



“Não importa o que sou ou quem eu sou, o que importa é o que sou capaz de fazer”.
(Autor desconhecido)

Raquel Batista de Oliveira

Dos pressupostos da educação inclusiva às medidas de diferenciação e apoios e sua avaliação

Dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores, apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação sob orientação das Professoras Doutoras Maria da Graça Bidarra e Maria Piedade Vaz-Rebello

Setembro 2014



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

UNIVERSIDADE DE COIMBRA
FACULDADE DE PSICOLOGIA E CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO



**Dos pressupostos da educação inclusiva às medidas de
diferenciação e apoios e sua avaliação**

Raquel Batista de Oliveira

Dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores, apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, sob a orientação das Professoras Doutoras Maria da Graça Bidarra e Maria Piedade Vaz-Rebello.

Coimbra, setembro de 2014

AGRADECIMENTOS

Ao Deus primeiramente que me deu forças e determinação para prosseguir nesta caminhada e alcançar meus objetivos. Até aqui Deus me ajudou.

Às minhas orientadoras, Professora Doutora Graça Bidarra e Professora Doutora Piedade Vaz-Rebello que me proporcionaram dedicação, empenho, paciência, disponibilidade em todo o tempo. Sei que o resultado deste trabalho é fruto da sua orientação e sou muito grata por toda a aprendizagem e crescimento. As Senhoras Doutoras são parte disso.

Aos meus pais, Hamilton Medeiros de Oliveira e Rosa Helena Batista de Oliveira e à minha avó Maria das Neves Medeiros de Oliveira que desde o início, com muito esforço, dedicação e amor, sempre investiram em meus estudos e dos meus irmãos. Sou grata por todo este amor.

Às minhas amigas e amigos que sempre torceram pelo meu sucesso, que acreditaram que um dia eu pudesse chegar até aqui e avançar.

Àqueles que foram e são força para o desenvolvimento deste trabalho e de futuras pesquisas. A todos os alunos, em particular, aos alunos com Necessidades Educativas Especiais.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I - A EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE ALUNOS COM NEE	3
1.1 Contexto histórico da educação especial	3
1.2 Da integração à inclusão no contexto educativo português: evolução histórica e enquadramento legal	6
1.3 Currículo e avaliação no contexto da educação inclusiva	14
1.4 Colaboração e cooperação como princípio e estratégia para a inclusão	22
CAPÍTULO II - REFERENCIAÇÃO, ESTRUTURAS E MEDIDAS EDUCATIVAS E SUA AVALIAÇÃO	33
2.1 Referenciação e medidas educativas	33
2.2 Estrutura organizacional de uma escola inclusiva	40
2.3 A avaliação institucional e acompanhamento das medidas de educação especial e das práticas de diferenciação e apoios	42
CAPÍTULO III - ESTUDO EMPÍRICO	67
3.1 Contextualização	67
3.2 Metodologia	68
3.3 Apresentação e discussão dos resultados	71
CONCLUSÃO:	101
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:	105
LEGISLAÇÃO CONSULTADA	109
ANEXOS	111

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1- Tipos de Currículos para Alunos com NEE.....	38
Quadro 2 - Peso relativo às medidas educativas aplicadas.....	46
Quadro 3- Processo de avaliação.....	50
Quadro 4- Processo de avaliação.....	51
Quadro 5- Alunos Surdos.....	53
Quadro 6- Aspetos mais positivos.....	55
Quadro 7– Aspetos a melhorar.....	56
Quadro 8- Aspetos mais positivos.....	58
Quadro 9- Aspetos a melhorar.....	59
Quadro10- Matriz conceitual para análise de conteúdo.....	70
Quadro 11- Frequência em unidades de registo relativamente à categoria <i>A- Planeamento e articulação</i>	72
Quadro 12- Frequência de unidades de registo relativamente à categoria B- <i>Práticas de ensino</i>	79
Quadro13- Frequência de unidades de registo relativamente à categoria C- <i>Monitorização e avaliação do ensino e das aprendizagens</i>	93
Quadro 14- Frequência de unidades de registos relativas à categoria D- <i>Pontos fortes das práticas de diferenciação e apoios</i>	98
Quadro 15- Frequência de unidades de registo relativas à categoria E- <i>Áreas de melhoria das práticas de diferenciação e apoios</i>	98

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1- Processo de elaboração e implementação do PEI.....	35
Figura 2- Processo de elaboração e implementação do PIT.....	37
Figura 3- Crianças e alunos das escolas de referência e das unidades de ensino estruturado.....	45
Figura 4- Classificação do domínio <i>Prestação do Serviço Educativo</i> e dos respetivos fatores.....	64
Figura 5- Distribuição das asserções relativas a pontos fortes e pontos fracos no domínio <i>Prestação do Serviço Educativo</i> e fatores.....	65
Figura 6- Classificação por domínio.....	66
Figura 7- Classificação dos pontos fortes e áreas de melhoria por campo de análise.....	66
Figura 8- Estruturas organizativas da Educação Especial.....	85
Figura 9- Frequência das medidas educativas na Educação Especial.....	88
Figura 10- Frequência dos <i>pontos fortes e áreas de melhoria</i> nos agrupamentos de escolas e nas escolas.....	99

RESUMO

Inserido na temática da inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) em turmas regulares do ensino público em Portugal e tendo como referência o percurso legislativo da educação inclusiva de alunos com NEE, o presente estudo procura investigar as práticas de diferenciação e apoios educativos à luz da avaliação institucional das escolas, levada a cabo pela Inspeção Geral de Educação e Ciência (IGEC). No sentido de proceder ao mapeamento das práticas de diferenciação e apoios e à sua localização em termos de pontos fortes ou áreas de melhoria das escolas, procedeu-se à análise de conteúdo de 42 relatórios de avaliação externa de escolas, da zona centro de Portugal Continental, relativos ao segundo ciclo avaliativo, iniciado em 2011-2012. Tomou-se como *corpus* o domínio *Prestação do Serviço Educativo* e como categorias os campos de análise e referentes do referido domínio, de acordo com o quadro de referência adoptado neste ciclo avaliativo. Analisaram-se ainda os conteúdos relativos aos pontos fortes e áreas de melhoria da escola.

A análise do discurso da avaliação institucional de escolas, sobre as práticas de diferenciação e apoios, revela-nos um maior número de referências a estas práticas no campo de análise *Práticas de Ensino*, comparativamente à sua referência nos campos de análise *Planificação e Articulação* e *Monitorização e Avaliação das Aprendizagens*. Regista-se ainda a referência à diversidade de medidas de apoio e estruturas organizativas, com destaque para o Programa Educativo Individual (PEI), o Currículo Específico Individual (CEI) e Unidades de Ensino Estruturado. As práticas inclusivas, de diferenciação e apoios, são referidas com mais frequência entre os *pontos fortes* do que entre as *áreas de melhoria* da escola. Estes dados revelam que não só as escolas desenvolvem práticas de diferenciação e apoios como também existe um olhar sobre as mesmas no quadro da AEE. No entanto, fica por conhecer a opinião e a atitude dos professores e outros elementos da comunidade educativa, cruzando diferentes olhares sobre as mesmas práticas.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão; Avaliação Externa das Escolas; Diferenciação pedagógica; Apoios educativos.

ABSTRACT

Inserted in the theme of inclusion of students with Special Needs Educational (SNE) in mainstream classes of public education in Portugal and with reference to the legislative process of inclusive education of students with SNE, the current study aims at investigating the practices of differentiation and educational support in the light of the External Evaluation of Schools, carried out by the General Inspectorate of Education and Science (IGEC). In order to map the practices of differentiation and educational support as well as their existence in terms of strengths or areas for improvement of schools, we analyzed 42 reports of the External Evaluation of Schools, from the Centre of Portugal, concerning the second evaluation cycle, which began in 2011-2012. The domain *Educational Service Provision* was taken as the corpus and the categories were the analysis data, according to the adopted framework of the above mentioned evaluation cycle. We also analyzed the data concerning the strengths or areas for improvement of schools.

The speech analysis of schools institutional evaluation on the practices of differentiation and educational support scored higher in *Practices of Teaching and Strengths*, compared to their reference in *Planning and Coordination* as well as *Monitoring and Evaluation of Teaching and Learning*. There is still a reference to the diversity of support measures and organizational structures, with emphasis on the Individual Educational Plan (IEP), Individual Specific Curriculum (IEC) and Structured Teaching Units. Inclusive practices, of differentiation and support, are more commonly mentioned among the strengths rather than the areas for improvement. These data allow us to state that not only do schools develop differentiation and support practices as there is also a look at them in the framework of ESA. However, the opinion and attitude of teachers and other staff members, in order to approach different views on the same practices, still becomes unknown.

KEYWORDS: Inclusion; External Evaluation of Schools; Pedagogical differentiation; Educational support.

INTRODUÇÃO

*"Somos o que fazemos, mas somos principalmente o que fazemos para mudar o que somos".
(E. Galeano)*

A inclusão¹ de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) pelo seu percurso histórico e legislativo constituiu-se como um processo de grandes transformações, que foram desde a segregação, integração até a inclusão propriamente dita. No contexto da segregação, as pessoas com deficiência² ao longo dos anos foram excluídas da sociedade, por serem consideradas nocivas a esta. Até meados do séc. XX a integração de pessoas com deficiência na sociedade, mais especificamente nas instituições de ensino, estava ainda subjugada a um carácter estigmatizador e de controlo, relegando o direito daquelas pessoas de serem educadas, integradas e formadas nas salas de aula de ensino regular, de acordo com o princípio da inclusão.

Com a evolução da legislação, as pessoas com deficiência foram ganhando visibilidade na sociedade e nas instituições de ensino, tornando assim possível a sua integração e inserção no contexto escolar. Nesse âmbito, a Lei de Bases do Sistema Educativo Português, de 1986, iniciou as primeiras propostas para a educação inclusiva que veio a ser fortalecida com a Declaração de Salamanca onde se afirmou a educação como direito de "Todos" promovendo os reais propósitos da inclusão. Assim sendo, a Declaração possibilitou que todos os alunos fossem incluídos nas instituições de ensino, ou seja, fortaleceu a responsabilidade dos agentes educativos de promoverem condições necessárias para que o aluno com dificuldades de aprendizagem ou com deficiência tivesse o suporte adequado para avançar no processo de ensino e aprendizagem. Com efeito, surgem os avanços para a implementação das medidas educativas para o Ensino Especial, no sentido de que pudessem contribuir para que o aluno com NEE conseguisse acompanhar, ao seu ritmo, a prática desenvolvida na sala de aula de ensino regular.

Defendendo-se hoje uma educação inclusiva, que supõe a sua relação com a educação especial, sendo esta condição de eficácia e qualidade das escolas, cabe interrogar-nos sobre o modo como se têm avaliado as escolas nesta perspectiva. Com efeito, tem vindo a assumir particular ênfase, nas últimas décadas, a avaliação de

¹ O interesse pela temática da dissertação de mestrado iniciou-se nas observações efetuadas nos estágios da grade curricular durante o curso de graduação em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) - Brasil. Posteriormente, alargou-se no decorrer das aulas realizadas em disciplinas do mestrado (Psicologia das Representações e Interações Educacionais, Metodologia Educacional II), bem como da minha participação em seminários sobre a avaliação institucional.

² Termo utilizado anteriormente ao das Necessidades Educativas Especiais (NEE).

escolas, existindo, em Portugal, um Programa Nacional de Avaliação Externa de Escolas que se iniciou no ano de 2006, desencadeado pela Lei nº 31/2002, de 20 de dezembro, o qual tem por objetivo avaliar a qualidade da educação nas instituições de ensino não superior. Assim sendo, por meio de um quadro de referência é estabelecido o que irá ser avaliado, sendo identificados os domínios de avaliação e definida a metodologia a adoptar, resultando na elaboração de um relatório para cada escola, publicado na página da Inspeção Geral de Educação e Ciência (IGEC), a quem cabe a condução de todo este processo. Deste modo, é nosso objetivo perceber como as práticas de diferenciação e apoios têm sido caracterizadas e mapeadas à luz da Avaliação Externa de Escolas, tomando como base os relatórios do segundo ciclo avaliativo, iniciado em 2011, relativos à zona centro de Portugal Continental³.

De acordo com este objetivo, procedemos, num primeiro capítulo, à descrição do contexto histórico e legislativo da educação inclusiva de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) e ainda neste capítulo discorremos sobre as práticas educativas mais gerais que contribuem para a inclusão dos alunos com NEE. Mediante isto, abordamos as adaptações do currículo e a avaliação, as culturas de colaboração e a aprendizagem cooperativa, como estratégias para a inclusão.

No segundo capítulo, abordamos as medidas educativas para a Educação Especial presentes no Decreto-Lei 3/2008, de 7 de janeiro, a saber, o Programa Educativo Individual (PEI), o Programa Individual de Transição (PIT), o Currículo Específico Individual (CEI), a Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF), os processos de referenciação e as estruturas organizativas da Educação Especial (Unidades de Ensino Estruturado, Unidades de Multideficiência, Escolas de Referência). No mesmo capítulo, relatamos o processo da avaliação institucional das medidas de educação especial e das práticas de diferenciação e apoios, com base nos relatórios da Inspeção Geral de Educação relativos à Educação Especial e nos relatórios da Inspeção Geral de Educação e Ciência referente à Avaliação Externa de Escolas dos anos lectivos de 2010-2011 e 2011-2012.

No terceiro capítulo, expomos a contextualização e objetivos do estudo empírico que desenvolvemos, bem como a metodologia adoptada e os resultados obtidos.

Por último, apresentamos a conclusão, tecendo algumas considerações finais que incluem algumas reflexões e sugestões para futuros estudos, seguida da indicação das referências bibliográficas e da legislação consultada.

³ Investigação integrada no projeto Impacto e efeitos da avaliação externa nas escolas do ensino não superior. [Referência do projecto:PTDC/CPE-CED/116674/2010 (Lacrado a 11/02/2011).

CAPÍTULO I – A EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE ALUNOS COM NEE

1.1 Contexto histórico da educação especial

Os princípios de inclusão permitem perceber que os seres humanos são todos diferentes, e que a diferença deve ser respeitada. (Gomes, 2013)

Conviver com o diferente na nossa sociedade é ainda um grande desafio. O percurso histórico tem mostrado que a nossa sociedade enfrenta dificuldades em conviver com a diferença física, sensorial ou psíquica (Silva, 2009 citado por Gomes, 2013). “Também na história da Educação Especial, as crianças que apresentavam algum tipo de dificuldade no seu desenvolvimento e/ou aprendizagem passaram por diferentes experiências de educação e de ensino, desde a segregação à integração e, mais recentemente, à inclusão” (Gomes, 2013, p.17).

Na antiguidade, especificamente, na Idade Média pessoas com características não consideradas dentro do padrão normal eram encaradas como nocivas à sociedade ou mesmo consideradas como “[...] produtos de transgressões morais (séc. XVIII), até serem tratadas como criminosas ou loucas internadas em hospícios (séc. XVIII e XIX)” (Bairrão, 1998, p. 15). No século XIX, aproximadamente nos anos 1800, nos Estados Unidos, pessoas com algum tipo de deficiência estavam excluídas da educação formal. Entretanto, anterior a esta época, no ano 1700 houve um médico que demonstrou a sua preocupação em introduzir conceitos da educação para pessoas com deficiência. No entanto, a sua preocupação não podia concretizar-se em acções que visassem atender a população com algum tipo de deficiência, pois a sociedade carregava consigo fortes valores discriminatórios (Karagiannis et. al, 1999). Ainda, conforme o mesmo autor acima citado, com o fim da Guerra Americana da Independência, no ano de 1783, grupos de pessoas com alto poder aquisitivo queriam garantir a ordem da República dos valores norte-americanos, e que, portanto, aqueles que se desviassem dos padrões eram colocados em instituições filantrópicas e segregadoras.

No ano de 1829, em Watertown, surgem os primeiros programas voltados à educação especial, fundando-se assim em Massachusetts o Asylum for the Education of the Blind (Asilo para a Educação dos Cegos) e no ano de 1846, em Barre, Massachusetts surgiu a fundação da School for Teaching e Training Idiotic Children (Escola Experimental para o Ensino e Treinamento de Crianças Idiotas). No entanto, segundo Karagiannis et. al (1999, p. 37) “o fato de as escolas de treinamento para

peças com deficiência serem organizadas como asilos, com uma estrutura militar, condenava-se a locais em que eram mais controladas do que ensinadas” ou seja, a educação para pessoas com deficiência caracterizava-se como segregadora, uma vez que esta população era direcionada a frequentar instituições que não fossem das escolas públicas regulares. Para além deste fator, estas instituições não tinham como objetivo principal o ensino, mas sim uma proposta clínica, isto é de assistência médica.

No início do séc. XX, entre os anos de 1900 e 1930 os Estados Unidos voltaram a disseminar a ideia de que as pessoas com deficiência eram tidas com uma ameaça à sociedade. Com isso, ainda que um pequeno número das pessoas com deficiência viesse a frequentar a escola de ensino regular não podia ocupar as salas de aula, nem tampouco seguir o currículo desse ensino. Além deste fator, os professores que atuavam na educação especial não poderiam trabalhar em conjunto com os professores de ensino regular, sendo assim trabalhos diferenciados. Entretanto, ainda que houvesse algum envolvimento na criação das instituições, o objetivo principal destas era de controlo e estigma das pessoas com deficiência, relegando o seu direito de serem educadas, integradas e formadas nas salas de aula de ensino regular. Sendo assim, neste período não houve mudanças na conceção de integração das pessoas com deficiência.

Foi só partir da década de 60 que começaram a surgir mudanças em relação à educação das pessoas com deficiência. Nos Estados Unidos fundam-se várias Associações de pais que viriam a ter como proposta a reivindicação, por meios legais, da educação e integração de seus filhos. Nessa mesma época iniciou-se nos países nórdicos, Dinamarca, Suécia, Noruega o movimento pela integração das pessoas com deficiência, mudando assim as atitudes frente às práticas da educação especial.

Pelo exposto, conforme Cadwel⁴ (1973) estes movimentos frente à educação especial são caracterizados por três períodos, distinguidos em: o 1º Período intitulado como sendo o “dos esquecidos e escondidos”, ou seja, era uma época em que pessoas com deficiência estariam afastadas da sociedade não podendo se misturar a esta e mantendo-se longe das pessoas. O 2º período como sendo o “período do despiste e da segregação” tendo início nos anos 50 e 60 em que por meio de uma diversidade de movimentos, a integração de pessoas com deficiência na sociedade e na escola de ensino regular foi sendo dificultada. Sobre isto, conforme Bairrão (1998, p. 18) este “É o período do apogeu das técnicas psicométricas, do modelo médico-diagnóstico que conduz sobretudo à preocupação em classificar e diagnosticar, em

⁴ Cadwel(1973), citado por Shonkoff e Meisels (1990, em Bairrão 1998, p. 17-18).

vez de educar os alunos”. O 3º período definido como o “da identificação e ajuda”, iniciado na década de 70, na “revolução silenciosa”, conforme a lei americana de 94-142, de 1975 que promulgava a igualdade de direitos frente à educação gratuita para todas as pessoas.

Mediante a afirmação de Bairrão (1998) esta Lei apresentou quatro componentes essenciais do ensino integrado, a destacar:

- ✓ O direito a uma educação pública adequada, por outras palavras, um ensino adequado para todos;
- ✓ O direito a uma avaliação justa e não discriminatória o que implica a existência de instrumentos de avaliação adequados sob o ponto de vista linguístico, cultural e psicométrico;
- ✓ O direito dos pais de recorrer à autoridade judicial quando as recomendações da integração não forem observadas;
- ✓ O estabelecimento de um Plano Educativo Individual (p.22).

Seguidamente, no ano de 1978, no Reino Unido, surge o Warnok Report documento que teve grande influência para o ensino especial e, sobretudo, que deu início ao conceito de Necessidades Educativas Especiais⁵ (NEE). Este documento veio também valorizar a especificidade da avaliação das crianças com NEE, rompendo com as características de diagnósticos do modelo médico tradicional. Conforme Niza (1996), o relatório Warnok “deslocou de uma forma clara o enfoque médico nas deficiências de um educando para um enfoque na aprendizagem escolar de um currículo ou programa” (p. 146). Assim sendo, o documento teve como proposta a valorização da igualdade de direitos de crianças e jovens com NEE, atribuindo às autoridades deveres quanto à educação destes, e aos pais a participação face às medidas educativas adoptadas para seus filhos.

A partir de então, nos anos 80, iniciam-se projectos inseridos na proposta de igualdade de direitos das pessoas com deficiência, considerando que todas as crianças com NEE passariam a frequentar, com o apoio dos pais, a escola da sua residência. Concomitantemente, ao fim desta década, nos Estados Unidos, as metas de desenvolvimento das potencialidades e da integração de todas as crianças com deficiência foram sendo atingidas. Assim, este período nos EUA foi marcado como sendo o início dos primeiros passos e avanços para o contexto da integração de fato,

⁵ Conforme Wendell (1983, citado por Bairrão 1998, p. 23) “o termo necessidades educativas especiais refere-se ao desfasamento entre o nível de comportamento ou de realização da criança e o que dela se espera em função da sua idade cronológica”.

diferentemente de Portugal em que a integração dentro da escola pública só veio a concretizar-se mais tarde. Sobre isto, afirma Bairrão (1998) “Encontramos esta evolução das estruturas organizacionais na maioria dos países do mundo ocidental, embora a intervenção pública em Portugal surja mais tardiamente, de uma forma mais lenta e com menos recursos” (p.17).

1.2 Da integração à inclusão no contexto educativo português: evolução histórica e enquadramento legal

Em meio ao percurso histórico, entendemos que as pessoas com algum tipo de deficiência eram excluídas do seu direito de seguirem sua vida normal como todo o cidadão. Entretanto, ainda que pudéssemos perceber alguns avanços em determinados países face à educação do aluno com deficiência⁶, era inegável, nos países já citados, em sua maioria, a presença de instituições segregadoras que separavam o aluno dito ‘normal’ do aluno com algum tipo de deficiência. Na realidade portuguesa não foi diferente, pois apesar dos avanços que permitiam o acesso dos cidadãos ao ensino público, ainda existiam lacunas no que concerne aos pressupostos da inclusão. Sobre isto abordaremos a seguir.

Em Portugal, no séc. XIX, iniciam-se os primeiros avanços frente aos direitos de todos os cidadãos no que concerne ao acesso ao ensino público. Segundo Monteiro (2011) “Em 1820 foi consagrado o ensino gratuito para todos os cidadãos, inclusive para deficientes. Dois anos depois, José António de Freitas Rego enviou um pedido a D. João VI invocando a educação dos surdos e dos cegos do nosso país. Este foi sem dúvida o primeiro passo para a educação de deficientes em Portugal” (p.22), marcando assim o período de aproximação da sociedade junto às pessoas com deficiência, bem como da abertura a estas frente às oportunidades de acesso à educação.

Posteriormente, no ano de 1887, devido ao grande número de casos de cegueira, surgiu em Lisboa a Associação Promotora de Ensino dos Cegos. É nesta época que a educação de crianças deficientes começa a ser valorizada, fundando assim asilos e institutos que tinha por objetivo inicial dar assistência aquelas. Sobre o exposto, conforme Monteiro (2011), estas instituições, posteriormente, passaram a ter propósito pró-educativo.

No ano de 1919, fundou-se também em Lisboa o Instituto Dr. António Aurélio da Costa Ferreira que veio atender as pessoas com perturbações mentais e

⁶ A terminologia Necessidades Educativas Especiais será abordada mais a frente.

deficiência de linguagem. No entanto, conforme o Decreto- Lei⁷ nº 3.1801, de 26 de dezembro de 1941, os primeiros passos em relação à educação e assistência as crianças com deficiência só teve início em 1915 com a fundação do Instituto Médico-Pedagógico. A partir de então começam a ser desenvolvidas as escolas especiais para deficientes e por meio do Decreto-Lei nº 35.801 de 13 de agosto são fundadas e colocadas em funcionamento as classes especiais. Conforme Monteiro (2011), estas classes passariam a funcionar nas Escolas do Ensino Primário, com alunos deficientes intelectuais, as quais foram avançando em quantidade e em outras localidades.

Já na década de 60, a educação especial em Portugal foi marcada pela sua insipiência, que conforme Rebocho, Candeias e Saragoça (2009), isso ocorreu pelo fato de nesse tempo os recursos destinados para dar o suporte às crianças com deficiência eram escassos ou até mesmo inexistentes. No entanto, apesar desta insipiência, este período foi balizado pelos movimentos voluntários de pais que sentiam a necessidade de encontrar respostas educativas para atender às necessidades de seus filhos. Na mesma década, surge em Lisboa a Associação Portuguesa de Paralisia Cerebral que posteriormente se expandiu por Coimbra e Porto. Sobre isto Fraga (2008) afirma que “[...] os pais organizam-se em associações de pais e amigos, que, um pouco por todo o lado, constituem escolas especiais e centros de reabilitação (Associação Portuguesa de Paralisia Cerebral = APPC, Associação de Pais e Amigos de Crianças Deficientes Mentais = APPACDM, entre outras), tornando-se ainda grupos de pressão e alerta da opinião pública para os direitos da pessoa com deficiência” (p.16).

A partir da década de 70, o Ministério da Educação passou a preocupar-se em criar possibilidades para investir no sector na educação especial em Portugal. É nesse período que começam a surgir os primeiros avanços para a educação especial. Concomitantemente, em 1972 criam-se as Divisões de Ensino Especial Básico e Secundário (DEEB; DEES), e, em 1978 surge o conceito de Necessidades Educativas Especiais (NEE). Neste mesmo ano, aparecem também as transformações na política educativa no que concerne a responsabilização sobre a educação das crianças com NEE, ou seja, de trazer à escola e aos professores a conscientização para actuar com estas crianças.

Posteriormente, em 1986, foi publicada a Lei de Bases do Sistema Educativo português (LBSE) que garantiria a integração de crianças com NEE, além de referir “a educação especial como uma Modalidade Especial de Educação Escolar, visando à recuperação e integração sócio-educativas dos indivíduos com necessidades

⁷ Citado por Monteiro (2011).

específicas devidas a deficiências físicas e mentais” (Rebocho, Candeias & Saragoça, 2009, p. 40).

Sobre o exposto, a Lei acima citada vem garantir os fundamentos educativos do sistema escolar português, trazendo significativas mudanças face ao direito à educação das crianças com NEE. Assim, determina que o sistema escolar tem o dever de “assegurar às crianças com necessidades educativas específicas, devidas, designadamente a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades” (Lei de Base dos Sistema Educativo, art. 7º alínea j), p.307). Segundo Fraga (2008), a partir deste documento “São publicados vários diplomas decorrentes da Lei de Bases que consagram medidas de actuação junto das crianças e jovens com deficiência. Entre eles destaca-se o Despacho Conjunto 36 SEAM/SERE/88, de 17 de agosto, que dando cumprimento aos art. 17º e 18º cria Equipas de Educação Especial (EEE)” (p.19), as quais dariam apoio para a educação especial no âmbito local, abrangendo os vários níveis de ensino, excepto, o superior (Correia, 2005).

Posteriormente a esta Lei, seguiu-se o Decreto-Lei nº 35/90, de 25 de janeiro que promulgou a gratuidade de acesso ao ensino básico a todos os alunos, consolidando a obrigatoriedade de frequentar a escola no sentido de que obtivessem condições mínimas para dar prosseguimento aos estudos, ao convívio social e atividade profissional. Este decreto veio assegurar a obrigatoriedade de acesso à escola para todos os alunos, independente de suas limitações ou diferenças contribuindo para a valorização dos direitos de cada cidadão. No entanto, o mesmo decreto e a LBSE estavam mais voltados para uma conceção de integração do que propriamente de inclusão, que valoriza a qualidade do acesso educacional a todos os alunos, mais especificamente aos alunos com deficiência, no sentido de permitir a estes que se desenvolvessem em suas aprendizagens, viabilizando a participação social, autonomia, e qualificação adequada para o ingresso na vida profissional.

Seguidamente a este decreto, em 26 de janeiro de 1990, o governo português toma a iniciativa de assinar a Convenção sobre os Direitos da Criança e a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, em março de 1990, em Joimtien, Tailândia. “Os países aí presentes assumiram que as necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiência requerem atenção especial e que é preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência como parte integrante do sistema educativo” (Rebocho, Candeia & Saragoça, 2009, p. 41). No entanto, ainda assim, estava mais presente a conceção de uma educação para integração do que uma educação para inclusão, ou

seja, para a concretização seria necessário ter o suporte adequado para que todos os alunos, particularmente os com NEE, pudessem avançar nas suas aprendizagens.

Foi com a promulgação do Decreto-Lei 319/91 que fortalecem as respostas educativas voltadas para a inclusão dos alunos com NEE nas sala de ensino regular. Este Decreto “vem preencher uma lacuna há muito sentida, no âmbito da Educação Especial, actualizando, alargando e precisando o seu campo de acção” (Correia, 1999, p. 29). A partir de então são tomadas medidas educativas que valorizam a diferenciação no sentido de que os alunos com NEE pudessem ter condições de se desenvolverem no processo de ensino e aprendizagem na escola regular, “[...] e, só passando a exigir que o encaminhamento para a escola especial de um determinado aluno, apenas fosse concretizado quando se esgotassem todas as medidas menos penalizadoras previstas naquele documento” (Fraga, 2008, p.20).

Este decreto definiu alguns princípios fundamentais da inclusão para alunos com deficiência, o primeiro a ser considerado foi a evolução do conceito de foro médico para critérios pedagógicos, isto é, o conceito de alunos com NEE. Assim, a escola passou a ser responsável por dar respostas adequadas tanto para o aluno com deficiência como para o aluno com dificuldade de aprendizagem. Também possibilitou dar orientação educativa adequada aos pais face às necessidades de seus filhos e da escola tomar as medidas necessárias no sentido de que a educação dos alunos com NEE se devesse processar no meio menos restrito possível, pelo que cada uma das medidas só devesse ser adoptada quando se revelasse indispensável para atingir os objetivos educacionais definidos (Decreto- Lei 319/91, de 23 de agosto).

