



**Politécnico
de Viseu**
Escola Superior
de Educação
de Viseu

PV - ESEV 2021

Gestão Curricular e a Promoção de Competências Académicas dos Alunos com Necessidades de Saúde Especiais (NSE): estudo de caso sobre as perspetivas de prosseguimento de estudos no ensino superior

Ana Paula Geralda Moreira Duarte

Gestão Curricular e a Promoção de Competências Académicas dos Alunos com Necessidades de Saúde Especiais (NSE): estudo de caso sobre as perspetivas de prosseguimento de estudos no ensino superior

Ana Paula Geralda Moreira Duarte

Viseu, julho de 2021



**Politécnico
de Viseu**

Escola Superior
de Educação
de Viseu

Gestão Curricular e a Promoção de Competências Académicas dos Alunos com Necessidades de Saúde Especiais (NSE): estudo de caso sobre as perspetivas de prosseguimento de estudos no ensino superior

Ana Paula Geralda Moreira Duarte

Trabalho de Projeto

Mestrado em Educação Especial, Área de Especialização Domínio Cognitivo e Motor

Trabalho efectuado sob a orientação de
Professor Doutor Henrique Manuel Pereira Ramalho
Professora Mestre Carla Sofia Pereira Lacerda

Viseu, julho de 2021

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE CIENTÍFICA

Ana Paula Geralda Moreira Duarte, n.º 13373 do curso Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor, declara, sob compromisso de honra, que o Trabalho de Projeto em Educação Especial é inédito e foi especialmente concebido para o efeito.

Viseu, 16 de maio de 2021

O(A) aluno(a), _____

Ana Paula g. M. Duarte

Epígrafes

A escola inclusiva deve derrubar os muros da exclusão, retirar as cercas semiabertas da integração e construir elos de interação, partilha e empatia.

Ana Paula Duarte

A gestão curricular aproxima a escola inclusiva dos cenários quotidianos dos seus alunos e facilita que se atenda às especificidades/singularidades de cada aluno, permitindo a aquisição de competências de forma personalizada.

Ana Paula Duarte

Agradecimentos

Primeiro, agradeço a Deus por estar sempre presente na minha vida.

A concretização deste trabalho somente foi possível devido ao apoio de diversas pessoas, às quais expresso o meu agradecimento:

- Aos meus orientadores, Professor Henrique Ramalho e Professora Carla Lacerda, com quem aprendi imenso e que, mesmo num ano atípico de urgência sanitária, devido à pandemia da COVID-19, não mediram esforços e se mostraram sempre disponíveis para as nossas reuniões *on-line*. Ao Professor Henrique Ramalho, toda a minha gratidão pela partilha de conhecimento, paciência e dedicação em que conduziu a minha orientação, sendo as suas sugestões de melhoria imprescindíveis para a realização deste projeto e os seus conselhos primordiais, neste ano tão difícil em todos os aspetos. À Especial Professora Carla Lacerda, pela disponibilidade, presença constante em meu percurso académico e partilha do seu saber curricular, sendo que a sua dedicação e excelência em ensinar-nos a disciplina Diferenciação e Gestão Curricular fez com que eu me apaixonasse pelos currículos e quisesse desenvolver a minha investigação nesse tema.

- À Coordenadora do mestrado, Professora Doutora Sara Alexandre Felizardo, a minha gratidão pela acolhida no curso e por sempre me incentivar a participar de projetos e estágios de enriquecimento curricular, contribuindo, assim, para o meu crescimento académico do outro lado do Oceano Atlântico.

- Aos professores do mestrado, pela partilha de seus saberes e suas experiências, favorecendo efetivos momentos de aprendizagem.

- Ao Presidente da Escola Superior de Educação de Viseu, Professor Doutor João Paulo Balula, e aos funcionários desta instituição de ensino que, de alguma forma, contribuíram para que eu realizasse o mestrado.

- Aos meus colegas de mestrado, que tão bem me acolheram na turma e que, juntos, descobrimos que: “Ser diferente é normal”. E, também, um agradecimento às amigas, Cláudia Albuquerque e Flávia Paola Silva, por tantos momentos especiais que passamos juntas, e ao amigo Tadeu Celestino, pelas constantes partilhas e ajudas neste percurso.

- Ao Diretor da escola em que desenvolvi o estudo, por ter autorizado a minha investigação, neste ano letivo tão diferente, à Coordenadora da Equipa Multidisciplinar de Educação Inclusiva (EMEI), que tanto se esforçou para organizar, da melhor forma, a coleta de informações empíricas e à Coordenadora do Centro de Apoio à Aprendizagem (CAAp), que muito contribuiu para a concretização deste estudo.

- A todos os elementos que foram inquiridos e que, prontamente, se disponibilizaram para participar desta investigação e aos pais ou encarregados de educação que autorizaram a participação dos seus educandos.
- Aos meus filhos Vítor e Arthur, que, pacientemente, apoiaram-me em todos os aspetos para que fosse possível desenvolver este projeto.
- Ao meu marido Renato, pelo companheirismo e apoio incondicional em todos os momentos da minha vida.
- À minha mãe Dirce, meu porto seguro que, apesar de distante, sempre torce por mim e me ensinou lutar em prol das minhas conquistas e aos meus irmãos pelo incentivo.
- À Reitora da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Professora Doutora Ana Lúcia de Assis Simões, que exercia a função de reitora da universidade no período em que me foi concedida a licença para vir estudar em Portugal, ao Reitor atual, Professor Doutor Luiz Fernando Resende dos Santos Anjo e ao Pró-Reitor de Ensino, Wagner Roberto Batista, agradeço a todos pelo apoio.
- À Coordenadora do Curso de Graduação em Enfermagem da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Professora Doutora Marina Pereira Rezende, que exercia a função de coordenadora do curso no período em que me foi concedida a licença, à atual Coordenadora do Curso de Graduação em Enfermagem, Professora Doutora Lúcia Aparecida Ferreira, e a todos os professores e técnico-administrativos do curso agradeço os incentivos para que eu pudesse buscar mais esta conquista.
- A todos os servidores da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, que, de algum modo, incentivaram-me e contribuíram para que eu pudesse chegar até aqui.
- E a todos os familiares e amigos que torceram para a concretização deste sonho.
- A todos, o meu MUITO OBRIGADA!

Resumo

A gestão curricular foi atribuída às escolas que se encontram próximas às realidades vivenciadas por seus diversos alunos, sendo, antes, a maioria das decisões escolares centralizadas a nível nacional (Roldão e Almeida, 2018). Com este estudo, busca-se conhecer as perspetivas dos alunos com NSE do 12.º ano em relação ao prosseguimento de estudos, sendo o acesso ao ensino superior geral garantido às pessoas com deficiência (ONU, 2006). Foram delineados os seguintes objetivos: *i)* verificar as perspetivas dos alunos com NSE em ingressar num curso de ensino superior; *ii)* analisar as perspetivas dos diretores de turma/professor de turma quanto à valorização de competências académicas dos alunos com NSE; *iii)* analisar as perspetivas dos diretores de turma/professor de turma e professores de educação especial sobre as relações e o tipo de trabalho colaborativo, entre eles, os outros professores e os técnicos da escola, no âmbito da promoção de competências académicas dos alunos com NSE; *iv)* analisar as perspetivas dos alunos com NSE sobre as relações e o companheirismo, entre eles e os alunos sem NSE, no âmbito da promoção de competências académicas daqueles alunos; *v)* compreender o impacto (relativo) da autonomia e flexibilidade curricular na promoção de expectativas e condições favoráveis ao prosseguimento de estudos por parte de alunos com NSE; *vi)* compreender o impacto (relativo) do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória na promoção de expectativas e condições favoráveis ao prosseguimento de estudos por parte de alunos com NSE. Esta investigação é de natureza qualitativa, tendo como formas de recolha de informações as entrevistas semiestruturadas. Para a análise dos dados utilizou-se a técnica de análise de conteúdo. Foram entrevistados, além dos alunos, elementos que participam da interação inclusiva no âmbito escolar. Verificamos expectativas favoráveis à continuação de estudos por parte de alunos com NSE que não usufruíram de adaptações curriculares. Percebemos que os alunos com NSE que usufruíram de medidas adicionais de apoio à aprendizagem e à inclusão não se encontram inteirados sobre as possíveis formas de ingresso no ensino superior. Consideramos que a gestão curricular e a promoção de competências académicas promoveram efetivas expectativas e possibilidades de alunos com NSE, que cursaram as disciplinas sem adaptações curriculares, prosseguirem os estudos no ensino.

Palavras-Chave: currículo; gestão curricular; educação inclusiva; escola inclusiva.

Abstract

The curricular management was attributed to schools that are close to the realities experienced by their various students, but most of the school decisions were centralized at the national level (Roldão e Almeida, 2018). With this study, we seek to know the perspectives of students with Special Health Needs (SHN) of the 12th year in relation to the continuation of studies, and access to general higher education guaranteed to people with disabilities (ONU, 2006). The following objectives were outlined: i) to verify the perspectives of students with SHN in entering a higher education course; ii) to analyze the perspectives of class directors/class teacher principals regarding the appreciation of academic skills of students with SHN; iii) to analyze the perspectives of class directors/class teacher and teachers of special education on relationships and the type of collaborative work, including other teachers and school technicians, in the context of promoting academic skills of students with SHN; iv) to analyze the perspectives of students with SHN on relationships and companionship, between them and students without SHN, in the context of the promotion of academic skills of those students; v) to understand the (relative) impact of curricular autonomy and flexibility in promoting expectations and conditions favorable to the continuation of studies by students with SHN; vi) to understand the (relative) impact of the Students' Profile on the Departure from Compulsory Schooling in the promotion of expectations and conditions favorable to the continuation of studies by students with SHN. This research is qualitative in nature, with semi-structured interviews as forms of information collection. Content analysis was used for data analysis. In addition to the students, elements that participate in inclusive interaction in the school environment were interviewed. We verified expectations favorable to the continuation of studies by students with SHN who did not enjoy curricular adaptations. We noticed that students with SHN who have benefited from additional measures to support learning and inclusion are not aware about the possible ways of entering higher education. We consider that curriculum management and the promotion of academic competencies promoted effective expectations and possibilities of students with SHN, who attended the subjects without curricular adaptations, to continue their studies in teaching.

Keywords: curriculum; curriculum management; inclusive education; inclusive school.

Índice Geral

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE CIENTÍFICA.....	ii
Epígrafes.....	iii
Agradecimentos.....	iv
Resumo.....	vi
Abstract.....	vii
Índice Geral.....	viii
Índice de Tabelas.....	xi
Índice de Quadros.....	xi
Lista de Abreviaturas.....	xii
Introdução.....	1
I – Enquadramento Teórico Concetual.....	5
Capítulo 1. O Currículo na Interface da Educação Inclusiva.....	6
1. O currículo e a gestão curricular: breves apontamentos concetuais.....	6
2. As manifestações curriculares como promotoras de aprendizagens essenciais.....	11
3. Do currículo ao projeto: um percurso necessário para a construção de uma escola inclusiva.....	14
Capítulo 2. Da Educação Integradora à Educação inclusiva em Portugal.....	18
1. O Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC) e as novas orientações curriculares.....	18
1.1. A promoção de uma educação inclusiva, segundo o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho.....	21
1.2. A organização curricular, segundo o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho.....	26
1.3. O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória como referencial de trabalho.....	30
2. Cenários do ensino secundário face à educação inclusiva.....	33
3. Enquadramento legal da educação inclusiva a nível do ensino superior em Portugal: (im)possibilidades de prosseguimento de estudos.....	39
II – Enquadramento Teórico Metodológico.....	42
Capítulo 3. A Construção de um objeto de estudo.....	43
1. Contextualização e justificação da temática em estudo.....	43
2. Definição do problema de pesquisa.....	43
3. Objetivos do estudo.....	44

4. Metodologia.....	44
4.1. Tipo de estudo.....	44
4.2. Contexto de pesquisa e participantes.....	45
4.3. Instrumentos de recolha de dados.....	49
4.4. Procedimentos empíricos.....	49
4.5. Análise dos dados.....	51
4.5.1. Matrizes de categorização dos dados.....	52
Capítulo 4. Apresentação e Análise dos Dados.....	56
1. Apresentação e análise.....	56
1.1. Apresentação e Análise dos dados referentes aos Alunos com NSE.....	56
1.2. Apresentação e Análise dos dados referentes às Professoras de Educação Especial.....	67
1.3. Apresentação e Análise dos dados referentes às Diretoras de Turma e ao Professor de Turma.....	74
2. Discussão dos Resultados.....	93
2.1. Perspetivas dos alunos com NSE em ingressar num curso de ensino superior.....	94
2.2. Relações e trabalho colaborativo, entre os diretores de turma/professor de turma e professores de educação especial, os outros professores e técnicos da escola, no âmbito da promoção de competências académicas dos alunos com NSE.....	97
2.3. Perspetivas dos alunos com NSE sobre as relações e o companheirismo, entre eles e os alunos sem NSE, no âmbito da promoção de competências académicas daqueles alunos.....	101
2.4. Impacto (relativo) da autonomia e flexibilidade curricular e do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória na promoção de expectativas e condições favoráveis ao prosseguimento de estudos por parte de alunos com NSE.....	102
Conclusões.....	106
Referências Bibliográficas.....	112
Anexos.....	118
Anexo A – Formulário de Consentimento Informado (Instituição).....	119

Anexo B – Formulário de Consentimento Informado (Pais/Encarregados de Educação).....	120
Anexo C – Guião de Entrevista ao Aluno com NSE do 12.º Ano.....	122
Anexo D – Guião de Entrevista à Professora de Educação Especial do 12.º Ano...	125
Anexo E – Guião de Entrevista ao(à) Diretor(a) de Turma do 12.º Ano.....	128
Anexo F – Guião de Entrevista ao Professor de Turma do 12.º Ano.....	131

Índice de Tabelas

Tabela 1 – Dados sociodemográficos dos Alunos com NSE entrevistados.....	46
Tabela 2 – Dados sociodemográficos das Professoras de Educação Especial entrevistadas.....	47
Tabela 3 – Dados sociodemográficos das Diretoras de Turma e Professor de Turma entrevistados.....	48

Índice de Quadros

Quadro 1 – Categorias e Subcategorias utilizadas na análise dos dados relativos aos alunos com NSE.....	52
Quadro 2 – Categorias e Subcategorias utilizadas na análise dos dados relativos às professoras de educação especial.....	53
Quadro 3 – Categorias e Subcategorias utilizadas na análise dos dados relativos às diretoras de turma e ao professor de turma.....	54
Quadro 4 – Apresentação dos dados referentes aos Alunos com NSE.....	56
Quadro 5 – Apresentação dos dados referentes às Professoras de Educação Especial.....	67
Quadro 6 – Apresentação dos dados referentes às Diretoras de Turma e ao Professor de Turma.....	74

Lista de Abreviaturas

AC – Aprendizagem Cooperativa

CAAp – Centro de Apoio à Aprendizagem

CEI – Currículo Específico Individual

CIF – Classificação Internacional de Funcionalidade da Organização Mundial de Saúde

CRI – Centros de Recursos para a Inclusão

DGEEC – Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência

DGES – Direção-Geral do Ensino Superior

DUA – Desenho Universal da Aprendizagem

EB – Ensino Básico

EMEI – Equipa Multidisciplinar de Educação Inclusiva

ES – Ensino Secundário

GTAEDES – Grupo de Trabalho para Apoio a Estudantes com Deficiência no Ensino Superior

IES – Instituições de Ensino Superior

NEE – Necessidades Educativas Especiais

NSE – Necessidades de Saúde Especiais

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

PAFC – Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular

PCE – Projeto Curricular da Escola

PEI – Programa(s) Educativo(s) Individual(is)

PIT – Plano Individual de Transição

RTP – Relatório Técnico-Pedagógico

SHN – Special Health Needs

UE – União Européia

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

Introdução

A educação inclusiva tem sido muito debatida no sistema educacional mundial, devido à importância de inserí-la, efetivamente, em todas as escolas de ensino regular e no ensino superior. Tal debate, assenta no facto de que, durante muito tempo, recusou-se inserir as pessoas com deficiência nas escolas e, conseqüentemente, na vida ativa da sociedade, por terem sido valorizadas mais as dificuldades do que as capacidades destas pessoas (UNESCO, 1994).

O direito à educação foi declarado de forma reiterada por órgãos institucionais mundiais, como por exemplo, o “direito à educação”, na Declaração Universal dos Direitos do Homem (ONU, 1948, número 1, artigo 26.º); a “criança mental e fisicamente deficiente ou que sofra de alguma diminuição social, deve beneficiar de tratamento, da educação e dos cuidados especiais”, na Declaração dos Direitos da Criança (ONU, 1959, Princípio 5.º); “cada criança tem o direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem”, na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994, número 2); e “o direito das pessoas com deficiência à educação”, na Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, sendo tal direito estendido à educação no ensino superior, (ONU, 2006, número 1, artigo 24.º). Assim, salientamos o direito à educação como um direito universal, tendo como escudo uma educação inclusiva, a qual se desenvolve no âmbito de uma escola excludente que está a ser reformada com os princípios da inclusão e, ao término dessa reforma, será solidificada uma escola inclusiva.

Destaca-se que a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) proclama que o direito à educação deve ser oportunizado a cada criança de forma a adquirir uma quantidade de aprendizagem suficiente para o desenvolvimento pessoal, respeitando-se as particularidades pessoais. E, de acordo, ainda, com a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), os sistemas de educação precisam ser estruturados e os programas educativos operacionalizados, conforme às diversas necessidades dos alunos, acolhendo as crianças e jovens com deficiência/incapacidade em escolas de ensino regular, por meio de estratégias pedagógicas dirigidas ao aluno. A Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (ONU, 2006) aumenta o rol de direitos ao preconizar às pessoas com deficiência o direito de gozar de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais, como: a universalidade, indivisibilidade, interrelação de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais e a necessidade de garantir o seu pleno gozo às pessoas com deficiências, sem serem alvo de discriminação.

Atualmente, em Portugal, com cariz inclusivo, o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, os alunos com NSE se encontram incluídos no ensino regular até ao 12.º ano. Entretanto, para que a inclusão seja efetiva, é necessário que o processo inclusivo seja gerido com respeito às necessidades de aprendizagem de cada um, assim, garantindo o sucesso de aprendizagem desses discentes.

Em relação às inovações curriculares, em Portugal, o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário, os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens, de modo que sejam garantidos a todos os alunos a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento das capacidades e atitudes que contribuem para alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Neste processo inclusivo, há o desenvolvimento dos alunos com NSE até o 12.º ano, os quais foram abrangidos pela inclusão nas escolas regulares, sendo respeitadas as especificidades de cada aluno. Geralmente, com a aproximação do término do ensino secundário, muitos alunos começam a refletir sobre a vida pós-escolar, inclusive, alguns já estão a pensar qual curso escolherá para prosseguir os estudos. Há muitos esforços e uma atenção crescente em relação à inclusão dos alunos com NEE no âmbito da escolaridade obrigatória, porém, é importante não se esquecer dos alunos que prosseguem seus estudos. Os alunos com NEE podem deparar-se com dificuldades expressivas, que decorrem do processo adaptativo, quando transitam do ensino secundário para o ensino superior, devido ao número de alterações envolvidas (Abreu & Antunes, 2011).

Nesta vertente, segundo a Declaração Mundial sobre o Ensino Superior no século XXI – Visão e Ação, que foi adotada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), em 1998, regista que deve ser desenvolvida uma política ativa para facilitar o acesso ao ensino superior para grupos especiais, como os povos indígenas, as minorias culturais ou linguísticas, os grupos sociais desfavorecidos, como os povos sob ocupação e as pessoas com deficiências, sendo que essas pessoas, tanto de forma coletiva quanto individual, podem possuir experiências e talentos valiosos para o desenvolvimento das nações. Para que sejam contornadas as barreiras que tais grupos enfrentam, tanto no que se refere ao acesso, como na continuação de estudos no ensino superior, torna-se necessário a elaboração de materiais especiais de apoio e soluções educativas para o atendimento das suas necessidades específicas de aprendizagem.

Com este estudo pretende-se investigar, de entre outros objetivos, se a promoção de competências académicas dos alunos com NSE resulta em motivação, combustível fulcral, que faz surgir o interesse, por parte dos alunos com NSE, para continuar o percurso escolar no ensino superior. E por ser o currículo responsável por traçar as diretrizes que serão desenvolvidas para a aprendizagem dos alunos, torna-se imprescindível que cada aluno tenha o seu percurso resguardado por um currículo específico às suas necessidades de aprendizagem. De acordo com o exposto anteriormente, é relevante investigar, também, se a gestão curricular promove expectativas e possibilidades de os alunos com NSE prosseguirem seus estudos, tendo em conta a autonomia e flexibilidade curricular para se ajustar o currículo de cada aluno, de acordo com as suas características específicas, de forma a garantir a igualdade de oportunidades.

Este trabalho desenvolveu-se no âmbito do Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor, tendo como escopo principal verificar os condicionalismos e as condições que se apresentam aos alunos com NSE do 12.º ano, face à perspetiva de continuarem o seu percurso escolar no ensino superior, sendo necessário, para isto, conhecer os contextos curriculares, socioculturais e ambientais em que estes alunos se encontram inseridos.

Neste contexto, a nossa investigação estrutura-se em duas partes distintas, porém complementam-se, sendo: o enquadramento teórico concetual e o enquadramento metodológico. Na primeira parte, encontra-se a revisão de literatura, composta por dois capítulos, nos quais abordamos o currículo no seio da educação inclusiva, responsável pela construção de uma escola inclusiva; detalhamos a autonomia e a flexibilidade curricular, as quais tiveram, primeiramente, a forma de projeto, sendo aplicadas, de forma experimental em algumas escolas portuguesas; os dois novos normativos vigentes em Portugal, os quais expressam as regras para a promoção de uma escola inclusiva e para a organização curricular; o perfil dos alunos ao finalizarem a escolaridade obrigatória; os cenários do ensino secundário em que se encontram os alunos com NSE e; as (im)possibilidades de prosseguimento de estudos no ensino superior pelos alunos com NSE.

Na segunda parte, composta por dois capítulos, encontra-se o planeamento desta investigação, sendo: contextualizada e justificada a temática em estudo; definido o problema de pesquisa; elaborados os objetivos da investigação; delineados o tipo de estudo e o contexto de pesquisa e participantes; definidos os instrumentos de recolha de dados; detalhados os procedimentos empíricos e; traçado o modelo de análise. Em

seguida, apresentamos e analisamos os dados, discutimos os resultados e, por fim, apresentamos as conclusões a que chegamos com a temática em estudo.

Neste estudo, foram delineados os seguintes objetivos:

- verificar as perspectivas dos alunos com NSE em ingressar num curso de ensino superior;
- analisar as perspectivas dos diretores de turma/professor de turma quanto à valorização de competências académicas dos alunos com NSE;
- analisar as perspectivas dos diretores de turma/professor de turma e professores de educação especial sobre as relações e o tipo de trabalho colaborativo, entre eles, os outros professores e os técnicos da escola, no âmbito da promoção de competências académicas dos alunos com NSE;
- analisar as perspectivas dos alunos com NSE sobre as relações e o companheirismo, entre eles e os alunos sem NSE, no âmbito da promoção de competências académicas daqueles alunos;
- compreender o impacto (relativo) da autonomia e flexibilidade curricular na promoção de expectativas e condições favoráveis ao prosseguimento de estudos por parte de alunos com NSE;
- compreender o impacto (relativo) do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória na promoção de expectativas e condições favoráveis ao prosseguimento de estudos por parte de alunos com NSE.

O problema que propomos investigar é: *em que medida a gestão curricular e a promoção de competências académicas dos alunos com NSE promovem efetivas expectativas e possibilidades de estes alunos prosseguirem os estudos no ensino superior?*

I – Enquadramento Teórico Concetual

Capítulo 1. O Currículo na Interface da Educação Inclusiva

1. O currículo e a gestão curricular: breves apontamentos conceituais

Neste ponto, abordaremos alguns apontamentos conceituais sobre currículo e gestão curricular.

A palavra currículo originou-se do latim, “derivando do verbo *currere* que significa caminho ou percurso a seguir” (Morgado, 2000, p.15). Sabemos que esta palavra possui vários significados, porém, vamos remeter-nos ao de percurso percorrido por uma instituição de ensino para transmitir aos seus alunos o conhecimento.

Devemos associar, desde a origem latina do termo, dois significados ao termo currículo: a transmissão de algo a alguém e a unidade que o forma e que ele forma na pessoa, para que a transmissão seja efetiva (Roldão, 1999).

Desde a sua gênese, o currículo foi teorizado e suas teorias foram fortemente influenciadas pelo contexto social, político e econômico da época em que surgiram. Portanto, o currículo nunca esteve numa posição de neutralidade em relação aos acontecimentos externos à escola. Leite (2012) comenta que Goodson (2007) em sua entrevista à *Revista em Educação* afirmou que:

a análise do histórico de uma série de disciplinas no currículo escolar mostrou que ‘havia uma política governando as disciplinas’ não sendo, portanto, possível entender o currículo sem ser no quadro de um processo político e social, isto é, de um ‘conhecimento politicamente estruturado’ (Goodson, 2007, cit. por Leite, 2012, p. 89).

Pacheco (2000) acrescenta que não existe uma visão única para definir a realidade curricular, por se tratar de uma prática que gera visões divergentes, as quais derivam de várias forças de influência. Então, quando nos deparamos com uma definição de currículo, temos que pensar que essa definição foi pensada por defensores de uma teoria, de acordo com seus interesses.

O currículo, desde a sua criação, apresenta-se como instrumento que estrutura a escolarização, regulando os conteúdos das disciplinas, as práticas pedagógicas e de ensino-aprendizagem e o cotidiano das escolas. Assim, o currículo é responsável por transmitir e impor regras e normas numa ordem determinante. O currículo pode desempenhar papéis antagônicos, sendo que ao mesmo tempo que possui uma função dupla de organizar e unificar o ensinar e o aprender, também cria uma contradição ao reforçar os limites que separam as suas disciplinas (Sacristán, 2013).

A seguir, citamos alguns autores que se posicionaram quanto à adequação do modelo de currículo universal e blindado. Em relação ao currículo, não se pode achar

que os cenários da escola são imutáveis; assim sendo, “as necessidades sociais e económicas variam, os valores variam, as ideologias sociais e educativas variam e/ou conflituam num mesmo tempo” e temos que entender que o currículo escolar deve acompanhar, ao longo do tempo, esses cenários (Roldão & Almeida, 2018, p. 7). Há uma cultura pertencente aos conteúdos do currículo, sendo esta “selecionada, ordenada, empacotada, lecionada e comprovada” e a sua aplicação nas escolas forma-se o conhecimento escolar (Sacristán, 2013, p. 20). Mas, hoje, sabemos que esta cultura curricular, que determina e universaliza os conteúdos do currículo, precisa ser revista e que o conhecimento escolar a que se refere o autor não é alcançado por todos os alunos, devido ao facto de a realidade escolar atual ser diferente da que foi referida.

Nesta vertente, Alves, Formosinho, e Verdasca (2016, p. 14) chamam a atenção para a necessidade de o currículo abandonar o perfil homogéneo e admitir espaços e tempos de uma gestão autónoma, conforme o tempo determinado. Roldão e Almeida (2018) acrescentam que os programas nacionais universais conduzem a escola a transmitir seus ensinamentos de forma uniforme, sendo que estes começam a não responder às necessidades sociais e, diante desta nova realidade, torna-se muito importante falar de mudança. As autoras referem que a partir do momento que o currículo e a escola passarem a ser pensados com um olhar histórico, haverá o abandono do aspeto estático e irreal da instituição e da sua função.

Para Roldão e Almeida (2018), a mesma escola que antes lutava contra a massificação do acesso à educação, hoje, depara-se com uma situação inversa, a pressão de aumentar o nível educativo das populações, ou seja, nivelar o sucesso a todos, através da garantia de uma educação satisfatória. Hoje, a escola precisa assegurar a todos os alunos o verdadeiro sucesso (Nóvoa, 2011). Com a dialética da educação universal, amparada pelo princípio da igualdade, passou-se a exigir que os conteúdos das disciplinas sejam equilibrados e estruturados numa escola desenvolvida (Sacristán, 2013). As escolas públicas precisam rever a sua organização e suas pedagogias uniformes, visto que estão inseridas em meios distintos e acolhem alunos de origens variadas (Nóvoa, 2011).

Atualmente, para que a escola atenda a todos os alunos, é necessário que se pense o currículo como um binómio, sendo que os dois termos precisam estar articulados, assim:

O primeiro elemento prende-se com a dimensão do que é *socialmente necessário a todos – as aprendizagens essenciais comuns, o core curriculum, o que é socialmente reconhecido como competência(s) indispensável(is), sustentadas por sólido conhecimento, que o aluno deverá adquirir na escola.*

O segundo termo do binómio refere-se à *concretização que cada escola faz desse core curriculum*, concebendo-o como um *projeto curricular* seu, ou o currículo de escola, operacionalizador do seu projeto educativo, pensado para o seu contexto e para a aprendizagem dos seus alunos concretos, e incorporando adequadamente as dimensões locais e regionais (Roldão & Almeida, 2018, p.15).

Na vertente de contextualizar a aprendizagem e lhe atribuir um cariz significativo, Leite (2012) expõe que a aprendizagem dos alunos possui probabilidades maiores de acontecer quando é significativa, ou seja, quando possibilita que os alunos deem significado às suas vivências e quando há uma ligação entre o saber novo e o saber que já tinham. Quando os alunos são “forçados a seguir o mesmo programa, quer padronizado em escala nacional ou regional, quer em escala institucional, não encontram uma tradução idêntica a ele no local” (Perrenoud, 2000 p. 89). Então, os conteúdos curriculares devem considerar o meio em que a escola está inserida e as culturas originárias dos alunos.

Leite (2012) expressa sobre a aprendizagem ser influenciada por uma componente social:

tem sido reconhecida a influência da componente social na aprendizagem, quer pelo tipo de interação que é proporcionada (interação entre sujeitos), quer pelo reconhecimento e importância atribuídos às culturas de origem de cada um dos alunos que constituem a população escolar (Leite, 2012, p. 89).

O currículo flexível é planeado em níveis intercalados entre si e responsáveis pela eficácia da ação educativa. As políticas de flexibilização curricular diferenciam-se nos seguintes níveis de decisão curricular: ao nível central (macro); ao nível institucional (meso) que adapta o currículo nacional ao âmbito das escolas e elabora, primeiramente, o projeto educativo e, após, o projeto curricular; ao nível grupal (meso) que adapta o projeto curricular ao projeto de desenvolvimento curricular para cada turma e; ao nível individual (micro) que retrata o quotidiano da ação educativa e as decisões que cada professor toma na sala de aula, de acordo com as decisões de cada equipa ou grupo (Roldão & Almeida, 2018).

Quanto à abordagem ecológica e sistémica, o currículo de um país não pode ser delineado tendo como referência um único contexto. Goodlad (1979) menciona que a política educativa baseia-se em contextos diferentes, os quais se interligam. Assim, de acordo com o autor, existem: o mega contexto, caracterizado por interferências de instituições internacionais na seara educativa; o macro contexto, caracterizado pelas regras prescritas e orientações para o funcionamento de todo o processo educativo; o

exo contexto, caracterizado pela sociedade e sua influência na gestão escolar; o meso contexto, caracterizado pelas instituições escolares, sendo o exercício de suas funções tutelado pelas normas superiores e, o contexto pontual da sala de aula e suas possíveis interações. Para Lacerda (2015, pp. 42-43), “uma política educativa pode centrar-se em dimensões distintas”, que, apesar de serem diferentes, relacionam entre si, e possuem a natureza dinâmica e evolutiva que nos permite identificar os diversos contextos que a formam. Em relação ao “mega contexto”, precisamos ter em conta as interferências que entidades supranacionais, como, por exemplo, o Banco Mundial, o FMI, a OCDE e a UNESCO exercem no âmbito das políticas nacionais. Tais organizações, no âmbito europeu, prescrevem regras que determinam, de forma direta e indireta, a política educativa nacional. Em relação ao “macro contexto”, temos a prescrição do sistema educativo, com suas diretrizes e documentos orientadores, que estruturam todo o sistema, desde o nível nacional até ao nível escolar. Em relação ao “exo contexto”, temos a comunidade e a sua relação estabelecida com os órgãos gestores da escola. Em relação ao “meso contexto”, temos as escolas que exercem suas práticas, balizadas por regras superiores. E, por último, temos o contexto da sala de aula, no qual ocorre a inter-relação do discente, docente e conhecimento.

Ao pensarmos a realidade contemporânea das escolas, perceberemos uma imensa necessidade de rever ideologias e políticas educativas em vários aspetos, principalmente no que se refere ao que se ensina e como se ensina. Nesta vertente, Roldão e Almeida (2018) referem que falar de currículo não se resume, somente, em discutir os programas e blindá-los dos contextos enfrentados no âmbito escolar, é necessário adequá-los à realidade vivida pelas escolas.

Neste cenário de mudança e revisão de ideologias educativas, houve uma grande reivindicação para que a gestão curricular fosse descentralizada e, assim, dar oportunidade às escolas de gerirem o seu currículo, sendo:

A gestão contextualizada do currículo como reivindicação pedagógica tem vindo a acentuar a importância de uma tal opção em função da necessidade de se respeitar as singularidades cognitivas e culturais dos alunos como factor fundamental da gestão do seu processo de ensino-aprendizagem (Cosme & Trindade, 2012, p. 62).

Em relação à gestão curricular, segundo Roldão e Almeida (2018), a grande maioria das decisões eram tomadas, de forma centralizada, longe das escolas e dos professores, “quase limitando a gestão curricular – as decisões – dos professores, no plano coletivo, à distribuição dos conteúdos pelos trimestres e à atribuição das

classificações, e, no plano individual, à planificação das suas aulas quotidianas” (Roldão e Almeida, 2018, p. 9).

Para Veiga (2013), as escolas públicas estão a experimentar movimentos de planeamento, gestão e avaliação, sendo que tais movimentos acontecem de forma coletiva, participativa e contínua para que sejam garantidos o acesso, a permanência e o sucesso escolar dos alunos que procuram nas escolas “uma formação cidadã”.

Pensar hoje a escola [...] significa [...] uma reflexão coletiva e um fazer participativo. Nessas reflexões e nesses fazeres, não podem ser deixadas de lado as características dos alunos e nem as especificidades do contexto local em que está inserida a escola, ante as determinações do global (Veiga, 2013, p. 164).

A gestão curricular não se resume apenas a programar a cronologia dos conteúdos das disciplinas e a fazer, de vez em quando, poucas atividades conjuntas. Esta deve pertencer ao quotidiano das escolas, as quais se encontram mais próximas da realidade vivida pelos seus alunos. Assim, a gestão curricular relaciona-se com a tomada de decisões sobre qual a melhor forma de se desenvolver o currículo para se alcançar a aprendizagem, sendo que estas decisões devem responder “às questões *o quê, para quê, quando, como ensina*” (Roldão & Almeida 2018, p. 23).

Pacheco (2000) defende a existência de três territórios curriculares: nacional, regionais e locais. E esses territórios podem existir de forma simultânea, estruturados por “um processo de desenvolvimento do currículo dinâmico e contínuo” (Pacheco, 2000, p. 9). Porém, o autor comenta que em Portugal, com a estrutura política e cultural do país, não se justifica a regionalização do currículo.

Ao termos presente as ideias de Cosme e Trindade (2012), Roldão e Almeida (2018) e Pacheco (2000), referidas anteriormente, consideramos relevante a necessidade de se respeitar as particularidades cognitivas e culturais de cada aluno, a coexistência das decisões sobre o currículo, nacionais e locais, no caso de Portugal; percebemos pontos importantes que justificam as reivindicações das comunidades escolares para que cada escola possa participar da gestão do currículo. E no ano letivo de 2018/2019, em Portugal, foi implementado o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 06 de julho, que concede autonomia curricular às escolas para gerirem os seus currículos em 25% da sua carga letiva semanal e, assim, levar à comunidade escolar aprendizagens mais próximas do quotidiano dos seus alunos e que podem ser essenciais ao desenvolvimento desses discentes.

2. As manifestações curriculares como promotoras de aprendizagens essenciais

As manifestações curriculares em prol da promoção da aprendizagem podem acontecer de modo formal, informal, oculto e real. Mas, então, imaginemos a seguinte questão: qual a manifestação curricular que promove a efetiva aprendizagem dos alunos? Responderemos a esta questão ao longo da contextualização sobre as manifestações curriculares.

O currículo formal ou prescrito é aquele determinado pelo órgão gestor do sistema educativo de um país, o qual prescreve o plano de ensino-aprendizagem de todas as disciplinas a ser ensinadas, com objetivos e conteúdos. Leite (2007, p. 3) refere-se ao currículo formalizado a nível nacional, como: “prescrito -, o currículo é sinônimo dos objetivos a atingir e é estruturado de modo a que os professores tenham pouca possibilidade de o alterar, desejando-se que assumam um papel de consumidores desse currículo concebido em nível nacional”.

Até hoje, infelizmente, é muito valorizada a ideia de que um bom professor é aquele que é capaz de vencer todo o conteúdo programático previsto pelas diretrizes curriculares em tempo hábil. Podemos dizer que este professor exerce a educação denominada por Freire (1987) de educação bancária, a qual o caracteriza como uma pessoa que narra a matéria e leva os alunos a memorizarem mecanicamente o conteúdo narrado, sendo os discentes comparados a recipientes que são cheios por esse educador. Agora, imaginemos que, numa sala de aula, os alunos possam ter ritmos e formas diferentes de aprendizagens, portanto, quem conseguir acompanhar o ritmo acelerado do professor e a forma utilizada por ele para transmitir os conteúdos, aprenderá. Assim, o aluno que não consegue assimilar os conteúdos, no momento em que estão sendo ensinados, não participa da aula de forma ativa, o que acaba por desmotivá-lo.

