, não [não há desvantagens]. (DT)

D. Identificação de processos de articulação e supervisão emergentes entre os intervenientes

Debruçamo-nos de seguida sobre os processos de articulação e supervisão emergentes entre os intervenientes (D1), nomeadamente quanto à sua eficácia (D1.a), operacionalização (D1.b), funções dos intervenientes (D1.c), pertinência de olhares multifacetados (D2) e dificuldades sentidas (D3).

1.1.4. Processos de articulação e supervisão emergentes entre os intervenientes

D1- Articulação e supervisão emergentes

D1. a)- Eficácia dos processos de articulação e supervisão

A articulação entre contextos de estágio, família e escola na operacionalização do PIT é considerada fácil pelas intervenientes, à exceção do aluno, que evidencia um desconhecimento total sobre todo o processo de articulação e da técnica, que apresenta uma opinião mitigada. A diretora de turma destaca o núcleo de Educação Especial como

mecanismo facilitador, acrescentando que não conhece totalmente os processos de articulação:

A existência do núcleo de ensino especial [promove a articulação]. (...) Não sei bem [como se operacionaliza a articulação]. (DT)

Depende dos casos [para considerar a articulação fácil] (...). (Tec)

De realçar que nem todos os intervenientes estão ativamente implicados, permanecendo alguns (aluno, direção, diretora de turma, psicóloga) nos bastidores. A monitora sujeita-se sobretudo às indicações superiores, tendo uma voz pouco expressiva:

Não tenho tido dificuldades nessa área. Normalmente porque...pronto, só contactamos as instituições que estão dispostas a aceitar-nos e as famílias são contactadas primeiro para se tentar lançar a experiência e só quando todos estão de acordo é que começa. Acaba por não haver dificuldade de articulação. Resulta de um acordo prévio. (Pees)

Tenho ligado sempre que preciso (...). Sim, sim, sim [a articulação é eficaz]. (EE)

Isso [atribuição da função de monitora] foi a Dr^a C. Agora a Dr^a I.⁶⁹ disse que a professora A. queria falar comigo e foi assim. (Mon)

D1. b)- Operacionalização da articulação

A articulação é sentida como permanente e suficiente. Centra-se na figura da professora de Educação Especial, que toma frequentemente decisões e as comunica, nomeadamente à encarregada de educação. A articulação concretiza-se mediante conversas, reuniões e telefonemas:

(...) a colaboração é feita, o motor é o professor de Ensino Especial que acaba por definir o perfil de funcionalidade do jovem, acaba por procurar uma instituição que consiga minimamente responder a esse perfil de funcionalidade e apresenta a situação à família e se a família estiver de acordo, define-se o programa. (...) A colaboração é mais ou menos permanente, principalmente entre professor de Ensino Especial e a família, ela é contínua. (Pees)

Eu reúno com a professora A. e a professora reúne depois com o local. (...) Isso muitas vezes é ao telefone (risos). (EE)

A professora A. é que decide. (Mon)

⁶⁹ Substituiu a responsável anterior, Dr^a C.

Acompanho sempre, mas à distância. (...) Mediante um diálogo constante. (...) Eu penso que não há uma periodicidade fixa. É de acordo com as necessidades (...). (DE)

A verdade é que a família procura mais o Ensino Especial do que me procura a mim como diretora de turma, portanto, há mais ligação com a professora A. que é responsável pelo H. do que propriamente comigo. (...) Sim, é tudo isso [reuniões, telefonemas]. Até conversas informais (risos). (DT)

Não formalmente e não em conjunto, apesar de, em termos legais, essas coisas terem passado a ser da responsabilidade do diretor de turma, mas como nós aqui felizmente temos um núcleo de ensino especial fantástico que faz...aquilo que o diretor de turma tem de fazer é coordenar, e isto alivia o trabalho até porque estão muito mais dentro que propriamente nós... E portanto é mais com eles, de facto. Eu demito-me um bocadinho, sem me demitir ... (DT)

É a professora A. que orienta o processo e nos solicita. (DT)

D1. c)- Funções e papéis dos intervenientes

Quanto às funções e papéis desempenhados no processo, a docente identifica-se e é identificada como o elemento que contribui para a articulação. Considera-se ainda uma mediadora e entende o papel da direção como elemento de apoio e de formalização do processo. O aluno não tem opinião e a encarregada de educação reconhece o seu papel passivo. A monitora entende a sua função como coadjuvante do aluno. A psicóloga considera-se o elemento que deve gerir conteúdos e intervenientes. A diretora de turma e a diretora de escola reconhecem o seu papel periférico e de colaboração:

O professor de Ensino Especial [é que contribui para a articulação]. (...) Acho que é um papel de mediação entre as várias partes: os pais, as instituições e os alunos. (...) A direção tem um papel de apoio às nossas iniciativas (...). É na formalização. (Pees)

[é o meu papel] Fazer a melhor gestão dos conteúdos e intervenientes.(...) Talvez a professora de apoio [seja o elemento que lidera]. (Tec)

É [o meu papel] de ajudar o H. (Mon)

Eu penso que o principal motor desta articulação é de facto a professora do Ensino Especial. (DE)

É um papel [da direção] de colaboração, de enquadramento de documentos legais e de incentivo (...) tem de se encontrar soluções para as suas características [dos alunos com NEE]. (DE)

É mais periférico [o meu papel] e às vezes até mesmo passivo (risos). (DT)

As decisões não são tomadas por todos os intervenientes:

Particpei nas principais (risos), em todas, não. Como digo, o meu papel é de observadora, à distância. Apresentam-me os planos e tudo isso e eu, confesso, tenho uma confiança enorme na equipa e portanto assino por baixo. (DE)

Eu neste processo todo, tenho tido um papel um bocadinho quase de espectadora (...) tenho uma confiança mais de cem por cento na professora A. Normalmente, quando ela propõe alguma coisa, eu assino por baixo (...) ela é o pilar deste processo todo. (EE)

D2- Pertinência da equipa pluridisciplinar

No que concerne à pertinência de trabalhar em equipa pluridisciplinar, a docente refere a articulação com a psicóloga do Agrupamento, que é responsável pelo aluno, como vantajosa. É de salientar que o aluno é acompanhado por uma segunda psicóloga, fora do agrupamento, que nunca é evocada pelos demais intervenientes. A encarregada de educação considera que a equipa multidisciplinar promove a reflexão e a melhoria. A equipa é pois entendida como enriquecedora e complementar:

Normalmente, colaboro aqui na escola com a psicóloga do SPO⁷⁰. (Pees)

Isso permite que as coisas possam ser pensadas, analisadas e eventualmente alteradas ou melhoradas. (EE)

Eu acho que sim [faz sentido a existência de comunicação entre pessoas com profissões diferentes]. Cada um sabe do seu trabalho. (Mon)

D3- Dificuldades sentidas

Quanto às dificuldades sentidas, nenhum dos entrevistados refere ter sentido dificuldades na articulação:

Não. Todos colaboram. (Mon)

E. Caracterização da relação de supervisão entre os intervenientes

Debruçamo-nos de seguida sobre a caracterização da relação de supervisão entre os intervenientes, quanto ao seu estilo (E1), identificando o elemento dinamizador (E1.a), o nível de participação de cada elemento (E1.b), os critérios que pautam a tomada de decisões (E1.c), descrevendo a operacionalização da articulação (E1.d), as mudanças (E2 e E2.a), as melhorias geradas (E2.b) e as desvantagens observadas (E3 e E3.a).

⁷⁰ Serviço de Psicologia e Orientação

1.1.5. Caracterização da relação de supervisão entre os envolvidos

E1- Estilo de supervisão

E1. a)- Elemento dinamizador

A figura da professora de Educação Especial é inequivocamente identificada por todas as entrevistadas (excetua-se o aluno que, como já dissemos, não tem opinião sobre o processo de articulação e supervisão) como o elemento dinamizador de todo o processo:

A professora A. [é mais ativa no processo]. (Mon)

A professora que está responsável pelo aluno, a professora A. [é o elemento que lidera o processo]. (DT)

E1. b)- Nível de participação de cada elemento

Quanto ao nível de participação de cada elemento, a docente entende que participou em todas as decisões. Invoca ainda a assinatura dos intervenientes como testemunho da sua participação. A monitora mantém uma posição subordinada, não tomando a iniciativa. Verifica-se colaboração entre alguns elementos:

Se não participei em todas, estou perfeitamente confortável porque este processo, para mim, é muito pacífico. Acho que a professora A. me pergunta tudo e diz tudo, portanto... (EE)

Isso [participação nas decisões] foi a professora A. e a Dr^a C. e depois nós concordámos. (Mon)

E1. c)- Critérios para a tomada de decisões

Os critérios que regem a tomada de decisões são a maturidade do aluno, a sua satisfação, a possibilidade de promover o seu desenvolvimento pessoal e social, bem como a compatibilidade com as tarefas desenvolvidas no local de estágio:

Os critérios acabam por ser a satisfação na realização das tarefas e a promoção pessoal e social do aluno. (Pees)

(...) porque achámos que ele já tinha alguma maturidade. (EE)

(...) faz as coisas que nós fazemos cá, dentro do que fazemos cá. (Mon)

E1. d)- Operacionalização da articulação

Segundo a docente, a articulação verifica-se em todas as fases do processo: definição, implementação, monitorização e avaliação. É operacionalizada mediante telefonemas, conversas informais, reuniões separadas entre os intervenientes, das quais estão ausentes as psicólogas do aluno e a direção. É regular (mensal) ou pontual, no caso de alguma situação imprevista a justificar:

(...) primeiro é quando se decide que o aluno vai integrar um Currículo Específico Individual e depois quando se decide que esse currículo vai passar a ter um PIT e depois quando se escolhe um local e se escolhem as tarefas. (...) São sempre revistas [as decisões] no final de cada ano letivo. Aí a equipa é sempre o encarregado de educação, o monitor de estágio e o professor de Ensino Especial. O diretor de turma é consultado, bem como a psicóloga do SPO (...) eu junto-me com o monitor de estágio, com o encarregado de educação e com o aluno (...) mesmo quando eles não têm uma participação muito ativa, eles estão presentes nas reuniões. (Pees)

As decisões são revistas...para fazer pequenos acertos. Nunca precisámos de mudar assim radicalmente o percurso... (...) São pequenas coisas, vamos falando. (EE)

E2- Mudanças e Melhorias verificadas

A mudança verifica-se a nível do desenvolvimento pessoal e social do aluno. As mudanças na instituição nunca foram sondadas. Apesar da preocupação, face à autonomia conquistada, manifestada pela encarregada de educação, a mesma demonstra simultaneamente satisfação e refere a serenidade como mudança e melhoria:

(...) a nível de desenvolvimento social e pessoal (...).Agora mudanças propriamente na instituição, não tenho. Nunca fiz recolha dessa informação. É uma pista interessante. (Pees)

Sem dúvida [fico mais tranquila]. (EE)

A articulação revela-se e deseja-se, segundo a diretora de escola, participada, tendo também gerado mudanças na escola. Os intervenientes estão, segundo a mesma figura, implicados e colaboram conjuntamente na procura de soluções:

(...) a articulação entre todos os intervenientes na escola no que diz respeito a alunos com estas características e a estas transições para a vida ativa transformou a escola porque entendo que quer

os alunos quer os professores e os funcionários entendem a necessidade de se encontrarem soluções para estes alunos e colaboram e participam nelas. (DE)

A partilha enriquecedora surge como promotora de reflexão, mudança e melhoria das práticas:

Gerou reflexão (...). (DE)

(...) tive de adaptar a aula para acolher o H. (...) A turma também mudou. (...) Mas altera também a planificação e a dinâmica da aula. (DT)

E3- Desvantagens observadas

Nenhuma das intervenientes indicou desvantagens quanto ao processo de articulação:

Não há (risos)! (EE)

F. Direções de melhoria na implementação do PIT

Por fim, teremos em conta a indicação de direções de melhoria na implementação do PIT, tecendo sugestões relativas à sua operacionalização (F1) designadamente enumerando aspetos a aperfeiçoar.

1.1.6. Sugestões relativas à melhoria na implementação do PIT

F1- Melhoria na implementação do PIT

A docente de Educação Especial indica a necessidade de ter menos estagiários para os poder acompanhar melhor. Por sua vez, a encarregada de educação recomenda o estabelecimento de limites e defende a assertividade e uma cultura de exigência no acompanhamento de alunos com NEE. As restantes intervenientes não tecem recomendações:

Uma das sugestões, uma das coisas que eu precisava era se calhar ter menos PIT para acompanhar para poder acompanhá-los de uma forma mais sistematizada (...) para além do acompanhamento aos PIT, eu estou aqui a fazer apoio direto aos alunos. Acaba por ser difícil conjugar (...). (Pees)

Se eu tivesse alguma sugestão, que nem sei se me atrevo a fazer, seria em termos da firmeza por parte das pessoas que estão lá (...). (EE)

Não tenho nada a dizer. (Mon)

A diretora de escola considera, por fim, como necessária ao pleno sucesso do PIT a construção de uma sociedade inclusiva:

É preciso que a sociedade fora da escola encare a pessoa com deficiência de outra forma porque os mecanismos legais que existem para que as empresas possam ter nos seus quadros pessoas portadoras de deficiência têm de deixar de estar no papel e têm de estar de facto na prática (...). (DE)

2.2. Análise Documental

Para servir os objetivos traçados para esta investigação, procedemos à análise de documentos disponíveis no Processo Individual do aluno. Assim, a informação constante desta secção foi obtida mediante a análise documental dos seguintes documentos: PEI (Anexo II), horário do aluno (Anexos III e III a), ficha de avaliação do PEI (Anexo IV), ata de reunião de avaliação do PEI (Anexo V), CEI (Anexo VI), ficha de avaliação do CEI (Anexo VII), PIT (Anexos VIII, VIII a) e VIII b), protocolos de colaboração (Anexos IX e IX a), registo de autoavaliação (Anexo X), relatório de avaliação de final de ano letivo (Anexo XI) e relatório circunstanciado (Anexo XII) e focaliza-se em duas dimensões: i) contributos do PIT; ii) processos de articulação e supervisão emergentes.

2.2.1. Contributos do PIT

No PEI do aluno (Anexo II), o PIT é entendido como um instrumento que favorece o despiste vocacional inicial, bem como uma ferramenta que introduz as rotinas laborais.

O horário escolar do aluno (Anexos III e III a) foi ajustado para permitir o cumprimento do PIT. Apresenta a carga horária do aluno, distribuída pelas áreas curriculares comuns e pelas específicas. Esta distribuição (aulas com a turma, individualizadas e estágio) contribui para uma formação complementar e diversificada.

A ficha de avaliação do PEI (Anexo IV) reafirma o desenvolvimento da responsabilidade e da socialização. Acrescenta as dificuldades encontradas, nomeadamente, uma menor participação nas atividades da turma. Propõe ainda alterações ao PEI.

A ata de reunião de avaliação do PEI (Anexo V) evidencia o contributo do PIT na promoção da autonomia, registando uma evolução no que se refere às deslocações em transporte público.

No CEI (Anexo VI), não há referência ao PIT, pelo que os objetivos serão preferencialmente trabalhados no contexto da escola. Os intervenientes não estão porém identificados, o que nos permite inferir que os contributos do PIT estão implícitos e se relacionam com as áreas e os objetivos desenhados para o aluno.

A ficha de avaliação do CEI (Anexo VII) caracteriza o aluno como cumpridor das regras estabelecidas, empenhado, persistente e com capacidade para trabalhar em grupo. Estas aprendizagens, treinadas simultaneamente em casa, na escola e no estágio, são maximizadas pelo desenvolvimento de um PIT.

O PIT inicial (Anexo VIII b) é definido como um programa de sensibilização em contexto de trabalho, promotor da

(...) capacitação e aquisição de competências sociais e instrumentais, através de: i) definição e consolidação de interesses vocacionais; ii) aquisição de conhecimento de ordem prática sobre o ramo, tarefas e outras actividades profissionais.

Neste sentido, o PIT contribuirá para a aquisição/ desenvolvimento de conhecimentos e cumprimento de regras, deveres sociais e laborais essenciais ao exercício de uma determinada profissão, nomeadamente no âmbito do cumprimento do horário, tarefas, higiene, segurança e dever de sigilo, sendo o mesmo iniciado na zona de conforto do aluno - a escola. Este programa enuncia ainda as tarefas a cumprir, evidenciando também contributos possíveis no domínio da autonomia pessoal (organização). Por outro lado, a aplicação do PIT não constrangeu a frequência de aulas

com os pares, pelo que o mesmo possibilitará o cumprimento de objetivos enunciados no currículo do aluno.

O PIT seguinte (Anexo VIII a) refere experiências nas áreas da jardinagem, da reprografia e da cozinha, implementadas na escola. Dados a vontade do aluno e o sucesso das mesmas, as intervenientes optaram por alargar a experiência a um novo contexto, fora do ambiente escolar, na instituição atual. Assim, entendemos que o PIT contribuiu para um contacto direto com o contexto real de trabalho, tendo também exercitado a capacidade de adaptação.

O PIT atual (Anexo VIII) prevê, para além dos enumerados, um contributo a nível da autonomia pessoal, no que concerne à deslocação até à instituição, (contributo emergente, em fevereiro de 2011 conforme ata da Reunião de Avaliação do PEI - Anexo V).

O protocolo de colaboração (Anexos IX e IX a) acrescenta, aos aspetos acima enunciados, o facto de contribuir para a formação integral do jovem.

O registo de autoavaliação do aluno (Anexo X) encontra-se por preencher e assinar pelo aluno. Porém, enumera as tarefas realizadas no estágio, promotoras de autonomia pessoal.

O relatório de avaliação de final de ano letivo (Anexo XI) indica que o PIT contribui para a aquisição e o cumprimento de regras. Constituiu ainda um “factor de promoção pessoal e social”.

O relatório circunstanciado (Anexo XII) espelha as aquisições feitas ao longo do ano letivo, resultantes da combinação (escola-família-estágio) possibilitada pelo PIT, e tece orientações para o próximo ano escolar (transição para uma escola secundária do mesmo concelho).

2.2.2. Processos de articulação e supervisão emergentes

No PEI (Anexo II), os processos de articulação e supervisão centram-se na professora de Educação Especial e na diretora de turma, que elaboraram o documento.

Esta abordagem afasta-se da prescrição legal (Decreto-Lei nº3/ 2008, de 7 de janeiro, Artº 10º), que remete a elaboração para diversos intervenientes, nomeadamente o encarregado de educação e os técnicos. Neste mesmo documento, a diretora de turma corresponde à coordenadora do programa; situação que está em harmonia com o normativo referido. A encarregada de educação assina o documento, manifestando assim a sua concordância com as medidas educativas propostas. A avaliação do programa prevê uma articulação regular entre a encarregada de educação, a diretora de turma e a docente de Educação Especial, não estando os demais intervenientes implicados na regulação. A formalização do processo recai exclusivamente nos órgãos de Conselho Pedagógico (aprovação) e no Conselho Executivo⁷¹ (homologação).

O horário do aluno (Anexo III) está assinado pela encarregada de educação. Não identifica, contudo, quem o reformulou. O horário anterior (Anexo III a) não está assinado, nem refere quem o ajustou.

A ficha de avaliação do PEI (Anexo IV) identifica como participantes a psicóloga da escola, a encarregada de educação e a professora de Educação Especial, comprovando-se a ausência de outros implicados.

A ata de reunião de avaliação do PEI (Anexo V) apresenta um balanço da situação do aluno (processo de autonomização na deslocação em transporte público, cancelamento da Terapia da Fala, avaliação do cumprimento de tarefas e previsão para o ano letivo seguinte). O documento encontra-se assinado pelas docentes de Educação Especial e pela encarregada de educação, mantendo os demais intervenientes periféricos.

O CEI (Anexo VI) não está assinado, pelo que deduzimos os intervenientes a partir das áreas enunciadas no documento.

A ficha de avaliação descritiva do CEI (Anexo VII), lembrando os registos de avaliação dos alunos sem NEE, apresenta uma avaliação descritiva, sem atribuição de nível quantitativo. É preenchida no final de cada período letivo, sendo da responsabilidade da DT.

⁷¹ Atualmente designado por Direção ou Comissão Administrativa Provisória (CAP).

O PIT (Anexos VIII, VIII a) e VIII b) e os protocolos de colaboração (Anexos IX e IX a) referem a orientação, no local de estágio, por parte de um monitor, que deverá funcionar como elo polarizador entre o estágio e a escola, assim como apoiar a aprendizagem e o cumprimento de regras e tarefas:

As actividades terão a orientação de uma das pessoas que exerce a sua actividade no local de estágio (...). (Anexo VIII b),

(...) funcionando como elo de ligação entre a instituição entre a Instituição/ Serviço e a Escola (...). (Anexos IX e IX a)

Verificamos que existe uma contradição entre a modalidade de avaliação praticada (ausência de alguns elementos) e a enunciada no PIT (equipa alargada):

A avaliação de todo o processo (...) será efectuada com todos os intervenientes – jovem, pais, acompanhante do posto de trabalho e professora de ensino especial – em momentos separados e conjuntos (...). (Anexos VIII a) e VIII b).

No período de adaptação, a avaliação semanal da experiência é somente realizada pela docente de Educação Especial e pela monitora:

(...) com avaliação semanal entre a professora de ensino especial e a acompanhante do posto de trabalho. (Anexo VIII b)

O PIT está assinado pela professora de Educação Especial e pela monitora, na qualidade de responsáveis e ainda pelo aluno e pela sua mãe, que concordam com o programa proposto (Anexos VIII e VIII a). O aluno tem uma função periférica em todo o processo. Não obstante esta condição, percebemos que o mesmo foi auscultado e que a sua vontade foi respeitada, no que concerne ao interesse vocacional e ao alargamento da experiência laboral:

(...) o H. manifestou interesse em experimentar o trabalho na área da cozinha, (...). Por este motivo, (...) parece-nos importante proporcionar ao H. uma oportunidade num novo contexto de trabalho, agora fora do seu ambiente escolar (...). (Anexo VIII a).

A monitorização da aprendizagem, segundo o protocolo (Anexos IX e IX a) é da responsabilidade da professora de Educação Especial:

As actividades serão acompanhadas pela professora responsável pelo Projecto (...). (Anexos IX e IX a)

O protocolo (Anexos IX e IX a) está assinado por todos os intervenientes, à exceção da monitora e da técnica, sem indicação todavia do nível de participação de cada elemento.