No ano de 1994, surge a Declaração de Salamanca que proclama “a Escola Para Todos” ou “Escola Inclusiva”, defendendo o direito de que toda criança ou jovem com NEE tenha acesso às escolas regulares, bem como condições necessárias para este acesso, ou seja, a escola e professores estarem preparados para atenderem a estas necessidades (Unesco,1994). Mais do que o avanço conceitual da integração para inclusão, é o progresso para a conscientização de que o aluno com NEE necessita de todo um suporte que dê condições e atenda às suas necessidades específicas, e não apenas de inserir este aluno em um espaço escolar, mas de valorizar as diferenças presentes na sala de aula. “Assim sendo, o conceito de inclusão, ou seja, a inserção do aluno com NEE, em termos físicos, sociais e académicos nas escolas regulares ultrapassa em muito o conceito de integração, uma vez que não pretende posicionar o aluno com NEE numa ‘curva normal’, mas sim assumir que a heterogeneidade que existe entre os alunos é um fator muito positivo, permitindo o desenvolvimento de comunidades escolares mais ricas e mais profícuas” (Correia, 2010, p.21).

Assim, com a Declaração de Salamanca reforça-se a concepção de uma 'educação para todos' “[...] como plataforma básica para o sistema de educação, iniciando-se o processo de inclusão [...] na nossa sociedade” (Gomes, 2013, p.20). Concomitantemente, a escola mediada por esse processo atenderá a cada aluno em sua particularidade, característica, necessidade, interesse e capacidade de aprendizagem.

Nesse interim, ampliam-se os percursos legislativos que vieram dar legitimidade às respostas educativas frente ao conjunto de medidas a serem adoptadas pela educação, especificamente, a educação escolar. Essas medidas vêm com a proposta de contribuir para o progresso de todos os alunos, particularmente, os alunos com NEE, no sentido de que estes possam adquirir habilidades para avançarem não apenas nas atividades ligadas ao contexto escolar, mas também as inseridas dentro do convívio social e futuramente na vida profissional.

Assim sendo, surge o Decreto- Lei 3/2008, de 7 de Janeiro que veio reforçar e propor o enquadramento das medidas, princípios, valores, instrumentos necessários para garantia da qualidade da educação a todos os alunos. Tendo em vista as necessidades dos alunos com NEE de carácter provisório e mais especificamente, de carácter permanente, “este decreto veio viabilizar a adequação do processo educativo ao nível das actividades e participação destes alunos num ou vários domínios da vida” (Capucha, 2008, p. 11).

Conforme o mesmo decreto, destaca-se o enquadramento que formaliza e especifica os objetivos e Grupo-Alvo dos alunos com NEE; como se deve organizar o funcionamento da Educação Especial através dos serviços docentes e serviços não docentes; como se deve seguir o processo de referenciação e avaliação destes alunos; quais as respostas e medidas educativas a serem tomadas; e quais as modalidades específicas da educação.

O decreto acima citado vem especificar os objetivos da educação para as pessoas com NEE de carácter permanente e determina “[...] a inclusão educativa e social, o acesso e sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, assim como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento dos estudos ou para uma adequada preparação para a vida profissional e para a transição da escola para o emprego” (Capucha, 2008, p.15). Assim, tem por fundamento a adequação do processo educativo a estes alunos os quais possuem “[...] limitações significativas ao nível da actividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais as quais vêm resultar em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da

aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social” (Decreto- Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro art. 1º).

No que concerne ao enquadramento das definições dos objetivos e Grupo-Alvo estes têm como fundamento romper com as contradições dos processos de referenciação e da avaliação de pessoas com NEE, uma vez que nestes processos eram detectados erros que vieram a provocar consequências no atendimento incorrecto a estas pessoas. Conforme Capucha (2008), crescia o número de alunos atendidos, acarretando numa má qualidade das respostas educativas nas escolas regulares. É nesse sentido, que o Decreto-Lei 3/2008 vem com a proposta de especificar o grupo-alvo da educação especial, “[...] bem como as medidas organizativas, de funcionamento, de avaliação e de apoio” (Capucha, 2008, p.17).

Referente à organização e funcionamento da Educação Especial surge como objetivo flexibilizar a organização do sistema escolar de forma que as pessoas com NEE tenham a possibilidade de serem incluídas no contexto educacional. Para tanto, propõe-se que as escolas construam em seus projectos educativos as adequações necessárias para atender a todos os seus alunos, especificamente os alunos com NEE, no processo de ensino e aprendizagem. Estes projectos educativos conforme o art. 4º e 27º do Decreto-Lei 3/2008, de 7 de janeiro deverão conter as *ações e respostas específicas a implementar, as parcerias a estabelecer, as acessibilidades físicas a efectuar* de forma que os alunos com NEE de carácter permanente possam participar nas atividades desenvolvidas em sala de aula. Concomitantemente, integra-se o reforço da qualidade dos serviços educativos prestados e da valorização da diferenciação face às respostas educativas aos alunos com NEE de carácter permanente, com base na criação das escolas de referência⁸. Estas estão enquadradas na educação bilíngue de alunos surdos e na educação de alunos cegos e com baixa visão e nas unidades de ensino que atendem aos alunos com perturbações do espectro do autismo. Somando-se a isto, conforme a proposta, os conselhos executivos poderão efectivar a criação de unidades de apoio especializado para alunos com multideficiência e surdocegueira congênita.

No que concerne aos processos de referenciação e avaliação destacamos o art. 5º e 6º do mesmo decreto que especifica as crianças e jovens que venham necessitar de respostas diferenciadas no âmbito da educação especial. Nesse ínterim, faz-se uma referenciação a indicar a existência de necessidades educativas especiais de carácter permanente. Seguidamente, para a elaboração da referenciação podem contemplar a CIF- CJ e como medidas educativas o PEI e o PIT, as quais serão

⁸ Discutiremos mais detalhadamente sobre estas estruturas organizativas do ensino especial no capítulo seguinte.

discutidas mais a frente. No que se refere à avaliação, conforme houver necessidade de uma avaliação específica, o conselho executivo solicitará a intervenção de técnicos ou serviços (médicos, escolas ou unidades, centros de recursos especializados) juntamente com os encarregados da educação para avaliar as necessidades de cada aluno. Após esta avaliação, é elaborado um relatório técnico-pedagógico que tem o objetivo de identificar o perfil de funcionalidade do aluno para que assim assegure as respostas educativas e medidas correctas a serem adoptadas.

Referente às respostas educativas têm-se como propostas a adequação no processo de ensino e aprendizagem e as medidas educativas que integram este processo: os apoios pedagógicos personalizados, o currículo específico individual para os alunos com NEE de carácter permanente, as tecnologias de apoio, adequações no processo de avaliação e as modalidades específicas da educação especial. A adequação no processo de ensino e aprendizagem no art. 16º do mesmo Decreto Lei tem por fundamento *facilitar o acesso ao currículo, a participação social e à vida autónoma* dos alunos com NEE de carácter permanente. Esta adequação está baseada nos princípios da diferenciação e da flexibilização do currículo que regulará individualmente os percursos da aprendizagem dos alunos com NEE de carácter permanente.

Ainda conforme o Decreto de Lei mencionado, em seu art. 17º faz referência aos apoios educativos personalizados⁹ que tem como proposta reforçar as estratégias em nível de aprendizagem para os alunos com NEE, desenvolver e estimular determinadas competências e aptidões destes alunos (para que possam avançar em suas aprendizagens), assim como reforçar e desenvolver competências específicas.

Para as adequações curriculares no art. 18º da mesma Lei propõe-se que haja um ajustamento nas atividades do conteúdo curricular sem que haja alterações do currículo comum. A estas adequações poderão ser introduzidas disciplinas ou áreas curriculares específicas, designadamente língua gestual Portuguesa (L1) e Língua Portuguesa/ Português segunda língua, para alunos surdos (LP2) leitura e escrita em Braille, e assim contribuir para que os alunos com NEE tenham uma maior autonomia ao acesso do currículo comum.

Sobre as tecnologias de apoio constituem-se como um conjunto de equipamentos que tem por objetivo a compensação de uma determinada limitação funcional e facilitação da autonomia do aluno com NEE de forma que estes possam ter um maior desempenho nas atividades a serem desenvolvidas em sala de aula e ainda

⁹ Os apoios educativos, em suas especificidades de intervenção, relataremos mais detalhadamente no decorrer deste trabalho.

assim contribuir para a sua vida social e profissional. No que concerne às adequações no processo de avaliação a estes alunos, no art. 20º da mesma Lei, afirma que este processo deve atender os diferentes anos de escolaridade para aqueles. Consoante às necessidades deste processo poderão ser feitas alterações nos tipos de prova, nos instrumentos de avaliação e certificação e nas condições da avaliação que integram os locais de realização, tempo, periodicidade. Conforme Capucha (2008, p. 36) “A avaliação é um elemento integrante e regulador das aprendizagens, permitindo uma recolha sistemática de informação sobre as aquisições e necessidades do aluno”, concomitantemente, viabilizar os procedimentos correctos para as adequações do currículo bem como orientar o percurso escolar dos alunos com NEE.

Assim sendo, entendemos que estas medidas (que detalharemos no decorrer deste estudo) frente à inclusão de alunos com NEE na escola de ensino regular constituem-se respostas educativas e estratégias de intervenção para que estes alunos se integrem dentro do processo de ensino e aprendizagem. Assim, permitir que todos os alunos adquiram habilidades para avançarem não apenas nas atividades ligadas ao contexto escolar, mas inseridas dentro do convívio social e futuramente para a vida profissional. Além destas medidas inseridas no contexto da escola regular, existem as modalidades específicas da educação especial que integram as escolas de referência¹⁰ destinadas a alunos surdos, cegos e com baixa visão, a alunos com perturbações do espectro do autismo, e alunos com multideficiência e surdocegueira congénita. Estas escolas dão o suporte adequado para que os alunos com NEE de carácter permanente (com uma equipe de psicólogos, terapeutas da fala, musicoterapeutas, especialistas) possam avançar em seus ritmos no contexto académico e social.

Em face destes avanços históricos e legislativos da educação de alunos com NEE, surgem alguns desafios que estão ligados aos aspetos pedagógicos e organizacionais da escola inclusiva. De fato, a presença de uma legislação que garanta e dê a possibilidade para o desenvolvimento da educação para “Todos” é um fator preponderante para que a escolas implementem acções educativas que garantam a qualidade de acesso no processo de ensino e aprendizagem. No entanto, é importante compreendermos que a maneira como se conduzem os aspetos pedagógicos e organizacionais da escola pode contribuir ou interferir na qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

¹⁰ Para estas escolas detalharemos mais sobre os seus objectivos e funcionamento no decorrer deste trabalho. Salientamos que estas integram a inclusão destes alunos em nível de aprendizagem e inserção social.

1.3 Currículo e avaliação no contexto da educação inclusiva

Ao discutirmos sobre a escola inclusiva devemos pôr em destaque os pressupostos básicos que regem as aprendizagens dos alunos, tendo por base o currículo. Este estabelece todo o conteúdo programático referente aos conhecimentos e habilidades que os alunos devem aprender para alcançar os objetivos educacionais. É no currículo das turmas de educação regular que se “[...] tem um conjunto padronizado de exigências acadêmicas ou de fragmentos de conhecimentos e habilidades que todo aluno deve aprender para terminar com sucesso o seu curso” (Sage, 1999, p. 235).

A escola inclusiva não restringe o acesso de seus alunos ao conhecimento, ou seja, compreende que todos, independente de suas limitações, são capazes de desenvolver habilidades interligadas com o processo de ensino e aprendizagem, e que para tanto, é fundamental a construção de respostas eficazes que garantam este objetivo. Nessa proposta, entendemos que o progresso de todos os alunos em suas aprendizagens depende de um conjunto de ações inseridas dentro e fora da sala de aula, que precisam ser adequadas e diferenciadas mediante as necessidades de cada aluno, e particularmente, do aluno com NEE.

Conforme a afirmação de Leite (2011), a escola que está dentro do contexto da inclusão precisa dar respostas condizentes com o progresso da aprendizagem de seus alunos. Mediante esse pressuposto, o currículo apresentar-se-á como uma ferramenta em que o professor, bem como todos aqueles que são responsáveis pelo processo de ensino e aprendizagem, tomem a decisão sobre o que ensinar, como ensinar e para que ensinar. Neste entendimento, o currículo caracterizar-se-á como uma estrutura flexível que se adequa à heterogeneidade presente na sala de aula, respeitando ritmos de aprendizagens, capacidades e interesses diferenciados.

A presença da heterogeneidade na sala de aula implica que o professor valorize a diferenciação no propósito de garantir o direito de acesso e igualdade de condições educativas de qualidade a todos os alunos (Niza, 1996). O currículo como ferramenta flexível que valoriza a diferenciação pedagógica estará integrado diante de alguns aspectos abaixo referenciados:

- ✓ A necessidade de diferenciação das propostas curriculares articuladas em torno de metas comuns;
- ✓ O enfoque na aquisição de níveis desejáveis de competências nos domínios abrangidos pela aprendizagem escolar;
- ✓ A ancoragem das práticas curriculares em referentes e contextos significativos para todos os que frequentam a escola;

- ✓ A reconstrução do currículo como projecto específico de cada escola, apropriado pelos seus actores e gestores, substituindo-se o discurso da norma pelo discurso da contextualidade (Rodrigues, 1999, p. 37-38).

Importa pensarmos que “A diversificação e heterogeneidade dos públicos escolares atuais, obriga a Instituição Escola a repensar as suas práticas” (Cunha, 2010, p. 11). Com este propósito, o professor deve desenvolver atividades que façam sentido, tenham significado para o aluno e a escola deve propor caminhos, meios para o progresso da construção/condução dessas atividades.

Nesse ínterim, o aluno com NEE inserido numa sala de aula de ensino regular pode necessitar de adaptações curriculares, ou seja, que lhe sejam desenvolvidas atividades em sala para que se possa sentir incluído na turma. Se assim não ocorrer ele estará apenas integrado dentro da sala de ensino regular, sem um suporte que lhe dê condições de acompanhar o progresso da turma.

Sabemos que a construção do currículo do ensino regular volta-se para um conjunto de fatores e objetivos que não atendem à capacidade de aprendizagem de todos os alunos, mais especificamente aos alunos com NEE. Sobre isto, para que haja progresso nas aprendizagens destes junto aos conteúdos programáticos é necessário manter uma estrutura flexível do currículo e elaborar estratégias que permitam àqueles alunos o seu envolvimento e desenvolvimento. Para tanto, há duas possibilidades, a primeira integra os alunos com NEE de carácter temporário e a segunda integra os alunos com NEE de carácter permanente. Estas duas possibilidades inserem-se, respectivamente, na adaptação do currículo comum mediante a elaboração de atividades diferenciadas e no seguimento do professor frente ao PIT, PEI e o CEI.

No que se refere às adaptações do currículo comum (em face da elaboração de atividades diferenciadas) e do CEI, Leite (2011, p. 24) afirma que “Os currículos adaptados são necessários face a dificuldade de aprendizagem de múltiplas origens e correspondem a adequações do currículo comum; já os currículos especiais são excepções que se tornam necessárias perante quadros de dificuldades graves no desenvolvimento e na aprendizagem, sobretudo quando afectam a autonomia e/ou a socialização”. Estas adaptações curriculares “[...] devem surgir da constatação e reflexão da realidade da própria escola e deverão assentar numa planificação de acções adequadas, com o objectivo de melhorar os resultados educativos de cada aluno na sua individualidade, particularmente no que diz respeito a alunos com NEE” (Cunha, 2010, p.19).

O autor acima referido, defende ainda que as adaptações curriculares sejam expressas nos projectos em seu âmbito mais geral através dos projectos curriculares

da escola e no âmbito mais específico através do projecto curricular de turma. Nos casos específicos podem ter um carácter individual, onde é fundamental seguir “um conjunto de ajustamentos que é necessário fazer ao Projecto Curricular de Turma para dar resposta às necessidades especiais de um determinado aluno, sem pôr em causa, no entanto, as competências de saída de cada ciclo de escolaridade” (Leite 2005,p.14 citado por Cunha, 2010, p. 20).

Estas adaptações curriculares estão balizadas pelas finalidades a seguir:

- ✓ Responder à diversidade do conjunto de alunos;
- ✓ Facilitar o maior nível de integração e participação dos alunos com NEE, na dinâmica geral da escola e das aulas;
- ✓ Responsabilizar todos os professores pelas respostas educativas a dar aos alunos com NEE;
- ✓ Prevenir o aparecimento e/ou intensificação de NEE, que podem surgir como consequência de um currículo não adequado;
- ✓ Fazer com que as adaptações individualizadas necessárias sejam menos frequentes e significativas possíveis (Correia, 1997).

Sobre o que foi acima referido, entendemos que nas adaptações do currículo comum o professor poderá elaborar algumas estratégias flexíveis à diversidade dos alunos com NEE de carácter provisório. Assim sendo, poderá adaptar as atividades que serão desenvolvidas referentes à unidade curricular comportando as diferentes habilidades e competências dos alunos, não alterando assim o currículo comum. Dessa forma, ainda que os “[...] objetivos educacionais básicos para todos os alunos possam continuar sendo os mesmos, os objetivos específicos da aprendizagem curricular podem precisar ser individualizados para serem adequados às necessidades, às habilidades, aos interesses e às competências singulares de cada aluno” (Alper et. al, 1999, p. 240). Ainda assim, o Decreto-Lei 3/2008, de 7 de janeiro, em seu art. 18º refere que as adequações curriculares individuais não afetarão o currículo comum e, a depender do nível de funcionalidade do aluno, poderão introduzir determinados objetivos e conteúdos intermédios ou mesmo ser dispensadas algumas atividades.

Entendemos desta forma, que o currículo do ensino regular não pode ser rígido, padronizado e sem possibilidade de ser modificado no que concerne às adaptações das atividades, ou mesmo que desconsidere as experiências e conhecimentos de alunos e professores como fonte de contribuição para o processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, é possível que rompamos com os

objectivos padronizados da aprendizagem de um currículo rígido o qual estabelece o alcance de sequências de conteúdos predeterminados.

Nesse âmbito, alguns posicionamentos referem que o currículo rígido e estruturado não permite que o professor seja autónomo na condução do ensino, isto é limita o papel daquele de acompanhar cada aluno em suas individualidades e de ser capaz de desenvolver atividades consoante as exigências demandadas para cada aluno (Coles, 1988; Popplin, 1998 citado por Correia, 2010). Assim, o “[...] professor não pode agir de uma forma profissional e inteligente, dado que muito lhe é proibido, muito lhe é prescrito e tudo é tão rígido que a iniciativa pessoal se torna impossível” (Heshuis, 1982, p. 11 citado por Correia, 2010, p. 117). Concomitantemente, o aluno será agente passivo no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que os conhecimentos a ele ensinados estarão fora de seu contexto, ausentes de sentidos, e o professor será apenas o condutor daquilo que já está predeterminado, sem poder adaptar atividades consoantes às necessidades que forem sendo apresentadas.

Correia (1997) afirma que quando os currículos são rígidos e prescritivos, em sua maior parte fica difícil que os professores possam planejar aulas e atividades com objetivos de acordo com as realidades e necessidade locais. Madureira e Leite (2003 p.92) expõem que “um currículo aberto permite organizar de forma flexível a estrutura e sequencialização das aprendizagens, bem como os processos de ensino a desenvolver para atingir essas aprendizagens”. Para tanto, a presença de um currículo flexível permite a concretização de um trabalho autónomo por parte da equipa de docentes que tenham como fundamentos a inclusão de todos os alunos no processo de ensino e aprendizagem. Entretanto, para além da flexibilização curricular, precisamos entender que o seu foco central será atender a diversidade e ritmos de aprendizagens, não afectando as competências de saída de cada ciclo da escolaridade, mas dando a possibilidade para que todos os alunos se sintam incluídos tendo respostas positivas em seu aproveitamento escolar.

Ainda, conforme o mesmo autor acima citado, para concretizar as adaptações das atividades curriculares necessita-se que se avance em alguns fatores que estão expressos no âmbito de escola, uma vez que esta em seu Projecto Educativo pode não se adequar às características e necessidades de populações específicas; no âmbito da turma, ou seja, das diferenças existentes nestas no sentido de que cada turma tem as suas particularidades e no âmbito do aluno com NEE ao considerar as suas particularidades, isto é, que ainda que as atividades dentro da sala de ensino regular sejam aplicadas a este, têm de ser complementadas junto aos apoios ou técnicos especialistas presentes na escola ou exterior a ela, sempre que houver necessidade. Neste entendimento, a margem do contexto pedagógico estas

adaptações requererão a colaboração de um trabalho em equipa, entre professores, técnicos especialistas, pessoal de apoio e direcção, para a concretização de um trabalho estratégico frente à inclusão de todos os alunos no contexto educativo.

Para tanto, Jorgesen (1999, p. 259) sugere algumas estratégias de adaptação das atividades curriculares que contribuem para o avanço e a inclusão de todos os alunos no processo de ensino e aprendizagem as quais estão divididas em nove passos, tais como:

- a) Tópico/Título da Unidade, o professor de ensino regular e de apoio irão decidir de que forma iniciarão o conteúdo curricular;
- b) Conectando a Unidade a Outras disciplinas, a equipa de professores de ensino regular e apoio irão reunir a matriz dos resultados de cada disciplina e selecionarão questões atuais que desafiem os alunos a aplicarem as habilidades da disciplina e resolver os problemas de forma mais abrangente;
- c) Resultados/Proficiências/ Habilidades, em cada unidade a equipa de professores irá identificar os resultados prioritários os quais irão centrar a sua atenção;
- d) Perguntas essenciais, a partir de perguntas, afirmações ou problemas abrangentes os alunos poderão aplicar os seus conhecimentos em domínios diversos;
- e) Exibições Baseadas no Desempenho, descrever o que os alunos conseguiram aprender;
- f) Atividades, Materiais e Recursos, a equipa de professores irá ter uma indicação correcta do planeamento das atividades, os métodos a serem aplicados e os materiais adequados a serem utilizados com a diversidade de grupo de alunos;
- g) Planeamento para Alunos com Grandes Desafios de Aprendizagem, todos os alunos terão a possibilidade de se esforçarem para atingir resultados desafiadores das atividades elaboradas; O pessoal de apoio neste momento poderá atuar junto ao aluno com NEE, à medida que for sendo necessário;
- h) Planos de Aula, a equipa de professores poderá planejar o que irá trabalhar referente à unidade de estudo;
- i) Avaliação, valorização por parte da equipa de professores das necessidades de aprendizagem de todas as crianças, compreendendo as suas individualidades, limitações e diferenças.

“De facto, só através de um currículo, aberto e flexível, que permita aos professores fazer as adequações necessárias que vão ao encontro das aprendizagens consideradas socialmente significativas e relevantes para uma dada população e para cada um individualmente é que poderá fazer sentido e assim os alunos reconhecerem a sua utilidade” (Cunha, 2010, p.12).

No que se refere ao aluno com NEE de carácter permanente, se este não conseguir acompanhar o currículo comum, utilizar-se-á o CEI. Para tanto, o currículo comum terá alterações significativas que priorizarão as competências pessoais, sociais e valorização da autonomia do aluno. Sobre o CEI detalharemos mais no capítulo seguinte.

Sobre as estratégias elaboradas em sala de aula frente ao currículo e ao processo de ensino e aprendizagem, sabemos que estas não dependem apenas do professor de ensino regular, mas do pessoal de apoio de outros especialistas que demandam o progresso do ensino na sala de aula, ou mesmo escola adaptável a todos os alunos. Nessa perspetiva, em um trabalho colaborativo, os professores de ensino regular, o pessoal de apoio e os especialistas poderão contribuir para o progresso de todos os alunos frente aos objetivos educacionais.

Este trabalho colaborativo da equipa dos professores de ensino regular, pessoal de apoio e especialistas é imprescindível, pois haverá momentos em que o professor de ensino regular não terá capacitação para atuar frente a uma necessidade específica que um aluno ou um grupo de alunos com NEE venham apresentar. Sendo assim, o pessoal de apoio poderá auxiliar na condução da atividade a ser aplicada com base no PEI. Nesse ínterim, quando houver alguma situação em que esta equipa de professores não possua capacitação para atuar em um caso específico na sala de aula de ensino regular, solicitará a intervenção de algum especialista para que o aluno seja ou não encaminhado a uma sala específica ou serviços técnicos exteriores. Estas situações são partes representativas dos relatórios elaborados segundo as referências da CIF.

Somando aos fatores da colaboração entre os agentes educativos, a escola enquanto instituição autónoma pode contribuir para o bom desenvolvimento das atividades a serem aplicadas aos alunos. Cunha (2010) defende que o projecto educativo pode ser uma fonte viável na boa relação da ação educativa e da sua organização. O projecto educativo, enquanto documento que estrutura toda a ação educativa da escola deve ser direcionado de forma participada, valorizando os princípios da interacção entre os vários agentes educativos, nas suas responsabilidades frente a sua execução e de acordo com as necessidades e característica da comunidade educativa. “Assim sendo, é noutros contextos de decisão

curricular, nomeadamente ao nível intermédio (a escola) e ao nível concreto (a sala de aula) que se constrói o projecto de escola e o projecto didáctico ou de turma respectivamente” (Cunha, 2010, p. 34).

O projecto curricular deve contemplar propostas curriculares que atendam às especificidades do meio e que valorizem a diferenciação pedagógica no processo de ensino e aprendizagem. Conforme o pensamento de Leite, (2005, p. 12) “O projecto curricular de escola define os aspectos curriculares em que esta deve investir, as linhas pedagógicas orientadoras, o modo de operacionalização dos processos interdisciplinares e transdisciplinares, os critérios de avaliação das aprendizagens dos alunos e, portanto, também do processo de ensino e aprendizagem.” Entretanto, apesar de ser importante a elaboração do projecto curricular da escola no sentido de que todos os alunos sejam incluídos em suas particularidades frente às aprendizagens, é preciso considerarmos que cada turma possui sua própria dinâmica. Assim sendo, necessita que o projecto curricular de turma (PCT) seja desenvolvido. “O projecto curricular de turma permite a articulação horizontal e vertical do currículo entre áreas disciplinares e conteúdos. Possibilita o respeito pelos alunos a que se destinam, tendo como função produzir aprendizagens significativas.” (Gomes, 2013, p.14).

No entanto, apesar destes fatores pedagógicos, associados à inclusão, sabemos que a presença de objetivos adequados que promovam a igualdade de oportunidades face ao processo de ensino e aprendizagem são na prática ainda precários. Isso pelo fato de que há uma falta de estratégias face à diversidade curricular que é devida a diversos fatores tais como a qualidade da gestão dos recursos humanos, a ineficácia das práticas desenvolvidas, as dificuldades do processo de sinalização e avaliação, os conceitos adequados face às NEEs de carácter permanente e temporário, as propostas correctas da prática do pessoal de apoio e a cooperação destes com o professor de ensino regular. Estas são situações que perpassam toda a estrutura do processo de ensino e aprendizagem e se conectam com o projecto educativo tendo influência sobre o currículo.

A educação inclusiva a partir da avaliação das aprendizagens remete-nos para a palavra avaliar que vem do latim e provém da composição a-valere que significa “dar valor a algo”, no sentido de atribuir qualidade, implicando um posicionamento positivo ou negativo sob determinado facto, objeto, acto. Avaliar no contexto educativo, conforme Libâneo (1994, p.195) está definido como um “[...] componente do processo de ensino, que visa, através da verificação e qualificação dos resultados obtidos, determinar a correspondência destes com os objetivos propostos, e, daí, orientar a tomada de decisões em relação às atividades didáticas seguintes”. Nesse contexto, e

perante os avanços das áreas do conhecimento caracterizado pela sociedade contemporânea, bem como pela presença da heterogeneidade de alunos na sala de aula, surgem alguns desafios do processo avaliativo sob a abordagem inclusiva. Assim, Takahashi e Frias (2002, p. 157) referem que “A avaliação da aprendizagem como processo deve buscar a inclusão e não a exclusão dos educandos. Portanto, o professor ao avaliar o aluno, deve levantar dados, analisá-los e sintetizá-los, de forma objetiva, possibilitando o diagnóstico dos fatores que interferem no resultado da aprendizagem”.

A avaliação das aprendizagens numa perspectiva inclusiva é desafiante num sistema educacional que está subjugado a processos classificatórios e homogeneizadores que seleciona aqueles que se adequam a este sistema. O sistema educativo escolar reflete os aspetos tradicionais da avaliação, uniformizando padrões de uma nota mínima no propósito de medir aquilo que o aluno conseguiu aprender e de selecionar aqueles que melhor se destacaram. Conforme Fernandes e Viana (2009, p. 313), “Essa posição tem configurado uma pedagogia do exame, que passou a direcionar a prática educativa escolar; nesse contexto, a avaliação perde o sentido de avaliar a aprendizagem para se tornar um meio de disciplina e punição”. Neste tipo de avaliação os aspetos contínuos e qualitativos contemplam as especificidades individuais. Estas ficam aquém de uma estrutura rígida que acaba por afastar a adequação do ensino às aprendizagens de todos os alunos (Mantoan, 2007).

A avaliação classificatória contribui para consolidação de uma estrutura hierárquica da excelência, isto é, tende a afastar do sistema educacional a perspectiva de uma avaliação inclusiva que integra as intervenções pedagógicas diferenciadas, que valoriza as individualidades e necessidades de todos os alunos. Nesse pensamento, Fernandes e Viana (2009, p.312) afirmam que “A escola deveria acolher essas diferentes maneiras de aprender e delas retirar proveito, em vez de excluir aqueles que se desviam das expectativas comuns”.