No currículo informal, como o nome indica, não existe uma forma prescrita, podem ser usadas, para aprendizagem, todas as atividades realizadas no âmbito escolar, planeadas ou não, e em outros ambientes. Então, entendemos por currículo informal toda atividade, que além das atividades letivas, contribuem para a construção do conhecimento.

Na educação informal, não há lugar, horários ou currículos. Os conhecimentos são partilhados em meio a uma interação sociocultural que tem, como única condição necessária e suficiente, existir quem saiba e quem queira ou precise saber. Nela, ensino e aprendizagem ocorrem espontaneamente, sem que, na

maioria das vezes, os próprios participantes do processo deles tenham consciência (Gaspar, 2002, p. 173).

E por não ser planejado, o currículo oculto pode ficar imperceptível a muitas pessoas, sendo preciso sensibilidade para percebê-lo. Tal instrumento surge através das relações positivas ou negativas, entre alunos e professores, caracterizadas pela postura e empatia do professor com seu aluno. Os professores, muitas vezes, preocupam-se muito com a transmissão de conteúdos e não chegam a perceber os comportamentos, os valores e as atitudes que podem surgir no âmbito de sua sala de aula. Para Sacristán e Gómez (2007, cit. por Fini, 2017), é muito importante o estímulo de comportamentos, a aquisição de valores, atitudes e de competências de pensamento, além da transmissão de saberes. Nóvoa (2011) retrata nuances negativas, que podem surgir por intermédio do currículo oculto, caracterizadas pela inacessibilidade do conhecimento, assim:

Hoje, todos os alunos estão na escola, mas nem todos têm acesso ao conhecimento. Há muitos alunos que não querem aprender, que não têm qualquer projecto escolar, e a escola encontra-se perdida perante esta realidade. Não sabemos o que fazer com estes alunos que não nos respeitam, para os quais a escola não tem sentido (Nóvoa, 2011, p. 41).

O currículo oculto, segundo Silva (2015, cit. por Fini, 2017), é constituído por elementos ausentes no currículo formal que auxiliam, de forma implícita, a aquisição de aprendizagens sociais importantes contra as injustiças cometidas pela sociedade capitalista. O autor expõe a visão dos críticos sobre o currículo oculto:

Para a perspectiva crítica, o que se aprende no currículo oculto são fundamentalmente atitudes, comportamentos, valores e orientações que permitem que crianças e jovens se ajustem da forma mais conveniente às estruturas e às pautas de funcionamento, consideradas injustas e antidemocráticas e, portanto, indesejáveis, da sociedade capitalista (Silva, 2015, cit. por Fini, 2017, p. 68).

Para finalizarmos a nossa contextualização sobre as manifestações do currículo, iremos abordar o currículo real, que corresponde à aprendizagem efetiva que o aluno foi capaz de assimilar. Perrenoud (1994 b, 1995 a e 1996 a, cit. por Perrenoud, 2000, p.88) define o currículo real “como a sequência das situações e das experiências formadoras efetivamente vivenciadas pelo estudante”. Na visão de Perrenoud (2000), o currículo real é fruto das interpretações individuais do que é ensinado e da adaptação aos meios de aprendizagem, anseios e níveis dos alunos, assim:

O currículo real resulta, de facto, de interpretações pessoais dos textos, de escolhas diferentes em matéria de transposição didática, de negociações locais com os usuários e os colegas, da adaptação às condições de trabalho, às expectativas e aos níveis dos estudantes, daquilo que se estabelece em um grupo de formação (Perrenoud, 2000, p.89).

Sacristán e Gómez (2007, cit. por Fini, 2017, p. 23) referem que adjacente ao currículo manifesto há outro que ocorre escondido, chamado de oculto e, nas práticas experienciadas pelos alunos, esses dois currículos interagem surgindo o currículo real. Segundo os autores, com os currículos formal, oculto e real deve-se:

considerar que o ensino se reduz ao que os programas oficiais ou os próprios professores/as dizem que querem transmitir é uma ingenuidade. Uma coisa é o que dizem aos professores/as o que devem ensinar, outra é o que eles acham ou dizem que ensinam e outra diferente é o que os alunos/as aprendem. Em qual dos três espelhos encontramos uma imagem mais precisa do que é a realidade? Os três trazem algo, mas algumas imagens são mais fictícias do que outras. O resultado que obtemos das duas primeiras imagens – o que se diz que se ensina forma o currículo manifesto. Mas a experiência de aprendizagem do aluno/a nem se reduz, nem se ajusta, à soma de ambas as versões. Ao lado do currículo que se diz estar desenvolvendo, expressando ideias e intenções, existe outro que funciona subterraneamente, que se denomina oculto. Na experiência prática que os alunos/as têm se misturam ou interagem ambos; é nessa experiência que encontramos o currículo real (Sacristán & Gómez, 2007, cit. por Fini, 2017, p. 23).

É salutar pensarmos que o currículo formal não seja o único a figurar numa sala de aula. O ideal é que haja, concomitantemente, a presença dos currículos formal, informal, oculto e real para a aquisição de aprendizagens significativas pelos alunos.

Nas escolas, o currículo formal serve de guia para o desenvolvimento dos conteúdos pelo professor, porém, Sacristán (2013) alerta que os objetivos educacionais não podem ser limitados pelos conteúdos das tradicionais disciplinas escolares. Nesta vertente, é importante a interação das formas curriculares que foram abordadas anteriormente, sendo que: o currículo formal possa ser complementado com atividades informais, realizadas no âmbito escolar; os intervenientes do processo educativo possuem sensibilidade para perceber o currículo oculto como um forte contributo para a ocorrência do currículo real e; os professores tenham feedback sobre a aprendizagem de seus alunos e, caso seja necessário, possam fazer adaptações nos métodos

utilizados para ensinar, para que sejam garantidos a aquisição de aprendizagens e o sucesso de todos os alunos.

Ressaltamos a importância que o currículo oculto desempenha na concretização das aprendizagens, sendo este determinado por atitudes, valores e sentimentos, os quais podem favorecer ou dificultar a inter-relação entre o aluno e o professor. E quando há uma relação positiva do discente com o docente, esta pode favorecer o processo de aquisição do conhecimento pelo aluno.

O currículo oculto também se manifesta na educação inclusiva, quando o professor estabelece uma relação empática com o aluno, guiada por princípios inclusivos, o que garante a oportunidade de aprendizagem a este discente. Para Sacristán (2013), o currículo ao ser implementado não pode deixar de querer que os indivíduos cresçam e se abram para mundos mais amplos, sendo isto possível a todos, mesmo que seja de formas diferentes e medidas desiguais.

Diante das formas que o currículo pode manifestar, apresentadas neste tópico, importa-nos ressaltar que as manifestações curriculares não podem vir descaracterizadas do seu objetivo maior que é a promoção de aprendizagens essenciais e significativas aos alunos.

3. Do currículo ao projeto: um percurso necessário para a construção de uma escola inclusiva

Roldão e Almeida (2018) comentam que um dos principais impasses da escola, e o mais responsável pelo insucesso escolar, é a forma de organização que a escola continua a apresentar, sendo a realidade das escolas hoje bastante diversa da de décadas atrás. Para as autoras, o projeto curricular contextualizado (ou currículo da escola) tende a ganhar espaço sobre a administração centralizada do currículo e o que se pretende com a gestão autónoma das escolas é uma maior eficácia da aprendizagem e adequação ao seu público. E a partir do momento que a escola se autodefine como instituição curricular, o projeto educativo de cada escola será, em essência, composto por opções variadas, no que tange às aprendizagens assumidas como prioridades e pelas formas mais adequadas que levam ao sucesso educativo.

Veiga (2013) expõe que a escola ao elaborar o seu projeto político-pedagógico, que em Portugal corresponde ao projeto educativo, mostra a sua autonomia e a sua identidade. Tal “documento identitário” confere à escola um espaço para debates, diálogos e reflexões coletivas. “É importante tomar como ponto de partida para a

construção do projeto da escola a prática social e o compromisso de socializar os problemas da escola, da gestão, do currículo e da avaliação” (Veiga, 2013, p. 163).

Ao dialogar-se com pluralidades de ideias, chega-se à unidade (o projeto), sendo que:

A ideia-chave do projeto é construir a unidade no diverso, considerando o coletivo em suas dimensões de qualidade técnico-política e de democracia participativa. A construção, o desenvolvimento e a avaliação do projeto são práticas sociais coletivas, decorrentes da reflexão e da convergência das finalidades e objetivos (Veiga, 2013, p. 163).

Nesta vertente, a escola “procura assumir um conjunto de factores políticos, sociais, culturais e educacionais criados e recriados pelas relações entre os indivíduos e o dia a dia da escola”. Portanto, a escola é um lugar de “compromisso, colaboração e participação”, caracterizado pela diversidade e pluralidade, que facilitam a compreensão da sua natureza e das relações que nela ocorrem (Veiga, 2013, p. 160).

Mantoan (2003) expõe que não pertence à cultura da escola propor um documento dessa natureza, elaborado de forma autónoma e participativa, porém, é ideal que o projeto: inicie com o levantamento das demandas da comunidade escolar; aprofunde nos pontos positivos e negativos das atividades desenvolvidas e defina as prioridades de atuação e os objetivos, proponha ações, com metas a serem alcançadas e as pessoas responsáveis para coordená-las.

Pacheco e Pereira (2007) comentam que as escolas ao elaborarem seus projetos educativos e curriculares possuem a possibilidade de utilizar os fundamentos da teoria curricular crítica, com predominância da autonomia, da construção do auto-referencial do currículo e do diálogo constante com a comunidade. Portanto, para os autores, são questionáveis os argumentos que sustentam a reforma centrada nos projetos de escola e as práticas de sua construção, sendo que, muitas vezes, as práticas curriculares privilegiam mais os parâmetros curriculares nacionais do que as práticas de organização essenciais à escola.

A Declaração de Salamanca (1994), ao retratar o princípio fundamental da educação inclusiva, assinala a importância de as escolas passarem a ser inclusivas e praticarem a gestão curricular, realçando a necessidade de adequação das escolas aos seus alunos, por meio de currículos apropriados, para responderem às especificidades de cada um e, assim, ser alcançada a aprendizagem por todos, favorecendo a igualdade de oportunidades e a participação total.

As escolas públicas estão a experimentar movimentos de planeamento, gestão e avaliação, sendo que tais movimentos acontecem de forma coletiva, participativa e

contínua para que sejam garantidos o acesso, a permanência e o sucesso escolar dos alunos que procuram nas escolas uma educação cidadã, assim:

Pensar hoje a escola [...] significa [...] uma reflexão coletiva e um fazer participativo. Nessas reflexões e nesses fazeres, não podem ser deixadas de lado as características dos alunos e nem as especificidades do contexto local em que está inserida a escola, ante as determinações do global (Veiga, 2013, p. 164).

Mantoan (2003) aponta a urgência de abandonar a forma tradicional de ensinar e a importância de desenvolver nos alunos valores como a ética e a justiça, para que eles possam modificar o mundo e deixá-lo mais humano. A autora denomina a inclusão como um projeto novo e apontou que não se pode encaixá-lo numa matriz escolar ultrapassada. Sendo assim:

ensinar todos os alunos, sem discriminações [...] deriva de uma reestruturação do projeto pedagógico-escolar como um todo e das reformulações que esse projeto exige da escola, para que esta se ajuste a novos parâmetros de ação educativa. A reorganização das escolas depende de um encadeamento de ações que estão centradas no projeto político-pedagógico [...] ferramenta de vital importância para que as diretrizes gerais da escola sejam traçadas com realismo e responsabilidade (Mantoan, 2003, p. 35).

De acordo com a UNESCO (2015), a qual expressa através da Declaração de Incheon educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos, a inclusão e equidade formam a base de sustentação para uma educação transformadora, sendo a educação figurante como agente e paciente neste processo de reconstrução. Sendo assim, deve haver o compromisso de todos para enfrentar a exclusão e a marginalização, como a discrepância e as desigualdades no acesso ao ensino, na participação do processo de aprendizagem e nos possíveis resultados.

Destacamos duas recentes legislações inclusivas, a nível nacional, que fazem menção ao projeto educativo. Com o cariz de educação universal, o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, no seu preâmbulo, refere-se ao direito de todos os alunos terem acesso a uma educação inclusiva contextualizada por “um projeto educativo comum e plural” que legitime “a todos a participação e o sentido de pertença em efetivas condições de equidade” (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho).

O Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, menciona projeto educativo nos artigos 4.º e 18.º. O artigo 4.º, que versa sobre os princípios orientadores, na alínea b) refere à realização de uma efetiva autonomia curricular pelas escolas, que as possibilitem

identificar as opções curriculares eficazes e ressalta que tais opções devem fazer parte do projeto educativo e de outros documentos da escola. E o número 1 do artigo 18.º descreve que o planeamento curricular possui a finalidade de adequar e contextualizar o currículo ao projeto educativo e às características dos alunos. Ressaltamos que os dois decretos-leis referidos anteriormente serão detalhados posteriormente.

Uma escola inclusiva não é aquela que se intitula inclusiva somente por readequar os seus projetos educativo e curricular, conforme exige a legislação inclusiva vigente. Uma escola para ser intitulada de inclusiva, além de readequar os seus projetos, precisa abandonar o percurso da exclusão, caracterizado pela injustiça social e se readequar para trilhar um percurso inclusivo, onde reina a justiça social.

Capítulo 2. Da educação integradora à educação inclusiva em Portugal

1. O Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC) e as novas orientações curriculares

Roldão e Almeida (2018) referem que o PAFC retomou e aprofundou as proporções de desenvolvimento curricular em curso, desde a década de 1990, na proposta internacional. Para as autoras, não obstante, seja denominado de projeto, refere-se a “um processo de transformação gradual das lógicas organizacionais e pedagógicas do trabalho da escola e dos professores, numa perspetiva transformativa estrutural com vista à melhoria da aprendizagem de todos os alunos” (Roldão & Almeida 2018, p.43).

No ano escolar de 2017/2018, em Portugal, foi implementado pelo Despacho n.º 5908/17, de 5 de julho, o PAFC dos ensinos básico e secundário, que possibilitou a participação no desenvolvimento curricular às escolas, priorizando a contextualização do currículo de forma a readequá-lo às suas realidades e, assim, readequadarem o projeto educativo. O PAFC propõe-nos uma mudança no ensinar e no aprender, correspondendo a uma nova visão tanto do aluno e do professor como do “estatuto do património cultural dito comum” (Cosme, 2018, p.10). Com o PAFC os professores precisam abandonar o papel de ator principal da educação e assumir uma função mais decisiva para, assim, desenvolver “uma relação produtiva” (Cosme, 2018, p.14). Para Santos e Leite (2019), com o PAFC, as escolas passaram a assumir uma função mais ativa ao contrário do que acontece quando figuram apenas transmissoras daquilo que é determinado pelo Ministério da Educação. Assim, as escolas que fizeram adesão ao PAFC foram incentivadas a indicar suas prioridades curriculares, tendo como referência as especificidades dos alunos e ritmos de aprendizagens.

A ideia de se criar o PAFC surgiu após serem auscultados intervenientes no âmbito nacional e internacional, sendo que Portugal participa do projeto Future of Education 2030, da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE). Tal projeto foi implementado, em caráter experimental, nas escolas que manifestaram interesse, abrangendo os estabelecimentos de ensino da rede pública e privada e foi destinado às “turmas de anos iniciais de ciclo (1.º, 5.º, 7.º anos de escolaridade), de nível de ensino (10.º ano de escolaridade) e de 1.º ano de formação de cursos organizados em ciclos de formação” (Despacho n.º 5908/17, de 5 de julho).

A autonomia e flexibilidade curricular foi definida na alínea e) do artigo 2.º do referido despacho, como:

a faculdade conferida à escola para gerir o currículo dos ensinos básico e secundário e a organização das matrizes curriculares base, ao nível das áreas

disciplinares e disciplinas e da sua carga horária, assente na possibilidade de enriquecimento do currículo com os conhecimentos, capacidades e atitudes que contribuam para alcançar as competências previstas no Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória (artigo 2º, Despacho n.º 5908/17, de 5 de julho).

A intenção do PAFC, segundo o Despacho n.º 5908/17, de 5 de julho, era de mudar o cenário das escolas, que tinham como figurante um currículo uniforme. Então, foram traçados os ideais a serem alcançados que convergiram em orientações para a concessão, operacionalização e avaliação das aprendizagens do currículo dos ensinos básico e secundário. Com a finalidade de melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem, de forma a que todos os alunos alcancem o sucesso educativo, as escolas participantes do projeto passaram a ter autonomia curricular, o que as possibilitou identificar as formas curriculares específicas, de acordo com o projeto educativo. Para sanar a desarticulação entre os três ciclos do ensino básico e o ensino secundário, foi proposta uma gestão integrada e sequencial do currículo, caracterizada por atividades de aprendizagens interdisciplinares, transdisciplinares e projetos aglutinadores de aprendizagens das diversas disciplinas. No sentido de integração de toda a escola, o currículo passaria a aglutinar as atividades e projetos realizados. Em todo o processo experimental do PAFC foi esperado envolvimento dos intervenientes do processo educativo para a construção de um currículo democrático.

Como o PAFC foi implementado em carácter experimental, houve acompanhamento e monitoramento do projeto em cada escola por equipas a nível central e regional e, também, existiram dois momentos de avaliação do projeto, um intercalar e outro final, realizados no âmbito nacional, pelos departamentos do Ministério da Educação e, no âmbito internacional, pela OCDE. Mediante as ações de acompanhar, monitorar e avaliar o PAFC, neste ano experimental, foram identificadas as propostas de revisão para uma reformulação e, após, feitas as alterações, poder ser aplicado, de forma geral, nas escolas públicas e privadas (Despacho 5908/17, de 5 de julho). Nesta vertente, no ano letivo de 2018/2019, foi publicado o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 06 de julho, que permite às escolas a gestão do currículo do ensino básico e secundário, a partir de matrizes curriculares-base e o poder de enriquecer este currículo com os conhecimentos, capacidades e atitudes.

Morgado e Silva (2018) referem à necessidade de as escolas reestruturarem para realizarem a contextualização, articulação e flexibilização do currículo que desenvolvem, numa perspetiva de autonomia alargada e, assim, poderem responder aos diversos desafios vindos de uma sociedade mais evoluída e com maior poder de reivindicação e exigência.

A contextualização curricular confere uma aproximação dos contextos de vida dos alunos aos conteúdos ensinados, facilitando a compreensão do que está sendo ensinado. Ao contextualizar valoriza-se o saber prévio que os alunos possuem sobre determinado conteúdo. A contextualização curricular é entendida como a “forma de aproximar os processos de ensino-aprendizagem das realidades concretas dos alunos, configurando-se como uma condição necessária na abordagem dos conteúdos e na organização das atividades a desenvolver no âmbito do currículo e da formação escolar” (Leite et al., 2011, cit. por Morgado & Silva, 2018, p. 45).

Já a articulação curricular potencializa ao aluno uma aprendizagem integrada das disciplinas, o que possibilita quebrar as barreiras que as separaram. Assim, a articulação curricular facilita que o aluno adquira uma aprendizagem globalizada, integradora e integrada através de uma interação entre os diversos saberes (Morgado & Tomaz, 2010, cit. por Morgado & Silva, 2018).

Gonçalves e Morgado (2012) referem a importância de existir as articulações vertical e horizontal entre os diversos projetos da escola, para que ela desenvolva um projeto curricular, sustentado pela integração e coerência. Para os autores, o Projeto Curricular da Escola (PCE) vai desmembrando-se em outros projetos curriculares até chegar ao projeto didático, que é planejado pelo professor para a sua turma. Sendo assim:

terá sempre que existir uma articulação vertical entre os diferentes projetos, nos diferentes níveis (Escola, Ciclo, Ano, Turma), e uma articulação horizontal, dentro do mesmo nível (Ciclo, Ano, Turma). Caso contrário, não se consegue fazer um projeto curricular integrado e coerente, mas sim um somatório de projetos individuais, cabendo aos alunos, individualmente, procurar a coerência e realizar a integração das aprendizagens (Gonçalves & Morgado, 2012, p. 949).

Em oposição às articulações curriculares, encontram-se os professores que se prendem ao programa oficial das séries que lecionam. “Eles não fazem, em larga medida, senão aplicar programas e diretrizes que especificam o que se deve ensinar e exigir nesta ou naquela etapa do curso” (Perrenoud, 2000, p.20).

Cohen e Fradique (2018) apontam que a autonomia e flexibilidade curricular impulsionam novas metodologias de ensino-aprendizagem que têm como base o trabalho colaborativo entre professores, com o fim de aumentar o sucesso de todos os alunos da escola. Para os autores, a rutura do currículo formal significa um trabalho de cada equipa de professores em conjunto com os alunos, pais/encarregados de educação e outros técnicos para que a escola seja um espaço que potencialize

situações de aprendizagens múltiplas, de forma desafiadora e integradora, favorecendo a aquisição de competências indispensáveis à interação social e realização de ações como resolver problemas, tomar decisões, colaborar e comunicar.

Então, com a efetividade da autonomia curricular, haverá a garantia de uma escola inclusiva, moldada por um currículo flexível e acessível, que responde à diversidade dos alunos e elimina as dificuldades de aprendizagens, levando ao sucesso educativo.

1.1. A promoção de uma educação inclusiva, segundo o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho

A educação inclusiva é um tema discutido, de forma global, nos âmbitos político, social e escolar, por esta possuir o desiderato de conceder a todos os alunos igualdade de oportunidades à aprendizagem. O direito universal à educação foi proclamado pela Declaração de Salamanca (ONU, 1994), sendo que a educação para todos somente é evidenciada nas escolas especializadas em todos os alunos e não só nas que especializam nos alunos com deficiência (Mantoan, 2003). As escolas precisam ser diferentes. A partir do momento que for valorizada a pluralidade de escolas, e, como consequência, a diversidade de estudos e de percursos formativos, haverá uma multiplicação de oportunidades a cada aluno (Nóvoa, 2011).

Rodrigues (2007) define a educação inclusiva como uma mudança a nível educacional que desenvolve a educação de todos os alunos em conjunto, sem se preocupar com as particularidades de cada aluno ou nível sócio-económico, sendo removidos os obstáculos à aprendizagem e valorizadas as diferenças para a promoção de uma maior aprendizagem de todos. Na educação inclusiva, a escola é um espaço de todos, no qual os alunos aprendem de acordo com as suas capacidades, possuem liberdade de expressar suas ideias, participam de forma ativa das atividades da escola e há a formação de cidadãos, sendo respeitadas as suas diferenças. “Nas escolas inclusivas, ninguém se conforma a padrões que identificam os alunos como especiais e normais, comuns. Todos se igualam pelas suas diferenças!” (Ropoli, Mantoan, Santos, & Machado, 2010, p. 8).

Durante muito tempo, houve uma recusa em inserir as pessoas com deficiência nas escolas e, conseqüentemente, na vida ativa da sociedade, pelo facto de terem sido valorizadas mais as dificuldades do que as capacidades dessas pessoas (UNESCO, 1994). Assim, no âmbito escolar excludente, a identidade de aluno normal é considerada natural e possui supremacia em relação às outras, sendo tal identidade fruto do poder manifestado na escola (Ropoli et al., 2010, p.7).

Antes de detalharmos o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, realçamos alguns pontos da educação integradora em Portugal e suas respetivas legislações. De acordo com Rodrigues e Nogueira (2010), a integração de crianças com deficiência nas escolas portuguesas iniciou-se no período das ideias políticas e sociais da revolução democrática, em 25 de abril de 1974 e, a partir desta época, as leis portuguesas passaram a aclamar como direitos fundamentais a educação e a igualdade de oportunidades. Apesar de os normativos expressarem tais direitos fundamentais, a oferta de vagas para a integração nas escolas regulares era pequena, o que contribuiu para o desenvolvimento de uma rede paralela de instituições de Educação Especial. Com a Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, Lei de Bases do Sistema Educativo, foi definida a Educação Especial como forma incorporada no sistema geral da educação, impulsionando, assim, a escola universal. E na década de 90, a política educativa integrativa propagou-se nas escolas de ensino regular com o Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto, sendo criado o conceito de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE). Este decreto-lei evidenciou as adaptações que deveriam ser feitas para o ensino-aprendizagem dos alunos com NEE, que passaram a ter acesso à sala de aula regular com Programas Educativos Individuais (PEI), resultando nas flexibilizações de currículos e avaliação. Em continuação, foi incorporada uma política educativa mais inclusiva sustentada pela Declaração de Salamanca (1994) e pelas Normas sobre Igualdades de Oportunidades para Pessoas com Deficiência das Nações Unidas.

E por último, publicou-se o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, que elegeu a Classificação Internacional de Funcionalidade da Organização Mundial de Saúde (CIF) (2007) para definir quais as pessoas seriam atendidas pelos serviços de Educação Especial e referenciar o processo de avaliação das pessoas com NEE. O Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, foi causa de debates entre os investigadores portugueses, devido ao facto de “limitar o público alvo de apoios especializados e defender um modelo de avaliação das NEE por referência à Classificação Internacional de Funcionalidade, incapacidade e saúde (CIF)” (Leite & Brás, 2019, p. 707).

E numa perspetiva inclusiva e inovadora foi publicado o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, que apresenta algumas mudanças em relação às legislações anteriores, porque:

- Abandona os sistemas de categorização de alunos, incluindo a “categoria” necessidades educativas especiais;
- Abandona o modelo de legislação especial para alunos especiais;
- Estabelece um *continuum* de respostas para todos os alunos;

- Coloca o enfoque nas respostas educativas e não em categorias de alunos;
- Perspetiva a mobilização, de forma complementar, sempre que necessário e adequado, de recursos da saúde, do emprego, da formação profissional e da segurança social (Pereira et al., 2018, p.12).

Nesta vertente, o decreto-lei em questão estabelece os princípios orientadores da educação inclusiva para que as escolas possam ser inclusivas, reconheçam a diversidade e a potencialidade de todos os alunos. A inclusão foi definida de forma dinâmica ao estabelecer:

os princípios e as normas que garantem a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa (número 1, do artigo 1.º, Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho).

Os princípios orientadores da educação inclusiva estão elencados, no artigo 3.º, sendo: - Educabilidade universal, todos os alunos são capazes de aprender e desenvolver na educação; - Equidade, garante a todos os alunos o acesso aos apoios que necessitam para sua aprendizagem; - Inclusão, o direito de todos os alunos ao acesso e à participação nos mesmos espaços educativos; - Personalização, a presença de um planeamento educativo centrado no aluno, resultando na aplicação de uma abordagem multinível; - Flexibilidade, ocorre a gestão flexível do currículo, espaços, tempos, métodos e atividades para que se possa responder às especificidades de cada aluno; - Autodeterminação, o respeito à autonomia pessoal, atendendo a necessidades, interesses e preferências e propicia a participação e a tomada de decisões; - Envolvimento parental, o direito parental à participação e informação; - Interferência mínima, a intervenção deve ser apenas das entidades necessárias para intervenção (técnica e educativa), valorizando o respeito pela vida privada e familiar.

Em Portugal, segundo Pereira et al. (2018), o termo escola inclusiva já era citado na Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, tendo como referência a Educação Especial e, agora, o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, implementado pelas escolas no início do ano letivo 2018/2019, expressa a dimensão política e valoriza as práticas educativas para a inclusão e, como consequência, a aprendizagem de todos os alunos.

O referido decreto-lei:

identifica as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, as áreas curriculares específicas, bem como os recursos específicos a mobilizar para

responder às necessidades educativas de todas e cada uma das crianças e jovens ao longo do seu percurso escolar, nas diferentes ofertas de educação e formação (número 2, do artigo 1.º, Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho).

Para a consecução dos objetivos desta nova legislação, poderão ser utilizadas duas bases metodológicas, o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e a abordagem multinível em educação. Pereira et al. (2018) alude que o DUA visa o planeamento flexível das atividades desenvolvidas em sala de aula, de acordo com as necessidades dos alunos. As práticas pedagógicas assentes nesta forma metodológica concedem alternativas de aprendizagem acessíveis a cada aluno. Preocupa-se com o engajamento dos alunos na realização de suas atividades, tendo a criança liberdade em apresentar suas atividades por meio de imagens, linguagem gestual e outras formas.

Já a abordagem multinível caracteriza-se “como um modelo compreensivo e sistémico que visa o sucesso de todos os alunos, oferecendo um conjunto integrado de medidas de suporte à aprendizagem, adotadas em função da resposta dos alunos às mesmas” (Pereira et al., 2018, p. 18). Assim, a abordagem multinível em educação permite que o aluno tenha acesso ao currículo ajustado às suas potencialidades e dificuldades e, para que isto ocorra, poderá ser usado três níveis de intervenção, com intensidades de apoios diferentes. O primeiro nível é o das medidas universais, que correspondem às práticas educativas aplicadas a todos os alunos, tendo como objetivos promover a aprendizagem e o sucesso. O segundo nível é o das medidas seletivas, que correspondem às práticas ou aos serviços dirigidos a alunos que possam estar sujeitos a insucessos escolares e possam precisar de um apoio complementar. E o terceiro nível é o das medidas adicionais, que correspondem às práticas de intervenções dirigidas a cada aluno, de acordo com as suas necessidades e potencialidades, e são aplicadas de forma individual ou em pequenos grupos de alunos. A mudança de um nível de intervenção a outro é definida de acordo com o percurso escolar do aluno e suas necessidades educativas e a decisão sobre a intensidade de apoio para cada aluno é de responsabilidade da EMEI (Pereira et al., 2018).

No Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, as medidas universais foram elencadas no número 2 do artigo 8.º, de entre outras que podem ser usadas: diferenciação pedagógica, acomodações curriculares, enriquecimento curricular, promoção do comportamento pró-social e intervenção com foco académico ou comportamental em pequenos grupos. As medidas seletivas foram elencadas no número 2 do artigo 9.º: percursos curriculares diferenciados, adaptações curriculares não significativas, apoio psicopedagógico, antecipação e reforço das aprendizagens e

apoio tutorial. E, por último, as medidas adicionais foram elencadas no número 4 do artigo 10.º: frequência do ano de escolaridade por disciplinas, adaptações curriculares significativas, plano individual de transição, desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino estruturado e desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social.

Nessa nova legislação, as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão:

têm como finalidade a adequação às necessidades e potencialidades de cada aluno e a garantia das condições da sua realização plena, promovendo a equidade e a igualdade de oportunidades no acesso ao currículo, na frequência e na progressão ao longo da escolaridade obrigatória (número 1, artigo 6.º, Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho).

É importante destacar no artigo 2.º do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, as definições relacionadas com as medidas de gestão curricular a serem desenvolvidas para que cada aluno alcance o sucesso educativo. Assim, as acomodações curriculares permitem acessar ao currículo e às atividades de aprendizagem no âmbito da sala de aula, através de ações como diversificar e combinar diversas técnicas de ensino, utilizar diferentes formas avaliativas, adaptar os materiais e recursos educativos e remover obstáculos na disposição do espaço e do equipamento. As adaptações curriculares não significativas não atingem as aprendizagens dispostas nos documentos curriculares, que podem ser ajustes nos objetivos e nos conteúdos, como alterar a sua prioridade ou sequência, ou introduzir “objetivos específicos de nível intermédio que permitam atingir os objetivos globais e as aprendizagens essenciais de modo a desenvolver as competências previstas no *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*”. E as adaptações curriculares significativas impactam as aprendizagens dispostas nos documentos curriculares, ao requerer que sejam introduzidas outras aprendizagens em substituição daquelas e ao estabelecer os objetivos globais em relação aos conhecimentos a serem adquiridos e das competências a serem desenvolvidas, para potenciar “a autonomia, o desenvolvimento pessoal e o relacionamento interpessoal” (Pereira et al., 2018, p.13).

O Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, referencia que as medidas de suporte à aprendizagem e inclusão, mobilizadas para justificar o uso de medidas seletivas e ou adicionais devem ser registadas no Relatório Técnico-Pedagógico (RTP), sendo que este documento, de acordo com a Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro, que alterou o decreto-lei em questão, acompanha o aluno, caso ocorra a mudança deste de escola. Além deste relatório, há outro documento, o Programa Educativo Individual (PEI), o qual

identifica as adaptações curriculares significativas, além de integrar as competências e as aprendizagens que serão desenvolvidas pelos alunos e identificar as estratégias de ensino e as adaptações que serão feitas no processo avaliativo. Ademais, todo aluno que possui um PEI, este deve ser complementado por um Plano Individual de Transição (PIT), que possui a função de proporcionar a transição para a vida pós-escolar e, mediante possibilidade, para que seja exercida uma atividade profissional. Com a publicação da Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro, foi acrescentada a possibilidade de o aluno prosseguir seus estudos no ensino superior depois de cumprir a escolaridade obrigatória.

A educação inclusiva foi desenhada com a máxima perfeição no Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, porém, precisa-se que esta educação inclusiva seja praticada, nas escolas por todos os intervenientes do processo educativo para que os alunos tenham resguardados os direitos descritos nos princípios do artigo 3.º desse decreto-lei. Celestino e Pereira (2019) referenciam que o propósito do decreto-lei em questão exige das escolas, e de modo particular dos professores, um novo olhar e uma nova forma de operacionalizar/efetivar o ensino, consolidando valores como a partilha, a cooperação e a interação entre pares, para que se alcance a inclusão de todos os alunos. A inclusão pretendida por esta nova legislação leva as escolas a repensarem suas práticas educativas e promoverem mudanças a nível da cultura, dos valores e das atitudes no âmbito escolar.

1.2. A organização curricular, segundo o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho

Santos e Leite (2019) comentam que o PAFC foi proposto em regime experimental no ano letivo de 2017/2018 e passou a ser aplicado em todas as escolas do país, a partir do ano letivo 2018/2019, com a publicação do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. Este decreto-lei veio instigar a reflexão conjunta dos desafios, das exigências e das implicações trazidas por um projeto que leva as escolas e os docentes a se comprometerem com propósitos curriculares de uma formação cultural significativa (Cosme, 2018).

O preâmbulo do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, regista, que a partir da publicação deste dispositivo legal, configura-se um cenário que prioriza a concretização de uma política educativa centrada nas pessoas com garantia da igualdade de acesso à escola pública, a promoção do sucesso educativo e, por consequência, a igualdade de oportunidades a todos os alunos. Assim, com o propósito de se fazer justiça

educacional e social, a Autonomia e Flexibilidade Curricular é incorporada no sistema educativo português com o referido decreto-lei.

O Decreto-Lei n.º 55/2018, de 06 de julho, institui:

o currículo dos ensinos básico e secundário, os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens, de modo a garantir que todos os alunos adquiram os conhecimentos e desenvolvam as capacidades e atitudes que contribuem para alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (artigo 1.º, Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho).

O artigo 2.º cita o alcance deste normativo, o qual deve ser aplicado nas variadas modalidades educativas e formativas dos ensinos básico e secundário, das instituições de ensino público, particular e cooperativo, além de alcançar as escolas profissionais, o ensino à distância, individual e doméstico.

De entre os princípios orientadores do novo currículo dos ensinos básico e secundário que foram elencados no artigo 4.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, salientamos alguns, os quais sintetizamos, de acordo com suas características. Quanto aos princípios relacionados ao ensino e à aprendizagem, destacamos: a promoção da melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem; a garantia de uma escola inclusiva que preconiza a igualdade e a não discriminação, ao responder à heterogeneidade dos alunos e ao eliminar barreiras e rótulos que possam surgir no acesso ao currículo e às aprendizagens; a promoção de uma grande articulação curricular entre os três ciclos do ensino básico e o ensino secundário; o aumento da gestão e lecionação interdisciplinar e articulada do currículo; a flexibilidade contextualizada, a qual enfatiza a forma de organizar os alunos e o trabalho e a gestão curricular; a conceção de um currículo integrador, que aglutine todas as atividades e projetos da escola; a valorização da natureza transdisciplinar das aprendizagens, da mobilização de literacias diversas e de várias competências e; a promoção da educação para a cidadania e do desenvolvimento pessoal, interpessoal, e de intervenção social, em todo o percurso do ensino obrigatório. Quanto aos princípios relacionados aos intervenientes do processo educativo, destacamos: a distinção dos professores como agentes principais do desenvolvimento do currículo, o comprometimento dos alunos e encarregados da educação nos processos de identificação das formas curriculares e a mobilização dos agentes educativos para seja promovido o sucesso educativo de todos os alunos, sendo atribuídas a estes a coautoria curricular e a responsabilidade partilhada. Quanto aos princípios relacionados à avaliação das aprendizagens, destacamos: o reconhecimento

da avaliação das aprendizagens como parte inerente à gestão do currículo; a promoção da capacidade reguladora dos instrumentos de avaliação externa, a qual pode subsidiar uma intervenção tempestiva na superação de barreiras no âmbito dos domínios curriculares e; a importância da complementaridade entre os processos de avaliação interna e externa das aprendizagens.

O decreto-lei em questão, no seu preâmbulo, sinaliza que a sociedade contemporânea depara-se com novos desafios oriundos da globalização e do crescente desenvolvimento tecnológico e, portanto, a escola precisa ter uma visão futurista para capacitar os seus alunos que em 2030 serão jovens e adultos para trabalhos que ainda não foram criados, para tecnologias que ainda não foram inventadas e para resolverem problemas que ainda não conhecem. Assim, a escola futurista necessita “desenvolver nos alunos competências que lhes permitam questionar os saberes estabelecidos, integrar conhecimentos emergentes, comunicar eficientemente e resolver problemas complexos” (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho). Nesta vertente, Roldão, Peralta e Martins (2017) chamam a atenção para um currículo futurista, sob a ótica:

atualizada pelos referentes internacionais (Projeto Educação 2030, OCDE, 2016; *Repensar a Educação*, UNESCO, 2016; *Resumo de Políticas*, UNESCO, 2017) tendem, no plano das reconfigurações em curso noutros países, a evoluir para um formato menos prescritivo mas mais orientativo (Roldão, Peralta & Martins, 2017 p. 4).