A grelha (Anexo X), a preencher pelo aluno com as tarefas realizadas no estágio, encontra-se sem informação. Esta modalidade inscreve-se na de autoavaliação do aluno. O preenchimento da mesma é individual, pelo que o aluno nunca articula com os demais intervenientes.

O relatório de final de ano letivo (Anexo XI), elaborado pelos docentes de Educação Especial e pela DT avalia o processo e a situação do aluno. Os membros do Conselho Pedagógico e a mãe aprovaram o documento. Os outros intervenientes não foram auscultados.

O relatório circunstanciado (Anexo XII) foi elaborado pela DT e pela professora de Educação Especial, não havendo indicação sobre a participação/ concordância dos outros elementos.

Neste capítulo, apresentámos os dados recolhidos na análise das entrevistas, bem como nos elementos do processo individual do aluno. Os mesmos espelham posições e decisões por vezes discordantes e que nem sempre resultam da participação de todos os elementos implicados.

No capítulo seguinte, serão pois discutidos os resultados obtidos, contrastando-os à luz do referencial teórico revisto nos capítulos iniciais, contribuindo para a sua compreensão.

CAPÍTULO III - DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Este estudo surgiu com o intuito de conhecer as experiências e as opiniões dos intervenientes na aplicação do PIT, assinalando contributos e direções de melhoria, bem como identificar e caracterizar os processos de articulação e supervisão emergentes entre os mesmos.

As nossas considerações alicerçam-se nos dados recolhidos e apresentados na secção anterior, cuja análise e interpretação procurámos contrastar com o referencial teórico que suporta o presente estudo. De referir que, apesar de termos encontrado numerosos estudos sobre inclusão e diferenciação curricular, deparámo-nos com muita dificuldade em encontrar estudos específicos sobre este tema em particular, que abrange três áreas temáticas atuais: inclusão, diferenciação curricular e supervisão pedagógica.

Entendemos assim que este estudo, embora não seja generalizável, nos facultou dados valiosos sobre os quais nos parece importante refletir.

Quanto ao primeiro objetivo geral do nosso estudo - Conhecer experiências de intervenientes relativas à aplicação do PIT – verificamos desde logo assimetrias quanto ao tempo de experiência acumulada pelos entrevistados. Com efeito, a prática da docente e da psicóloga, ao contrário dos restantes intervenientes, iniciou-se nos anos finais do século passado, momento coincidente com o movimento de inclusão. Em oposição, a encarregada de educação indica que a sua experiência é recente, tendo sido iniciada no final do ano letivo anterior, situação justificada pelo facto de, só no final do ano letivo transato, o aluno ser elegível para o desenvolvimento de um PIT.

Reforça ainda a professora de apoio que já exercia a TVA quando vigorava o Decreto-Lei nº 319/91, de 23 de agosto, normativo que não responsabilizava a escola pelo processo. A prática antiga da docente ilustra, a nosso ver, a necessidade de se definir uma resposta laboral adequada aos jovens com Currículo Específico Individual (CEI), procedendo-se à transição gradual e atempada para o exercício de uma atividade profissional. Recentemente, a publicação da Portaria nº 275-A/ 2012, de 11 de setembro, que: i) situa a idade para iniciar o PIT (15 anos), esclarecendo assim a zona nebulosa criada com a falta de revisão do Decreto-Lei nº 3/ 2008, de 7 de janeiro aquando da aprovação da Lei 85/ 2009, de 27 de agosto; ii) implica as escolas do ensino secundário na TVA; iii) apresenta uma matriz curricular a implementar nesse processo e iv) define as funções de alguns intervenientes, veio confirmar a preocupação crescente em se encontrar uma resposta laboral adequada às capacidades e ao perfil dos jovens

com NEE. A aplicação deste normativo terá certamente implicações futuras quanto à aplicação da TVA e do PIT.

As práticas de planificação, implementação, monitorização e avaliação do PIT revelam níveis de participação variáveis que parecem oscilar, com base no cruzamento das várias fontes de informação recolhidas, entre funções de decisor (professora de Educação Especial), recetor (encarregada de educação, DT), formalizador (diretora de escola), aplicador (monitora de estágio), cumpridor (aluno) e espetador (técnica).

Verificamos ainda uma falta de correspondência/ conhecimento entre o conteúdo enunciado em entrevistas (DT, EE, técnica, monitora, aluno e DE), que não refere a participação do aluno na sua avaliação e a análise documental de uma grelha de autoavaliação deste implicado (Anexo X). Tal situação pode espelhar o peso reduzido conferido na prática ao aluno nesse processo, muito embora a lei seja cumprida formalmente.

Verifica-se assim uma transferência, agora prevista por lei,⁷² da função de coordenação do processo, inicialmente prevista para a DT, para a docente de Educação Especial, à qual é também atribuída, como comprovaremos mais à frente, a função de dinamizadora. Reforçamos que, no momento das entrevistas, apenas vigorava o Decreto-Lei nº 3/ 2008, de 7 de janeiro, pelo que a prática (coordenação assumida pela docente de Educação Especial) contrariava a preconização legal.

A idade do aluno desencadeia gradualmente o processo; percepção que nos parece adequada e legal, mas insuficiente se a decisão não for complementada com: i) o perfil do mesmo, tecido por docentes e técnicos; ii) a auscultação dos interesses do aluno e as expectativas da família. A equipa multidisciplinar representa realmente um recurso valioso na definição de respostas concertadas e complementares (Sanches & Teodoro, 2007). Estes critérios, entre outros, são, no entanto, considerados na determinação do local de estágio. No caso em estudo, a transição é progressiva, sendo as aprendizagens e tarefas previamente treinadas na escola. Esta conceção, que entendemos como muito positiva e desejável, alia a formação profissional realizada em ambiente artificial (tradicionalmente concebido em instituição, antes do movimento de Inclusão) e a visão

⁷² A Portaria nº 275-A/ 2012, de 11 de setembro refere a figura de “mediador” como sendo o *profissional que tem a seu cargo a concretização prática e a supervisão do Plano Individual de Transição, competindo -lhe articular com os restantes elementos da equipa e assegurar a tutoria individual do processo, sendo igualmente responsável pela ligação entre a Instituição, a Escola e a Comunidade*. Este profissional poderá assim corresponder ou não ao docente de Educação Especial.

do PIT que veio defender a prática laboral em contexto real, consubstanciando as expectativas da educação inclusiva.

A facilidade em definir um local de estágio gera percepções conflituantes entre a docente de Educação Especial, a técnica e a DT, na medida em que a primeira considerou fácil encontrar uma empresa disponível para receber estagiários com NEE e as segundas infirmam essa posição. A docente refere ainda, apesar da facilidade, a insuficiência de instituições. Baseadas no esclarecimento prestado pela diretora de escola e também pela própria docente de apoio - existência de protocolos entre o Agrupamento e algumas instituições - entendemos esta situação privilegiada como claramente facilitadora da colocação de alunos com NEE em estágios, parecendo-nos ainda traduzir uma experiência isolada ou pouco representativa. O desenvolvimento de parcerias entre escolas e instituições para promover a transição para a vida pós-escolar está no entanto prevista por lei (Lei nº 21/ 2008, de 12 de maio, Artº 30º).

O processo, nas suas diversas fases (definição, monitorização e avaliação), continua centralizado na figura da professora de Educação Especial, que inicia a definição do PIT. Os intervenientes reportam para esta docente a liderança de todo o processo, pelo que podemos afirmar que a prática não acompanhou a alteração legislativa inicial, que deslocou, em 2008, para a figura da Diretora de Turma (DT), o elo de ligação e coordenação entre os intervenientes. Porém, o enquadramento legal recente, posterior à realização das entrevistas, possibilita a liderança do processo pelo professor de Educação Especial.⁷³

Alguns membros são claramente periféricos, nomeadamente, como vimos, a técnica, a diretora de escola que revelam um conhecimento da situação superficial e desatualizado, revelador de um afastamento considerável, bem como a DT, que acompanha o processo, tomando conhecimento da sua evolução através da professora de Educação Especial, posição que contraria a lei então vigente, preconizadora de um papel ativo para esta função: o de coordenadora do Programa Educativo Individual (PEI).

Parece-nos assim que o trabalho em equipa é, neste caso, polarizado na figura da docente de Educação Especial, envolvendo os outros intervenientes de forma mais periférica. Não temos a percepção objetiva se as atitudes de afastamento e passividade dos implicados resultam de uma liderança pouco democrática por parte da docente de

⁷³ Ver nota de rodapé anterior.

Educação Especial ou se esta coordena o processo precisamente por verificar a demissão de funções e deveres dos demais intervenientes. A nossa experiência aponta para uma polarização em torno da docente de apoio, resultante da confiança depositada na mesma; situação que naturalmente compromete um trabalho colaborativo, potenciador de desenvolvimento pessoal, profissional e melhoria do processo.

A monitorização e a avaliação do PIT geram respostas evasivas ou contrastantes, evidenciando-se alguma confusão e imprecisão na atribuição de funções e na descrição de formas de operacionalização/ avaliação. Não obstante a referência a outras intervenientes, a figura da docente de Educação Especial é enfatizada nas diversas fases do processo, bem como no recurso a reuniões periódicas, a pares (docente e monitora: monitorização) ou em trio (docente, monitora, mãe: avaliação). A avaliação reporta-se ao (in)cumprimento das tarefas estipuladas para o estágio, bem como às aprendizagens funcionais desenhadas para o CEI (Anexo VI). A técnica a DT estão ausentes da regulação. O aluno está compreensivelmente pouco implicado na mesma, uma vez que as suas limitações cognitivas o impossibilitam de proceder a uma autoavaliação rigorosa. Não obstante esta situação, existe um registo de autoavaliação das tarefas propostas para o estágio (Anexo X), que se encontra, na verdade, por preencher. A falta de envolvimento do aluno contraria a posição decretada pelo normativo dos apoios especializados (Decreto-Lei nº 3/ 2008, de 7 de janeiro, Artº 13º), assim como as percepções atuais sobre autorregulação da aprendizagem. A este respeito, Santos e Dias (2006: 1) sustentam que “A auto-regulação está ligada à capacidade do aluno fazer ajustes no seu processo de aprendizagem, em função do feedback que recebe e da observação da progressão na aprendizagem. É um acto pessoal e intencional, é o aluno que decide se vale a pena fazer determinado investimento, mas o professor pode ter um papel fundamental na sua acção educativa, com actividades de natureza exploratória e desafiadoras (...)”. O aluno tornou-se coconstrutor da sua aprendizagem e da sua avaliação. Professor e aluno são agora parceiros no ato pedagógico (Grave-Resendes & Soares, 2002).

O cumprimento de um estágio por um aluno com NEE coloca ainda pontualmente em evidência o estigma e a resistência social, que se traduz na dificuldade em lidar com a diferença/ deficiência por parte de algumas trabalhadoras, o que, no entender da monitora, da técnica e no nosso, constitui de facto um obstáculo à aplicação plenamente sucedida do PIT.

O PIT foi considerado um instrumento de diferenciação curricular pertinente por todos os entrevistados. Esta pertinência é justificada pelos contributos do mesmo, nomeadamente o despiste vocacional, a evolução pessoal e social, as aprendizagens específicas/ alternativas e as novas oportunidades de socialização, que não impedem as interações com os pares da turma. O horário escolar do aluno (Anexos III e III a) espelha aliás uma preocupação em manter o aluno no grupo-turma, o que consubstancia uma abordagem inclusiva, na medida em que a aprendizagem é desenvolvida com os outros e complementada com áreas específicas para dar a cada um aquilo que lhe faz falta (Zêzere, 2002). A flexibilização da carga horária e do currículo revelam-se também fatores facilitadores da inclusão do aluno, apesar de, inicialmente, se verificar um afastamento da turma (entrevista à docente de Educação Especial – Anexo I) e uma menor participação nas atividades do grupo (Anexo IV), decorrentes das idas ao estágio. Contudo, registamos uma evolução favorável, na medida em que a avaliação da situação atual já não aponta esses constrangimentos.

Os contributos enunciados estão em consonância com os objetivos dos currículos funcionais (Brown, 1989, referido por Bénard da Costa, 2006; Vieira & Pereira, 2003), com as expectativas dos projetos da TVA (Valério et al., n.d.), assim como com os pressupostos enunciados na Portaria nº 275-A/ 2012, de 11 de setembro.

Assim, a melhoria da capacidade de adaptação, da responsabilidade e da autonomia são as alterações mais visíveis na vida pessoal do aluno. Contudo, a técnica também refere, ao contrário das restantes intervenientes, a possibilidade de repercussões negativas na autoestima e autoimagem, decorrentes de uma experiência mal sucedida. Surgem dúvidas em todas as intervenientes quanto à visibilidade do impacto que o estágio manifesta nas aprendizagens escolares do jovem. As entrevistadas não indicaram contributos concretos para a aprendizagem, parecendo não existir uma relação suficiente entre a escola, a família o estágio. Com efeito, não se verifica uma complementaridade evidente entre o CEI (Anexo VI) e o PIT (Anexos VIII, VIII a) e VIII b), apesar de deduzirmos uma interligação nas áreas do *Relacionamento Interpessoal, da Língua Portuguesa, do Cálculo, do Conhecimento do Meio Físico e Social Envolve, assim como do Conhecimento de Saúde e Ambiente*, uma vez que nos parecem existir objetivos passíveis de serem trabalhados por diversos intervenientes e em contextos diferentes, nomeadamente, pela professora de Educação Especial e pela monitora de estágio. Com efeito, os intervenientes não estão identificados no CEI (podendo, portanto, estar prevista a participação da monitora de estágio), o que nos

permite inferir que os contributos do PIT estão implícitos. Concluímos naturalmente que os mesmos se relacionam com as áreas e os objetivos desenhados para o aluno. Não obstante esta inferência, parece que os dois documentos espelham visões isoladas, em detrimento de uma abordagem integradora, articulada e concertada. A falta de visibilidade decorre possivelmente da excessiva compartimentação das aprendizagens, repartidas pela escola, pela casa e pelo estágio. Deveria, no nosso entender, existir uma abordagem transversal para maximizar a evolução.

O estágio parece portanto contribuir para a inclusão social, o desenvolvimento pessoal e potenciar, pontualmente, a inserção laboral.

Nenhum interveniente ponderou uma alternativa ao PIT, à exceção da mãe que equacionou uma transferência para uma escola agrícola. A ausência de respostas alternativas decorre, na nossa opinião, da escassez de respostas sociais e laborais dirigidas a alunos portadores de deficiência.

Todos os intervenientes declararam-se satisfeitos com a experiência. Porém, a docente de Educação Especial, apontando como desvantagem à aplicação do PIT a emergência de expectativas elevadas face à garantia de um posto de trabalho, evidencia alguma frustração e tristeza pelo facto de, depois de concluir o estágio, não estar, na verdade, garantido o emprego.

Em relação ao segundo objetivo geral - Identificar e caracterizar os processos de articulação e supervisão emergentes entre os intervenientes - facilitada pelo núcleo de Educação Especial, a articulação na operacionalização do PIT entre os contextos de estágio, família e escola, é considerada fácil pelas intervenientes, à exceção do aluno (sem opinião) e da técnica, que refere a falta de informação sobre este aspeto.

A articulação é sentida como permanente e suficiente, não se tendo registado dificuldades na sua concretização. Esta centra-se na figura da professora de Educação Especial, que toma iniciativas e as partilha/ comunica, nomeadamente à encarregada de educação.

A articulação concretiza-se mediante conversas, reuniões e telefonemas. Verificamos, contudo, alguma dificuldade em descrever as formas de operacionalização da articulação, assim como a posição periférica de alguns intervenientes (aluno, direção, diretora de turma, psicóloga) que permanecem, ao longo do processo em *low profile*. Como já referimos, o nosso estudo expõe também a periferia ou ausência de alguns elementos no que concerne à avaliação do processo, evidenciando um discurso

paradoxal entre o que se pretende fazer e o que realmente é feito, nomeadamente no âmbito da avaliação do processo que incide nas posições da docente de Educação Especial e da DT. Aliás, as experiências relatadas revelam algumas discrepâncias ou imprecisões entre o que se preconiza/ pensa que se está a fazer e o que realmente se faz. A docente de Educação Especial considera por exemplo que a articulação envolve os intervenientes de forma regular. Contudo, quando contrastamos este entendimento com os demais envolvidos e com os dados processuais, constatamos que a articulação está, na realidade, empobrecida devido à ausência ou periferia de alguns elementos. Nesta linha, verificámos ainda que as reuniões e tomadas de decisão não são conjuntas, em equipa alargada, com a psicóloga, por exemplo e conforme previsto na lei, comprometendo possivelmente uma resposta concertada e eclética, capaz de responder ainda mais eficazmente às necessidades e capacidades do aluno.

Quanto aos papéis desempenhados no processo, os mesmos apresentam-se diversos. A docente identifica-se e é identificada como o elemento que contribui inequivocamente para a articulação, considerando-se a mesma como uma mediadora e elemento dinamizador. Este entendimento adequa-se à visão de investigadores reconhecidos no domínio das NEE como, a título de exemplo, Correia (1994) e Sanches e Teodoro (2007), bem como aos normativos amplamente referidos neste estudo, a Portaria nº 275-A/ 2012, de 11 de setembro, a Lei nº 21/ 2008, de 12 de maio e o Decreto-Lei nº 3/ 2008, de 7 de janeiro, embora a colaboração seja aí remetida para uma figura coletiva: a escola/ Agrupamento. O papel da direção é entendido como elemento de apoio e de formalização do processo, perceção consistente com as funções previstas no normativo vigente⁷⁴. O aluno não tem opinião sobre a sua função, o que como dissemos anteriormente, compromete uma aprendizagem e avaliação coconstruídas. Acreditamos que a mãe será certamente, em diversas ocasiões, a “porta-voz” do aluno, representando as suas vontades e decisões.

A encarregada de educação, a DT e a diretora de escola admitem o seu papel passivo, situação que contraria o prescrito no normativo citado e constitui, no nosso parecer, um constrangimento à aplicação plena e bem sucedida do PIT. A articulação entre a docente e a encarregada de educação aparece, no entanto, como constante.

⁷⁴ Decreto-Lei nº 3/ 2008, de 7 de janeiro em que a direção corresponde ao conselho executivo.

A monitora entende a sua função como coadjuvante do aluno. A este respeito, em contexto nacional, existe um vazio legislativo, o que contribui para a incerteza de funções, bem como para a sua variedade.

A psicóloga que acompanha o aluno considera-se o elemento que deve gerir conteúdos e intervenientes. Esta conceção é pessoal e não encontra eco na legislação em vigor, nem nas visões educativas contemporâneas, que sustentam a gestão partilhada e concertada do currículo (Formosinho & Machado, n.d.).

No que concerne à equipa pluridisciplinar, a sua existência está prevista nos normativos supra citados. Perfilhamos a opinião das entrevistadas, que consideram a mesma como necessária, vantajosa e promotora de reflexão e melhoria. Efetivamente, entendemos que olhares múltiplos e complementares potenciam uma partilha enriquecedora e potenciam a melhoria do processo, que se traduz, no caso em apreço, na evolução das aprendizagens do aluno, nomeadamente no âmbito do seu desenvolvimento pessoal e social e na eventual melhoria da prática docente. Como vimos, a escola atual, adotando uma abordagem reflexiva e reguladora, desenvolve-se também como qualificante, pois no processo de reflexão e supervisão colaborativa, as pessoas qualificam-se, potenciando a (sua) mudança, bem como a melhoria da instituição e da educação que nela se pratica (Alarcão, 2000; Vieira, 2009).

A documentação consultada e o confronto das entrevistas permitem-nos confirmar a colaboração entre elementos. Os documentos (PEI – Anexo II e Ficha de avaliação do mesmo – Anexo IV, por exemplo) relativos ao aluno não são todavia elaborados pelos intervenientes implicados, nomeadamente a psicóloga, condição que restringe oportunidades de partilha e se afasta da indicação do normativo referente aos apoios, que prevê a participação do encarregado de educação (Decreto-Lei nº3/ 2008, de 7 de janeiro, Artº 10º). A professora de Educação Especial invoca a assinatura dos vários intervenientes como prova da sua participação no processo e elaboração de documentos. Porém, no nosso entender, esta atesta eventualmente o conhecimento e a concordância, mas não garante necessariamente a participação. Por outro lado, verificámos que nem todos os documentos estão assinados por todos os intervenientes. Nesta linha, referimos que a monitora não assina o PIT, o que contradiz uma articulação alargada. Efetivamente, a análise das diversas entrevistas e a consulta de dados documentais deixam claro que a participação dos intervenientes nem sempre é ativa.

Em consequência da periferia ou ausência de alguns elementos na tomada de decisões e na avaliação, a articulação fica empobrecida porque, por um lado, nem todos os intervenientes/ profissionais têm expressão e, por outro, a colaboração com o parceiro local (associação) é pouco perceptível.

Nesta investigação, verificámos também que a periodicidade da monitorização é francamente privilegiada em detrimento da avaliação do processo, que só ocorre formalmente no final de cada período escolar e cujo registo se encontra incompleto (Ficha de avaliação do CEI- Anexo VII). Neste ponto, consideramos ainda que a monitora avalia de forma impressionista, existindo somente um curto registo (Anexo VII). Referimos novamente o vazio legislativo que potencia esta prática, bem como a falta de preparação da monitora, necessária a uma avaliação criteriosa. Contudo, pensamos que, com vista a recolher dados valiosos sobre a regulação do processo, esta função poderia ser coadjuvada e orientada pela DT e pela docente de Educação Especial.

As decisões ou revisão das mesmas são dialogadas entre a professora de Educação Especial, a encarregada de educação e a monitora e pautam-se pela avaliação da evolução do aluno, pela sua satisfação, pelas suas aquisições/ aprendizagens, bem como pela compatibilidade com as tarefas desenvolvidas no local de estágio.

Estes procedimentos dialogados (auscultação, (re)definição monitorização e (re)avaliação regulares) e decorrentes de uma partilha (in)formal regular indiciam a emergência de uma supervisão colaborativa. Alarcão e Tavares (2003) defendem a supervisão colaborativa entre docentes, considerando-a um fator de aprendizagem e aperfeiçoamento profissional insubstituível. Neste caso, estendendo-se a relação de supervisão colaborativa a outros intervenientes para além dos docentes, espera-se um enriquecimento mútuo dos vários envolvidos no processo. Esta partilha enriquecedora e a reflexão conjunta são perçecionadas pelas intervenientes e por nós como necessárias e como impulsionadoras da mudança e melhoria das práticas pedagógicas e avaliativas. Nesta linha ainda, emerge a formação docente como fundamental para gerir eficazmente o percurso dos alunos com NEE, evitando-se a demissão de funções por não sentir preparado. Correia (2003) considera que todas as escolas se devem preocupar com a formação do seu pessoal, sendo que com alunos com NEE, esta formação se revela crucial. Assim, na promoção de um contexto escolar inclusivo, a mesma tem de ser adquirida, atualizada ou aperfeiçoada, sendo portanto necessário que a escola e as entidades governativas invistam na formação inicial e contínua dos professores a este

nível, apostando sobretudo nos docentes do ensino regular, cuja área de formação profissional inicial não é específica, nem dirigida a alunos com deficiência ou limitações (Correia, 2003; Declaração de Salamanca, 1994). Comungamos da posição de Nóvoa e Popkewitz (1992) que sustentam que a formação não se constrói por acumulação (de cursos, conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de identidade pessoal, pelo que é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.