O processo de avaliação sob uma perspectiva inclusiva necessita da responsabilização por parte dos agentes educacionais em perceber as individualidades de cada aluno, de forma a atender às suas necessidades. Nesse sentido, a avaliação não terá um carácter segregador, mas integrador, de forma que o aluno, em particular o aluno com NEE, se sinta incluído no processo de aprendizagem e na avaliação desta. Por este viés, Fernandes e Viana (2009) referem que a avaliação diagnóstica pode constituir alternativa viável frente ao processo pedagógico para a identificação das dificuldades, capacidades, hábitos, habilidades e necessidades dos alunos, em particular do aluno com NEE. Somando a estes fatores, a avaliação diagnóstica se bem ajustada oferece “[...] informações sobre o contexto do

aluno e sua conseqüente influência para o progresso de seu aprendizado” (Takahasho & Frias, 2002, p.311), ou seja, devem-se considerar os aspectos sociais que o aluno vivencia. “Dessa maneira, a compreensão global da aprendizagem e seus desvios solicita uma análise não somente do sujeito, mas da qualidade das relações que ele estabelece com a escola, a família e a sociedade” (Fernández, 1991; Weiss, 1997 citado por Fernandes & Viana, 2009, p. 311).

Sobre o exposto, conforme a Portaria n.º 29/2012 no artigo 8.º expõe o seguinte:

“1 — A avaliação diagnóstica conduz à adoção de estratégias de diferenciação pedagógica e contribui para elaborar, adequar e reformular o projecto curricular de turma, facilitando a integração escolar do aluno, apoiando a orientação escolar e vocacional”.

Com efeito, Silva (2012, p.30) refere que para este processo, a avaliação diagnóstica integra alguns procedimentos citados abaixo:

1. Entrevistar ex-professores, pais e familiares;
2. Consultar o processo escolar do aluno;
3. Observar os alunos nos primeiros dias de aula;
4. Questionários, conversa com os alunos;
5. Testes (para avaliação de conhecimentos).

Assim sendo, a avaliação diagnóstica poderá conferir as particularidades de cada aluno, proporcionando a este, condições educativas mais equitativas. Entretanto, pelo exposto, não queremos propor um tipo de avaliação que mais se adeque aos pressupostos de uma educação inclusiva, mas sim que por meio dos recursos e estruturas presentes no contexto avaliativo, possamos encontrar a melhor maneira ou os melhores caminhos e utilizá-los como base do desenvolvimento de uma escola que valoriza a diferenciação e as diversas formas da aprendizagem.

1.4 Colaboração e cooperação como princípio e estratégia para a inclusão

Tradicionalmente, o professor, seja do ensino regular ou da educação especial, tende a realizar o seu trabalho individualmente o que direciona a ações antagónicas a partilha de experiências entre docentes. Esta partilha de experiências depende de um conjunto de fatores que vão desde a cultura do trabalho docente até a composição do sistema escolar que está influenciado por esta cultura. A partilha de experiência por parte do docente influencia o processo de ensino e aprendizagem. Isto se deve ao fato

de que tanto o professor de ensino regular como da educação especial e/ou apoio educativo não estarão sobrecarregados em seu trabalho e conseguirão com a colaboração entre eles ultrapassar alguns limites impostos pela e na prática educativa. Esta partilha de experiência segundo Bauwens e Hourcade (1995, p.46) consubstancia-se numa mudança nos processos de ensino na qual “dois ou mais educadores, com competências diferentes, trabalham numa forma coordenada para em conjunto ensinar grupos de estudantes heterogéneos, do ponto de vista académico e comportamental, em locais integrados, isto é, nas classes regulares”.

A colaboração remete para um processo que visa “estabelecer e solidificar, genuinamente, relações de aliança entre os participantes, de um modo geral, ou os implicados numa situação específica” (Narciso, 2007, p.90). Ainda, conforme o pensamento de Mendes, Almeida e Toyoda (2011, p. 84) “[...] os estudos sobre a inclusão escolar têm forçado a adesão ao princípio de que os professores não devem trabalhar sozinhos, mas em equipe composta por um grupo de pessoas cujas respostas e funções sejam derivadas de filosofias e objetivos mútuos”. Nessa linha de pensamento, consideramos que a prática docente sob uma perspectiva da inclusão de alunos com NEE deve ser direcionada em torno de uma proposta de entajuda e divisão compartilhada de tarefas, ou seja, estabelecer uma relação de apoio mútuo de responsabilidades compartilhadas, onde o professor de ensino regular e o da educação especial realizarão o seus trabalhos num único espaço físico (Cook & Friend, 1995, citado por Fraga, 2008).

Conforme Fraga (2008, p.72), “As culturas docentes influenciam e exteriorizam o sentido da acção docente. No entanto, poucas vezes se pensa na importância da colaboração para a melhoria da acção de cada um e de todos e, conseqüentemente, do processo educativo em geral”. Este fator está intimamente ligado às relações que se estabelecem em contextos pedagógicos que podem ser influenciadas por alguns aspetos a seguir:

- ✓ Pelo pouco conhecimento que os docentes têm em saber conduzir a partilha de suas práticas;
- ✓ Pela cultura individualista dos docentes, em que estes preferem e/ou sentem-se mais seguros e confortáveis em desenvolver os seus trabalhos sem ter que partilha-los com outros colegas de trabalho;
- ✓ Presença burocrática do local, ou seja, o funcionamento organizacional reforça uma cultura individualista.

Segundo Hargreaves (1998), o contexto pedagógico, acima referenciado, está influenciado por uma cultura do individualismo, que subdivide-se em quatro níveis, o individualismo determinado pelo local de trabalho, o individualismo enquanto estado psicológico, o individualismo enquanto condição ecológica do trabalho e o individualismo enquanto estratégia adaptativa. O individualismo determinado pelo local de trabalho considera que os professores tendem a se isolar no seu trabalho, não por um fator psicológico, mas pelas condições físicas estruturais da própria escola. Já o individualismo enquanto estado psicológico remete para uma situação em que o professor mesmo diante de condições estruturais adequadas no espaço escolar, tenderá a isolar-se devido às suas características psicológicas, que “[...] define o conceito como resultado da timidez, da ansiedade e duma certa reacção defensiva dos professores” (Fraga, 2008, p.61).

Referente ao individualismo enquanto condição ecológica remete para o contexto da situação geográfica das escolas. No que concerne ao individualismo enquanto estratégia adaptativa considera que o professor diante das responsabilidades que lhes são delegadas tende a adaptar-se às condições que envolvem os recursos, tempo e espaço de trabalho, ou seja, o docente optará por desenvolver o seu trabalho individualmente para que consiga em tempo útil realizar os objetivos que a prática educativa abarca.

Conforme o pensamento de Thurler (2001 citado por Fraga, 2008), o individualismo também está interligado a fatores estruturais do sistema escolar e do corpo docente, subdividindo-se em três fatores abaixo citados:

- ✓ *a difícil relação com a avaliação profissional*, no sentido de que os professores sentem a insegurança de ter uma outra pessoa para participar da atividade em conjunto pela incerteza de que esta pessoa possa estar a avaliar o trabalho desenvolvido e não propriamente estar ali para auxiliar, partilhar ou proporcionar momentos de interajuda no processo de ensino e aprendizagem;
- ✓ *a inacessível perfeição*, os professores tendem a realizar os seus trabalhos individualmente por considerarem que os alunos devem atingir um grau de qualidade elevado em suas aprendizagens e por conseguinte as tarefas desenvolvidas em sala de aula não devem ser interferidas, correndo o risco de fugir aos objetivos propostos na prática;
- ✓ *a herança burocrática* considera que o funcionamento organizacional sob a proposta burocrática fragmenta e distancia as relações de

interajuda, por considerar que os professores e a administração escolar não podem distanciar-se das relações do passado, ou seja, a escola não consegue redefinir metas que sejam diferentes da estrutura já estabelecida.

No entanto, apesar do exposto deve-se evitar “[...] a insensatez de presumir que todo o individualismo dos professores é perverso e que a colaboração e a colegialidade são a panaceia para todos os males do ensino (Hargreaves, 1998 citado por Fraga, 2008, p. 63), ou seja, tanto as culturas colaborativas como as individualistas têm os seus aspetos positivos que contribuem para a prática educativa. Assim, “[...] quando falamos de individualismo, estamos a referir claramente, não uma única coisa, mas antes um fenómeno social e cultural complexo que possui muitos significados, nem todos necessariamente negativos” (Hargreaves, 1998, p.193).

O que pretendemos defender é que “[...] o modelo individualista dificulta a promoção de uma cultura docente sustentada na reflexão colegial, na partilha de decisões e responsabilidades e confina a acção do professor ao espaço da sua aula” (Fraga, 2008, p.63). Por sua vez, a cultura de colegialidade e colaboração contribui para que o professor de ensino regular, no seu trabalho em conjunto com o professor de ensino especial e/ou apoio educativo, tenha a possibilidade de ter um suporte para avançar no seu trabalho no que concerne o processo de ensino e aprendizagem dos alunos com NEE. Sobre isto, entendemos que tanto a colaboração como a colegialidade contribui para o processo de mudança da prática docente uma vez que permitem aos professores aprenderem uns com os outros a partir da partilha de suas práticas e saberes. Esta partilha permitirá o aumento da qualidade das competências docentes que são atribuídas pela escola bem como o progresso destes em nível de profissionalidade. As práticas de colaboração e colegialidade estão divididas em dois espaços que compreendem a *colegialidade e colaboração espontânea* e a *colegialidade e colaboração artificial*.

Sobre o pensamento de Hargreaves (1998) as culturas de colaboração e colegialidade não podem ser definidas mediante uma imposição, ou seja, de forma artificial, condescendente, burocrática, onde a escola estabelece “procedimentos formais, burocráticos e estruturais, cuja finalidade é levar os professores a concederem mais atenção à planificação e à execução combinadas: tempo de trabalho em comum para a programação didáctica e acompanhamento dos alunos” (Thurler, 2001, p.74 citado por Fraga, 2008, p.66).

No que tange as culturas de colaboração impostas tem-se a colegialidade e colaboração artificial que interferem nas relações espontâneas, voluntárias, nas

responsabilidades coletivas, ou seja, a colaboração é baseada no “[...] conformismo e na condescendência [...] imposta hierarquicamente” (Fraga, 2008, p.66). Este tipo de colaboração e colegialidade impede que o trabalho em conjunto seja espontâneo em que os docentes sintam-se responsáveis, num espírito de partilha, em desenvolver os trabalhos que lhes foram atribuídos. Sobre isto, a mesma autora citada acima discorre que “a colaboração quando é imposta tem tendência a provocar estratégias defensivas e a aumentar o grau de inflexibilidade entre os docentes, dificultando ou inviabilizando a transparência e inter-ajuda, aumentando assim a desmotivação pelo trabalho conjunto” (Fraga 2008, p. 67).

Uma cultura de colaboração permite o crescimento profissional a partir do desempenho que os docentes têm em desenvolver um trabalho flexível, partilhado e autónomo, ou seja, sem uma estrutura rígida e burocrática. Este tipo de colaboração é caracterizado como a *colegialidade e colaboração espontânea*. Sobre isto, entendemos que o desenvolvimento de uma cultura colaborativa espontânea está caracterizado “[...] por uma liderança colegial assente na autonomia comunicativa de vários grupos [...] que poderão influenciar a vida política e pedagógica da escola e determinar a sua transformação” (Sanchez, 2000, p.53 citado por Fraga 2008, p.67). A partir dessa perspectiva, Neto-Mendes (2001) considera que as escolas promotoras de uma cultura colaborativa promovem entre os docentes, encarregados da educação, alunos, administradores de educação ou autarquias uma abertura para desenvolver, partilhar o projecto educacional de forma a melhorar a qualidade do processo de ensino e aprendizagem que integram a dinâmica escolar.

A construção de um contexto colaborativo está interligada aos factores acima citados e, particularmente, pelas culturas docentes estabelecidas frente aos seus trabalhos. A cultura de colaboração depende de alguns factores intrínsecos à prática docente no que concerne a condução do processo de ensino e aprendizagem, ou seja, o desenvolvimento da planificação, do ensino, o auxílio mútuo entre professor de ensino regular, professor de ensino especial, apoio educativo.

Fraga (2008, p. 73) defende que “As mudanças ao nível da educação para crianças e jovens com NEE requerem que os professores tenham um papel mais activo na planificação e implementação das decisões, assim como na monitorização e avaliação dos resultados, pelo que é uma necessidade cada vez mais premente que os professores do ensino regular e de educação especial/apoio educativo colaborem entre si”. Nessa perspectiva, consideramos o modelo de *ensino cooperativo* no sentido em que o professor conduzirá todo o seu trabalho em equipa, partilhando os objetivos iniciais e finais de sua prática. O ensino cooperativo conforme Fraga (2008) é considerado uma prática privilegiada para a promoção da inclusão de alunos com NEE

no espaço escolar. Isto deve-se ao fato de que o professor de ensino regular, pessoal de apoio e professor do ensino especial trabalharão de forma coordenada e partilhada a partir do ensino de grupos de alunos heterogêneos.

Assim sendo, o ensino cooperativo estará definido como o que “acontece quando dois ou mais profissionais, em conjunto, ensinam o mesmo grupo heterogêneo de estudantes, num mesmo espaço físico” (Cook & Friend p.2, citado por Fraga 2008, p.74). No entanto, o trabalho em conjunto desenvolvido no espaço físico, ou seja, na sala de aula, precisa levar em consideração a interação entre professor de ensino regular e apoio educativo, isto é, o professor e o apoio educativo não pode assumir uma postura de isolamento para ensinar determinado grupo de alunos. Defendemos a abordagem de um ensino cooperativo em que “ambos os professores têm um papel activo, partilhando decisões e estratégias”. A ideia é “[...] ir ao encontro de todos os alunos, utilizando estratégias que não poderiam ser aplicadas por um professor sozinho na sala” (Fraga, 2008, p. 74).

Entretanto, o ensino cooperativo enfrenta algumas dificuldades para a sua concretização, sendo referidas as seguintes:

1-Referente às atitudes em que o docente sente uma certa insegurança de abandonar o que tradicionalmente foi construído;

2- No que concerne às estruturas, nas quais a escola não está preparada para desenvolver um trabalho entre dois professores;

3- No que concerne às competências, ou seja, não há formação adequada no conjunto dos diversos aspectos envolvidos no desenvolvimento do trabalho colaborativo (Bauwens & Hourcade, 1995, citado por Fraga, 2008).

Sobre o exposto, sabemos que para a construção de uma escola inclusiva, diante dos avanços das exigências demandadas pelo sistema educacional, é requerida cada vez mais uma conduta de colaboração por parte dos agentes educativos e da comunidade escolar. Tulbert (1999, citado por Fraga, 2008) afirma que é importante que as escolas inclusivas tenham uma cultura colaborativa, onde a estrutura administrativa toma as decisões dos programas a serem implementados, dos serviços a serem prestados em conjunto e os professores de ensino regular e educação especial/apoio educativo assumem uma postura colaborativa afim de uniformizar as estratégias educacionais.

Nessa proposta, para além do modelo de ensino cooperativo tem-se o modelo de consulta de colaboração que também proporciona às escolas inclusivas serviços de educação especial mais eficazes (Coben et al., 1997; Gerber & Popp, 1999 citado

por Fraga, 2008). Assim sendo, o modelo de consulta permite que o trabalho desenvolvido no espaço escolar passe por um processo onde um grupo de pessoas de diferentes especialidades seja capaz de trabalhar em conjunto e resolver os problemas mutuamente. Esse modelo de consulta está caracterizado por alguns elementos a seguir:

- 1.todos os membros concordam em encarar-se a si próprios, assim como aos alunos, como possuindo conhecimentos únicos e necessários;
- 2.todos os membros interagem frequentemente;
- 3.todos os membros dividem as responsabilidades de liderança e supervisionam-se mutuamente de forma a manter as responsabilidades sobre os compromissos acordados;
- 4.todos os membros entendem a importância da reciprocidade e realçam as tarefas ou as acções relacionais;
- 5.todos os membros concordam em exercer ou aumentar a sua interacção social (Idol et al., 1995, citado por Fraga, 2008 p. 77).

Assim, quando os agentes educativos compreendem que o objetivo principal da prática educativa é trabalhar em conjunto para resolução de problemas que auxiliem na criação de contextos inclusivos mais eficazes, passa-se a utilizar o modelo de consultoria de colaboração. Todavia, para a construção de um ambiente de consultoria os docentes devem possuir algumas habilidades abaixo descritas:

- a) um apropriado conhecimento de base;
- b) capacidades de resolver problemas interpessoais, de comunicação e interacção;
- c) atitudes intrapessoais (Fraga, 2008, p. 78).

A autora ainda defende que para que o docente se aproprie desse conhecimento de base, é necessário possuir a base científica da consultoria de modo que o docente tenha o suporte para a resolução de problemas num ambiente colaborativo. Dessa forma, o colaborador adquirirá capacidade para analisar e ultrapassar as barreiras impostas na prática colaborativa e prosseguir para os objetivos propostos.

No contexto da inclusão, as atividades desenvolvidas em sala de aula devem valorizar todos os agentes que fazem parte do processo de ensino e aprendizagem. Nesse processo de valorização, a interacção entre aluno/aluno e professor/aluno implica uma dinâmica que valoriza o trabalho grupal. Sobre o trabalho em grupo podemos referenciar a colaboração e aprendizagem cooperativa que favorecem a interdependência bem como a valorização e aprendizagem entre pares.

Embora a colaboração e a cooperação possam assemelhar-se em suas terminologias, ambas diferem frente ao prosseguimento do trabalho em grupo. A colaboração na perspectiva do trabalho grupal compreende a divisão de “[...] tarefas a diferentes grupos, não existindo necessariamente cooperação entre os elementos dos grupos, apesar de poder existir trabalho de grupo não existe uma efetiva cooperação intergrupal” (Gomes, 2013, p. 30). Já na cooperação há uma interação entre as estruturas, ou entre o grupo de forma a alcançarem um objetivo comum ou produto final.

No trabalho cooperativo, tanto professor como aluno são responsáveis pelas atividades a serem desenvolvidas, o professor como facilitador desta acção e o aluno como ser que socializa e aprende, é responsável pelas tarefas delegadas pelo professor e pode partilhar com outras crianças da sua idade o desenvolvimento destas tarefas. Nessa proposta, estaremos diante da aprendizagem cooperativa definida por Niza (1998) como sendo um conjunto de acções educativas em que os alunos trabalharão em equipa para atingirem objetivos comuns. Conforme Johnson e Johnson (2003 citado por Gomes, 2013, p. 30) “podem ser enumeradas cinco elementos básicos que ajudam a estruturar a aprendizagem cooperativa. 1) Interdependência positiva; 2) interação face a face; 3) avaliação individual/responsabilização pessoal pela aprendizagem; 4) uso apropriado de competências interpessoais; 5) avaliação do processo de trabalho de grupo”.

A interdependência positiva é compreendida como a responsabilidade que cada integrante do grupo tem face ao trabalho desenvolvido em grupo, ou seja, aquele deve sentir que a sua atuação é importante tanto para si próprio como para o grupo. A interação face a face é caracterizada a partir do momento em que os integrantes do grupo tomam a atitude de ajudar-se mutuamente para alcançar objetivos comuns.

A avaliação individual/responsabilização pessoal pela aprendizagem é afirmada como a responsabilidade que cada integrante tem pelas aprendizagens do grupo. Concomitantemente, é necessário que cada integrante seja avaliado e que o grupo saiba que a avaliação final é parte constitutiva da avaliação individual. “Isto implica que os próprios elementos do grupo procurem que todos realizem bem as suas tarefas em prol do grupo” (Gomes, 2013, p. 31). O uso apropriado das competências interpessoais constitui um dos aspectos importantes no trabalho em grupo, pois através delas serão proporcionadas competências sociais entre os integrantes do grupo no intuito de aprimorarem suas aprendizagens com os pares. A avaliação do processo de trabalho de grupo consiste na avaliação permanente do trabalho entre pares e da atividade reflexiva face aos objetivos propostos e alcançados.

As práticas inclusivas inserem-se na construção de espaços onde haja uma entreatada dos professores, apoio educativo, alunos que procuram estratégias face ao processo de ensino e aprendizagem, consoante uma atitude cooperativa que fortaleça a formulação de respostas adequadas às necessidades dos alunos com NEE (Correia, 2010). Para o desenvolvimento do processo de cooperação é relevante uma organização planificada entre os sujeitos que fazem parte deste processo, ou seja, atribuir e compartilhar tarefas e objetivos a serem alcançados pelos participantes, isto é, professor e aluno são responsáveis pelo trabalho a ser desenvolvido. “Assim, em vez de se esperar que o professor possua todo o conhecimento e sabedoria necessários para o atendimento de todos os alunos da classe, deve ser disponibilizado um sistema de apoio que o assista e o torne capaz de resolver problemas de forma cooperativa e colaborativa” (Lipsky, Gartner & Correia, 1997/2008 citado por Correia, 2010, p. 35).

A aprendizagem cooperativa favorece a inclusão de todos os alunos no contexto educacional, bem como a valorização e adaptação à diversidade presente no contexto da sala de aula, pois conforme Díaz-Aguado (2000, p.139) “a aprendizagem cooperativa aumenta, de forma considerável, a quantidade e a qualidade da interação entre colegas que se produz na escola, fazendo com que todos os alunos possam dispor deste importante contexto educativo e incorporando um tipo de interação entre iguais, centrada em conflitos ou tarefas, que dificilmente poderia ser produzida de outra forma”. Ainda conforme Johnson e Johnson (1978 citado por Gomes, 2013, p. 29) “A aprendizagem cooperativa favorece a melhoria dos resultados académicos e as interações pessoais e sociais, pois os alunos ao dependerem uns dos outros para alcançarem os seus objetivos, estabelecem uma interdependência positiva entre eles”.

Na perspectiva da inclusão o aluno com NEE é direcionado a estar no meio de alunos ditos “normais”, proporcionando aqueles oportunidades de interação, desenvolvimento académico e social. Pois conforme Correia (1997), as crianças com NEE quando têm a possibilidade de interagir com outras crianças desenvolvem-se melhor e rompe com a ideia do aluno com NEE ser educado em espaços segregados. Entretanto, para além dos alunos estarem juntos em um mesmo ambiente, é fundamental que as suas aprendizagens ocorram em conjunto. “Estas condições deverão assentar, essencialmente, em quatro pontos fundamentais: nos alunos, na organização das relações de colaboração entre alunos; nos professores, mais especificamente na colaboração entre professores; nos pais, como parceiros na educação dos seus filhos; e na comunidade, como rede de apoio e suporte das escolas” (Gomes, 2013, p.32).

O bom desenvolvimento do trabalho grupal, através da aprendizagem cooperativa, depende não apenas da responsabilidade entre os participantes face às tarefas a serem construídas, mas também da colaboração, mais especificamente, da aprendizagem cooperativa entre aqueles. A aprendizagem cooperativa segundo Díaz-Aguado (2000) proporciona modelos que favorecem um auxílio mútuo entre os participantes, centralização da atenção nas tarefas, atenção e aceitação aos outros.

Segundo Gomes, “A sala de aula, para além de um ambiente cooperativo, deverá também aplicar metodologias de diferenciação pedagógica. Diferenciar pedagogicamente implica, forçosamente, que os alunos sejam tratados de formas diferenciadas, pois, na realidade, todos os alunos apresentam particularidades” (2013, p.33). Dessa forma, o professor respeitará as particularidades dos alunos e ensinará de acordo com a necessidade de cada um, dando-lhes e oportunidade de avançarem consoante os seus ritmos de aprendizagem.

Além da importância do exercício de cooperação direccionada entre professor e aluno consoante o processo de desenvolvimento das tarefas, existe a interação estabelecida entre o professor regular e o professor de apoio, também como uma proposta de aprendizagem cooperativa, ou seja, conforme Díaz-Aguado (2000), ambos numa atitude colaborativa, podem partilhar experiências e saberes, e ajudar-se mutuamente com o propósito de melhoria da eficácia na condução do processo de ensino e aprendizagem, e conseqüentemente da inclusão de todos os alunos neste processo.

Nessa conceção, defende-se a valorização de uma escola que assuma a responsabilidade de desenvolver práticas que contribuam para o processo de ensino e aprendizagem de todos os alunos, ou seja, exclui um modelo homogéneo, competitivo e seletivo, e busca-se um modelo de valorização da aprendizagem, da heterogeneidade e da inclusão.

A escola que busca a inclusão é a “[...] que promova a abolição das barreiras à aprendizagem e que dê prioridade à aprendizagem em grupos assumidamente heterogéneos” (Rodrigues, 2007, p. 10). De facto, estas questões relativas à efetivação da escola inclusiva, ou melhor, da educação inclusiva, segundo Barroso (2003) estão relacionadas com fatores que estão inseridos nos contextos exógenos e endógenos à escola, envolvendo a organização e a estrutura desta que rege todo o trabalho pedagógico e as relações dos seus participantes (professores, pais, alunos, administração). Estes aspetos podem influenciar a presença de uma escola que inclui ou que exclui incluindo, ou seja, a escola inclusiva tem como base uma cultura de colaboração entre a comunidade escolar, é democrática, valoriza a diferença e inclui todos no processo de ensino e aprendizagem. Diferentemente do que ocorre num

modelo de escola que inclui incluindo, isto é, uma estrutura burocrática, homogénea, rígida que pretende manter e garantir a concretização rotineira e previsível dos seus resultados (Barroso, 2003) e que, portanto, necessita selecionar os que se adéquam a esta estrutura.

CAPÍTULO II- REFERENCIAÇÃO, ESTRUTURAS E MEDIDAS EDUCATIVAS E SUA AVALIAÇÃO

2.1 Referenciação e medidas educativas

Incluir o aluno com NEE na sala de ensino regular requer alguns cuidados prévios sob os quais responderão as necessidades específicas deste aluno. Para tanto, é necessário que se dê o suporte adequado no sentido de que se assegure a todos os alunos um ensino de qualidade, proporcionando-lhes a oportunidade de prosseguirem em seu desenvolvimento acadêmico, socioemocional e pessoal. Conforme Correia (2008), “A inclusão não deve ser a mera colocação de todos os alunos com NEEs nas classes regulares sem que um conjunto de pressupostos sejam assegurados (legislação, recursos, colaboração, etc.)” (p.13). Para tanto, algumas medidas são necessárias com o propósito de contribuir para a inclusão dos alunos com NEE no processo de ensino e aprendizagem. Sobre isto, a Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF), os programas individual de transição (PIT), os programas educativos individuais (PEI) e o Currículo Educativo Individual (CEI) podem proporcionar o desenvolvimento de uma proposta inclusiva aqueles alunos.

Assim, é importante refletirmos sobre estes programas e modelos de referenciação, pois eles nos trazem a percepção de que educação especial não está afastada da educação inclusiva, ambas se complementam. Pois, é de grande relevância a compreensão de que os factores que envolvem a educação especial precisam ser conhecidos e valorizados para atender à especificidade do aluno com NEE e permitir-lhe o acesso a uma educação de qualidade como é de direito de todo o cidadão (Correia, 2010). Nesse propósito, reuniremos e abordaremos os modelos de referenciação da CIF, os programas educativos PEI, PIT e o CEI como medidas que dão suporte à educação inclusiva nas escolas regulares.

Sobre a CIF, esta tem a proposta de valorização da especificidade dos problemas das pessoas com NEE, propondo o atendimento adequado e o acesso correcto dos recursos institucionais a estas. Permite também que os alunos com NEE sejam avaliados correctamente de forma que os apoios educativos possam atuar em suas necessidades, permitindo uma intervenção educativa mais rigorosa e precisa. Ainda assim, possui um conjunto de características que apoiam o desenvolvimento mais abrangente da avaliação do processo de necessidades em educação. No entanto, há uma crítica quanto às referenciações que a CIF faz junto às pessoas que apresentam alguma necessidade educativa especial (NEE). Capucha (2008, p. 89) refere a este propósito:

- ✓ O sistema dicotomiza as crianças entre aquelas cujo diagnóstico se enquadra nos critérios de elegibilidade. Isto significa que são negados recursos às crianças que se encontram na fronteira da elegibilidade, até que o seu estado se deteriore o suficiente para se enquadrarem nestes critérios.
- ✓ As que são avaliadas como elegíveis são rotuladas com um diagnóstico, com consequências negativas, de estigma associado à incapacidade.
- ✓ Crianças com um diagnóstico dual enfrentam a dificuldade em conseguir serviços adequados uma vez que se situam em duas classificações.
- ✓ Os pais veem-se obrigados a arranjar um diagnóstico médico para as suas crianças poderem recorrer aos serviços.
- ✓ Os psicólogos e outros profissionais da saúde acabam por se centrar nos recursos, uma vez que as avaliações dão enfoque à elegibilidade e não às necessidades e capacidades.
- ✓ A abordagem tende a apoiar e a fazer proliferar os estereótipos da incapacidade em vez de considerar o aluno como indivíduo.

Entretanto, podemos considerar que apesar dessas críticas, a CIF vem com a proposta de contribuir para os meios alternativos na oferta de suporte aos que dele mais precisam, de acordo com as características funcionais e de necessidade de cada aluno. A CIF também é baseada no *Modelo Universal da Funcionalidade e da Atividade* além de ter um modelo integrador, uma vez que reúne aspectos médicos, psicológicos e sociais do processo de incapacidade que contribuirão para o progresso das intervenções no contexto educacional. Permite formalizar por meio da referenciação a indicação da existência de necessidades educativas especiais de carácter permanente.

Após a referenciação seguem-se as orientações para a elaboração do Programa Educativo Individual (PEI), este será um documento que legitimará a operacionalização e eficácia do processo de ensino e de aprendizagem do aluno com NEE de carácter permanente. O PEI tem a proposta de garantir a equidade educativa entre estes alunos, uma vez que solicita à escola a sua responsabilidade em implementar as medidas educativas adequadas a cada aluno, que terá como propósito a sua aprendizagem e envolvimento nas atividades.