Moraes e Ferreira (2018) referem-se ao Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, como o resgate dos caminhos trilhados nos anos de 1996-1997, quando houve a análise conjunta sobre os currículos do ensino básico e o Projeto de Gestão Flexível do Currículo veio possibilitar às escolas uma autonomia curricular de até 25%, ou com maior percentagem para desenvolver planos de inovação curricular, pedagógica ou outros, como percursos curriculares alternativos e cursos de dupla certificação, desde que tais providências não acarretassem aumento de pessoal docente.

Roldão (1999, cit. por Roldão e Almeida, 2018) salienta que o processo de flexibilização curricular em Portugal iniciou-se em 1996 e foi normatizado pelo Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro. Roldão e Almeida (2018) citam que, atualmente, prosseguiu-se nas políticas curriculares portuguesas os propósitos internacionais, da OCDE (2016), que continuam a indicar um aumento da autonomia curricular das escolas, assentada numa definição mais apropriada das aprendizagens comuns essenciais.

Na perspetiva de vislumbrar um currículo futurista, segundo Roldão e Almeida (2018), a agenda política portuguesa discute a forma de racionalizar o currículo pela lógica de binómio curricular, a qual alicerça-se:

num currículo nuclear comum prescrito a nível central – aprendizagens essenciais – e no reconhecimento efetivo de um outro nível de decisão curricular na escola para o operacionalizar de forma contextualizada, quer pela assunção de “emagrecimento curricular”, centrado na substituição do enciclopedismo pelos saberes estruturantes essenciais, como se recomenda em muitos documentos de política curricular internacional das últimas duas décadas, nomeadamente no Projeto *Future of Education and Skills 2030* da OCDE (2016) (Roldão & Almeida, 2018, p. 4).

Roldão et al. (2017) aludem que o “emagrecimento curricular” que esteve presente em muitas reformas e em muitos países encontra-se formalizado novamante no Projeto *Future of Education and Skills 2030* da OCDE e que este não pode significar somente uma diminuição de conteúdos enunciados, mas, sobretudo, uma mudança de visão curricular que prima a substituição da carga enciclopedista pelo conhecimento eleito como essencial a todos os alunos. “Neste sentido, o ‘menos’ (rutura com o modo quantitativo-enciclopédico) passa a ‘mais’ (ganhos qualitativos de solidez, uso e aprofundamento do conhecimento)” (Roldão et al., 2017 p. 8).

Então, com as perspetivas de redução das medidas curriculares e de uma nova visão curricular, foram criadas as aprendizagens essenciais. Roldão et al. (2017) comentam que a componente do referencial curricular que nomeamos de Aprendizagens Essenciais expressará a tríade de elementos (conhecimentos, capacidades e atitudes) no decorrer da progressão curricular, definindo:

(a) o que os alunos devem saber (os conteúdos de conhecimento disciplinar estruturado, indispensáveis, articulados concetualmente, relevantes e significativos), (b) os processos cognitivos que devem ativar para adquirir esse conhecimento (operações/ações necessárias para aprender) e (c) o saber fazer a ele associado (mostrar que aprendeu), numa dada disciplina - na sua especificidade e na articulação horizontal entre os conhecimentos de várias disciplinas -, num dado ano de escolaridade, integrados no ciclo respetivo e olhados na sua continuidade e articulação vertical (Roldão et al. 2017, p. 8).

Para Roldão e Almeida (2018), as aprendizagens essenciais estabelecem a parte curricular comum a todos os alunos, porém não se devem limitar ao que é

ensinado no decorrer do ano letivo, permitindo às escolas uma maior gestão flexível dos currículos.

As aprendizagens essenciais são definidas no Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho como:

o conjunto comum de conhecimentos a adquirir, identificados como os conteúdos de conhecimento disciplinar estruturado, indispensáveis, articulados conceptualmente, relevantes e significativos, bem como de capacidades e atitudes a desenvolver obrigatoriamente por todos os alunos em cada área disciplinar ou disciplina, tendo, em regra, por referência o ano de escolaridade ou de formação (artigo 3.º, Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho).

Assim, as aprendizagens essenciais formam a orientação curricular de base para planificar, realizar e avaliar o ensino e a aprendizagem (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho).

As aprendizagens significativas e competências mais complexas demandam um tempo para se consolidarem e a gestão do conhecimento deve ser exercida de forma integrada, com os saberes disciplinares e, sobretudo, o trabalho interdisciplinar, o uso diversificado de instrumentos de avaliação, a promoção de métodos de pesquisa, a capacidade de trabalho cooperativo e o exercício da autonomia, de entre outras (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho).

Nesta vertente, o decreto-lei em questão, além de definir as aprendizagens que são essenciais aos alunos, reduzindo as medidas dos currículos dos ensinos básico e secundário, permite às escolas a promoção da gestão curricular, para a concretização de uma formação contextualizada dos seus alunos.

1.3. O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória como referencial de trabalho

Na perspetiva de se criar um perfil que caracterizasse os alunos ao final dos 12 anos de escolaridade obrigatória, tendo este o propósito de a escola ensinar algo além da sobrecarga de conteúdos, o que tornaria as aprendizagens mais significativas e atribuiria a elas um “significado crítico e criativo, na e para a vida”, foi designado um Grupo de Trabalho com a missão de definir esse perfil de saída dos jovens da escola e apresentar um relatório das atividades desenvolvidas por ele, de entre as quais incluíam as “conclusões, propostas e recomendações”, até a data de 31 de dezembro de 2016 (Despacho n.º 9311/2016, de 21 de julho).

Posteriormente, o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória foi proclamado pelo Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho, como resultado das conclusões a que se chegou o Grupo de Trabalho, sendo um:

referencial para as decisões a adotar por decisores e atores educativos ao nível dos estabelecimentos de educação e ensino e dos organismos responsáveis pelas políticas educativas, constituindo-se como matriz comum para todas as escolas e ofertas educativas no âmbito da escolaridade obrigatória, designadamente ao nível curricular, no planeamento, na realização e na avaliação interna e externa do ensino e da aprendizagem (Martins et al., 2017, p. 1).

Nesta vertente, para a consolidação do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória é crucial que haja “compromisso da escola e de todos os que lá trabalham, a ação dos professores e o empenho das famílias e encarregados de educação”. Assim, todas as pessoas que, de forma direta ou indireta, são responsáveis pela educação possuem, em tal documento, a matriz de orientação para a tomada de decisão quanto ao desenvolvimento curricular (Martins et al., 2017, pp. 9-10).

Santos e Leite (2019) aludem que o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória refere-se aos alunos que ingressaram na escola, no ano letivo de 2018/2019, para cursarem o primeiro ano da Educação Básica, e que, em 2030, terão cursado os 12 anos de escolaridade obrigatória. Assim sendo, este documento “sensibiliza para a importância destes alunos desenvolverem competências pessoais e sociais que estão muito para além dos conhecimentos das disciplinas clássicas”. Para as autoras, infere-se, após analisar o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, “a importância de a escola e o currículo criarem condições que permitam aos alunos o desenvolvimento de competências para enfrentarem os problemas locais e globais” (Santos & Leite, 2019, p. 497).

Sousa-Pereira e Leite (2019) referem que o grande desafio da escola nos dias atuais tem a ver com a preparação dos jovens para um futuro indefinido, sendo que o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória não aponta apenas “para um novo perfil de Aluno”, mas, sobretudo, “para um novo perfil de Escola e de Professor”. Para as autoras, o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória apresenta um “projeto global de mudança, com implicações ao nível das práticas pedagógicas e didáticas que adequam a globalidade da ação educativa às finalidades deste *Perfil dos Alunos*”. (Sousa-Pereira e Leite, 2019, p. 115). De acordo com o Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho, é necessário que a escola, como ambiente que possibilita a

aprendizagem e o desenvolvimento de competências, reconfigure-se para dar resposta satisfatória aos alunos nestes tempos de imprevisibilidade e mudanças rápidas.

Sousa-Pereira e Leite (2019) citam que o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória “passou a constituir uma referência para a organização do currículo escolar e para as decisões inerentes aos processos do seu desenvolvimento e avaliação” (Sousa-Pereira & Leite, 2019, p. 114). Santos e Leite (2019) referem que o documento relativo ao Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória apresenta um amplo conceito de formação e de educação, que não se limita ao enfoque cognitivo, “o que traz desafios acrescidos a escolas e a professores que se orientem por uma concepção restrita e tradicional de currículo” (Santos & Leite, 2019, p. 497).

O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória consolida-se como documento modelo para se organizar todo o sistema educativo e contribui para convergir e articular os propósitos específicos de várias dimensões do desenvolvimento curricular, sendo que a matriz possui a finalidade de ajudar na sistematização e gestão curriculares e, também, a definir “estratégias, metodologias e procedimentos pedagógico-didáticos a utilizar na prática letiva” (Martins et al., 2017, p. 8).

Ademais, ao Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória atribui-se uma natureza “abrangente, transversal e recursiva”, sendo que sua abrangência alcança “o caráter inclusivo e multifacetado da escola”, garantindo de modo independente dos percursos escolares seguidos pelos alunos, que “todos os saberes são orientados por princípios, por valores e por uma visão explícitos, resultantes de consenso social”. Em relação à transversalidade, a premissa é “que cada área curricular contribui para o desenvolvimento de todas as áreas de competências consideradas no *Perfil dos Alunos*, não havendo lugar a uma indexação estrita de cada uma delas a componentes e áreas curriculares específicas” (Martins et al., 2017, p. 8).

A estrutura deste perfil, segundo Martins et al. (2017), apresenta-se dividida em Princípios, Visão, Valores e Áreas de Competências, sendo que: os Princípios atribuem justificativa e sentido a cada ação na escola, referentes à execução e à gestão curricular, na totalidade das áreas disciplinares; a Visão de aluno, que deriva dos Princípios, refere-se ao que se pretende para os jovens, vistos como cidadãos, à saída da escolaridade obrigatória; os Valores, no contexto do sistema educativo, relacionam-se às orientações que definem as crenças, comportamentos e ações como adequadas e desejáveis. Quanto às Áreas de Competências, estas aglutinam competências formadas por “combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes que permitem uma

efetiva ação humana em contextos diversificados”, sendo de natureza “cognitiva e metacognitiva, social e emocional, física e prática” (Martins et al., 2017, p. 9).

Na elaboração do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, foi primordial consultar referências internacionais sobre ensino e aprendizagem da União Européia (UE), Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e a revisão da literatura, resultado da investigação em educação, no contexto das “competências que as crianças e os jovens devem adquirir como ferramentas indispensáveis para o exercício de uma cidadania plena, ativa e criativa na sociedade da informação e do conhecimento em que estamos inseridos”. Ademais, também, foram consultados documentos similares de vários países, textos educativos de contexto nacional e textos orientadores de entidades europeias e internacionais (Martins et al., 2017, p. 10).

2. Cenários do ensino secundário face à educação inclusiva

O ensino secundário é a etapa final do percurso educativo obrigatório que prepara os jovens para a continuação dos estudos no ensino superior ou para o mercado de trabalho, quando são escolhidos pelos alunos os cursos profissionais.

Em Espanha, todas as escolas encontram-se preparadas para receber qualquer tipo de aluno (criança ou adolescente). Assim, há planos estratégicos, nos quais os professores são treinados, os recursos orçamentários são adequados e a equipa pedagógica da escola, além da função de orientar, possui a função de acompanhar e avaliar os processos educativos que foram adotados e executados. Ressalta-se que a maioria dos alunos frequentam as escolas regulares e poucos frequentam a escola especial. Ainda, em Espanha, o atendimento especial é planeado para cada aluno, sendo gerenciado, pelo professor, na sala de aula. Então, toda a gestão ocorre, geralmente, na sala de aula, tendo como exceção, em função de características específicas, as quais necessitam de atendimento especializado do professor de educação especial ou de terapeuta da fala (Matos & Bizelli, 2016).

Em Portugal, a Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, estabelece a escolaridade obrigatória para as crianças e jovens em idade escolar, ou seja, com idades entre os 6 e os 18 anos, e a universalidade da educação pré-escolar para as crianças, a partir dos 5 anos de idade (Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto). Após o Decreto-Lei n.º 176/2012, de 2 de agosto, veio regular o regime de frequência e de matrícula dos alunos abrangidos pela escolaridade obrigatória e estabelecer medidas de prevenção do

insucesso e do abandono escolares. De acordo com o referido decreto-lei, cumprir a escolaridade de 12 anos é importante para que ocorra o progresso social, económico e cultural de todos os portugueses e é salientada a importância de se garantir uma educação e uma formação de qualidade a todos os alunos até completarem 18 anos de idade (Decreto-Lei n.º 176/2012, de 2 de agosto).

O preâmbulo desse decreto-lei refere que a estrutura do ensino tem que se adaptar aos novos alunos e que é necessária a criação de novas ofertas educativas e a adaptação de currículos com conteúdos relevantes, assegurando, assim, a inclusão de todos os alunos (Decreto-Lei n.º 176/2012, de 2 de agosto). Costa e Sanches (2016) ressaltam que com o Decreto-Lei n.º 176/2012, de 2 de agosto, os alunos com NEE foram incluídos no Ensino Secundário (ES), devido ao facto de esses alunos, de forma obrigatória, terem de frequentar o ensino até aos 18 anos.

Também em Portugal, no ano de 2012, foi publicada a Portaria n.º 275-A/12, de 11 de setembro, que regula o ensino de alunos com Currículo Específico Individual (CEI) em processo de transição para a vida pós-escolar. Costa e Sanches (2016) referem que esta portaria foi elaborada para responder aos alunos com NEE e, com o CEI, são tomadas decisões que limitam, em poucas horas, a frequência dos alunos nas instituições de ensino, sendo que a maior parte do tempo esses alunos vão a instituições, denominadas de Centros de Recursos para a Inclusão (CRI), para aprenderem como fazer a transição para a vida adulta. De acordo com as autoras, com a redução de número de horas que os alunos com NEE frequentam a escola ocorre o retorno de “medidas que excluem os alunos da escola e da sociedade, não lhes concedendo oportunidades para que usufruam dos seus direitos” (Costa & Sanches, 2016, p. 95). Ressaltamos que quando foram publicados a Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, o Decreto-Lei n.º 176/2012, de 2 de agosto, e a Portaria n.º 275-A/12, de 11 de setembro, estava em vigência o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro.

Ao contrário do que foi exposto acima, com o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, a prática a ser adotada é que os alunos devem participar das atividades e aprendizagens no âmbito da sala de aula, juntamente com seus pares.

No âmbito do ensino secundário, é muito comum que os docentes ensinem alunos que foram selecionados no decorrer do percurso no Ensino Básico (EB), porém, com o alargamento da escolaridade obrigatória tal costume foi afetado e houve resistência para inovar pedagogicamente e incluir os alunos com NEE no ensino secundário (Ramos, 2017).

A Aprendizagem Cooperativa (AC) é um método pedagógico utilizado como forma “de promover a inclusão dos alunos NEE na sala de aula, de forma natural e equilibrada, pela defesa da liberdade de ensinar e aprender, implícita na sua génese, aplicação e desenvolvimento” (Ramos, 2017, p. 116). Assim, o trabalho interativo solidário promove a troca de informação entre pequenos e grandes grupos de alunos, sendo que:

Técnicas de diferenciação pedagógica, treino interativo da solidariedade, entre pares, reciprocidade no intercâmbio da informação partilhada, em pequenos grupos e no grande grupo/turma, bem como na socialização final (pesquisa/conclusões/apresentação) de cada grupo, desenham o percurso de inclusão da diferença que a AC deve promover, contra a competição (Ramos, 2017, p.117).

A AC implica o uso de recurso que gera a vontade de aprender e que remete para a inclusão na sala de aula, pautada na cooperação e na livre partilha do conhecimento (Ramos, 2017). As vivências de trabalho coletivo realizadas com grupos pequenos e diversificados de alunos alteram o ambiente educativo ao exercitar:

a capacidade de decisão dos alunos diante da escolha de tarefas; a divisão e o compartilhamento das responsabilidades com seus pares; o desenvolvimento da cooperação; o sentido e a riqueza da produção em grupo; e o reconhecimento da diversidade dos talentos humanos, bem como a valorização do trabalho de cada pessoa para a consecução de metas que lhes são comuns (Mantoan, 2003, p. 37).

Nesta vertente, as relações de convivência no âmbito escolar são muito importantes a todos os alunos. Assim, a escola comum é o melhor local para se garantir a interação dos alunos com ou sem deficiência e de mesma idade cronológica, para que possa haver a rutura de atos discriminatórios e “o desenvolvimento cognitivo, social, motor, afetivo dos alunos, em geral” (Mantoan, 2003, p. 23). Ademais, quando os alunos heterogéneos aprendem, em conjunto, no mesmo espaço, cria na escola um ambiente de partilha, o que maximiza as aprendizagens, a nível académico e social, de todos os alunos (Correia, 2001). A inclusão pode ser benéfica aos alunos com/sem NEE ao propiciar a ambos um posicionamento positivo em relação à diversidade, partilha de aprendizagens académicas e sociais, resultando na aprendizagem e no desenvolvimento de todos os alunos (Correia, 2013). Com a inclusão é permitido ao aluno um maior desenvolvimento a nível académico e social, devido às interações que se estabelecem. Preparando, assim, este aluno para viver em sociedade, porque quanto maior for a sua convivência com os outros, o que favorece compreender as diferenças,

maior será o seu desenvolvimento acadêmico, social e ocupacional (Correia, 2008).

Para incluir, é necessário “melhorar as condições da escola, de modo que nela se possam formar gerações mais preparadas para viver a vida na sua plenitude, livremente, sem preconceitos, sem barreiras” (Mantoan 2003, p.30). O conceito de inclusão, o qual prima pela inserção do aluno com NEE nas escolas regulares a nível físico, social e acadêmico, não almeja inserir esse aluno numa “curva normal”, porém afirmar que a heterogeneidade dos alunos é positiva e permite que se desenvolva “comunidades escolares mais ricas e mais profícuas” (Correia, 2010 p. 21). Mantoan (2005) refere que a inclusão relaciona-se com a perceção do outro e a aceitação das suas diferenças, levando à readequação das escolas e dos recursos humanos.

A escola inclusiva é um tema discutido, de forma global, no âmbito escolar, como também em outros cenários, tais como na política e na sociedade, devido à necessidade de inclusão dos alunos com NSE nas escolas regulares e como consequência ajudá-los na aquisição de autonomia e a gerirem a sua vida adulta. Diante disto, a partir do momento em que todas as escolas de ensino regular adotarem a conduta de sistemas de ensino flexíveis haverá a diminuição do preconceito sofrido por estes alunos, o que resultará numa sociedade mais solidária, favorável à inclusão.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) preconizou às pessoas com deficiência o direito de gozar de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais, como: a universalidade, indivisibilidade, interrelação de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais e a necessidade de garantir o seu pleno gozo às pessoas com deficiências, sem serem alvo de discriminação.

De acordo com Gonzalez-Gil, Martín-Pastor e Castro (2019), a inclusão é algo mais que realizar a integração dos alunos no sistema educativo e numa sala de aula. Portanto, para que ocorra a inclusão deve haver uma modificação de todo o contexto educativo a enfatizar, de forma especial, as crenças vigentes e as práticas educativas desenvolvidas para a realização desse processo. O sentido de pertença, com certeza, é o grande desafio da inclusão. O acesso ao ensino pode ser resolvido através de “medida pontual e legislativa, mas o sentido de pertença só se consegue com medidas continuadas, propositivas e pedagógicas”. Diversas vezes, de acordo com o autor, encontramos responsáveis que pensam que se foi solucionado “o acesso, o sentido de pertença é inerente, lógico e inevitável”. Portanto, assegurar o acesso não é suficiente, é primordial que, após garanti-lo, haja um trabalho incansável em busca da participação e pertença (Rodrigues, 2020, pp. 222-223). Segundo Messiou (2017, cit. por Alonso, González, Sánchez, Macho e Álvarez, 2018), a educação inclusiva favorece o acesso,

a permanência, a progressão e a egressão de todos os alunos e a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais, sendo esta última, a perspectiva que mais tem despertado a atenção das administrações e da agenda política.

Diante da ideia trazida por Rodrigues (2020) sobre o sentido de pertença, é responsabilidade de toda a comunidade escolar proporcionar condições inclusivas para que o pertencer e o participar dos alunos com NSE seja realidade, de modo global, no âmbito escolar.

Na perspectiva inclusiva, ensinar leva a uma ressignificação da função de professor, de escola, de educação e de práticas pedagógicas utilizadas no âmbito excludente (Mantoan, 2003). Em busca de estratégias que levam ao sucesso educativo, o professor de ensino regular, o professor de educação especial, outros profissionais de educação e os pais devem trabalhar de forma colaborativa (Correia, 2013). Nesta vertente, o trabalho colaborativo entre os professores “reside na entreatajuda e na promoção de um sentimento positivo que estimula capacidades criativas para a resolução de problemas, bem como na importância do apoio mútuo e da responsabilidade partilhada” (Correia, 2013, p. 80). Questionando as suas práticas, analisando as circunstâncias e factos que respondem ao sucesso da aprendizagem, os professores vão definindo os seus princípios pedagógicos. Assim, os professores devem interagir com os seus pares, estudar juntos, colaborando na busca de propostas pedagógicas inclusivas (Mantoan, 2003). Os professores de ensino regular e os de educação especial “precisam se envolver para que seus objetivos específicos de ensino sejam alcançados, compartilhando um trabalho interdisciplinar e colaborativo” (Rapoli et al., 2010, p. 19).

No contexto inclusivo que se insere este estudo de gestão curricular e a promoção de competências dos alunos com NSE, é necessário olharmos com apreço para o conceito de competência. Para Perrenoud (2000), competência é definida como:

uma capacidade de produzir hipóteses, até mesmo saberes locais que, se já não estão ‘constituídos’, são ‘constituíveis’ a partir de recursos do sujeito. Logo, trabalhar a competência equivale a formar para competências mais do que apenas conhecimentos. Ora, o *saber-mobilizar* que está na raiz de toda competência não é uma representação, ou seja, um saber no sentido estrito. É uma aquisição incorporada, aquilo que Piaget chama de esquema, Bourdieu (1980), de *habitus*, Vergnaud (1990, 1996) de ‘conhecimento-em-ato’. A operacionalização desses esquemas produz, sem se confundir com elas, ‘representações operatórias’ (le Boterf, 1994) da situação e das possibilidades de ação, as quais são representações disponíveis em memória de trabalho,

orientadas para a ação, que podem ser construídas a partir de representações prévias disponíveis na memória a longo prazo (conhecimentos *stricto sensu* e informações) (Perrenoud, 2000, p. 69).

Na vertente da tríade (conhecimentos, habilidades e atitudes) que aludem a um alto desempenho, apresentamos outra definição de competência sendo:

[...] um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que justificam um alto desempenho, na medida em que há também um pressuposto de que os melhores desempenhos estão fundamentados na inteligência e na personalidade das pessoas. Nessa abordagem, considera-se a competência, portanto, como um estoque de recursos que o indivíduo detém (Fleury & Fleury, 2004, p.45).

Para Correia 2008, a escola inclusiva precisa ter uma visão holística do seu aluno, para que seja alcançado por este os níveis de desenvolvimento acadêmico, socioemocional e pessoal. Na visão de Rocha, Paulo e Ribeiro (2018), perceber o aluno de forma holística resulta numa educação que evidencia as potencialidades dos educandos, visto que a escola proporciona aos alunos de NEE, um sistema de aprendizagem que seja flexível, capaz de atender todas as suas necessidades e expectativas.

Em relação às competências salientadas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, este documento retrata a escola como ambiente que propicia a aprendizagem e o desenvolvimento de competências, proporcionando aos alunos a aquisição de diversas literacias que terão que mobilizar para responderem às condições de tempos imprevisíveis e rápidas mudanças (Martins et al., 2017). O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, como já referimos, estrutura-se em Princípios, Visão, Valores e Áreas de Competências, sendo que estas referem-se às competências que serão desenvolvidas pelos alunos, assentes na transversalidade de cada área curricular que contribui para o desenvolver todas as áreas de competências elencadas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins et al., 2017). Nesta vertente, Perrenoud (2000) refere que assim como Rey (1996) relacionará, de modo indissociável, *transferência* e *competência*, ao afirmar que toda competência é transversal, dizendo que ela transpõe várias situações, não se encerrando, assim, na primeira situação.

As Áreas de Competências, como já mencionámos, reúnem competências compreendidas como: “combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes que permitem uma efetiva ação humana em contextos diversificados”. Tendo a

natureza: “cognitiva e metacognitiva, social e emocional, física e prática”. Importa-nos salientar que as competências abrangem o “conhecimento (factual, concetual, processual e metacognitivo), capacidades cognitivas e psicomotoras, atitudes associadas a habilidades sociais e organizacionais e valores éticos” (Martins et al., 2017 p. 9).

Em relação ao desenvolvimento de competências dos alunos com NSE, salientamos que o DUA permite implementar práticas pedagógicas na sala de aula, implicando numa “abordagem flexível e personalizada” pelos professores. Assim, caracteriza o modo de envolvimento e motivação dos alunos para aprender; de apresentação da informação; de avaliação dos alunos; “permitindo que a manifestação das competências e dos conhecimentos adquiridos sejam demonstrados de forma diversa” (Pereira et al., 2018, p. 22).

Quanto às adaptações curriculares, previstas no Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, Pereira et al., (2018) referem que as adaptações curriculares não significativas, que são propostas pelas medidas seletivas de suporte à aprendizagem e à inclusão, não impactam as Aprendizagens essenciais, nem as competências elencadas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, assim como as aprendizagens que se encontram dispostas “no perfil profissional das ofertas de dupla certificação do Catálogo Nacional de Qualificações” (Pereira et al., 2018, p. 30). Agora, as adaptações curriculares significativas, que são propostas pelas medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão, impactam as competências e as aprendizagens propostas pelos documentos curriculares vigentes, sendo introduzidas outras, denominadas substitutivas, e será elaborado um PEI (Pereira et al., 2018).

3. Enquadramento legal da educação inclusiva a nível do ensino superior em Portugal: (im)possibilidades de prosseguimento de estudos

A Declaração de Salamanca (ONU,1994), ao primar pelo acolhimento das crianças e jovens com NEE em escolas de ensino regular, impulsionou a “Escola para Todos”. Todavia, não se pode esquecer que estes alunos crescem e finalizam seus estudos no ensino secundário. Diante deste facto, a ideia de escola universal precisa ultrapassar os limites do ensino secundário e alcançar o ensino superior.

O acesso dos alunos com NEE ao ensino superior foi declarado pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência ao expressar no número 5 do artigo 24 que:

as pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino superior em geral, treinamento profissional de acordo com sua vocação, educação para adultos e formação continuada, sem discriminação e em igualdade de condições. Para tanto, os Estados Partes assegurarão a provisão de adaptações razoáveis para pessoas com deficiência (ONU, 2006).

Em Portugal, atualmente, de acordo com a Direção-Geral do Ensino Superior (DGES), existe um contingente especial para candidatos com deficiência, tal contingenciamento de 4% das vagas para a 1ª fase e 2% das vagas para a 2ª fase do concurso nacional. Para concorrer a essas vagas, os estudantes precisam satisfazer algumas condições. Ainda há uma regulamentação para os estudantes com incapacidade igual ou superior a 60% serem contemplados com uma bolsa de estudo, que corresponde ao valor da propina, para frequentar o Ensino Superior (Despacho n.º 8584/2017, 29 de setembro).

Por outro lado, em Portugal, não há um enquadramento legal para resguardar a permanência destes alunos no ensino superior e as Instituições de Ensino Superior (IES) estão a proporcionar o apoio e as acessibilidades aos estudantes com NEE. Para o efeito, algumas IES uniram-se e formaram o Grupo de Trabalho para Apoio a Estudantes com Deficiência no Ensino Superior (GTAEDDES), o qual, atualmente, é constituído por 18 instituições (sendo 9 universidades, 2 faculdades e 7 de institutos politécnicos), que oferecem serviços de apoio a estudantes acometidos por deficiência (GTAEDDES).

Por meio da colaboração entre os serviços, os integrantes do GTAEDDES visam promover “um serviço de melhor qualidade aos estudantes com deficiências e outras necessidades educativas, a partilha de experiências, o desenvolvimento de iniciativas conjuntas, e a racionalização de recursos”. Assim, o GTAEDDES tem contribuído para desenvolver uma política inclusiva direcionada aos alunos com deficiência e que carecem de outras necessidades educativas no ensino superior (Ribeiro, Pires & Seco, 2019, p.147).

Ressaltamos que, apesar de o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, estabelecer a inclusão dos alunos das escolas de ensinos básico e secundário, quando foi publicado, “ensino superior” era citado duas vezes. A primeira, na alínea b) do número 2 do artigo 13.º, a qual se refere ao apoio disponibilizado aos alunos pelo centro de apoio à aprendizagem, que em colaboração com os outros serviços e estruturas da escola objetiva-se: “b) Promover e apoiar o acesso à formação, ao ensino superior e à integração na vida pós-escolar” e; a segunda, na alínea h) do número 2 do artigo 19.º, que versa sobre a cooperação e parceria entre as escolas e as instituições de ensino

superior, sendo que essas parcerias possuem alguns fins, de entre os quais destacamos o que está expresso na letra h, o “acesso ao ensino superior” (Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho). Em 2019, o Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho, sofreu algumas alterações trazidas pela Lei nº 116/2019, de 13 de setembro, sendo que iremos realçar a possibilidade de continuação de estudos pelos alunos com NSE abrangidos pelo PIT. Esta possibilidade encontra-se registada no número 1 do artigo 25.º, sendo que:

1 - Sempre que o aluno tenha um programa educativo individual deve este ser complementado por um plano individual de transição destinado a promover a transição para a vida pós-escolar, e sempre que possível para o exercício de uma atividade profissional ou possibilitando o prosseguimento de estudos além da escolaridade obrigatória (Lei nº 116/2019, de 13 de setembro).

O processo de inclusão no ensino superior ainda é incipiente, por não existir uma legislação que estabeleça o regime jurídico da educação inclusiva neste nível de ensino, assim como o Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho, estabelece no ensino básico e secundário. A inclusão dos alunos com NEE não se encontra, ainda, plenamente atingida nas IES, tendo em consideração para tal afirmação as práticas educativas e o pequeno número de estudos sobre estas. Tem-se caminhado no sentido de favorecer a permanência dos jovens com deficiência/incapacidade no ensino superior, para prosseguirem a “formação pessoal, adquirirem mais conhecimentos e se qualificarem para o mercado de trabalho” (Abreu & Antunes, 2011, p. 118). Segundo a Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC), 2311 alunos com NSE inscreveram-se nas IES portuguesas no ano letivo de 2019/2020 e, no ano letivo de 2018/2019, foram inscritos 1978 alunos (DGEEC). Apesar de o número de inscritos ter aumentado, conforme vimos acima, ainda é ínfimo o número de alunos que continua os estudos no ensino superior.

A educação e escola inclusivas não podem limitar-se ao ensino obrigatório, ambas precisam transpor o ensino secundário e alcançarem o ensino superior. Mas, para isto, é importante a preparação dos ambientes das IES, para receberem e apoiarem os alunos, o contributo de toda comunidade académica, para que a inclusão possa aumentar no ensino superior e dar oportunidade aos alunos com NSE de alcançarem o sucesso educativo também nesta etapa formativa.

II – Enquadramento Teórico Metodológico

Capítulo 3. A construção do objeto de estudo

1. Contextualização e justificação da temática em estudo

Em Portugal, atualmente, vivencia-se a construção de uma escola inclusiva, alicerçada pelo Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. Aliada ao processo inclusivo, encontra-se a gestão curricular, amparada pelo Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, que concede às escolas oportunidade de gerirem o seu currículo, e, assim, atender às necessidades de aprendizagem dos seus diversos alunos, buscando “massificar o sucesso” (Roldão & Almeida, 2018, p.15).

Nesta vertente, o princípio da educabilidade universal, expresso no Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, garante que todos os alunos possuem capacidade de aprender e se desenvolver, confirmando o desenvolvimento educativo dos alunos com NSE até o final do ensino secundário. E, ainda, é importante ressaltar que a educação inclusiva ultrapassou o ensino secundário e chegou ao ensino superior, ainda que de forma incipiente.

Devido ao exposto acima, justifica-se verificar os condicionalismos e as condições que se apresentam aos alunos com NSE do 12.º ano, face à perspectiva de continuarem o percurso escolar no ensino superior, sendo necessário, para isto, conhecer os contextos curriculares, socioculturais e ambientais em que estes alunos se encontram inseridos.

2. Definição do problema de pesquisa

Uma investigação científica inicia-se com a escolha de um problema que se deseja investigar. “A investigação gira em torno de um problema determinado que, pelos mais diversos motivos, interessa estudar, seja porque não se sabe nada sobre o assunto, seja porque se quer melhorar o conhecimento sobre algo” (Pardal & Lopes, 2011, p.120).

O problema que propomos investigar é: *em que medida a gestão curricular e a promoção de competências académicas dos alunos com NSE promovem efetivas expectativas e possibilidades de estes alunos prosseguirem os estudos no ensino superior?*

Assim, esse tema é um assunto que aprofundamos, para tentar investigar se a promoção de competências académicas dos alunos com NSE lhes proporciona efetivas expectativas para a continuidade do percurso escolar no ensino superior.

3. Objetivos do estudo

Face ao problema de pesquisa citado anteriormente, torna-se imprescindível definir os objetivos que almejamos alcançar. Assim, os objetivos, são:

- verificar as perspectivas dos alunos com NSE em ingressar num curso de ensino superior;
- analisar as perspectivas dos diretores de turma/professor de turma quanto à valorização de competências académicas dos alunos com NSE;
- analisar as perspectivas dos diretores de turma/professor de turma e professores de educação especial sobre as relações e o tipo de trabalho colaborativo, entre eles, os outros professores e os técnicos da escola, no âmbito da promoção de competências académicas dos alunos com NSE;
- analisar as perspectivas dos alunos com NSE sobre as relações e o companheirismo, entre eles e os alunos sem NSE, no âmbito da promoção de competências académicas daqueles alunos;
- compreender o impacto (relativo) da autonomia e flexibilidade curricular na promoção de expectativas e condições favoráveis ao prosseguimento de estudos por parte de alunos com NSE;
- compreender o impacto (relativo) do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória na promoção de expectativas e condições favoráveis ao prosseguimento de estudos por parte de alunos com NSE.

4. Metodologia

4.1. Tipo de estudo

Diante dos objetivos propostos para realizar este estudo, sustentado pelo conhecimento dos fenómenos que envolvem o processo inclusivo dos alunos do 12.º ano com NSE, o qual proporciona competências académicas, que podem ou não resultar em motivação/interesse de esses discentes prosseguirem os estudos no ensino superior, optámos por utilizar a metodologia qualitativa.

Para Coutinho (2013), na metodologia qualitativa perspectiva-se uma investigação de natureza prática, tendo como objetivo a melhoria da prática individual, contribuindo para descrever e compreender as situações concretas. De acordo com a autora, nesta metodologia a investigação declara que o mundo social é diverso do mundo natural, pelo menos em relação à qualidade. Busca-se encontrar significados e

interpretações que os próprios agentes atribuem aos fenómenos, descobrindo, assim, várias realidades, partindo de planos de estudo mais flexíveis, nos quais o investigador encontra-se mais envolvido.

Esta investigação é um estudo de caso realizado para conhecer os contextos curriculares, ambientais e sociais, vivenciados pelos alunos do 12.º ano com NSE no ambiente meso (escola) e no ambiente micro (sala de aula), e, conforme referido anteriormente, que podem motivar ou não esses discentes a prosseguirem os estudos no ensino superior. Pardal e Lopes (2011, p. 33) referem que os estudos de caso constituem “um modelo de análise intensiva de uma situação particular (caso). Tal modelo flexível no recurso a técnicas, permite a recolha de informação diversificada a respeito da situação em análise, viabilizando o seu conhecimento e a sua caracterização”. A investigação qualitativa tem designado formas de investigação como: a etnografia, os estudos de caso, a metodologia de histórias de vida, de entre outras (Rodríguez, Flores, & Jiménez, 1999). Yin (2005) refere que a necessidade de se realizar estudos de caso advém da necessidade de investigar fenómenos sociais complexos. O estudo de caso é uma investigação prática que estuda um fenómeno atual, no âmbito da vida real, em que não se consegue separar o fenómeno do contexto, estudando, assim, ambos. Nesta vertente, para Meirinhos e Osório (2010), o estudo de caso permite estudar de modo intensivo um caso, sendo de algo bem definido ou concreto (indivíduo, grupo ou organização) ou de algo menos definido ou abstrato (decisões, programas, ou mudanças organizacionais).

Bogdan e Biklen (1994) dividem os estudos de caso em: estudos de caso únicos, no qual se estuda um único caso e estudos de caso múltiplos, sendo estudados mais de um caso. Assim, alguns iniciam como estudo de caso único, em que os resultados servirão como o primeiro de muitos estudos, ou como piloto para a investigação de casos múltiplos. A nossa investigação enquadra-se como estudo de caso único.