A articulação é pois operacionalizada mediante telefonemas, conversas informais, reuniões separadas entre os intervenientes, das quais está ausente a psicóloga do aluno; situação que como já referimos anteriormente empobrece a colaboração. É regular (mensal) ou pontual, no caso de alguma situação imprevista a justificar.

Consideramos ainda que se geram micro-articulações, nas quais a professora de Educação Especial é o denominador comum: docente de Educação Especial/ monitora; docente/ DT; docente/ mãe; docente/ aluno; docente/ direção e docente/ psicóloga.

As mudanças decorrentes da aplicação do PIT são numerosas, verificando-se essencialmente em duas dimensões, pessoal e profissional, em vários intervenientes e contextos (escola, família, comunidade). Assim, no aluno, reitera-se o desenvolvimento pessoal e social e, na sua mãe, uma maior serenidade⁷⁵. Na escola e na comunidade, este instrumento promoveu a articulação, ainda que em fase embrionária, entre envolvidos que colaboraram conjuntamente na procura de respostas, assim como na parceria com uma instituição da localidade. A partilha enriquecedora, como já vimos, surge como promotora de reflexão, mudança e melhoria das práticas (Lamy, 2008). As mudanças e melhorias na instituição nunca foram sondadas, o que nos parece, expor uma área de exploração pertinente para estudos subseqüentes.

São apontados constrangimentos e sugestões na aplicação do PIT, dos quais destacamos: a falta de instituições e empresas disponíveis para receber todos os estagiários, o estabelecimento de limites e a assertividade no acompanhamento de alunos com necessidades educativas especiais assim como a desejável redução do rácio de alunos estagiários/ professor.

As vantagens da aplicação do PIT são, de acordo com os entrevistados, inequívocas, consubstanciando-se este como um programa/ projeto complementar,

⁷⁵ Declaração da própria.

promotor de desenvolvimento pessoal, de inclusão social e de mudança e melhoria das práticas pedagógicas. Porém, o PIT não garante a inserção laboral. A verificação, depois de concluído o estágio, da falta de respostas laborais e sociais ajustadas a estes alunos, permite-nos reafirmar, à semelhança da diretora de escola, que numa sociedade pouco inclusiva, nem sempre se consegue fazer a transição. Medidas alternativas ou complementares ao PIT parecem, assim, ter razão de ser na nossa sociedade, em que escasseiam as respostas para as pessoas com NEE após a conclusão da escolaridade.

Em conclusão, podemos afirmar que os intervenientes consideram o PIT uma ferramenta muito pertinente, que potencia o desenvolvimento pessoal e a inclusão social, não garantido, porém, a inserção profissional. A articulação e a supervisão entre todos os implicados ainda não constituem uma prática regular.

No capítulo seguinte, serão apresentadas as conclusões do estudo.

CONCLUSÕES

Iniciámos este projeto convictas de que este poderia contribuir para a identificação e descrição da supervisão emergente entre os intervenientes, bem como para a nomeação de contributos, vantagens e constrangimentos decorrentes da aplicação do PIT, perspetivando-se o mesmo como motor desenvolvimento pessoal e de inclusão social e profissional.

Ao propormos um projeto integrado num mestrado em Supervisão Pedagógica e no âmbito da transição para a vida pós-escolar, tivemos necessariamente de visitar a literatura referente aos conceitos de massificação do ensino, inclusão, diferenciação curricular, TVA e supervisão. Esta revisão permitiu-nos enquadrar o PIT, procurando interligá-lo com as áreas enumeradas.

Entendemos assim como consensual o facto de o reconhecimento do direito à educação para todos ter originado uma massificação progressiva do ensino. Desta forma, em meados do século passado, a escola de alguns passou a ser de muitos e, nos finais desse século, perfilhando uma ótica inclusiva, a escola incluiu gradualmente uma população diversificada, reafirmando e reforçando assim a igualdade de acesso. A escola era finalmente de todos (Bénard da Costa et al., 2006; Sanches & Teodoro, 2006).

A escola inclusiva procura respeitar as características individuais, adaptando-se como um camaleão a cada um dos seus alunos. Defende a justiça, dá visibilidade aos alunos em risco de exclusão, reposiciona o ser humano, no micro-universo da sala de aula e da escola, em que hábitos de convivência regulares possibilitam o desenvolvimento de sentimentos de tolerância, respeito, aceitação e valorização, abrindo, desta forma, caminho a uma sociedade mais inclusiva (Sanches & Teodoro, 2007).

Emergiu, em consequência, um público heterogéneo que importou características, aspirações, necessidades e problemas diversos. Com efeito, a abertura da escola a todos não resolveu por si as assimetrias e desigualdades. Pelo contrário, evidenciou claramente uma organização curricular, bem como práticas pedagógicas e avaliativas tornadas obsoletas perante uma nova realidade escolar. A universalização e obrigatoriedade do ensino, atualmente alargada, não originaram alterações na organização da escola, deixando sem resposta eficaz muitos desafios colocados pelo fenómeno de massificação (Canário, 2004).

Colocou-se então um grande desafio à escola do século XXI: gerir a diversidade, garantindo o sucesso educativo de todos.

Tornou-se premente aprender a gerir a heterogeneidade de públicos, procedendo-se a uma inevitável rutura paradigmática, preconizadora de um currículo único, assim como a uma reorganização gradual em que a diversidade seria o seu referencial. Nesta linha, a diversidade, inicialmente considerada um obstáculo e uma fonte de conflito passa a ser compreendida como uma oportunidade, um desafio. Cada aluno é único, indispensável e complementa o belíssimo mosaico humano, pelo que a diversidade, neste novo paradigma educativo – o da inclusão, impulsionado pela assinatura da Declaração de Salamanca (1994), é agora celebrada e valorizada. Contudo, em contexto nacional, verifica-se uma falta de harmonia entre o respeito pelas especificidades individuais e, por exemplo, a uniformização de materiais, manuais escolares e avaliação interna e externa. Parece-nos também existir um paradoxo entre a adequação de práticas pedagógicas e avaliativas necessárias para responder à heterogeneidade de públicos e as provas/ exames de avaliação uniformes.

A flexibilização e a diferenciação curriculares surgem em consequência como resposta indispensável, oportuna e eficaz para esbater as diferenças, responder às características individuais e, naturalmente, promover o sucesso educativo de todos (Roldão, 2003).

Em situação de alunos com Necessidades Educativas Especiais, a diferenciação curricular torna-se particularmente relevante na medida em que, respeitando as características individuais, potencia o sucesso escolar, o desenvolvimento pessoal, a inclusão social e a inserção laboral de alunos que, à partida, estão em risco de exclusão. Em Portugal, o Decreto-Lei nº3/ 2008, de 7 de janeiro (Artº 14º, ponto 1) deu visibilidade à transição da escola para a vida pós-escolar, incorporando um Plano Individual de Transição para esse efeito. Este programa é elaborado para alunos com NEE que não acompanham o currículo comum, reafirmando assim a pertinência da flexibilidade e da diferenciação curriculares. Implementado no âmbito da TVA, este protocolo define-se, no caso em apreço, como um plano de carreira e um projeto de vida e estabelece a ligação indispensável entre a escola, a família e o mercado laboral, mediante a experiência num local de estágio real. O PIT visa ainda a mudança de práticas pedagógicas e avaliativas, a correlação escola-comunidade-família, bem como a

inserção laboral bem sucedida. É um instrumento que promove a dignidade humana, propiciando o sucesso pessoal, escolar, profissional e a inclusão social.

Defendemos ainda que a escola que acolheu estes jovens, em circunstâncias específicas, durante vários anos não pode alhear-se desta fase tão importante das suas vidas, em que se deparam com problemas e desafios semelhantes aos de outros jovens.

Face à pertinência da definição de percursos curriculares diferenciados, as práticas pedagógicas e avaliativas são então repensadas e personalizadas, implicando ativamente os vários agentes, nomeadamente o aluno e o professor que veem agora os seus papéis redefinidos. O aluno torna-se coconstrutor da sua aprendizagem e avaliação (Grave-Resendes & Soares, 2002) e o docente, um organizador e negociador das aprendizagens (Roldão, 2003), pelo que a reflexão, a formação e a inovação ganham centralidade (Alarcão, 1996; Oliveira-Formosinho, 2002). Aluno, professor, família e comunidade educativa são agora parceiros. O ato educativo deixou, neste paradigma, de ser unilateral, reposicionando as funções do professor e do aluno, em que, desejavelmente, o primeiro media e organiza as aprendizagens e a avaliação, tendo por referente a diversidade, e o segundo coonstrói estes itinerários e o seu projeto de vida, num roteiro curricular e avaliativo próprio, em que a cooperação se revela um recurso oportuno. Com efeito, a organização da escola não se pode hoje cingir aos seus limites físicos. Reconcetualiza-se assim a escola como organização sistémica, aberta, pautada por uma cultura de colaboração entre profissionais e serviços de áreas diversificadas, que em conjunto, fornecem respostas ecléticas e complementares (Correia, 2001). Comungamos da posição de Fernandes (2002: 372), que afirma que “Reformar a concepção de escola no seu papel, no seu desenho, no seu fazer, no seu estar, implica inovar na consciência colectiva do homem – ser social, na consciência individual do homem ser – humano, a partir do que poderá talvez lograr um inovar nas relações concretas, na organização estrutural, nas metodologias, nas acções educativas”. Renovar e inovar a consciência individual e a dimensão coletiva do ser humano correspondem a premissas fundamentais para possibilitar a mudança e a inovação educativa.

Em solo nacional, a construção de uma escola inclusiva, reflexiva e aprendente apresenta contudo, na nossa perspetiva, aspetos a melhorar, nomeadamente:

- a revisão da legislação que reafirme inequivocamente um único sistema educativo: o inclusivo, incorporando a educação especial e impedindo a coexistência, por vezes pouco pacífica, dos dois sistemas vigentes (regular e especial);

- a articulação eficaz entre a escola, a família, a comunidade e a sociedade, estabelecendo, sempre que oportuno, parcerias;⁷⁶
- a definição de uma rede de tecido empresarial de ramos diversificados, disponível para acolher estagiários com NEE;
- a atualização da formação inicial e contínua de professores, com vista a melhor responder aos desafios da escola atual;
- a inovação de práticas pedagógicas e avaliativas, pautadas pelos princípios organizativos da diferença e da cooperação;
- a certificação reconhecida dos percursos personalizados desenvolvidos pelo aluno com NEE (disciplinas curriculares e específicas frequentadas, tarefas desempenhadas), atestada pela escola e pelo local de estágio;⁷⁷
- a promoção de encontros entre escolas que, potenciando o diálogo, a partilha e a reflexão, quebrem o isolamento e propiciem a mudança e a melhoria;
- uma liderança e supervisão eficazes na formação de profissionais persistentes, reflexivos e inovadores, que entendam o processo de ensino e aprendizagem como interativo, partilhado e concertado, no qual que as respostas educativas raramente são únicas ou definitivas;
- a construção de uma sociedade mais inclusiva, iniciada em cada um de nós, desde pequenos, na escola, que facilitará ao jovem com NEE a transição da escola para o exterior.

Acolher, ensinar e educar numa escola em que *todos são diferentes* exige dos professores o reconhecimento deste espaço como um sistema aberto, assim como a capacidade para diferenciar e a flexibilidade para inovar. Exige também um ensino de adequado e uma liderança eficaz e atenta, na linha de um paradigma que promova a cooperação, a tolerância e a reflexão, sustentando a mudança, com vista à construção de uma escola de qualidade que garanta o sucesso *de e com todos*.

⁷⁶ Como referimos ao longo do estudo, o desenvolvimento de parcerias está previsto na Lei nº 21/ 2008, de 12 de maio, Artº 30º.

⁷⁷ A Portaria 275-A/ 2012, de 11 de setembro apresenta uma matriz curricular a desenvolver, enunciando componentes do currículo a trabalhar.

Uma escola que todos aceita e respeita, que se questiona e insaciavelmente procura respostas e soluções é, sem dúvida, uma escola reflexiva, aprendente e a caminho da inclusão – a escola do século XXI – que esperemos garanta a igualdade de acesso e de sucesso a todos os seus alunos.

Estas são, na nossa opinião, razões mais do que suficientes para que se conheça não só o papel da escola regular e dos seus profissionais na transição para a vida adulta e ativa dos jovens com NEE como também a própria articulação e supervisão emergentes enquanto promotoras da melhoria do processo.

Em consequência, recorreremos a professores como interlocutores da recolha de dados, que seguiu uma metodologia qualitativa. Procurámos obter uma perspetiva aprofundada das conceções e práticas de docentes do terceiro ciclo do ensino básico e de outros profissionais/ intervenientes, recorrendo a entrevistas e à análise documental de documentos constantes no processo individual do aluno, cujos dados foram sujeitos a análise de conteúdo.

O cruzamento de dados obtidos através da análise documental e das entrevistas, que revelaram complementares e, nalguns casos, diferentes pontos de vista, permitiu-nos uma maior validade na discussão dos resultados. A este propósito, a identificação das fragilidades detetadas nas práticas das docentes, que foram assinaladas na discussão dos resultados, permitiu-nos ainda refletir sobre as nossas próprias práticas e verificar que algumas falhas são comuns, pelo que a investigação nos proporcionou pistas de melhoria.

Os dados recolhidos na nossa investigação permitiram responder aos objetivos previamente definidos e verificar que a mudança legislativa ocorrida em 2008 não foi plenamente acompanhada na prática, uma vez que a docente de Educação Especial continuou a polarizar a coordenação do processo e a articulação entre os intervenientes. Porém, tendo em conta a publicação recente (posterior à realização das entrevistas) da Portaria nº 275-A/ 2012, de 11 de setembro, esta situação encontra-se agora prevista, assumindo esta figura a categoria de “mediador”. Neste sentido, a evolução legal veio legitimar a prática exercida. Esta docente cumpre de forma mais expressiva a função de *decisor* em todo o percurso (tomada de decisões e iniciativas, monitorização e avaliação). A articulação é sentida como suficiente e eficaz. Porém, notámos dificuldades em descrever a sua operacionalização. Os níveis de participação são, como fizemos anteriormente notar, variáveis, oscilando entre decisor e espectador. Com

efeito, a articulação alargada é pouco visível. Como vimos, a equipa não participa em todas as decisões, nem em simultâneo, empobrecendo a articulação e comprometendo a definição de respostas ecléticas e abrangentes. Parecem essencialmente existir, no caso em apreço, micro-articulações (docente de Educação Especial/ monitora; docente/ DT; docente/ mãe; docente/ aluno; docente/ direção e docente/ psicóloga), em que a docente de Educação Especial é o denominador comum.

Nesta linha, a supervisão colaborativa ganha, na atualidade, um lugar central, na medida em que propicia a reflexão, a partilha, a articulação conjunta e a gestão negociada e concertada da intervenção e avaliação. No caso estudado, não parece ser essa a realidade, sendo a supervisão ainda um processo centralizado na figura do Professor de Educação Especial. Nesta matéria, consideramos que a formação docente também se revela crucial para enfrentar os desafios contemporâneos, uma vez que potencia respostas educativas mais adequadas e diversificadas, bem como promove o desenvolvimento pessoal e profissional (Garcia, 1999). Assim, afigura-se-nos como importantíssima a atualização da formação inicial ou ao longo da vida para promover a mudança, capacitando, por exemplo, todos os docentes para melhor responder às singularidades dos alunos com NEE. Segundo alguns investigadores, a não preparação ou a preparação inadequada da maior parte dos professores, na construção de uma escola verdadeiramente inclusiva, acarreta graves consequências no atendimento e relacionamento com alunos com NEE. Correia (1999: 161) refere que “(...) os professores do ensino regular treinados em técnicas de integração podem naturalmente responder mais adequadamente aos alunos com problemas de aprendizagem ou de comportamento. À medida que os professores adquirem mais competência para responder eficazmente a crianças com problemas na aprendizagem, melhoram os resultados da integração e decrescem as solicitações aos serviços de educação especial”. Carvalho e Peixoto (2000) referem também que atitudes de exclusão têm como origem a falta de formação e informação dos professores. Esperamos por isso que, na escola atual, simultaneamente centro de formação e aprendizagem, os docentes: i) neguem atitudes de acomodação e desânimo e se posicionem como verdadeiros gestores, investigadores, reflexivos e inovadores, que desenvolvem práticas educativas inclusivas, geridas, monitorizadas e reguladas por todos os participantes; ii) demonstrem ousadia e perseverança, tendo a coragem de correr riscos para procurar incessantemente novas

respostas; iii) colaborarem entre si e com outros parceiros no sucesso de todos e na construção de um futuro melhor e desejavelmente mais inclusivo.

Nesta linha, entendemos também que a formação/ orientação do monitor de estágio deveria ser considerada e ponderada, por forma a maximizar a evolução do aluno, bem como a atenuar a apreciação impressionista do mesmo sobre os dados (intervenção e avaliação) e sobre o processo.

Efetivamente, nesta caminhada, a participação de cada interveniente compromete ou garante o sucesso individual e coletivo, pelo que a supervisão colaborativa emergente no PIT requer uma cooperação, reflexão e avaliação regulares, reguladoras e rigorosas. Entendemos portanto que as funções dos diversos intervenientes devem estar claramente definidas. No processo, o professor de Educação Especial assume um papel de relevo: o de professor de transição, na medida em corresponde à figura que inequivocamente promove efetivamente a passagem da escola para a vida pós-escolar.

Apesar de percebermos que o PIT (projeto que no nosso caso se consubstanciou numa transição para o exercício de uma atividade profissionalizante) nem sempre garante a inserção laboral, a nossa investigação permitiu concluir que o mesmo se afigura como um instrumento pertinente, um trampolim entre a escola e a sociedade, que promove essencialmente o desenvolvimento pessoal e social e permite aprendizagens complementares, no âmbito de uma determinada profissão, evitando ou minorando assim a exclusão.

No decurso do nosso estudo, recolhemos informações relevantes quanto às experiências dos intervenientes na aplicação do PIT, assim como na identificação e caracterização da supervisão emergente entre eles. Porém, entendemos que a articulação e a supervisão entre os pares podiam ser melhoradas. Contudo, as limitações inerentes a este tipo de investigação não permitiram estudar os constrangimentos que as perturbam, de modo a evitá-los e assim promover uma supervisão mais eficaz. Por outro lado, verificámos, como apresentámos anteriormente, a falta de visibilidade do PIT nas aprendizagens escolares e o seu impacto no local de estágio. Entendemos pois como pistas de trabalho relevantes:

- a identificação de constrangimentos perturbadores da articulação entre os intervenientes;

- o estudo de constrangimentos perturbadores da supervisão entre docentes;
- a verificação dos obstáculos que dificultam a visibilidade do PIT nas aprendizagens escolares;
- o impacto do PIT no local de estágio;
- o alargamento da amostra.

Terminado o nosso estudo, não damos por concluído o nosso sonho, no qual as sementes da inclusão e da supervisão já estão a germinar...

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, C. (2005). Inclusão e mercado de trabalho - Papel da escola na transição para a vida adulta de alunos com NEE. *Saber (e) Educar*, 10, 53-66.
- Ainscow, M., Porter, G., & Wang, M. (1997). *Caminhos para as Escolas Inclusivas*. Lisboa: Instituto Inovação Educacional.
- Ainscow, M. & Ferreira, W. (2003). Compreendendo a educação inclusiva. Algumas reflexões sobre experiências internacionais. In D. Rodrigues (ed.) *Perspetivas sobre a Inclusão. Da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professores – Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2000). *Escola Reflexiva e Supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (org.) (2001). *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade*. Porto Alegre. Editora Artmed. Disponível em <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2008-2/2SF/Lia/Escola%20Reflexiva%20e%20nova%20racionalidade.pdf> [Consultado a 18/09/2012].
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica – Uma Perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem* (2ª edição). Coimbra: Edições Almedina.
- Alarcão, I. & Roldão, M. C., (2008). *Supervisão um contexto de desenvolvimento profissional de professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alves, F. (2009). *Transição para a Vida Adulta: Experiências de Aprendizagem Integrada*. Tese de Mestrado. Departamento de Ciências da Educação e do Património. Universidade Portucalense Infante D. Henrique. Porto.
- American Educational Research Association (2011). Code of Ethics. *Educational Researcher*, 3, 145–156. Disponível em <http://er.aera.net> [Consultado a 18/11/2012].
- Bardin, L. (1994). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barroso, J. (2003). Factores organizacionais da exclusão escolar – A Inclusão Exclusiva. In D. Rodrigues (ed.) *Perspetivas sobre a Inclusão*. Porto: Porto Editora.
- Bell, J. (2008). *Como realizar um projeto de investigação* (4ª edição). Lisboa: Gradiva.
- Bénard da Costa, A. M. (1996). Escola Inclusiva: do Conceito à Prática. *Inovação*, 9, 151-163.
- Bénard da Costa, A. M. (2000). *Currículos Funcionais: Manual para a Formação de Docentes*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Bénard da Costa, A. M. (2004). A Educação Inclusiva dez anos após Salamanca: reflexões sobre o caminho percorrido. In D. Rodrigues, D. (ed.) *Educação Inclusiva: Estamos a fazer progressos?* Fórum de Estudos de Educação Inclusiva. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.