Conforme a afirmação de Capucha (2008), o documento acima citado é flexível e dinâmico, de forma que permite sempre que necessário que seja feita uma revisão e reformulação dele. Mediante esta afirmação, o mesmo autor formula na figura abaixo as fases que se seguem para a elaboração deste documento:

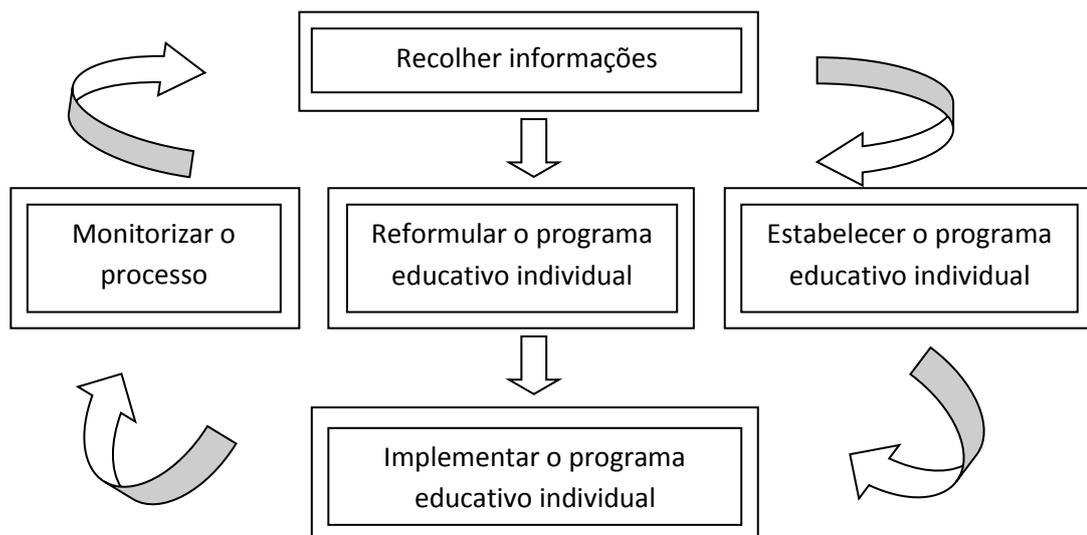


Figura 1 – Processo de elaboração e implementação do PEI (Capucha 2008, p.26).

A elaboração do programa depende obrigatoriamente do professor responsável ou do director de turma, no entanto, de acordo com o nível que o aluno esteja a frequentar, poderá ser elaborado pelo professor da educação especial e pelo encarregado da educação. Quando houver necessidade a equipa de serviços técnicos pedagógicos de apoio ao aluno além de serviços médicos poderão atuar conjuntamente na elaboração do documento. Entretanto, para a sua elaboração o programa precisa ser aprovado pelo conselho pedagógico e homologado pelo conselho executivo da escola além de ter uma autorização feita pelos encarregados da educação. Conforme o nº 3 do artigo 9º deste Decreto-Lei, no PEI consubstancia-se:

- ✓ A identificação do aluno;
- ✓ O resumo da história escolar e outros antecedentes relevantes;
- ✓ A caracterização dos indicadores de funcionalidade e do nível de aquisições e dificuldades do aluno;
- ✓ Os fatores ambientais que funcionam como facilitadores ou como barreiras à participação e à aprendizagem;
- ✓ A definição das medidas educativas a implementar;
- ✓ A discriminação dos conteúdos, dos objetivos gerais e específicos a atingir e das estratégias e recursos humanos e materiais a utilizar;
- ✓ O nível de participação do aluno nas atividades educativas da escola;
- ✓ A distribuição horária das diferentes atividades previstas;
- ✓ A identificação dos técnicos responsáveis;
- ✓ A definição do processo de avaliação da implementação do programa educativo individual;

- ✓ A data e assinatura dos participantes na sua elaboração e dos responsáveis pelas respostas educativas a aplicar.

Diante disto, o PEI constitui-se de um documento que contribui substancialmente para a educação inclusiva na escola de ensino regular, uma vez que ele atenderá as especificidades do aluno com NEE de carácter permanente e dessa forma lhe dará o suporte para a inserção e participação nas atividades educativas. O PEI caracterizado como uma medida prévia para atender o aluno com NEE de carácter permanente pode ser complementando pelo Plano Individual de Transição (PIT), este é elaborado três anos antes da idade limite de escolaridade obrigatória.

O PIT, tal como exposto acima, é um documento complementar do PEI, ou seja, caso o aluno com NEE apresente dificuldades que o impeça de adquirir competências e habilidades definidas pelo currículo comum a escola poderá três anos antes que acabe a escolaridade obrigatória do aluno, integrar o PEI com o PIT. Neste sentido, este caracteriza-se como um documento, que assim como o PEI, tem por objetivo promover ao aluno com NEE a sua capacitação para adquirir competências sociais no sentido de que este seja capaz de efectivar seu projecto de vida. Substancialmente, conforme a Lei 3/2008, de 7 de janeiro em seu art. 14º, este documento deve ser flexível respondendo adequadamente aos desejos, aspirações e competências do aluno, deve também clarificar e definir as etapas necessárias para o desenvolvimento das ações desde o início até a conclusão do percurso educativo.

Ainda, sobre a Lei acima citada, o PIT é preparado pela mesma equipa responsável pela elaboração do PEI, ou seja, pela família do aluno, pelos profissionais que integram as áreas de segurança social e formação profissional. Seguidamente, o documento deve ser datado e assinado por toda equipa que esteve na sua elaboração e pelos encarregados da educação, e quando houver necessidade também poderá ser assinado pelo próprio aluno.

Conforme a afirmação de Capucha (2008), “A definição e implementação do PIT integra-se num processo dinâmico que envolve duas fases sequenciais, podendo repetir-se e redefinir-se até se ajustarem expectativas, competências e ofertas existentes na comunidade” (p.34). Mediante esta afirmação, o mesmo autor formula na figura abaixo as fases que se seguem para a elaboração deste documento:

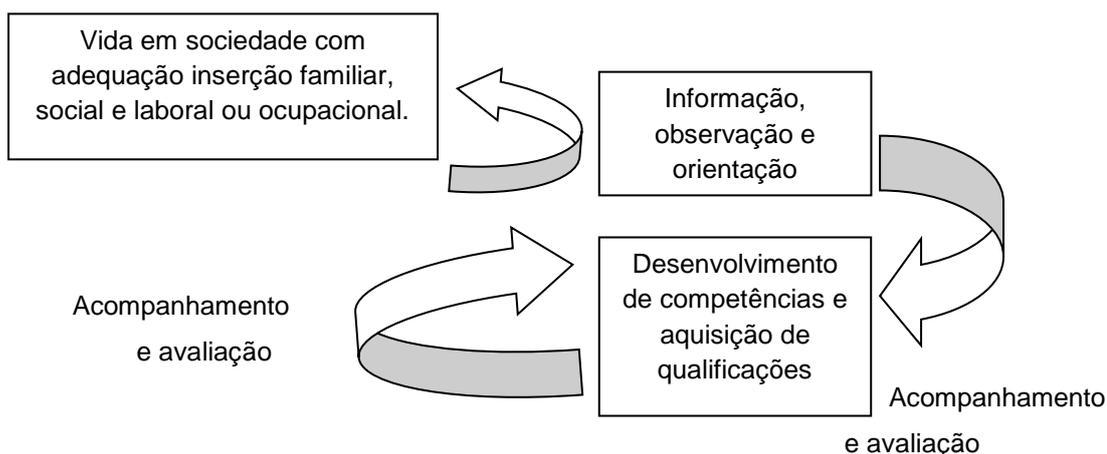


Figura 2 – Processo de elaboração e implementação do PIT (Capucha, 2008, p.27).
A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) refere que:

Os jovens com necessidades educativas especiais precisam de ser apoiados para fazer uma transição eficaz para a vida activa, quando adultos. As escolas devem ajudá-los a tornarem-se activos economicamente e proporcionar-lhes as competências necessárias na vida diária, oferecendo-lhes uma formação nas áreas que correspondem às expectativas e às exigências sociais e de comunicação da vida adulta, o que exige técnicas de formação adequada, incluindo a experiência directa em situações reais, fora da escola. O currículo dos alunos com necessidades educativas especiais que se encontram nas classes terminais deve incluir programas específicos de transição, apoio à entrada no ensino superior, sempre que possível, e treino vocacional subsequente que os prepare para funcionar, depois de sair da escola, como membros independentes e activos das respectivas comunidades. Estas actividades terão de efectuar-se com a participação empenhada de consultores vocacionais, agências de colocação, sindicatos, autoridades locais e dos vários serviços e organizações competentes (p. 34).

Assim sendo, a escola tem o papel de “[...] estabelecer metas exequíveis e definir o papel que estes querem assumir na sociedade, por forma a assegurar a transição suave da escola para o trabalho” (Marques, 2013, p.32). Jenaro (2003, citado por Marques, 2013, p.34) afirma que “o processo de transição para a vida pós-escolar pode ser encarado como uma espécie de dispositivo de acompanhamento que, de forma individualizada e à medida de cada um, ajuste apoios e recursos suplementares de forma continuada (a curto, médio e longo prazo), promovendo o seu desenvolvimento pessoal, social e profissional”. Sanz (2004) acrescenta que o processo de transição para a vida adulta implica dar a possibilidade para o aluno com NEE fazer suas escolhas nos vários domínios da vida.

Sobre o CEI conforme o Decreto- Lei 3/2008, de 7 de janeiro em seu art. 21º afirma que o currículo comum será alterado conforme o nível de funcionalidade do aluno e esta alteração pode concretizar-se:

- ✓ na priorização de áreas curriculares ou determinados conteúdos em detrimento de outros;
- ✓ na eliminação de objetivos e conteúdos;
- ✓ na introdução de conteúdos e objetivos complementares referentes a aspectos bastantes específicos (i.e. comunicação não verbal; utilização de tecnologias de apoio no âmbito da comunicação, mobilidade, acessibilidades);
- ✓ na eliminação de áreas curriculares. (Capucha, 2008, p. 37).

Pretende assim que o currículo proponha atividades que sejam úteis aos diversos contextos de vida do aluno, ou seja, que as competências definidas possam ter significado para o aluno atendendo às suas expectativas sociais. Para a elaboração do CEI é necessária a orientação do Conselho Executivo e do Departamento de Educação Especial, e para sua implementação junto do aluno com NEE de carácter permanente é imprescindível uma avaliação rigorosa deste. Sobre isto, Capucha (2008, p. 37) afirma que “É o nível de funcionalidade do aluno que vai determinar o tipo de modificações a realizar no currículo” e as estratégias a serem adoptadas do processo de ensino e aprendizagem. Conforme Cunha (2010), na gestão curricular poderão ser feitas diversas adaptações no currículo, considerando tudo aquilo que o aluno com NEE consegue realizar em sala de aula, valorizando a diferenciação, e que no final do ciclo de escolaridade este aluno adquira habilidades sociais e cognitivas.

No entanto, precisamos também compreender que o currículo específico só será necessário quando se esgotem todas as possibilidades da utilização do currículo comum junto do aluno com NEE. Nessa proposta, Rodrigues (2007) define e caracteriza alguns tipos de currículo em função do grau de adequação. As adequações curriculares dependerão daquilo que o aluno consegue realizar ao nível do conhecimento escolar.

Quadro 1- Tipos de Currículos para Alunos com NEE

Currículo Regular com ou sem Apoio	<p>Resposta às NEEs no contexto do currículo regular, dentro do horário normal da turma.</p> <p>Recurso esporádico a pequenos apoios ou pequenas adaptações.</p> <p>Aplicável a: amblíopes, surdez ligeira, deficientes motores sem lesão cerebral, problemas de aprendizagem.</p>
---	--

<p>Currículos Regulares com algumas modificações</p>	<p>Tendo como padrão o mesmo trabalho que os pares, no entanto os objetivos devem ser mais apropriados mantendo como referencial os objetivos gerais.</p> <p>Podem conter pequenos cortes, acrescentos ou alterações ao currículo e ou algumas atividades suplementares ou alternativas geridas de molde a não perturbar a presença no currículo regular.</p>
<p>Currículo Regular com reduções significativas</p>	<p>Mantém-se a preocupação em seguir o currículo regular sempre que possível podendo, no entanto, haver cortes e modificações substanciais no conjunto das disciplinas ou em disciplinas específicas; O currículo centra-se em torno dos “Skills básicos” (leitura, escrita e cálculo).</p> <p>Progressos significativos nas disciplinas base devem conduzir à reintrodução paulatina das outras disciplinas.</p> <p>Disciplinas e ou conteúdos em que o aluno não consegue acompanhar devem dar lugar a conteúdos e actividades que promovam maior autonomia e a preparação para a vida activa.</p> <p>A implementação destes currículos exige uma maior organização interna da escola/recursos.</p>
<p>Currículo Especial com Acrescentos</p>	<p>Integração social.</p> <p>Integração nas áreas académicas essenciais (linguagem, comunicação e cálculo).</p> <p>Incluir tudo o que proporcione auto-estima, autonomia pessoal e social, preparação para a vida activa e cívica.</p> <p>Actividades orientadas com a colaboração de técnicos especializados, em ambientes adequados e combinando contextos educativos proporcionados por instituições especializadas.</p>
<p>Currículo Especial</p>	<p>Currículos especiais tradicionais centrados nas habilidades básicas de autonomia pessoal e social.</p> <p>Programas intensivos específicos altamente estruturados, assentes em princípios e métodos behavioristas ministrados em ambientes educativos especiais com elevado controle de comportamento.</p> <p>Currículos desenvolvimentistas que têm por base os padrões e estádios do desenvolvimento normal (competências motoras, sensoriais, sociais e cognitivas).</p> <p>Currículos Funcionais – contextos educativos próximos da vida real na comunidade em que o aluno vive.</p> <p>Desenvolvem a autonomia pessoal e social e também o usufruto das mesmas oportunidades, recursos e serviços que os seus pares.</p> <p>As tarefas ou actividades a aprender são abordadas globalmente em</p>

	diversos contextos reais sem qualquer preocupação com pré-requisitos sensoriais, motores, sociais ou cognitivos que o aluno não domine.
--	---

Sobre o exposto é importante entendermos que face ao modelo de referenciação da CIF, os programas educativos PEI, PIT e o CEI só deverão ser adoptados caso o aluno apresente necessidades educativas de carácter permanente, ou seja, que exija uma intervenção da educação especial, caso contrário será encaminhado de acordo com a sua situação para os apoios disponíveis na escola.

2.2 Estrutura organizacional de uma escola inclusiva

Os propósitos de uma educação inclusiva voltados para o contexto escolar necessitam de algumas estratégias e posicionamentos dos profissionais da educação em torno deste debate. Falar em educação inclusiva requer alguns esclarecimentos frente às conceções desta junto ao Ensino Especial, ou seja, de compreendermos que este não está desvinculado do ensino regular (como assim é entendido por muitos educadores, pela legislação e meios académicos). Nesta linha de pensamento Correia (2010, p. 14) afirma que “[...] a educação especial não é, ao contrário do que é habitual ler-se na legislação portuguesa e ouvir-se nos meios académicos e nas escolas, uma educação paralela ao ensino regular. Ensino especial, como muitos erradamente continuam a chamar-lhe. É, como já o disse, um conjunto de recursos especializados que se constituem como condição fundamental para uma boa prestação de serviços educativos para alunos com NEE”.

A escola que está direcionada para a filosofia da educação inclusiva precisa entender que não há uma desvinculação do ensino especial do ensino regular, ambos caminham numa mesma direção. O ensino especial existe para que se tenha um suporte junto ao ensino regular no tocante à inclusão de alunos com NEE (Correia, 2010). Nesse sentido, o Decreto-Lei 3/2008, de 7 de janeiro, como já referenciado, no seu art. 23º faz menção às escolas de referência para alunos com problemas de surdez, cegos e com baixa visão, assim como as unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo. Concomitantemente, estas escolas e unidades dão o suporte para que estes alunos adquiram competências específicas que os auxiliarão em sua inclusão escolar e social.

Sobre as escolas de referência voltadas aos alunos surdos é-lhes destinado um ambiente bilíngue onde estes podem desenvolver a língua gestual portuguesa (LGP) escrita e falada. Estas escolas estão integradas nos agrupamentos de escolas

do ensino regular. Assim sendo, os alunos com surdez são encaminhados a frequentar aquelas em tempo parcial com o propósito de que adquiram habilidades para serem incluídos nas escolas de ensino regular.

Para tanto, há uma estrutura de atendimento correcto das necessidades destes alunos, integrando assim uma equipe de docentes, técnicos e de equipamentos adequados para o atendimento daqueles. Sobre isto, o Decreto- Lei 3/2008, de 7 de janeiro em seu art. 23º dispõe que os objetivos das escolas de referência estão situados em:

- ✓ Assegurar o desenvolvimento da língua gestual portuguesa como primeira língua dos alunos surdos;
- ✓ Assegurar o desenvolvimento da língua portuguesa escrita como segunda língua dos alunos surdos;
- ✓ Assegurar às crianças e jovens surdos, os apoios ao nível da terapia da fala, do apoio pedagógico e do reforço das aprendizagens, dos equipamentos e materiais específicos, bem como de outros apoios que devam beneficiar;
- ✓ Organizar e apoiar os processos de transição para a vida pós-escolar;
- ✓ Criar espaços de reflexão e partilha de conhecimentos e experiências, numa perspectiva transdisciplinar de desenvolvimento de trabalho cooperativo, entre profissionais com diferentes formações que desempenham as suas funções com alunos surdos;
- ✓ Programar e desenvolver acções de formação em língua gestual portuguesa, para a comunidade escolar e para os familiares dos alunos surdos;
- ✓ Colaborar e desenvolver com as Associações de Pais e com as Associações de Surdos acções de diferentes âmbitos, visando a interacção entre a comunidade surda e a comunidade ouvinte (Capucha, 2008, p. 40).

Neste contexto, a execução destes objetivos é seguramente delegada pelo Conselho Executivo no sentido de que haja uma garantia da organização, funcionamento e orientação para o desenvolvimento de respostas adequadas aos alunos surdos. Seguidamente, a estrutura organizacional desta escola de referência, assenta no reconhecimento do sentido comunitário, legitimando a ação coletiva, colaborativa, valorizando a diversidade e atitudes diferenciadas buscando estratégias que promovam a aprendizagem destes alunos no sentido de que se sintam e sejam verdadeiramente incluídos (Capucha, 2008).

No que se refere às escolas de referência voltadas para alunos cegos e com baixa visão, são compostas por docentes com formação específica para atuar com a educação especial no domínio da visão. Assim sendo, estes e outros profissionais

possuem competências para o ensino do Braille e de orientação e mobilidade, no sentido de que alunos cegos ou com baixa visão adquiram habilidades que os auxiliam na sua vida escolar e social, tal como o objetivo demandado pelas escolas de referência para alunos surdos.

Quanto às unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo, estas constituem como “uma resposta educativa especializada, desenvolvida em agrupamentos de escolas, ou escolas secundárias, para alunos que manifestem perturbações enquadráveis nesta problemática” (Capucha, 2008, p. 42). As unidades são compostas por docentes especializados na educação especial e cabe a Conselho Executivo de cada agrupamento de escolas ou escolas a responsabilidade em organizar, orientar e acompanhar o funcionamento destas unidades.

Os objetivos dessas unidades estão expressos em:

- ✓ promover a participação dos alunos com perturbações do espectro do autismo nas actividades curriculares e de enriquecimento curricular junto dos pares da turma a que pertencem;
- ✓ implementar e desenvolver um modelo de ensino estruturado que consiste na aplicação de um conjunto de princípios e estratégias que, com base em informação visual, promovam a organização do espaço, do tempo, dos materiais e das actividades;
- ✓ aplicar e desenvolver metodologias de intervenção interdisciplinares que, com base no modelo de ensino estruturado, facilitem os processos de aprendizagem, de autonomia e de adaptação ao contexto escolar;
- ✓ proceder às adequações curriculares necessárias;
- ✓ organizar o processo de transição para a vida pós-escolar;
- ✓ adoptar opções educativas flexíveis, de carácter individual e dinâmico, pressupondo uma avaliação constante do processo de ensino e de aprendizagem do aluno e o regular envolvimento e participação da família. (Capucha, 2008, p. 43).

2.3 A avaliação institucional e acompanhamento das medidas de educação especial e das práticas de diferenciação e apoios

A avaliação institucional e o acompanhamento das medidas de educação especial tem estado a cargo da IGEC ¹¹, órgão pertencente ao Ministério da Educação e Ciência em Portugal, que tem como funções o acompanhamento, controlo,

¹¹ Recentemente o seu nome foi alterado de Inspeção Geral da Educação (IGE) para Inspeção Geral da Educação e Ciência (IGEC).

auditoria, avaliação, provedoria e ação disciplinar. Entre estas funções destacam-se a avaliação e o acompanhamento, mais concretamente a Avaliação Externa de Escolas e o acompanhamento no âmbito das medidas e estruturas da educação especial. A inspeção efetivada na modalidade da educação especial corresponde ao propósito de “[...] assegurar a qualidade das respostas educativas proporcionadas pela educação especial e zelar pela equidade e pela salvaguarda dos legítimos interesses das crianças e jovens [...]” (Inspeção Geral da Educação, 2011-2012, p. 5). Assim sendo, a IGEC procura acompanhar e avaliar a implementação do Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro, nos jardins de infância e nas escolas do ensino básico e secundário, paralelamente à Avaliação Externa de Escolas iniciada em 2006. Com os resultados destas intervenções são elaborados relatórios que estão publicados na página da IGEC.

O acompanhamento¹² das medidas de educação especial

Esta inspeção direcionada ao ensino especial iniciou-se no ano lectivo de 2010-2011 fazendo parte 46 agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas no âmbito das cinco delegações regionais da IGE. No ano referido bem como no ano lectivo de 2011-2012, a avaliação centrou-se em três áreas:

- I) Capacitação das escolas para uma organização, gestão e ação educativa eficazes;
- II) Conhecimento e regulação do funcionamento da educação especial;
- III) Inclusão e participação escolar e social dos alunos com necessidades educativas especiais; (Inspeção Geral da Educação, 2011-2012, p.6).

Assim sendo, a inspeção na modalidade do ensino especial amparada pelo princípio da qualidade e equidade na *Prestação do Serviço Educativo*, possuiu nestes dois anos lectivos, como objetivos específicos, o acompanhamento, organização e funcionamento da Educação Especial; a apreciação das respostas educativas proporcionadas às crianças e jovens com NEE de caráter permanente, os seus resultados alcançados e contribuição para a regulação da organização e funcionamento da Educação Especial.

Concomitantemente, em face do acompanhamento, organização e funcionamento da educação especial consideraram-se nestes dois anos:

¹² Embora não seja uma atividade específica da Avaliação, consideramos importante relatar o que se passa nestes relatórios, uma vez que eles nos trazem informações pertinentes sobre a organização e funcionamento das medidas educativas voltadas à educação especial, fatores que estão interligados com nosso objeto de estudo.

- ✓ O planeamento da Educação Especial;
- ✓ Os procedimentos de referenciação e avaliação;
- ✓ A elaboração e execução dos programas educativos individuais;
- ✓ A articulação entre os diversos intervenientes, incluindo as famílias, serviços e entidades;
- ✓ A gestão dos recursos humanos e materiais quanto à sua adequação, eficácia e racionalidade.

Sobre os aspetos acima referenciados, estes estão interligados ao âmbito mais geral e ao âmbito mais específico das medidas educativas para a inclusão de alunos com NEE. Estes aspetos também estão presentes no quadro de referência do 2º ciclo avaliativo da AEE que utilizaremos como base para a análise de conteúdo. Sobre isto, detalharemos no decorrer deste estudo.

Sobre os aspetos metodológicos da inspeção, consideramos pertinente relatar para compreendermos como se realizou esta atividade de inspeção e o que foi considerado para a educação especial. Assim sendo, a inspeção no ano lectivo de 2010-2011 ocorreu em 46 escolas agrupadas e não agrupadas, estando presentes unidades de ensino estruturado para alunos com perturbações do espectro do autismo, escolas de referência para alunos surdos ou cegos e com baixa visão e apoio especializado para alunos com multideficiência e surdocegueira congénita. Já no ano lectivo de 2011-2012 esta inspeção ocorreu em 97 agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, sendo a maior parte delas compostas também por unidades de ensino estruturado para alunos com perturbações do espectro do autismo, escolas de referência para alunos surdos ou cegos e com baixa visão e apoio especializado para alunos com multideficiência e surdocegueira congénita. Nestes dois anos lectivos foram realizadas observações das instalações, dos materiais e equipamentos disponíveis na escola, das modalidades específicas acima referenciadas bem como em organizações do ensino especial que não compunham estas modalidades específicas.

Analisaram-se ainda os documentos estruturantes das escolas tais como os programas educativos individuais (PEI) dos alunos, realizando-se também a observação do contexto educativo voltados para os alunos com NEE. Além disso, foram realizadas entrevistas com pais, docentes e encarregados da educação desses alunos e dos técnicos que atuam junto destes.

Para recolha da informação, nestes dois anos lectivos os recursos utilizados foram a análise documental (PEI, projecto curricular de agrupamento/escola, regulamento interno, plano anual das atividades e relatórios de avaliação), a entrevista

de painel e as observações dos contextos educativos (sala de aula, espaços de apoio pedagógico, unidades de ensino estruturado, apoio especializado, e outros espaços escolares). (Inspeção Geral da Educação, 2011-2012).

Assim sendo, face aos resultados obtidos desta inspeção relataremos os que estão dentro das modalidades específicas de educação e respostas educativas especializadas, das medidas educativas, dos processos de referenciação, dos recursos humanos, dos recursos físicos e materiais, planeamento e organização da educação especial, respostas educativas e resultados dos alunos, dos aspetos positivos e aspetos a melhorar.

Sobre as modalidades específicas da educação a destacar as escolas de referência, as unidades de ensino estruturado e unidades de apoio especializado, em face aos resultados evidenciou-se que no ano lectivo de 2010-2011, do total de escolas inspeccionadas em Portugal, 20,9% dos alunos frequentaram estas estruturas organizativas do ensino especial. Já no ano lectivo de 2011-2012 este valor cai para 13,4%, ainda assim, os alunos integrados que frequentaram as unidades de apoio especializado corresponderam a 6,1%. Referente a este mesmo ano lectivo, os alunos com espectro do autismo que integraram as unidades de ensino estruturado corresponderam a 4,8% e os alunos surdos e cegos corresponderam a respetivamente 1,5% e 1,1%. Os dados referentes à inspeção no ano lectivo de 2011-2012 estão ilustrados na figura abaixo:

	Escolas de Referência		Unidades de ensino estruturado e de apoio especializado		Total
	Educação bilíngue de alunos surdos	Educação de alunos cegos e com baixa visão	Perturbações do espectro do autismo	Multideficiência e surdocegueira congénita	
Crianças e alunos	93 (1,5%)	67 (1,1%)	305 (4,8%)	387 (6,1%)	852 (13,4%)
Escolas de referência e unidades	5 (5,2%)	11 (11,3%)	53	66	135
Escolas com unidades	-	-	38 (39,2%)	54 (56,7%)	92 (94,8%)

Figura 3- Crianças e alunos das escolas de referência e das unidades de ensino estruturado

(Inspeção Geral da Educação e Ciência, 2011-2012, p.11).

Sobre as medidas educativas, os dados mostraram que tanto no ano lectivo de 2010-2011 como no ano lectivo de 2011-2012 a medida mais utilizada em todos os níveis e ciclos de educação e ensino foi a de apoio personalizado, seguindo as adequações curriculares na educação pré-escolar, adequações curriculares individuais no ensino básico e secundário e as adequações no processo de avaliação (superior à medida de apoio personalizado no ensino secundário). Sobre isto, confere-se o quadro a seguir referente aos dois anos lectivos:

Quadro 2- Peso relativo às medidas educativas aplicadas

Medidas educativas	Percentagem por referência ao total de medidas aplicadas (2010-2011)	Percentagem por referência ao total de medidas aplicadas (2011-2012)
Apoio pedagógico personalizado	29,1%	31,5%
Adequações curriculares individuais	26,1%	18,5%
Adequações no processo de matrícula	17,4%	5,5%
Adequações no processo de avaliação	10,3%	28,3%
Currículo específico individual	10,2%	8,4%
Tecnologias de apoio	6,9%	7,8%

(Inspeção Geral da Educação, 2010-2011/2011-2012).

No que concerne aos planos individuais de transição (PIT) constatou-se que no ano lectivo de 2010-2011 dos 179 PITs elaborados, 147 foram implementados três anos antes do limite de escolaridade e 79 integraram a formação profissional. Já no ano lectivo de 2011-2012 foram construídos 361 PITs nas escolas avaliadas, sendo que 83,5% foram implementados, correspondendo a um total de 308 e 272 integraram a formação profissional.

Face aos processos de referenciação dos alunos os resultados do relatório do ano lectivo de 2010-2011 mostrou que das 1.844 crianças e alunos referenciados, 1.390 utilizaram a CIF. Ainda assim, 948 alunos foram encaminhados para apoios especializados e 442 alunos foram beneficiados de outras respostas educativas, no âmbito dos apoios e complementos educativos. Já no ano lectivo de 2011-2012 dos 5.112 alunos referenciados nas escolas, 4.159 foram submetidos à avaliação especializada por meio da CIF-CJ e destes 2.830 foram encaminhados para os apoios especializados e 1.329 beneficiaram de outras respostas educativas (planos de acompanhamento e recuperação, percursos curriculares alternativos, cursos de

educação e formação, apoio educativo e tutorias). “Alguns alunos foram encaminhados para respostas conexas com aquelas que são disponibilizadas no âmbito da educação especial, como sejam terapias da fala e ocupacional, acompanhamento psicológico e psicoterapia bem como diversas especialidades clínicas” (Inspeção Geral da Educação, 2011-2012, p. 14). Destaca-se também que 953 crianças e alunos referenciados não foram submetidos à avaliação especializada por meio da CIF-CJ.