4.2. Contexto de pesquisa e participantes

Os participantes desta investigação desenvolveram suas atividades em turmas do 12.º ano na escola secundária pública X do distrito de Viseu, no ano letivo de 2019/2020. Fizeram parte da amostra 12 participantes, sendo: seis alunos com NSE (um aluno do Curso Científico-Humanísticos de Artes Visuais, uma aluna e um aluno do Curso Científico-Humanísticos de Ciências e Tecnologias, um aluno do Curso Profissional Técnico de Informática Programação em Informática, uma aluna do Curso Científico-Humanísticos de Línguas e Humanidades, e uma aluna do Curso Profissional

Técnico Auxiliar de Saúde); duas professoras de educação especial; três diretoras de turma e um professor de turma (uma professora de Desenho/Diretora de turma, uma professora de Saúde/Diretora de Turma, uma professora de Matemática/Diretora de Turma e um professor de Redes e Sistemas Operativos/Professor de Turma/Diretor de Curso). A aluna do Curso Científico-Humanísticos de Línguas e Humanidades participou da entrevista juntamente com a sua professora de educação especial, sendo solicitada a sua participação pela aluna. As tabelas seguintes mostram a caracterização dos participantes desta investigação.

Para que fosse mantida a confidencialidade e o anonimato, os entrevistados foram numerados, conforme a data cronológica da entrevista.

A= Aluno(a) – A1; A2; A3; A4; A5; A6

PEE= Professora(s) de Educação Especial – PEE1; PEE2

DT= Diretora(s) de Turma – DT1; DT2; DT3

PT= Professor de Turma/Diretor de Curso – PT

A PEE dos alunos A2, A3 e A5 e a DT da A4 não participaram do estudo.

Na tabela 1, apresentamos os dados sociodemográficos dos alunos com NSE entrevistados:

Tabela 1

<i>Dados sociodemográficos dos Alunos com NSE entrevistados</i>	
Entrevistados	Dados sociodemográficos
A1	Idade:19 Género: Masculino Curso/Turma: Científico-Humanísticos de Artes Visuais /12.º D NSE: Distrofia Miotónica de Steinert Agregado familiar: O lar (aluno institucionalizado)
A2	Idade:17 Género: Feminino Curso/Turma: Científico-Humanísticos de Ciências e Tecnologias/12.º B NSE: Dislexia Agregado familiar: pai, mãe e irmã
A3	Idade:17 Género: Masculino Curso/Turma: Técnico de Informática Programação em Informática /P5 NSE: Transtorno do Espectro do Autismo Agregado familiar: mãe, avó e irmão

A4	Idade:18 Género: Feminino Curso/Turma: Curso Científico-Humanísticos de Línguas e Humanidades/12.º C NSE: Alteração Genética Agregado familiar: mãe e irmão, mas atualmente mora só com a mãe
A5	Idade:17 Género: Masculino Curso/Turma: Científico-Humanísticos de Ciências e Tecnologias/12.º B NSE: Dislexia Agregado familiar: mãe e irmão, sendo que o pai está no Luxemburgo
A6	Idade:18 Género: Feminino Curso/Turma: Técnico Auxiliar de Saúde/12.º P6 NSE: Défice de Atenção Agregado familiar: pais, irmãs (uma não encontra cá) e avós (avó materna e avós paternos)

Nesta primeira tabela, a amostra é constituída por três elementos do género masculino e por três elementos do género feminino, cujas idades estão compreendidas entre os 17 anos e os 19 anos de idade.

Na tabela 2, apresentamos os dados sociodemográficos das Professoras de Educação Especial entrevistadas:

Tabela 2

<i>Dados sociodemográficos das Professoras de Educação Especial entrevistadas</i>	
Entrevistadas	Dados sociodemográficos
PEE1	Idade:43 Género: Feminino Formação académica: Curso de Professores do 2.º Ciclo do Ensino Básico Português/Francês e Especialização em Educação Especial Tempo de serviço na escola e tempo de serviço como PEE: 3 anos de serviço na escola. 3 anos na função de PEE
PEE2	Idade: 59 Género: Feminino Formação académica: Licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas variante Português, estudos portugueses e franceses e Mestrado em Educação Especial, Domínio Cognitivo e Motor. Tempo de serviço na escola e tempo de serviço como PEE: 5 anos de serviço na escola. 4 anos na função de PEE

Nesta segunda tabela, apresentamos dois elementos da amostra do género feminino, cujas idades estão compreendidas entre os 43 anos e os 59 anos de idade.

Na tabela 3, apresentamos os dados sociodemográficos das Diretoras de Turma e Professor de Turma/Diretor de Curso entrevistados:

Tabela 3

<i>Dados sociodemográficos das Diretoras de Turma e do Professor de Turma entrevistados:</i> Entrevistados	Dados sociodemográficos
DT1	Idade: 56 Género: Feminino Formação académica: Design de Comunicação Disciplina que leciona na escola: Leciona várias disciplinas, mas na turma com alunos NSE leciona Desenho Tempo de serviço como professor da disciplina na escola: 12 anos
DT2	Idade: 49 Género: Feminino Formação académica: Licenciatura em Biologia, ramo educacional e mestrado em Tecnologias Ambientais Disciplina que leciona na escola: Leciona várias disciplinas, mas atualmente tem lecionado mais no curso Técnico Auxiliar de Saúde. Leciona Saúde. Tempo de serviço como professor da disciplina na escola: 3 anos
DT3	Idade: 45 Género: Feminino Formação académica: Licenciada em Matemática Disciplina que leciona na escola: Matemática Tempo de serviço como professor da disciplina na escola: 5 anos
PT/DC	Idade: 54 Género: Masculino Formação académica: Licenciatura em Engenharia Informática e mestrado em Administração Escolar Disciplina que leciona na escola: Na turma do aluno lecionou Redes e Sistemas Operativos Tempo de serviço como professor da disciplina na escola: 6 anos

Nesta terceira tabela, apresentamos quatro elementos da amostra, sendo três do género feminino e um do género masculino, cujas idades estão compreendidas entre os 45 anos e os 56 anos de idade.

4.3. Instrumentos de recolha de dados

Gil (1995, p.113) define a entrevista “como a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação”.

Para Pardal e Lopes (2011), quanto à estrutura, existem dois tipos de entrevistas: entrevista estruturada e entrevista não estruturada. E no meio destes dois tipos existe uma variante que é a entrevista semiestruturada, sendo muito utilizada em investigações sociais. A entrevista semiestruturada “nem é inteiramente livre e aberta [...], nem orientada por um leque inflexível de perguntas estabelecidas *a priori*” (Pardal & Lopes, 2011, pp.86-87). O instrumento utilizado para a coleta de dados foi a entrevista semiestruturada.

Após a pesquisa do referencial teórico, foram construídos os instrumentos usados para recolha de dados, os quais são: guiões de entrevistas semiestruturadas para alunos com NSE, diretores de turma/professor de turma e professores de educação especial, sendo todos compostos de questões abertas. Os guiões de entrevista encontram-se nos Anexos C, D, E e F.

4.4. Procedimentos empíricos

No início deste estudo, em novembro de 2019, a investigadora fez contacto, via e-mail, com o diretor da escola para comunicá-lo o desejo de realizar a investigação na escola e informar sobre a presença de alunos com NSE no 12.º ano que necessitavam de medidas de apoio à aprendizagem e à inclusão. O diretor respondeu ao e-mail afirmando que no 12.º ano havia 17 alunos com NSE. Num próximo contacto com o diretor, foi-lhe solicitado que fossem respondidas algumas informações necessárias para a construção dos guiões de entrevista, como: a possibilidade de os alunos participarem sozinhos de entrevistas; os cursos em que estes alunos estavam matriculados e; as disponibilidades dos diretores de turma e professores de educação especial para participarem de entrevistas. O diretor encaminhou as questões à Coordenadora do CAAP/PEE2 que, prontamente, forneceu as informações necessárias para a construção dos instrumentos.

Em março de 2020, após a construção dos guiões de entrevista, do Consentimento Informado da Instituição e do Consentimento Informado dos Pais/Encarregados de Educação, quando seria feito o contacto formal com o diretor da escola para lhe apresentar a temática estudada e entregar os documentos referentes à pesquisa, houve a suspensão das aulas, devido à pandemia da COVID-19, o que resultou na suspensão da investigação.

Próximo ao retorno das aulas do 11.º e 12.º anos, que ocorreu em junho de 2020, e devido ao momento de isolamento social, foi enviado um e-mail ao diretor apresentando, em linhas gerais, o estudo e solicitando um auxílio, se possível, para a realização das entrevistas, tão necessárias e imprescindíveis à continuidade do estudo, desde que não fosse prejudicado o andamento da rotina escolar no final de ano letivo atípico. E nesse e-mail foram anexados os documentos norteadores do estudo. O diretor autorizou o estudo e foi agendada uma reunião com a coordenadora da EMEI da escola para a estruturação da melhor forma de realizar as entrevistas.

No âmbito desta investigação, primeiramente, foram elaborados três guiões de entrevista que seriam realizadas presencialmente com alunos com NSE, professores de educação especial e diretores de turma. Posteriormente, em conversa com coordenadora da EMEI, devido às restrições para se realizar as entrevistas presenciais, foi decidido que as entrevistas seriam realizadas através da plataforma Colibri Zoom, devido ao facto de familiaridade de todos da escola com o formato *on line*, meio muito utilizado para a realização das atividades no período da pandemia. E, conforme solicitação da coordenadora da EMEI, o guião de entrevista de diretor de turma foi adaptado para que a entrevista fosse feita focus group (sendo as alterações somente dos termos que estavam no singular para o plural, não havendo alterações quanto ao teor das questões). Porém, as entrevistas em focus group não se concretizaram e, por fim, as entrevistas dos diretores de turma foram individuais. Também, conforme sugestão da coordenadora da EMEI, houve a participação de um professor de turma/diretor de curso (que foi diretor de turma de um aluno em anos anteriores) e, assim, o guião de diretor de turma foi alterado (apenas em relação ao termo diretor de turma para professor de turma, sendo inalterado o teor das questões). Por fim, foram feitos quatro guiões de entrevista. Também foi sugerido pela coordenadora da EMEI que, primeiramente, fossem feitas as entrevistas com os alunos, após, com os professores de educação especial e, por último, com os diretores de turma, devido a estes estarem muito ocupados com as atividades de finalização do ano letivo. O Consentimento Informado dos Pais/Encarregados de Educação foi enviado a eles pela

escola. Após o retorno dos consentimentos dos pais/encarregados de educação que autorizaram a participação do educando, foram agendadas as entrevistas com os alunos, de acordo com suas disponibilidades, a partir do dia 22 de junho de 2020. Após finalizadas as entrevistas com alunos, foram agendadas as entrevistas com os professores de educação especial e, por último, com as diretoras de turma/professor de turma, que se disponibilizaram em participar do estudo, sendo as entrevistas agendadas de acordo com a disponibilidade deles. Das 12 entrevistas realizadas neste estudo, 10 entrevistas foram feitas pela plataforma Colibri Zoom e duas entrevistas foram realizadas presencialmente na escola, conforme solicitação das diretoras de turma.

Posteriormente, após finalizar a coleta de dados e as transcrições das entrevistas, avançou-se para a apresentação e análise dos dados recolhidos.

4.5. Análise dos dados

Nesta investigação de paradigma qualitativo, os dados recolhidos foram analisados com recurso à metodologia de análise de conteúdo, definida como um conjunto de técnicas que analisam as comunicações (Bardin, 2016), sendo significativa em estudos sociais (Moraes, 1999).

Assim, as informações que emergiram das entrevistas foram analisadas, conforme as etapas da análise de conteúdo expressas por Bardin (2016), em que sistematizamos uma análise temática. Após finalizar a coleta de dados e as transcrições das entrevistas, foi realizada a organização da análise, que se divide em três etapas: a pré-análise, etapa de organização do material que será analisado, de forma a torná-lo operacional, sistematizando as ideias iniciais; a exploração do material, etapa em que se define as categorias, operacionalizando a codificação e; o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação, etapa, na qual os resultados brutos recebem tratamento para que se tornem significativos (Bardin, 2016).

Assim, na realização desta análise a nível temático categorial, seguimos um mecanismo taxonómico, codificando as informações registadas nas entrevistas, reunindo-as em “unidades de análise” (Almeida & Pinto, 1995, p. 105) ou códigos, através de “recortes a nível semântico” que enfatizam o eixo temático (Bardin, 2016).

Em relação ao processo de codificação das informações recolhidas nesse estudo, baseamos em: “Códigos de contexto”; “Perspetivas tidas pelos sujeitos”; “Pensamentos dos sujeitos sobre pessoas e objetos”; “Códigos de estratégia” e Códigos de relação e de estrutura social” (Bogdan & Biklen, 1994, pp. 222-227).

Abordamos uma análise de cariz qualitativo, recorrendo “a indicadores não frequenciais” que nos permitiram inferir, elaborando, assim, “deduções específicas sobre um acontecimento ou uma variável de inferência precisa, e não em inferências gerais” (Bardin, 2016, pp.144-145). Ademais, evidenciamos indicadores, permitindo, assim, inferirmos sobre algo não registado nas informações recolhidas (Bardin, 2016), ou desenvolvemos “descrições sistemáticas” que nos ajudaram “a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum” (Moraes, 1999, p. 2).

Ademais, a análise de conteúdo pode, de forma eventual, compreender não somente a informação que se encontra explícita nas mensagens, mas, também, “as condições teórico-ideológicas de produção dessas mensagens [...], bem como fornecer indicações sobre a articulação dos geradores com os lugares sociais da sua produção” (Almeida & Pinto, 1995, p. 105).

4.5.1. Matrizes de categorização dos dados

A seguir, apresentamos as categorias e subcategorias utilizadas na análise dos dados relativos aos alunos com NSE.

Quadro 1: Categorias e Subcategorias utilizadas na análise dos dados relativos aos alunos com NSE

Categorias	Subcategorias
A. Ambiente escola	- satisfação em estudar na escola
	- atividades mais inclusivas a nível da escola
	- atividades menos inclusivas a nível da escola
	- aspetos da escola de que mais gosta
B. Ambiente sala de aula	- disciplinas cursadas no ano letivo
	- atividades mais inclusivas a nível da sala de aula
	- atividades menos inclusivas a nível da sala de aula
	- eficácia dos métodos/atividades de ensino-aprendizagem

C. Relações de interação/apoio	- relação/interação com os colegas de turma
	- relação de amizade com os colegas de turma
	- relação/interação com professores/assistentes operacionais
	- apoio dos pares nos estudos
	- apoio dos professores/professor educação especial nos estudos
D. Expetativas de continuação de estudos e futuro	- perspectiva de continuação de estudos no ensino superior
	- curso pretendido no ensino superior
	- motivo do (des)interesse em prosseguir os estudos
	- motivo da (in)decisão para prosseguir os estudos
	- incentivo da família para prosseguir os estudos
	- incentivo de alguém da escola para prosseguir os estudos
	- perspectivas de futuro pessoal e profissional

A seguir, apresentamos as categorias e subcategorias utilizadas na análise dos dados relativos às professoras de educação especial.

Quadro 2: Categorias e Subcategorias utilizadas na análise dos dados relativos às professoras de educação especial

Categorias	Subcategorias
A. Ambientes escola/sala de aula	- implementação do novo enquadramento legal
	- inclusão dos alunos com NSE na escola
	- inclusão dos alunos com NSE na sala de aula
	- fatores facilitadores e dificultadores da inclusão dos alunos com NSE no ensino secundário

B. Relações de interação/apoio	- relação das PEE com os alunos com NSE
	- relação dos alunos com NSE com os outros professores
	- relação dos alunos com/sem NSE
	- relações e trabalho colaborativo em prol da inclusão e promoção de competências acadêmicas
	- apoio aos alunos com NSE em ambientes diversos da sala de aula
C. Estratégias inclusivas	- apoio aos docentes no âmbito da diferenciação pedagógica e do auxílio nas aprendizagens
	- medidas de apoio à aprendizagem e à inclusão
D. Expetativas de continuação de estudos e futuro	- contextos curriculares e ambientais/promoção de efetivas expetativas e possibilidades ao prosseguimento de estudos
	- Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória/promoção de expetativas e condições favoráveis ao prosseguimento de estudos
	- expetativas de continuação de estudos dos alunos com NSE no ensino superior
	- incentivo à continuação dos estudos no ensino superior
	- expetativas em relação ao futuro dos alunos com NSE

A seguir, apresentamos as categorias e subcategorias utilizadas na análise dos dados relativos às diretoras de turma e ao professor de turma.

Quadro 3: Categorias e Subcategorias utilizadas na análise dos dados relativos às diretoras de turma e ao professor de turma

Categorias	Subcategorias
A. Ambientes escola/sala de aula	- implementação do novo enquadramento legal
	- inclusão dos alunos com NSE na escola

	- inclusão dos alunos com NSE na sala de aula
	- fatores dificultadores da inclusão na escola
B. Relações de interação/apoio	- relação das DT e do PT com os alunos com NSE
	- relação dos alunos com NSE com os outros professores
	- inter-relação dos alunos com NSE
	- relação dos alunos com/sem NSE
	- incentivos em prol da interação/apoio no âmbito de todas as atividades
	- relações e trabalho colaborativo em prol da inclusão e promoção de competências académicas
	- apoio aos alunos com NSE em ambientes diversos da sala de aula
C. Estratégias inclusivas	- abandono dos sistemas de categorização
	- estratégias de diferenciação pedagógica
	- autonomia curricular/especificidades dos alunos
	- desenvolvimento de competências académicas, sociais, pessoais e profissionais dos alunos com NSE
D. Expetativas de continuação de estudos e futuro	- contextos curriculares e ambientais/ expetativas e possibilidades de prosseguimento de estudos
	- Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória/promoção de expetativas e condições favoráveis ao prosseguimento de estudos
	- expetativas de continuação de estudos dos alunos
	- desenvolvimento dos alunos com NSE/possibilidade de continuarem seus estudos no ensino superior
	- expetativas em relação ao futuro dos alunos com NSE

Capítulo 4 – Apresentação e Análise dos Dados

1. Apresentação e Análise

1.1. Apresentação e análise dos dados referentes aos Alunos com NSE

A seguir, apresentamos os dados referentes aos informantes-chave Alunos com NSE. Foram criadas as categorias: Ambiente escola; Ambiente sala de aula; Relações de interação/apoio e Expetativas de continuação de estudos e futuro. Os indicadores das respostas fornecidas pelos inquiridos foram agrupados em categorias e subcategorias, conforme apresentado no quadro abaixo.

Quadro 4: Apresentação dos dados referentes aos Alunos com NSE

Categorias	Subcategorias	Indicadores
A. Ambiente escola	- satisfação em estudar na escola	A1: “Sim”. “É fixe.” A2: “Sim. Eu nunca tive um problema, até gosto de estudar lá”. A3: “Sim”. “Informática, coisas de informática”. A4: “Eu gosto, mas este ano já saí”. A5: “Gosto”. “Acho que temos bons professores... bons colegas... e... as carreiras que eu quero seguir também influencia no estudo...”. A6: “Sim”. “Porque... gostava do meu curso e... pronto, havia dias piores e outros melhores, mas no geral, sim”. “Tinha lá as minhas amigas”.
	- atividades mais inclusivas a nível da escola	A1: “Desenho, Oficina de Arte e Dança.” A2: “É, talvez nas desportivas,... nas desportivas..., clubes”. A3: “...PAP”. “É, turmas profissionais”. A4: Projeto de dança A5: “No desporto escolar, por exemplo, nos torneios”. A6: “É... os encontros da” escola, “as jornadas de ensino profissional...”. “É... torneios de xadrez, desporto escolar”.
	- atividades menos inclusivas a nível da escola	A1: “Não”. A2: “Não, acho que nenhuma”. A3: “Acabou,... eu não tenho mais aula de... inglês e português”. “Eu não vou há muito tempo, muito ruim”. “É, muito complicadas”.

		<p>A4: “Não, agora neste momento não gostaria”.</p> <p>A5: ”Ah! Sinceramente, acho que não”.</p> <p>A6: “... das atividades realizadas na escola aquelas que eu me sentia mais incluída era no clube de xadrez e nos torneios de desporto escolar, nas jornadas do ensino profissional e nos encontros da...” escola.</p>
	- aspetos da escola de que mais gosta	<p>A1: “Das colegas, colega, do intervalos,... mais nada”.</p> <p>A2: “Hum... talvez os espaços mais, mais abertos para as pessoas conviverem”.</p> <p>A3: “Informática”.</p> <p>A4: “Gosto de ir ao bar com a minhas amigas”. “Com minhas amigas, nos intervalos eu gosto de falar com elas... mais gosto de... brincar”. “Eu gosto de ir às aulas”.</p> <p>A5: “Ah! Sinceramente, acho que é mais quando estou com os meus colegas no intervalo”.</p> <p>A6: “... estar com as minhas amigas, que eram de outra turma...”. “Era no intervalo”.</p>
B. Ambiente sala de aula	- disciplinas cursadas no ano letivo	<p>A1: “Oficina de Arte, Desenho, Educação Física e Dança”.</p> <p>A2: “Matemática, Português Biologia, API e Educação Física”.</p> <p>A3: “Estou a fazer Educação Física, Educação Física,... Matemática, Matemática”. “Hum, eu não lembro mais, eu não lembro mais ”.</p> <p>A4: Português – “Sim”. “Educação Física”. “Educação Especial”. “Moral, Educação Moral”. “Psicologia”.</p> <p>A5: “Matemática, Biologia, Português, API,... Educação Física e acho que é só”.</p> <p>A6: “Português, Inglês, Área de Integração, Saúde... , CRI”. “Higiene e Segurança e Cuidados Gerais, GOSCS”. “... Educação Física... ”.</p>
	- atividades mais inclusivas a nível da sala de aula	<p>A1: “Desenho, Oficina de Arte e Dança”.</p> <p>A2: “Hum, atividades orais em que eu posso estar a exprimir o que eu... o que eu quero dizer, mais do que estar a escrever”.</p> <p>A3: “redes de comunicação” “programação de sistemas informáticos”.</p> <p>A4: “Português”.</p>

		<p>A5: “É, só nos trabalhos de grupo, nos trabalhos de grupo”.</p> <p>A6: “As aulas práticas e de... Saúde”. “Íamos pôr em prática tudo aquilo que aprendemos”. “... fazíamos alguns projetos... é... íamos visitar lares de idosos”.</p>
	- atividades menos inclusivas a nível da sala de aula	<p>A1: “Sim, Educação Física”. “Não gosto, não gosto muito”.</p> <p>A2: “Não, não”.</p> <p>A3: “Só duas. Português e Inglês”.</p> <p>A4: “Não...”. “... eu gostava do que diziam e essas coisas”.</p> <p>A5: “Não, eu sinto-me incluído em todas”.</p> <p>A6: “... das atividades realizadas em sala de aula não há nenhuma em que me sentia excluída”.</p>
	- eficácia dos métodos/atividades de ensino-aprendizagem	<p>A1: “Sim, ela ajuda-me e eu consigo fazer”.</p> <p>A2: “Sim, os métodos normalmente são bastante inclusivos e ajudam bastante um aluno a aprender”.</p> <p>A3: “Sim”.</p> <p>A4: “Ajudaram-me em tudo”.</p> <p>A5: “Sim”. “Ah! Não sei, acho que a maneira como... falam, ah... dá interesse em ouvir”. “Sim, e também como transmitem o conhecimento... a matéria”.</p> <p>A6: “Alguns, sim”. “Também tem haver um pouco com... a disciplina... e a relação entre professor e alunos”. “Eu gostava mais dos métodos de PowerPoint”.</p>
C. Relações de interação/apoio	- relação/interação com os colegas de turma	<p>A1: “É boa”. “Convivo, uns mais que outros”.</p> <p>A2: “Normalmente, damos todos muito bem, sem conflito nenhum. Toda a gente gosta uns dos outros, acho que é só isso”.</p> <p>A3: “Porto bem. Eu não falo nada... falam muito. Eu fico com a boca fechada”.</p> <p>A4: “Eu não costumo muito falar com os colegas de turma, falo mais com as colegas do CAp”.</p> <p>A5: “Somos muito unidos”. “Nunca temos problemas. Acho que podemos confiar sempre em todos, não há, assim, grandes problemas”.</p> <p>A6: “No início não era fácil, mas, depois, ficou tudo bem”. “Ía mais ter com as minhas amigas”. “... mas eu</p>

		também passava muitos momentos com os da minha turma”.
	- relação de amizade com os colegas de turma	<p>A1: “Tenho amigos e amigas”.</p> <p>A2: “Sim”.</p> <p>A3: “Todo mundo é amigo. Só uma menina, só uma menina, nove rapazes”.</p> <p>A4: “Tenho uma amiga na minha turma”. PEE2: “Tu tens uma grande amiga... , sim senhora. Mas não é a única amiga que tens na turma”.</p> <p>A4: “Só tenho três”.</p> <p>A5: “Sim”. “Todos”</p> <p>A6: “Sim, tinha... uma com quem eu me dava mais, mas dava-me com toda a gente”.</p>
	- apoio dos pares nos estudos	<p>A1: “Sim”.</p> <p>A2: “Sim, normalmente nós estudamos todos juntos e ajudamos uns aos outros, isso”.</p> <p>A3: “Alguns, todos não, alguns”.</p> <p>A4: “Tem duas colegas que me ajudam a fazer os trabalhos e tudo... ”.</p> <p>A5: “É... quando peço ajuda, eles ajudam sempre”.</p> <p>A6: “Sim, nós ajudávamos todos uns aos outros... em relação a isso”.</p>
	- apoio dos professores/professor educação especial nos estudos	<p>A1: “Sim”. “No desenho... e linhas”. “... é os traços para unir os desenhos”. / “Duas vezes por semana”.</p> <p>A2: “São profissionais bastante competentes que ajudam os alunos...”. / “É... eu no início do 10º ano... decidi utilizar é o estudo autónomo e, se alguma vez tivesse problemas, eu ia recorrer à professora. Por isso, é da minha iniciativa ir e ela está disposta a ajudar, quando for preciso”. “... é bastante raro até eu ir tirar uma dúvida que esteja extremamente complicada para o meu progresso”.</p> <p>A3: “Ajudam-me, sim”. “Sim, todos os dias”. “Faço tudo”. “Preciso de ajuda, muita”. / “Simulado”. “... só quarta e sexta”.</p> <p>A4: A PEE2 “... dava apoio um dia na sala de aula de Português”. “Tinha duas aulas de Português que era a da turma e a do CAp”.</p> <p>A5: “Estão sempre dispostos a ajudar... ” / “... sim, antes dos testes nós dávamos sempre uma, uma revisão”. “... envolvendo as aulas. Não fazemos... não fazemos fichas”.</p>

		<p>por causa da Dislexia”. “... acho que era quinta-feira à tarde com a professora de Português e às terças-feiras com a professora da educação especial”.</p> <p>A6: “Não, não, eu... na sala fazia tudo igual”. “Os testes é que demoravam um pouco mais de tempo.” / “Sim, houve alguma vez que... houve algumas vezes que eu ia lá, mas depois deixei de ir”. “Trabalhos de casa, estudava para os testes”. “Poucas vezes,... era quando ela me chamava”.</p>
D. Expetativas de continuação de estudos e futuro	- perspectiva de continuação de estudos no ensino superior	<p>A1: “Não”. “Porque quero ir para a vida trabalhar”.</p> <p>A2: “Sim”. “Porque acho que é uma coisa que vai ajudar bastante no futuro, entrar no mercado de trabalho e também um bocado mais de educação que recebemos ao final do 12.º ano”.</p> <p>A3: “Vai ser complicado, vai ser complicado estudar”. “Muitas coisas na cabeça, muita coisa na cabeça, esqueço muito rápido”.</p> <p>A4: “Não”. “Eu gostava de ir trabalhar”.</p> <p>A5: “Sim”. “Ah! Acho que é mais por causa da profissão que eu quero seguir”.</p> <p>A6: “Não”. “Porque não me imagino lá, e... prefiro trabalhar”.</p>
	- curso pretendido no ensino superior	<p>A1: Não se aplica.</p> <p>A2: “Sim, já pensei bastante”. “Psicologia”. “É... eu queria ter é expressar, ajudar... com as minhas capacidades. Queria abrir o próprio consultório para poder ter uma independência e também utilizar aquilo que eu aprendi para ajudar os outros”.</p> <p>A3: “Informática, informática”. “Quero trabalhar”. “Aprender muito, aprender muito”. “... informática ajuda... a pensar mais rápido”. “... desmontar o computador, desmontar o computador, montar outras coisas, coisas de informática”.</p> <p>A4: Não se aplica.</p> <p>A5: “Biologia Marinha e Engenheiro Ambiental”. “É... pois não, não sei responder muito bem, eu acho que é mais porque sempre gostei da natureza... e gosto também de tratar os animais e isso tudo”.</p>

		A6: Não se aplica.
	- motivo do (des)interesse em prosseguir os estudos	<p>A1: “Não, porque quero ir trabalhar e quero aquilo e quero seguir”. “Quero conhecer o mundo do trabalho”.</p> <p>A2: Não se aplica.</p> <p>A3: “Exame, teste”. “Teste é muita coisa, muita coisa”.</p> <p>A4: “Eu gostava de ir trabalhar”. “Porque é muita confusão”. “Era um bocadinho difícil. Porque que a universidade acho que não é tanto igual como a escola”. “As matérias e os trabalhos que mandam para os alunos”. “Interessa, só que ia ser um bocado difícil”.</p> <p>A5: Não se aplica.</p> <p>A6: “Para mim o facto de querer trabalhar a seguir após o 12.º que já está, eu prefiro”.</p>
	- motivo da (in)decisão para prosseguir os estudos	<p>A1: Não se aplica.</p> <p>A2: Não se aplica.</p> <p>A3: “Não sei, vou ver, vou ver”. “Muitas coisas na cabeça para guardar”. “Vou conseguir ou não, vou conseguir avançar, acabar o curso”. “Vou acabar o curso, mais três anos de ensino superior, três anos”.</p> <p>A4: Não se aplica.</p> <p>A5: Não se aplica.</p> <p>A6: Não se aplica.</p>
	- incentivo da família para prosseguir os estudos	<p>A1: “Não”. “Porque decidi para... acabar o 12.º e ir para o mundo do trabalho, pronto”.</p> <p>A2: “Sim, os meus pais, é, são bastante... apoiam-me bastante em prosseguir estudos e até me ajudam, dizem que, que aquilo que eu escolher está bem para eles, desde que eu queira seguir um curso superior ou algo assim”.</p> <p>A3: “Mais ou menos, mais ou menos”.</p> <p>A4: “Eu digo à minha família para não não querer... que não quero continuar a estudar, que quero ir trabalhar ou fazer um estágio, assim”.</p> <p>A5: “Também sou, mas não tem grande influência no pensamento. Porque... desde pequeno que sempre quis continuar os estudos depois do 12.º e não tem grande influência na minha família, isso”. “Basicamente todos”. “É porque querem que eu tenha um bom emprego para não passar dificuldades na vida depois”.</p>

		<p>“Acho porque querem que eu tenha uma vida com... sem grandes dificuldades económicas e que... como é que hei dizer, é... basicamente esteja bem na vida”.</p> <p>A6: “Não. Porque se eu prefiro trabalhar, eles apoiam-me, né?” “... ninguém me incentiva porque... se eu prefiro trabalhar... porque realmente... se calhar... não gosto de estudar e eles sabem disso, pronto”.</p>
	<p>- incentivo de alguém da escola para prosseguir os estudos</p>	<p>A1: “Não”. “Porque eu estou farto de estudar, eu estou farto de estudar”.</p> <p>A2: “Sim, todos nossos colegas querem prosseguir um curso superior, obviamente, quase todos pelo menos, e incentivam bastante em seguir uma educação mais superior ou para mesmo ter uma... pouco mais de educação”. “Sim, os professores basicamente todos e alguns funcionários também que convivem conosco”.</p> <p>A3: PEE2</p> <p>A4: “Não”</p> <p>A5: “Sim”. “É... acho que só os professores”. “Acho que é devido à... acho que eles sabem que eu posso continuar e que tenho grandes hipóteses de... conseguir o que eu quero”.</p> <p>A6: “Não”. “Não fala... não falava muito disso com as pessoas, só com as minhas amigas e elas também acham que era o melhor para mim”. “A minha DT dizia isso, mas era para toda a gente”.</p>
	<p>- perspectivas de futuro pessoal e profissional</p>	<p>A1: “Pessoal é... ter uma vida boa... e ter saúde”. / “Ser funcionário numa, numa escola”. “É cuidar do... ajudar o alunos... ”.</p> <p>A2: “Ter um emprego estável, onde possa viver a minha vida e com conforto e poder ajudar as pessoas que tenha ao meu lado e conviver com os meus amigos até lá”.</p> <p>A3: “Trabalhar muito, trabalhar muito”. / “Informática...”.</p> <p>A4: “Cabeleireiro, curso de cabeleireiro”. “Gostava de ter uma casa, gostava de ter tudo”. “Ter tudo, trabalhar, arrumar a casa, lavar a loiça, passar a ferro, estender a roupa”... “dobrar a roupa”.</p> <p>A5: “Já ter casa, ter um bom emprego, ah... mais... , acho pelo menos só</p>

		<p>isso”. / “Ter um bom emprego, estável,... ah... num sítio onde eu gosto de trabalhar também, é... e acho que é só”.</p> <p>A6: “Gostava de tirar a carta de condução”. “... ter uma casa”. “Ter aulas de canto, música”. “Tendo saúde... e o resto não sei”. “... pode não ser uma vida muito luxuosa, mas pelo menos o essencial”. “Estar com a família, amigos”. / “Trabalhar, independentemente do que for”. “Vou procurar na minha área, mas se não encontrar na minha área, pode ser outra coisa qualquer”.</p>
--	--	--

A seguir, convocamos para análise as unidades semânticas que emergiram dos indicadores das subcategorias da categoria A “Ambiente escola”. Na primeira subcategoria “satisfação em estudar na escola”, evidencia-se que os alunos gostam de estudar na escola e sentem prazer em estudar na instituição. Na segunda subcategoria “atividades mais inclusivas a nível da escola”, os alunos referenciam as atividades da escola de que mais gostam de participar e que se sentem mais incluídos quando participam, tendo grande relevância o desporto escolar (A2, A5 e A6), a dança (A1 e A4) e as atividades do ensino profissional (A3 e A6). Foram relatadas atividades realizadas na sala de aula (A1). Na terceira subcategoria “atividades menos inclusivas a nível da escola”, percebe-se alusão à inexistência de atividades menos inclusivas (A2 e A5), mas, também, nota-se relato de algumas atividades mais inclusivas, inferindo que as outras atividades da escola possam ser menos inclusivas (A6). A propósito, surge, de forma consistente, a resposta “Não” de um aluno, ao ser inquirido sobre a sua participação nas atividades organizadas pela escola, o que se infere que esse aluno não participa das atividades realizadas pela escola (A1). Também se percebe a referência a aulas de duas disciplinas que não são frequentadas há muito tempo (A3). Verifica-se um desvio no indicador e respetiva semântica da linha de análise suscitada pela respetiva subcategoria (A4). Na quarta subcategoria “aspetos da escola de que mais gosta”, são evidenciadas as unidades semânticas momentos de intervalos (A1, A4, A5 e A6); convivência com colegas (A1 e A5); convivência com amigas (A4); convivência com amigas de outra turma (A6); convivência em espaços abertos (A2); atividades relacionadas à informática (A3); momentos de brincadeiras (A4) e frequência às aulas (A4).

Em seguida, analisamos as unidades semânticas que emergiram dos indicadores das subcategorias da categoria B “Ambiente sala de aula”. Na primeira

subcategoria “disciplinas cursadas no ano letivo”, percebe-se que os inquiridos pertencem a cinco cursos diferentes. Verifica-se que três alunos cursam todas as disciplinas (A2, A5 e A6), sendo (A2 e A5) do mesmo curso e da mesma turma. E três alunos não cursam todas as disciplinas, tendo alterações a nível curricular, de acordo com as especificidades de cada um (A1, A3 e A4). Percebe-se o relato de que não se lembra de todas as disciplinas cursadas (A3). Na segunda subcategoria “atividades mais inclusivas a nível da sala de aula”, verifica-se as atividades de Desenho, de Oficina de Arte e de Dança. Nesta subcategoria, relata-se atividade de Dança, realizada a nível da escola (A1). Percebe-se referência a atividades orais, onde se prefere exprimir a escrever (A2). Verifica-se referência a atividades de informática (A3) e a atividades de Português (A4). Nota-se relato de atividades em grupo, sendo inferida a predisposição para a convivência com os colegas (A5). Regista-se as aulas práticas, alguns projetos e a disciplina de Saúde (A6). Na terceira subcategoria “atividades menos inclusivas a nível da sala de aula”, possui grande relevância a inexistência de atividades menos inclusivas na sala de aula (A2, A4, A5 e A6). Percebe-se a insatisfação com as atividades de Educação Física (A1) e com as atividades de Português e Inglês, disciplinas que não são frequentadas há muito tempo (A3). Na quarta subcategoria “eficácia dos métodos/atividades de ensino-aprendizagem”, enfatiza-se que os métodos/atividades usados pelos professores no processo de ensino-aprendizagem são eficazes (A1, A2, A3, A4 e A5), sendo, também, relatado que alguns métodos eram eficazes (A6).