- Bénard da Costa, A. M., et al. (2004). *Educação e transição para a vida pós-escolar de alunos com deficiência intelectual acentuada: caracterização de respostas educativas proporcionadas aos alunos do 2º e 3º ciclo com currículos alternativos ao abrigo do DL 319/ 91*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Bénard da Costa, A.M. (2006). *Currículo Funcional no Contexto da Educação Inclusiva*. Disponível em <http://www.slideshare.net/sararaimundo6/curreculo-funcional-no-contexto-da-educao-inclusiva> [Consultado a 21/10/2011].
- Bénard da Costa, A. M et al. (2006). *Promoção da Educação Inclusiva em Portugal*. Disponível em http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_45.pdf [Consultado a 21/10/2011].
- Benavente, A. (1976). *A escola na sociedade de classes. O professor primário e insucesso escolar*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Benavente, A. (2001). Portugal, 1995/2001: reflexões sobre democratização e qualidade na educação básica. *Revista Ibero-americana de Educação*, 27. Disponível em <http://www.rieoei.org/rie27a05.htm> [Consultado a 20/10/2011].
- Bernardino, E. (2009). *A (Re)construção da Identidade profissional do Professor Supervisor*. Tese de Mestrado em Educação. Universidade de Lisboa. Faculdade de Ciências. Departamento de educação. Disponível em <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/3492> [Consultado a 28/10/2011].
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto Editora.
- Brito, M. (2006). *Setúbal, as TIC e o ensino de Inglês: atitudes dos professores*. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade de Aveiro. Disponível em <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/4666/1/207837.pdf> [Consultado a 28/10/2011].
- Calado, S & Ferreira S. (2005). *Análise de Documentos: Método de Recolha e Análise de Dados*. Disponível em <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi1/analisedocumentos.pdf> [Consultado a 28/10/2011].
- Canário, R. (2004). A escola – da igualdade à hospitalidade. In D. Rodrigues (ed.) *Educação Inclusiva. Estamos a fazer progressos?* Fórum de Estudos de Educação Inclusiva. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Canário, R. & Alves, N. (2004). Escola e Exclusão Social: das promessas às incertezas. *Análise Social*, 38, 981-1010. Disponível em: <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1218650678S9rNN2a1Cx82TV2.pdf> [Consultado a 16/09/2011].
- Carmo, H. & Ferreira, M (2008). *Metodologia da Investigação – Guia para autoaprendizagem* (2ª edição). Lisboa: Universidade Aberta.
- Carvalho, O. & Peixoto, L. (2000). *A Escola Inclusiva. Da Utopia à Realidade*. Braga: APPACDM.

- César, M. (2003). A escola inclusiva enquanto espaço-tempo de diálogo de todos e para todos. In D. Rodrigues (ed.) *Perspectivas sobre inclusão: da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora.
- Cohen, L. & Manion, L. (1990). *Métodos de investigação educativa*. Madrid: La Muralla.
- Cordeiro, M. & Sanches, I. (2005). Práticas de educação inclusiva: o envolvimento da família em intervenção precoce. *Cadernos de Educação de Infância*, 75, 14-22.
- Correia, L. M. (1994). A educação da criança com N.E.E. hoje: Formação de professores em Educação Especial. *Revista Portuguesa de Educação*, 8, 45-53.
- Correia, L. M. (1999). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2001). Educação Inclusiva ou Educação Apropriada?. In D. Rodrigues (org.) *Educação e Diferença – Valores e Práticas para uma Escola Inclusiva*. 123-142. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2003). O Sistema Educativo Português e as Necessidades Educativas Especiais ou quando Inclusão quer dizer Exclusão. In L. M. Correia (org.) *Educação Especial e Inclusão – Quem Disser Que Uma Sobrevive Sem a Outra Não Está no Seu Perfeito Juízo*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2008). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais. Um Guia para Educadores e Professores* (2ª edição). Porto: Porto Editora.
- Cortesão, L. (1998). *O arco-íris na sala de aula? Processos de organização de turmas - reflexões críticas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Davenport, T. & Prusak, L. (1998). *Conhecimento Empresarial: como as organizações gerenciam seu capital intelectual*. Rio de Janeiro: Campus.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores – Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Declaração de Salamanca Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais* (1994). Unesco. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> [Consultado a 16/ 09/ 2011].
- Delors, J. et al. (1996). *Educação, Um Tesouro a Descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. UNESCO. Disponível em <http://ftp.infoeuropa.euroid.pt/database/000046001-000047000/000046258.pdf> [Consultado a 16/ 09/ 2011].
- DGIDC (2008). *Educação Especial. Manual de Apoio à Prática*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Duarte, R. (2002). Pesquisa Qualitativa: Reflexões sobre o Trabalho de Campo. *Cadernos de Pesquisa*, 115, 139-154. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cp/n115/a05n115.pdf> [Consultado a 03/01/2012].

- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática da Observação de Classes* (4ª edição). Porto: Porto Editora.
- Felizardo, S. (2010). Perspectivas de inclusão de alunos com necessidades educativas especiais. *Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia*. Disponível em http://www.actassnip2010.com/conteudos/actas/PsiEsc_27.pdf [Consultado a 03/10/2011].
- Fernandes, D. (1991). Notas sobre os paradigmas de investigação em educação. *Noesis*, 18, 1-4. Disponível em <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi2/Fernandes.pdf> [Consultado a 03/01/2011].
- Fernandes, H. (2002). *Educação Especial: Integração das Crianças e Adaptação das Estruturas de Educação – Estudo de um Caso*. Braga: APPACDM Distrital de Braga.
- Figueiredo, E. (2008). *A investigação colaborativa como modalidade de formação de professores na promoção de conhecimento estratégico*. Tese de Mestrado em Ciências da Educação. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Lisboa.
- Fino, M. (1993). Currículo Alternativo Funcional para Alunos com Deficiência Intelectual, *Integrar*, dezembro a março 93/94, 18-19.
- Fontes, C. (n.d.). *Educação Inclusiva: algumas questões prévias*. Disponível em <http://educar.no.sapo.pt/Exclusao.htm> [Consultado a 13/10/2011].
- Formosinho, J. (1987). O Currículo Uniforme Pronto a Vestir de Tamanho Único. In *Vários O Insucesso Escolar em Questão*. Cadernos de Análise Social da Educação. 41-50. Braga: Universidade do Minho.
- Formosinho, J. (2008). *Os pais e a Escola para Todos*. Disponível em http://www.drealg.min-edu.pt/upload/docs/ppt_formosinho.pdf [Consultado a 13/10/2011].
- Formosinho, J. & Machado, J. (2008). Currículo e organização - as equipas educativas como modelo de organização pedagógica *Currículo sem Fronteiras*, 8, 5-16. Disponível em: http://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss1/articles/formosinho_machado.pdf [Consultado a 09/11/2011].
- Formosinho, J. & Machado, J. (n.d.). *Equipas Educativas. Para uma nova organização da escola*. Disponível em http://www.porto.ucp.pt/twt/same/MyFiles/MyAutoSiteFiles/Editar35294773/smc_astro/1b_Equipas_Docentes_Escola_Basica_B_20_1_2012_Joao_Formosinho.pdf [Consultado a 09/11/2011].
- Formosinho, J. (2009). *Formação de Professores. Aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora.
- Fórum de Estudos de Educação Inclusiva (2006). *Promoção de educação inclusiva em Portugal*. Disponível em <http://www.fmh.utl.pt/feei>. [Consultado a 22/10/2011].

- Freire, S. (2008). Um olhar sobre a inclusão. *Revista de Educação*, 1, 5-20.
- Garcia, C. (1999). *Formação de Professores – Para uma Mudança Educativa*. Porto: Porto Editora.
- Gaspar, M. I. & Roldão, M. C. (2007). *Elementos do Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (2001). *O Inquérito*. Oeiras: Celta Editores.
- González, M. C. O. (2003). Educação Inclusiva: Uma Escola para Todos. In L. M. Correia (org.) *Educação Especial e Inclusão – Quem Disse Que Uma Sobrevive Sem a Outra Não Está no Seu Perfeito Juízo*, 57-72. Porto: Porto Editora.
- Grave-Resendes, L. & Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Guerra, I. (2008). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo. Sentidos e formas de uso*. Parede: Editora Principia.
- Hargreaves, A. et al. (2004). *Os professores: Identidades (Re)construídas*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Henriques, M. C. (2010). *Supervisão Inter-Pares: um Percorso Colaborativo de Formação*. Tese de Mestrado em Ciências da Educação. Especialização em Supervisão em Educação. Lisboa. Escola Superior de Educação.
- Igea, D. et al. (1995). *Técnicas de Investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Dykinson.
- International Labour Office (1998). *Education, employment and training policies and programmes for youth with disabilities in four European countries*. Geneva: International Labour Office. Disponível em http://www.european-agency.org/publications/ereports/individual-transition-plans-supporting-the-move-from-school-to-employment/itp_pt.pdf [Consultado a 02/12/2011].
- Jesus, S. N. & Martins, H. (2000). *Escola Inclusiva e Apoios Educativos*. Coleção Cadernos CRIAP. Porto: Asa Editores.
- Jiménez, R. (1997). Uma Escola para Todos: a Integração Escolar. In R. Jiménez (ed.) *Necessidades Educativas Especiais*, 21-35. Lisboa: Dinalivro.
- Lamy, F. (2008). Supervisão Pedagógica. *Correio da Educação*, 339, 1-9. Disponível em http://www.asa.pt/CE/PDF/339/CE_339_Artigo_2.pdf [Consultado a 24/01/2012].
- Lessard-Hébert, M., et al. (1994). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lima, J. A. & Pacheco, J. A. (2006). *Fazer Investigação – Contributos para a Elaboração de Dissertações e Teses*. Porto: Porto Editora.
- Lopes, M. (1997). Percorso da Educação Especial em Portugal. Disponível em <http://cursosefa.do.sapo.pt/recursos/friso.pdf> [Consultado a 20/10/2012].

- Ludke, M. & André, M. (1986). *Pesquisa em Educação – Abordagens Qualitativas*. S.Paulo: EPU.
- Manzini, E. (2004). *Entrevista semi-estruturada: análise de objectivos e de roteiros*. Disponível em <http://www.sepq.org.br/IIisipeq/anais/pdf/gt3/04.pdf> [Consultado a 15/02/2012].
- Mattos, E. (2004). Educação Inclusiva: Reflexões sobre Inclusão e Inclusão Total, *Inclusão*, 5, 50-61.
- Máximo-Esteves, L. (2006). *Visão Panorâmica da Investigação-acção*. Porto: Porto Editora.
- Mialaret, G. (2003). *Propos impertinents sur l'éducation actuelle*. Paris: PUF.
- Mittler, P. (2000). *Working Towards Inclusive Schools: Social Contexts*. London: David Fulton Publishers Ltd.
- Nambu, T. (2003). *Guia Prático para Profissionais de Recursos Humanos- Construindo um Mercado de Trabalho Inclusivo*. Disponível em http://portal.mj.gov.br/corde/arquivos/pdf/Mercado_Inclusivo.pdf [Consultado a 20/11/2011].
- Nóvoa, A. & Popkewitz, T. (org.) (1992). *Reformas Educativas e Formação de Professores*. Lisboa: Educa.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002). *A Supervisão na Formação de Professores II. Da Organização à Pessoa*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2001). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2008). *Organização Curricular Portuguesa*. Porto: Porto Editora.
- Paszkievicz, C. (2007). *Gestão flexível do currículo: a real dimensão da diferenciação Curricular*. Disponível em http://www.iptan.edu.br/publicacoes/saberes_interdisciplinares/pdf/revista01/gest_ao_fexivel.pdf [Consultado a 23/11/2011].
- Perrenoud, P. (2000). *Dez novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- Ponte, J. P. (1994). O estudo de caso na investigação em educação matemática. *Quadrante*, 3 (1), 3-18.
- Prates, M. et al. (2010). Liderança: supervisão e aprendizagem partilhada na escola actual, EDUSER: *Revista de Educação*, 1, 20-36.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Ribeiro, I. (2008). *Educação Inclusiva na Escola Básica Pública Portuguesa. Perspetivas e Práticas Pedagógicas de Professores de Educação Tecnológica, da Região Autónoma da Madeira, face à Inclusão de Jovens com NEE*. Dissertação de Mestrado. Universidade Portucalense Infante D. Henrique. Porto. Disponível em <http://repositorio.uportu.pt/dspace/handle/123456789/119> [Consultado a 20/11/2011].

- Rodrigues, D. (2000). O paradigma da educação inclusiva: reflexões sobre uma agenda possível, *Inclusão*, 1, 7-13.
- Rodrigues, D. (2001). A Educação e a Diferença. In D. Rodrigues (org.) *Educação e Diferença – Valores e Práticas para Uma Escola Inclusiva*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (org.) (2003). *Perspectivas sobre a Inclusão. Da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2004). Dez ideias (mal) feitas sobre educação inclusiva. In D. Rodrigues (ed.), *Educação Inclusiva. Estamos a fazer progressos?* Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Roldão, M. C. (1999). *Os professores e a gestão do currículo. Perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (1999a). Currículo como Projeto – O papel das escolas e dos professores. In R. Marques & M.C. Roldão (orgs.) *Reorganização e Gestão Curricular no Ensino Básico*, 10-21. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M.C. (2003). *Diferenciação Curricular Revisitada. Conceito, discurso e práxis*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M.C. (2003a). Diferenciação curricular e inclusão. In D. Rodrigues (org.) *Perspectivas Sobre a Inclusão. Da Educação à Sociedade*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M.C. (2007). Formação de professores baseada na investigação e prática reflexiva, In Vários *Unidos aprendemos*. Conferência: Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida. Lisboa: Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia.
- Ruela, A. (2000). *O Aluno Surdo na Escola Regular – A Importância do Contexto Familiar e Escolar*. Lisboa: Instituto Inovação Educacional.
- Salvi, I. (n.d.). *A inclusão da pessoa com necessidades educativas especiais no contexto educacional*. Disponível em <http://www.posuniasselvi.com.br/artigos/rev01-02.pdf> [Consultado a 26/10/2012].
- Sanches, I. & Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos, *Revista Lusófona de Educação*, 8, 63-83. Disponível em <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n8/n8a05.pdf> [Consultado a 26/10/2011].
- Sanches, I. & Teodoro, A. (2007). Procurando indicadores de educação inclusiva: as práticas dos professores de apoio educativo. *Revista Portuguesa de Educação*, 2, 105- 149. Disponível em <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rpe/v20n2/v20n2a05.pdf> [Consultado a 28/10/2011].
- Santos, D. (1987). *Obras Completas*. Vol. III (2ª edição). Lisboa: Gulbenkian.

- Santos, L. & Dias, P. (2006). *Práticas Avaliativas e Auto-Regulação da Aprendizagem Matemática pelos Alunos*. Disponível em http://area.fc.ul.pt/en/Encontros%20Nacionais/DiasP_SantosL_ENJIE.pdf [Consultado a 19/05/2012].
- Sá-Silva, J., Almeida, C., & Guindani, J. (2009). Pesquisa Documental: Pistas Teóricas e Metodológicas. *Revista Brasileira de História e Ciências Sociais*, 1, 1- 15. Disponível em http://www.rbhcs.com/index_arquivos/Artigo.Pesquisa%20documental.pdf [Consultado a 25/05/2012].
- Seabra, F. & Pacheco, J. A. (2008). A Mediação em Contexto Pedagógico – Contributos de uma Leitura Psicanalítica em Educação, *Ciclos em Revista – Avaliação: desejos, vozes, diálogos e processos*, 4, 17-32. Rio de Janeiro: Associação Pró-Educa. Disponível em <http://www.periodicos.uepg.br> [Consultado a 28/03/2012].
- Seabra, F. (2010). *Ensino Básico: Repercussões da Organização Curricular por Competências na Estruturação das Aprendizagens Escolares e nas Políticas Curriculares de Avaliação*. Tese de Doutoramento. Universidade do Minho. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10877/1/tese.pdf> [Consultado a 28/01/2012].
- Sebastião, J. & Correia, S. (n.d.). *A democratização do Ensino em Portugal*. Disponível em http://www.ese.ipsantarem.pt/projectos/artigos_fct/A%20democratiza%C3%A7%C3%A3o%20do%20ensino%20em%20portugal.pdf [Consultado a 03/11/2012].
- Serrano, J. (2005). *Percursos e Práticas para uma Escola Inclusiva*. Tese de Doutoramento. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6981/2/Tese%20de%20Doutoramento.pdf> [Consultado a 04/02/2012].
- Soder, M. (1981). Devolver o deficiente à comunidade de onde foi excluído, *Correio da Unesco*, 8, 20-23.
- Soriano, V. (org.). (2002). *Transição da Escola para o Emprego. Principais problemas, questões e opções enfrentadas pelos alunos com necessidades educativas especiais em 16 países Europeus*. European Agency for Development in Special Needs Education. Disponível em <http://www.european-agency.org/publications/ereports/key-principles-in-special-needs-education/key-pt.pdf> [Consultado a 04/12/2011].
- Soriano, V. (org.). (2006). *Planos Individuais de Transição: Apoiar a Transição da Escola para o Emprego*. European Agency for Development in Special Needs Education. Disponível em https://www.european-agency.org/publications/ereports/individual-transition-plans-supporting-the-move-from-school-to-employment/itp_pt.pdf [Consultado a 04/12/2011].
- Sousa, A. B. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.

- Sousa, F. (2008). A Diferenciação como Princípio de Organização Curricular, *IV Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares. VIII Colóquio sobre Questões Curriculares*. Disponível em <https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/1202/1/A%20diferencia%c3%a7%c3%a3o%20como%20princ%c3%adpio%20de%20organiza%c3%a7%c3%a3o%20curricular.pdf> [Consultado a 23/11/2011].
- Tormena, A. et al. (2003). Método Paulo Freire: o rompimento da educação elitista, *Anais da XII semana de Pedagogia e II Encontro de Pedagogos da Região Sul Brasileira da UNIPAR*, 4, 266-268. Disponível em <http://revistas.unipar.br/akropolis/article/viewFile/2004/1749> [Consultado a 22/09/2011].
- Tuckman, B. (2005). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vasconcelos, A. (2004). A Questão da Aprendizagem Organizacional: Outro Modismo da Indústria do Management?, *Revista da ESPM*, vol. 11, 3, 59-71.
- Vala, J. (1987). A Análise de Conteúdo. In A. S. Silva & J. M. Pinto (orgs.) *Metodologia das Ciências Sociais*, 110-128. Porto: Edições Afrontamento.
- Valério, A. et al. (n.d.). *TRANSIÇÃO DA ESCOLA PARA A VIDA ADULTA: Uma Experiência de Aprendizagem Integrada*. Disponível em <http://195.23.253.118/documentos/educacao/Documentos/Transi%C3%A7%C3%A3o%20da%20Escola%20para%20a%20Vida%20Adulta%20-%20DGIDC.pdf> [Consultado a 26/11/2011].
- Vieira, F. & Pereira, M. (coord.) (2003). *Se Houvera Quem Me Ensinará Quem Aprenderia Era Eu - A Educação de Pessoas com Deficiência Mental*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vieira, F. (2006). Formação reflexiva de professores e pedagogia para a autonomia: Para a constituição de um quadro ético e conceptual da supervisão pedagógica. In F. Vieira, M. Moreira, I. Barbosa, M. Paiva, & I. Fernandes (orgs.), *No Caleidoscópio da Supervisão*, 15-44. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Vieira, F. (2009). Para uma Visão Transformadora da Supervisão Pedagógica, *Educação e Sociedade*, 29, 197-217. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a10.pdf> [Consultado a 26/01/2012].
- Vygotsky, L. (1986). *Thought and Language*. Cambridge, MA: M.I.T. Press.
- Wilson, J. (2000). Doing justice to inclusion, *European Journal of Special Needs Education*, 15, 297-304.
- Yin, R. (1994). *Case Study Research: Design and Methods* (2ª edição). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Zabalza, M. A. (1999). *Diversidade e Currículo*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Zabalza, M. A. (2000). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Lisboa: Edições Asa.

Zêzere, P. (2002). A Escola Inclusiva e a Igualdade de Oportunidades, *Análise Psicológica*, 3, 401-406. Disponível em <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v20n3/v20n3a14.pdf> [Consultado a 26/12/2011].

LEGISLAÇÃO

Constituição da República, de 1911. Disponível em

http://www.estig.ipbeja.pt/~ac_direito/Const_1911.pdf [Consultado a 13/11/2011].

Constituição da República, de 1976. Disponível em

<http://www.parlamento.pt/Legislacao/Paginas/ConstituicaoRepublicaPortuguesa.aspx> [Consultado a 13/11/2011].

Lei nº46/ 86, de 14 de outubro. *Diário da República, 1.ª série — N.º237*. Define o quadro geral do sistema educativo (Lei de Bases do Sistema Educativo).

Decreto-Lei nº 243/ 87, de 15 de junho. *Diário da República, 1.ª série — N.º135*. Altera o Decreto-Lei n.º 538/ 79, de 31 de dezembro, *Diário da República, 1.ª série — N.º300*. Prevê ajudas técnicas e adaptações logísticas com vista a acolher alunos portadores de deficiência nas escolas públicas.

Despacho Conjunto nº 36/ SEAM/ SERE/ 88, de 29 de julho. *Diário da República, IIª série — N.º189*. Define as equipas de Educação Especial. Este normativo foi revogado pelo Despacho Conjunto nº 105/ 97. *Diário da República, IIª série — N.º149*.

Decreto-Lei nº9/ 89, de 9 de abril. *Diário da República, 1.ª série — N.º348*. Define a Lei de Bases de Prevenção, Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.

Lei nº3/ 89, de 2 de maio. *Diário da República, 1.ª série — N.º89*. Define a da prevenção, a reabilitação e integração das pessoas com deficiência.

Decreto-Lei nº 247/ 89, de 5 de agosto. *Diário da República, 1.ª série — N.º179*. Enuncia uma preocupação com a inserção social e profissional das pessoas portadoras de deficiência.

Decreto-Lei nº319/ 91, de 23 de agosto. *Diário da República, 1.ª série A — N.º4389*. Regula a integração de alunos com deficiência nas escolas regulares.

Despacho 173 /ME/ 91, de 23 de outubro. *Diário da República, II.ª série — N.º244*. Clarifica o Decreto-Lei nº319/ 91, de 23 de agosto, reafirmando a necessidade de potenciar aos alunos com necessidades educativas especiais condições de frequência próximas das existentes no regime educativo comum.

Despacho Conjunto nº105/ 97. *Diário da República, IIª série — N.º149*. Reformulou os serviços de apoio e as funções do docente de apoio educativo, procurando aproximá-los das escolas regulares e da filosofia inclusiva. Revogou o Despacho Conjunto nº 36/SEAM/SERE/88, de 29 de julho.

Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio. *Diário da República, 1.ª série A— N.º102*. Aprova a descentralização, a autonomia, administração e gestão das escolas.

Despacho Conjunto 891/ 99. *Diário da República, 11.ª série — N.º244*. Instituiu a coordenação entre os serviços de educação, segurança social e saúde, na área da intervenção precoce.