No que concerne aos recursos humanos tanto no ano lectivo de 2010-2011 como no ano lectivo de 2011-2012 constatou-se que quase todos os docentes que trabalham nas unidades de ensino estruturado e apoio especializado possuíam especialização em educação especial e que a quantidade de professores que não possuíam esta formação correspondeu a um agrupamento de escolas. Ainda, “Nas escolas exercem funções outros profissionais vocacionados para o trabalho junto dos alunos da Educação Especial, dotados de competências específicas” (Inspeção Geral da Educação, 2011-2012, p. 16). Estes integraram uma equipa de docentes e técnicos que exerceram funções nas escolas de referência para educação bilingue de alunos surdos, terapeutas da fala, psicólogos escolares dos Serviços de Psicologia e Orientação (SPO). Além disso, os apoios especializados integraram também outros técnicos pertencentes às entidades externas no âmbito das parcerias e protocolos das escolas. Também as escolas recorreram à colaboração de profissionais de outras entidades, intervindo na área social, saúde física e mental, desporto, “[...] serviços do Estado e das autarquias locais (hospitais, centros de saúde, Forças Armadas e Forças de Segurança, serviços municipais, juntas de freguesia, etc.)” (Inspeção Geral da Educação, 2011-2012, p. 16).

Face aos recursos físicos e materiais das escolas onde se processou a inspeção, os resultados desta no ano lectivo de 2010-2011 mostrou que estes foram suficientes (95,7%) para as crianças e alunos pertencentes à educação especial. No entanto, 21,7% dos recursos materiais não foram suficientes nem estavam adequados ao modelo de ensino adoptado (Inspeção Geral de Educação, 2010-2011). Já no ano lectivo de 2011-2012, os recursos físicos e materiais das escolas foram suficientes correspondendo a 86,6% do total. Também mostrou que estes foram adequados ao modelo de ensino adoptado nas escolas correspondendo a 93,8% das escolas. “No entanto, constatou-se que, nalgumas escolas (27,2%), os equipamentos das unidades especializadas não são suficientes e não estão adaptados às necessidades. No mesmo sentido, subsistem escolas (23,7%) em que as áreas de trabalho das unidades de ensino estruturado para alunos com perturbações do espectro do autismo não estão devidamente delimitadas” (Inspeção Geral da Educação, 2011-2012, p. 18).

No que tange aos equipamentos para educação bilingue de alunos surdos, tanto no ano lectivo de 2010-2011 como no ano lectivo de 2011-2012, das 5 escolas que a possuíam, apresentavam uma grande diversidade de equipamentos essenciais para o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos. Referente aos equipamentos para educação de alunos cegos e com baixa visão, também no ano lectivo de 2010-2011 e 2011-2012, das 11 escolas de referência para estes alunos, registou-se, também, uma diversidade face aos equipamentos para as aprendizagens dos alunos. No âmbito da acessibilidade e instalações verificou-se no ano lectivo de 2010-2011 que em “15,2% das escolas intervencionadas, as acessibilidades não estavam adaptadas às especificidades dos alunos com necessidades educativas de carácter permanente. Por outro lado, em 28,3%, as instalações não se adequavam ou adaptavam às especificidades destes alunos” (Inspeção Geral da Educação, 2010-2011, p.22). Já no ano de 2011-2012, das escolas que foram intervencionadas 16,5% não estavam adaptadas para às necessidades dos alunos.

Referente ao planeamento e organização da educação especial, este esteve dividido em dois aspetos que inclui por um lado o planeamento, organização e gestão e, por outro, a cooperação e parcerias. Face ao primeiro aspeto referido, no ano lectivo de 2010-2011 verificou-se que dos documentos estruturantes não contemplam finalidades, objetivos e estratégias que a escola se propõe realizar para o apoio dos alunos com NEE de carácter permanente. Ainda, 50% destes documentos não identificaram em seu projecto curricular, as respostas específicas, diferenciadas, destinadas a alunos surdos, cegos ou com baixa visão, com perturbações do espectro do autismo e com multideficiência e surdocegueira congénita e que 23,9% das escolas evidenciaram fragilidades no regulamento interno dos direitos e deveres dos alunos e suas famílias. Além disso, registou-se que em 56,5% das escolas não realizaram mecanismos de monitorização e autorregulação da Educação Especial e que em 60,9% das escolas intervencionadas o coordenador do departamento curricular de Expressões não realizou a orientação do desenvolvimento dos *CEIs*.

Já no ano lectivo de 2011-2012, 45,4% das escolas avaliadas, os seus documentos estruturantes não previram as adequações no âmbito organizativo e de funcionamento para o desenvolvimento das respostas educativas na modalidade de educação especial. Os resultados mostraram também que 60,9% dos casos abordados, os projectos educativos não possuíam metas e estratégias de apoio aos alunos com NEE, não identificando respostas diferenciadas para alunos cegos, surdos, com baixa visão, com perturbações do espectro do autismo e com multideficiência (62,8%). “Isto é, os documentos estruturantes são omissos ou não se referem com suficiente desenvolvimento relativamente aos princípios de ação

educativa e às estratégias de adequação relativas ao processo de ensino e de aprendizagem, de caráter organizativo e de funcionamento, necessários para responder adequadamente às necessidades destas crianças e jovens [...]” (Inspeção Geral da Educação, 2011-2012, p. 22).

Ainda sobre isto, o plano anual ou plurianual de atividades não integraram estratégias de atividades voltadas para o apoio personalizado aos alunos com NEE. Além disso, 42,3% das escolas não realizaram mecanismos de monitorização e autorregulação da educação especial. “Relativamente aos diversos níveis de controlo e supervisão da educação especial, registaram-se que, na generalidade das escolas, o diretor organizava, acompanhava e orientava o desenvolvimento da educação especial, orientava e assegurava o desenvolvimento dos currículos específicos individuais dos alunos (95,6%) [...]” (Inspeção Geral de Educação, 2011-2012, p. 22). Ainda assim, 11% das escolas, grupos de educação especial e seus departamentos não possuíam orientações para garantia do desenvolvimento do CEI.

Sobre a cooperação e parcerias registou-se que estas ocorreram em instituições na área da saúde e reabilitação, economia social, desporto, entre outras. “Assumem maior relevo a área das terapias, do desenvolvimento psicológico, da transição para a vida pós-escolar, das atividades físicas e desporto adequado. Salienta-se, ainda, a existência de parcerias com instituições de ensino superior e associações especializadas em razão da matéria” (Inspeção Geral da Educação, 2011-2012, p. 23).

Referente às respostas educativas e resultados dos alunos faremos menção ao processo de referenciação, ao processo de avaliação, à Elaboração do Programa Educativo Individual (PEI), sua operacionalização, acompanhamento e avaliação, à educação bilíngue para alunos surdos, educação para alunos cegos e com baixa visão, às Unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com espectro do autismo, às Unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita e aos resultados dos alunos com NEE de caráter permanente.

Face à referenciação, no ano lectivo de 2010-2011 constatou-se que 96% dos documentos de referenciação foram da responsabilidade dos docentes e que 56,5% foram da responsabilidade de pais, técnicos de saúde, serviços de Intervenção Precoce na Infância. A descrição das razões que desencadearam a referenciação, mostra que em 70,5% dos casos estavam presentes as respostas educativas já desencadeadas junto ao aluno e que 70,2% dos documentos anexaram ou referiram evidências que sustentavam a referenciação.

No ano lectivo de 2011-2012, constatou-se que 95,9% dos documentos de referenciação foram efetivados pelos docentes e 57,7% foi de responsabilidade de outros autores (pais, técnicos de saúde, serviços de Intervenção Precoce na Infância, etc). A descrição das razões que desencadearam a referenciação mostra que em 77,3% dos casos estão presentes as respostas educativas já desencadeadas junto ao aluno e 27,8% dos documentos não apresentavam evidências de sustentação da referenciação.

Sobre o processo de avaliação das crianças e alunos, os resultados do ano lectivo de 2010-2011 mostraram que 97,1% dos processos foram avaliados por meio da CIF e que em 98% dos casos houve a participação dos profissionais e serviços, bem como dos pais e encarregados de educação. Ainda assim, 96,5% dos processos individuais analisados integraram detalhadamente as razões que determinavam as necessidades específicas de cada aluno. Além disso, em “[...] 4,5% dos mesmos não constaram nos relatórios a determinação dos apoios especializados, as adequações do processo de ensino e de aprendizagem e as tecnologias de apoio a inserir nos programas educativos individuais das crianças e alunos” (Inspeção Geral da Educação, 2010-2011, p,28). Sobre estes dados ilustra o quadro a seguir:

Quadro 3- Processo de avaliação

	Processos Individuais
A avaliação, tendo a CIF como quadro de referência, contempla as componentes da funcionalidade e da incapacidade e fatores contextuais	97,1%
No processo de avaliação participaram os pais e encarregados de educação, docentes, outros técnicos e especializados e serviços	98%
Do relatório técnico-pedagógico constam as razões que determinam as necessidades específicas do aluno e a sua tipologia: identifica o perfil de funcionalidade, as funções do corpo e os fatores ambientais	96,5%
Do relatório técnico-pedagógico consta a determinação dos apoios especializados, as adequações do processo de ensino e de aprendizagem e tecnologias de apoio	95,5%

(Inspeção Geral de Educação, 2010-2011, p.28).

No ano lectivo de 2011-2012 constatou-se que 93,3% dos casos da avaliação ocorreram por meio da CIF e que 6,7% não utilizavam a CIF. Este mesmo percentual ocorreu respetivamente na intervenção de uma equipa de profissionais e serviços, participação ativa dos pais e encarregados da educação; da não participação de todos

os agentes e parceiros. Ainda assim, 93,1% dos processos individuais mostraram que nos relatórios técnico-pedagógicos estavam presentes as razões que determinavam as necessidades dos alunos e a sua tipologia (perfil de funcionalidade, funções do corpo e fatores ambientais), e em 6,9% dos casos não contavam essas razões. Além disso, em 7,6% dos processos “não constam a determinação dos apoios especializados, as adequações do processo de ensino e de aprendizagem e as tecnologias de apoio a inserir nos programas educativos individuais das crianças e alunos” (Inspeção Geral de Educação, 2011-2012, p.26). Sobre o processo individual ilustra o quadro a seguir:

Quadro 4- Processo de avaliação

	Processos Individuais
A avaliação, tendo a CIF como quadro de referência, contempla as componentes da funcionalidade e da incapacidade e fatores contextuais	93,3%
No processo de avaliação participaram os pais e encarregados de educação, docentes, outros técnicos e especializados e serviços	93,3%
Do relatório técnico-pedagógico constam as razões que determinam as necessidades específicas do aluno e a sua tipologia: identifica o perfil de funcionalidade, as funções do corpo e os fatores ambientais	93,1%
Do relatório técnico-pedagógico consta a determinação dos apoios especializados, as adequações do processo de ensino e de aprendizagem e tecnologias de apoio	92,4%

(Inspeção Geral da Educação, 2011-2012, p. 26).

No que concerne à elaboração do PEI, constatou-se que a maior parte das escolas onde se realizou a inspeção, no ano lectivo de 2010-2011 em 96,4% dos PEIs foram elaborados de forma participada. “No entanto, em apenas 63,6% das situações, os PEI foram elaborados 60 dias após a referência da criança ou do aluno, o que não deixa de suscitar preocupação dado que, na sua ausência, o desencadeamento das respostas educativas carece de fundamento adequado” (Inspeção Geral de Educação, 2010-2011, p. 29). Ainda assim, 68,7% dos PEIs consideraram a constituição de turmas, a distribuição do serviço docente foi considerado em 88,3% dos PEIs e em 97,1% das situações, os PEIs tiveram a aprovação do conselho pedagógico e intergraram todos os elementos previstos no n.º 3 do art.º 9.º do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, já exposto no tópico anterior.

Já no ano lectivo de 2011-2012 em 97,9% dos PEIs, houve respostas educativas, avaliação e os mesmos foram construídos de forma participada com um percentual de 97,7%. Constatou-se também que 60,6% dos PEIs foram elaborados “[...] até 60 dias após a referenciação da criança ou do aluno, o que não deixa de suscitar preocupação dado que, na sua ausência, o desencadeamento das respostas educativas carece de fundamento adequado” (Inspeção Geral da Educação, 2011-2012, p. 26).

Para além destes fatores referenciados, 96,4% dos casos dos PEIs tiveram a aprovação do conselho pedagógico e 92,8% contiveram todos os elementos obrigatórios (cf. Fig. 1) previsto no nº 3 do artigo 9º do Decreto-Lei 3/2008, de 7 de janeiro. Verificou-se também que 97,5% dos PEIs foram aplicados mediante a autorização dos encarregados da educação.

Sobre a operacionalização do PEI, relativamente ao apoio pedagógico personalizado, registou-se que em “15,2% das escolas intervencionadas, este não contempla a antecipação e reforço da aprendizagem de conteúdos lecionados no seio do grupo ou da turma” (Inspeção Geral da Educação, 2010-2011). Já no ano lectivo de 2011-2012 em 97,9% das escolas registou-se a presença do reforço de estratégias realizadas em grupos/turma a partir da organização, espaços e das atividades e em 29,9% dessas escolas não houve qualquer antecipação dos conteúdos a serem ensinados (Inspeção Geral da Educação, 2011-2012). Os resultados também mostraram que 3,2% das escolas com ensino básico não previam a aquisição do currículo neste nível, no entanto, no ensino secundário verificou-se que em apenas uma escola não estava assegurada esta aquisição. Além disso, “[...] em 22,7% das escolas a aplicação desta medida foi determinada sem o parecer do conselho de turma ou da estrutura correspondente na educação pré-escolar e no 1º ciclo do ensino básico” (Inspeção Geral da Educação, 2011-2012, p. 29). Ainda, verificou-se que em 14,1% das escolas houve dificuldades no que tange à inclusão para a vida pós-escolar, pois no CEI não estão presentes atividades direcionadas para o contexto de vida dos alunos que apresentavam NEE de carácter permanente, no entanto, em 11,2% das escolas verificou-se nos resultados da avaliação sumativa dos alunos com CEI que não houve, nos 2º e 3º ciclos do ensino básico, uma classificação “[...] de 1 a 5 de todas as disciplinas, acompanhada de uma apreciação descritiva sobre a evolução” (Inspeção Geral da Educação, 2011-2012, p. 29).

Face ao acompanhamento e avaliação do PEI, constatou-se no ano lectivo de 2010-2011 que 69,3% dos casos foram revistos ao fim de cada nível e ciclo da educação e ensino e que 99,9% dos PEIs são coordenados pelo educador de infância ou professor titular de turma no 1º ciclo e ainda pelo diretor de turma nos demais ciclos

de escolaridade. Ainda assim, “Registam-se valores muito próximos quanto à existência de uma avaliação trimestral do PEI (88%), à existência de um relatório circunstanciado com referência aos resultados obtidos por cada aluno e às medidas aplicadas, bem como às alterações necessárias ao PEI (87,4%), e ainda à aprovação do referido relatório circunstanciado pelo conselho pedagógico e pelos encarregados de educação (88,3%)” (Inspeção Geral da Educação, 2010-2011, p.32).

No ano lectivo de 2011-2012, constatou-se que 76,4% dos casos foram revistos ao termino de cada ciclo, nível de educação e ensino e que 98% dos PEIs foram coordenados pelo educador de infância ou professor titular do 1º ciclo e pelos diretores de turma dos demais ciclos de escolaridade. Registou-se ainda que o PEI foi avaliado trimestralmente em 94,8% dos casos e destes, 98% dos relatórios avaliavam os resultados dos alunos sendo 93,2% do desenvolvimento biopsicossocial, 95,4% da eficácia das medidas aplicadas, 89,9% da necessidade em alterar o PEI. Ainda assim, 99,8% foram aprovados pelos encarregados da educação.

Sobre a educação bilingue de alunos surdos, registou-se no ano lectivo de 2010-2011 que dos 15 alunos surdos, constatou-se que para todos esses estavam asseguradas a inserção em grupos/turmas de alunos surdos ou a tradução por intérprete de Língua Gestual Portuguesa (LGP). Já no ano lectivo de 2011-2012, das 5 escolas que possuíram alunos surdos, a Língua Gestual Portuguesa (LGP) não foi considerada a 1ª língua desde a educação pré-escolar e nas 4 escolas não estava assegurada a tradução de aulas por interpretes da LGP. Sobre isto ilustra o quadro a seguir:

Quadro 5- Alunos Surdos

Alunos surdos (PEI analisados)	29		
	Escolas		
	SIM	NÃO	NA
Aos alunos surdos está assegurada a LGP como 1ª língua, desde a educação pré-escolar	3	5	87
Os alunos dos restantes ciclos têm tradução de aulas por intérprete da LGP	5	4	88

(Inspeção Geral da Educação, 2011-2012, p. 31).

No que tange a educação de alunos cegos e com baixa visão registou-se no ano lectivo de 2010-2011 que 25 alunos cegos ou com baixa visão apresentaram níveis muito baixos de acompanhamento específico para estes alunos em algumas

disciplinas. Já no ano lectivo de 2011-2012 registou-se que 30 alunos cegos ou com baixa visão apresentaram níveis muito baixos do acompanhamento específicos para estes em algumas disciplinas como Matemática, Línguas Estrangeiras, Química.

No que concerne às unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com espectro do autismo constatou-se no ano lectivo de 2010-2011 houve um défice nos procedimentos para a transição da vida pós-escolar assim como de atividades promotoras para a integração social dos alunos, em parcerias com instituições da comunidade. No que diz respeito aos demais parâmetros constataram-se níveis elevados na “[...] implementação de ensino estruturado devidamente organizado (99%), às metodologias inter e transdisciplinares (98,1%), na implementação de adequações curriculares (98,1%) e à adoção de medidas educativas flexíveis e de carácter individual e dinâmico (91,3%). Finalmente constatou-se que 87,5% dos alunos participam nas atividades curriculares e de enriquecimento curricular” (Inspeção Geral de Educação, 2011-2012).

Já no ano lectivo de 2011-2012 houve uma efetivação plena do ensino voltado aos alunos com perturbações do espectro do autismo. “No entanto, subsistem fragilidades na organização dos processos de transição para a vida pós-escolar e no desenvolvimento de atividades de integração social dos alunos em parceria com instituições da comunidade (apenas 35,1% e 48,6% das escolas, respetivamente, o fazem)” (Inspeção Geral da Educação, 2011-2012, p. 32).

Sobre as unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita, verificou-se no ano lectivo de 2010-2011 um défice nos procedimentos para a transição para a vida pós-escolar em 23% dos alunos referenciados. No entanto, registou-se que 86,2% dos alunos participavam em atividades curriculares e de enriquecimento curricular com os pares em turma e que em comparação com a área de orientação e mobilidade, 88,5% dos alunos tinham terapias. Além disso, registou-se que 60,9% dos alunos tinham apoio específico no desenvolvimento psicológico e que 82,8% apresentavam adequações curriculares e que 98,9% tiveram medidas educativas flexíveis no âmbito individual e dinâmico.

Já no ano lectivo de 2011-2012 registou-se que em 37% dos casos houve défice nos procedimentos propícios à transição para a vida pós-escolar e que em 44,4% das escolas não desenvolviam atividades para a integração social dos alunos. Ainda, 42,6% dos alunos não dispunham de apoios específicos na área do desenvolvimento psicológico, 44,4% em orientação e mobilidade e 48,1% em outros apoios. No entanto, em 96,3% das escolas desenvolveram terapias para estes alunos.

Referente aos resultados dos alunos com NEE de carácter permanente, no ano lectivo de 2011-2012 verificou-se que 58,7% das escolas receberam uma reorientação

da ação educativa e que 87% das escolas conheceram o impacto da ação educativa junto das famílias dos alunos da educação especial e da comunidade local.

No ano lectivo de 2011-2012 constatou-se que 91,8% das escolas procederam à monitorização dos resultados destes alunos através do conselho de turma e que 76,3% ocorreu por meio do conselho pedagógico. Entretanto, 57,7% desta monitorização não ocorreu da mesma forma nos departamentos curriculares. Ainda, em 34% das escolas não houve a presença de ações educativas voltadas para os resultados dos alunos e em 22,7% das escolas não tiveram conhecimento sobre o impacto de sua ação junto à comunidade educativa e as famílias dos alunos. Além disso, em 63,9% das escolas não partilharam a informação destes resultados (Inspeção Geral da Educação, 2011-2012).

Em face desses resultados da avaliação já expostos, a mesma identificou alguns aspetos positivos destes e alguns aspetos a melhorar no que tange aos campos do planeamento e organização da educação especial e das respostas educativas e resultados dos alunos. Assim sendo, sobre o planeamento e organização da educação especial os aspetos mais positivos estão referenciados no quadro a seguir:

Quadro 6- Aspetos mais positivos

Tipologia de asserções	Escolas (nº)
Desenvolvimento de parcerias e de protocolos com vista à execução de respostas educativas de Educação Especial	56
Acompanhamento das modalidades de Educação Especial por parte da direção	46
Mobilização de recursos e práticas de trabalho colaborativo no âmbito da Educação Especial	39
Organização da Educação Especial expressa nos documentos estruturantes da escola	31
Adequação dos recursos físicos, materiais e equipamentos	30
Organização dos processos individuais das crianças e alunos	21
Desencadeamento de uma estratégia de formação para os recursos humanos docentes envolvidos na Educação Especial	20
Identificação de uma estratégia para desenvolvimento da Educação Especial nos documentos de planeamento da ação educativa	19
Previsão de respostas diferenciadas para as crianças/alunos	15
Definição de critérios de distribuição de serviços no âmbito da Educação Especial	14
Orientação da Educação Especial no âmbito do respetivo departamento	13

Planeamento de mecanismos de monitorização e de autorregulação da Educação Especial	11
Organização das respostas educativas nos projectos curriculares de turma	11
Oferta de formação interna para pais/encarregados de educação	9
Realização de formação específica para pessoal não docente	8
Planeamento das atividades a realizar nas unidades especializadas e de ensino estruturado	8
Orientação e desenvolvimento estratégico dos currículos específicos individuais	7

(Inspeção Geral da Educação, 2011-2012, p. 37)

Sobre os aspetos a melhorar, são destacados os seguintes:

Quadro 7- Aspetos a melhorar

Tipologia de asserções	Escolas (nº)
Identificação de uma estratégia para o desenvolvimento da Educação Especial nos documentos de planeamento da ação educativa	75
Definição de critérios de distribuição de serviço no âmbito da Educação Especial	45
Planeamento de mecanismos de monitorização e de autorregulação da Educação Especial	44
Desencadeamento de uma estratégia de formação para os recursos humanos docentes envolvidos na Educação Especial	44
Oferta de formação interna para pais/encarregados de educação	42
Realização de formação específica para pessoal não docente	38
Adequação dos recursos físicos, matérias e equipamentos	27
Organização da Educação Especial expressa nos documentos estruturantes da escola	23
Organização dos processos individuais das crianças/alunos	21
Adequação das acessibilidades aos edifícios escolares	18
Desenvolvimento de parcerias e de protocolos com vista à execução de respostas educativas de Educação Especial	13
Previsão de respostas diferenciadas para as crianças/alunos	12
Mobilização de recursos e práticas de trabalho colaborativo no âmbito da Educação Especial	5
Acompanhamento das modalidades de Educação Especial por parte da direção	3
Organização das respostas educativas nos projectos curriculares de turma	3

(Inspeção Geral de Educação, 2011-2012, p. 38).

Consideramos pertinente relatarmos os resultados dos aspetos mais positivos e dos aspetos a melhorar uma vez que estes serão interligados com os resultados desse estudo. Assim sendo, conforme o exposto (cf. Quadro 5; cf. Quadro 6) consideramos alguns aspetos que estão mais voltados aos objetivos deste estudo.

Em 97 escolas e agrupamento de escolas o aspeto *desenvolvimento de parcerias e de protocolos com vista à execução de respostas educativas de Educação Especial* aparece como aspeto positivo em 56 escolas e como aspeto a melhorar em 13 escolas, não sendo referido (aspetos mais positivos ou aspetos a melhorar) em 21 escolas. Ao aspeto *mobilização de recursos e práticas de trabalho colaborativo no âmbito da Educação Especial* aparece como aspetos mais positivos em 39 escolas e como aspetos a melhorar em 5 escolas, não sendo referido em 53 escolas desse total. Face ao aspeto *organização da Educação Especial expressa nos documentos estruturantes da escola* conforme o quadro, constitui um aspeto positivo em 31 escolas e um aspeto a melhorar em 23 escolas, não sendo referido desse total em 43 escolas. No que concerne ao aspeto *organização dos processos individuais das crianças e alunos*, no aspeto mais positivo aparece em 21 escolas e no aspeto a melhorar aparece em 21 escolas, havendo assim um equilíbrio entre os aspetos mais positivos e aspetos a melhorar e ainda não sendo referido em 55 escolas desse total.

No que tange ao aspeto *identificação de uma estratégia para desenvolvimento da Educação Especial nos documentos de planeamento da ação educativa*, este aparece enquanto aspeto mais positivo em 19 escolas e enquanto aspeto a melhorar em 75 escolas, não sendo referido desse total em 3 escolas. Sobre o aspeto *previsão de respostas diferenciadas para as crianças/alunos*, este aparece como aspeto mais positivo em 15 escolas e enquanto aspeto a melhorar em 11 escolas, havendo um equilíbrio em ambos os aspetos e não sendo referido desse total em 71 escolas. No que concerne ao aspeto *planeamento de mecanismos de monitorização e de autorregulação da Educação Especial*, este aparece como aspeto mais positivo em 11 escolas e como aspeto a melhorar em 44 escolas, não sendo referido em 42 escolas deste total. Sobre o aspeto *organização das respostas educativas nos projectos curriculares de turma*, este aparece como aspeto mais positivo em 11 escolas e como aspeto a melhorar em 3 escolas, não sendo referido desse total em 83 escolas. No que concerne ao aspeto *orientação e desenvolvimento estratégico dos currículos específicos individuais*, estes aparecem em 7 escolas como aspeto mais positivo e não é referido como aspeto a melhorar, não sendo então referido em 90 escolas desse total (Inspeção Geral de Educação, 2011-2012).

No que concerne às respostas educativas e resultados dos alunos foram destacados os seguintes aspetos positivos:

Quadro 8- Aspetos mais positivos

Tipologia das asserções	Escolas (nº)
Articulação entre os diferentes intervenientes	42
Dinamização de respostas técnicas específicas	41
Satisfação dos pais/encarregados de educação	41
Articulação entre profissionais de Educação Especial das famílias das crianças/alunos	35
Monitorização e avaliação dos programas educativos individuais das crianças/alunos	30
Desenvolvimento de procedimentos com vista à integração e socialização das crianças/alunos	25
Implementação dos planos individuais de transição	23
Participação dos alunos com currículo específico individual em atividades conjuntamente com os colegas de turma	15
Monitorização, tratamento e análise sistemática dos resultados escolares dos alunos com necessidades educativas especiais	13
Monitorização dos alunos referenciados e não elegíveis para a Educação Especial	12
Intervenção dos conselhos de turma no trabalho de adequações curriculares individuais	11
Desenvolvimento de mecanismos de supervisão e de acompanhamento dos currículos específicos individuais	10
Organização e funcionamento das unidades especializadas e de ensino estruturado	7
Condução do trabalho no âmbito da avaliação especializada	6
Acompanhamento e supervisão do serviço prestado pelo responsável do grupo de Educação Especial	5
Anexação de evidências que sustentam a referência das crianças/alunos	5
Adequação das medidas educativas a incapacidade e perfil de funcionalidade dos alunos	5
Desempenho dos assistentes operacionais junto das crianças e alunos	4
Participação dos pais e encarregados da educação na elaboração dos programas educativos individuais	4
Conhecimento do impacto do serviço prestado	3
Oferta de atividades de apoio às famílias (animação socioeducativa, enriquecimento curricular, prolongamento de horários)	3
Monitorização da avaliação das principais áreas estratégicas da Educação	3

Especial	
Investimento na qualidade dos relatórios circunstanciados	2

(Inspeção Geral de Educação, 2011-2012, p. 39).

Sobre os aspetos a melhorar foram destacados os seguintes:

Quadro 9- Aspetos a melhorar

Tipologia das asserções	Escolas (nº)
Anexação de evidências que sustentam a referenciação das crianças/alunos	32
Monitorização, tratamento e análise sistemática dos resultados escolares dos alunos com necessidades educativas especiais	30
Monitorização e avaliação dos programas educativos individuais das crianças/alunos	26
Inclusão dos dados da Educação Especial na autoavaliação da escola	23
Desenvolvimento de todas as fases do programa educativo individual das crianças/alunos dentro do prazo legalmente estabelecido	18
Implementação dos planos individuais de transição	15
Monitorização e avaliação das principais áreas estratégicas da Educação Especial	13
Investimento na qualidade dos relatórios circunstanciados	12
Conhecimento do impacto do serviço educativo	12
Monitorização dos alunos referenciados e não elegíveis para a Educação Especial	8
Intervenção dos conselhos de turma no trabalho de adequações curriculares individuais	8
Condução do processo de decisão da elegibilidade dos alunos para a Educação Especial	7
Desenvolvimento de mecanismos de supervisão e de acompanhamento dos currículos específicos individuais	7
Inclusão no Programa Educativo Individual da medida relativa à redução do número de alunos por turma quando tal situação se verifica	5
Dinamização de respostas técnicas específicas	5
Condução do trabalho no âmbito da avaliação especializada	3
Acompanhamento e supervisão do serviço prestado pelo responsável do grupo de Educação Especial	3
Adoção de uma metodologia para o processo de referenciação	2
Adequação das medidas educativas à incapacidade e perfil de funcionalidade dos alunos	2
Aprovação, por parte do diretor, do plano de trabalho dos docentes da	2

intervenção precoce na infância	
Participação dos pais/encarregados de educação na elaboração dos programas educativos individuais	2
Participação dos alunos com currículo específico individual em atividade conjuntamente com os colegas de turma	2

(Inspeção Geral de Educação, 2011-2012, p. 40).