Agora, analisamos as unidades semânticas que emergiram dos indicadores das subcategorias da categoria C “Relações de interação/apoio”. Na primeira subcategoria “relação/interação com os colegas de turma”, são evidenciadas unidades semânticas de boa interação (A1, A2, A5), sendo, também, evidenciada uma maior convivência com alguns colegas (A1). Verifica-se um desvio no indicador e respetiva semântica da linha de análise suscitada pela respetiva subcategoria, ao ser evidenciado o comportamento na sala de aula e não a interação com os colegas (A3). Nota-se alusão à pouca convivência com os pares (A4). Percebe-se que, no início, a interação com os colegas da turma era conflituosa, preferindo conviver com as amigas de outra turma, mas relata que, depois, melhorou a interação com os colegas da turma (A6). Na segunda subcategoria “relação de amizade com os colegas de turma”, são evidenciados registos de vínculos de amizade (A1, A2, A3, A4, A5). Primeiramente, foi relatado a existência de somente uma amiga na turma, mas com a intervenção da PEE2, admitiu ter três amigas (A4). Foi evidenciado que todos os alunos são amigos (A3 e A5). Foi relatado

vínculo de maior amizade com uma aluna da turma (A6). Na terceira subcategoria “relação de interação com professores/assistentes operacionais”, evidencia-se unidades semânticas que caracterizam uma boa relação com professores/assistentes operacionais (A1, A2, A3, A4, A5 e A6). Verifica-se intervenção da PEE2 (A4). Percebe-se registo, com ênfase, que a relação é boa com alguns professores (A6). Na subcategoria “apoio dos pares nos estudos”, verifica-se registo positivo de todos os alunos inquiridos quanto à ajuda dos pares nos estudos, sendo feita alusão à ajuda mútua nos estudos (A2 e A6); à ajuda de alguns alunos (A3); à ajuda de duas colegas (A4) e à ajuda quando solicita (A5). Na subcategoria “apoio dos professores/professor educação especial nos estudos”, percebe-se registo positivo de todos os alunos em relação ao apoio dos professores. Foi realçado que o apoio recebido dos professores nas aulas era o mesmo que os pares recebiam e que o único apoio diferente era o acréscimo de tempo nos testes (A6). Não relatou que recebe apoio dos professores (A4). Quanto ao apoio da PEE, percebe-se registo de apoio frequente (A1, A3, A4 e A5). Há a utilização de estudos autónomos, sendo raro o apoio, mas foi salientado que a PEE, que não participou do estudo, estava disposta a ajudar (A2). Percebe-se que os apoios eram esporádicos (A6).

Em seguida, analisamos as unidades semânticas que emergiram dos indicadores das subcategorias da categoria D “Expectativas de continuação de estudos e futuro”. Na primeira subcategoria “perspetiva de continuação de estudos no ensino superior”, é evidenciado que dois alunos pretendem continuar os estudos (A2 e A5), sendo referido que a continuação de estudos amplia o conhecimento e é um fator facilitador para se inserir no mercado de trabalho (A2) e a profissão que pretende ter depende do prosseguimento de estudos (A5). Percebe-se que três alunos não almejam continuar os estudos no ensino superior, preferindo trabalhar (A1, A4 e A6). Regista-se que vai ser difícil estudar, pelo facto de se esquecer rápido o que aprende (A3). Na segunda subcategoria “curso pretendido no ensino superior”, verifica-se alusão ao curso de “Psicologia”, com o objetivo de ter um consultório para poder ajudar as pessoas com o conhecimento adquirido no ensino superior (A2). Também se percebe alusão ao curso de “Biologia Marinha e Engenheiro Ambiental”, devido ao facto de, desde criança, gostar da natureza e de cuidar dos animais (A5). Evidencia-se a vontade de continuar os estudos e fazer um curso na área da [...] “informática” para poder aumentar o conhecimento nesta área, que agiliza o pensamento, e trabalhar (A3). Na terceira subcategoria “motivo do (des)interesse em prosseguir os estudos”, nota-se o desejo de trabalhar, como já foi referido anteriormente (A1, A4, A6), sendo evidenciado que o

ensino superior é muito confuso, não sendo igual à escola e, até existe interesse, mas que seria muito difícil (A4). Na quarta subcategoria “motivo da (in)decisão para prosseguir os estudos”, verifica-se a indecisão com o registo de que não sabe e que vai pensar, demonstrando que o ensino superior exige assimilação de muitos conteúdos, considerando incerta a finalização do curso (A3). Na quinta subcategoria “incentivo da família para prosseguir os estudos”, evidencia-se que dois alunos são incentivados pelos familiares a prosseguirem os estudos no ensino superior (A2 e A5). Foi relatada a existência de incentivo da família, porém este apoio não influenciou a sua decisão porque, desde criança, pensava em prosseguir os estudos (A5). Percebe-se que dois alunos não são incentivados pelos familiares a prosseguirem seus estudos no ensino superior, demonstrando a pretensão de trabalhar, após o término do ensino secundário (A1 e A6). Verifica-se alusão ao incentivo parcial dos familiares à continuação de estudos (A3). Enfatiza-se dizer à família que não quer prosseguir os estudos e que deseja trabalhar, inferindo possível ausência de incentivo dos familiares ao prosseguimento dos estudos (A4). Na sexta subcategoria “incentivo de alguém da escola para prosseguir os estudos”, evidencia-se que três alunos declaram que são incentivados por alguém da escola a continuarem seus estudos (A2, A3 e A5), sendo o incentivo dos colegas de turma, professores e alguns funcionários (A2), da PEE2 (A3) e dos professores (A5). A princípio, verifica-se uma resposta negativa, alegando que conversa sobre a continuação de estudos somente com as amigas, que veem o trabalho como a melhor opção, mas depois é aludido que a diretora de turma incentiva todos os alunos a prosseguirem os estudos (A6). Percebe-se que dois alunos declaram que não são incentivados por ninguém da escola a continuarem seus estudos (A1, A4), sendo relatado que se sente cansado de estudar (A1). Na sétima subcategoria “perspetivas de futuro pessoal e profissional”, são evidenciadas as seguintes unidades semânticas que demonstram as perspetivas de futuro pessoal: possuir casa (A4, A5 e A6); possuir tudo (A4); convivência com os amigos (A2 e A6); possuir saúde (A1 e A6); “ter uma vida boa” (A1); possuir o necessário para viver (A6); ter uma vida confortável (A2); auxiliar as pessoas que convive (A2); estar com a família (A6); trabalhar (A3); cuidar dos afazeres domésticos (A4); ter um bom emprego (A5); tirar carta de condução (A6); fazer aula de canto (A6). Em relação às perspetivas de futuro profissional, são evidenciadas as seguintes unidades semânticas: trabalhar numa escola e auxiliar os alunos (A1); ter um emprego estável (A2 e A5); trabalhar com informática (A3); fazer um curso de cabeleleiro (A4); trabalhar (A3 e A4); ter um bom emprego (A5); trabalhar num lugar que goste (A5); trabalhar independente da área (A6).

1.2. Apresentação e Análise dos dados referentes às Professoras de Educação Especial

A seguir, apresentamos os dados referentes às informantes-chave Professoras de Educação Especial. Foram criadas as categorias: Ambientes escola/sala de aula; Relações de interação/apoio; Estratégias inclusivas e Expetativas de continuação de estudos e futuro. Os indicadores das respostas fornecidas pelas inquiridas foram agrupados em categorias e subcategorias, conforme apresentado no quadro abaixo.

Quadro 5: Apresentação dos dados referentes às Professoras de Educação Especial

Categorias	Subcategorias	Indicadores
A. Ambientes escola/sala de aula	- implementação do novo enquadramento legal	<p>PEE1: "... os alunos começaram a ir mais à sala de aula..., embora ali na escola já fosse uma política os alunos irem à sala de aula a muitas aulas... no início do ano... os alunos foram a todas as aulas... e, depois é que se começou a ver naquelas em que eles poderiam ficar".</p> <p>PEE2: "Na escola, havia uma unidade de ensino estruturado...". "E, portanto,... a primeira coisa foi eliminar essa unidade". "... trazemos os alunos todos para as turmas e para os espaços comuns". "... houve e continua a haver, mas cada vez menos, alguma resistência da parte dos professores das turmas, ter alguns alunos na turma... ". "... tínhamos 22 alunos e que nós levamos todos para as turmas... alguns começaram nas turmas e, depois, tivemos que ir recuando e trazê-los mais tempo para o centro de apoio à aprendizagem. Mas... alguns alunos conseguimos que eles mantivessem durante o ano bastante tempo, mais de 60% na turma".</p>
	- inclusão dos alunos com NSE na escola	<p>PEE1: "Eu acho que sim, todos todos fazem um esforço para que eles se sintam incluídos na escola, sim e que tenham acesso ao que os outros meninos também têm".</p> <p>PEE2: "Eu acho que nós temos alunos efetivamente incluídos na escola e temos alunos que efetivamente não estão incluídos na escola, pronto... depende muito também das características dos alunos, não tanto das suas limitações, mas mais da forma como eles próprios sentem relativamente às coisas". "... alguns alunos, como não estão muito incluídos na turma, não são chamados para as atividades".</p>
	- inclusão dos alunos com NSE na sala de aula	<p>PEE1: "... por um lado, sim, por outro lado, ainda há muito a trabalhar. Isto tem a ver com uma questão de mentalidade também. Acho que</p>

		<p>ainda há muito a trabalhar nesse aspecto da inclusão na própria turma”.</p> <p>PEE2: “Um aluno por mais limitações físicas ou cognitivas que tenha, se for bem acolhido pela sua professora, toda a turma o acolhe... . Um diretor de turma que acolhe bem o aluno, ... que lhe dá tempo para falar, que lhe dá visibilidade..., que o respeita é meio caminho andado para um aluno ser acolhido pelos pares”.</p>
	- fatores facilitadores e dificultadores da inclusão dos alunos com NSE no ensino secundário	<p>PEE1: “É... os facilitadores eu acho que as pessoas já estão mais abertas à mudança,... . Dificuldades... a questão da mentalidade. Há pessoas que ainda não estão preparadas para receber... os alunos, mas... já há uma grande mudança nisso, pronto”.</p> <p>PEE2: “... grande objeção à presença destes alunos é a forma como o professor se vê”. “Se a pessoa descer ao nível de que todos podem aprender alguma coisa, era bom que todos sentissem sempre bem na minha aula. Então, eles têm todos lugar”.</p>
B. Relações de interação/apoio	- relação das PEE com os alunos com NSE	<p>PEE1: “Eu penso que é muito boa minha relação com eles, pronto. Tento criar situações de empatia... e levá-los que adquiram competências... é o que eles precisam... ”.</p> <p>PEE2: “Mas... eu penso que tenho uma boa relação e... as alunas que eu tenho acompanhado procuram-me... e confiam, eu acho que sim”.</p>
	- relação dos alunos com NSE com os outros professores	<p>PEE1: “É assim eu falo nos casos que eu conheço... nos alunos que eu tive este ano, eu acho que é muito boa”.</p> <p>PEE2: “Eu acho que, de forma geral, os professores na escola acarinhos os alunos, de forma geral”. “Quer dizer... penso que a relação é boa, nesse aspeto... das pessoas tratarem bem os alunos e tudo”.</p>
	- relação dos alunos com/sem NSE	<p>PEE1: “Eu acho que é boa, é uma relação boa! Se bem... há meninos que... estão melhor na turma, outros que que, às vezes, arranjam... conflitos. Mas, eu acho que no geral é boa e os outros meninos também aceitam muito bem o facto de estarem lá inseridos aqueles meninos”.</p> <p>PEE2: “... eu acho que quanto mais eles estiverem com os outros desde cedo... começam a perceber os comportamentos que devem ter e não ter. Quando o aluno é lançado só tardiamente para o pé dos outros alunos, não sabe estar com os outros, não é? Mas... até o grau de tolerância dos outros é diferente... porque... aprenderam a viver na diversidade...”.</p>

	<p>- relações e trabalho colaborativo em prol da inclusão e promoção de competências acadêmicas</p>	<p>PEE1: “Eu acho que há articulação entre todos,... os técnicos que trabalham com os alunos, os professores... . Claro que não se vai dizer que já que é excelente,... pronto. Ainda tem que se melhorar nessa parte, mas já existe muita articulação”.</p> <p>PEE2: “Ainda há muito a ideia de que estes alunos não são da responsabilidade do diretor de turma... principalmente no secundário, ... portanto... é... colaborativo”. “Portanto,... depende muito das turmas, dos diretores de turma”. “Com os professores de turmas era exatamente a mesma coisa. Há professores que que perguntam, que vem fazer questões... ”.</p>
	<p>- apoio aos alunos com NSE em ambientes diversos da sala de aula</p>	<p>PEE1: “Sim,... assistentes também também ajudam no que for preciso, sim”.</p> <p>PEE2: “Sim,... recebem”. “Pronto, eu acho que há uma preocupação geral de acompanhar ... qualquer aluno que chega ao pé de uma funcionária... não é deixado, a escola também é relativamente pequena, mas não é deixado de qualquer maneira”.</p>
<p>C. Estratégias inclusivas</p>	<p>- apoio aos docentes no âmbito da diferenciação pedagógica e do auxílio nas aprendizagens</p>	<p>PEE1: “... há uma articulação entre todos os docentes... no sentido de os alunos participarem mais na aula... . Porque tem que se adaptar... o que está a ser dado a estes meninos... e com a ajuda do professor de educação especial, os professores podem fazer isso mais facilmente...”.</p> <p>PEE2: “... quando eu ia à turma... havia aqui uma articulação com a professora,... mas era, não vou estar a fingir que há um trabalho muito grande, não vou estar a fingir que há um trabalho muito grande”. “... reunir-me para arranjar grandes estratégias, não”.</p>
	<p>- medidas de apoio à aprendizagem e à inclusão</p>	<p>Medidas Universais:</p> <p>PEE1:</p> <p>A1: “Diferenciação pedagógica, acomodações curriculares e enriquecimento curricular...”.</p> <p>A6: “Diferenciação pedagógica e acomodações curriculares...”.</p> <p>PEE2:</p> <p>A4: “Tem diferenciação pedagógica e acomodações curriculares só”.</p> <p>Medidas Seletivas:</p> <p>PEE1:</p> <p>A1: “... apoio psicopedagógico só das medidas seletivas”.</p> <p>PEE2:</p> <p>A4: “Apoio psicopedagógico, em turma em turma na aula de Português e, depois, à parte que trabalhava com... antecipação e reforço nas aprendizagens...”</p>

		<p>Medidas Adicionais:</p> <p>PEE1:</p> <p>A1: "... ..adaptações curriculares... significativas... e tem o plano individual de transição... e desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social".</p> <p>PEE2:</p> <p>A4: "adaptações curriculares significativas, o plano individual de transição e desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social".</p>
<p>D. Expetativas de continuação de estudos e futuro</p>	<p>- contextos curriculares e ambientais/promoção de efetivas expetativas e possibilidades ao prosseguimento de estudos</p>	<p>PEE1: "... no caso dos alunos com medidas universais e seletivas,... sim. No caso dos meninos com medidas adicionais..., depende". O A1 "... não sei se se poderia avançar". A A6, "... sem dúvida".</p> <p>PEE2: A A4 e outra aluna que acompanhou "... não querem de forma nenhuma, não têm ambição nenhma".</p> <p>O A3 "... ambicionava ir para o ensino superior e a mãe ambiciona imenso que ele vá...".</p>
	<p>- Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória/promoção de expetativas e condições favoráveis ao prosseguimento de estudos</p>	<p>PEE1: "Sim, porque vão se ajustar as competências que conseguem atingir que vão ser adaptadas ao seu perfil".</p> <p>PEE2: A A4 "... não atinge o que se pretende que seja o perfil do aluno à saída da escolaridade, não é?".</p>
	<p>- expetativas de continuação de estudos dos alunos com NSE no ensino superior</p>	<p>PEE1: PEE1: "Lá está os meninos com seletivas e universais, sim. No meu caso, no meu adicional, não".</p> <p>PEE2: "Eu acho que o ensino superior pode haver lugar para todos... não se pode enganar as pessoas e pensar que um aluno que não consegue aprender... é que vai fazer engenharia, pronto". "Agora, fazer a experiência no ensino superior, de forma que eles tenham estejam com os pares, com as mesmas idades,... dar-lhes oportunidades das experiências, acho importante". "Acho que o caminho é muito grande até estarmos aí..." neste momento, nas escolas ainda não vão todos a tudo".</p>
	<p>- incentivo à continuação dos estudos no ensino superior</p>	<p>PEE1: "Há sempre um incentivo...".</p> <p>PEE2: "Se..." a A4 "... me vier dizer: ai, eu... não quero ir para universidade. Eu não lhe vou dizer: vai,... é bom..., eu já não vou dizer isso..., mas, por exemplo,... "ao A3 "... podia lhe dizer".</p>
	<p>- expetativas em relação ao futuro dos alunos com NSE</p>	<p>- PEE1: A A6 "... não se inscreveu em exames...". "... que consigam arrumar um emprego...". "É o que desejamos para todos...". O A1 "... que ele consiga realmente ou uma</p>

		<p>formação... que ele goste de fazer ou... um emprego, que consiga isso”.</p> <p>PEE2: “Eu acho que qualquer um desses alunos... podem ter uma vida que... é sua própria... pessoas ativas,... cidadãos... ”. A A4 “... precisa de ser apoiada,... o objetivo dela é ter um emprego... ser independente...”.</p>
--	--	--

A seguir, convocamos para análise as unidades semânticas que emergiram dos indicadores das subcategorias da categoria A “Ambientes escola/sala de aula”. Na primeira subcategoria “implementação do novo enquadramento legal”, nota-se que, anteriormente, a escola possuía a conduta de inserir os alunos na sala de aula, porém, com o novo enquadramento legal, houve uma maior inserção dos alunos na turma (PEE1), sendo que, no início do ano letivo, os alunos frequentaram todas as aulas e, após, decidiu-se em quais disciplinas poderiam permanecer (PEE1 e PEE2). Com a implementação do novo enquadramento legal, eliminou-se a unidade de ensino estruturado que existia na escola e os alunos foram inseridos nas turmas e nos espaços comuns, relatando resistência dos professores, sendo esta maior inicialmente. Conseguiu-se que alguns alunos permanecessem na turma um tempo superior a 60%. (PEE2). Na segunda subcategoria “inclusão dos alunos com NSE na escola”, a inquirida relata que, na sua opinião, os alunos estão incluídos na escola e destaca o esforço feito por todos para despertar neles o sentimento de inclusão e para que possam ter acesso ao que os outros alunos têm (PEE1). Evidencia-se, pela opinião da inquirida, que nem todos os alunos estão incluídos na escola, tendo a inclusão uma relação maior com as características dos alunos do que com as suas limitações. Nota-se que alguns alunos, como não se encontram efetivamente incluídos na turma, não participam das atividades da escola (PEE2). Na terceira subcategoria “inclusão dos alunos com NSE na sala de aula”, evidencia-se que os alunos não se encontram totalmente incluídos no âmbito da sala de aula, atribuindo a mentalidade como barreira à inclusão, sendo necessário ainda muito trabalho para efetivá-la na turma (PEE1). Percebe-se alusão à importância do acolhimento do aluno com NSE pelo professor/diretor de turma, sendo este acolhimento a mola propulsora para que os pares também o acolham (PEE2). Na quarta subcategoria “fatores facilitadores e dificultadores da inclusão dos alunos com NSE no ensino secundário”, foi relatado como fator facilitador a abertura à mudança, considerando que as pessoas já se encontram mais flexíveis ao processo inclusivo. Quanto aos fatores dificultadores evidenciou-se a existência de pessoas que, ainda, estão presas à cultura da exclusão (PEE1). Verifica-se que o grande obstáculo à

inclusão é que os professores não se posicionam ao nível de todos os alunos para lhes darem oportunidade de aprender (PEE2).

Agora, analisamos as unidades semânticas que emergiram dos indicadores das subcategorias da categoria B “Relações de interação/apoio”. Na primeira subcategoria “relação das PEE com os alunos com NSE”, nota-se que a inquirida considera a sua relação com os alunos muito boa, caracterizada pela empatia e pelo incentivo à aquisição de competências (PEE1). Evidencia-se que a inquirida acredita ter uma boa relação com as alunas que acompanha, relatando ser uma relação de proximidade e confiança (PEE2). Na segunda subcategoria “relação dos alunos com NSE com os outros professores”, percebe-se relato em relação aos alunos que acompanha, considerando ser uma relação muito boa (PEE1). Verifica-se alusão a uma boa relação, sendo, geralmente, sinalizada pelo carinho dos professores pelos alunos (PEE2). Na terceira subcategoria “relação dos alunos com/sem NSE”, a inquirida julga ser uma boa relação, ressaltando que, geralmente, os pares aceitam de forma positiva a inserção dos alunos com NSE na turma, apesar de existirem alunos inseridos que causam conflitos (PEE1). Referencia-se os benefícios da interação precoce dos alunos com/sem NSE, facilitando a tolerância dos pares com a diversidade e percepção de convivência pelos alunos com NSE (PEE2). Na quarta subcategoria “relações e trabalho colaborativo em prol da inclusão e promoção de competências académicas”, foi relatado que existe articulação entre os professores e técnicos, mas que esta, ainda, não é excelente (PEE1). Percebe-se referência à existência de trabalho colaborativo, porém, principalmente no ensino secundário, ainda prevalece a ideia de que os diretores de turma e professores não são responsáveis pelos alunos com NSE (PEE2). Na quinta subcategoria “apoio aos alunos com NSE em ambientes diversos da sala de aula”, verifica-se alusão ao apoio que os assistentes operacionais dão aos alunos nos momentos em que se encontram em ambientes externos à sala de aula (PEE1 e PEE2).

Em seguida, analisamos as unidades semânticas que emergiram dos indicadores das subcategorias da categoria C “Estratégias inclusivas”. Na primeira subcategoria “apoio aos docentes no âmbito da diferenciação pedagógica e do auxílio nas aprendizagens”, evidencia-se relato de auxílio dado aos professores para fazerem a diferenciação pedagógica, garantindo uma maior participação dos alunos com NSE nas aulas (PEE1). Referencia-se a existência de uma pequena articulação com a professora, que ocorre somente no âmbito da sala de aula (PEE2). Na segunda subcategoria “medidas de apoio à aprendizagem e à inclusão”, são relatadas pelas inquiridas as medidas de apoio à aprendizagem e à inclusão mobilizadas para os alunos

com NSE. Assim, em relação às Medidas Universais: para o A1 são mobilizados a Diferenciação Pedagógica, as Acomodações Curriculares e o Enriquecimento Curricular; para a A6 são mobilizadas a Diferenciação Pedagógica e as Acomodações curriculares (PEE1) e para a A4 são mobilizadas a Diferenciação Pedagógica e as Acomodações Curriculares (PEE2). Quanto às Medidas Seletivas: para o A1 é mobilizado o Apoio Psicopedagógico (PEE1) e para a A4 são mobilizados o Apoio Psicopedagógico na aula de Português e a Antecipação e Reforço nas Aprendizagens (PEE2). Em relação às Medidas Adicionais: para o A1 são mobilizados as Adaptações Curriculares Significativas, o PIT e o Desenvolvimento de Competências de Autonomia Pessoal e Social (PEE1) e para a A4 são mobilizados as Adaptações Curriculares Significativas, o PIT e Desenvolvimento de Competências de Autonomia Pessoal e Social.

A seguir, analisamos as unidades semânticas que emergiram dos indicadores das subcategorias da categoria D “Expetativas de continuação de estudos e futuro”. Na primeira subcategoria “contextos curriculares e ambientais/promoção de efetivas expetativas e possibilidades ao prosseguimento de estudos”, percebe-se referência que os contextos curriculares e ambientais vivenciados pelos alunos com medidas universais e seletivas promovem expetativas e possibilidades de continuação de estudos, estando abrangida por esta possibilidade a A6 (com medidas universais). Nota-se incerteza quanto à possibilidade de o A1 (com medidas adicionais) prosseguir seus estudos no ensino superior (PEE1). Foi relatado pela inquirida que a A4 (com medidas adicionais) não ambiciona continuar os estudos e o A3 (aluno acompanhado por outra PEE) tem vontade de prosseguir seus estudos e a mãe, também, almeja que ele continue seus estudos no ensino superior. Na segunda subcategoria “Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória/promoção de expetativas e condições favoráveis ao prosseguimento de estudos”, nota-se uma afirmação quanto à contribuição desse documento para a promoção de expetativas e condições favoráveis ao prosseguimento de estudos pelos alunos com NSE, pelo facto de serem ajustadas as competências que os alunos conseguem atingir, adaptando-as ao perfil de cada aluno (PEE1). Foi expressado que a A4 não atinge as competências estabelecidas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PEE2). Na terceira subcategoria “expetativas de continuação de estudos dos alunos com NSE no ensino superior”, verifica-se a existência de expetativas favoráveis à continuação de estudos pelos alunos abrangidos pelas medidas universais e seletivas e de expetativa desfavorável à continuação de estudos pelo aluno abrangido pelas medidas adicionais (PEE1). Refere-se que todos os

alunos podem continuar seus estudos no ensino superior, mas para a escolha do curso, deve-se respeitar o desenvolvimento cognitivo de cada aluno e se salienta a importância de os alunos interagirem com os pares da mesma idade. Entretanto, considera o prosseguimento de estudos por todos os alunos com NSE um longo caminho a ser percorrido, sendo que, nas escolas, ainda, não participam todos de tudo (PEE2). Na quarta subcategoria “incentivo à continuação dos estudos no ensino superior”, observa-se a existência de incentivo (PEE1). Foi relatado pela inquirida que não incentiva a A4 a continuar seus estudos no ensino superior, porém, reforça a possibilidade de incentivar o A3 ao prosseguimento de estudos (PEE2). Na quinta subcategoria “expectativas em relação ao futuro dos alunos com NSE”, a inquirida relata que a A6 não fará os exames nacionais e deseja que o A1 consiga fazer uma formação que goste. Também espera que consigam um emprego (PEE1). Para o futuro, foi reforçado que os alunos têm condições de serem autônomos, terem uma vida ativa e exercerem a cidadania. Em relação à A4, ressalta-se a sua vontade de trabalhar e ser independente, porém terá de ser apoiada (PEE2).

1.3. Apresentação e Análise dos dados referentes às Diretoras de Turma e ao Professor de Turma

A seguir, apresentamos os dados referentes aos informantes-chave Diretoras de turma e Professor de Turma. Foram criadas as categorias: Ambientes escola/sala de aula; Relações de interação/apoio; Estratégias inclusivas e Expectativas de continuação de estudos e futuro. Os indicadores das respostas fornecidas pelos inquiridos foram agrupados em categorias e subcategorias, conforme apresentado no quadro abaixo.

Quadro 6: Apresentação dos dados referentes às Diretoras de Turma e ao Professor de Turma

Categorias	Subcategorias	Indicadores
A. Ambientes escola/sala de aula	- implementação do novo enquadramento legal	DT1: “... o 54 veio exigir uma maior inclusão destes alunos nas suas turmas”. “... porque antes, com o 3, o que era prática corrente é que estes alunos estavam na escola, mas não estavam obrigatoriamente nas suas turmas”. “... mesmo antes do 54, nós tentávamos que os alunos do ensino secundário com necessidades de saúde estivessem o mais possível nas suas turmas”. “... o 54 o que veio trazer de novo foi essencialmente esta perceção e esta

		<p>exigência de que esses alunos são da escola, e são de todos, e dos professores todos, e não só dos professores de educação especial...”.</p> <p>DT2: “... tendo em conta que...” a A6 “... sempre foi usufruindo das das medidas universais de apoio à aprendizagem, não foi necessário haver grandes alterações porque efetivamente a aluna não exigiu que tal acontecesse”.</p> <p>DT3: “Assim, dentro dos alunos que eu tinha na minha aula, na minha sala de aula é praticamente... não houve uma necessidade de fazer... alterações para respeitar a lei 54...” “... esses alunos não tinham tanta dificuldade para se fazer outras medidas”.</p> <p>“Nunca tive... necessidade, nem eu, nem os meus colegas de secundário, nas turmas que eu lecionava, de fazermos... adaptações... para esses alunos”.</p> <p>PT: “Não foi uma transição tranquila, foi o normal, ou seja,...” o A3 “... nunca foi visto de dois artigos chamamos-lhe assim: uma passagem do 3 para o 54, não houve qualquer tipo de mudança, mantivemos tudo igual”.</p>
	<p>- inclusão dos alunos com NSE na escola</p>	<p>DT1: O A1 “... estava incluído na escola, mais na escola do que se calhar na turma... ”. “... ele chegou no 10º ano e... sentia que era a escola dele e que era o espaço dele, estava à vontade”.</p> <p>DT2: A A6 participava “... em todas as atividades que a escola dinamiza é... aos mais diversos níveis, quer em termos globais, quer mesmo em termos de grupo mais restrito de turma, ela participou sempre em todas as atividades”.</p> <p>DT3: “Eles..., sim. Penso que sim,... eram alunos muito bem enquadrados na escola, em todos os aspetos”.</p> <p>PT: “Tá inserido, sem problema algum, sem problema algum. E é uma pena... não continuar mais um ano na escola”.</p>
	<p>- inclusão dos alunos com NSE na sala de aula</p>	<p>DT1: “Pronto, estava relativamente”. O A1 “... raramente se dirige aos outros, se eles não se dirigirem a ele”. O A1 “... tem problemas de dicção e de comunicação, por vezes, é difícil perceber o que... diz. E acho que isso foi uma barreira. Fez com que fossem poucos os alunos que, voluntariamente, se dirigiam a ele”.</p> <p>DT2: A A6 “... era uma é uma miúda que, em termos relacionais, tem alguma dificuldade em, sobretudo em ouvir um</p>

		<p>pouco os outros e, pronto. Isso por vezes gerou alguns constrangimentos, mais no seio da turma, mas que depois acabaram por se refletir também em termos de vivência no global da escola". "Mas depois tinha momentos de muita proximidade, tinha momentos de menor proximidade. Mas incluída na turma, sim, estive".</p> <p>DT3: "Estavam. Sim, estavam. Porque... eu tratava... como se eles não tivessem o problema que eles tinham".</p> <p>PT: "Sim. Ele teve inserido perfeitamente, sem qualquer tipo de problema. Ele inseriu-se normalmente como um aluno normal". "... com algumas limitações, estamos a falar nas limitações não motoras, mas sim de aprendizagem".</p>
	<p>- fatores dificultadores da inclusão na escola</p>	<p>DT1: "... a principal dificuldade é... um problema de recursos humanos...". "... são poucos poucos professores de educação especial para o número de alunos que nós temos". "... há um outro aspeto..., nenhum professor do ensino regular... tem... formação suficiente nesta área para trabalhar com estes alunos". "... a questão da idade do pessoal docente aqui também tem um pouco de peso, porque exige mudanças e as pessoas, às vezes, em determinada idade já não aderem tão facilmente a essas mudanças".</p> <p>DT2: "... essas especificidades que os alunos têm, por vezes, nós... temos muita dificuldade em ter conhecimento delas, no momento que seria o ideal, que era no arranque do ano letivo". "... o que leva a que muitas vezes nós consigamos começar efetivamente a fazer alguma coisa mais concreta no final do primeiro período, início do segundo, pronto". "... outro problema... é... a falta, que nós aqui na escola temos, de professores do ensino especial para proporcionarem aquilo que o Decreto-Lei 54 prevê, que é o acompanhamento dos alunos em sala de aula, sempre que tal se justifica". "... mas temos também uma outra limitação que se prende com o funcionamento da escola de uma forma mais geral, que é o número de assistentes operacionais que nós temos".</p> <p>DT3: "Não sei responder a esta". "Eu... não tive problemas, por isso, é que eu não sei responder. Nunca... nunca me deparei é com problemas... é... nos meus alunos...". "... as dificuldades que eles</p>

		<p>tinham eram as dificuldades de um aluno normal”.</p> <p>PT: “Precisa de muito trabalho, precisa de adaptação da escola em termos de pessoal, em termos do corpo docente, em termos de auxiliares e em termos físicos, porque as escolas não estão preparadas para os termos físicos”.</p>
B. Relações de interação/apoio	- relação das DT e do PT com os alunos com NSE	<p>DT1: “Eu, eu acho que nós conseguimos desenvolver uma uma boa relação”. O A1 “... já tinha tanto à vontade comigo que ele esteve sempre integrado na turma, mesmo quando estivemos a ensinar a distância, por exemplo”. “Portanto, eu acho que tinha uma boa relação, e, também, era uma relação de confiança e ele, se tinha algum problema... vinha a falar dele comigo...”.</p> <p>DT2: “... era uma relação idêntica àquela que mantive com todos os outros alunos...”. “... no sentido de lhes proporcionar todo o apoio que eu sentia que necessitavam ou que eles me solicitavam..., mas também no sentido de fazer as chamadas de atenção que considerava pertinentes perante às variadíssimas circunstâncias de todo o processo do funcionamento escolar e de todo o processo atitudinal e de resposta às solicitações que em termos académicos eram feitas aos alunos”.</p> <p>DT3: “Impecáveis. Era uma relação mesmo de professora, diretora de turma com o aluno. Não há outra palavra. Excepcionais, excepcionais...”. “... se eu dissesse alguma coisa, eles acatavam. Era um feedback muito... cinco estrelas”.</p> <p>PT: “Maravilhosa. Maravilhosa. Diz tudo”.</p>
	- relação dos alunos com NSE com os outros professores	<p>DT1: “É, eu acho que... depende muito dos próprios professores. Era uma boa relação... com todos, eu apercebi-me disso, pude constatar isso. Agora, a relação, se calhar, era mais fácil numas disciplinas do que noutras, porque tinha a ver com as características da própria disciplina...”. “... isso dependia um bocado, também, até da sensibilidade dos professores...”.</p> <p>DT2: “... de uma maneira geral, a relação era boa”. “... houve com alguns professores ao longo destes anos, também aquela necessidade que eu já referi... nós termos que ser um bocadinho imperativos no sentido de nos impormos e contrariar a aluna relativamente à</p>

		<p>realização de trabalhos em grupo, que ela, muitas vezes, tentava escusar e ia dizendo que preferia fazer trabalhos sozinha e, pronto”.</p> <p>DT3: “Também nunca tive nenhuma queixa deles. Pelo contrário, sempre diziam que o comportamento era bom, que eles tinham com os restantes professores do conselho de turma”.</p> <p>PT: “Maravilhosa. Não é boa, veja bem o que eu estou a dizer, não é boa. É maravilhosa”.</p>
	- inter-relação dos alunos com NSE	<p>DT1: “... elas não estavam realmente na esfera do relacionamento... ” do A1 “... e, portanto, não lhe eram muito muito próximas, pronto”.</p> <p>DT2: Não se aplica.</p> <p>DT3: “... a relação que eles tinham, assim, eles já tinham os grupos formados de colegas. É normal”. “... não via ali um contacto... , mas... nunca houve nada, conflitos, nada...”.</p> <p>PT: Não se aplica.</p>
	- relação dos alunos com/sem NSE	<p>DT1: “E... tirando três alunos da turma... que se dirigiam... ” ao A1 “... os outros não interagiam muito com ele”. “E, acho que eles compreendiam e aceitavam e alguns assumiam esse papel de o apoiar também”.</p> <p>DT2: “... nesta turma houve, também, em termos formativos, uma sensibilização para a situação da diferença. E, portanto, eu acho que aquilo que eu referi de, às vezes, a turma se cansar um bocadinho de algumas atitudes que a aluna em questão... apresentava... era mesmo uma questão de cansaço, porque eles procuravam ser tolerantes”.</p> <p>DT3: “É... a relação que eles tinham era excelente”. “... nunca houve nenhum desacato ou ou gozarem pelo aluno, por ser um aluno com necessidades, não. Sempre respeitaram os colegas... dentro da sala de aula e fora, penso eu, nunca tive queixas, nem nada”.</p> <p>PT: “Muito boa. Era excelente. Excelente”. O A3 “... teve uma adaptação por excelência, ou seja, inseriu-se na turma, a turma era maravilhosa...”.</p>
	- incentivos em prol da interação/apoio no âmbito de todas as atividades	<p>DT1: “Eu não sei se no âmbito de todas, eu posso falar no âmbito das de Desenho, ... quando ele estava na turma. Sim, porque eu tentava... estimular isso, por vezes, é, pedi aos alunos e, naturalmente, àqueles com</p>

		<p>quem ele se dava melhor e tinha mais relação para o apoiarem, para o incentivarem”.</p> <p>DT2: “Sim, sempre foi um uma das nossas preocupações foi que os alunos... neste curso, desenvolvessem um espírito de trabalho em grupo para potenciar um trabalho em equipa. E, portanto, isso implica exactamente que haja o apoio entre pares”.</p> <p>DT3: “Como eles... não davam trabalho, a gente lhes tratava igualmente, como se eles não tivessem problemas”. “... não houve e, mesmo que, ... eu, como diretora de turma, abordasse algo só... para eles... a turma... não se admirava, nem nada”.</p> <p>PT: “Todas. Toda a gente dava, desde o corpo docente aos auxiliares e aos próprios colegas da própria turma, ...” o A3 “... sempre teve o apoio necessário”.</p>
	<p>- relações e trabalho colaborativo em prol da inclusão e promoção de competências académicas</p>	<p>DT1: “É um trabalho colaborativo, de partilha, de procura das melhores estratégias... . Eu acho que isso... foi notório sempre, mas, ainda mais... na situação especial da pandemia”. “... porque tivemos que perceber... como é que se podia continuar a trabalhar com ele...”. “... a professora de educação especial... esteve sempre muito presente”.</p> <p>DT2: “... correu muito bem ao longo destes três anos... em que houve a formação da aluna a nível do curso profissional. A interação entre os professores do ensino especial, o conselho de turma e os serviços de psicologia e orientação, correu muito bem. Houve efetivamente uma articulação, houve”.</p> <p>DT3: “... houve sempre um excelente trabalho por parte do conselho de turma... e da professora de educação especial, neste caso. É... nós não tivemos outros técnicos porque não era necessário, só tínhamos a professora do ensino especial e... o conselho de turma”.</p> <p>PT: “Muito boa”. “O aluno sempre teve o apoio necessário...”. “A escola sempre primou por dar esse apoio sempre o demos e mantemos...”.</p>
	<p>- apoio aos alunos com NSE em ambientes diversos da sala de aula</p>	<p>DT1: “... tinha o apoio... da...” PEE1 “... que era a professora que mais diretamente... estava responsável por ele. Depois, dos outros professores... do</p>