Lei n.º 38/ 2004, de 18 de agosto. *Diário da República, 1.ª série — N.º194*. Revoga a Lei n.º3/ 89, de 2 de maio. Define as bases gerais do regime jurídico da prevenção, habilitação, reabilitação e participação da pessoa com deficiência.

Despacho Normativo n.º 50/ 2005, de 20 de outubro. *Diário da República, 1.ª série B— N.º215*. Define, no âmbito da avaliação sumativa interna, princípios de atuação e normas orientadoras para a implementação, acompanhamento e avaliação dos planos de recuperação, de acompanhamento e de desenvolvimento como estratégia de intervenção com vista ao sucesso educativo dos alunos.

Decreto-Lei n.º20/ 2006, de 31 de janeiro. *Diário da República, 1.ª série — N.º22*. Define as normas para a colocação de professores de Educação Especial.

Decreto-Lei n.º43/ 2007, de 22 de fevereiro. *Diário da República, 1.ª série — N.º38*. Define as condições necessárias à obtenção de habilitação profissional para a docência.

Tratado de Lisboa (2007). Disponível em <http://eur-lex.europa.eu/JOHtml.do?uri=OJ:C:2007:306:SOM:PT:HTML> [Consultado a 26/10/2012].

Decreto-Lei n.º3/ 2008, de 7 de janeiro. *Diário da República, 1.ª série — N.º 4*. Define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo.

Lei n.º21/ 2008, de 12 de maio. *Diário da República, 1.ª série — N.º 91*. Procede a alteração ao Decreto-Lei n.º3/ 2008, de 7 de janeiro.

Lei 85/ 2009, de 27 de agosto, *Diário da República, 1.ª série — N.º166* cujo regime jurídico foi desenvolvido pelo Decreto-Lei n.º176/ 2012, de 2 de agosto, *Diário da República, 1.ª série — N.º149* alarga a escolaridade obrigatória para 12 anos.

Decreto-Lei 176/ 2012, de 2 de agosto. *Diário da República, 1.ª série — N.º 149*. Regula o regime de matrícula e de frequência no âmbito da escolaridade obrigatória das crianças e dos jovens com idades compreendidas entre os 6 e os 18 anos e estabelece medidas que devem ser adotadas no âmbito dos percursos escolares dos alunos para prevenir o insucesso e o abandono escolares.

Portaria n.º 275-A/ 2012, de 11 de setembro. *Diário da República, 1.ª série — N.º 176*. Regula o ensino de alunos com currículo específico individual (CEI), em processo de transição para a vida pós-escolar, definindo uma matriz curricular para o CEI.

ANEXOS

I – Transcrição das entrevistas

II – Programa Educativo Individual (PEI)

III e III a) – Horários do aluno

IV – Ficha de avaliação do PEI

V – Ata: reunião de avaliação do PEI

VI – Currículo Específico Individual (CEI)

VII – Ficha de avaliação do CEI

VIII, VIII a) e VIII b) – Planos Individuais de Transição (PIT)

IX e IX a) – Protocolos de colaboração

X – Registo de autoavaliação: tarefas do estágio

XI – Relatório de avaliação de final de ano letivo

XII – Relatório circunstanciado

Transcrição da Entrevista à Professora de Educação Especial

Data: 27 de março de 2012

Hora: 15h30

Local: Agrupamento de Escolas onde leciona a docente (concelho de Loures), sala de apoio

Já participou na TVA de algum jovem com NEE? Quando?

Já, várias vezes ao longo dos últimos quinze anos, pelo menos. Já mesmo no Decreto-Lei 319⁷⁸, nós tínhamos programas de transição para a vida adulta, inclusivamente o Ministério de Educação através do Instituto de Inovação Educacional promoveu ações de formação sobre o Programa de Transição para a Vida Adulta para os professores de ensino especial.

O processo era semelhante ao atual? Em que se diferenciava?

...A única distinção é a questão da lei. Agora o Decreto-Lei nº3/ 2008⁷⁹ refere explicitamente que a escola é obrigada a procurar essa resposta. Na prática, nós fazemos exatamente como fazíamos, ou seja, quando chega a altura em que o jovem está na idade de iniciar um processo de transição, procuramos uma instituição, uma empresa fora da escola que possa aceitar as condições de experiência do jovem. Mas o processo é igualzinho, pelo menos aqui, no nosso Agrupamento.

E na elaboração de algum PIT ou de alguma medida de adequação curricular? Quando?

Sim, nós participamos. Para cada um destes jovens, é feito um PIT. Sempre.

No caso do aluno em estudo, houve dificuldades em encontrar um local de estágio? Quais?

Não, não houve dificuldades. O aluno já tinha revelado alguma apetência pelas tarefas de apoio que está a fazer agora. Já tinha feito na escola. Portanto, numa primeira fase, eles fazem o programa de transição dentro da escola. Procuramos uma atividade semelhante e o aluno que está agora a fazer o estágio no apoio à copa numa instituição para crianças, começou por fazer estágio aqui, na nossa cozinha da escola.

Quem o escolheu? Com que base?

...Fomos nós portanto foi a escola que contactou uma instituição. A base foi a disponibilidade da instituição. É uma instituição que já colabora connosco há anos,

⁷⁸ Decreto-Lei nº319/ 91, de 23 de agosto regulou a integração dos alunos portadores de deficiência nas escolas regulares.

⁷⁹ Este normativo revogou o Decreto-Lei nº319/ 91, de 23 de agosto. No que concerne à Transição para a Vida Ativa, a escola passou então a estar legalmente implicada.

portanto tem condições para fazer o apoio aos alunos. Fica relativamente próxima da escola, o que também permite um acompanhamento mais frequente e permite também que rapidamente o jovem aprenda o percurso e consiga autonomizar-se no percurso; isso é a primeira fase de todo o trabalho – a autonomia no percurso, a deslocação, portanto, entre a escola e o local de estágio. Convém sempre um sítio próximo da escola.

Verifica resistência por parte das empresas em aceitar estagiários? Em que aspetos?

É assim, a nossa experiência é mais com IPSS⁸⁰. Nas IPSS, não há resistência e temos tido uma boa aceitação. Tivemos dois contactos, duas situações em empresas, numa delas, a aceitação foi muito boa e a jovem acabou por depois fazer um contrato de trabalho, quando terminou a escolaridade, portanto, quando chegou à idade dos dezoito anos, terminou a escolaridade, ficou logo com um contrato na empresa. Noutra, foi mais difícil e a jovem acabou depois por abandonar o estágio.

De acordo com a sua experiência, quem inicia e define o PIT?

É assim, até aqui tem sido o núcleo de Ensino Especial.

Quando e porquê?

Defino o PIT quando o jovem normalmente transita para o 3º ciclo e porque está na idade em que ele tem de começar a fazer uma experiência diferente. Neste caso, só estamos a aplicar PIT a alunos com Currículos Específicos Individuais.

Como o faz?

É feita em função das capacidades do aluno, das possibilidades de oferta que existem à nossa volta e da opinião da família, portanto, das expectativas da família.

Quem avalia o cumprimento do PIT? Com que periodicidade?

Normalmente, fazemos uma avaliação conjunta: o encarregado de educação, responsável pelo local de estágio e o núcleo de Ensino Especial. Mais a professora de Ensino Especial porque, nesta altura, quando os alunos não estão integrados numa unidade, acabo por ser mais eu e a diretora de turma. Fazemos duas por período. Se tudo está a correr sem queixas, é uma vez por período. Em qualquer altura, esta avaliação é contínua, portanto, quando há qualquer alteração, ou a instituição nos telefona ou nós passamos pela instituição. Pelo menos uma vez por mês, eu passo na instituição onde eles estão para saber se está tudo a correr bem. A avaliação formal é no final do período.

Quem monitoriza as aprendizagens do aluno no estágio?

Acaba por ser eu, professora de Ensino Especial, com o acompanhante de estágio. Nós chamamos “acompanhante de estágio”.

Como o faz?

É assim: no início, é definido... são definidas as tarefas que podem ser propostas ao aluno. Portanto, nós temos o perfil de competências do aluno. A pessoa que está a fazer o estágio vai-nos indicando quais são as tarefas possíveis de fazer naquele enquadramento e nós vamos dizendo, dentro daquelas tarefas, quais são as que vamos propor ao aluno. Fazemos a listagem das tarefas e depois a avaliação é feita em função do cumprimento ou não dessas tarefas. E por vezes há tarefas que são retiradas do

⁸⁰ Instituições Particulares de Solidariedade Social.

programa porque o aluno de qualquer forma não chega lá; outras vezes, são acrescentadas. Normalmente, são acrescentadas. Começamos sempre por fazer, às vezes, uma subavaliação. Tendemos a subavaliar as capacidades dos alunos e acabamos por acrescentar tarefas.

Com que periodicidade?

Normalmente, uma vez por mês. Portanto, aquele contacto mensal que eu faço a perguntar “As tarefas, ela está a dar conta de tudo?”. Como sempre, há surpresas. Como agora com outra miúda que está num infantário e a educadora propôs-me que ela é capaz de contar histórias ao grupo de crianças, que era uma das tarefas que não estava prevista, portanto, ela estava mais para apoiar os meninos no recreio e nas papas e não sei quê e ela disse-me “Olhe que eu acho que ela consegue contar uma história às crianças”, então é uma tarefa que vai ser agora proposta, a partir do terceiro período. É a tal tendência que às vezes temos de subavaliar as capacidades. Às vezes, há coisas que em contexto escolar, parece que eles têm imensas dificuldades, mas depois, tirando-lhes a carga académica, as coisas acabam por funcionar. Esta miúda lê e escreve muito, muito mal... pronto, tem uma aprendizagem de leitura e escrita, se calhar a nível de um terceiro ano de escolaridade, não mais do que isso, no entanto, a educadora diz que ela é perfeitamente capaz de contar uma história ao grupo de crianças.

Como é feita a avaliação das aprendizagens, quando e por quem?

Uma vez por período, é formal e pela equipa. Normalmente sou eu, a DT e, sempre que possível, a encarregada de educação.

Encontra obstáculos ou constrangimentos à implementação do PIT? Quais?

Os obstáculos às vezes é a falta de instituições em quantidade suficiente para colocarmos todos os alunos, portanto aqui nesta escola, nós temos vários alunos nesta situação e nem sempre consigo resposta em termos de mercado. Houve tempos em que fizemos contactos com o Centro de Emprego e tentámos que o Centro de Emprego nos apoiasse, indicando-nos empresas que pudessem receber...sempre com a salvaguarda que este tipo de estágio não traz qualquer encargo para a empresa, a não ser pronto o acompanhante de estágio tem de dedicar algum tempo, mas, normalmente eles só vão ser propostos para tarefas que já tenham sido previamente treinadas para minimizar os custos da empresa...mas...embora as pessoas aceitam sempre de boa vontade, mas depois, as respostas positivas não são muitas, tantas quanto precisávamos.

Acha que o estágio foi uma decisão útil? Porquê?

Foi útil porque proporciona muita autonomia e sobretudo um crescimento da autoestima significativo. Aliás, ele agora trata por “colegas”, os acompanhantes de estágio. São colegas dele e de facto é verdade, ele está lá naquelas funções. Em termos de autoestima e de autonomia e de capacidade de amadurecimento pessoal, acho que foi muito importante. É importante para eles todos.

Pensou em alternativas? Quais? Porque as afastou?

Neste caso, são todos alunos com problemas cognitivos muito graves, portanto, não pensei em alternativas ao PIT; portanto quando os alunos passam para um Currículo Específico Individual, à partida é porque havia, a progressão académica já está afastada e daí passa mesmo pela necessidade de um PIT.

No seu entender, é um recurso de diferenciação curricular pertinente? Porquê?

Nestes casos, eu acho que é fundamental porque permite que o aluno tenha um complemento da sua formação. Mantém alguma ligação à escola e portanto à formação académica de base, às competências funcionais da leitura, da escrita e do cálculo, tenta manter sempre. E ao desenvolvimento pessoal e social dentro do contexto turma e do contexto escola, mas depois tem um complemento de formação que é a passagem para o exterior.

Até que ponto a sua experiência com a aplicação do PIT tem sido positiva? Que aspetos têm contribuído mais e menos para a sua (in)satisfação?

Tem sido positiva porque neste momento, todos os alunos que passaram por um PIT estão a evoluir em termos pessoais e sociais. Em termos de contratação para o mercado de trabalho, só tive três casos que conseguiram realmente formalizar contrato de trabalho, em mais de uma dúzia, de certeza. Tive dois casos em que ficaram, vamos lá ver, no fundo foi quase uma alternativa a um CAO⁸¹ porque há jovens que podem fazer um PIT e podem ter alguma atividade porque estão na comunidade mas não conseguem ser responsáveis por um posto de trabalho enquanto trabalhador autónomo, mesmo num sítio apoiado. Estamos a falar de casos da deficiência mental e eles têm dias em que simplesmente não querem trabalhar, não podem ou porque não querem ou porque qualquer coisa correu menos bem, portanto há certos momentos em que eles podem ter um trabalho e neste...nesta altura, está a surgir, na minha vida profissional, uma abertura que eu nunca tinha encarado aqui há uns anos atrás, que é promover atividades ocupacionais em contexto de trabalho, ou seja, tenho um caso concreto: uma aluna com Trissomia 21, já tem vinte e quatro anos, tem problemas comportamentais, muitas vezes descompensa, mas que conseguiu ser aceite como voluntária no sítio onde ela tinha feito PIT e depois ficou a colaborar voluntariamente, portanto, não é trabalhadora da instituição. Os pais entraram em acordo com a direção da instituição. Ela vai diariamente à instituição, está lá duas horas. Passa no fundo por ter uma atividade ocupacional mas está dentro de um meio socialmente alargado, portanto, não está restringida ao tradicional CAO para jovens com deficiência mental porque de facto ela não era capaz de se responsabilizar por um posto de trabalho. A instituição não a podia receber enquanto trabalhadora, no entanto, ela vai diariamente à instituição. E diariamente, contam que ela apareça, uns dias, melhores, outros dias, piores. É bem aceite. Está na vizinhança portanto aquilo fica próximo da casa dela, as pessoas conhecem-na e ela é aceite. Está lá como voluntária. Os pais colaboraram com a situação e evita que ela esteja em casa, portanto é uma alternativa social e eu penso que é uma coisa que eu não tinha pensado muito antes deste caso, porque havia muitas soluções em que nós quando os jovens não conseguiam responder por um posto de trabalho, começávamos a procurar um Centro de Atividades Ocupacionais e, se calhar, não é assim tão necessário. Se calhar, uns têm competências sociais mínimas, não para ser um trabalhador autónomo, mas para fazer uma atividade social num contexto real, sem ser num centro específico. Evita que eles se afastem da comunidade e evita também que depois eles se centrem numa população, que neste momento a população que está a ocupar os CAOs, é uma população já com características muito marcadas e pronto, se eles puderem estar num meio social mais alargado...Esta situação de voluntariado foi uma situação que me apareceu assim, sem eu estar à espera, mas dá-me ideia de que

⁸¹ Centro de Atividades Ocupacionais. Trata-se de um recurso existente nas instituições para deficiência mental grave ou profunda.

desde que as famílias compreendam e aceitem o facto que aquele filho não vai ter possibilidade de ocupar um posto de trabalho, é uma situação que permite a algumas famílias não terem tanta ansiedade e sobretudo não eles ficarem em casa porque temos adultos que ficam em casa a ver televisão o dia todo até ingressarem numa instituição. E as instituições, neste momento, infelizmente, estão sobrelotadas. Nós aqui há dois anos, tentei inscrever um jovem em cinco ou seis instituições e ainda está à espera.

Que alterações originou o estágio na vida do aluno?

É assim, em termos formais, de horário e dia-a-dia, não originou alterações porque o estágio processa-se dentro do horário escolar. Ele vem para a escola, depois da escola, descola-se para o estágio, regressa à escola e portanto aquilo é encarado pelo aluno, nesta fase, como uma parte do seu percurso escolar. As alterações verificam-se depois é no desenvolvimento pessoal e social do próprio jovem.

E na sua vida escolar?

Aí, a repercussão, às vezes, deixa-me algumas dúvidas porque há casos em que os alunos depois tendem a sentir-se melhor no local de estágio do que na escola...é um assunto que ainda tenho...tem situações diversas e eu própria tenho algumas dúvidas nalguns casos, porque se, por um lado, com o programa de transição é suposto que eles venham a abandonar a escola, quando o programa de transição não dá direito a um posto de trabalho, aí, às vezes, eles ainda são novinhos até porque ainda há pouco tempo que o 3/ 2008⁸² saiu, antes da escolaridade obrigatória passar para os dezoito anos, o que quase nos obrigava a fazer os PIT a partir dos doze anos. Nós aqui, verdade seja dita, nunca fizemos isso, portanto eu nunca fiz PIT antes dos quinze anos porque acho que não faz sentido, para mim, não me fazia sentido. E também nunca fomos obrigados, pela nossa hierarquia, isso nunca nos foi imposto e por isso reservámos os PIT a partir da entrada no terceiro ciclo, portanto coincide mais ou menos no caso das NEE⁸³ com têm catorze, quinze anos. Mas de qualquer forma, quando não gera entrada num posto de trabalho, depois o que é que acontece, há ali uma zona de dúvida. O jovem não tem para onde ir, também não é um jovem que se vá inscrever num local porque tem competências sociais que às vezes permitiam estar cá fora...e às vezes acontece, aqui na nossa escola, estamos a fazer o nono ano, duas vezes o nono ano. Portanto, o aluno chegou ao nono ano, vai fazer o estágio, não temos ainda uma ideia muito concreta o que que, para onde é que ele poderá caminhar a seguir e vamos mantê-lo no nono ano mais uma vez para ver se conseguimos então um sítio onde ele possa ou entrar no tal programa de voluntariado que aí, nem todas as famílias concordam, porque isso depois também passa pelas mentalidades das famílias perceberem que de facto o seu jovem estar no programa de voluntariado é uma mais-valia para eles e às vezes as pessoas não aceitam porque acham que vão ser explorados e não percebem que de facto o jovem não tem possibilidades de produzir aquilo que um trabalhador faria numa instituição, mas dizia eu, que entretanto, o acontece é que ficamos às vezes com um compasso de espera em que estamos à procura de uma solução; pronto e isso o que é que faz com que acontece: o jovem está mais tempo no estágio, tem de se manter ligado à escola por questões burocráticas e alguns acabem por estar mais tempo no estágio do que na

⁸² Referência ao Decreto-Lei nº3/ 2008, de 7 de janeiro.

⁸³ Necessidades Educativas Especiais.

escola. Neste momento, eu tenho uma aluna que está setenta e cinco por cento do horário em estágio e vinte e cinco por cento do horário escola, escolar, o que para mim, não me choca nada porque eu acho que ela está bem. Está... Em termos de vida escolar, começa a haver uma certa separação do ambiente turma e aí é que as coisas se dificultam um bocadinho porque depois quando eles vão, é suposto que eles mantenham alguma ligação à turma e eles acabem por já não se sentir parte da turma. Pronto, mas no fundo, isto se calhar, é o próprio objetivo do programa de transição. O problema é quando nós não conseguimos fazer a transição. Não ter para onde transitar. De qualquer modo, mesmo quando já não se sentem acolhidos na turma, sentem-se acolhidos na escola. Eles vêm à escola. Agora, têm de facto e porque acabam por vir poucas vezes, têm pouco contacto com a turma, deixam de ter aquela proximidade aos colegas... aí, fico na dúvida. Fico por isto: por um lado, estou contente porque é sinal que eles se estão a separar da escola e o objetivo disto é a separação da escola, é um bocadinho cortar o cordão. Depois a minha dúvida é que não tenho por onde eles sigam e, às vezes, sou obrigada a deixá-los permanecer na escola mais um ano e é nessa fase que eu noto que eles se sentem melhor no local de estágio, mas o local de estágio não os assume enquanto seus. O local de estágio assume-os enquanto alunos da escola porque isso não lhe implica responsabilidade e as instituições também não podem estar a assumir essas responsabilidades. Portanto, digamos que fica aqui uma zona cinzenta, indefinida que ainda não sei resolver. Vai-se vendo caso a caso mas há aqui uma zona pouco clara.

Verifica melhorias no percurso do aluno? Quais?

Em relação à família. A família, regra geral, sente-se muito gratificada com o sucesso que os jovens alcançam quando começam com o estágio. Depois, vem a outra parte menos boa que é quando a família começa a criar expectativas de que isso venha a gerar um posto de trabalho e não se verifica, mas numa fase, quando o jovem começa a ter sucesso no desempenho de uma tarefa, a família sente-se muito gratificada com isso. As expectativas às vezes começam a aumentar e nós depois não temos meios de responder a esse aumento de expectativas. Essa é outra das dúvidas que eu tenho. Eu acho que nós, na nossa vida profissional, passamos a vida com dúvidas. Entre criar uma expectativa mais alta do que o que se deve ou não criar expectativa nenhuma, não sei. Eu prefiro, se calhar, eu digo sempre aos pais e aviso sempre os pais que isto é uma experiência e que o objetivo é desenvolver as capacidades pessoais e sociais. Nunca digo aos pais que o objetivo é procurar um posto de trabalho. Fica logo muito claro desde a primeira vez. Agora depois, quero dizer, não posso é impedir que as pessoas comecem a sonhar. E se calhar o sonhar em determinadas alturas faz parte da vida, quero dizer, pode não resultar mas se sonharmos, pode ser que funcione. Se não sonharmos nunca, é que não se chega lá.

Que vantagens identifica com a implementação do estágio?

As vantagens é mesmo a promoção pessoal e social do jovem e da família. Eu acho que para mim é a principal.

E desvantagens? Quais?

As desvantagens é de facto o criar expectativas por vezes demasiado altas em que nós não temos respostas.

Com base na sua experiência, entende que na execução do PIT tem havido uma fácil articulação entre a escola, a família e a comunidade? Como?

Sim, não tenho tido dificuldades nessa área. Normalmente porque...pronto, só contactamos as instituições que estão dispostas a aceitar-nos e as famílias são contactadas primeiro para se tentar lançar a experiência e só quando todos estão de acordo é que começa. Acaba por não haver dificuldade de articulação. Resulta de um acordo prévio.

Quem ou que mecanismos têm contribuído para essa articulação?

O professor de Ensino Especial.

Os intervenientes trabalham em colaboração na definição deste recurso? Como?