Conforme o quadro acima descrito, destacamos alguns os aspetos mais positivos e aspetos a melhorar. Assim sendo, sobre o aspeto *articulação entre os diferentes intervenientes*, este aparece em 42 escolas enquanto aspeto mais positivo e não é referido no aspeto a melhorar, não sendo ainda referido em 55 escolas deste total. No que se refere ao aspeto *articulação entre profissionais de Educação Especial das famílias das crianças/alunos*, este aparece em 45 escolas como aspeto mais positivo e não está referido enquanto aspeto a melhorar. Ainda, não é mencionado em 52 escolas deste total. Sobre o aspeto *monitorização e avaliação dos programas educativos individuais das crianças/alunos*, estes são referidos em 30 escolas e como aspeto a melhorar são referidos em 26 escolas, havendo assim um equilíbrio entre estes dois aspetos e não sendo referidos em 41 escolas deste total.

Sobre o aspeto *implementação dos planos individuais de transição*, estes aparecem enquanto aspetos mais positivos em 26 escolas e enquanto aspeto a melhorar em 15 escolas, não sendo referido em 56 escolas deste total. No que concerne ao aspeto *monitorização, tratamento e análise sistemática dos resultados escolares dos alunos com necessidades educativas especiais*, este aparece como aspeto mais positivo em 13 escolas e como aspeto a melhorar em 30 escolas, não havendo referência em 54 escolas deste total. Sobre o aspeto *monitorização dos alunos referenciados e não elegíveis para a Educação Especial*, este aparece como aspeto mais positivo em 12 escolas e como aspeto a melhorar em 8 escolas, havendo assim um equilíbrio na frequência destes aspetos e não aparecendo em 77 escolas deste total. Face ao aspeto *intervenção dos conselhos de turma no trabalho de adequações curriculares individuais*, este aparece em 11 escolas enquanto aspeto mais positivo e em 8 escolas enquanto aspeto a melhorar, havendo um equilíbrio na frequência destes dois aspetos, sendo ainda não referido em 78 escolas deste total.

Sobre o aspeto *organização e funcionamento das unidades especializadas e de ensino estruturado*, este aparece como aspecto mais positivo em 7 escolas e não é referido como aspeto a melhorar em 90 escolas deste total. Consoante o aspeto *condução do trabalho no âmbito da avaliação especializada*, este aparece como aspeto mais positivo em 6 escolas e como aspeto a melhorar em 3 escolas, havendo

um equilíbrio entre a frequência nestes aspetos. Ainda, este aspeto não é referido em 86 escolas deste total. No que concerne ao aspeto *anexação de evidências que sustentam a referência das crianças/alunos*, este apareceu em 5 escolas enquanto aspeto mais positivo e em 32 escolas enquanto aspeto a melhorar, não sendo referido em 60 escolas deste total.

No que se refere o aspeto *adequação das medidas educativas a incapacidade e perfil de funcionalidade dos alunos*, este aparece como aspeto mais positivo em 5 escolas e como aspeto a melhorar em 2 escolas, havendo assim um equilíbrio na frequência destes dois aspetos. Ainda, este aspeto não é referido em 90 escolas deste total. Consoante o aspeto *participação dos pais e encarregados da educação na elaboração dos programas educativos individuais*, este aparece como aspeto mais positivo em 4 escolas e como aspeto a melhorar em 2 escolas, havendo um equilíbrio na frequência destes dois aspetos. Ainda assim, este aspeto não é referido em 91 escolas deste total. Sobre o aspeto *monitorização da avaliação das principais áreas estratégicas da Educação Especial*, este aparece como aspeto mais positivo em 3 escolas e como aspeto a melhorar em 13 escolas, não sendo referido em 81 escolas deste total.

Sobre os relatórios do ano lectivo 2010-2011, realizados em 46 agrupamentos de escolas e escolas públicas, destacamos a seguir alguns aspetos mais positivos e aspetos a melhorar que se mantiveram nos relatórios do ano lectivo 2011-2012. Referente ao campo planeamento e organização da educação especial, mantiveram-se os seguintes aspetos a seguir com suas respetivas frequências:

- ✓ *Documentos estruturantes da escola com uma estratégia para o desenvolvimento da Educação Especial*, sendo este aspeto presente em 17 escolas enquanto aspeto mais positivo e não sendo referido enquanto aspeto a melhorar, não aparecendo também em 39 escolas deste total (aspeto mais positivo ou aspeto a melhorar).
- ✓ *Acompanhamento da direção relativamente às modalidades de Educação Especial*, sendo este aspeto presente em 14 escolas como aspeto mais positivo e em 1 escola como aspeto a melhorar, não sendo referido em 31 escolas deste total.
- ✓ *Afetação de recursos físicos, materiais e equipamentos*, sendo este referido em 7 escolas como aspeto mais positivo e em 12 escolas como aspeto a melhorar, não sendo referido em 27 escolas deste total.
- ✓ *Definição de mecanismos de monitorização e de autorregulação da Educação Especial*, sendo este referido como aspeto mais positivo em 6 escolas e como

aspecto a melhorar em 24 escolas, não sendo referido em 16 escolas deste total.

- ✓ *Previsão de respostas diferenciadas para crianças e os alunos*, sendo este referido em 6 escolas enquanto aspecto mais positivo e em 1 escola enquanto aspecto a melhorar, não aparecendo em 39 escolas deste total.
- ✓ *Estratégia de formação para outros intervenientes*, sendo este referido em 3 escolas enquanto aspecto mais positivo e em 17 escolas enquanto aspecto a melhorar, não aparecendo em 26 escolas deste total.
- ✓ *Definição de critérios de distribuição de serviços no âmbito da Educação Especial*, sendo este referido em 3 escolas enquanto aspecto mais positivo e em 17 escolas enquanto aspecto a melhorar, não sendo referido em 43 escolas deste total.
- ✓ *Organização das respostas educativas nos projectos curriculares de turma*, este aparece em 1 escola enquanto aspecto mais positivo e em 11 escolas enquanto aspecto a melhorar, não sendo referido em 34 escolas deste total (Inspeção Geral de Educação, 2010-2011).

Sobre os aspectos mais positivos e aspectos a melhorar que se mantiveram no campo respostas educativas e resultados dos alunos, destacamos os seguintes com suas respetivas frequências:

- ✓ *Articulação entre os diferentes intervenientes*, sendo este referido em 16 escolas enquanto aspecto mais positivo e em 6 escolas como aspecto a melhorar, não sendo referido em 24 escolas deste total.
- ✓ *Oferta de respostas técnicas específicas*, sendo este referido em 10 escolas enquanto aspecto mais positivo e em 4 escolas enquanto aspecto a melhorar. Ainda assim, não é referido em 32 escolas deste total.
- ✓ *Participação dos alunos com currículo específico individual em atividades conjuntas com os colegas de turma*, aparecendo este em 9 escolas como aspecto mais positivo e em 4 escolas como aspecto a melhorar, não sendo referido em 33 escolas deste total.
- ✓ *Participação dos pais na elaboração dos programas educativos individuais das crianças e dos alunos*, aparecendo este em 5 escolas como aspecto mais positivo e em 5 escolas como aspecto a melhorar, havendo assim um equilíbrio entre as frequências nestes aspectos. Ainda assim, não é referido em 36 escolas deste total.

- ✓ *Implementação dos planos individuais de transição*, sendo este referido em 3 escolas como aspeto mais positivo e em 4 escolas como aspeto a melhorar, havendo assim um equilíbrio entre as frequências nestes aspetos. Ainda, não sendo referido em 39 escolas deste total.
- ✓ *Monitorização das principais áreas estratégicas da Educação Especial*, sendo este referido em 2 escolas enquanto aspeto mais positivo e em 18 escolas enquanto aspeto a melhorar. Ainda, não sendo referido em 26 escolas deste total.
- ✓ *Intervenção dos conselhos de turma no trabalho das adequações curriculares*, sendo este referido em 1 escola como aspeto mais positivo e em 5 escolas como aspeto a melhorar. Não sendo ainda referido em 40 escolas deste total (Inspeção Geral de Educação, 2010-2011).

Avaliação a partir da Avaliação Externa de Escolas (AEE)

A Avaliação Externa de Escolas (AEE) tem sido desenvolvida nas escolas públicas em Portugal desde o ano 2006, sendo realizadas nas escolas da região Norte, Centro, Lisboa e Vale do Tejo, Alentejo, Algarve. A IGEC é responsável pelas orientações gerais de autoavaliação e avaliação externa das escolas/agrupamentos de escolas públicas, estabelecida pela Lei nº 31/2002, de 20 de dezembro assim como pelo Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril.

A AEE tem o propósito de contribuir para o melhor conhecimento das escolas em sua eficácia e exigência das respostas educativas. Concomitantemente, a AEE sob a direção da Inspeção Geral de Educação e Ciência (IGEC), organismo do MEC, atribui a uma equipa de avaliadores a responsabilidade de investigar a qualidade da educação das instituições de ensino. Para essa investigação estão presentes alguns aspetos inseridos na “análise nos documentos fundamentais da escola, na apresentação efetuada pela própria escola, na observação das instalações, serviços e quotidiano escolar, bem como na realização de múltiplas entrevistas em painel” (Inspeção Geral de Educação e Ciência, 2012a, p.13). Somando a estes fatores estão “[...] as diversas fontes que suportam a caracterização da qualidade das escolas, destacam-se as organizações internacionais de referência, como a União Europeia (UE), OCDE e a UNESCO” (Inspeção Geral de Educação e Ciência, 2011-2012, p.8).

Assim sendo, com os resultados da investigação são também elaborados relatórios, que estão publicados na página da IGEC, os quais amparados pelos princípios da prestação de contas e transparência dão a conhecer à comunidade educativa o desempenho e a qualidade da educação nas escolas.

Estes relatórios “[...] estão balizados pelas opções do quadro de referência e marcados pelas perspectivas das equipas de avaliação e demais intervenientes;”(Melo, 2014, p.6). Este quadro de referência define detalhadamente o que a AEE pretende avaliar (Inspeção Geral da Educação, 2006-2011).

Assim sendo, o quadro de referência do 1º ciclo avaliativo da AEE, especificamente no domínio *Prestação do Serviço Educativo*, esteve dividido em:

Prestação do Serviço Educativo

- Articulação e sequencialidade
- Acompanhamento da prática letiva em sala de aula
- Diferenciação e apoios
- Abrangência do currículo e valorização dos saberes e da aprendizagem

(Inspeção Geral de Educação, 2006-2011).

Nesse interim, em face do quadro de referência acima citado, neste primeiro ciclo avaliativo (2006-2011) é de referir que no domínio *Prestação do Serviço Educativo* e o fator *Diferenciação e apoios* foram objeto de classificação nos relatórios da AEE. O domínio citado bem como o este fator foram bem classificados estando também presentes nos pontos fortes, como ilustram os gráficos a seguir:

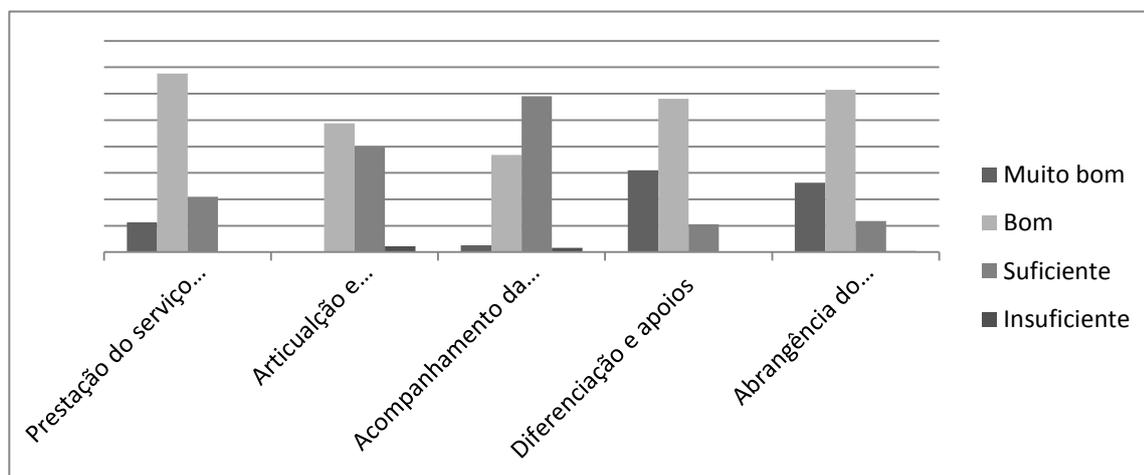


Figura 4 – Classificação do domínio *Prestação do Serviço Educativo* e dos respetivos fatores

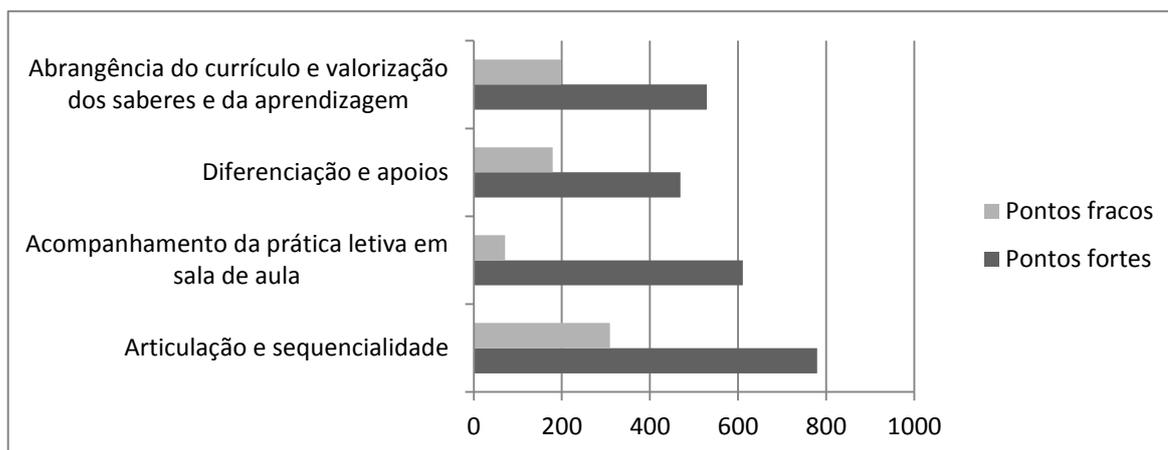


Figura 5- Distribuição das asserções relativas a pontos fortes e pontos fracos no domínio *Prestação do Serviço Educativo* e fatores

(Inspeção Geral da Educação, 2006- 2011).

No entanto, no 2º ciclo avaliativo (2011-2012) este fator desaparece e surge como referente nos campos de análise *Práticas de ensino* e *Monitorização e avaliação do ensino e das aprendizagens*. Sobre isto ilustra o quadro a seguir:

Prestação do Serviço Educativo

Planeamento e articulação

- Gestão articulada do currículo
- Contextualização do currículo e abertura ao meio
- Utilização da informação sobre o percurso escolar dos alunos
- Coerência entre ensino e avaliação
- Trabalho cooperativo entre docentes

Práticas de ensino

- Adequação das atividades educativas e do ensino às capacidades e aos ritmos de aprendizagem das crianças e dos alunos
- Adequação dos apoios às crianças e aos alunos com necessidades educativas especiais
- Exigência e incentivo à melhoria de desempenhos
- Metodologias ativas e experimentais no ensino e nas aprendizagens
- Rendibilização dos recursos educativos e do tempo dedicado às aprendizagens.
- Acompanhamento e supervisão da prática letiva

Monitorização e avaliação do ensino e das aprendizagens

- Diversificação das formas de avaliação
- Aferição dos critérios e dos instrumentos de avaliação

- Monitorização interna do desenvolvimento do currículo
- Eficácia das medidas de apoio educativo
- Prevenção da desistência e do abandono

(Inspeção Geral da Educação e Ciência, 2011-2012).

Ainda neste mesmo ciclo avaliativo a classificação só é atribuída para o domínio *Prestação do Serviço Educativo*, no entanto, assim como no primeiro ciclo avaliativo também é referido nos *pontos fortes* e *áreas de melhoria*, tal como apresentam as figuras que se seguem:

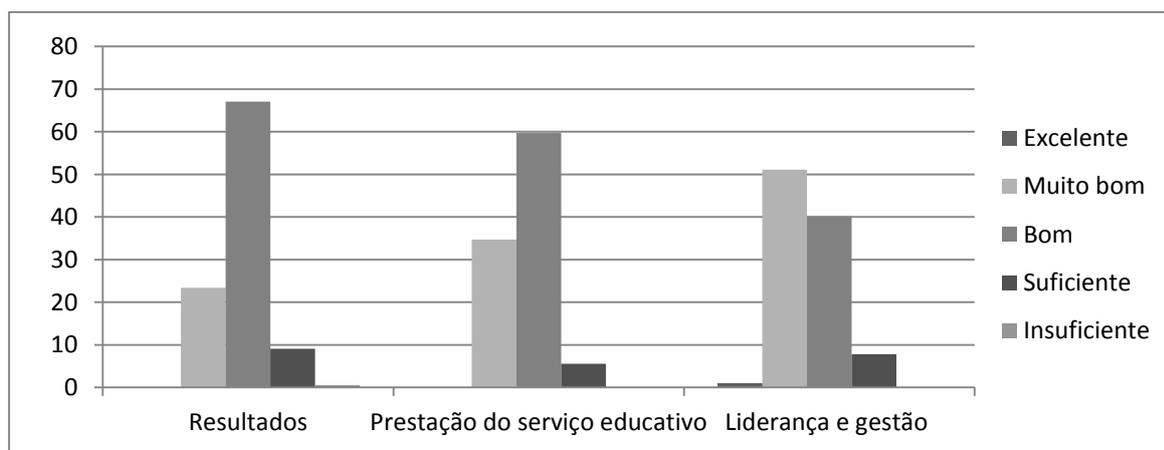


Figura 6- Classificação por domínio

Prestação do Serviço Educativo

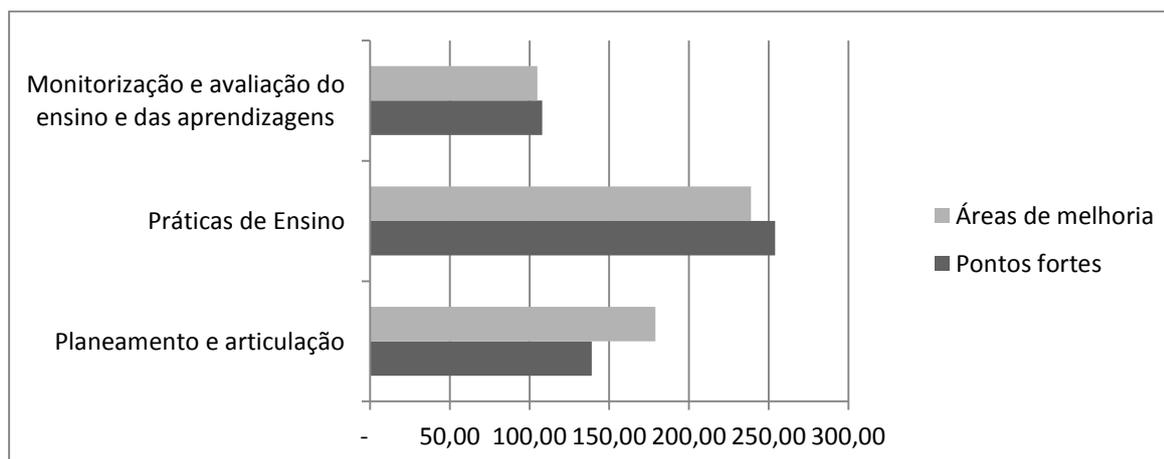


Figura 7- Classificação dos *pontos fortes* e *áreas de melhoria* por campo de análise (Inspeção Geral da Educação e Ciência, 2011- 2012).

Assim sendo, com base nos dados acima expostos, detalharemos no capítulo a seguir o nosso objeto de estudo.

CAPÍTULO III- ESTUDO EMPÍRICO

3.1 Contextualização

Conforme o que relatamos no capítulo anterior, de acordo com os dados da AEE relativa ao primeiro ciclo avaliativo, o fator diferenciação e apoios (cf. Fig. 4) obteve classificações de Muito Bom e Bom em maior percentagem, constando igualmente entre os pontos fortes, com maior frequência do que entre os pontos fracos das escolas (cf. Fig. 5). No entanto, no segundo ciclo avaliativo este fator desaparece e passa a constituir um referente dos campos de análise *práticas de ensino, monitorização e avaliação do ensino e das aprendizagens*. Ainda assim, neste ciclo avaliativo só é atribuída classificação ao domínio *Prestação do Serviço Educativo* (cf. Fig. 6), não sendo objeto de classificação os campos de análise em questão nem os seus referentes. Interessa pois tentar apreender estas práticas de diferenciação e apoios à luz da AEE, através do conteúdo destes relatórios, ainda que estes não tenham como principal objetivo dar conta destas mesmas práticas, uma vez que são objeto de outra intervenção, essa sim orientada para a educação especial da qual demos conta no ponto 2.3. No entanto, defendendo-se hoje uma educação inclusiva, que supõe a sua relação com a educação especial, sendo esta condição de eficácia e qualidade das escolas, cabe interrogar-nos sobre o modo como se têm avaliado as escolas nesta perspectiva. Deste modo, é nosso objetivo perceber como as práticas de diferenciação e apoios têm sido caracterizadas e mapeadas à luz da Avaliação Externa de Escolas, tomando como base os relatórios do segundo ciclo avaliativo, iniciado em 2011, relativos à zona centro de Portugal Continental, potenciando a informação aí disponível na análise das práticas de inclusão de alunos com NEE. Dessa forma, recorreremos aos 42 relatórios do 2º ciclo avaliativo da AEE (2011-2012), referentes às escolas públicas da zona centro de Portugal Continental, considerando que estes nos fornecem informação necessária para percebermos como as respostas educativas para os alunos com NEE têm sido dadas.

Assim sendo, este estudo tem a proposta de investigar como as práticas de diferenciação e apoios têm sido caracterizadas e mapeadas nestes relatórios acima mencionados. Estes relatórios estão publicados na página da IGEC (<http://www.ige.min-edu.pt/>), onde recorreremos para recolha dos mesmos. Seguidamente, realizámos a análise do conteúdo destes tomando como *corpus* o domínio *Prestação do Serviço Educativo* e seus referidos campos de análise. Sobre isto, discutiremos mais detalhadamente no tópico a seguir.

Neste viés, com a análise e interpretação do conteúdo dos relatórios da AEE, pretendemos discutir e relatar as questões a seguir:

- ✓ Não sendo objeto de classificação no segundo ciclo avaliativo, como estão mapeados os apoios educativos nos campos de análise *Planeamento e Articulação, Práticas de Ensino, Monitorização e Avaliação* do Ensino e das Aprendizagens neste ciclo de avaliação?
- ✓ Referente às medidas e práticas de *diferenciação e apoios*, quais os aspetos mais explicitados no conteúdo dos relatórios?
- ✓ Em que medida são mencionadas as práticas de diferenciação e apoios enquanto *pontos fortes e áreas de melhoria*?
- ✓ Quais as convergências e divergências entre os *pontos fortes e áreas de melhoria* com o mapeamento das práticas?
- ✓ Em que medida os resultados do presente estudo convergem com os dados dos relatórios da IGEC relativos à Educação Especial e AEE (2º ciclo avaliativo)?

3.2 Metodologia

Para este estudo de natureza documental fizemos uso de 42 relatórios da AEE do segundo ciclo avaliativo (2011-2012), referentes às escolas públicas da zona centro de Portugal Continental. Neste viés, utilizamos a técnica análise de conteúdo que nos permite desvendar sistematicamente o conteúdo manifesto nas mensagens. Amado (2009) afirma que “o conceito de análise de conteúdo tem sofrido evolução ao longo dos tempos” o qual primeiramente atentava-se na “descrição dos conteúdos manifestos” e posteriormente veio com a “função ou processo inferencial, em busca de um significado que está para além do imediatamente apreensível e que espera oportunidade de ser desocultado” (p.236). Assim sendo, a descrição e interpretação dos dados passa pela inferência que consiste no “procedimento intermédio, que vem permitir a passagem, explícita e controlada” (Bardin, 1977, p.39).

A análise do conteúdo dos relatórios tem um caráter quantitativo, ou seja, reúne a frequência que as unidades de registo e os indicadores apresentam em face aos aspetos gerais da estrutura organizativa do agrupamento de escola e da escola e específicos das medidas e práticas de diferenciação e apoios.

Sobre a análise de conteúdo, a definição das categorias conforme Laville e Dionne (1997/1999) para o pesquisador “[...] depende de suas intenções, objetivos e

também de seu conhecimento da área em estudo” que “pode na verdade abordar a análise de maneira aberta, fechada ou mista”. O modelo aberto considera que inicialmente as categorias não são fixas, mas que vão se ajustando consoante o decorrer da análise. O modelo fechado permite que o pesquisador defina as categorias que estão apoiadas sob uma base teórica que “[...] se propõe o mais freqüentemente submeter à prova da realidade”. Já o modelo misto situa-se entre os dois modelos acima citados, ou seja, as categorias podem ser selecionadas inicialmente, no entanto, o pesquisador pode “[...] modificá-las em função do que a análise aportará” (p.219).

As categorias, conforme Bardin (1977, p.119) na análise de conteúdo permite que o material da pesquisa dê a possibilidade de conhecimento sobre os “índices invisíveis, ao nível dos dados brutos”. O mesmo autor define que o conjunto de categorias deve possuir a seguintes qualidades abaixo:

- A *exclusão mútua*, onde cada elemento não pode existir em mais de uma divisão, ou seja, as categorias devem ser construídas de forma que não possua dois ou vários aspetos que conjuguem a estas a classificação em duas ou mais categorias.
- A *homogeneidade* do qual o princípio da exclusão mútua tem dependência. O princípio da homogeneidade indica que o sistema de categorias só pode funcionar com um registo ou com uma dimensão da análise.
- A *pertinência*, cuja categoria deverá está adaptada ao material de análise e ao quadro teórico escolhido.
- A *objectividade e a fidelidade*, o organizador da análise deve definir as variáveis desta, bem como deve organizar o índice que enquadram os elementos numa categoria.
- A *produtividade*, onde um conjunto de categorias podem fornecer resultados férteis com inferências, hipóteses e dados exactos (Bardin, 1977, p.120).

Assim sendo, o desenvolvimento das categorias do presente estudo baseou-se inicialmente no enquadramento teórico, e posteriormente com a junção da parte teórica, nos guiamos pelo quadro de referência do 2º ciclo avaliativo da AEE. Ao nos nortearmos por este quadro de referência dividimos em categorias os campos de análise e em subcategorias os referentes do domínio *Prestação do Serviço Educativo*. Além destes referentes que compuseram as subcategorias, decidimos construir outras subcategorias que seriam pertinentes para o objetivo da pesquisa. Estas estão presentes nos referidos campos de análise as quais serão expostas adiante (cf. Quadro 11; cf. Quadro 12; cf. Quadro 13).

Em seguida, fomos reajustando as unidades de registo e construindo os indicadores conforme às categorias e subcategorias deste quadro de referência. Segundo Laville e Dionne (1997/1999) este tipo de procedimento é caracterizado

como um modelo misto. Em face da construção dos indicadores, conforme Amado (2009), consideramos as expressões presentes numa ou várias unidades de registo. Bardin (1977) indica que os indicadores correspondem “[...] a unidade de significação a codificar e corresponder ao segmento de conteúdo como unidade base, visando à categorização e a contagem frequencial” (p.128).

A análise de conteúdo foi dividida em 3 categorias iniciais: **A- Planeamento e articulação**; **B- Práticas de ensino**; **C- Monitorização e avaliação do ensino e das aprendizagens**. Em seguida, foram ainda consideradas duas categorias adicionais: **D- Pontos fortes**; **E- Áreas de melhoria**. Para identificação das escolas atribuímos códigos constituídos de números.

Após a separação das unidades de registos de acordo com as categorias, subcategorias e indicadores, seguimos para apresentação e análise dos dados obtidos, que discutiremos no tópico a seguir.

Quadro 10 - Matriz conceitual para análise de conteúdo

Categoria	Subcategoria
<i>A- Planeamento e articulação</i>	A1- Gestão articulada do currículo
	A2- Contextualização do currículo e abertura ao meio
	A3- Projectos curriculares de turma
	A4- Contextualização do projecto educativo (PE)
	A5- Utilização da informação sobre o percurso escolar dos alunos
	A6- Coerência entre ensino e avaliação
	A7- Trabalho cooperativo entre docentes
<i>B-Práticas de ensino</i>	B1- Adequação das atividades educativas e do ensino às capacidades e aos ritmos de aprendizagem das crianças e dos alunos
	B2- Adequação das respostas educativas às crianças e aos alunos com necessidades educativas especiais
	B3- Metodologia ativas e experimentais no ensino e nas aprendizagens
	B4- Rendibilização dos recursos educativos e do tempo dedicado às aprendizagens
	B5- Acompanhamento e supervisão da prática letiva
<i>C-Monitorização e avaliação do ensino e das aprendizagens</i>	C1- Diversificação das formas de avaliação
	C2- Aferição dos critérios e dos instrumentos de avaliação

	C3- Avaliação dos programas individuais
	C4- Monitorização interna do desenvolvimento do currículo
	C5- Eficácia das medidas de promoção do sucesso escolar
	C6- Prevenção da desistência e do abandono
D- <i>Pontos fortes</i>	D1- Diversificação das formas de avaliação
	D2- Adequação dos apoios às crianças e aos alunos com necessidades educativas especiais
	D3- Prevenção da desistência e do abandono
E- <i>Áreas de melhoria</i>	E1- Eficácia das medidas de apoio educativo
	E2- Adequação dos apoios às crianças e aos alunos com necessidades educativas especiais

No que concerne às categorias de análise expressas acima (cf. Quadro 10), com o objetivo de conhecer as práticas de diferenciação e apoios, buscamos analisar como estas têm sido mapeadas frente aos aspetos mais gerais presentes na estrutura organizativa do agrupamento de escola e da escola e frente aos aspetos mais específicos das medidas e práticas de diferenciação e apoios.