		<p>CAAp... professores de educação especial,... de outras áreas que ele frequentava... . E, depois,... outras pessoas... funcionários, os assistentes operacionais”. “... chegou... a ser intervencionado por uma psicóloga da escola...”. “...e depois... tinha apoios, mas fora da escola...” “... fora tinha terapias...”.</p> <p>DT2: “havia uma professora do ensino especial que a acompanhava...” a PEE1 . “... disponibilizou-se para prestar o apoio individual à aluna, que eu creio que a aluna nunca usufruiu. A própria aluna também não sentia essa necessidade”. “... nalguns momentos... sentimos necessidade de pedir apoio aos serviços de psicologia e orientação. Aí, sim, houve intervenção, houve articulação entre os serviços de psicologia e orientação e o conselho de turma... sobretudo para tentarmos, de algum modo, é, ultrapassar aquela dificuldade de em termos mais relacionais”.</p> <p>DT3: “o único que recebia... era o...” A5 “... com a professora do ensino especial”.</p> <p>PT: “De toda a comunidade escolar, de toda a comunidade escolar, recebia de toda a comunidade escolar. Não faço diferença entre o professor, entre o colega, entre o aluno, entre o auxiliar, entre a direção, de toda a comunidade escolar”. O A3 “... dentro daquela escola era um filho da escola”.</p>
<p>C. Estratégias inclusivas</p>	<p>- abandono dos sistemas de categorização</p>	<p>DT1: “... eu estou de acordo que o 54 não faça essa categorização”. “... porque o Decreto-Lei 3 estava ainda muito centrado naquela classificação médica... os alunos eram... hierarquizados ou eram... encaixados em gavetas, conforme a sua situação médica”. “... essa categorização... impunha entraves à partida”. “... é mais importante esta atitude positiva de o que é que vamos conseguir, e não do que é que não conseguimos”.</p> <p>DT2: “... eu considero que esse Decreto-Lei 54 nos trouxe, de algum modo, não sei se alguém disse isso na escola, mas... aquilo que nós começamos a fazer aqui na escola antes de termos legislação efetivamente aplicada, a partir do momento em que chegaram estes alunos com características especiais ao ensino secundário”. “... quando o Decreto-Lei 54 surge com esta perspetiva, para nós, não foi</p>

		<p>efetivamente uma novidade em absoluto". "Eu concordo com este sistema, concordo com... os princípios gerais que este decreto-lei 54 apresenta. Sendo que, se calhar, alguns casos... nos podem deixar dúvidas, relativamente à... eficácia das medidas que se tentam implementar". "... estou a me referir a alunos com necessidades de saúde muito mais acentuadas, alunos com... imensas dificuldades de comunicação. E, alguns colegas partilham exatamente também esse sentimento: nas situações mais extremas, até que ponto é que esta aplicação, assim, absoluta do 54 poderá ser uma mais-valia? Se calhar, ainda com uma interrogação, porque não tenho certezas também..."</p> <p>DT3: "...com a lei 54 penso que... as pessoas encaram com mais naturalidade, penso eu". "Não há... aquele rótulo... a marcar. Falou-me da lei 3, que eu trabalhei bastante tempo. É... o 54, penso que veio minimizar, penso eu. Veio minimizar é... quando diziam: olha, tens um aluno com necessidades... era rotulado, digamos. E agora penso que não, que é normal".</p> <p>PT: O A3 "... não prejudicou e foi inserido normalmente e os professores deram apoio e não fizemos qualquer tipo de distinção do 54 ou do anterior, ou seja,... " o A3 "... foi inserido como aluno normal em contexto de sala de aula. Agora, o restante eu não vou dizer isso, não conheço, não falo. Eu só falo daquilo conheço".</p>
	<p>- estratégias de diferenciação pedagógica</p>	<p>DT1: "... tónica no trabalho prático, e não no trabalho teórico...". "... ele fazia a pesquisa numa outra perspetiva, não tinha que escrever textos...". E há... uma adaptação do próprio dispositivo de avaliação... tinha... uma tónica maior até das atitudes e valores, do que propriamente da parte académica, pronto".</p> <p>DT2: "É, não havia estratégias muito... particulares, porque como já foi referido, a aluna não exigia exatamente esse tipo de estratégias e tendo em conta o percurso formativo pelo qual ela optou, também não se justificava".</p> <p>DT3: "... a única diferenciação que se fazia... era não... contar os erros. A parte da Dislexia era não contar os erros. Não descontar os erros, pronto".</p>

		<p>PT: "... nós dávamos tarefas para colmatar as falhas daquilo que ele não conseguia fazer, tarefas essas que eram chamadas substituítas...". "É o critério da pesquisa será o mesmo, a análise será a mesma, a avaliação será a mesma, agora o grau de exigência é diferente...". "... havia sempre uma atividade relacionada com o conteúdo específico, em todas as disciplinas".</p>
	- autonomia curricular/especificidades dos alunos	<p>DT1: "Talvez,... o facto de se legitimar um trabalho mais transdisciplinar ou interdisciplinar, também, as duas coisas. Muitas vezes, com estes alunos podem se fazer atividades que transcendam a área curricular das próprias disciplinas... e que abrangem várias disciplinas em simultâneo".</p> <p>DT2: "... para esta aluna é difícil dizer, porque as especificidades desta aluna também não são tão notórias que impliquem exigências muito... particulares...". "Portanto, não é o melhor exemplo para poder responder a essa questão".</p> <p>DT3: "... não houve adaptação do currículo...". "É... eles tinham um currículo normal como qualquer aluno".</p> <p>PT: "... a adaptação parte curricular e pegando o Artigo 54 adaptamo-nos... alguns níveis de ensino, mas o... "A3" ... também não fez assim as disciplinas todas...". "... que tipo de autonomia podemos utilizar, cada caso é um caso, e devemos adaptar a autonomia curricular especificamente para o aluno em causa".</p>
	- desenvolvimento de competências académicas, sociais, pessoais e profissionais dos alunos com NSE	<p>DT1: "... ele desenvolve competências sociais na escola,..." no teatro "... e nos outros sítios que ele frequenta...". "E espero que ele tenha, que ele consiga competências que lhe permitam estar socialmente e estar integrado, incluído, e, pronto". "Pessoal, todas. Eles têm que crescer como pessoas, têm que saber estar integrados em sociedade". O A1 "... teve uma vivência particular dentro de uma instituição... desde os nove anos. E, portanto, teve que aprender e, por vezes, ele consegue, outras vezes, não, não é? Às vezes, é um bocado conflituoso... a lidar com outras pessoas e com as outras pessoas da idade dele". "E, portanto,... nesses três níveis...: em termos sociais... todas; em termos profissionais, aquelas que decorrem das próprias competências; em termos académicos,... algumas...".</p>

		<p>DT2: "... em termos de desenvolvimento de competências académicas, a aluna até que fez o seu percurso normal, sendo que... ao longo destes três anos... se ela tivesse feito um pouco mais de investimento pessoal no próprio trabalho individual que realizava, ... teria obtido resultados...". "... em termos sociais... nós fomos procurando, de algum modo, contribuir para que a aluna fosse desenvolvendo mais... competências... no sentido do espírito autocrítico e no desenvolvimento da capacidade para aceitação da opinião do outro". "Ao nível das características pessoais, pois aqui é difícil separar esta da capacidade autocrítica, da capacidade de aceitação da opinião do outro, se é social, se é pessoal, fica um pouco ali no limbo, entre ambas". "Em termos profissionais... a aluna revelou em algumas circunstâncias, um pouco mais de dificuldade, é, no desenvolvimento dessas competências, mas... com o reforço que lhe foi sendo dado ao longo de todo o processo formativo, ela acabou por atingir os objetivos".</p> <p>DT3: "A minha expectativa... é assim... penso eu que eles têm capacidade de prosseguir os estudos académicos...". "Penso que não há problema nenhum... das competências sociais... e profissionais...". O A5 "... dá uma sensação que é muito reservado". "... penso que com a idade, ... vai ser mais comunicativo". A A2 "... era uma menina muito comunicativa, muito... sempre pronta para falar". "Acho que sim, que eles têm capacidade de serem autónomos".</p> <p>PT: "Em... relação pessoal é excelente, é uma pessoa com um coração do tamanho do mundo, interpessoal maravilhoso...". "No que diz respeito à relação de aprendizagem foi uma maravilha, aprendeu a tudo aquilo que nós o podemos ensinar, com... limitações... aprendeu, ... assimilou, e teve uma progressão ao longo de três anos, excelente...". "Em relação... profissional, eu posso dizer e posso lhe garantir..." o A3 "... inserido num ambiente que tem que ser o ambiente específico, é um excelente profissional". "A nível social escolar... a nível interno escola é uma pessoa exemplar". "Escola e formação de contexto de trabalho, o</p>
--	--	---

		PIT, ele também fez um estágio e as pessoas adoravam-no”.
D. Expetativas de continuação de estudos e futuro	- contextos curriculares e ambientais/ expetativas e possibilidades de prosseguimento de estudos	<p>DT1: “É, o 54 e o 55 têm dois anos e, para isso, eu acho que é preciso, é, fazer-se mais caminho...”. “... é preciso passarem mais anos, é preciso enraizarem-se práticas... e funcionar-se tendo em atenção essa perspetiva... de eles poderem continuar os seus estudos em termos superiores”. “Porque nós estamos tão preocupados ainda e centrados no período temporal em que eles são nossos alunos, que acho que essa perspetiva do futuro deles, ainda nos passa um bocadinho ao lado, ou passa à maior parte das pessoas”.</p> <p>DT2: “Em termos de promoção, eu considero que sim, que a escola procurou promover, quer nesta aluna, quer em todos os outros alunos da turma, é, um certo espírito de aprendizagem contínua”.</p> <p>DT3: “...acho que sim. Sim, porque eles... querem prosseguir estudos...”.</p> <p>PT: “Nós na escola primamos por preparar o... “A3” ... para uma vida profissional, para uma vida académica não, ou seja, nós temos que ser justos, há limitações e nós não podemos... dizer: vais tirar um curso superior porque és capaz”.</p>
	- Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória /promoção de expetativas e condições favoráveis ao prosseguimento de estudos	<p>DT1: “Olho para isto tudo... e não sei, pois o desenvolvimento pessoal e a autonomia, que é uma das áreas de competências é muito importante para isso”. “... o saber científico, técnico e tecnológico também será, mas... não sei se...para estes alunos é determinante. Tenho muitas dúvidas”. “... a sensibilidade estética e artística, se calhar, é mais fácil de se desenvolver nestes alunos, do que o pensamento crítico, por exemplo... depois linguagens e textos já é uma área em que muitos deles têm dificuldade... não é por elas estarem estabelecidas em termos de Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória que vão contribuir para... que alguma coisa se altere... nestes alunos, acho eu”.</p> <p>DT2: “Por parte desta aluna tem... as suas ideias muito embaralhadas relativamente aquilo que vai fazer da vida..., de uma maneira geral, para os</p>

		<p>alunos, eu posso dizer que acho sim, que contribuiu, para esta aluna, não sei”.</p> <p>DT3: “... penso eu que sim, que para eles chegarem ao 12.º ano e... serem alunos que estavam preparados... para fazer um 12.º ano e para fazerem os exames...”.</p> <p>PT: “Ele... não consegue estudar,... assimila alguns conteúdos em contexto de sala de aulas, agora você sabe que, para tirar o ensino superior, isso não basta, é preciso trabalhar, é preciso trabalhar muito e isso não consegue”.</p>
	<p>- expetativas de continuação de estudos dos alunos</p>	<p>DT1: “... em relação ao... “A1” ... não tenho grandes expetativas. Se calhar, também fui influenciada por isso que ele disse, é, pronto. Ele sempre disse, mesmo quando eu não era professora de Desenho e diretora de turma, que ele queria trabalhar quando acabasse 12.º ano, pronto”.</p> <p>DT2: “Por essa aluna, eu acredito que com pouco mais de maturidade, porque estamos a falar de uma aluna novinha... ainda não excessivamente madura. É, mas com pouco mais de maturidade, se um dia ela quiser continuar e fazer o seu prosseguimento de estudo, eu acho que ela reúne condições para o poder fazer”.</p> <p>DT3: “As expetativas são sempre boas, pelo menos dos... alunos que eu tive, quanto ao prosseguimento dos estudos. É... e espero que eles consigam entrar naquilo que desejam”.</p> <p>PT: “Muito más ou poucas. Eu acho que o... “A3” ... não tem capacidade... para entrar para o ensino superior. Isso é a minha opinião”. “... muito dificilmente... conseguiria ter algum índice de aproveitamento, quanto mais tirar um curso. Eu posso estar enganado, pode ser que esteja errado, Deus queira que esteja errado, mas não acredito”.</p>
	<p>- desenvolvimento dos alunos com NSE/possibilidade de continuarem seus estudos no ensino superior</p>	<p>DT1: “... eu acho que lhe faltam... algumas competências que eram importantes para ele prosseguir estudos. E tem a ver com as dificuldades dele de leitura e de escrita...”.</p> <p>DT2: “Pois,... ela possibilidades para realizar teria, assim ela o quisesse, assim ela estivesse motivada para o efeito, e, pronto. E, a motivação, eu não sei até que ponto é que existirá neste momento ou não. Aquela cabecinha parece-me um pouco confusa a esse nível”.</p> <p>DT3: “É... eu acho que, como já tinha dito, eles são alunos muito aplicados”. “...</p>

		<p>muito lutadores... para ultrapassarem as barreiras”. Acho que se eles querem, conseguem”.</p> <p>PT: “Temos que ser justos, desde que haja apoio, eu acho que o... “A3”... ou alunos deste nível, é fazer a escolaridade obrigatória e dar-lhe uma formação profissional de inserção numa atividade profissional, inseri-lo numa comunidade, inseri-lo no mercado de trabalho. Agora, queremos que o aluno tira o ensino superior, minha resposta é não”.</p>
	<p>- expetativas em relação ao futuro dos alunos com NSE</p>	<p>DT1: “É, em relação ao... “A1” ... não tenho... em termos académicos. Tenho em termos de exercer uma profissão, obter um trabalho...”. “... gostava no futuro é que... fosse feliz... que tirasse o maior partido possível das capacidades que ele tem, e que não perdesse muitas, se fosse possível. Mas isso não será possível em termos médicos, fisiológicos... a doença dele é, é uma doença incapacitante nalguns níveis...”. “Quando... perder a capacidade de locomoção, por exemplo, tem que ter uma vida muito mais adaptada naturalmente...”.</p> <p>DT2: “É uma pergunta difícil. Em que será mais difícil neste momento, porque atendendo as características da aluna e a indecisão em que... ela se encontra neste momento..., eu acho que ela começando, se optar por ingressar... na vida ativa... vai crescer... e pode e pode desenvolver todas as competências para vir a ser uma excelente profissional”. “... em todo o caso, se ela quiser e pretender continuar a estudar... que eu, neste momento não me parece que seja... o percurso que ela irá fazer tão depressa”. “... mas se quisesse fazer... com um acréscimo de maturidade, teria possibilidades de que as coisas corresse bem”.</p> <p>DT3: “Agora,... penso eu...as expetativas em relação ao futuro desses alunos, sejam as melhores”. “... eu não posso afirmar a 100%... que eles tenham sucesso, mas espero que eles tenham sucesso, porque já passaram tantos alunos pelas minhas mãos e... eles... tiveram sempre... sucesso naquilo... que eles prosseguiram”.</p> <p>PT: “Em relação ao... “A3”... a partir do momento que ele fica em casa,... perde-se tudo aquilo que aprendeu, daqui para uma ano já não é o mesmo...”. “Se... lhe</p>

		dermos um apoio, como ele merece, e que devia ser dado, ou seja, após o 12.º ano, haver alguém que lhe desse apoio, se calhar,... terá muito para aprender e para dar e para ensinar... ”
--	--	---

A seguir, convocamos para análise as unidades semânticas que emergiram dos indicadores das subcategorias da categoria A “Ambientes escola/sala de aula”. Na primeira subcategoria “implementação do novo enquadramento legal”, evidencia-se que o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, exigiu que os alunos com NSE sejam incluídos em suas turmas e, com a legislação anterior, eles ficavam na escola, mas não era obrigatório que estivessem na sala de aula. Ressalta-se que antes do referido decreto-lei já era prática que os alunos com NSE do ensino secundário estivessem o maior tempo possível em suas turmas. Em essência, o novo enquadramento legal afirma a corresponsabilidade de todos da escola por estes alunos (DT1). Com o novo enquadramento legal, não foi preciso fazer alterações a nível do ensino-aprendizagem dos alunos (DT2 e DT3). Nota-se relato que a transição do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, para o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, ocorreu de forma normal (PT). Na segunda subcategoria “inclusão dos alunos com NSE na escola”, evidencia-se pelos relatos dos inquiridos que os alunos estão totalmente incluídos na escola (DT1, DT2, DT3 e PT). Na terceira subcategoria “inclusão dos alunos com NSE na sala de aula”, verifica-se que devido a dificuldades a nível comunicacional, o A1 possui um círculo de interação limitado com os pares (DT1). Percebe-se que a A6 estava incluída na turma, porém a aluna possui dificuldade em ouvir a opinião alheia, o que ocasionou constrangimentos no âmbito da turma (DT2). Nota-se que os alunos estavam totalmente incluídos em suas turmas (DT3 e PT). Na quarta subcategoria “fatores dificultadores da inclusão na escola”, relatam-se: escassez de PEE na escola (DT1 e DT2); escassez de assistentes operacionais na escola (DT2); formação insuficiente dos professores em educação especial (DT1); resistência dos professores à mudança (DT1); conhecimento tardio das especificidades dos alunos devido à demora das informações de outras instituições escolares chegarem à escola (DT2) e adaptação física da escola e da comunidade escolar para a inclusão dos alunos (PT). Menciona-se que as dificuldades de ensino-aprendizagem da A2 e do A5 são as de um aluno normal, alegando dificuldade em responder à questão (DT3).

Agora, analisamos as unidades semânticas que emergiram dos indicadores das subcategorias da categoria B “Relações de interação/apoio”. Na primeira subcategoria “relação das DT e do PT com os alunos com NSE”, nota-se alusão a uma boa relação,

demonstrando a confiança que o A1 tinha na DT (DT1). Refere-se a uma relação idêntica a dos outros alunos, ou seja, de apoio a todos, chamadas de atenção em diversas circunstâncias (funcionamento da escola, atitudes e entrega das solicitações acadêmicas) (DT2). Relatou-se a existência de uma relação de DT com os alunos, realçando um excelente feedback dos alunos, caracterizando-os como excepcionais e impecáveis (DT3). Evidencia-se referência a uma relação maravilhosa (PT). Na segunda subcategoria “relação dos alunos com NSE com os outros professores”, a inquirida relatou a existência de uma boa relação, acreditando que as características das disciplinas influenciam na interação dos professores com o aluno e atribuiu importância à sensibilidade dos professores (DT1). Nota-se menção que, de forma geral, havia uma boa relação, porém alguns professores tiveram que contrariar a A6 quanto à realização de trabalhos individualmente (DT2). A inquirida menciona que o comportamento da A2 e do A5 com os outros professores era bom e que nunca recebeu nenhuma reclamação deles (DT3). Verifica-se referência a uma relação maravilhosa (PT). Na terceira subcategoria “inter-relação dos alunos com NSE”, alude-se a outras alunas com NSE da turma, que não participaram do estudo, referindo que não pertenciam à esfera de relacionamento do A1 (DT1). A inquirida refere à interação entre a A2 e o A5, relatando não perceber uma relação de proximidade entre ambos, porém, afirmou a inexistência de conflitos (DT3). Na quarta subcategoria “relação dos alunos com/sem NSE”, evidencia-se que somente três alunos interagiam com o A1 e o apoiavam, mas havia compreensão e aceitação dos outros alunos (DT1). Nota-se alusão à sensibilização para a diferença e que os pares, apesar de se cansarem das atitudes da aluna, procuravam ser tolerantes (DT2). Percebe-se referência a uma excelente interação entre os alunos com/sem NSE, caracterizada pelo respeito (DT3 e PT). Na quinta subcategoria “incentivos em prol da interação/apoio no âmbito de todas as atividades”, a inquirida refere-se à sua disciplina, dizendo que procurava pedir aos alunos mais próximos ao A1 para o apoiarem (DT1). Evidencia-se ênfase no desenvolvimento de um espírito de trabalho em equipa, caracterizando uma interação colaborativa entre os pares (DT2). A inquirida relata que tratava todos os alunos de forma uniforme não havendo necessidade de tratamento diferenciado e, caso fosse preciso alguma abordagem só para a A2 e o A5, os colegas não importariam (DT3). Verifica-se referência à presença de incentivo em todas as atividades e que o A3 era apoiado por toda a comunidade escolar (PT). Na sexta subcategoria “relações e trabalho colaborativo em prol da inclusão e promoção de competências acadêmicas”, percebe-se que sempre houve um trabalho colaborativo em busca dos melhores métodos, sendo essa interação, também, desenvolvida no período

da pandemia da COVID-19. Relatou-se o apoio da PEE1 neste trabalho colaborativo (DT1). Verifica-se referência à efetiva articulação a nível do conselho de turma, dos professores de educação especial e dos serviços de psicologia e orientação nos três anos de formação profissional da A6 (DT2). Alude-se ao excelente trabalho colaborativo do conselho de turma e da PEE, que não participou do estudo (DT3). Foi relatado pelo inquirido a existência de trabalho colaborativo e que o A3 recebeu o apoio necessário em todo o seu percurso formativo (PT). Na sétima subcategoria “apoio aos alunos com NSE em ambientes diversos da sala de aula”, nota-se que o A1 era apoiado pela PEE1, pelos outros professores do CAAp (de educação especial e de outras áreas frequentadas por ele), pelos funcionários e assistentes operacionais, pela psicóloga da escola. Em ambiente externo à escola, fazia terapia (DT1). Percebe-se que a A6 era acompanhada pela PEE1, sendo este apoio não individual, devido à aluna não sentir necessidade de um acompanhamento individualizado. Relatou-se que foi solicitado o apoio dos serviços de psicologia e orientação em alguns momentos, havendo articulação destes serviços e do conselho de turma na tentativa de a aluna superar a dificuldade a nível relacional (DT2). Regista-se que, somente, o A5 recebia o apoio da PEE (DT3). Nota-se que o A3 era apoiado por toda comunidade escolar, sendo considerado um filho da escola (PT).

Em seguida, analisamos as unidades semânticas que emergiram dos indicadores das subcategorias da categoria C “Estratégias inclusivas”. Na primeira subcategoria “abandono dos sistemas de categorização”, afirma-se concordar com o abandono do sistema de categorização dos alunos que era praticado à luz do Decreto-Lei n.º3/2008, de 7 de janeiro, o qual classificava os alunos de acordo com parâmetros médicos. Ressalta-se ser mais importante valorizar o que se consegue fazer do que o que não se consegue (DT1). Considera-se que o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, não foi uma novidade para escola, sendo que, o que esta legislação trouxe de inovação, começou a ser prática na escola com a chegada dos alunos com NEE ao ensino secundário. A inquirida concorda, de forma geral, com os princípios do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, porém, nos casos de alunos com necessidades de saúde mais acentuadas, podem surgir dúvidas quanto à eficácia das medidas a serem implementadas. Acrescenta que alguns professores também possuem a mesma dúvida: a aplicação absoluta do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, será uma mais-valia nos casos mais extremos? A inquirida reforça ser uma interrogação e que não tem certeza (DT2). Nota-se alusão que com o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, os alunos não são rotulados como eram com a legislação anterior (DT3). O inquirido refere-se somente

ao A3, realçando que ocorreu uma inserção normal deste aluno no âmbito da sala de aula, sem causar prejuízo à turma, independente da legislação em vigor (PT). Na segunda subcategoria “estratégias de diferenciação pedagógica”, a inquirida relata as estratégias de diferenciação pedagógica, utilizadas no processo de ensino-aprendizagem do A1, a nível da disciplina de Desenho. Assim sendo: valorização do trabalho prático, realização de pesquisa (sem a escrita de textos) e adaptação da avaliação, sendo valorizados mais as atitudes e os valores do que o conhecimento académico (DT1). Relata-se que com a A6 não foi necessário usar métodos particulares de diferenciação pedagógica (DT2). Regista-se que a única estratégia de diferenciação pedagógica usada com a A2 e o A5 foi a não contagem dos erros ortográficos (DT3). Menciona-se a substituição de tarefas em todas as disciplinas que colmatavam àquelas que o A3 não conseguia fazer. Também foi citado que a pesquisa do aluno era igual à dos outros alunos em critério, avaliação e análise, mas a exigência era diferente (PT). Na terceira subcategoria “autonomia curricular/especificidades dos alunos”, relata-se que com os alunos com NSE podem ser realizados trabalhos interdisciplinares e transdisciplinares. A inquirida enfatiza a realização de trabalhos transdisciplinares, os quais ultrapassam o limite curricular de cada disciplina, abrangendo várias disciplinas simultaneamente (DT1). Evidencia-se que a A6 não necessitou de adaptação curricular (DT2). Nota-se que a A2 e o A5 não necessitaram também de adaptação curricular (DT3). Percebe-se que o A3 necessitou de adaptações curriculares significativas (PT). Na quarta subcategoria “desenvolvimento de competências académicas, sociais, pessoais e profissionais dos alunos com NSE”, verifica-se alusão ao desenvolvimento de competências sociais do A1 na escola, no teatro e noutros locais frequentados por ele. Enfatiza-se a expectativa para que o aluno adquira competências para viver integrado à sociedade. Em relação às competências pessoais, a inquirida cita que o aluno teve que aprender a desenvolvê-las, sendo que vive numa instituição desde os nove anos e teve que adquirir prática de convivência, mas que, às vezes, é conflituoso em suas relações pessoais. Em resumo, o A1 desenvolveu: competências sociais, algumas competências académicas e competências profissionais, as decorrentes de suas aptidões (DT1). Menciona-se o desenvolvimento de competências académicas da A6, tendo esta feito um percurso formativo normal, sendo realçado que com uma maior dedicação, teria obtido melhores resultados. Em relação ao desenvolvimento de competências sociais e pessoais, relata-se o esforço para que a A6 desenvolvesse habilidades de autocrítica e de aceitar a opinião do outro. Quanto ao desenvolvimento de competências profissionais, comenta-se que a A6 apresentou algumas dificuldades

para as desenvolver, porém, com apoio dado a ela durante a sua formação, atingiu os objetivos (DT2). Evidencia-se referência ao desenvolvimento de competências académicas da A2 e do A5, mencionando que ambos são capazes de prosseguirem os estudos no ensino superior. Ressalta-se que em relação ao desenvolvimento de competências sociais e profissionais, ambos conseguirão desenvolvê-las. Portanto, a inquirida menciona que a A2 sempre foi muito comunicativa e o A5 demonstra ser fechado, podendo a idade contribuir para que possa ser mais comunicativo. Enfatiza-se que os dois alunos poderão ser autónomos (DT3). Em relação ao desenvolvimento de competências pessoais, o inquirido comenta que o A3 é amável e carismático, qualidades que refletem nas suas interações interpessoais. Quanto ao desenvolvimento de competências académicas, o aluno, apesar das suas limitações, progrediu bastante durante o seu percurso formativo, aprendendo e assimilando tudo o que lhe foi ensinado. O inquirido cita que o A3 desenvolveu competências profissionais no âmbito do PIT e garante que poderá exercer a sua profissão com excelência, se tiver um ambiente de trabalho que respeite as suas especificidades. Em relação ao desenvolvimento de competências sociais, evidencia-se que o A3 possuía excelentes relações interpessoais na escola e no sítio onde realizou o estágio (PT).

Agora, analisamos as unidades semânticas que emergiram dos indicadores das subcategorias da categoria D “Expetativas de continuação de estudos e futuro”. Na primeira subcategoria “contextos curriculares e ambientais/expetativas e possibilidades de prosseguimento de estudos”, nota-se referência aos Decretos-Leis n.º 54/2018 e n.º 55/2018, ambos de 6 de julho, no sentido de estas legislações serem recentes, sendo necessário que se passem mais anos para que sejam consolidadas práticas e se atentem para a possibilidade de prosseguimento de estudos dos alunos com NSE. A inquirida comenta que se preocupam muito com o momento em que estes alunos estão no ensino regular, sendo, geralmente, a expetativa de futuro deles não percecionada por muitas pessoas (DT1). Nota-se afirmação da inquirida que a escola tentou sensibilizar a A6 e os pares para a continuação de estudos (DT2). Percebe-se ênfase da inquirida na pretensão da A2 e do A5 de continuarem os estudos, afirmando, assim, que os contextos curriculares e ambientais vivenciados por esses alunos na escola contribuíram para esta decisão (DT3). O inquirido afirma que foi priorizada a formação profissional do A3 e não o incentivo para continuar os estudos no ensino superior, devido ao facto do aluno possuir limitações (PT). Na segunda subcategoria “Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória/promoção de expetativas e condições favoráveis ao prosseguimento de estudos”, percebe-se que a inquirida possui dúvidas se algumas

áreas de competências estabelecidas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória promovem expectativas favoráveis à continuação de estudos dos alunos com necessidades de saúde mais acentuadas. Assim, o saber científico, técnico e tecnológico, o pensamento crítico e linguagens e textos são áreas difíceis para muitos destes alunos e, apesar de estarem elencadas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, não contribuem para alterar as habilidades deles (DT1). Evidencia-se dúvida da inquirida em relação à contribuição do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória para a perspectiva de continuação de estudos da A6, realçando que a aluna demonstrava indecisão quanto às pretensões ao término do ensino secundário (DT2). Nota-se alusão à contribuição do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória para a continuação de estudos no ensino superior da A2 e A5, pelo facto de eles terem conseguido chegar ao 12.º ano e estarem preparados para os exames nacionais (DT3). Percebe-se referência à dificuldade do A3 no estudo e na assimilação de conteúdos, reforçando que no ensino superior exige muito estudo (PT). Na terceira subcategoria “expectativas de continuação de estudos dos alunos”, refere-se a uma baixa expectativa em relação à continuação dos estudos do A1, tendo o mesmo referido que pretendia trabalhar ao término do ensino secundário (DT1). Infere-se que, com o tempo e a aquisição de maior maturidade, a A6 tem possibilidade de prosseguir os estudos no ensino superior (DT2). Nota-se referência às boas expectativas em relação à continuação de estudos no ensino superior da A2 e do A5 (DT3). Relata-se ter baixas expectativas de prosseguimento de estudos do A3, referindo ser improvável que o aluno consiga entrar, permanecer e concluir um curso no ensino superior (PT). Na quarta subcategoria “desenvolvimento dos alunos com NSE/possibilidade de continuarem seus estudos no ensino superior”, evidencia-se que devido às dificuldades de leitura e escrita do A1, carecem-lhe competências necessárias ao prosseguimento de estudos (DT1). Percebe-se menção que a A6 desenvolveu competências suficientes à continuação de estudos no ensino superior, porém lhe falta motivação (DT2). Refere-se à A2 e ao A5 como alunos dedicados, que conseguem vencer as barreiras, demonstrando que ambos reúnem as competências necessárias ao prosseguimento de estudos no ensino superior (DT3). Infere-se que o A3 não desenvolveu as competências suficientes para prosseguir seus estudos no ensino superior, sendo relatada, pelo inquirido, a importância de uma formação profissional no âmbito da escolaridade obrigatória, que possibilite ao aluno a inserção no mercado de trabalho e a aquisição de vínculos sociais (PT). Na quinta subcategoria “expectativas em relação ao futuro dos alunos com NSE”, percebe-se que a inquirida perspectiva que o A1 exercerá uma profissão e, assim, poderá aproveitar ao

máximo as suas habilidades. Também ressalta o desejo de o aluno ser feliz e a possibilidade de ter uma vida adaptada, quando perder a capacidade de locomoção (DT1). Nota-se referência à indecisão da A6 em relação ao seu futuro, sendo mencionado que, caso a aluna decida trabalhar, poderá ter sucesso em sua profissão. Também se reforça o sucesso acadêmico que a aluna poderá obter, se decidir, futuramente, continuar seus estudos no ensino superior (DT2). Nota-se excelentes perspectivas quanto ao futuro da A2 e do A5 (DT3). Menciona-se que o A3, apoiado ao término do 12.º ano, poderá compartilhar experiências num ambiente profissional, mas, se ficar em casa, pode perder o conhecimento adquirido no seu percurso formativo.

2. Discussão dos resultados

Após apresentarmos os dados, vamos proceder à análise, interpretação e discussão dos resultados, considerando os objetivos propostos e o enquadramento teórico conceitual. Para o efeito, sintetizamos os aspetos de maior relevância que emergiram ao longo do estudo, realizando a análise e a triangulação das informações que foram recolhidas através dos instrumentos de recolha de dados.

Nesta vertente, tendo em conta os objetivos propostos nesta investigação, pretendemos: *i)* verificar as perspectivas dos alunos com NSE em ingressar num curso de ensino superior; *ii)* analisar as perspectivas dos diretores de turma/professor de turma quanto à valorização de competências académicas dos alunos com NSE; *iii)* analisar as perspectivas dos diretores de turma/professor de turma e professores de educação especial sobre as relações e o tipo de trabalho colaborativo, entre eles, os outros professores e os técnicos da escola, no âmbito da promoção de competências académicas dos alunos com NSE; *iv)* analisar as perspectivas dos alunos com NSE sobre as relações e o companheirismo, entre eles e os alunos sem NSE, no âmbito da promoção de competências académicas daqueles alunos; *v)* compreender o impacto (relativo) da autonomia e flexibilidade curricular na promoção de expectativas e condições favoráveis ao prosseguimento de estudos por parte de alunos com NSE e; *vi)* compreender o impacto (relativo) do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória na promoção de expectativas e condições favoráveis ao prosseguimento de estudos por parte de alunos com NSE.

Estrutturamos a discussão dos objetivos em tópicos, conforme:

2.1. Perspetivas dos alunos com NSE em ingressar num curso de ensino superior

Ao analisarmos as perspetivas dos alunos com NSE em ingressar num curso de ensino superior, evidenciamos que dos seis alunos que participaram desta investigação, dois pretendem continuar os estudos (A2 e A5), um se encontra indeciso (A3) e três não almejam prosseguir os estudos, preferindo trabalhar (A1, A4 e A6). Salientamos que os dois alunos que pretendem continuar os estudos no ensino superior possuem dislexia (A2 e A5), são da mesma turma do Curso Científico-Humanísticos de Ciências e Tecnologias, tendo cursado todas as disciplinas, não usufruindo, assim, de adaptações curriculares, e se inscreveram nos exames nacionais. Enfatizamos que o aluno do Curso Técnico de Informática Programação em Informática, que se encontra indeciso quanto ao prosseguimento de estudos (A3), afirma que vai ser difícil porque se esquece rápido do que aprende, demonstrando vontade de continuar os estudos, mas ao mesmo tempo demonstra insegurança, reforçando que vai pensar. Evidenciamos que a aluna do Curso Técnico Auxiliar de Saúde (A6), que reúne condições para prosseguir os estudos, prefere trabalhar, não se encontrando motivada para o fazer. Os outros dois alunos que pretendem trabalhar (A1 e A4) correspondem a um aluno e a uma aluna, sendo do Curso Científico-Humanísticos de Artes Visuais e do Curso Científico-Humanísticos de Línguas e Humanidades, respetivamente.

Há muitos esforços e uma atenção crescente em relação à inclusão dos alunos com NEE no âmbito da escolaridade obrigatória, porém, é importante não se esquecer dos alunos que prosseguem seus estudos. Estes alunos podem deparar-se com dificuldades expressivas, que decorrem do processo adaptativo, nomeadamente os que transitam do ensino secundário para o ensino superior, devido ao número de alterações envolvidas neste processo (Abreu & Antunes, 2011). Fernandes e Almeida (2007) referem que, em anos anteriores a 2007, surgiram inscrições no ensino superior de estudantes portadores de dificuldades de aprendizagem, como dislexia (comunicação escrita) e gaguez (comunicação oral). Reiteramos que os dois alunos que pretendem continuar os estudos possuem dislexia.

Abreu e Antunes (2011) fizeram um estudo com alunos com NEE no ensino superior para explorar de que forma que esses alunos se adaptam à universidade, sendo enfatizada a função da universidade, como instituição a nível de ensino e social, na inclusão dos alunos. De entre os alunos que participaram da investigação, uns já se apresentavam adaptados e outros estavam se adaptando à universidade, sobretudo, a

deficiência/incapacidade de que são portadores e as percepções individuais dos alunos influenciaram a forma de vivenciar e experienciar o ingresso no ensino superior.

Para Abreu e Antunes (2011), a inclusão no ensino superior não deve ser entendida somente no âmbito acadêmico ou profissional, sendo importante entendê-la no âmbito social. Neste contexto, “o universo acadêmico” acarreta, para além da formação acadêmica, “o desenvolvimento de competências sociais, a aceitação da diferença, o lidar com a diferença” (Abreu e Antunes, 2011, p. 118).

Ao assumir que o ingresso à universidade não pode representar “um fim em si mesmo”, para que a educação inclusiva tenha êxito no ensino superior, é primordial que abranja e repercuta tanto o “aproveitamento acadêmico”, quanto “a qualidade das vivências extracurriculares destes estudantes” (Fernandes & Almeida, 2007, p. 8).