É um bocado aquilo que dizíamos há bocado: a colaboração é feita, o motor é o professor de Ensino Especial que acaba por definir o perfil de funcionalidade do jovem, acaba por procurar uma instituição que consiga minimamente responder a esse perfil de funcionalidade e apresenta a situação à família e se a família estiver de acordo, define-se o programa. Quando o programa é definido, no fundo, já as situações estão mais ou menos alinhavadas.

Em que momentos?

A colaboração é mais ou menos permanente, principalmente entre professor de Ensino Especial e a família, ela é contínua. Desde a primeira fase em que o jovem entra para um Currículo Específico Individual é apresentado aos pais quais são as saídas do Currículo Específico Individual e quando passa à fase do Currículo Específico Individual integrar um PIT, os pais já estão a contar com isso, portanto acaba por ser uma colaboração contínua. Nós avisamos os pais “Olhe, vou à procura de um local assim assim, o que é que acha ou conhece algum local?”...Por acaso, não me aconteceu ainda serem os pais a indicarem-me um local. São pessoas que às vezes não têm assim grande possibilidade de contactos, mas pronto, eu vou dizendo “Conheço isto, isto e isto” e depois eles vão dizendo se concordam, se não concordam. Há algumas coisas, por exemplo, atendendo também às expectativas que nós conhecemos das famílias e por exemplo, eu não vou propor a uma família que eu sei que tem um determinado estatuto social, não posso propor ao jovem para ser cantoneiro de limpeza porque sei que aquela família não iria aceitar, portanto temos de fazer um bocadinho a articulação também entre as possibilidades mas também os desejos das famílias.

Qual o seu papel neste processo?

Acho que é um papel de mediação entre as várias partes: os pais, as instituições e os alunos.

Que outras pessoas estiveram envolvidas?

Normalmente, colaboro aqui na escola com a psicóloga do SPO. Fazemos reuniões conjuntas para acompanhamento dos casos. Também vamos aferindo as propostas que eu lanço aos pais, também vou aferindo com a psicóloga, que também está dentro dos casos. Todos os casos com CEI⁸⁴ são também acompanhados por ela.

E qual o papel da direção da escola?

⁸⁴ Currículo Específico Individual, definido para alunos com NEE que não acompanham o currículo comum.

A direção tem um papel de apoio às nossas iniciativas, portanto, em termos formais, quando nós precisamos de pôr que...passar para a ata a instituição que vai receber o aluno... a responsabilidade de assinar um protocolo, essa parte é a direção que depois assume. É na formalização.

(Na assinatura dos documentos feitos por...- esclarecimento)

Nós.

Entende que há dificuldades em promover a colaboração entre os intervenientes? Quais?

Eu...não tenho sentido essas dificuldades. Uma vez que este é todo um processo contínuo, acaba por não ter...não tenho tido, não me lembro de momentos em que as coisas tenham sido complicadas porque nós só começamos quando todos estamos de acordo. É um contínuo. E como eu só tenho normalmente os alunos aí a partir dos doze, treze anos, que é quando eles começam a chegar aqui e, nessa altura, os pais já têm mais ou menos uma ideia do percurso que eles vão enfrentar quando chegam aqui a esta escola. Não é surpresa e não tem havido dificuldades na interação.

Algum elemento lidera ou dinamiza de forma mais ativa este processo? Quem?

Eu acho que aqui é mesmo o professor de Ensino Especial que acaba a figura dessa mediação toda. É a pessoa que está dentro dos contextos todos.

Entende que participou em todas as decisões relativas ao processo? Em quais?

O processo tem de ter sempre a assinatura de todos os intervenientes...

Em que momentos?

Os momentos-chave, primeiro é quando se decide que o aluno vai integrar um Currículo Específico Individual e depois quando se decide que esse currículo vai passar a ter um PIT e depois quando se escolhe um local e se escolhem as tarefas. E de facto aí, eu acho que o professor de Ensino Especial tem a responsabilidade de participar nestas decisões. Nós é que conhecemos o aluno e não podemos permitir que...é verdade que contamos com a colaboração de toda a gente, mas penso que não há nenhum elemento neste processo que consiga conhecer todas as realidades simultaneamente como o professor de Ensino Especial porque conhecemos a família, a instituição, o aluno e os objetivos de cada um...eu acho que é uma responsabilidade que não podemos enjeitar.

No seu entender, em que bases são tomadas essas decisões?

Os critérios acabam por ser a satisfação na realização das tarefas e a promoção pessoal e social do aluno.

As decisões são revistas? Quando? Por quem?

São sempre revistas no final de cada ano letivo. Aí a equipa é sempre o encarregado de educação, o monitor de estágio e o professor de Ensino Especial. O diretor de turma é consultado, bem como a psicóloga do SPO, mas muitas vezes, numa segunda fase, portanto, até por uma questão de tempo, muitas vezes nem se consegue o tempo necessário para se juntar toda a gente, portanto, eu junto-me com o monitor de estágio, com o encarregado de educação e com o aluno, ai sim, tenho-me esquecido de dizer, mas nestas coisas, eu faço questão que o aluno esteja sempre presente. Não mencionei

isso...mas a não ser se surge algum problema qualquer, tipo confidencial, mas normalmente quando fazemos as sessões de avaliação, peço sempre a presença do aluno, na tomada de decisões. Mas, na verdade, a participação deles nem sempre é uma participação ativa. Eles acabam por ser um bocadinho induzidos pela nossa argumentação, mas tento que eles sintam que estão a participar na escolha deles. Mesmo quando eles não têm uma participação muito ativa, eles estão presentes nas reuniões.

Como é operacionalizada a articulação entre contexto de estágio, família e escola?

Essa articulação é concretizada, na primeira fase, na definição do local e das tarefas, depois no acompanhamento regular perante a satisfação ou não satisfação do jovem ao longo do dia; porque por exemplo se eu sei que o jovem está a faltar duas ou três vezes seguidas ao estágio, é sinal que qualquer coisa não correu bem e estou em contacto direto com a família portanto vou sabendo se é o ambiente que não está adequado, se a tarefa não está a corresponder e depois é assim: eles têm uma folha, um registo de presenças no local de estágio que têm de assinar diariamente. É suposto esse registo ser-me devolvido no final do mês, normalmente quando eu faço um telefonema mensal para a instituição, mas por exemplo se a aluna falta duas vezes seguidas ao local de estágio, eles como é suposto virem à escola diariamente, eu sei se eles foram ou não ao estágio. Se faltarem dois dias seguidos, a mãe ou a instituição, alguém comunica. Há um contacto telefónico quase permanente, centrado na figura do professor de ensino especial, sim.

Entende que a articulação é suficiente e eficaz? Porquê?

Eu penso que sim, neste momento, é suficiente porque vai correspondendo às necessidades portanto dá para nós sabermos como é que as coisas estão a correr e dá para os alunos darem cumprimento às tarefas.

Considera que a articulação gerou mudanças? Quais?

No jovem, gera sempre mudanças, a nível do amadurecimento pessoal. Na instituição que os recebe, não tenho informação suficiente. Se calhar aí, de facto, não é feita uma análise muito aprofundada. Não sei se a instituição que os recebe de facto muda alguma coisa. Se calhar é uma boa pista que poderei esclarecer depois das avaliações. No jovem, gera mudança, claramente a nível de desenvolvimento social e pessoal, sem dúvida. Agora, na instituição, por um lado, eu sei que se gera um clima de tolerância, como no caso deste jovem de que falei há bocado. É um miúdo com uns comportamentos...é uma trissomia 21, com uns comportamentos muito expansivos, muito espontâneos e de facto há uma certa tolerância que eu, às vezes, até tento controlar, que não precisa de ser tanta em aceitar determinados comportamentos. Também não é precisa tanta compreensão porque o objetivo dele ali é mais sentir-se adulto, mas ...aí sim há uma compreensão muito grande. Agora mudanças propriamente na instituição, não tenho. Nunca fiz recolha dessa informação. É uma pista interessante.

Entende que a articulação promoveu reflexão, melhorias ou evolução? Quais?

É assim: no nosso trabalho, enquanto núcleo de ensino especial, portanto na nossa articulação com o SPO⁸⁵ há uma relação, uma troca contínua entre a articulação que fazemos com as instituições, as tarefas que eles fazem, as formas como são encarados

⁸⁵ SPO: Serviço de Orientação e Psicologia (recurso da escola)

pelos outros adultos que lá estão e os utentes da própria instituição onde eles estão. Dentro da instituição...de facto, não tenho tido assim tanta informação.

E tem desvantagens? Quais?

Não tem desvantagem nenhuma.

Que sugestões aponta para melhorar a implementação e avaliação do PIT?

Uma das sugestões, uma das coisas que eu precisava era se calhar ter menos PIT para acompanhar para poder acompanhá-los de uma forma mais sistematizada porque eu neste momento, pronto nós mantemos uma linha, eu digo sempre que temos uma linha de contacto direta para qualquer emergência, se for preciso, na própria hora, eu estou lá no sítio, portanto eles estão todos muito próximos aqui da escola. Mas de facto um acompanhamento sistematizado...eu estou a fazer, faço um acompanhamento mensal porque, para além do acompanhamento aos PIT, eu estou aqui a fazer apoio direto aos alunos. Acaba por ser difícil conjugar e isso também porque eu tenho o privilégio de estar num sítio onde os alunos conseguem os PIT aqui à volta, porque senão as coisas ficavam um bocadinho mais complicadas, mas o que era preciso se calhar...Há uns anos, surgiu um curso que eu não fiz, não fiz porque não quis, que era precisamente um Curso de Técnicos de Acompanhamento de Programas de Transição para a Vida Adulta. Esse curso foi feito, foi apoiado pelo Ministério da Educação, foi em articulação com escolas estrangeiras, já não sei, eu nessa altura estava envolvida noutras coisas e não quis participar nesse curso, agora se calhar tenho pena. Entretanto, tive acesso à informação que as minhas colegas trouxeram de lá e de facto há formas de organizar as coisas que já estão feitas e que já estão pensadas e nós escusamos de estar a inventar todos os dias.

Transcrição da Entrevista ao Aluno

Data: 19 de abril de 2012

Hora: 15h45

Local: Agrupamento de Escolas frequentado pelo aluno (concelho de Loures), sala de Ensino Estruturado (2º e 3º ciclos)

Quem decidiu que ias trabalhar?

Não sei.

Quando?

Não sei.

Porquê?

Não sei.

É a primeira vez que trabalhas?

Agora.

Como foi escolhido o sítio?

Eu.

O que fazes lá? Quem diz o que vais fazer?

A Sassação⁸⁶. Mesa. Chão. Lixo.

Quem te ajuda?

Eu.

Quem te dá a nota do trabalho?

Não sei.

Achas que foi bom pôr-te a trabalhar? Porquê?

Sim, é bom.

Gostavas mais de estar sempre na escola? Porquê?

Gosto escola e limpar.

Gostas de trabalhar? Porquê?

Sim. Tudo bom.

O que gostas menos de fazer lá no estágio? Porquê?

Chão não.

O trabalho mudou a tua vida? Como?

Não sei.

⁸⁶ Nome distorcido da monitora de estágio.

E mudou alguma coisa na escola?

Não sei.

Foi difícil encontrar um sítio para trabalhar? Porquê?

---- (abanou o tronco para a frente e para trás)

É difícil trabalhares?

Não sei fazer tudo.

Quem decide as coisas que vais fazer na escola, no trabalho e em casa?

Eu falo. Mãe, D. Sassação, A.

Achas que é difícil trabalharem todos juntos: professora, D. C. e mãe?

Não sei.

Escolheste alguma coisa para o teu trabalho? O quê?

Não sei.

Quando?

Não sei.

Quem achas que decidiu?

Eu.

Porque é que achas que decidem as tuas tarefas?

Não sei.

As escolhas nunca mudam? Quando?

Não sei.

Quando é que a professora, tu, a D. C. e a mãe se encontram?

Não sei.

Quem faz mais escolhas?

Mãe é que sabe.

O que achas que de podemos fazer melhor para pôr outros alunos a trabalhar como tu?

Cozinha.

Transcrição da Entrevista à Encarregada de Educação

Data: 19 de abril de 2012

Hora: 16h30

Local: Agrupamento de Escolas do educando (concelho de Loures), sala B9

É a sua primeira experiência no que diz respeito à combinação escola-estágio?

Sim.

Quando e qual foi a sua primeira experiência?

...O H. começou o estágio o ano passado, no final do ano, no primeiro nono ano. Ia lá, salvo erro, duas vezes por semana a esta mesma Instituição, só que nessa altura era acompanhado nos percursos escola-local de estágio e este ano, no início também começou assim. Agora, salvo erro, desde quase do final do primeiro período que ele já faz os percursos sozinho. Sem ir acompanhado por um adulto.

Como foi informado sobre o início do estágio? Por quem?

A professora A.⁸⁷

Participa na avaliação do estágio? Com que regularidade?

Na avaliação propriamente do estágio, não. Aliás nunca fui à Instituição. Ou melhor fui lá uma vez mas foi só para ir buscar o H. que tinha de sair mais cedo para ir a uma consulta, mas ir lá avaliar o estágio, nunca fui, mas quando há a avaliação periódica, no final de cada período ou no final do ano, esse é um dos elementos que é avaliado pela professora A., que me é dado a conhecer e em que eu dou a minha própria opinião.

Encontra obstáculos ou constrangimentos à realização do estágio? Quais?

Não, a não ser o meu receio (risos). O receio de ver o meu filho a andar na rua, o receio que ele algum dia faça um percurso diferente...mas isso é em relação ao estágio como é em relação a outras situações.

Acha que o estágio é útil? Porquê?

É fundamental senão ele vai continuar debaixo das saias ou da mãe ou da escola.

⁸⁷ Corresponde à professora de Educação Especial.

Pensou em alternativas? Quais? Porque as afastou?

Pensámos. Pensei e pensámos... É assim, já tínhamos posto várias alternativas e eu tive a possibilidade de tentar operacionalizar uma que era a Escola Agrícola da Paiã em que eu e a professora A. fomos reunir com o diretor da escola que foi muito recetivo e que até achou uma boa ideia e o H. gosta muito de animais, aliás ele faz lá hipismo...mas não tinha pessoal suficiente para garantir a segurança do H. e portanto não foi um “não”, foi “vamos ver quando é que temos condições”. A ideia foi afastada por falta de pessoal porque é uma escola que envolve alguns riscos: é um espaço muito grande, tem muitos animais e portanto teria de haver algum adulto que fizesse a supervisão.

Até que ponto está satisfeita com a experiência? Que aspetos têm sido mais e menos satisfatórios?

Estou muito satisfeita porque o H. está muito satisfeito. Aliás esta situação de ir para a PM⁸⁸ para ele é quase tão normal como vir para a escola. Pronto, para ele é a mesma coisa. Ele está satisfeito e eu estou. Ainda por cima, percebi que, por parte da instituição, e isso também acontece porque eu faço parte de uma outra instituição, e houve uma vez que estávamos nas instalações e aparece uma senhora que eu não conhecia de lado nenhum e cumprimentou-me e disse-me: “Olá, está boa, sou a L. Sou colega do H. na PM. Portanto, estranhei aquela senhora, que era funcionária da PM, para ela o H. era um colega e por isso percebi que, pelo menos, pelo lado daquela senhora, ele está lá muito bem.

Na sua opinião, que consequências tem o estágio na vida pessoal do seu educando?

Basicamente, em termos de sedimentar a autonomia na rua. Tinha sido uma coisa que nós já tínhamos tentado iniciar há aqui uns dois anos atrás. Não tinha tido sucesso porque o H era muito imaturo, ele não conseguia verbalizar o receio dele próprio andar na rua e depois optava por correr. E pronto. Também porque houve algum cansaço da minha parte, na altura, nós desistimos e só retomámos depois o ano passado e isso de facto veio ajudar porque nós nessa altura tínhamos tentado pelo percurso para casa...e isto tem ajudado porque o percurso para a PM é praticamente o mesmo que para casa, isto é, para casa da minha mãe e foi a estratégia que nós utilizámos para criar autonomia na rua. Inicialmente, nós começámos por privilegiar uma paragem abaixo da escola e depois percebemos que o H. sabia muito bem fazer o caminho na paragem acima da escola, que é direta para a PM. Embora a paragem tenha pouca gente, o que dá alguma insegurança, mas para ele agora é um dado perfeitamente adquirido. De tal forma isso já é visível que cria situações que às vezes nos criam muita ansiedade. Ainda no outro dia, o H. não apareceu lá na hora certa, na paragem. Como deve calcular, entrei em pânico, sem saber o que devia fazer. E...liguei para a professora A. que me fez o favor de ir ver à paragem. Ele já não estava portanto já teria passado uma outra [camioneta]. E consegui reconstituir, com o senhor da portaria, que o H. teria saído um pouquinho depois da hora normal, portanto o que levaria a pensar que teria perdido a camioneta... A professora aconselhou-me a esperar pela seguinte e de facto, ele vinha lá. Vinha lá.

⁸⁸ Instituição onde o aluno está a estagiar.

Esta situação fez-me perceber algumas coisas. Primeiro, que o H. não sabia utilizar o telemóvel como nós pensámos e também percebemos que mesmo que ele perca a camioneta, ele a seguir apanha a certa. E aliás, ele já fez isso: apanhou a camioneta antes da hora normal. Por exemplo, na sexta-feira passada, quando estava a chover, a camioneta passa um bocadinho antes das duas...e porque é que fico tão ansiosa porque, como percebeu, o H. tem muitas dificuldades em comunicar. As pessoas só o entenderão se estiverem disponíveis para o entenderem. E nem sempre as pessoas estão porque a vida é terrível e eu tenho muito medo que ele se perca e não consiga explicar...e que eu não o consiga encontrar. E portanto este estágio também veio ajudar. Veio ajudar de várias formas porque também começa a perceber o que é trabalhar porque também já vai tendo alguma idade, de uma forma protegida, mas também estas autonomias na rua, ajudou, ajudou de facto.

E na sua vida escolar?

Isso aí, não sei responder com factos. Em termos de integração nesta escola, o H. está muito bem, há muito tempo, graças a Deus. Esta escola é muito acolhedora. E é muito protetora. Permite estes movimentos de autonomia, mas ao mesmo tempo é muito protetora porque as pessoas estão já muito formatadas e parece que não prestaram atenção, mas prestaram. Por exemplo, nas pessoas novas, há um senhor na portaria que está cá só este ano e não sabia que o H. estava a ir na camioneta sozinho, viu-o na paragem e veio aqui, aliás já não estava a trabalhar, e veio aqui perguntar se era suposto o H. estar na paragem. E em termos de percurso escolar, acho que o estágio ajuda a motivar o H. porque o H. acaba por aqui estar há já uns aninhos, não é...embora ele nunca tenha verbalizado “eu não quero ir para a escola” e está sempre a pergunta, por exemplo, é sábado e pergunta se no dia seguinte há escola. Nas férias, ele pergunta com muita frequência “Amanhã, há escola?”, pronto. É daqueles que não se importava de cá andar o ano todo, mas assim dar uma resposta, não tenho uma coisa assim muito marcada.

Quem acompanha as aprendizagens do aluno no estágio?

Isso eu não sei. Sei que, ouço falar que foi avaliado no estágio. Penso numa pessoa intermédia, numa senhora, mas isso não sei.

Como o faz?

Imagino que deve fazer uma supervisão do trabalho que ele faz mas também acho (risos) que...depois há aqui muita afetividade já. Às vezes é capaz de haver um alargar da flexibilidade em termos daquilo que é esperado em relação ao H. e às vezes, ele está a fazer coisas quase como se fosse um miúdo do ATL⁸⁹, isso também acredito. Até porque o H. é muito sedutor e ele consegue dar a volta, passo a expressão, às pessoas, pronto e isso às vezes cria grandes dificuldades em impor limites.

⁸⁹ Atividades de Tempos Livres (destinadas a crianças pequenas).

Com que regularidade?

Eu julgo que deve lá estar todos os dias.

Como é feita a avaliação das aprendizagens, quando e por quem?

Não sei os parâmetros. Sei que é feita porque a professora A. leva-a muito a sério e eu até tive oportunidade de falar por uma questão de...digamos por uma questão (risos) ligada à adolescência. O H. tinha referido que tinha uma namorada lá na instituição e nós estávamos preocupados que isso pudesse inviabilizar a sua estadia lá. Já tinha falado com a professora A. E efetivamente, nesta avaliação agora, ela perguntou o que é que efetivamente se estava a passar. E pronto, era uma aluna que era aqui da escola e que aparentemente o suposto namoro já não existe, por isso... Também nunca houve nada na instituição que pudesse de alguma forma levantar preocupação ou rejeição.

Verifica melhorias no percurso do seu educando? Quais?

Está muito mais maduro. O H. está muito mais...mais ponderado nas coisas. Também mais introspetivo ao mesmo tempo. Ele... Ele é um miúdo bem disposto mas digamos que já não é um miúdo tão bem disposto como dantes. Não é que...não sei se sei explicar isso. Não é que tenha deixado de ser bem disposto, mas já não é tão sorriso aberto para toda a gente. Ele dantes, O H., era uma das nossas preocupações era que ele era capaz de saltar para o colo de qualquer pessoa e agora está mais contido, está mais...crescido. E pelas situações que vou percebendo e que me vão contando, isso é visível até na forma como ela acha que já tem alguma responsabilidade em relação a outros colegas dele aqui.

Que vantagens traz o estágio?

As vantagens do estágio...a autonomia, que já referi. O ele aprender a ser responsabilizado, não é? O saber que “Tenho de ir e tenho de fazer”. E ser aceite. Embora seja um estágio, ser aceite numa instituição para ela fazer...que vê vantagens em ele lá estar. Com certeza que onde está faz lá alguma coisa porque senão não tínhamos mantido o estágio do ano passado para este, não é? E já vamos no terceiro período e ele está lá quase desde os primeiros dias de aulas.

E desvantagens? Quais?

Isso não vejo (risos).

Qual o seu papel neste processo?

Olhe, eu neste processo todo, tenho tido um papel um bocadinho quase de espectadora porque como tenho a sorte do H. estar nesta escola que é tão proactiva, eu...e como tenho uma confiança mais de cem por cento na professora A. Normalmente, quando ela

propõe alguma coisa, eu assino por baixo porque sei que vai ter vantagens com certeza portanto o meu papel acaba por ser...olhe de quem colhe os frutos.

Com base na sua experiência, entende que tem havido uma boa comunicação entre a escola, a família e o local de estágio? Como?