3.3 Apresentação e discussão dos resultados

Neste tópico analisaremos e discutiremos os dados obtidos na pesquisa documental dos 42 relatórios de escolas (do 2º ciclo 2011/2012) da zona centro, relativamente aos três campos de análise pertencentes ao domínio *Prestação do Serviço Educativo* e relativo aos *pontos fortes* e *áreas de melhoria*.

Conforme explicitado, relativamente às categorias de análise, e para além da identificação das subcategorias e indicadores, fizemos uma análise quantitativa dos dados, no sentido de percebermos a frequência com que os indicadores aparecem frente aos aspetos específicos das práticas de diferenciação e apoios e face aos aspetos gerais presentes no âmbito organizativo da escola. Sobre isto Bardin (1977) discorre que “[...] a importância de uma unidade de registo aumenta com a frequência de aparição” (p.109).

Planeamento e articulação

Para a categoria **A- *Planeamento e articulação***, os aspetos gerais estão integrados na gestão curricular, nos projectos curriculares de grupo e turma, na contextualização do currículo, na coerência entre ensino e avaliação, no trabalho cooperativo entre docentes (cf. Quadro 11). Já os aspetos específicos, relativamente

às práticas de diferenciação e apoios, estão distribuídos nas subcategorias da referida categoria, ou seja, na subcategoria **A5-** Utilização da informação sobre o percurso escolar dos alunos, **A6-** Coerência entre ensino e avaliação e na **A7-** Trabalho cooperativo entre docentes. Segue abaixo o quadro com as categorias referenciadas, as suas subcategorias e respetivos indicadores.

Quadro 11- Frequência em unidades de registo relativamente à categoria **A-** *Planeamento e articulação*

Subcategoria	Indicadores	Unidade de registo		
		Por indicador	Por subcategoria	
A1- articulada currículo	Gestão do	Definição de princípios orientadores da gestão curricular	9	41
		A gestão do currículo é feita com base num trabalho cooperativo	4	
		Valorização da gestão articulada do currículo	2	
		Práticas de articulação vertical da gestão do currículo	12	
		Práticas de articulação horizontal da gestão do currículo	14	
A2- Contextualização do currículo e abertura ao meio		Ocorre com o meio local	15	22
		Parceria e implementação	1	
		Como está concretizado	2	
		Como ocorre junto à especificidade do meio	2	
		Gestão contextualizada do currículo nos ciclos de ensino	2	
A3- curriculares grupo e turma	Projectos de	Como estão adaptados	8	21
		Estabelece linhas orientadoras para planificações nos departamentos	1	
		Como estão direccionados	7	
		Estabelece princípios concretizados no departamento e grupo de recrutamento	1	
		Contemplam opções de gestão do currículo	1	
		Enquadram e definem estratégias	3	
A4- Constituição do Projecto Educativo (PE)		Define o trabalho de Prestação do Serviço Educativo e da ação educativa	4	9
		Constituição a partir de uma avaliação	1	

	dos anteriores		
	Contribuição das metas do sucesso educativo para a qualidade dos resultados e das aprendizagens	1	
	Prioriza linhas orientadoras genéricas para cada ano	2	
	Identifica e quantifica metas globais de sucesso educativo	1	
A5- Utilização da informação sobre o percurso escolar dos alunos	Contribui para adequar o ensino às especificidades das turmas	10	31
	Assegura a sequencialidade das aprendizagens	2	
	Contempla todos os dados relevantes de cada aluno do 7º ano	1	
	Contribui para a construção do projecto curricular de turma	5	
	Contribui para o encaminhamento dos alunos com dificuldades ou NEE	4	
	Traduz-se na identificação das dificuldades e implementação dos apoios	3	
	Concretiza-se na melhor preparação para os exames	1	
	É transmitida aos docentes dos anos/ciclos seguintes	1	
	Conjuga o trabalho especializado dos serviços especializados de apoio educativo	1	
	Concretiza-se na análise dos processos individuais enviados pelas escolas	1	
	Conjuga na elaboração e adequação dos projectos curriculares de cada turma (3º ciclo)	2	
A6- Coerência entre ensino e avaliação	O Agrupamento/Escola garante a sequencialidade das aprendizagens	9	26
	O Agrupamento/Escola garante a sequencialidade das aprendizagens	3	
	Contribuição dos critérios de avaliação e das medidas de apoio para o ensino	2	
	É efetivada a avaliação calibrada e integrada	3	
	Ajustamento das práticas de apoio através dos PCTs/PCGs	1	
	Definição das estratégias de apoio através da análise regular dos resultados escolares dos alunos	1	
	Coerência entre ensino e avaliação e determinação das medidas de apoio	1	
	Definição pelos departamentos curriculares dos critérios gerais e específicos de avaliação	5	

	Avaliação integrada dos processos de ensino e aprendizagem	1	
A7- Trabalho cooperativo entre docentes	Através das reuniões mensais de departamento e grupo de recrutamento	6	58
	Por meio das reuniões semanais referente ao nível disciplina/ano	4	
	A partir do trabalho de planificação entre eles	12	
	Ocorre na organização de instrumentos e procedimentos de avaliação	7	
	Na identificação das dificuldades de aprendizagem dos alunos e no seu diagnóstico	3	
	Ocorre na educação pré-escolar em ligação permanente com o 1º ciclo	2	
	Ocorre entre professores da mesma disciplina ou ano	3	
	Reflete-se nos PCTs e PCGs	1	
	Consubstancia-se a partir da produção, seleção e partilha de materiais	10	
	Ocorre através da organização de atividades	2	
	É o elemento facilitador da articulação e sequencialidade das aprendizagens	1	
	Na classificação intra e interdepartamental ocorre ao nível das equipas pedagógicas	1	
	Tem reflexo positivo no planeamento, nas práticas de avaliação das aprendizagens e na gestão dos apoios educativos	1	
	Ocorre na definição de estratégias pedagógicas, partilhas de práticas e instrumentos comuns	5	

A análise do Quadro 10 evidencia a ordem de frequência nas unidades de registo da maior para a menor, conforme demonstramos a seguir: A7 > A1 > A5 > A6 > A2 > A3 > A4.

Em face deste dado, consideramos a análise a partir da ordem de frequência das subcategorias. Assim sendo, podemos observar que a subcategoria **A7- Trabalho cooperativo entre docentes** encontra-se em maior frequência em relação as demais subcategorias, no entanto, apresenta poucos indicadores que façam referência às práticas de diferenciação e apoios (cf. Quadro 11), o que este aspeto não deixa de ser diferente nas demais subcategorias. Esta ausência justifica-se pelo fato de nos relatórios da Inspeção na modalidade da educação especial, referente ao ano lectivo de 2011-2012, estar presente o tópico *mobilização de recursos e práticas de trabalho colaborativo no âmbito da educação especial* enquanto aspeto a melhorar (cf. Quadro

7). No entanto, este ponto também aparece como aspeto mais positivo (cf. Quadro 6) nestes mesmos relatórios, o que nos leva a afirmar que há um olhar por parte de alguns agrupamentos de escola e escolas em desenvolver o seus trabalhos voltados para a cooperação e colaboração entre os agentes educativos.

Sobre esta subcategoria em questão, no âmbito geral da estrutura organizativa da escola, podemos referir o trabalho cooperativo entre os docentes é um aspeto importante para a inclusão de alunos com NEE, visto que diante das exigências demandadas pela prática educacional, é fundamental que os docentes construam entre si uma cultura de cooperação e colaboração. Tulbert (1999, citado por Fraga, 2008) afirma que é importante que as escolas inclusivas tenham uma cultura colaborativa, onde a estrutura administrativa toma as decisões dos programas a serem implementados, dos serviços a serem prestados em conjunto e os professores de ensino regular e educação especial/apoio educativo assumem uma postura colaborativa afim de uniformizar as estratégias educacionais. Ainda assim, conforme as unidades de registo a seguir, defendem que a colaboração contribui:

“[...] na identificação das dificuldades de aprendizagem dos alunos e na mobilização que é feita deste diagnóstico, tem ajudado a ultrapassar as dificuldades” (E3, p.26).

Somando-se a este fator, o trabalho colaborativo “[...] é uma estratégia bem delineada, que para além de ser um elemento facilitador da articulação e sequencialidade das aprendizagens, tem permitido também um acompanhamento dos alunos ao longo do percurso escolar” (E18, p.29). Além de que aquele “[...] tem um reflexo positivo no planeamento a longo e médio prazo, nas práticas de avaliação das aprendizagens e na gestão dos apoios educativos” (E26, p.31). No tocante a esta proposição nos relatórios da Inspeção na modalidade da educação especial (2011-2012) refere que “o trabalho colaborativo entre docentes de educação especial assume-se como motor estratégico para o planeamento, avaliação e resultados da educação especial” (p.46).

Referente à subcategoria **A1**- gestão articulada do currículo, esta tal como na subcategoria anterior não possui tantos indicadores ligados às práticas de diferenciação e apoios, justificando assim a presença de dados nos relatórios da Inspeção na modalidade de educação especial de um maior investimento nos projectos educativos e curriculares em estratégias organizativas para o ensino especial. Sobre isto, podemos afirmar que “A análise dos documentos estruturantes das escolas intervencionadas revelou que [...] nos projectos educativos e curricular são escassas as referências às adequações de carácter organizativo e de

funcionamento da educação especial, assim como as metas e estratégias que a escola se propõe realizar no sentido de apoiar as crianças e alunos com necessidades educativas especiais” (Inspeção Geral da Educação, 2011-2012, p. 46).

Ainda assim, a organização da educação especial expressa nos documentos estruturantes da escola é um ponto referido nos aspetos a melhorar (cf. Quadro 7) presente nos relatórios da Inspeção na modalidade da educação especial referente ao ano lectivo de 2011-2012.

Conforme Cunha (2010), é na gestão curricular que poderá ser feitas diversas adaptações no currículo, considerando tudo aquilo que o aluno com NEE consegue realizar em sala de aula, valorizando a diferenciação, e que ao final do ciclo de escolaridade este aluno adquira habilidades sociais e cognitivas. Sendo assim, pertinente o investimento por parte dos agrupamentos de escolas e das escolas neste âmbito.

No que tange a subcategoria **A5- Utilização da informação sobre o percurso escolar dos alunos**, esta assim como as subcategorias acima referidas, não possui tantos indicadores que façam referência às práticas de diferenciação e apoios. No entanto, dos indicadores específicos destas práticas que aparecem na subcategoria, podemos citar que a utilização da informação sobre o percurso escolar dos alunos *contribui para o encaminhamento dos alunos com dificuldades ou NEE*, traduz-se na *identificação das dificuldades e implementação dos apoios*, conjuga o *trabalho especializado dos serviços especializados de apoio educativo*. Entretanto, ainda que existam estes indicadores específicos os mesmos não apresentam uma frequência elevada em unidade de registo (cf. Quadro 11), o que nos leva a afirmar que a informação sobre o percurso escolar dos alunos necessita ser mais utilizada em prol da melhoria frente às respostas educativas para os alunos com NEE. Sobre isto, as unidades de registo a seguir referem que:

“(A informação do percurso escolar dos alunos contribui para) [...] o encaminhamento dos alunos com dificuldades ou necessidades educativas especiais” (E15, p.30).

“O percurso escolar dos alunos é analisado e alguns grupos de recrutamento fazem o levantamento do seu sucesso à disciplina com vista à prevenção e encaminhamento dos alunos. Estes dados são, posteriormente, trabalhados... no encaminhamento dos alunos com necessidades educativas especiais” (E22, p.31).

“A utilização da informação sobre o percurso escolar dos alunos é uma dimensão valorizada, que conjuga [...] no enquadramento de alunos com necessidades educativas especiais [...] no encaminhamento para os apoios educativos” (E24, p.31).

Sobre a subcategoria **A6** - Coerência entre ensino e avaliação, nesta só há um indicador que faça referência às práticas de diferenciação e apoios, a citar *coerência entre ensino e avaliação e determinação das medidas de apoio*, o que nos leva a afirmar que os agrupamentos de escola e escolas necessitam investir mais nos aspetos específicos das práticas de diferenciação e apoios que estejam relacionados com esta subcategoria. Pois, conforme as unidades de registo a seguir a coerência entre o ensino e avaliação é um aspeto que permite a adequação dos apoios:

“A avaliação, enquanto instrumento regulador, é coerente com o ensino, perceptível desde logo nos critérios seguidos, mas também na informação produzida, a qual tem determinado a adequação dos apoios [...]” (E20, p.21).

Ainda assim, os relatórios da Inspeção na modalidade educação especial, referente ao ano lectivo de 2011-2012, expõem que “A especificação, nos critérios de avaliação dos alunos [...]” (Inspeção Geral de Educação, p. 48) revela-se como boa prática para as respostas educativas aos alunos com NEE.

Sobre a subcategoria **A2**- Contextualização do currículo e abertura ao meio, esta não há indicadores específicos das práticas de diferenciação e apoios, o que nos leva a afirmar que os agrupamentos de escolas e as escolas necessitam investir mais neste âmbito com o propósito de valorizar a diferenciação pedagógica, entendendo que “A diversificação e heterogeneidade dos públicos escolares atuais, obriga a Instituição Escola a repensar as suas práticas”. (Cunha, 2010, p. 11). Assim sendo, permitirá que as atividades que estão presentes no currículo sejam adequadas com realidade dos alunos, fazendo então sentido para estes.

No que concerne à subcategoria **A3**- Projectos curriculares de grupo e turma, nesta, como nas demais subcategorias referidas, há um número reduzido de indicadores referente às práticas de diferenciação e apoios, justificando assim a presença nos relatórios da Inspeção na modalidade educação especial (ano de 2011-2012) do tópico *organização das respostas educativas nos projectos curriculares de turma* enquanto aspeto a melhorar (cf. Quadro 7). No entanto, este mesmo tópico aparece enquanto aspeto mais positivo (cf. Quadro 6) o que nos leva a afirmar que alguns agrupamentos de escolas e escolas investem as ações educativas voltadas para este âmbito, uma vez que “O projecto curricular de turma permite a articulação horizontal e vertical do currículo entre áreas disciplinares e conteúdos. Possibilita o respeito pelos alunos a que se destinam, tendo como função produzir aprendizagens significativas.” (Gomes, 2010, p.14).

Sobre a subcategoria **A4-** Constituição do Projecto Educativo (PE), nesta não há nenhum indicador específico das práticas de diferenciação e apoios, o que justifica a presença do aspeto *organização da Educação Especial expressa nos documentos estruturantes da escola* nos relatórios da Inspeção na modalidade educação especial enquanto aspeto a melhorar (cf. Quadro 7). Sendo assim, necessário que os agrupamentos de escola e escolas invistam mais neste âmbito. Nesse ínterim, nos mesmos relatórios acima referidos propõe que os documentos estruturantes do agrupamento e da escola devem fazer constar “[...] as adequações de carácter organizativo e de funcionamento necessárias ao desenvolvimento das respostas educativas no âmbito da educação especial, bem como metas e estratégias que a escola se propõe atingir e adotar com vista a apoiar os alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente e as respostas educativas específicas diferenciadas” (Inspeção Geral de Educação, p. 49).

Ainda, é necessário que as escolas construam em seus projectos educativos as adequações necessárias para atender a todos os seus alunos, especificamente os com NEE, no processo de ensino e aprendizagem. Neste projectos educativos conforme o art. 4º e 27º do Decreto-Lei 3/2008, de 7 de janeiro deverá conter as *ações e respostas específicas a implementar, as parcerias a estabelecer, as acessibilidades físicas a efectuar* de forma que os alunos com NEE possam participar nas atividades desenvolvidas em sala de aula.

Práticas de ensino

Sobre a categoria **B-** *Práticas de ensino*, os aspetos mais gerais estão integrados na metodologia destinados ao ensino e às aprendizagens, na rendibilização dos recursos educativos e do tempo dedicado às aprendizagens, nas formas de supervisão da prática letiva. No que concerne aos aspetos mais específicos das medidas e práticas de diferenciação e apoios, aqueles estão inseridos nas subcategorias **B1-** adequação das atividades educativas e do ensino às capacidade de ritmos de aprendizagens das crianças e dos alunos e **B2-** adequações das respostas educativas à crianças e alunos com NEE (cf. Quadro 12). Segue abaixo o quadro com a categoria referenciada, as suas subcategorias e respetivos indicadores.

Quadro 12- Frequência de unidades de registo relativamente à categoria **B- Práticas de ensino**

Subcategoria	Indicadores	Unidade de registo	
		Por indicador	Por subcategoria
B1- Adequação das atividades educativas e do ensino às capacidades e aos ritmos de aprendizagem das crianças e dos alunos	A partir do cumprimento de programas	3	31
	De acordo com as medidas de diferenciação pedagógica	8	
	Através dos planos, recuperação, acompanhamento e dos apoios existentes	11	
	A partir da valorização do sucesso académico e das competências sociais	4	
	Aos alunos com mais dificuldades	1	
	Através dos apoios abertos e fechados	1	
	Pela referência dos documentos estruturantes, definição de áreas prioritárias e dos resultados académicos	1	
	A partir da diversificação da oferta curricular e educativa	1	
	Pela gestão e adaptação dos programas	1	
B2- Adequação das respostas educativas às crianças e aos alunos com necessidades educativas especiais	Aula de apoio individualizado e especializado aos alunos com NEE de carácter permanente	7	98
	Apoio aos alunos com NEE através da articulação das medidas educativas com os diferentes intervenientes	13	
	Contribuição dos apoios educativos na recuperação dos alunos com dificuldade de aprendizagem e na aquisição de conhecimentos	3	
	Diversificação e adequação dos apoios educativos	8	
	Apoios educativos através do trabalho colaborativo dos grupos de desenvolvimento diferenciado no 2º ciclo	1	
	Apoio educativo através das Escolas de Referência, unidade de ensino estruturado e Unidades de Multideficiência	12	
	Inclusão de alunos com NEE através das respostas aos diversos tipos de problemáticas	3	
	Adequação da avaliação aos alunos com NEE	8	
	Política de inclusão com respostas diferenciadas e colaboração do Agrupamento com entidade externas	4	
	Inclusão dos alunos com NEE através da articulação com o serviço de psicologia e orientação, o professor de educação especial e a direção da Escola	14	
	Inclusão de alunos com NEE através da estratégia de apoio e elaboração do PEI	4	

	Processo de sinalização e referenciação do aluno com NEE	2	
	Apoio específico aos alunos com maiores dificuldades através do currículo alternativo e cursos de formação	1	
	Elaboração do PIT	3	
	Elaboração do CEI para os alunos com NEE	5	
	Medidas de diferenciação através do ensino coadjuvado e planos de recuperação	1	
	Tutorias através da figura do aluno	2	
	Tutorias a partir do trabalho do professor	2	
	Os conselhos de turma indicam as atividades de tutoria	2	
	Tutorias desenvolvidas nos tempos afetos à direção de turma	1	
	Disponibilização de apoio educativo e do PEI para todos os alunos com NEE	1	
	Reconhecimento do trabalho da coordenação da Educação Especial	1	
B3- Metodologia ativas e experimentais no ensino e nas aprendizagens	São valorizadas na educação pré-escolar e todos os ciclos de ensino	3	10
	Realizadas a partir de aulas de campo e atividades em laboratórios	1	
	Desenvolvidas regularmente de forma transversal e no processo de ensino aprendizagem	3	
	São desenvolvidas regularmente através da utilização das tecnologias da informação e da comunicação	1	
	Desenvolvidas nas disciplinas	2	
B4- Rendibilização dos recursos educativos e do tempo dedicado às aprendizagens	Os recursos educativos são explorados pelos docentes e discentes	2	16
	As instalações do Agrupamento/Escola e tecnologias são utilizadas no apoio às práticas de ensino	4	
	No campo pedagógico privilegiando meios ligados à tecnologias de informação e comunicação	6	
	Os recursos educativos atendem as necessidades e expectativas dos discentes	1	
	Promovem a pontualidade e a diversificação dos meios de ensino e aprendizagem	3	
B5- Acompanhamento e supervisão da prática letiva	A partir da análise dos resultados e do trabalho em equipa dos professores com o mesmo ano/disciplina	15	53
	Através da identificação de situações pontuais	1	
	A partir das reuniões de departamentos, dos grupos disciplinares e em conselhos de turma	10	
	Pela avaliação do cumprimento da planificação e da partilha de vivências em	13	

	sala de aula		
	A partir da aferição das planificações, da aplicação e adequação dos critérios, instrumentos de avaliação e da definição de estratégias de melhoria	7	
	Pelo trabalho cooperativo entre docentes, assessorias e formação interna	2	
	Através do conselho pedagógico através de instrumentos de monitorização do desempenho pedagógico	4	

Sobre esta categoria, e com base no dados referidos no Quadro 12, podemos também verificar a frequência com que aparecem as práticas de diferenciação e apoios e dos aspetos organizativos do agrupamento de escola e escola nas subcategorias. Nesse ínterim, consideramos a ordem de frequência nas unidades de registo da maior para a menor: B2 > B5 > B1 > B4 > B3.

Sobre a subcategoria **B1-adequação das atividades educativas e do ensino às capacidade de ritmos de aprendizagens das crianças e dos alunos** verificamos que esta aparece em menor frequência em relação as subcategorias **B5-Acompanhamento e supervisão da prática letiva** e **B2- Adequação das respostas educativas às crianças e aos alunos com necessidades educativas especiais**. No entanto, nesta subcategoria assim como na subcategoria **B1** a seguir a subcategoria **B5**, como já explicitado, estão presentes o maior número de aspetos específicos das práticas de diferenciação e apoios. Justificando-se assim a presença dos indicadores a seguir: *de acordo com as medidas de diferenciação pedagógica; através dos planos de recuperação, acompanhamento e dos apoios existentes; aos alunos com mais dificuldades; através dos apoios abertos e fechados*. Também por estes serem aspetos referenciados na Lei 3/2008, de 7 de janeiro a qual explicita em seu art. 17º sobre os apoios educativos. Ainda assim nos relatórios da Inspeção na modalidade da educação especial, aparece enquanto aspeto mais positivo (cf. Quadro 6) face aos resultados da inspeção nesta modalidade de ensino. Sobre estes indicadores podemos destacar as seguintes unidades de registos:

“A adequação do ensino às capacidades e aos ritmos de aprendizagem é bem conseguida e reflete-se nas medidas de diferenciação pedagógica [...] (E3, p.1).

“A resposta à diversidade de capacidade e de ritmos de aprendizagens [...] passa pela [...] diferenciação pedagógica [...]” (E20, p.1).

“Os docentes utilizam estratégias adequadas às capacidades e aos ritmos de aprendizagem dos alunos, incluindo atividades de diferenciação pedagógica em sala de aula e medidas de apoio [...]” (E30, p.2).

Por outro lado, estes pontos referenciados nos indicadores não deixam de ser mencionados nos aspetos a melhorar (cf. Quadro 7), o que justifica assim o número reduzido em unidades de registos naqueles.

No que tange aos indicadores ligados aos aspetos gerais presentes na subcategoria **B1- Adequação das atividades educativas e do ensino às capacidades e aos ritmos de aprendizagem das crianças e dos alunos, a partir do cumprimento de programas; a partir da valorização do sucesso académico e das competências sociais; a partir da diversificação da oferta curricular e educativa; pela gestão e adaptação dos programas**, estes são poucos evidenciados em unidades de registo, justificando-se assim pela presença destes pontos referidos nos indicadores como aspetos a melhorar (cf. Quadro 7; cf. Quadro 9) referenciados nos relatórios da Inspeção na modalidade da educação especial. Sobre isto, nas conclusões presentes nestes mesmos relatórios discorrem que “As planificações de curto prazo não expressam claramente as estratégias, as adaptações curriculares, as atividades, os tempos de execução e os responsáveis pela sua implementação, para melhor adequar as respostas educativas específicas e diferenciadas” (Inspeção Geral de Educação, 2011-2012, p. 47).

Na subcategoria **B2- adequações das respostas educativas às crianças e alunos com NEE** verificamos que há um maior número em asserções das unidades de registo e de indicadores relativamente às práticas de diferenciação e apoios. Este valor elevado justifica-se pelo fato desta subcategoria ser específica às respostas educativas aos alunos com NEE. Em seguida ao número de asserções vem a subcategoria **B5- Acompanhamento e supervisão da prática letiva**, no entanto, esta subcategoria estão presentes indicadores mais gerais ligados aos aspetos organizativos do agrupamento de escola e escola do que indicadores mais específicos, ligados aos aspetos das práticas de diferenciação e apoios. Logo após, aparece à subcategoria **B1- adequação das atividades educativas e do ensino as capacidade de ritmos de aprendizagens das crianças e dos alunos**, que tal como a subcategoria **B2**, estão presentes indicadores mais específicos destas práticas.

No que concerne à subcategoria **B2- adequações das respostas educativas às crianças e alunos com NEE**, destacamos alguns indicadores que aparecem em maior frequência em unidade de registo e também aqueles que são pertinentes aos objetivos deste estudo. Sendo assim, considerando os indicadores que aparecem em maior número de frequência das unidades de registo, podemos destacar os seguintes: *apoio aos alunos com NEE através da articulação das medidas educativas com os diferentes intervenientes; inclusão dos alunos com NEE através da articulação com o serviço de psicologia e orientação, o professor de educação especial e a direção da Escola; apoio*

educativo através das Escolas de Referência, unidade de ensino estruturado e Unidades de Multideficiência; diversificação e adequação dos apoios educativos; adequação da avaliação aos alunos com NEE; aula de apoio individualizado e especializado aos alunos com NEE de carácter permanente. Também relataremos algumas medidas educativas referenciadas por meio do PEI,CEI, PIT e alguns indicadores mais gerais no que tange aos aspetos organizativos do agrupamento de escola e das escolas.

Assim sendo, com base nestes indicadores e na frequência com que as unidades de registo aparecem, percebemos que há evidências na concretização das respostas educativas para os alunos com NEE seja de carácter permanente e carácter provisório. Concomitantemente, considera-se o que está proposto pelos objetivos expressos na IGEC que é de “[...] assegurar a qualidade das respostas educativas proporcionadas pela Educação Especial e zelar pela equidade e pela salvaguarda dos legítimos interesses das crianças e jovens [...]” (Inspeção Geral da Educação, 2011-2012, p. 5). Ainda assim, estes aspetos atendem o que está previsto na Lei 3/2008, de 7 de janeiro em face das respostas educativas aos alunos com NEE.

No que concerne ao indicador *apoio aos alunos com NEE através da articulação das medidas educativas com os diferentes intervenientes*, este está referido nos relatórios da Inspeção na modalidade da educação especial como parte do acompanhamento, organização e funcionamento desta modalidade de ensino na *inclusão dos alunos com NEE através da articulação com o serviço de psicologia e orientação*. Ainda sobre isso podemos observar nas seguintes unidades de registo:

“Quanto ao apoio aos alunos com necessidades educativas especiais é realizado com base nas medidas educativas propostas em articulação com os diferentes intervenientes, revelando-se eficaz e importante no desempenho daqueles discentes”. (E3, p.7).

“Relativamente aos alunos com necessidades educativas especiais, é desenvolvida uma ação adequada, sendo visível a boa articulação entre os diversos órgãos e instituições envolvidas” (E32, p.8).

Além disso, nos relatórios da Inspeção na modalidade da educação especial do ano de 2011-2012 este indicador também é referido nos aspetos mais positivos (cf. Quadro 8). Entretanto, apareceu como aspeto a melhorar nestes mesmos relatórios acima mencionados, referente ao ano lectivo de 2010-2011, todavia, não foi referido como aspeto a melhorar nos relatórios do ano lectivo de 2011-2012, o que demonstra que houve um investimento neste âmbito (Inspeção Geral de Educação, 2011-2012).

Relativamente ao indicador *inclusão dos alunos com NEE através da articulação com o serviço de psicologia e orientação*, o professor de educação

especial e a direção da Escola, este também é referido nos relatórios da Inspeção na modalidade da educação especial tanto no ano lectivo de 2010-2011 como no ano lectivo de 2011-2012 constataram-se que quase todos os docentes que trabalham nas unidades de ensino estruturado e apoio especializado possuíam especialização em educação especial. Ainda, “Nas escolas exercem funções outros profissionais vocacionados para o trabalho junto dos alunos da educação especial, dotados de competências específicas” (Inspeção Geral da Educação, 2011-2012, p. 16). Estes integraram uma equipa de docentes e técnicos que se inserem na equipa dos psicólogos escolares dos Serviços de Psicologia e Orientação (SPO).

Além disso, este indicador também é referido nos mesmo relatórios da Inspeção fazendo referência à vida pós-escolar do aluno tendo por base a cooperação e parcerias em face das instituições na área da saúde e reabilitação, economia social, desporto, entre outras. “Assumem maior relevo a área das terapias, do desenvolvimento psicológico, da transição para a vida pós-escolar, das atividades físicas e desporto adequado.” (Inspeção Geral da Educação, 2011-2012, p. 23). Também este indicador está presente nos *pontos fortes* (cf. Quadro 14) dos relatórios no 2º ciclo avaliativo da AEE. Sobre isto, podemos também observar nas seguintes unidades de registo abaixo:

“A inclusão de alunos... com necessidades educativas especiais tem sido alvo de soluções orientadas pelos diretores de turma, em articulação com o serviço de psicologia e orientação, o professor de educação especial e a direção da Escola” (E6, p. 14).

“A inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais é realizada através de soluções delineadas pelos diretores de turma, em articulação com o Serviço de Psicologia e Orientação, os professores da educação especial e a direção da escola” (E10, p. 14).

“Para os alunos com necessidades educativas especiais têm sido encontradas respostas educativas diferenciadas, com intervenção conjunta dos diretores de turma, serviço de psicologia e orientação e a docente de educação especial” (E27, p.15).