Nesta vertente, importa auxiliar os alunos com deficiência:

a intencionalizar a sua aprendizagem, a experienciar o sucesso e desafio, a atingir as qualificações a que se propõem e os níveis apropriados de confiança, constituem objectivos, que nesta orientação inclusiva, deve acompanhar as preocupações com a promoção do desenvolvimento pessoal global (Fernandes & Almeida, 2007, p. 8).

No que diz respeito ao (des)interesse dos alunos inquiridos no nosso estudo em prosseguir os estudos, notamos referência da A4, aluna que pretende trabalhar, quanto ao interesse em continuar os estudos, mas, ao mesmo tempo, enfatiza que o ensino superior é muito confuso, não sendo igual à escola. Também reforçamos a vontade dos alunos de trabalhar, sendo que um alega estar cansado de estudar (A1) e outra relata que não gosta de estudar (A6). Verificamos referência do A3, aluno que se encontra indeciso, sobre a dificuldade para se realizar o exame nacional (teste), sendo este o motivo do desinteresse em prosseguir os estudos no ensino superior. Por existir vários fatores que afetam o desempenho acadêmico, muitas vezes, os alunos com deficiência encontram dificuldade em se adaptar e responder às demandas de uma universidade (De Los Santos, Kupczynski, & Mundy, 2019). A inclusão dos alunos com NEE não se encontra, ainda, plenamente atingida nas IES, tendo em consideração para tal afirmação as práticas educativas e o pequeno número de estudos sobre estas. Tem-se caminhado no sentido de favorecer a permanência dos jovens com deficiência/incapacidade no ensino superior, para prosseguirem a “formação pessoal, adquirirem mais conhecimentos e se qualificarem para o mercado de trabalho” (Abreu & Antunes, 2011, p. 118).

Em relação ao incentivo dos familiares para prosseguir os estudos, evidenciamos a existência de incentivo dos familiares dos dois alunos que almejam

prosseguir os estudos (A2 e A5) e, também, o incentivo parcial dos familiares do aluno que se encontra indeciso (A3). Quanto ao incentivo de alguém da escola para prosseguir os estudos, quatro alunos declaram que são incentivados (A2, A3, A5 e A6) e dois alunos declaram que não são incentivados (A1 e A4).

Tendo em conta as formas de ingresso no ensino superior, inferimos que somente os alunos que pretendem prosseguir os estudos (A2 e A5) e a aluna que, apesar de reunir condições para prosseguir os estudos, prefere trabalhar (A6) estão inteirados sobre a forma de ingresso, sendo que tal informação pareceu-nos desconhecida dos alunos que usufruem de medidas adicionais de apoio à aprendizagem e inclusão. A DT1, diretora de turma do A1, aluno que usufrui medidas adicionais, em sua entrevista refere que “... é preciso enraizarem-se práticas... e funcionar-se tendo em atenção essa perspetiva... de eles poderem continuar os seus estudos em termos superiores”. “... estamos tão preocupados ainda e centrados no período temporal em que eles são nossos alunos, que acho que essa perspetiva do futuro deles, ainda nos passa um bocadinho ao lado, ou passa à maior parte das pessoas” (DT1). O A3, que se encontra indeciso, somente refere ao ingresso por exame nacional, tanto que relata que o motivo do desinteresse em prosseguir os estudos é ter fazer exame (teste). De acordo com o relato do aluno, inferimos que o aluno desconhece outra forma de ingresso no ensino superior.

Neste contexto, retomamos as formas de ingresso dos alunos com NSE no ensino superior, descritas no enquadramento teórico concetual. Em Portugal, atualmente, de acordo com a DGES, existe um contingente especial para candidatos com deficiência, sendo tal contingenciamento de 4% das vagas para a 1ª fase e 2% das vagas para a 2ª fase do concurso nacional. Para concorrer a essas vagas, os estudantes precisam satisfazer algumas condições. Ainda há uma regulamentação para os estudantes com incapacidade igual ou superior a 60% serem contemplados com uma bolsa de estudo, que corresponde ao valor da propina, para frequentar o Ensino Superior (Despacho n.º 8584/2017, 29 de setembro).

Apesar de o Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho, estabelecer a inclusão dos alunos das escolas de ensinos básico e secundário, esse decreto-lei, quando foi publicado, citava “ensino superior” duas vezes. A primeira, na alínea b) do número 2 do artigo 13.º, a qual se refere ao apoio disponibilizado aos alunos pelo centro de apoio à aprendizagem, que em colaboração com os outros serviços e estruturas da escola objetiva-se: “b) Promover e apoiar o acesso à formação, ao ensino superior e à integração na vida pós-escolar” e; a segunda, na alínea h) do número 2 do artigo 19.º,

que versa sobre a cooperação e parceria entre as escolas e as instituições de ensino superior, sendo que essas parcerias possuem alguns fins, de entre os quais destacamos o que está expresso na letra h, o “acesso ao ensino superior” (Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho). Em 2019, o Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho, sofreu algumas alterações trazidas pela Lei nº 116/2019, de 13 de setembro, sendo que iremos realçar a possibilidade de continuação de estudos pelos alunos com NSE abrangidos pelo PIT. Esta possibilidade encontra-se registrada no número 1 do artigo 25.º, sendo que:

1 - Sempre que o aluno tenha um programa educativo individual deve este ser complementado por um plano individual de transição destinado a promover a transição para a vida pós-escolar, e sempre que possível para o exercício de uma atividade profissional ou possibilitando o prosseguimento de estudos além da escolaridade obrigatória (Lei nº 116/2019, de 13 de setembro).

Neste contexto, verificamos a necessidade de orientar atempadamente os alunos com NSE do 12.º ano, assim como seus pais e/ou encarregados de educação, sobre as possíveis formas de ingresso no ensino superior, de acordo com as especificidades de cada aluno.

Ademais, percebemos que para os alunos inquiridos que possuem um PEI complementado por um PIT (A1, A3, A4) foi promovido o treinamento para a transição para a vida pós-escolar, tendo esses alunos realizado estágios em ambientes profissionais. Destarte, foi enfatizada a atividade profissional e não o prosseguimento de estudos.

2.2. Relações e trabalho colaborativo, entre os diretores de turma/professor de turma e professores de educação especial, os outros professores e técnicos da escola, no âmbito da promoção de competências académicas dos alunos com NSE

Ao analisarmos os resultados das entrevistas das diretoras de turma e do professor de turma, verificamos relatos que sinalizam muita interação/articulação e, assim, muito trabalho colaborativo em prol da promoção de competências académicas dos alunos com NSE. Analisando os resultados das entrevistas das professoras de educação especial, verificamos a existência de trabalho colaborativo, porém, foi relatado que a articulação não é excelente (PEE1 e PEE2), prevalecendo, no ensino secundário, a ideia de que os diretores de turma e professores não são responsáveis pelos alunos com NSE (PEE2). Neste contexto, Mantoan (2003) refere que, numa perspectiva inclusiva, ensinar leva a uma ressignificação da função de professor, de escola, de educação e de práticas pedagógicas utilizadas no âmbito excludente (Mantoan, 2003).

Em busca de estratégias que levam ao sucesso educativo, o professor de ensino regular, o professor de educação especial, outros profissionais de educação e os pais devem trabalhar de forma colaborativa (Correia, 2013). O trabalho colaborativo entre os professores “reside na entajuda e na promoção de um sentimento positivo que estimula capacidades criativas para a resolução de problemas, bem como na importância do apoio mútuo e da responsabilidade partilhada” (Correia, 2013, p. 80). Questionando as suas práticas, analisando as circunstâncias e factos que respondem ao sucesso educativo, os professores vão definindo os seus princípios pedagógicos. Os professores devem interagir com os seus pares, aprender juntos, colaborando na busca de propostas pedagógicas inclusivas (Mantoan, 2003). Os professores de ensino regular e os de educação especial “precisam se envolver para que seus objetivos específicos de ensino sejam alcançados, compartilhando um trabalho interdisciplinar e colaborativo” (Rapoli et al., 2010, p. 19). É de competência dos professores fazer com que os princípios da educação inclusiva seja realidade na escola. Para o efeito, torna-se necessário que os professores internalizem o conceito, somem medidas, ações e práticas educativas inclusivas, incentivem os pares a terem atitudes que propiciem a inclusão dos alunos com NEE, estreitem a interação com o professor de educação especial e colaborem com todos os integrantes da equipa pluridisciplinar e tenham, de forma crescente, conceções em prol da inclusão dos alunos com NEE no âmbito do ES (Costa & Sanches (2016).

Como resultado do trabalho colaborativo dos elementos inquiridos, que foram referidos anteriormente, resulta a promoção de competências dos alunos com NSE, tendo como parâmetro para o desenvolvimento de competências as especificidades de cada aluno. Ao analisarmos as perspetivas das diretoras de turma e do professor de turma em relação ao desenvolvimento de competências académicas, sociais, pessoais e profissionais dos alunos com NSE, percebemos, conforme menção dos inquiridos, que todos os alunos desenvolveram competências. “A competência é uma capacidade de produzir hipóteses, até mesmo saberes locais que, se já não estão ‘constituídos’, são ‘constituíveis’ a partir de recursos do sujeito”. Trabalhar a competência corresponde a uma formação maior em competências do que somente em conhecimento. Assim, segundo Perrenoud (2000) “o *saber-mobilizar*” que se encontra na origem de toda competência não é “um saber no sentido estrito”, correspondendo a uma incorporação que Piaget denomina de “esquema”, Bourdieu (1980), de “*habitus*”, Vergnaud (1990, 1996) de ‘conhecimento-em-ato’ (Perrenoud, 2000, p. 69).

Na vertente da tríade (conhecimentos, habilidades e atitudes), apresentamos outra definição de competência sendo:

[...] um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que justificam um alto desempenho, na medida em que há também um pressuposto de que os melhores desempenhos estão fundamentados na inteligência e na personalidade das pessoas. Nessa abordagem, considera-se a competência, portanto, como um estoque de recursos que o indivíduo detém (Fleury & Fleury, 2004, p.45).

Trazendo o enfoque da competência para o atual cenário educativo português, o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória retrata a escola como ambiente que propicia a aprendizagem e o desenvolvimento de competências, proporcionando aos alunos a aquisição de diversas literacias que terão que mobilizar para responderem às condições de tempos imprevisíveis e rápidas mudanças (Martins et al., 2017).

O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória estrutura-se em Princípios, Visão, Valores e Áreas de Competências, sendo que estas referem às competências que serão desenvolvidas pelos alunos, assentes na transversalidade de cada área curricular que contribui para desenvolver todas as áreas de competências elencadas no referido documento (Martins et al., 2017). Nesta vertente, Perrenoud (2000) refere que assim como Rey (1996) relacionará, de modo indissociável, *transferência* e *competência*, ao afirmar que toda competência é transversal, dizendo que ela transpõe várias situações, não se encerrando, assim, na primeira situação.

As Áreas de Competências reúnem competências compreendidas como combinações multifacetadas de conhecimentos, capacidades e atitudes que efetivam a ação humana em diversos contextos. Tais Áreas de Competências possuem a natureza: “cognitiva e metacognitiva, social e emocional, física e prática”. Importa-nos salientar que as competências abrangem o “conhecimento (factual, concetual, processual e metacognitivo), capacidades cognitivas e psicomotoras, atitudes associadas a habilidades sociais e organizacionais e valores éticos” (Martins et al., 2017, p. 9).

Em relação ao desenvolvimento de competências dos alunos com NSE, salientamos que o DUA permite implementar práticas pedagógicas na sala de aula, implicando numa “abordagem flexível e personalizada” pelos professores. Assim, caracteriza o modo de envolvimento e motivação dos alunos para aprender; de apresentação da informação; de avaliação dos alunos; “permitindo que a manifestação das competências e dos conhecimentos adquiridos sejam demonstrados de forma diversa” (Pereira et al., 2018, p. 22).

Quanto às adaptações curriculares, previstas no Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, Pereira et al., (2018) referem que as adaptações curriculares não significativas, propostas pelas medidas seletivas de suporte à aprendizagem e à inclusão, não impactam as aprendizagens essenciais, nem as competências elencadas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, assim como as aprendizagens que se encontram dispostas “no perfil profissional das ofertas de dupla certificação do Catálogo Nacional de Qualificações” (Pereira et al., 2018, p. 30). Agora, as adaptações curriculares significativas, propostas pelas medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão, impactam as competências e as aprendizagens propostas pelos documentos curriculares vigentes, sendo introduzidas outras, denominadas substitutivas, e será elaborado um PEI (Pereira et al., 2018).

No contexto deste estudo, para delinear as competências adquiridas pelos alunos participantes, optamos por dividi-las em competências académicas, sociais, pessoais e profissionais. Então, quanto ao desenvolvimento de competências académicas, verificamos que a sua aquisição varia de acordo com a NSE dos alunos. Evidenciamos que os alunos com menor necessidade de apoio à aprendizagem e à inclusão conseguiram desenvolver mais competências académicas, correspondendo aos alunos que almejam prosseguir os estudos no ensino superior (a A2 e o A5, com Dislexia) e à aluna que, apesar de reunir condições para continuar os estudos, não se encontra motivada para o fazer, preferindo trabalhar (A6, com NSE Défice de Atenção). E os alunos com maior necessidade de apoio à aprendizagem e à inclusão conseguiram desenvolver menos competências académicas, correspondendo aos alunos que não almejam prosseguir os estudos, pretendendo trabalhar (o A1, com Distrofia Miotónica de Steinert, e a A4, com Alteração Genética) e ao aluno que se encontra indeciso quanto ao prosseguimento de estudos (A3, com Transtorno do Espectro do Autismo). Em relação ao desenvolvimento de competências sociais, verificamos que todos os alunos desenvolveram-nas, tendo alguns um vínculo social maior do que outros. Quanto ao desenvolvimento de competências pessoais, todos os alunos, também as desenvolveram, porém, alguns mais do que outros. No diz respeito ao desenvolvimento de competências profissionais, os inquiridos enfatizam que todos os alunos possuem condições de exercer uma profissão, sendo que alguns alunos, devido a limitações precisarão de apoio no exercício profissional. No âmbito escolar comum há “o desenvolvimento cognitivo, social, motor, afetivo dos alunos, em geral” (Mantoan, 2003, p. 23). Com a inclusão, é permitido ao aluno um maior desenvolvimento a nível académico e social, devido às interações que se estabelecem. Preparando, assim, esse

discente para viver em sociedade, porque quanto maior for a sua convivência com os outros, o que favorece compreender as diferenças, maior será o seu desenvolvimento acadêmico, social e ocupacional (Correia, 2008).

2.3. Perspetivas dos alunos com NSE sobre as relações e o companheirismo, entre eles e os alunos sem NSE, no âmbito da promoção de competências académicas daqueles alunos

Ao analisarmos os resultados das entrevistas dos alunos com NSE, evidenciamos, que há, geralmente, uma boa interação destes alunos com seus pares, sendo, também, evidenciada uma maior convivência de alguns com os colegas. Assim, verificamos unidades semânticas de boa interação (A1, A2, A5), porém notamos uma maior convivência com alguns colegas (A1 e A4). Percebemos que, no início, a interação com os colegas da turma era conflituosa, preferindo conviver com as amigas de outra turma, mas que, depois, melhorou essa convivência, porém notamos um vínculo de maior amizade com uma aluna da turma (A6). Percebemos registos de vínculos de amizades (A1, A2, A3, A4, A5). Observamos referência à existência de somente uma amiga na turma, mas com a intervenção da PEE2, admitiu ter três amigas (A4). Foi evidenciado que todos os alunos da turma são amigos (A3 e A5) e também um vínculo de maior amizade com uma aluna da turma (A6). Verificamos registo positivo de todos os alunos inquiridos quanto à ajuda dos pares nos estudos, sendo feita alusão à ajuda mútua nos estudos (A2 e A6), à ajuda de alguns alunos (A3), à ajuda de duas colegas (A4) e à ajuda quando solicita (A5).

Nesta vertente, as relações de convivência no âmbito escolar são muito importantes a todos os alunos. A escola comum é o melhor local para se garantir a interação dos alunos com ou sem deficiência e de mesma idade cronológica, para que possa haver a rutura de atos discriminatórios (Mantoan, 2002). Ademais, quando os alunos heterogêneos aprendem, em conjunto, no mesmo espaço, cria na escola um ambiente de partilha, o que maximiza as aprendizagens, a nível académico e social, de todos os alunos (Correia, 2001). A inclusão pode ser benéfica aos alunos com/sem NEE ao propiciar a ambos um posicionamento positivo em relação à diversidade, partilha de aprendizagens académicas e sociais, resultando na aprendizagem e no desenvolvimento de todos os alunos (Correia, 2013). Para incluir, é necessário “melhorar as condições da escola, de modo que nela se possam formar gerações mais preparadas para viver a vida na sua plenitude, livremente, sem preconceitos, sem barreiras” (Mantoan 2003, p.30). O conceito de inclusão, o qual prima pela inserção do

aluno com NEE nas escolas regulares a nível físico, social e académico, não almeja inserir esse aluno numa “curva normal”, porém afirmar que a heterogeneidade dos alunos é positiva e permite que se desenvolva “comunidades escolares mais ricas e mais profícuas” (Correia, 2010 p. 21). Celestino e Pereira (2019) referenciam que o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, exige das escolas, e de modo particular dos professores, um novo olhar e uma nova forma de operacionalizar/efetivar o ensino, consolidando valores como a partilha, a cooperação e a interação entre pares, para que se alcance a inclusão de todos os alunos.

Na oportunidade, destacamos que, de forma geral, a interação dos alunos com NSE com os professores, professoras de educação especial e assistentes operacionais caracteriza-se como muito boa, tendo sido relatado pelos entrevistados que todos possuem uma boa relação com os alunos.

2.4. Impacto (relativo) da autonomia e flexibilidade curricular e do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória na promoção de expectativas e condições favoráveis ao prosseguimento de estudos por parte de alunos com NSE

Ao analisarmos os resultados das entrevistas das diretoras de turma e do professor de turma, verificamos que a autonomia e flexibilidade curricular não promoveram expectativas e condições favoráveis à continuação de estudos pelos alunos com NSE que usufruíram de adaptações curriculares significativas (A1, A3 e A4). Foi relatado pela DT1 que os Decretos-Leis n.º 54/2018 e n.º 55/2018, ambos de 6 de julho, são muito recentes, sendo necessário que se passem mais anos para que sejam consolidadas práticas e se atentem para a possibilidade de prosseguimento de estudos destes alunos com NSE. Ainda, o PT refere que foi priorizada a formação profissional do A3 e não o incentivo para prosseguir os estudos, devido ao facto de este aluno possuir limitações. Em contrapartida, em relação aos dois alunos com a NSE, que não usufruíram de adaptações curriculares e que pretendem prosseguir os estudos (A2 e A5), foi relatado que os contextos curriculares e ambientais vivenciados pelos alunos na escola contribuíram para a decisão de prosseguir os estudos (DT3). Também foi mencionado que a escola tentou sensibilizar a aluna com NSE, que não se encontra motivada para prosseguir os estudos, (A6) e os pares para a continuação dos estudos no ensino superior (DT2).

Ao analisarmos os resultados das entrevistas das professoras de educação especial, verificamos, também, que a autonomia e flexibilidade curricular não

promoveram expectativas e condições favoráveis à continuação de estudos pelos alunos com NSE que usufruíram de adaptações curriculares significativas. Nesta vertente, foi referenciado que os contextos curriculares e ambientais, vivenciados pelos alunos com NSE que usufruem de medidas universais e seletivas, promovem expectativas e possibilidades de continuação de estudos. Nota-se incerteza quanto à possibilidade de o A1, que usufrui de medidas adicionais à aprendizagem e à inclusão, prosseguir seus estudos no ensino superior (PEE1). Foi mencionado que a A4, que, também, usufrui de medidas adicionais, não ambiciona continuar os estudos e, de acordo com a PEE2, a aluna não atinge as competências estabelecidas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Assim, inferimos que a autonomia e flexibilidade curricular não contribuem para a promoção de expectativas e condições favoráveis ao prosseguimento de estudos por essa aluna. Relata-se que o A3, aluno que se encontra indeciso e que é acompanhado por outra PEE, que não foi entrevistada, tem vontade de prosseguir seus estudos e a mãe, também, almeja que ele prossiga seus estudos (PEE2).

Assim, verificamos que o impacto (relativo) da autonomia e flexibilidade curricular na promoção de expectativas e condições favoráveis ao prosseguimento de estudos por parte dos alunos com NSE, participantes deste estudo, relaciona-se com a intensidade das NSE, o que determina a menor ou a maior necessidade de apoio à aprendizagem e à inclusão.

Ao analisarmos os resultados das entrevistas das diretoras de turma e do professor de turma, verificamos referência que o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória promoveu expectativas e condições favoráveis à continuação de estudos dos dois alunos que pretendem prosseguir os estudos (A2 e A5), pelo facto de estes alunos terem conseguido chegar ao 12.º ano e estarem preparados para os exames nacionais (DT3). Percebemos dúvidas se algumas áreas de competências estabelecidas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória promovem expectativas favoráveis à continuação de estudos dos alunos com NSE mais acentuadas, considerando ser áreas com conteúdos difíceis para muitos deles e, apesar de estarem elencadas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, não contribuem para alterar as habilidades daqueles alunos (DT1). Percebemos incerteza em relação à contribuição do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória para a perspectiva de continuação de estudos da aluna que não se encontra motivada a prosseguir os estudos (A6), realçando que tal aluna demonstrava indecisão quanto às pretensões ao término do ensino secundário (DT2).

Ao analisarmos os resultados das entrevistas das professoras de educação especial, notamos uma afirmação quanto à contribuição do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória para a promoção de expectativas e condições favoráveis ao prosseguimento de estudos dos alunos com NSE, pelo facto de serem ajustadas as competências que os alunos conseguem atingir, adaptando-as ao perfil de cada aluno, sendo tal afirmação feita em relação aos alunos que usufruem de medidas universais e seletivas (PEE1). Verificamos referência que uma aluna com NSE que possui maior necessidade de apoio à aprendizagem e à inclusão (A4) não atinge as competências estabelecidas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, demonstrando que este não contribuiu para a promoção de expectativas e condições favoráveis ao prosseguimento de estudos desta aluna (PEE2).

Neste contexto, verificamos o impacto (relativo) do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória na promoção de expectativas e condições favoráveis ao prosseguimento de estudos por parte de alunos com NSE, participantes deste estudo, relaciona-se, também, com a intensidade das NSE.

O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória refere-se aos alunos que ingressaram na escola, no ano letivo de 2018/2019, para cursarem o primeiro ano da Educação Básica, e que, em 2030, terão cursado os 12 anos de escolaridade obrigatória. Assim sendo, tal documento “sensibiliza para a importância destes alunos desenvolverem competências pessoais e sociais que estão muito para além dos conhecimentos das disciplinas clássicas”. Para Santos e Leite (2019), infere-se, após analisar o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, “a importância de a escola e o currículo criarem condições que permitam aos alunos o desenvolvimento de competências para enfrentarem os problemas locais e globais” (Santos & Leite, 2019, p. 497). Salientamos que os alunos que participaram desta investigação cursaram dois anos sob a égide do desse documento.

Sousa-Pereira e Leite (2019) referem que o grande desafio da escola nos dias atuais tem a ver com a preparação dos jovens para um futuro indefinido, sendo que o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória não aponta apenas “para um novo perfil de Aluno”, mas, sobretudo, “para um novo perfil de Escola e de Professor”. Para as autoras, o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória apresenta um “projeto global de mudança, com implicações ao nível das práticas pedagógicas e didáticas que adequam a globalidade da ação educativa às finalidades deste *Perfil dos Alunos*”. (Sousa-Pereira e Leite, 2019, p. 115). De acordo com o Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho, é necessário que a escola, como ambiente que possibilita a

aprendizagem e o desenvolvimento de competências, reconfigure-se para dar resposta satisfatória aos alunos em tempos de imprevisibilidade e mudanças rápidas.

Sousa-Pereira e Leite (2019) citam que o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória “passou a constituir uma referência para a organização do currículo escolar e para as decisões inerentes aos processos do seu desenvolvimento e avaliação” (Sousa-Pereira e Leite, 2019, p. 114). Santos e Leite (2019) referem que o documento relativo ao Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória apresenta um amplo conceito de formação e de educação, que não se limita ao enfoque cognitivo, “o que traz desafios acrescidos a escolas e a professores que se orientem por uma concepção restrita e tradicional de currículo” (Santos & Leite, 2019, p. 497). Assim, o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória consolida-se como documento modelo para se organizar todo o sistema educativo e contribui para convergir e articular os propósitos específicos de várias dimensões do desenvolvimento curricular, sendo que a matriz possui a finalidade de ajudar na sistematização e gestão curriculares e, também, a definir “estratégias, metodologias e procedimentos pedagógico-didáticos a utilizar na prática letiva” (Martins et al., 2017, p. 8).

Ademais, ao Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória atribui-se uma natureza “abrangente, transversal e recursiva”, sendo que sua abrangência alcança “o caráter inclusivo e multifacetado da escola”, garantindo de modo independente dos percursos escolares seguidos pelos alunos, que “todos os saberes são orientados por princípios, por valores e por uma visão explícitos, resultantes de consenso social”. Em relação à transversalidade, a premissa é “que cada área curricular contribui para o desenvolvimento de todas as áreas de competências consideradas no *Perfil dos Alunos*, não havendo lugar a uma indexação estrita de cada uma delas a componentes e áreas curriculares específicas” (Martins et al., 2017, p. 8).

Conclusões

Nesta investigação, foram definidos alguns objetivos, os quais se relacionam com os contextos curriculares e ambientais, vivenciados pelos alunos com NSE no 12.º ano, e o quanto que tais contextos podem impactar as perspetivas de esses discentes prosseguirem os estudos no ensino superior. Para o efeito, foram entrevistados, além dos alunos, elementos que participam da interação inclusiva a nível académico, social e emocional no âmbito escolar. Assim, em relação às interações, percebemos que os alunos com NSE se encontram, de forma generalizada, incluídos na escola e na sala de aula, tendo esta inclusão se estabelecido através de inter-releções com os pares, diretoras de turma, professores, corpo diretivo da escola, técnicos e assistentes operacionais. Evidenciamos que o sucesso das interações inclusivas é diretamente proporcional ao companheirismo, à partilha, inter-relação e empatia dos elementos envolvidos no processo inclusivo e, também, à personalidade e NSE de cada aluno.

Não obstante este estudo deparar-se com algumas limitações, consideramos a sua relevância, sendo que o mesmo permitiu refletirmos sobre uma realidade vivenciada pelos alunos com NSE inquiridos, sendo as limitações, devido à pandemia da COVID-19: a impossibilidade de reunir pessoalmente com o diretor da escola para lhe apresentar o projeto e entregar os seus documentos norteadores, sendo o contacto feito via e-mail e; a impossibilidade de conduzir a coleta de dados da forma planeada inicialmente, ou seja, as entrevistas que foram idealizadas para ocorrerem presencialmente, por fim, foram realizadas pela plataforma Colibri Zoom.

Tendo em conta que a inclusão ultrapassou os limites da escola obrigatória, apesar de ainda se encontrar incipiente no ensino superior, consideramos importante conhecer as perspetivas dos alunos com NSE do 12.º ano em relação ao ingresso num curso de ensino superior. Neste sentido, verificamos expectativas favoráveis à continuação de estudos por parte dos alunos que possuem Dislexia, os quais possuem menor necessidade de apoio à aprendizagem e à inclusão, não usufruíram de adaptações curriculares e se inscreveram nos exames nacionais. Agora, percebemos que os alunos com NSE, os quais possuem maior necessidade de apoio à aprendizagem e à inclusão, correspondendo aos que usufruíram de adaptações curriculares significativas, por se enquadrarem no nível das medidas adicionais de apoio, não se encontram inteirados sobre a possível forma de ingresso no ensino superior e, assim, motivados para o fazer. Nesta vertente, consideramos que a falta de orientação dos alunos com NSE, assim como dos seus pais/encarregados de educação, sobre as possíveis formas de ingresso no ensino superior, pode repercutir na decisão,

por parte dos alunos com NSE, de não prosseguir os estudos. Ademais, os diretores de turma/professores podem auxiliar os técnicos do Serviço de Orientação e Psicologia na divulgação das possibilidades de ingresso no ensino superior, que são destinadas aos alunos com NSE, além da via de ingresso pelos exames nacionais. Reiteramos de entre as possíveis formas de ingresso, além do ingresso via exames nacionais, são mencionadas pelo Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, que se encontra vigente em Portugal, a cooperação/parceria das escolas e das IES em prol do acesso dos alunos ao ensino superior e a possibilidade de continuação de estudos dos alunos com NSE, abrangidos pelo PIT, trazida pela Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro, que alterou o decreto-lei em questão. Assim, o aluno que possui um PEI, complementado pelo PIT, na medida do possível, poderá exercer uma profissão ou continuar os estudos, após a escolaridade obrigatória (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho). Salientamos, também, a possibilidade de aquisição de uma bolsa de estudo, para frequentar o ensino superior no valor da propina, quando esse aluno possui uma incapacidade igual ou superior a 60% (Despacho n.º 8584/2017, 29 de setembro).

No tocante às relações e ao trabalho colaborativo, entre os diretores de turma/professor de turma e professores de educação especial, os outros professores e técnicos da escola, no âmbito da promoção de competências académicas dos alunos com NSE, não obstante ter sido relatado pelas diretoras de turma e pelo professor de turma a existência de muita interação, muito trabalho colaborativo e muita articulação entre todos, em relatos feitos pelas professoras de educação especial entrevistadas, foi afirmada a existência de interação, mas que, ainda, não é excelente. Foi mencionado que, ainda, vigora muito a ideia, principalmente no nível de ensino em que ocorreu o estudo, de os professores não serem responsáveis pelos alunos com NSE (PEE2). Neste sentido, reforçamos a necessidade de a inclusão ser abraçada por todos os intervenientes do processo educativo das escolas, visto que o processo inclusivo só terá sucesso se for visto com um olhar interativo e compromisso conjunto do corpo escolar. No cenário do ES, compete aos professores fazerem com que os fundamentos da educação inclusiva sejam realidade na escola (Costa & Sanches, 2016).

O trabalho colaborativo dos elementos inquiridos, que foram referidos anteriormente, é um fator que contribui para a promoção de competências dos alunos com NSE, tendo as especificidades/singularidades de cada aluno como parâmetro para o desenvolvimento de competências. Ao analisarmos as perspetivas das diretoras de turma, do professor de turma e das professoras de educação especial em relação ao desenvolvimento de competências académicas, sociais, pessoais e profissionais dos

alunos com NSE, percebemos, conforme menção dos entrevistados, que todos os alunos desenvolveram competências, de acordo com as especificidades de cada aluno. Assim, trabalhar a competência corresponde a uma formação maior em competências do que somente em conhecimento (Perrenoud, 2000).

No que se refere ao impacto (relativo) da autonomia e flexibilidade curricular e do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória na promoção de expectativas e condições favoráveis ao prosseguimento de estudos por parte de alunos com NSE, verificamos que a autonomia e flexibilidade curricular não promoveram expectativas e condições favoráveis à continuação de estudos pelos alunos com NSE que possuem maior necessidade de apoio à aprendizagem e à inclusão. Em contrapartida, em relação aos dois alunos com Dislexia, que pretendem prosseguir os estudos (A2 e A5), foi relatado que os contextos curriculares e ambientais vivenciados por esses alunos na escola contribuíram para essa decisão (DT3). Também foi mencionado que a escola tentou sensibilizar a (A6), aluna com NSE que não se encontra motivada para prosseguir os estudos, e os pares para a continuação dos estudos no ensino superior (DT2). Assim, verificamos que o impacto (relativo) da autonomia e flexibilidade curricular na promoção de expectativas e condições favoráveis ao prosseguimento de estudos por parte de alunos com NSE, participantes deste estudo, relaciona-se com a intensidade das NSE de cada aluno.

Ao analisarmos os resultados das entrevistas dos inquiridos, verificamos referência que o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória promoveu expectativas e condições favoráveis à continuação de estudos dos dois alunos que pretendem prosseguir os estudos (A2 e A5), pelo facto de esses alunos terem conseguido chegar ao 12.º ano e estarem preparados para os exames nacionais (DT3). Assim, verificamos o impacto (relativo) do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória na promoção de expectativas e condições favoráveis ao prosseguimento de estudos por parte de alunos com NSE, participantes deste estudo, relaciona-se, também, com a intensidade das NSE. O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória refere-se aos alunos que ingressaram na escola, no ano letivo de 2018/2019, para cursarem o primeiro ano da Educação Básica, e que, em 2030, terão cursado os 12 anos de escolaridade obrigatória. Salientamos que os alunos que participaram desta investigação cursaram dois anos sob a égide desse documento.

Reiteramos que não basta focar a aprendizagem em competências académicas, torna-se essencial atentar-se à totalidade do aluno e lhe oferecer um ambiente académico que lhe possibilite, concomitantemente, a aquisição de competências

sociais, emocionais, pessoais e profissionais, sendo que tais competências se convergem e, juntas, caracterizarão o perfil que deve possuir cada discente. Ademais, cabe-nos realçar a nossa visão de um Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória consolidado de forma individual, sendo respeitadas as especificidades/singularidades de cada aluno com NSE. Então, entendemos que não há um único perfil que caracteriza de forma uniforme todos os alunos e sim uma pluralidade de perfis. Então, com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, os alunos devem atingir as competências, tendo em conta o respeito às suas peculiaridades de aprendizagem. As áreas de competências deste documento reúnem competências compreendidas como combinações multifacetadas de conhecimentos, capacidades e atitudes que efetivam a ação humana em diversos contextos (Martins et al., 2017). Assim sendo, para que haja a aquisição de competências pelos alunos com NSE, é imprescindível dar atenção a eles de forma holística (Martins et al., 2017). Nesta vertente, para nós, é relevante que a aquisição de competências dos alunos com NSE não se resuma somente em competências académicas. Apesar de as competências académicas serem muito importantes para se adquirir o conhecimento, realçamos a relevância da aquisição das competências sociais, pessoais, emocionais e profissionais no âmbito do percurso académico dos alunos com NSE. Em relação ao desenvolvimento de competências dos alunos com NSE, salientamos que o DUA permite implementar práticas pedagógicas na sala de aula, de forma flexível e individualizada pelos docentes, permitindo ao aluno manifestar as competências e os conhecimentos adquiridos e demonstrá-los de modo diverso (Pereira et al., 2018).

Procedemo-nos à análise do problema de pesquisa: *em que medida a gestão curricular e a promoção de competências académicas dos alunos com NSE promovem efetivas expectativas e possibilidades de estes alunos prosseguirem os estudos no ensino superior?*

Consideramos que a gestão curricular e a promoção de competências académicas promoveram efetivas expectativas e possibilidades de dois alunos prosseguirem os estudos no ensino superior, sendo estes da mesma turma do Curso Científico-Humanísticos de Ciências e Tecnologias, tendo cursado todas as disciplinas, sem adaptações curriculares, e se inscreveram nos exames nacionais. Salientamos que a gestão curricular e a promoção de competências académicas poderiam promover efetivas expectativas e possibilidades da aluna que, apesar de reunir condições para prosseguir os estudos não se encontra motivada para o fazer, preferindo trabalhar. Essa discente possui Déficit de Atenção, fez o Curso Técnico Auxiliar de Saúde, tendo

cursado todas as disciplinas, não usufruindo, assim, de adaptações curriculares.

Evidenciamos que a gestão curricular e a promoção de competências académicas promoveram parciais expectativas e possibilidades do aluno que se encontra indeciso quanto ao prosseguimento de estudos, o qual possui Transtorno do Espectro do Autismo, tendo usufruído de medidas adicionais de apoio à aprendizagem e à inclusão. Esse aluno fez o Curso Técnico de Informática Programação em Informática e afirma que vai ser difícil porque se esquece rápido o que aprende, demonstrando vontade de continuar os estudos, mas, ao mesmo tempo, demonstra insegurança. E, notamos que a gestão curricular e a promoção de competências académicas não promoveram efetivas expectativas e possibilidades de dois alunos prosseguirem os estudos, preferindo trabalhar, sendo alunos que usufruíram de medidas adicionais de apoio à aprendizagem e à inclusão. Assim, um aluno possui Distrofia Miotónica de Steiner e fez o Curso Científico-Humanísticos de Artes Visuais; e a outra aluna possui Alteração Genética e fez o Curso Científico-Humanísticos de Línguas e Humanidades. Nesta questão, importa-nos reiterar que a gestão curricular deve levar os alunos a adquirirem competências em vários âmbitos, que se convergem em prol do sucesso académico dos alunos com NSE, tendo em conta as especificidades/singularidades dos discentes. O nosso interesse por este tema retrata o desejo que aumente o ingresso, assim como a permanência dos alunos com NSE no ensino superior, visto que, como já se encontram abrangidos pela inclusão no ensino obrigatório, seria uma continuidade deste processo inclusivo no ensino superior. Assim, a inclusão não se deve limitar ao ensino obrigatório, sendo o acesso ao ensino superior geral garantido às pessoas com deficiência (ONU, 2006) e tal ingresso relaciona-se com o direito universal à educação, que resulta numa formação profissional no âmbito académico, o que pode facilitar a inserção no mercado de trabalho e uma maior interação social.