A comunicação entre a escola e a família tem dois sentidos, sempre. Tenho ligado sempre que preciso, aliás dei-lhe o exemplo ainda há bocado quando apanhei aquele susto lá na paragem. Com o estágio...os contactos que tive foram informais, nomeadamente uma ou outra vez em que fui lá buscar o H. até ainda o ano passado...também fui bem recebida e pronto...como lhe digo, não vou lá. Ainda nunca fui no sentido de fazer a avaliação ou ir conversar com alguém mas também porque não senti necessidade. Eles, pelos vistos, também nunca sentiram porque também nunca pediram.

Acha essa comunicação suficiente e eficaz? Porquê?

Sim, sim, sim.

A comunicação entre pessoas de diferentes profissões tem implicações no estágio do seu educando? Quais?

Vantagens tem. Aliás eu sempre achei que o H. só tinha a ganhar em estar acompanhado por várias áreas. Primeiro porque por mais aplicada que eu possa ser e que o pai tenha sido ao longo destes anos, há coisas que nós não dominamos de todo. E portanto o H. sempre foi acompanhado por várias vertentes e sempre teve em várias áreas...Em relação ao estágio em concreto, eu acho que o facto de haver várias pessoas a dar um olhinho portanto a professora A. tem aqui o seu foco de atenção, mas depois a Dr^a L.⁹⁰ vai conversando com ele nas sessões sobre eventualmente o que se passa e eu também vou percebendo em casa se há algum mal estar por exemplo...isso permite que as coisas possam ser pensadas, analisadas e eventualmente alteradas ou melhoradas. Caso aconteça, confesso que, tirando esta pequena situação de que lhe falei, da possível namorada, não notei assim porque...nunca houve alguma situação que ele me contasse, por exemplo de algum miúdo que lhe tivesse dito alguma coisa que não lhe tivesse agradado ou alguma colega que tivesse, por exemplo, ralhado, não é, porque ele acaba por ser muito mais novo que elas e pronto...se isso acontece, não o incomoda porque o referiu.

Os intervenientes trabalham em equipa na definição do estágio? Como?

Sim. Quando, no início do ano, se definiu quais eram os objetivos, aliás quando no final do ano passado se decidiu que o H. não iria transitar ou não iria sair daqui, na altura ainda nem se quer se punha a hipótese de transitar para outra escola, eventualmente sair, percebeu-se que havia vantagens em o H. continuar na escola por um lado e em

⁹⁰ Técnica (psicóloga educacional) que acompanha o jovem.

continuar no estágio e portanto... analisámos aquilo que já tinha sido proposto para o tempo que ele já lá tinha estado e acrescentou-se. Como se aumentou o número de horas, aumentou-se o número de exigência.

(Como?- esclarecimento)

Eu reúno com a professora A. e a professora reúne depois com o local. Nunca tivemos nenhuma em conjunto. Falo com muita frequência com a professora A. e também noutro contexto, em que participamos as duas e, como é normal, falamos dos assuntos que dizem respeito a esse contexto, mas também falamos do H. (risos).

Em que momentos?

Esta questão dos percursos, portanto... eu fui sempre acompanhando as várias etapas porque primeiro começou por ir a professora A. com o H., depois começou por ir a auxiliar com o H. até lá e depois começou, continuou a ir até uma parte do caminho e ...depois menos um bocado de caminho até que deixou de ir e que ele ia sozinho e em que a professora A. pontualmente, portanto de vez em quando, nos primeiros tempos ia vendo, ia ver se ele estava a fazer o caminho como deve de ser.

(Em que momentos definem as tarefas?- esclarecimento)

Isso muitas vezes é ao telefone (risos). A professora liga-me e diz “Olhe, estou a pensar fazer mais isto assim, concorda? Posso avançar?” É à medida que vai adquirindo. Mesmo em relação à camioneta também foi... porque começou por... ser aqui: a professora ia com ele até à paragem, depois deixou de ir com ele à paragem mas eu ia esperá-lo à camioneta lá... até que depois lá ganhei coragem para deixar de estar na paragem.

Entende que há dificuldades em desenvolver a colaboração entre os envolvidos? Quais?

Não, não há nenhuma.

Algum elemento é mais ativo neste processo? Quem?

A professora A., sem dúvida.

Entende que participou em todas as decisões relativas ao processo? Em quais?

Se não participei em todas, estou perfeitamente confortável porque este processo, para mim, é muito pacífico. Acho que a professora A. me pergunta e diz tudo, portanto... Até agora, é como lhe digo, se há alguma sugestão que eu tenha a fazer também digo: “Olhe, em vez de fazer assim, se calhar devíamos fazer assado”, mas não sinto que

tenham...como há um acompanhamento, não digo semanal, mas quinzenal, mensal, sempre que surge alguma situação, a professora liga-me e falamos e resolvemos.

No seu entender, em que bases são tomadas essas decisões?

Primeiro porque achámos que ele já tinha alguma maturidade. Aqui, em termos de espaço escolar, ele domina-o perfeitamente há muito tempo, às vezes até demais porque às vezes, quando estou ao portão, queria que ele chegasse mais depressa lá em baixo e ele anda aí a dar umas voltinhas... em termo das rotinas da escola, já estão perfeitamente assumidas. Dentro da escola, começou por fazer pequenas experiências no refeitório, etc. Já estavam esgotadas... E portanto, a professora A. também já tem muita experiência com os miúdos e também deu a entender, por um lado, embora eu tenha muitos receios, eu acho que temos de ir alargando e depois tenho tido de facto esta hipótese da professora A. também, como já conhece bem o H., acaba por dizer “Agora está na altura”. Houve uma altura, só para lhe dar um exemplo, em termos dos timings que às vezes a pessoa quer dar um bocadinho o passo maior que a perna e... não foi no último verão, foi no outro, tinha posto a hipótese de pedir ao IKEA um estágio para o Natal para arrumar caixotes, o que pudesse ser e ela disse-me “Acho que o H. ainda não tem maturidade” portanto disse “Então, está bem, isso ficará para outra altura.”, pronto e quando a professora A. propõe que ele vá fazer um estágio para a PM, para o ATL, é porque achou que ele tinha a maturidade. Como isto era uma coisa já vínhamos falando, que ele precisava de alguma coisa que lhe desse mais autonomia, mais responsabilidade, portanto surgiu naturalmente.

As decisões são revistas? Quando? Por quem?

Olhe, é assim, são revistas...para fazer pequenos acertos. Nunca precisámos de mudar assim radicalmente o percurso...isso são revistas quando surge alguma coisa, quando há necessidade de mudar alguma coisa, por exemplo, aqui há algum tempo, a professora A. e o H. viram os colegas irem à piscina à quarta-feira e o H. não vai à piscina à quarta-feira porque tem o estágio e a professora A. às tantas pôs a hipótese de eventualmente o H. deixar de ir à quarta-feira para ir à piscina e aí conversámos e achámos que não, que não devia deixar de ir ao estágio para ir à piscina, pronto. São pequenas coisas, vamos falando.

Considera que a colaboração gerou mudanças? Quais? Porquê?

É assim: se gerou mudança, já vem de alguns anos porque felizmente (risos), neste caso desde quase o final do primeiro ano ou do segundo que e o H. aqui está e o H. já cá está desde o quinto ano, que a proximidade foi muito grande porque também deixe-me dizer-lhe uma coisa, não sei se é importante, o H. veio para esta escola não foi por acaso porque nós não moramos aqui, nós moramos no concelho de Odivelas e mais concretamente em Famões...E o H. veio para esta escola porquê, porque eu procurei várias alternativas quer no concelho de Odivelas quer em Lisboa e aqui porque tinha sabido, através de uma pessoa aqui há uns anos atrás que havia aqui um bom trabalho, e a que me deu mais segurança foi aqui. Tive a sorte de aceitarem a inscrição dele, aliás de me darem uma autorização de matrícula ainda mesmo antes da inscrição ser efetivada e portanto isto dá bases muito diferentes de outras realidades e portanto falei

sempre muito com a professora A. Houve alturas, ao longo destes anos todos, havia outros professores que davam, que estariam mais numa primeira linha com o H. aqui em termos de dinâmica interna, mas eu confesso que tenho alguma dificuldade em deixar de falar com a professora A. porque, para mim, ela é o pilar deste processo todo. Fazia um esforço por falar com as outras pessoas, até para não haver uma questão de desrespeito face ao trabalho que estavam a fazer e dou-me lindamente até com dois professores que estiveram cá o ano passado, mas para mim e para o H. a grande referência é a professora A. Aliás quando agora se pôs a hipótese do H. eventualmente transitar para outra escola, a primeira pergunta que ele me fez foi se a professora A. também ia, portanto acaba por ser uma grande referência.

Sente-se mais tranquila?

Sem dúvida.

E tem desvantagens? Quais?

Não há (risos)!

Que sugestões aponta para melhorar a definição de um estágio?

Olhe, se eu tivesse alguma sugestão, que nem sei se me atrevo a fazer, seria em termos da firmeza por parte das pessoas que estão lá, como lhe digo, não tenho a certeza disto, intuo que sim. Conheço muito bem o meu filho e o meu filho já passou por vários ciclos e tem esta faceta de sedutor e das pessoas terem muita dificuldade em impor regras a estes miúdos... que continuamos todos a tratar por miúdos mesmo quando eles já são adultos, muitas vezes, é “os miúdos”. Para nós, é muito difícil, eu acho que cada vez é mais difícil, impor regras até para os outros, que supostamente são normais, mas enfim, mas as pessoas têm alguma dificuldade em perceber que o ser firme e impor regras não significa não gostar, pelo contrário. Eu tenho passado por esta experiência em muitos sítios... e o H. que está habituado a ter regras normalmente até desmotiva mais com quem não as impõe do que com quem é firme. Na piscina, ele já não faz piscina, há uns anos deixou de fazer por causa disto porque o único professor que conseguia que ele fizesse coisas era quem era afetivo mas firme, os outros estavam no extremo: ou tínhamos aqueles que o deixavam fazer só o que ele queria e havia os outros que passavam a vida a sancioná-lo face ao que ele não fazia. Nos cavalos, ele, o ano passado, teve um professor que era muito novinho, que não sabia impor regras e ele às tantas lanchava em cima do cavalo, só para ter uma ideia... e isso desesperou-me. Neste momento, tem um outro professor que é muito firme e com quem o H. tem evoluído imenso. O H. quase que está a fazer galope e o H. está a fazer... não está a fazer hipoterapia, ele está a fazer mesmo hipismo. É mais comum dizer que anda a cavalo porque acho que é muito pomposo chamar-lhe hipismo dadas as limitações do H., mas o H. face, portanto é o terceiro ano que ele anda lá, o ano passado, nos últimos dois meses, ele partiu um dedo, já não foi, mas face, tem feito aquisições muito boas. Há miúdos que estão muito mais avançados do que ele, mas são miúdos que não têm as limitações que o H. tem em termos de capacidade de concentração, etc, mas portanto a haverá alguma sugestão quer seja neste local, quer seja em qualquer outro em que o H. eventualmente vá, é mesmo manterem-se firmes nas regras e na exigência face ao cumprimento daquilo que ele tem de fazer.

Transcrição da Entrevista à Monitora de Estágio

Data: 23 de abril de 2012

Hora: 11h30

Local: Instituição onde trabalha a monitora (concelho de Loures), refeitório

É a sua primeira experiência enquanto monitora de estágio? Quando começou a colaborar em estágios?

Sim.

Como foi informada sobre o início do estágio? Por quem?

Foi a Dr^a C⁹¹. Já não está aqui neste espaço, esteve um tempo aqui, mas pronto agora foi para outro sítio que também pertence à PM. Era a doutora aqui do ATL.

Quais as suas funções?

Eu aqui no ATL sou serviços gerais para a cozinha e para o refeitório.

Participa na avaliação do estágio? Com que regularidade?

Sim, sim, todos os dias. Todos os dias, tenho de ver o que é que ele faz porque ele é uma criança que...pronto...hoje pode chegar aqui, vou para a cozinha e digo-lhe "H. ajudas no almoço". Como sou eu que estou na cozinha e ele dá-se muito bem comigo é normal que ele vá cá para a cozinha e que me ajude mas, às vezes, mando-o para a minha colega, mas ele não vai, anda comigo, pronto, anda comigo. Vem para o ginásio comigo, por exemplo, ele quer limpar o chão, mas eu prefiro que ele lave sempre comigo do que mandarem ele fazer as coisas sozinho porque, por exemplo, ele molha muito o chão e depois as colegas dizem "O chão está muito molhado" e, se ele andar comigo, ele molha o chão, mas eu vou por detrás e não há reclamações. É por isso que prefiro que ele ande sempre acompanhado seja comigo, é porque assim as minhas colegas não têm coisas a dizer, está a ver. Como por exemplo enxugar os copos. Ele por vezes traz o cesto da cozinha e vai logo arrumar ali e eu já várias vezes lhe digo "Ó H. metes em cima da mesa, vais buscar o pano e enxugas. Se não te apetece enxugar sozinho, a Chachão⁹² enxuga contigo, mas assim, não". Senão depois chegam as colegas e dizem "Os copos estão todos molhados. As prateleiras têm água", está a ver e é para que não haja estas coisas.

Encontra obstáculos ou dificuldades à realização do estágio? Quais?

Não. Ele às vezes apetece-lhe mais fazer umas coisas, outras vezes, apetece-lhe mais fazer outras, mas isso, eu já tenho dito isso várias vezes: eu quando entrei para cá, para a associação, eu só estou cá efetiva na associação há três anos, mas já cá ando há cinco anos a fazer baixas e essas coisas assim, mas efetiva só cá estou há três anos...mas é assim...eu tive cá uma moça connosco, ela não tinha doença como o H. Era completamente normal, só que tinha tido um acidente quando era pequena e tinha pouca força nas mãos e também só fazia aquilo que lhe apeteceia. Vinha às vezes e só conversava com a gente, até nem fazia nada, por isso, acho que o H. vai muito bem. Ai

⁹¹ Responsável pela Instituição.

⁹² Nome da Monitora que o aluno, devido a dificuldades articulatórias, deforma.

está, eu às vezes, não sei dele, vou ver e está aqui sentado a ver televisão, mas ando sempre a ver onde é que ele está, não é...porque, pronto, vai ali para os computadores quando os outros não querem ou...eu ando sempre sobre ele, tenho medo que as minhas colegas digam, têm sempre aquela a dizer “Foi o H.” e eu não gosto, não gosto que se diga “Foi o H.” porque as pessoas que são normais e têm saúde, fazem coisas mal feitas, portanto as pessoas que têm problemas também as fazem, e a gente andamos a corrigir para que não haja problemas com as outras colegas, porque nós somos as mais baixas de cá, eu e a minha colega. É tudo mais alto.

Acha que o estágio é útil? Porquê?

Ai eu acho que sim, até porque lhe vou dizer outra coisa: nós temos cá um aluno que também tem problemas, quer dizer já tem onze anos, onze ou doze, mas não fala. Provavelmente é o último ano que cá vai estar e um dia destes eu andava ali a lavar o chão e o H. foi ali ter comigo e viu que o miúdo estava no escritório, sentado no chão, lá na manta e o H. foi para lá para o pé dele. E o outro tem muito a mania de bater na gente e o H. foi para lá para o pé dele e o miúdo que é muito amigo de bater, bateu no H. e eu, quando vi ele a bater no H. fui, com medo que o H. também desse nele, mas não, não senhora. Eu até comentei isso com a minha colega, disse-lhe que o H. deve estar acostumado com crianças que não são bem normais porque foi muito meigo para ele, muito meiguinho para ele. Acho que o H. está diferente, o conviver com mais gente, está diferente.

Até que ponto está satisfeita com a sua experiência com este estágio? Que aspetos contribuem para a sua satisfação? Que aspetos a deixam insatisfeita?

Estou satisfeita e estou pronta a ajudar aquilo tudo que seja preciso, que seja para ele ou para outra criança porque deve de haver pessoas assim. Ele gosta muito de mim porque eu tenho muita paciência e ele gosta muito de beijos e eu dou-lhe muitos beijos e pronto, ele anda sempre atrás de mim. Em outubro, fui operada à barriga de urgência e depois, estive mês e meio que não vim à associação. Então, quando cá chegava, era uma paixão e depois, tiveram de ligar o telefone para ele falar comigo, pronto é uma paixão, uma paixão...é a Chachão, a Chachão porque eu deixo ele fazer o que ele quer dentro do limite do que veja que está bem. Ele vai fazer comigo e eu digo “H., tens de lavar por detrás do banco, não só aqui na frente, lava-se também aqui, olha como a Chachão faz, olha como a Chachão faz, e ele agora, quando eu venho, ele já está a desarredar o banco e diz “Chachão, também se lava aqui, não é?”. Digo “Limpa-se aqui tudo, varre-se aqui tudo, arruma-se aqueles jogos todos ali” e ele comigo faz muito bem.

Na sua opinião, que consequências tem o estágio na vida pessoal do H.?

Ele aprendeu a ser mais adulto. Está melhor.

E na escola?

Não sei. Só sei que agora já vem sozinho, já vai sozinho.

Quem acompanha as aprendizagens do aluno no estágio?

Eu e a D. O. É a outra senhora.⁹³

Como o faz?

É assim: uma semana, sou à cozinha e a minha colega ao refeitório. A outra semana, é o contrário, portanto, se ele quiser estar na cozinha, está comigo, se quiser o refeitório, a limpar as mesas, a tirar a loiça suja, fica com a minha colega. Temos ali aqueles tabuleiros que são de loiça suja e eu estou sempre a dizer que eu não gosto, não quero que ele leve os tabuleiros lá para dentro. Digo sempre “Tu tens vagar, levas duas, três tigelas de cada vez porque tens vagar. A Chachão é que faz isso”. E que tenho medo que lhe faça mal pegar em tanto peso, não é...Ele não está habituado a isso e...

De quanto em quanto tempo?

Todos os dias. Ele está sempre acompanhado, que seja comigo ou com a minha colega.

Como é feita a avaliação das aprendizagens, quando e por quem?

Eu acho que sou eu e a professora A. As duas.

Verifica melhorias no percurso do aluno? Quais?

Vejo, vejo, vejo. Acho que ele já está melhor. Tanto que ele antes só vinha duas vezes por semana e agora passou a vir todos os dias. E antes, vinha uma colega da escola a trazê-lo e agora não: já vem sozinho, já vai sozinho. Vai sim senhora.

Que vantagens traz o estágio?

Melhorou muito. Já faz coisas sozinho.

E desvantagens? Quais?

Não, não vejo desvantagem nenhuma.

Quem lhe atribui as suas funções enquanto monitora? Como o fez?

Isso foi a Dr^a C. Agora a Dr^a I.⁹⁴ disse que a professora A. queria falar comigo e foi assim. Mas eu é que sei o que é que ele faz porque ela não está aqui e eu é que sei o que é que ele faz.

Com base na sua experiência, entende que tem havido uma boa comunicação entre a escola, a família e o local de estágio? Como?

Sim, sim, sim.

Acha essa comunicação suficiente e eficaz? Porquê?

Eu acho que é...suficiente. Ele fala aqui com a gente, ele faz as coisas. Dizer que ele faz as coisas que a gente diz...não porque ele às vezes, a gente diz para ele limpar a loiça e ele não está muito pendido para enxugar a loiça, está pendido é para acarretar a loiça suja, pronto e a gente deixa. Ele é que termina a vida dele...(risos).

⁹³ Trabalhadora da associação.

⁹⁴ Substituiu a responsável anterior, Dr^a C.

A comunicação entre pessoas de diferentes profissões faz sentido? Porquê?

Eu acho que sim. Cada um sabe do seu trabalho.

Os intervenientes trabalham em equipa na definição do estágio? Como?

A professora A. é que decide.

Em que momentos?

Isso já foi com a Dr^a C.

Qual o seu papel neste processo?

...É de ajudar o H.

Entende que há dificuldades em desenvolver a colaboração entre os envolvidos?**Quais?**

Não. Todos colaboram.

Algum elemento é mais ativo neste processo? Quem?

A professora A.

Entende que participou em todas as decisões relativas ao processo? Em quais?

Eu faço... Isso foi a professora A. e a Dr^a C. e depois nós concordámos. Havia coisas que ele podia fazer porque as tigelas não se partem, os copos também não se partem...

Em que momentos?

Quando ele veio para cá.

No seu entender, em que bases são tomadas essas decisões?

Acho que faz as coisas que nós fazemos cá, dentro do que fazemos cá.

As decisões são revistas? Quando? Por quem?

Sim, nós as duas, eu e a O. Quando vemos que ele já sabe fazer uma coisa, passamos a outra. No geral, tudo o que nós fazemos aqui, ele sabe fazer, às vezes, não lhe apetece é fazer.

Considera que a colaboração gerou mudanças? Quais? Porquê?

Eu acho que ele está melhor.

E tem desvantagens? Quais?

Não.

Que sugestões aponta para melhorar a definição de um estágio?

(suspiro profundo) Não tenho nada a dizer.

Transcrição da Entrevista à Diretora de Escola

Data: 3 de maio de 2012

Hora: 10h30

Local: Agrupamento de Escolas dirigido pela docente (concelho de Loures), gabinete da direção

Já participou na TVA de algum jovem com NEE? Quando?

Sim. Recentemente.

O processo era semelhante ao atual? Em que se diferenciava?

Não sei.

E na elaboração de algum PIT ou de alguma medida de adequação curricular?

Quando?

Também não, também não.

No caso do aluno em estudo, houve dificuldades em encontrar um local de estágio?

Quais?

Eu penso que não. Penso que a equipa do Ensino Especial encontrou rapidamente um local de estágio e penso que não foi muito dificultado pelas entidades que o receberam. Ele está na GESLoures, não é?⁹⁵

- Não, está na PM.

- Pensava que era nas piscinas.

Quem o escolheu? Com que base?

Foi a equipa, foi a professora do Ensino Especial.

Verifica resistência por parte das empresas em aceitar estagiários? Em que aspetos?

Não é fácil. Nós felizmente... todos os pedidos de estágio, de colaboração com outras entidades, nomeadamente relacionadas com a Câmara e Empresas Municipais e outras associações, penso que não têm tido muita resistência, as pessoas têm tido alguma receptividade.

De acordo com a sua experiência, quem inicia e define o PIT?

Tem de ser os professores que trabalham com o aluno, mas eu acho que são mais os do Ensino Especial.

Quando e porquê?

Eu penso que é fundamental, o tempo, o *timing* para se pensar nisso, quando o aluno começa a chegar perto dos dezoito anos. Há um trabalho anterior, de integração, na vida

⁹⁵ A entrevistadora corrigiu o local de estágio, identificando a Instituição correta. A entrevistada expressou facialmente surpresa, evidenciando desconhecer ou não se lembrar do local de estágio do aluno.

da comunidade e trabalhos que se fazem quotidianamente, pequenos gestos que são feitos, mas são ainda na vida da comunidade. Na vida ativa, há um trabalho de preparação, muitas vezes, com recursos da escola, para que possam ter contacto com o mundo do trabalho e, depois com o aproximar dos dezoito anos, ...a necessidade de encontrar soluções para aquele jovem, acelera o processo de procura de soluções.