Salientamos que os alunos que participaram desta investigação cursaram dois anos sob a égide da autonomia e flexibilidade curricular e do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade obrigatória, sendo interessante que se faça outro estudo posterior no sentido de se verificar a intensidade do impacto de ambos na promoção de expectativas e condições favoráveis ao prosseguimento de estudos por parte dos alunos com NSE. Evidenciamos que as inovações propostas pelo Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, no âmbito da educação inclusiva, não se encontram totalmente efetivadas. Também percebemos que as inovações curriculares propostas pelo Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, não se mostram concretizadas, visto que dos seis alunos entrevistados somente dois pretendem prosseguir os estudos no ensino superior, sendo os que não

usufruíram de adaptações curriculares significativas e os alunos que usufruíram de adaptações curriculares significativas não demonstram interesse em continuar os estudos no ensino superior. Terminamos este estudo com as seguintes questões: será que a efetivação das inovações citadas acima demandam muito tempo para se concretizarem? O que será necessário acontecer para que as medidas legisladas se efetivem nas práticas de gestão curricular dos professores?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abreu, M., & Antunes, A. P. (2011). Alunos com necessidades educativas especiais: estudo de caso no ensino superior. In *XI Congresso Galego-Portugués de Psicopedagogía*. Universidade da Corunã. Obtido de <https://digituma.uma.pt/bitstream/10400.13/186/1/Alunoscomnecessidades.pdf>
- Almeida, J. & Pinto, J. (1995). *A Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Editorial Presença.
- Alonso, M. Á. V., González, A. M. A., Sánchez, M. F., Macho, P. N., & Álvarez, I. C. (2018). La regulación de la inclusión educativa del alumnado con discapacidad intelectual: Una reforma pendiente. *Siglo Cero*, 49(2), 27–58. Obtido de <https://doi.org/10.14201/scero20184922758>
- Alves, J., Formosinho, J., & Verdasca, J. (2016). Os caminhos do resgate: a importância de novas modalidades de organização pedagógica da escola. In J. Alves, J. Formosinho & J. Verdasca (Eds.), (pp. 13-18). *Uma nova organização pedagógica da escola: caminhos de possibilidades*. Porto: Fundação Manuel Leão. Obtido de <https://dspace.uevora.pt/rdpc/handle/10174/17274>
- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- Bogdan, R., & Bilken, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Celestino, T., & Pereira, A. (2019). Inclusion and Formation of Physical Education Teachers: An Exploratory Study – A Inclusão e a Formação de Professores de Educação Física: um estudo exploratório. *Revista Científica da Federação Portuguesa de Desporto para Pessoas com Deficiência*, 5 (1), 49-54. Obtido de http://fpdd.org/wp-content/uploads/2019/12/6_Paper-6-pa%CC%81ginas-49-a-54.pdf
- Cohen, A. C., Fradique, J., & Ferreira, N. (2018). *Guia da Autonomia e Flexibilidade Curricular*. Lisboa: Raiz Editora.
- Correia, L. (2001). Educação Inclusiva ou Educação Apropriada? In D. Rodrigues (Org.), *Educação e diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva* (pp.125-142). Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2008). *A Escola Contemporânea e a inclusão de alunos com NEE – Considerações para a educação com sucesso*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2010). *Educação especial e inclusão – Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo* (2.ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2013). *Inclusão e necessidades educativas especiais – Um guia para educadores e professores* (2.ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Cosme, A. (2018). *Autonomia e flexibilidade curricular – Propostas e estratégias de ação*. Porto: Porto Editora.
- Cosme, A., & Trindade, R. (2012). A gestão curricular como um desafio epistemológico: a diferenciação educativa em debate. *Interacções*, 22, 62-82. Obtido de <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/viewFile/1536/1227>
- Costa, G. P., & Sanches, I. R. (2016). A inclusão no ensino secundário: conceções dos professores. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16(1), 94-97. Obtido de <https://nasenjournals.onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/1471-3802.12129>
- Coutinho, C. P. (2013). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática* (2.ª ed.). Coimbra: Edições Almedina.

- De Los Santos, S. B., Kupczynski, L., & Mundy, M.-A. (2019). Determining Academic Success in Students with Disabilities in Higher Education. *International Journal of Higher Education*, 8(2), 16–38. Obtido de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1212595.pdf>
- Decreto-Lei n.º 176/2012, de 2 de agosto. Regula o regime de matrícula e de frequência e medidas de percursos no âmbito da escolaridade obrigatória. Diário da República, Série I - n.º 197 - 02 de agosto de 2012, 4068 - 4071.
- Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro - Define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar, ensino básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo. Diário da República, Série I - n.º 4 - 07 de janeiro de 2008, 154 - 164.
- Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho - Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva. Diário da República, Série I - n.º 129 - 06 de julho de 2018, 2918 - 2928.
- Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho - Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens. Diário da República, Série I - n.º 129 - 06 de julho de 2018, 2928 - 2943.
- Despacho n.º 5908/17, 5 de julho - Autoriza, em regime de experiência pedagógica, a implementação do projeto de autonomia e flexibilidade curricular dos ensinos básico e secundário, no ano escolar de 2017-2018. Diário da República, Série II - n.º 128 - 5 de julho de 2017, 13881 - 13890.
- Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho - Homologa o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Diário da República, Série II - n.º 143 - 26 de julho de 2017, 15484.
- Despacho n.º 8584/2017, 29 de setembro - Regulamento de Atribuição de Bolsas de Estudo para Frequência do Ensino Superior de Estudantes com incapacidade igual ou superior a 60 %. Diário da República, Série II - n.º 189 - 29 de setembro de 2017, 21805 - 21806.
- Despacho n.º 9311/2016, de 21 de julho - Cria um Grupo de Trabalho para a definir o perfil de saída dos jovens de 18 anos de idade, no final de 12 anos de escolaridade obrigatória. Diário da República, Série II - n.º 139 - 21 de julho de 2016, 22564.
- Direção-Geral do Ensino Superior (DGES). Contingentes - Contingentes Especiais – Candidatos com Deficiência. Obtido de <https://www.dges.gov.pt/pt/pagina/contingentes?plid=593>
- Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC). Principais resultados do Inquérito às NEE no Ensino Superior – 2019/2020. Obtido de <https://www.dgeec.mec.pt/np4/428/>
- Fini, D. A. (2017). *Currículos praticados: um estudo na educação de surdos-INES* (Dissertação de Mestrado em Educação). Obtido de <http://www.repositorio-bc.unirio.br:8080/xmlui/bitstream/handle/unirio/11439/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20PPGEdu%20-%20Danielle%20Aguar%20Fini.pdf?sequence=1>
- Fleury, M. T. L., & Fleury, A. C. C. (2004). Alinhando estratégia e competências. *Revista de administração de empresas*, 44 (1), 44-57.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gaspar, A. (2002). A educação formal e a educação informal em ciências. In L. Massarani, I. C. Moreira & F. Brito (Orgs.), *Ciência e público* (pp. 171-183). Rio de Janeiro: Editora UFRJ.
- Gil, A. (1995). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social* (4.ª ed.). São Paulo: Atlas.
- Gonçalves, A. M., & Morgado, J. C. (2012). Construção de um projeto curricular de escola: percepções e predisposições dos professores. In A. Estrela et al. (Orgs.), *Revisitar os*

estudos curriculares: Onde estamos e para onde vamos?. Atas do XIX Colóquio da Secção Portuguesa da AFIRSE (pp. 946-956). Lisboa: Instituto de Educação, Universidade de Lisboa.

Goodlad, J. (1979). *Curriculum Inquiry*. New York: Mc Graw-Hill Book Company.

Gonzalez-Gil, F., Martín-Pastor, E., & Castro, R. P. (2019). Educación inclusiva: barreras y facilitadores para su desarrollo. Un estudio desde la percepción del profesorado. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(1), 243-263. Obtido de <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9153>

Grupo de Trabalho para o Apoio a Estudantes com Deficiência no Ensino Superior. (GTAEDES). Sobre o grupo. Obtido de <https://www.gtaedes.pt/>

Lacerda, C. (2015). Da Política Educativa Nacional e Supranacional às Práticas Curriculares. In V. Sá (Coord.), *II COLÓQUIO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS SOCIAIS DA EDUCAÇÃO – O Governo das Escolas: Atores, Políticas e Práticas* (pp. 38-47). Braga: Instituto de Educação, Departamento de Ciências Sociais da Educação, Universidade do Minho.

Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto - Estabelece o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar e consagra a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade. *Diário da República, Série I* - n.º 166 - 27 de agosto de 2009, 5635 - 5636.

Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro - Primeira alteração, por apreciação parlamentar, ao Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, que estabelece o regime jurídico da educação inclusiva. *Diário da República, Série I* - n.º 176 – 13 de setembro de 2009, 12 - 35.

Leite, C. (2007). Modos de fazer escola e a flexibilização curricular. Obtido de <http://hdl.handle.net/10216/5496>

Leite, C. (2012). A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares. *Educação Unisinos*, 16(1), 87-92. Obtido de <https://doi.org/10.4013/edu.2012.161.926>

Leite, S., & Brás, D. (2019). Perceção dos professores do 1º CEB, relativamente ao decreto-lei 54/2018 sobre a educação inclusiva. *História da Ciência e Ensino - Construindo interfaces*, 20, 702-713. Obtido de <https://doi.org/10.23925/2178-2911.2019v20esp702-713>

Mantoan, M. T. E. (2003). *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?*. São Paulo: Moderna.

Mantoan, M. T. E. (2005). Inclusão é o Privilégio de Conviver com as Diferenças. *Nova Escola*, 32(182), 24-26.

Martins, G. (Coord.) et al., (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação/DGE. Obtido de https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

Mattos, M. O., & Bizelli, J. L. (2016). Atendimento educacional para alunos com necessidades educativas especiais na Espanha. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 11(2), 1059-1071. Obtido em <https://dx.doi.org/10.21723/riaee.v11.esp2.p1059-1071>

Meirinhos, M., & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER: revista de educação*, 2(2), 49-65.

Moraes, B., & Ferreira, E. (2018). O devir da autonomia escolar:(re) conhecimentos na área curricular. In C. Leite & P. Fernandes (Coords.), C. Figueiredo, F. Sousa-Pereira, F. Costa & M. Pinto (Orgs.), *Currículo, Avaliação, Formação e Tecnologias educativas (CAFTe): contributos teóricos e práticos* (pp 50-67). Porto: Centro de Investigação e

Intervenção Educativas (CIIE) da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação (FPCE) da Universidade do Porto (UP).

- Moraes, R. (1999). Análise de conteúdo. *Revista Educação, Porto Alegre*, 22(37), 7-32. Obtido de <http://pesquisaemeducacaoufrgs.pbworks.com/w/file/60815562/Analise%20de%20conte%C3%BAdo.pdf>
- Morgado, J. C. (2000). *A (des)construção da autonomia curricular*. Porto: ASA.
- Morgado, J. C., & Silva, C. M. R. D. (2018). Contextualização, articulação, flexibilidade e autonomia curricular: pilares para a inovação e mudança educativa. In I. C. Viana et al. (Eds.). *Ensino transversal: flexibilidade curricular e Inovação* (pp. 39-51). Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC), Universidade do Minho.
- Nóvoa, A. (2011). Pedagogia: a terceira margem do rio. *Revista do Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo, São Paulo*, 39-51. Obtido de <https://www.cnedu.pt/content/antigo/files/pub/CurrSecXXI/CurrSecXXI6.pdf>
- ONU (1948). Declaração Universal de Direitos do Homem. Obtido de http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/declaracao_universal_direitos_home_m.pdf
- ONU (1959). Declaração Universal dos Direitos da Criança. Obtido de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/declaracao_universal_direitos_crianc_a.pdf
- ONU (2006). Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Obtido de <http://www.inr.pt/documents/11309/44742/ConvTxtOfPort.pdf/7601dc72-a4a6-4631-b9a2-b37b11fe571e>
- Pacheco, J. A. (2000). Territorializar o currículo através de projectos integrados. In: J. A. Pacheco (Org.), *Políticas de Integração Curricular* (pp. 7-37). Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A., & Pereira, N. (2007). Estudos Curriculares: das teorias aos projectos de escola. *Educação em Revista*, (45), 197-221. Obtido de <https://doi.org/10.1590/S0102-46982007000100011>
- Pardal, L., & Lopes, S. (2011). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal.
- Pereira, F. (Coord.) et al., (2018). *Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. Obtido de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/manual_de_apoio_a_pratica.pdf
- Perrenoud, P. (2000). *Pedagogia diferenciada – Das intenções à ação*. Porto Alegre: Artmed.
- Portaria n.º 275-A/12, de 11 de setembro - Regula o ensino de alunos com currículo específico individual (CEI) em processo de transição para a vida pós-escolar. *Diário da República, Série II - n.º 176 - 11 de setembro de 2012*, 5196-(2) a 5196-(3).
- Ramos A. M. S. (2017). Aprendizagem cooperativa e inclusão em sala de aula, no ensino secundário. In M. L. Borges, C. Luísa, & M. H. Martins (Coords.), *II Congresso Internacional de Direitos Humanos e Escola Inclusiva: Múltiplos Olhares* (pp. 115-124). Faro: Escola Superior de Educação e Comunicação, Universidade do Algarve.
- Ribeiro, A., Pires, L. A., & Seco, G. (2019). O papel do GTAEDES na inclusão do Estudante com Necessidades Específicas no Ensino Superior. In : M. T. Santos, A. E. Santo, J. P. Ramalho, J. A. E. Santo, M. C. Faria, C. Almeida & L. Murta (Orgs.), *Encontro Ibérico em Necessidades Especiais Transição para a vida adulta: percursos reais, possíveis e desejáveis, Encontro Ibérico em Necessidades Especiais* (pp. 147-158). Beja: Instituto Politécnico de Beja.

- Rocha, J. A. S., Paulo, E. D. C. N., & Ribeiro, A. J. P. (2018). O ensino da música e uma jovem com Síndrome de Down: resultados de um projeto de investigação-ação. *Revista Educação, Artes e Inclusão*, 14(3), 134-156. Obtido de <http://dx.doi.org/10.5965/1984317814032018134>
- Rodrigues, D. (2007). Dimensões da Formação de Professores em Educação Inclusiva. In: David Rodrigues (Org.), *Investigação em Educação Inclusiva*, 2. Lisboa: Fórum de Estudos de Educação Inclusiva.
- Rodrigues, D., & Nogueira, J. (2010). Educação Especial e Inclusiva em Portugal – Factos e Opções. *Revista de Educación Inclusiva*, 3(1), 97-109. Obtido de <http://www.revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/214>
- Rodrigues, D. (2020). Fundamentalismo, complexidade e inclusão. Contributos para uma educação inclusiva. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 215-227. Obtido de <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2020.8507>
- Rodríguez, G. G., Flores, J. G., & Jiménez, E. G. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Roldão, M. C. (1999). Currículo e gestão curricular – O papel das escolas e dos professores. In M. L. S. Mendes (Ed.), *FÓRUM Escola, Diversidade e Currículo* (pp. 45-56). Lisboa: Ministério da Educação.
- Roldão, M. C., & Almeida, S. (2018). *Gestão curricular Para a Autonomia das Escolas e Professores*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. Obtido de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/AFC/livro_gestao_curricular.pdf
- Roldão, M. C., Peralta, H., & Martins, I. P. (2017). *Currículo do ensino básico e do ensino secundário para a construção de aprendizagens essenciais baseadas no Perfil dos Alunos*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. Obtido de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/ae_documento_enquadrador.pdf
- Ropoli, E. A., Mantoan, M. T. E., Santos, M. T. C. T., & Machado, R. (2010). *A Educação Especial na Perspetiva da Inclusão Escolar – A Escola Comum Inclusiva*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará.
- Sacristán, J. G. (2013). *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Porto Alegre: Penso.
- Santos, A. C., & Leite, C. (2019). Políticas de currículo em Portugal: concepções e práticas. *Linhas Críticas*, 25, 494-510. Obtido de <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/121176/2/342545.pdf>
- Silva, L. F. L. (2015). *As transições dos alunos com necessidades educativas especiais do ensino secundário para o superior* (Dissertação de Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor). Obtido de <http://hdl.handle.net/10400.1/8090>
- Sousa-Pereira, F., & Leite, C. (2019). Política do perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória e desafios para a formação de professores. *Revista de Educação, Ciência e Cultura*, 24 (1), 113-122. Obtido de <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/121223/2/329905.pdf>
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca – Sobre princípios, políticas e práticas na área das Necessidades Educativas Especiais*. Paris: UNESCO. Obtido de [http://pnl2027.gov.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaraao_Salamanca.pdf](http://pnl2027.gov.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaraao_Salamanca.pdf)

- UNESCO (1998). Declaração Mundial sobre o Ensino Superior no século XXI – Visão e Ação. São Paulo, SP: Unesco. Obtido de <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-superior-no-seculo-xxi-visao-e-acao.html>
- UNESCO (2015). Declaração de Incheon educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. Brasília, DF: Unesco. Obtido de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002331/233137POR.pdf>
- Veiga, I. P. A. (2013). La escuela en debate – Gestión proyecto político pedagógico e evaluación. *Revista Retratos de la Escuela*, 7(12), 159-166. Obtido de <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/291>
- Yin, R. (2005). *Estudo de Caso. Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman.

Anexos

Anexo A – Formulário de Consentimento Informado (Instituição)

S.A. - DEFERIDO .
- ESCOLA SECUNDÁRIA
1.º SEC O ESTUDO ASSIMILADO REFERIDO .
30/04/20

* Consentimento informado (instituição)

Visu, 30 de abril de 2020.

Assunto: Pedido de autorização para realização de estudo

Exmo. Sr. Diretor da Escola Secundária

Ana Paula Geralda Moreira Duarte, a frequentar o Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor, da Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico de Viseu, vem solicitar a V. Ex.ª autorização para a recolha de dados para fins de investigação para um estudo intitulado por Desenvolvimento Curricular e a Promoção de Competências Académicas dos Alunos com Necessidades de Saúde Especiais (NSE), a desenvolver no âmbito do projeto de investigação, onde se pretende entrevistar os alunos com NSE, do 12.º ano, os diretores de turma e professores de educação especial do referido ano.

Disponibilizo-me para quaisquer esclarecimentos adicionais entendidos por convenientes. Os dados recolhidos serão confidenciais e unicamente utilizados no âmbito deste estudo, sendo certo que contactarei os pais/encarregados de educação de cada aluno, no sentido de solicitar autorização para a recolha de informações.

Sou antecipadamente grata pela atenção prestada.

Pede deferimento,



Ana Paula Geralda Moreira Duarte

Anexo B – Formulário de Consentimento Informado (Pais/Encarregados de Educação)

Consentimento Informado, Livre e Esclarecido para participação em recolha de Dados

Por favor, leia com atenção a seguinte informação. Se achar que algo está incorreto ou que não está claro, não hesite em solicitar mais informações. Se concorda com a proposta que lhe foi feita, queira assinar este documento.

Desenvolvimento Curricular e a Promoção de Competências Académicas dos Alunos com Necessidades de Saúde Especiais (NSE)

Esta investigação relaciona-se com o desenvolvimento do currículo e a promoção de competências académicas dos alunos com NSE do 12.º ano, no âmbito do Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor, da Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico de Viseu, orientada pelos Professores Henrique Ramalho e Carla Lacerda.

A investigação tem como objetivo principal verificar as perspetivas dos alunos com NSE em ingressar num curso de ensino superior, pelo que, e para se alcançar este objetivo, é importante que o seu educando possa ser entrevistado.

Solicita-se, assim, a sua autorização para a recolha de dados através desta entrevista, junto do seu educando, a qual será realizada, de forma on line pela Plataforma Zoom, em dia e horário a ser combinado e terá gravação automática para a transcrição das respostas às questões.

A participação do seu educando é absolutamente voluntária e os dados são anónimos e confidenciais, podendo a qualquer momento sem prejuízo, ser interrompida a participação.

Os dados recolhidos serão unicamente utilizados no âmbito deste estudo e poderão ser consultados, após tratamento dos mesmos, por si, sempre que manifeste essa vontade. Certa da importância do seu contributo, sou antecipadamente grata pela colaboração e atenção prestadas.

Ana Paula Duarte, _____
963 109 045

duarteanapaula697@gmail.com

Declaro ter lido e compreendido este documento. Foi-me garantida a possibilidade de, em qualquer altura, recusar a participação neste estudo, pelo meu educando, sem qualquer tipo de consequências.

Desta forma, autorizo a participação do meu educando e permito a utilização dos dados fornecidos, confiando em que apenas serão utilizados para este fim e nas garantias de confidencialidade e anonimato que me são dadas pelo/a investigador/a.

Nome: _____

Grau de parentesco: _____ Data: ___/___/_____

Assinatura: _____

**Este documento é composto por 2 páginas e feito em duplicado:
Uma via para a investigadora, outra para a pessoa que consente.**

Anexo C – Guião de Entrevista ao Aluno com NSE do 12.º Ano

GUIÃO DE ENTREVISTA AO ALUNO COM NSE DO 12.º ANO		
Blocos	Objetivos	Questões
Legitimação da entrevista e garantia de confidencialidade	<ul style="list-style-type: none"> - Legitimar a entrevista; - Garantir a confidencialidade dos dados da entrevista. 	<ul style="list-style-type: none"> - Explicar ao (à) entrevistado (a) o contexto da investigação e da entrevista. - Assegurar que será mantida a confidencialidade e que os dados recolhidos serão utilizados apenas para fins académicos no contexto desta investigação.
Identificação do(a) participante	<ul style="list-style-type: none"> - Caracterizar o(a) participante da investigação. 	<p>Nome:</p> <p>Idade:</p> <p>Género: M () F ()</p> <p>Curso:</p> <p>Turma:</p> <p>NSE:</p> <p>Agregado familiar:</p>
Ambientes: escola/sala de aula	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer os ambientes escola/sala de aula sob a ótica do(a) aluno(a) com NSE. 	<ul style="list-style-type: none"> - Você gosta de estudar nesta escola? De entre as atividades realizadas na escola, em quais se sente mais incluído(a)? Há atividades em que não se sente incluído(a)? - De entre as atividades realizadas na sala de aula, em quais se sente mais incluído(a)? Há atividades em que não se sente incluído(a)? - Quais as disciplinas você está a cursar este ano? - Considera que os métodos/atividades dos professore(a)s te ajudam a aprender?

		- O que mais gosta na escola?
Relações de interação/apoio	- Identificar as relações de interação/apoio do(a) aluno(a) com NSE, existentes no âmbito da turma, sob a ótica deste(a) discente.	- Como é a sua convivência com o(a)s outro(a)s aluno(a)s de sua turma? - Você possui amigo(a)s em sua turma? - Algum(a) colega de turma ajuda-o(-a) nos estudos e na realização das atividades? - Como é a sua convivência com seus (suas) professore(a)s e assistentes operacionais? - Você recebe apoio do(a)s professore(a)s e da professora de educação especial nos estudos e na realização das atividades? Se a sua resposta foi sim, gostaria que comentasse qual (quais) o(s) tipo(s) apoio(s) recebe e com que frequência esse(s) ocorre(m)?
Expetativas de continuação de estudos e futuro	- Verificar as perspectivas do(a) aluno(a) com NSE em ingressar num curso de ensino superior e as suas expetativas quanto ao futuro pessoal e profissional.	- Você tem interesse em continuar seus estudos no ensino superior? Porquê? - Se tem interesse, já pensou em algum curso? Qual? Com qual objetivo de vida? - Se não tem interesse, há algum motivo que o levou a pensar desta forma? - Se ainda está indeciso(a), esta indecisão deve-se à qual motivo? - Você é incentivado(a) pelos familiares a continuar seus estudos no ensino superior? Porquê?

		<ul style="list-style-type: none">- Você é incentivado(a) por alguém que convive na escola a continuar seus estudos no ensino superior? Porquê?- Quais as suas expectativas para o seu futuro pessoal e profissional?
--	--	--

Anexo D: Guião de Entrevista à Professora de Educação Especial do 12.º Ano

GUIÃO DE ENTREVISTA À PROFESSORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DO 12.º ANO		
Blocos	Objetivos	Questões
Legitimação da entrevista e garantia de confidencialidade	<ul style="list-style-type: none"> - Legitimar a entrevista; - Garantir a confidencialidade dos dados da entrevista. 	<ul style="list-style-type: none"> - Explicar à entrevistada o contexto da investigação e da entrevista. - Assegurar que será mantida a confidencialidade e que os dados recolhidos serão utilizados apenas para fins académicos no contexto desta investigação.
Identificação participante	<ul style="list-style-type: none"> - Caracterizar a participante da investigação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Nome: - Idade: - Género: M () F () - Formação académica: - Tempo de serviço na escola: - Tempo de serviço na escola na função de professor de educação especial:
Ambientes: escola/sala de aula	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer os ambientes escola/sala de aula do(a)s aluno(a)s com NSE, sob a ótica da professora de educação especial. 	<ul style="list-style-type: none"> - De que forma ocorreu, na escola e na sala de aula, o processo de mudança face ao novo enquadramento legal? - Você, como professora de educação especial, considera que o(a)s aluno(a)s com NSE estão, efetivamente, incluído(a)s na escola? Porquê? - Você, como professora de educação especial, considera que este(a)s aluno(a)s estão, efetivamente, incluído(a)s em suas turmas? Porquê? - Quais são os fatores facilitadores e dificultadores da inclusão do(a)s aluno(a)s com NSE no ensino secundário?
Relações interação/apoio	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar as relações de interação/apoio do(a)s aluno(a)s com NSE, existentes no âmbito da turma e da escola, sob a ótica da professora de educação especial. 	<ul style="list-style-type: none"> - Como caracteriza a sua relação com o(a)s aluno(a)s com NSE? - Como é a relação do(a)s aluno(a)s com NSE com o(a)s outro(a)s professore(a)s?

		<ul style="list-style-type: none"> - Como são as relações de interação/apoio entre o(a)s aluno(a)s sem NSE e o(a)s aluno(a)s com NSE? - Em ambientes diversos da sala de aula, o(a)s aluno(a)s com NSE recebe(m) apoio de outras pessoas da comunidade escolar? - Na sua perspectiva, como são as relações e o trabalho colaborativo entre você, o(a) diretor(a) de turma e o(a)s outro(a)s professore(a)s em prol da inclusão e da promoção de competências acadêmicas dos alunos com NSE?
<p>Estratégias inclusivas e medidas de apoio à aprendizagem e à inclusão</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer os métodos de apoio da professora de educação especial aos docentes no processo estratégico de ensino e aprendizagem do(a)s aluno(a)s com NSE; - Identificar as medidas de apoio à aprendizagem e à inclusão mobilizadas para cada aluno(a) com NSE. 	<ul style="list-style-type: none"> - Você apoia o(a)s outros(a) docentes dos aluno(a)s com NSE na definição de estratégias de diferenciação pedagógica, no auxílio das aprendizagens e na identificação de vários meios de motivação, representação e expressão? Comente, brevemente, como ocorre estes apoios. - Quais as medidas universais são mobilizadas para cada aluno(a) com NSE? - Quais as medidas seletivas são mobilizadas para cada aluno(a) com NSE? - Quais as medidas adicionais são mobilizadas para cada aluno(a) com NSE?

<p>Expetativas de continuação de estudos e futuro pessoal e profissional</p>	<p>- Conhecer as expetativas da professora de educação especial quanto ao prosseguimento de estudos no ensino superior pelo(a)s aluno(a)s com NSE e ao futuro pessoal e profissional destes discentes.</p>	<p>- Você considera que os contextos curriculares e ambientais vivenciados pelo(a)s aluno(a)s com NSE no ensino secundário desta escola, pautados na autonomia e flexibilidade curricular, promovem efetivas expetativas e possibilidades de este(a)s discentes prosseguirem os estudos no ensino superior?</p> <p>- Na sua opinião, o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória contribui para a promoção de expetativas e condições favoráveis ao prosseguimento de estudos por parte do(a)s aluno(a)s com NSE?</p> <p>- Você possui expetativas que o(a)s aluno(a)s com NSE, incluídos no 12.º ano, continuarão seus estudos no ensino superior? Você incentiva o(a)s aluno(a)s com NSE a continuar(em) seus estudos no ensino superior?</p> <p>- Quais as suas expetativas em relação ao futuro do(a)s alunos com NSE?</p>
---	--	--

Observações: A sigla NSE significa Necessidades de Saúde Especiais e a expressão alunos com NSE das questões refere-se aos alunos com NSE das turmas de 12.º ano em que desenvolve a função de docente de educação especial

Anexo E: Guião de Entrevista ao(à) Diretor(a) de Turma do 12.º Ano

GUIÃO DE ENTREVISTA AO(À) DIRETOR(A) DE TURMA DO 12.º ANO		
Blocos	Objetivos	Questões
Legitimação da entrevista e garantia de confidencialidade	<ul style="list-style-type: none"> - Legitimar a entrevista; - Garantir a confidencialidade dos dados da entrevista. 	<ul style="list-style-type: none"> - Explicar ao (à) entrevistado(a) o contexto da investigação e da entrevista. - Assegurar que será mantida a confidencialidade e que os dados recolhidos serão utilizados apenas para fins académicos no contexto desta investigação.
Identificação do(a)s participantes	<ul style="list-style-type: none"> - Caracterizar o(a)s participantes da investigação. 	<p>Nome:</p> <p>Idade:</p> <p>Género: M () F ()</p> <p>Formação académica:</p> <p>Disciplina que leciona na escola:</p> <p>Tempo de serviço como professor(a) desta disciplina na escola:</p> <p>Turma:</p>
Ambientes: escola/sala de aula	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer os ambientes escola/sala de aula do(a)s aluno(a)s com NSE, sob a ótica do diretor(a) de turma. 	<ul style="list-style-type: none"> - De que forma ocorreu, na escola e na sala de aula, o processo de mudança face ao novo enquadramento legal? Você considera que o(a)s aluno(a)s com NSE da turma em que exerce a função de diretor de turma estão, efetivamente, incluído(a)s na escola? Porquê? Você considera que este(a)s aluno(a)s estão, efetivamente, incluídos em sua turma? Porquê? - Que dificuldades é capaz de apontar na inclusão de aluno(a)s com NSE na escola?

<p>Relações de interação/apoio</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar as relações de interação/apoio do(a)s aluno(a)s com NSE, existentes no âmbito da turma e da escola, sob a ótica do diretor(a) de turma. 	<ul style="list-style-type: none"> - Como caracteriza a sua relação com o(a)s aluno(a)s com NSE? - Como é a relação do(a)s aluno(a)s com NSE com o(a)s outro(a)s professore(a)s? - Caso na turma tenha mais de um(a) aluno(a) com NSE, como é a relação de interação/apoio entre ele(a)s? - Os incentivos para a interação/apoio entre os pares estão presentes no âmbito de todas atividades? - Como são as relações de interação/apoio entre o(a)s aluno(a)s sem NSE e os aluno(a)s com NSE? - Em ambientes diversos da sala de aula, o(a)s aluno(a)s com NSE recebe(m) apoio de outras pessoas da comunidade escolar? - Na sua perspectiva, como são as relações e o trabalho colaborativo entre você, o(a)s outro(a)s professore(a)s, a professora de educação especial e outro(a)s técnico(a)s de diferentes áreas de intervenção em prol da inclusão e da promoção de competências acadêmicas dos alunos com NSE?
<p>Estratégias inclusivas de ensino e aprendizagem</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Verificar as expectativas do(a) diretor(a) de turma quanto à nova legislação inclusiva e ao desenvolvimento de competências acadêmicas do(a) aluno(a) com NSE; - Conhecer o processo estratégico utilizado no ensino e na aprendizagem do(a) aluno(a) com NSE. 	<ul style="list-style-type: none"> - Qual a sua opinião sobre terem sido abandonados os sistemas de categorização de alunos com a implementação do Decreto-Lei n.º 54/2018? - Quais são as estratégias de diferenciação pedagógica usadas para cada aluno(a) com NSE de sua turma? - De que forma a autonomia curricular responde às especificidades de cada aluno(a) com NSE? - Quais as suas expectativas em relação ao desenvolvimento de competências acadêmicas, sociais, pessoais e

		profissionais de cada aluno(a) com NSE?
Expetativas de continuação de estudos e futuro	- Conhecer as expetativas do diretor(a) de turma quanto ao prosseguimento de estudos no ensino superior e ao futuro do(a)s aluno(a)s com NSE.	<p>- Você considera que os contextos curriculares e ambientais vivenciados pelo(a)s aluno(a)s com NSE no ensino secundário desta escola, pautados na autonomia e flexibilidade curricular, promovem efetivas expetativas e possibilidades de este(a)s discentes prosseguirem os estudos no Ensino Superior?</p> <p>- Na sua opinião, o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória contribui para a promoção de expetativas e condições favoráveis ao prosseguimento de estudos por parte do(a)s aluno(a)s com NSE?</p> <p>- Qual a sua opinião e expetativas quanto ao prosseguimento de estudos do(a)s aluno(a)s com NSE?</p> <p>- Como você relaciona o desenvolvimento de cada aluno(a) com NSE e a possibilidade de continuarem seus estudos no ensino superior?</p> <p>- Quais as suas expetativas em relação ao futuro do(a)s aluno(a)s com NSE?</p>

Obervação: A sigla NSE significa Necessidades de Saúde Especiais

Anexo F: Guião de Entrevista ao Professor de Turma do 12.º Ano

GUIÃO DE ENTREVISTA AO PROFESSOR DE TURMA DO 12.º ANO		
Blocos	Objetivos	Questões
Legitimação da entrevista e garantia de confidencialidade	<ul style="list-style-type: none"> - Legitimar a entrevista; - Garantir a confidencialidade dos dados da entrevista. 	<ul style="list-style-type: none"> - Explicar ao entrevistado o contexto da investigação e da entrevista. - Assegurar que será mantida a confidencialidade e que os dados recolhidos serão utilizados apenas para fins académicos no contexto desta investigação.
Identificação do participante	<ul style="list-style-type: none"> - Caracterizar o participante da investigação. 	<p>Nome:</p> <p>Idade:</p> <p>Género: M () F ()</p> <p>Formação académica:</p> <p>Disciplina que leciona na escola:</p> <p>Tempo de serviço como professor(a) desta disciplina na escola:</p> <p>Turma:</p>
Ambientes: escola/sala de aula	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer os ambientes escola/sala de aula do(a)s aluno(a)s com NSE, sob a ótica do professor de turma. 	<ul style="list-style-type: none"> - De que forma ocorreu, na escola e na sala de aula, o processo de mudança face ao novo enquadramento legal? - Você considera que o(a)s aluno(a)s com NSE da turma em que exerce a função de professor estão, efetivamente, incluído(a)s na escola? Porquê? - Você considera que este(a)s aluno(a)s estão, efetivamente, incluídos em sua turma? Porquê? - Que dificuldades é capaz de apontar na inclusão de alunos com NSE na escola?

<p>Relações de interação/apoio</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar as relações de interação/apoio do(a)s aluno(a)s com NSE, existentes no âmbito da turma e da escola, sob a ótica do professor de turma. 	<ul style="list-style-type: none"> - Como caracteriza a sua relação com o(a)s aluno(a)s com NSE? - Como é a relação do(a)s aluno(a)s com NSE com o(a)s outro(a)s professore(a)s? - Caso na turma tenha mais de um(a) aluno(a) com NSE, como é a relação de interação/apoio entre ele(a)s? - Os incentivos para a interação/apoio entre os pares estão presentes no âmbito de todas atividades? - Como são as relações de interação/apoio entre o(a)s aluno(a)s sem NSE e os aluno(a)s com NSE? - Em ambientes diversos da sala de aula, o(a)s aluno(a)s com NSE recebe(m) apoio de outras pessoas da comunidade escolar? - Na sua perspectiva, como são as relações e o trabalho colaborativo entre você, o (a) diretora de turma, o(a)s outro(a)s professore(a)s, a professora de educação especial e outro(a)s técnico(a)s de diferentes áreas de intervenção em prol da inclusão e da promoção de competências acadêmicas dos alunos com NSE?
---	--	---

<p>Estratégias inclusivas de ensino e aprendizagem</p>	<p>- Verificar as expectativas do professor de turma quanto à nova legislação inclusiva e ao desenvolvimento de competências académicas do(a)s aluno(a)s com NSE;</p> <p>- Conhecer o processo estratégico utilizado no ensino e na aprendizagem do(a)s aluno(a)s com NSE.</p>	<p>- Qual a sua opinião sobre terem sido abandonados os sistemas de categorização de alunos com a implementação do Decreto-Lei n.º 54/2018?</p> <p>- Quais são as estratégias de diferenciação pedagógica usadas para cada aluno(a) com NSE de sua turma?</p> <p>- De que forma a autonomia curricular responde às especificidades de cada aluno(a) com NSE?</p> <p>- Quais as suas expectativas em relação ao desenvolvimento de competências académicas, sociais, pessoais e profissionais do(a)s aluno(a)s com NSE?</p>
<p>Expectativas de continuação de estudos e futuro</p>	<p>- Conhecer as expectativas do professor de turma quanto ao prosseguimento de estudos no ensino superior e ao futuro do(a)s aluno(a)s com NSE.</p>	<p>- Você considera que os contextos curriculares e ambientais vivenciados pelo(a)s aluno(a)s com NSE no ensino secundário desta escola, pautados na autonomia e flexibilidade curricular, promovem efetivas expectativas e possibilidades de este(a)s discentes prosseguirem os estudos no Ensino Superior?</p> <p>- Nas sua opinião, o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória contribui para a promoção de expectativas e condições favoráveis ao prosseguimento de estudos por parte do(a)s aluno(a)s com NSE?</p> <p>- Qual a sua opinião e expectativas quanto ao prosseguimento de estudos do(a)s aluno(a)s com NSE?</p> <p>- Como você relaciona o desenvolvimento do(a)s aluno(a)s com NSE e a possibilidade de</p>

		continuarem seus estudos no ensino superior? - Quais as suas expectativas em relação ao futuro do(a)s aluno(a)s com NSE?
--	--	---

Observação: A sigla NSE significa Necessidades de Saúde Especiais