Como o faz?

Penso que, de acordo com as características do próprio aluno e das suas capacidades e até...(hesitação) das suas preferências, se procuram soluções adequadas ao próprio aluno e com as ofertas da comunidade, naturalmente.

Quem avalia o cumprimento do PIT? Com que periodicidade?

Geralmente, tem sido um acompanhamento muito direto da equipa do Ensino Especial, nomeadamente da professora de apoio.

Quem monitoriza as aprendizagens do aluno no estágio?

A mesma equipa também em conjunto geralmente com alguém responsável pela empresa ou pela entidade que...onde o aluno está a estagiar. Há sempre um ponto de contacto entre uma pessoa da empresa que faz a ponte entre o que ele lá faz e aqui. A professora vai com muita frequência perceber o que se está a passar, acompanhar.

Como o faz?

Mediante um diálogo constante.

Com que periodicidade?

Eu penso que não há uma periodicidade fixa. É de acordo com as necessidades, mas é muito frequente, portanto, a presença do professor é muito frequente.

Como é feita a avaliação das aprendizagens, quando e por quem?

É uma prática constante entre alguém no estágio e a professora responsável pelo aluno.

Encontra obstáculos ou constrangimentos à implementação do PIT? Quais?

Às vezes, se nós fôssemos a cumprir com todo o rigor alguns dos constrangimentos que fazem e que a nossa profissão tem, se calhar não conseguíamos avançar, mas nós tornamos. Por exemplo, nos horários dos professores prevê-se essas situações, teoricamente nós temos de nos adaptar às situações. Os constrangimentos prendem-se muitas vezes com encontrar um local certo para o aluno estagiar de acordo com as suas características e...depois com a continuidade desse estágio. Porque o estágio faz-se, mas depois às vezes não tem consequências. É uma transição para a vida ativa que nunca deixa de ser transição. Nunca passa para o outro lado.

Acha que o estágio foi uma decisão útil? Porquê?

Claro. O aluno faz coisas lá que não teria oportunidade de fazer aqui.

Pensou em alternativas? Quais? Porque as afastou?

Confesso que não sei.

No seu entender, é um recurso de diferenciação curricular pertinente? Porquê?

Com certeza porque estes alunos não acompanham aprendizagens comuns.

Até que ponto a sua experiência com a aplicação do PIT tem sido positiva? Que aspetos têm contribuído mais e menos para a sua (in)satisfação?

Penso que o *feedback* que temos, quer das famílias, quer dos sítios onde os miúdos estão, quer dos professores que os acompanham mais diretamente é bastante positivo. E sentimo-nos felizes, bastante satisfeitos por eles estarem noutra sítio a fazer outras coisas. Por outro lado, temos tido alguns alunos de outras instituições que vêm fazer cá o seu estágio. Temos tido vários e...que são uma mais valia para a escola, quer a nível da qualidade do trabalho que produzem, quer a nível do desejo em dar à comunidade e à sociedade, portanto, temos pessoas diferentes e com capacidades diferentes e...curiosamente ou não são miúdos que são sempre muito bem aceites, miúdos com características muito especiais e que são bem aceites e bem compreendidos mesmo as suas dificuldades e as suas debilidades. Nós temos tido... ano passado, tivemos quatro e, num dos casos, por exemplo, nós demos um estágio o mais que pudemos, para além do que estava previsto porque apesar de não termos suporte para cá ficar, achámos que era muito importante ela cá ficar. E era uma mais-valia. Ela ajudava-nos, portanto não estavam cá a fingir que trabalhavam.

Que alterações originou o estágio na vida do aluno?

Naturalmente. No encarar a sua vida como a vida das outras pessoas que o cercam: é preciso ir trabalhar, é preciso ir fazer algumas coisas.

Que repercussões tem o estágio na vida pessoal do aluno?

A vida escolar destes alunos é...especial, de acordo com o seu programa, não é? No estágio, concretizam aquilo que... as aprendizagens que são feitas aqui na escola. Consolida e acaba por mostrar que essas aprendizagens têm um objetivo prático.

E na sua vida escolar?

Aí não sei.

Verifica melhorias no percurso do aluno? Quais?

Com certeza. O aluno torna-se mais autónomo e mais responsável.

Que vantagens identifica com a implementação do estágio?

Responsabilidade e autonomia.

E desvantagens? Quais?

Não, acho que não. Se calhar há coisas que não correm tão bem, mas é assim mesmo, qualquer pessoa quando faz um estágio tem coisas que correm bem e outras, nem por isso.

Com base na sua experiência, entende que na execução do PIT tem havido uma fácil articulação entre a escola, a família e a comunidade? Como?

Penso que não tem sido difícil.

Quem ou que mecanismos têm contribuído para essa articulação?

Eu penso que o principal motor desta articulação é de facto a professora do Ensino Especial.

Os intervenientes trabalham em colaboração na definição deste recurso? Como?

Com certeza, reúnem, conversam, etc...

Em que momentos?

Não sei.

Qual o seu papel neste processo?

O meu papel é perceber que as coisas estão dentro daquilo que eu entendo que deve ser a escola e deixar que as equipas avancem dentro das suas competências. É um papel de colaboração, de enquadramento de documentos legais e de incentivo para que continuem.

Que outras pessoas estiveram envolvidas?

Penso que toda a equipa do Ensino Especial, bem como a diretora de turma, que representa todos os outros, os pais, a instituição e pessoal não docente também, que colabora na ajuda, nos primeiros tempos, no acompanhamento direto, no ir pôr e ir buscar.

E qual o papel da direção da escola?

Nos temos na nossa ideia de escola, nos nossos documentos orientadores que todos os alunos devem ter uma resposta adequada ao seu perfil. E portanto, estes têm um perfil especial, tem de se encontrar soluções para as suas características. O papel da direção é de incentivar o desenvolvimento destes objetivos, dando as condições para que os professores e os técnicos os possam desenvolver.

Entende que há dificuldades em promover a colaboração entre os intervenientes?**Quais?**

Penso que não.

Algum elemento lidera ou dinamiza de forma mais ativa este processo? Quem?

Sim, sem dúvida. A professora A.

Entende que participou em todas as decisões relativas ao processo? Em quais?

Particpei nas principais (risos), em todas, não. Como digo, o meu papel é de observadora, à distância. Apresentam-me os planos e tudo isso e eu, confesso, tenho uma confiança enorme na equipa e portanto assino por baixo.

Em que momentos?

Acompanho sempre, mas à distância.

No seu entender, em que bases são tomadas essas decisões?

Penso que no interesse do aluno.

As decisões são revistas? Quando? Por quem?

Com certeza. São revistas para as adequar às novas necessidades.

Como é operacionalizada a articulação entre contexto de estágio, família e escola?

Eu acho que reúnem com regularidade.

Entende que a articulação é suficiente e eficaz? Porquê?

Sim, sim. Corre tudo bem.

Considera que a articulação gerou mudanças? Quais?

Eu acho que esta escola é diferente por ter estes programas também. E portanto a articulação entre todos os intervenientes na escola no que diz respeito a alunos com estas características e a estas transições para a vida ativa transformou a escola porque entendo que quer os alunos quer os professores e os funcionários entendem a necessidade de se encontrarem soluções para estes alunos e colaboram e participam nelas.

Entende que a articulação promoveu reflexão, melhorias ou evolução? Quais?

Gerou reflexão e uma atitude diferente perante cada um dos alunos e de acordo com as suas características.

E tem desvantagens? Quais?

Não, nunca tem desvantagens.

Que sugestões aponta para melhorar a implementação e avaliação do PIT?

É preciso que a sociedade fora da escola encare a pessoa com deficiência de outra forma porque os mecanismos legais que existem para que as empresas possam ter nos seus quadros pessoas portadoras de deficiência têm de deixar de estar no papel e têm de estar de facto na prática e bem sei que é difícil. Nos tempos que correm, mais difícil será, não é? Mas nós temos de ter uma atitude perante a deficiência diferente porque toda a gente, a maior parte dos jovens com deficiência tem alguma coisa que pode dar. Neste momento, para as empresas em que o lucro é o principal motor, todas as decisões de facto dificultam e fazem com que se recue alguns tempos nesta temática.

Transcrição da Entrevista à Diretora de Turma

Data: 3 de maio de 2012

Hora: 12h00

Local: Agrupamento de Escolas onde leciona a docente (concelho de Loures), sala de apoio aos alunos de Língua Portuguesa Não Materna.

Já participou na TVA de algum jovem com NEE? Quando?

Não, apenas tenho conhecimento como diretora de turma.

O processo era semelhante ao atual? Em que se diferenciava?

Não sei. Não sei.

E na elaboração de algum PIT ou de alguma medida de adequação curricular? Quando?

Já participei, mas pouco.

No caso do aluno em estudo, houve dificuldades em encontrar um local de estágio? Quais?

Não sei porque não participei nesse aspeto.

Quem o escolheu? Com que base?

Foi a professora A. Penso que nos interesses do aluno.

Verifica resistência por parte das empresas em aceitar estagiários? Em que aspetos?

Não tenho conhecimento direto, mas, pelo que ouço, há alguma resistência.

De acordo com a sua experiência, quem inicia e define o PIT?

Penso que é a pessoa que está responsável pelo aluno em questão, neste caso, da professora de educação especial.

Quando e porquê?

Mais uma vez vou-lhe responder sem conhecimento de causa, mas penso que será quando o aluno ingressa na escola, quando ela toma conhecimento do aluno, quando tem contacto com ele e quando estuda o seu caso, logo de início, portanto penso que não será deixado para o último ano, para o nono ano, digamos assim.

Como o faz?

Quando entra para a escola e acha que está pronto.

Quem avalia o cumprimento do PIT? Com que periodicidade?

Quem avalia é o Ensino Especial e penso que é semanalmente.

Quem monitoriza as aprendizagens do aluno no estágio?

A pessoa responsável lá, que se mantém em contacto com a pessoa responsável aqui.

Como o faz?

Não sei.

Com que periodicidade?

Penso que será sempre que o aluno lá vai.

Como é feita a avaliação das aprendizagens, quando e por quem?

Pela professora e pela responsável do estágio. O resto, não sei.

Encontra obstáculos ou constrangimentos à implementação do PIT? Quais?

Obstáculos concretos, não estou a ver.

Acha que o estágio foi uma decisão útil? Porquê?

Sim, penso que sim. Ele era bastante imaturo e agora aprendeu coisas. Anda sozinho. Tem responsabilidade para vir, para chegar. Às vezes, atrasa-se, mostra preocupação. Já houve aí duas ou três episódios e já aprendeu. Às vezes, diz que ficou na conversa, mas para ele aqui é uma coisa muito simples, bastante natural (risos). Gosta de conversar. É um adolescente, portanto, para ele foi útil, ganhou autonomia.

Pensou em alternativas? Quais? Porque as afastou?

Não sei, sinceramente, não sei.

No seu entender, é um recurso de diferenciação curricular pertinente? Porquê?

O que é que quer dizer com isso?⁹⁶ Estava-me a parecer outra pergunta. Estava a parecer-me que estava a perguntar se o estamos a rotular. É pertinente, obviamente.

Até que ponto a sua experiência com a aplicação do PIT tem sido positiva? Que aspetos têm contribuído mais e menos para a sua (in)satisfação?

Tem sido positiva. Nós aprendemos todos os dias. É uma experiência nova.

Que alterações originou o estágio na vida do aluno?

Na responsabilidade e na autonomia. E na autoestima, também.

Que repercussões tem o estágio na vida pessoal do aluno?

O que já disse.

E na sua vida escolar?

Não sei, mas não me parece que haja uma correlação com a escola, mas eu também não acompanhei o H. desde o início. Apanhei o H. este ano apenas. Ele não pertencia a esta turma, portanto, ele vinha com outra colega desde o sétimo ano, portanto não consigo perceber se ele evoluiu em termos académicos ou não. Daquilo que eu acompanho nas minhas aulas porque ele vai às minhas aulas, não só de formação cívica, mas também de português, portanto aquilo que ele faz é muito básico, portanto eu não consigo ver se há evolução porque ele não tem comparação e além disso ele começou a ir às aulas de português apenas no segundo período. Ele nem sequer foi no primeiro, no início do ano.

Verifica melhorias no percurso do aluno? Quais?

O que noto é na responsabilidade, na autonomia e na autoestima.

⁹⁶ A entrevistadora clarificou a pergunta.

Que vantagens identifica com a implementação do estágio?

As mesmas.

E desvantagens? Quais?

Não, não.

Com base na sua experiência, entende que na execução do PIT tem havido uma fácil articulação entre a escola, a família e a comunidade? Como?

Fácil em que aspeto? Esta escola tem sido e sempre esteve muito recetiva a alunos diferentes. A verdade é que a família procura mais o Ensino Especial do que me procura a mim como diretora de turma, portanto, há mais ligação com a professora A. que é responsável pelo H. do que propriamente comigo.

Quem ou que mecanismos têm contribuído para essa articulação?

A existência do núcleo de ensino especial.

Os intervenientes trabalham em colaboração na definição deste recurso? Como?

Não formalmente e não em conjunto, apesar de, em termos legais, essas coisas terem passado a ser da responsabilidade do diretor de turma, mas como nós aqui felizmente temos um núcleo de ensino especial fantástico que faz...aquilo que o diretor de turma tem de fazer é coordenar, e isto alivia o trabalho até porque estão muito mais dentro que propriamente nós... E portanto é mais com eles, de facto. Eu demito-me um bocadinho, sem me demitir ...

Em que momentos?

É a professora A. que orienta o processo e nos solicita.

Qual o seu papel neste processo?

É mais periférico e às vezes até mesmo passivo (risos). Não deve ser assim em todas as escolas, não sei. Felizmente, o núcleo de ensino especial é fantástico porque senão seria mesmo eu a tratar de tudo, eu ou outra colega.

Que outras pessoas estiveram envolvidas?

Não sei.

E qual o papel da direção da escola?

Não sei muito bem. Há um coordenador do ensino especial que é o professor C.⁹⁷ e é ele que lida mais com a direção do que propriamente cada elemento. O coordenador gere as situações.

Entende que há dificuldades em promover a colaboração entre os intervenientes? Quais?

Não.

⁹⁷ Nome do coordenador da Educação Especial.

Algum elemento lidera ou dinamiza de forma mais ativa este processo? Quem?

A professora que está responsável pelo aluno, a professora A.

Entende que participou em todas as decisões relativas ao processo? Em quais?

Sim.

Em que momentos?

Quando são tomadas, quando é preciso.

No seu entender, em que bases são tomadas essas decisões?

Acho que já respondi há pouco. Têm a ver com os interesses do H. com os interesses e com as capacidades também.

As decisões são revistas? Quando? Por quem?

A periodicidade, eu não lhe sei dizer, mas são revistas quando surge algum problema. A decisão é-me informada imediatamente. Eles mudam de horário, eles mudam consoante os interesses também, se o aluno não se sente bem nesta atividade, eles vão...o horário destes alunos vai sendo reformulado ao longo do ano, tanto que no início, ele não ia às aulas de Português e depois começou a ir porque o horário teve de mudar, portanto o horário é reformulado sempre que há necessidade.

Como é operacionalizada a articulação entre contexto de estágio, família e escola?

Não sei bem.

- Reuniões, telefonemas? Sim, é tudo isso. Até conversas informais (risos).

Entende que a articulação é suficiente e eficaz? Porquê?

Sim.

Considera que a articulação gerou mudanças? Quais?

Em mim, sim porque estão no nono ano e têm exame de Português e tive de adaptar a aula para acolher o H. e também outro menino, que é o B.⁹⁸, que também faz parte da turma. A turma também mudou. Apesar de os receber muito bem, há sempre ali um momento de quebra porque eu também tenho de acompanhar o H. apesar deles trazerem as fichinhas deles, acabo por não criar grandes materiais nem para ele e nem para o B. mas tenho de acompanhar. Mas altera também a planificação e a dinâmica da aula.

Entende que a articulação promoveu reflexão, melhorias ou evolução? Quais?

É assim, nós refletimos e pensamos nisso, por acaso, com bastante seriedade, aqui nesta escola.

E tem desvantagens? Quais?

Não.

Que sugestões aponta para melhorar a implementação e avaliação do PIT?

Sugestões, não sei! (risos).

⁹⁸ Colega da turma do aluno em estudo, que tem paralisia cerebral.

Apresentação da auscultação à Técnica⁹⁹

Data: 30 de abril de 2012 (devolução do mail)

Hora:

Local:

Já participou na TVA de algum jovem com NEE? Quando?

Ainda não, só em processo de PIT.

O processo era semelhante ao atual? Em que se diferenciava?

Não faço ideia.

E na elaboração de algum PIT ou de alguma medida de adequação curricular?

Quando?

Sim, desde já há alguns anos.

No caso do aluno em estudo, houve dificuldades em encontrar um local de estágio?

Quais?

Sim devido às suas preferências que são o teatro.

Quem o escolheu? Com que base?

Ainda esta em processo de escolha.

Verifica resistência por parte das empresas em aceitar estagiários? Em que aspetos?

Ainda não tive diretamente essa experiência, mas em equipa de trabalho já aconteceu.

Penso que é o medo do desconhecido...

De acordo com a sua experiência, quem inicia e define o PIT?

Tem sido um processo conjunto entre a professora de educativo, a equipa do D.¹⁰⁰ e os pais.

Quando e porquê?

Normalmente a partir do 7º ano, depende dos casos.....

Como o faz?

Avaliando os gostos dos alunos, os protocolos com a escola, os interesses da família, etc....

Quem avalia o cumprimento do PIT? Com que periodicidade?

Na minha experiência é a professora de apoio educativo.

⁹⁹ A técnica, que acompanha o aluno, mostrou disponibilidade em preencher e devolver informações, via correio eletrónico, pelo que os dados poderão ser evocados, embora não estejamos perante uma entrevista.

¹⁰⁰ Consultório onde o aluno é acompanhado.

Quem monitoriza as aprendizagens do aluno no estágio?

Devera ser monitorizado por um tutor no local, mas na sua falta deverá existir uma grelha de avaliação a definir pela professora de apoio e o técnico que segue o jovem e o responsável no local.

Como o faz?

Depende dos objetivos e do tipo de trabalho.

Com que periodicidade?

Semanal ou mensal.

Como é feita a avaliação das aprendizagens, quando e por quem?

De acordo com os objetivos definidos.

Encontra obstáculos ou constrangimentos à implementação do PIT? Quais?

Por vezes, se no local as pessoas não estão sensibilizadas ou não conseguem estabelecer boa relação com o jovem.

Acha que o estágio foi uma decisão útil? Porquê?

Fundamental para permitir uma adaptação à realidade.

Pensou em alternativas? Quais? Porque as afastou?

Não.

No seu entender, é um recurso de diferenciação curricular pertinente? Porquê?

Muito.

Até que ponto a sua experiência com a aplicação do PIT tem sido positiva? Que aspetos têm contribuído mais e menos para a sua (in)satisfação?

Por vezes não foi positiva, se não houve conhecimento suficiente do modo de funcionamento do jovem e do que se pretendia e o contrário.

Que alterações originou o estágio na vida do aluno?

Por vezes negativas, porque as más experiência mexem na autoestima e auto imagem do aluno; mas se forem positivas serão fantásticas.

Que repercussões tem o estágio na vida pessoal do aluno?

Não sei.

E na sua vida escolar?

Não sei.

Verifica melhorias no percurso do aluno? Quais?

Melhor adaptação ao mundo exterior.

Que vantagens identifica com a implementação do estágio?

Não estou a ver, mas a adaptação lá fora é mais fácil.

E desvantagens? Quais?

Não sei.

Com base na sua experiência, entende que na execução do PIT tem havido uma fácil articulação entre a escola, a família e a comunidade? Como?

Depende dos casos, como já referi.

Quem ou que mecanismos têm contribuído para essa articulação?

Não sei.

Os intervenientes trabalham em colaboração na definição deste recurso? Como?

Não sei.

Em que momentos?

Não sei.

Qual o seu papel neste processo?

Fazer a melhor gestão dos conteúdos e intervenientes.

Que outras pessoas estiveram envolvidas?

Não sei.

E qual o papel da direção da escola?

Depende dos casos, mas por vezes é fundamental para existir o estágio.

Entende que há dificuldades em promover a colaboração entre os intervenientes?

Quais?

Não.

Algum elemento lidera ou dinamiza de forma mais ativa este processo? Quem?

Talvez a professora de apoio.

Entende que participou em todas as decisões relativas ao processo? Em quais?

Depende dos casos, em alguns não foi necessário porque um dos atores foi mais ativo, a professora de apoio.

Em que momentos?

Quando é preciso.

No seu entender, em que bases são tomadas essas decisões?

São para o bem do H.

As decisões são revistas? Quando? Por quem?

Quando é preciso.

Como é operacionalizada a articulação entre contexto de estágio, família e escola?

Entende que a articulação é suficiente e eficaz? Porquê?

Sim.

Considera que a articulação gerou mudanças? Quais?

Talvez, mas faltam-me dados concretos.

Entende que a articulação promoveu reflexão, melhorias ou evolução? Quais?

Não tenho dados para avaliar.

E tem desvantagens? Quais?

Nenhuma.

Que sugestões aponta para melhorar a implementação e avaliação do PIT?

Nada.

**PROGRAMA EDUCATIVO
INDIVIDUAL (PEI)**

HORÁRIOS DO ALUNO

III - Horário 2010/ 11

III a) - Horário 2008/ 09

FICHA DE AVALIAÇÃO DO PEI

ATA
REUNIÃO DE AVALIAÇÃO DO PEI

CURRÍCULO ESPECÍFICO INDIVIDUAL (CEI)

FICHA DE AVALIAÇÃO (CEI)

PLANOS INDIVIDUAIS DE TRANSIÇÃO (PIT)

VIII – PIT 2011/ 12

VIII a) - PIT 2010/ 11

VIII b) - PIT 2008/ 09

PROCOLOS DE COLABORAÇÃO

IX – Protocolo: setembro de 2011

IX a) – Protocolo: abril de 2011

**REGISTO DE AUTOAVALIAÇÃO:
TAREFAS DO ESTÁGIO**

RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO DE FINAL DE ANO LETIVO

RELATÓRIO CIRCUNSTANCIADO