No que concerne ao indicador *apoio educativo através das Escolas de Referência*, *unidade de ensino estruturado e Unidades de Multideficiência* com base no gráfico a seguir (cf. Fig.8) verificamos a frequência com que estas estruturas do Ensino Especial aparecem nas escolas, cumprindo assim o que está previsto no Decreto-Lei 3/2008, de 7 de janeiro no seu art. 23º que especifica e expõe sobre o funcionamento destas estruturas.

Sobre a frequência com que estas estruturas organizativas aparecem nos agrupamentos de escola e escolas, segue o gráfico a seguir:

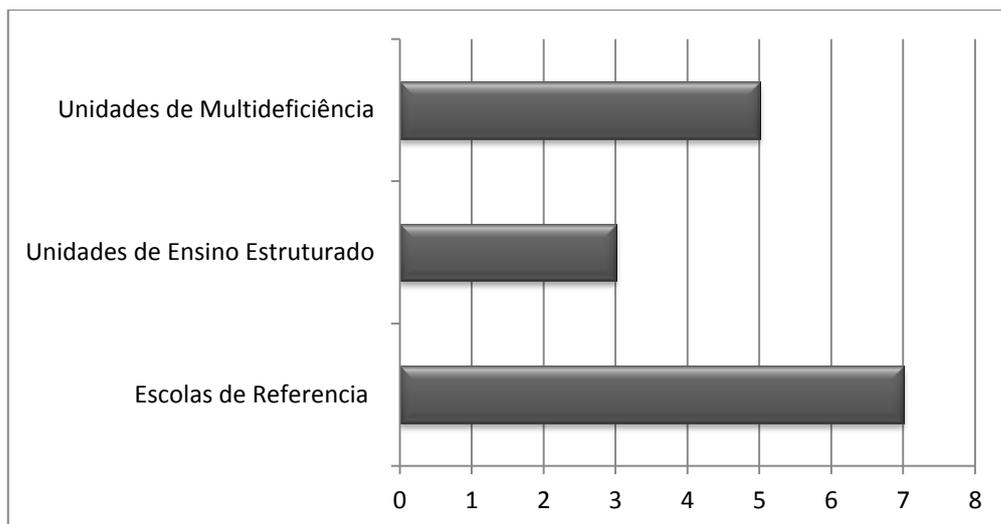


Figura 8- Estruturas organizativas da Educação Especial

Ainda assim, estas estruturas organizativas são mencionadas nos relatórios da Inspeção na modalidade da educação especial (cf. Fig. 3), ainda que em um percentual baixo, afirma que no ano lectivo de 2010-2011, do total de escolas inspeccionadas em Portugal, 20,9% dos alunos frequentaram estas estruturas organizativas do ensino especial. Além disso, no ano de 2011-2012 este valor cai para 13,4% e dos alunos integrados que frequentaram as unidades de apoio especializado corresponderam a 6,1%. Referente a este mesmo ano, os alunos com espectro do autismo que integraram as unidades de ensino estruturado corresponderam a 4,8% e dos alunos surdos e cegos corresponderam respetivamente 1,5% e 1,1% (Inspeção Geral da Educação, 2010-2011/ 2011-2012).

Além disso, este indicador é referido enquanto *pontos fortes* (cf. Quadro 14) dos relatórios do 2º ciclo avaliativo da AEE, estando também presentes nos relatórios da Inspeção na modalidade da educação especial enquanto aspeto mais positivo (cf. Quadro 8). Todavia, ainda que este indicador seja pouco referenciado (no total de escolas inspeccionadas) não aparece enquanto aspeto a melhorar nos dois anos lectivos que se seguiu a atividade de inspeção. Sobre o que relatamos, podemos perceber nas seguintes unidades de registos:

“É Escola de Referência para a Educação Bilingue de Alunos Surdos e o ensino da língua gestual portuguesa é abrangente (implica crianças e alunos surdos dos grupos da educação pré-escolar e turmas do ensino básico)” (E2, p.10).

“(o carácter inclusivo do Agrupamento é um aspecto relevante, apoiando alunos com NEE com a...) [...] existência de uma unidade de ensino estruturado [...]” (E4, p.11).

“A criação recente da Unidade de Ensino estruturado para alunos com perturbações do Espectro Autista[...]possibilitam uma maior capacidade de intervenção na área social e melhores respostas educativas para estes alunos” (E15, p.11).

“A criação recente [...] da Unidade de Apoio Especializado para a Educação de alunos com Multideficiência e Surdocegueira Congénita possibilitam uma maior capacidade de intervenção na área social e melhores respostas educativas para estes alunos” (E15, p.11).

Referente ao indicador *diversificação e adequação dos apoios educativos*, este aparece como medida educativa nos relatórios da Inspeção na modalidade educação especial, expressando-se como apoio pedagógico personalizado (cf. Quadro 2) do qual foi mais utilizado nos dois anos que se prosseguiram a inspeção nesta modalidade de ensino. Ainda assim, os apoios educativos personalizados estão expressos no Decreto-Lei 3/2008, de 7 de janeiro, onde especifica as propostas da adequação no processo de ensino e aprendizagem e das medidas educativas que integram este processo. No entanto, conforme os relatórios da Inspeção na modalidade da educação especial o plano anual ou plurianual de atividades não compuseram estratégias de atividades voltadas para o apoio personalizado aos alunos com NEE, sendo necessário um investimento neste âmbito. Por outro lado, este indicador está expresso nos *pontos fortes* (cf. Quadro 14) dos relatórios do 2º ciclo avaliativo da AEE.

Sobre os apoios diversificados podemos observar nas unidades de registos a seguir:

“Os apoios educativos são diversificados e ajustam-se, quer aos alunos com necessidades educativas especiais quer aos que revelam dificuldades de aprendizagem[...]” (Escola 11, p.9).

“Os apoios educativos não especializados são diversificados [...]” (E19, p. 10).

“Para os alunos que não conseguem acompanhar o currículo são proporcionados apoios diversificados” (E29, p.10).

Assim sendo, com base nos dados explicitados, que evidenciam a presença dos apoios educativos personalizados, podemos discorrer que há um cumprimento por parte de algumas escolas das respostas educativas referenciadas no Decreto-Lei acima exposto.

Face ao indicador *adequação da avaliação aos alunos com NEE*, pela sua referência nos relatórios do agrupamento de escola e escola no 2º ciclo avaliativo da AEE, podemos discorrer que há um olhar sobre as medidas educativas para alunos com NEE que estão expressas no Decreto-Lei 3.2008, de 7 de janeiro. Sobre o Decreto-Lei, neste item específico, a adequação da avaliação conforme houver

necessidade de uma avaliação específica, o conselho executivo solicitará a intervenção de técnicos ou serviços (médicos, escolas ou unidades, centros de recursos especializados) juntamente com os encarregados da educação para avaliar as necessidades de cada aluno.

No que concerne ao relatório da Inspeção na modalidade da educação especial, este discorre que a avaliação das crianças e alunos no que tange aos resultados do ano lectivo de 2010-2011 mostrou que 97,1% dos processos foram avaliados por meio da CIF e que 98% dos casos houve a participação dos profissionais e serviços, bem como dos pais e encarregados de educação (Inspeção Geral da Educação, 2010-2011). Ainda assim, a adequação do processo da avaliação aparece nestes mesmos relatórios como um percentual de 10,3% no ano lectivo de 2010-2011 e de 28,3% no ano de 2011-2012 (cf. Quadro 2). Por outro lado, a avaliação da eficácia dos programas individuais por referência da CIF aos alunos com NEE é referido como indicador presente nas *áreas de melhoria* (cf. Quadro 15) nos relatórios do 2º ciclo avaliativo da AEE. Sobre o que foi relatado, face ao indicador *adequação da avaliação aos alunos com NEE*, destacamos a seguir as seguintes unidades de registos:

“Os alunos com necessidades educativas especiais são adequadamente avaliados e o Agrupamento disponibiliza as respostas educativas necessárias à sua integração e sucesso escolares [...]” (E5, p.12).

“Os alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente são adequadamente referenciados e avaliados [...]” (E38, p.13).

Para tanto, sabemos que o processo avaliativo na perspetiva da inclusão de alunos com NEE conforme Takahashi e Frias (2002) define que “A avaliação da aprendizagem como processo deve buscar a inclusão e não a exclusão dos educandos. Portanto, o professor ao avaliar o aluno, deve levantar dados, analisá-los e sintetizá-los, de forma objetiva, possibilitando o diagnóstico dos fatores que interferem no resultado da aprendizagem” (p.157). Ainda Capucha (2008) afirma que “A avaliação é um elemento integrante e regulador das aprendizagens, permitindo uma recolha sistemática de informação sobre as aquisições e necessidades do aluno” (p.36). Sobre isto, discutiremos a seguir no que tange o indicador que faz referência a avaliação diagnóstica.

Referente ao indicador *aula de apoio individualizado e especializado aos alunos com NEE de carácter permanente*, podemos afirmar que com base na sua referência nos relatórios do 2º ciclo avaliativo da AEE, há um suporte para que os

alunos com NEE de carácter permanente avancem em suas aprendizagens. Sobre isto, na recolha das informações para a construção dos relatórios da Inspeção na modalidade da educação especial, utilizou-se entrevista de painel e de observações dos contextos educativos (sala de aula, espaços de apoio pedagógico, unidades de ensino estruturado, apoio especializado, e outros espaços escolares). (Inspeção Geral da Educação, 2011-2012). Isto é, conforme foi mencionado, houve um olhar da Inspeção também sobre os apoios educativos especializados, confirmando assim através dos resultados o encaminhamento de 948 alunos para apoios especializados no ano lectivo de 2010-2011 e de 2.830 alunos no ano de 2011-2012. É de referir algumas unidades de registos que dialogam com o que foi explanado:

“A escola desenvolve uma ação sustentada relativamente aos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente, salientando-se as aulas de apoio pedagógico individualizado em algumas disciplinas e as repostas educativas aos alunos cegos e com baixa visão” (E1, p.6).

“São garantidos, adequadamente, apoios especializados e atividades de enriquecimento curricular a todos os alunos com necessidades educativas de carácter permanente [...]” (E7, p. 6).

“O acompanhamento aos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente é efetivo, existindo para o efeito um Serviço de Apoio Especializado [...]” (E2, p.6).

No que se refere às medidas educativas do PEI, PIT e CEI, conforme o gráfico abaixo (cf. Figura 9), podemos perceber a frequência com que estas apareceram nos relatórios do 2º ciclo avaliativo da AEE.

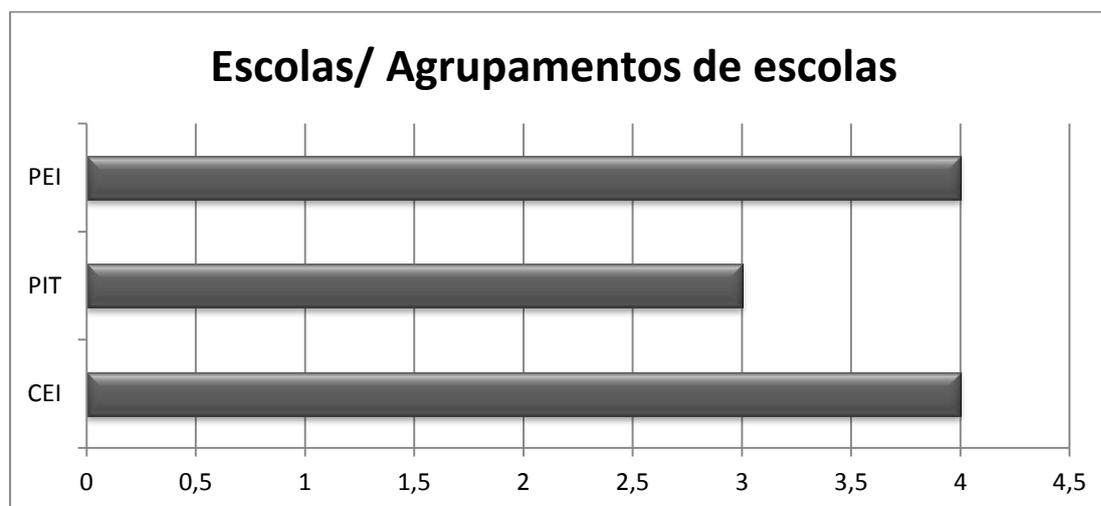


Figura 9- Frequência das medidas educativas na Educação Especial

Assim sendo, como podemos perceber as medidas que mais se destacam são a do CEI e do PEI (cf. Fig. 9). No entanto, a do PIT em relação a estas não se distanciam muito em sua frequência. Concomitantemente, em face destes dados podemos considerar que também há uma preocupação por parte da AEE em referenciar estas medidas educativas, as quais são pertinentes para o progresso das práticas de diferenciação e apoios junto aos alunos com NEE. Cumprindo assim, com o que está legislado pelo Decreto-Lei 3/2008, de 7 de janeiro onde faz menção as mesmas. Sobre isto, Correia (2008) afirma que “A inclusão não deve ser a mera colocação de todos os alunos com NEEs nas classes regulares sem que um conjunto de pressupostos sejam assegurados (legislação, recursos, colaboração, etc.)” (p.13). Concomitantemente, a Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF), os programas de transição individual (PIT), os programas educativos individuais (PEI) e o Currículo Educativo Individual (CEI) podem proporcionar o desenvolvimento de uma proposta inclusiva aqueles alunos.

Estas medidas acima referidas, também aparecem nos relatórios da Inspeção na modalidade da educação especial. Sobre o PEI, este, nos relatórios acima referidos, apresentaram bons resultados em face à sua elaboração, no entanto, no ano lectivo de 2010-2011 “[...] em apenas 63,6% das situações, os PEI foram elaborados 60 dias após a referenciação da criança ou do aluno, o que não deixa de suscitar preocupação dado que, na sua ausência, o desencadeamento das respostas educativas carece de fundamento adequado” (Inspeção Geral de Educação, 2010-2011, p. 29). Ainda, no ano de 2011-2012 “60,6% dos PEIs foram elaborados “[...]até 60 dias após a referenciação da criança ou do aluno, o que não deixa de suscitar preocupação dado que, na ausência, desencadeamento das respostas educativas carece de fundamento adequado” (Inspeção Geral da Educação, 2011-2012, p. 26). No entanto, o indicador *participação dos pais e encarregados da educação na elaboração dos programas educativos individuais* está presente nestes mesmo relatórios acima mencionados, referente ao ano lectivo de 2010-2011 enquanto aspeto a melhorar. Por outro lado, nestes relatórios, no ano lectivo de 2011-2012, aquele referido ponto aparece como aspeto mais positivo (cf. Quadro 8).

Além disso, o aspeto *monitorização e avaliação dos programas educativos individuais das crianças/alunos* aparece nestes mesmos relatórios do ano lectivo de 2011-2012 enquanto aspeto a melhorar (cf. Quadro 9).

Face ao PIT, este não foi tão evidenciado nos relatórios da AEE no 2º ciclo avaliativo, no entanto, aquele apareceu nos relatórios da Inspeção na modalidade educação especial no ano lectivo de 2011-2012 (cf. Quadro 8) na sua implementação, adequação e monitorização. Por outro lado, a implementação deste documento

também aparece como aspeto a melhorar neste referido ano e no ano lectivo de 2010-2011. Ainda assim, nos relatórios do ano lectivo de 2011-2012 registou-se que em 37% dos casos houve défice nos procedimentos propícios à transição para a vida pós-escolar e que em 44,4% das escolas não desenvolviam atividades para a integração social dos alunos (Inspeção Geral da Educação, 2011-2012).

A frequência dos alunos com CEI foi a mesma que com o PEI, como mostra a figura 5, sendo o CEI uma medida pouco evidenciada nos relatórios da AEE no 2º ciclo avaliativo. Aspeto também demonstrado nos relatórios da Inspeção na modalidade da educação especial o CEI (cf. Quadro 2) cujo nos anos lectivos de 2010-2011 e 2011-2012 foi um medida educativa pouco usada nas escolas, com um respetivo percentual de 10,2% e 8,4% dos agrupamentos de escola e escolas inspeccionadas (46 no ano de 2010-2011 e 97 no ano de 2011-2012). Somando-se a estes dados, nos relatórios do ano lectivo de 2010-2011 registou-se que em 56,5% das escolas não realizaram mecanismos de monitorização e autorregulação da educação especial e que em 60,9% das escolas intervencionadas o coordenador do departamento curricular de Expressões não realizou a orientação do desenvolvimento dos CEIs.

No entanto, *a orientação e desenvolvimento estratégico dos currículos específicos individuais, intervenção dos conselhos de turma no trabalho de adequações curriculares individuais, desenvolvimento de mecanismos de supervisão e de acompanhamento dos currículos específicos individuais, adequação das medidas educativas a incapacidade e perfil de funcionalidade dos alunos* são pontos presentes nos indicadores que foram evidenciados nos aspetos mais positivo (cf. Quadro 8) dos relatórios da Inspeção na modalidade educação especial no ano de 2011-2012. Por outro lado, neste mesmo ano lectivo, estes pontos presentes nos indicadores também aparecem enquanto aspetos a melhorar (cf. Quadro 9). Nos relatórios do ano lectivo de 2010-2011 o ponto presente no indicador *participação dos alunos com currículo específico individual em atividades conjuntas com os colegas de turma* também aparece como aspeto a melhorar.

Sobre estes dados, podemos afirmar que em face do CEI ser uma medida pouco utilizada, leva-nos a afirmar que as adaptações do currículo comum têm sido utilizadas (cf. Quadro 1) a considerar também que “É o nível de funcionalidade do aluno que vai determinar o tipo de modificações a realizar no currículo” (Capucha 2008, p. 37). Assim, o CEI só será necessário quando se esgotarem todas as possibilidades para a utilização do currículo comum. Em face ao aspeto a melhorar, *participação dos alunos com currículo específico individual em atividades conjuntas com os colegas de turma* é necessário um investimento na valorização da socialização

entre os alunos que pode ser efetivada através da aprendizagem cooperativa. Sobre isto Díaz-Aguado (2000) afirma “a aprendizagem cooperativa aumenta, de forma considerável, a quantidade e a qualidade da interação entre colegas que se produz na escola, fazendo com que todos os alunos possam dispor deste importante contexto educativo e incorporando um tipo de interação entre iguais, centrada em conflitos ou tarefas, que dificilmente poderia ser produzida de outra forma” (p.139).

Sobre os demais indicadores presentes na subcategoria **B2** (cf. Quadro 12), apesar de não terem sido tão evidenciados nos relatórios da AEE no 2º ciclo avaliativo, alguns deles são referidos nos relatórios da Inspeção na modalidade da educação especial no ano de 2011-2012 enquanto aspetos mais positivos (cf. Quadro 8). Sobre estes indicadores podemos citar os seguintes: *contribuição dos apoios educativos na recuperação dos alunos com dificuldade de aprendizagem e na aquisição de conhecimentos; inclusão de alunos com NEE através das respostas aos diversos tipos de problemáticas; política de inclusão com respostas diferenciadas e colaboração do Agrupamento com entidade externas; processo de sinalização e referência do aluno com NEE; apoio específico aos alunos com maiores dificuldades através do currículo alternativo e cursos de formação; disponibilização de apoio educativo e do PEI para todos os alunos com NEE; reconhecimento do trabalho da coordenação da Educação Especial*. Por outro lado, estes também aparecem nos mesmos relatórios enquanto aspetos a melhorar (cf. Quadro 9) o que nos leva a refletir que estes pontos presentes nos indicadores necessitam de um olhar por parte dos agrupamentos de escolas e das escolas.

Sobre os aspetos mais gerais presentes nas subcategorias **B3- Metodologia ativas e experimentais no ensino e nas aprendizagens** e **B4- Rendibilização dos recursos educativos e do tempo dedicado às aprendizagens** também aparecem com pouca frequência nas unidades de registo merecendo assim um olhar por parte da AEE em avaliar aspetos que esteja interligados com estas subcategorias. Visto que ambas estão expressas como parte integrante das repostas educativas para a aprendizagem de todos os alunos. Isto é, na perspectiva inclusiva em que a Declaração de Salamanca reforça a conceção de uma ‘educação para todos’ “[...] como plataforma básica para o sistema de educação, iniciando-se o processo de inclusão [...] na nossa sociedade” (Gomes, 2013, p.20).

Ainda, nestas duas subcategorias compõem em seus indicadores aspetos relacionados com as instalações da escola, tecnologias da informação e comunicação, diversificação dos meios de ensino e de aprendizagem, os quais estão expressos nos relatórios da Inspeção na modalidade da educação especial, a citar as tecnologias de apoio (cf. Quadro 2). Também nestes mesmos relatórios mostraram que no ano lectivo

de 2010-2011 os recursos físicos e materiais foram suficientes (95,7%) para as crianças e alunos pertencentes à educação especial, no entanto, 21,7% dos recursos materiais não foram suficientes nem estavam adequados ao modelo de ensino adoptado (Inspeção Geral de Educação, 2010-2011). Já no ano lectivo de 2011-2012 estes recursos materiais e físicos foram suficientes correspondendo a 86,6% do total. Também mostrou que estes foram adequados ao modelo de ensino adoptado nas escolas correspondendo a 93,8% das escolas (Inspeção Geral de Educação, 2011-2012).

Ainda assim as adequações dos recursos físicos, materiais e equipamentos estão presentes nestes mesmos relatórios, referente ao ano lectivo de 2011-2012, foram apresentados como aspeto mais positivo (cf. Quadro 6). No entanto, estas adequações também surgem nestes relatórios, referentes aos anos lectivos de 2010-2011 e 2011-2012 (cf. Quadro 7), como aspetos a melhorar, o que justifica a pouca frequência em unidades de registos nos indicadores que fazem referência a estas adequações.

Sobre a subcategoria **B5** - acompanhamento e supervisão da prática letiva, esta só compõe em seus indicadores aspetos relacionados com a estrutura organizativa do agrupamento de escola e da escola, não estando presentes as práticas de diferenciação e apoios. Sobre isto, nos relatórios da Inspeção na modalidade da educação especial referente aos dois anos que se realizou a atividade de inspeção, está presente o ponto *acompanhamento das modalidades da Educação Especial por parte da direção* enquanto aspeto a melhorar (cf. Quadro 7), o que nos leva a refletir que os agrupamentos de escolas e as escolas necessitam de investir mais neste âmbito do acompanhamento e da supervisão da prática letiva.

Monitorização e avaliação do ensino e das aprendizagens

Sobre a categoria **C-** *Monitorização e avaliação do ensino e das aprendizagens*, os aspetos mais gerais estão integrados na aferição dos critérios e instrumentos da avaliação, monitorização interna do desenvolvimento do currículo, prevenção da desistência e do abandono. Face aos aspetos específicos das medidas e práticas de diferenciação e apoios, aqueles estão inseridos nas subcategorias **C1-** Diversificação das formas de avaliação, **C3-** Avaliação dos programas individuais e **C5-** Eficácia das medidas de promoção do sucesso escolar (cf. Quadro 13). Segue abaixo o quadro com a categoria referenciada, as suas subcategorias e respetivos indicadores.

Quadro 13- Frequência de unidades de registo relativamente à categoria **C- Monitorização e avaliação** do ensino e das aprendizagens

Subcategoria	Indicadores	Unidade de registo	
		Por indicador	Por subcategoria
C1- Diversificação das formas de avaliação	São utilizadas diversas modalidades, metodologias e instrumentos de avaliação das aprendizagens	28	44
	Contribuição da avaliação diagnóstica	6	
	Avaliação diagnóstica por meio da CIF	3	
	Aplicação de testes da avaliação diagnóstica	3	
	Adequação da avaliação à diversa natureza das aprendizagens	2	
	Adaptação da avaliação por parte das equipas dos apoios aos alunos com NEE	1	
	Coerência da avaliação com as orientações dos documentos estruturantes e das metas do Agrupamento	1	
C2- Aferição dos critérios e dos instrumentos de avaliação	São definidos pelos grupos de recrutamento	2	17
	Definição em conjunto pelos docentes	3	
	Como ocorre com junto à especificidade do meio	2	
	Determinação nos vários ciclos de ensino	2	
	Os critérios de avaliação são definidos a cada disciplina, nível de ensino ou modalidade de formação	1	
	Definidos para todos os níveis de ensino e cursos	1	
	A definição contribui para o fortalecimento da avaliação enquanto elemento regulador do processo de ensino	1	
	Os critérios de avaliação são aferidos em conselho pedagógico	3	
	A aplicação dos critérios de avaliação é monitorizada pelas estruturas intermédias	1	
	A aplicação dos critérios de avaliação é monitorizada pelas estruturas de coordenação e supervisão pedagógica	1	
C3- Avaliação dos programas individuais	Avaliação da sua eficácia dos é realizada em cada conselho de turma no fim do ano letivo	7	7
C4- Monitorização interna do desenvolvimento do currículo	A partir da adequação das aprendizagens dos alunos, da avaliação regular das medidas adoptadas nos conselhos de turma e projectos curriculares de turma	12	24
	Através dos resultados, da reformulação e adequação das planificações, dos apoios	4	

	implementados e tutorias		
	A partir das reuniões de departamento e pelos departamentos curriculares/grupos disciplinares	3	
	Pelos docentes, órgãos e estruturas pedagógicas	5	
C5- Eficácia das medidas de promoção do sucesso escolar	Definição de estratégias para a superação das dificuldades detetadas através da direção, departamentos, grupos de recrutamento e docentes	2	19
	Impacto positivo na melhoria das aprendizagens através da ação do Agrupamento/Escola	2	
	A eficácia das medidas de apoio educativo é avaliada	12	
	A monitorização dos apoios mostra que a sua eficácia tem vindo a aumentar	1	
	Monitorização do percurso dos alunos da Unidade de Ensino Estruturado	1	
	Os conselhos de turma avaliam a eficácia das medidas adoptadas nos projectos curriculares de turma	1	
C6- Prevenção da desistência e do abandono	Através da mobilização dos recursos internos e externos à Escola/Agrupamento	1	27
	Por meio da articulação do Agrupamento/escola com os diversos intervenientes	16	
	Através de uma prioridade da política do Agrupamento/Escola	2	
	Pelo trabalho desenvolvido pelos diretores de turma, o núcleo de educação especial e apoios educativos	2	
	Através de cursos profissionalizante e de currículo alternativos aos alunos com dificuldades de aprendizagem	3	
	Por meio da monitorização da turma e análise do sucesso dos aluno	1	
	Pelos tipos de apoio	1	
	Ação preventiva do abandono escolar através da sinalização e acompanhamento das situações de risco	1	

A análise do Quadro 13 mostra que a categoria **C- Monitorização e avaliação do ensino e das aprendizagens**, a frequência com que aparecem as práticas de diferenciação e apoios e dos aspetos organizativos do agrupamento de escola e escola nas subcategorias. Nesse ínterim, consideramos a ordem de frequência nas unidades de registo da maior para a menor: C1 > C6 > C4 > C5 > C2 > C3. Os indicadores específicos que estão presentes nesta categoria a citar **C1-** Diversificação das formas de avaliação **C3-** Avaliação dos programas individuais e **C5-** Eficácia das

medidas de promoção do sucesso escolar (cf. Quadro 13) há pouca frequência em unidades de registo, justificando assim a afirmação presente nos relatórios da Inspeção na modalidade da educação especial do ponto *monitorização e avaliação das principais estratégias da Educação Especial* aparece enquanto aspeto a melhorar (cf. Quadro 9). No entanto, este ponto também aparece enquanto aspeto mais positivo, o que nos leva a afirmar que há uma preocupação por parte de algumas escolas em desenvolver respostas educativas neste âmbito.

Sobre a subcategoria **C1- Diversificação das formas de avaliação**, esta encontra-se me maior frequência em relação as demais subcategorias, contendo assim um maior número em unidades de registo referente às práticas de diferenciação e apoios e aos aspetos gerais da organização escolar. O que nos leva a afirmar que há um cumprimento por parte de algumas escolas no que está legislado pelo Decreto-Lei 3/2008, de 7 de janeiro que vem com a proposta de especificar o grupo-alvo da educação especial, “[...] bem como as medidas organizativas, de funcionamento, de avaliação e de apoio” (Capucha, 2008, p.17). Além disso, nesta subcategoria estão expressos indicadores que fazem referência à avaliação diagnóstica por meio da CIF, e a adaptação da avaliação aos alunos com NEE, fatores estes que também são referidos nos relatórios da Inspeção na modalidade da educação especial, nos dois anos que se realizaram a atividade de inspeção (cf. Quadro 2; cf. Quadro 3; cf. Quadro 4).

Já ao que tange aos aspetos gerais da organização escolar na mesma subcategoria estão expressos indicadores que fazem menção à *avaliação diagnóstica, a diversidade em modalidades, metodologias e instrumentos de avaliação das aprendizagens, adequação da avaliação as diversas naturezas das aprendizagens e da coerência da avaliação com os documentos estruturantes*, também sendo fatores pertinentes para o desenvolvimento das respostas educativas a todos os alunos, em particular, aos alunos com NEE. Sobre isto, dentre estes aspetos, a referir a avaliação diagnóstica, esta conforme a Portaria n.º 29/2012 no artigo 8.º contribui para: “1 — A avaliação diagnóstica conduz à adoção de estratégias de diferenciação pedagógica e contribui para elaborar, adequar e reformular o projecto curricular de turma, facilitando a integração escolar do aluno, apoiando a orientação escolar e vocacional”.

Ainda assim, os aspetos expostos (presentes nos indicadores), discorrem que:

“(A avaliação dos alunos afirma-se como um elemento integrante e regulador da prática educativa). São utilizadas modalidades e instrumentos diversificados” (E27, p.2).

Sobre a subcategoria **C6-** prevenção da desistência e do abandono, esta não estão presentes tantos indicadores referentes às práticas de diferenciação e apoios, e ainda os que estão presentes não consta uma frequência elevadas em unidades de registo (cf. Quadro 13). No entanto, os aspetos mais gerais há uma frequência maior em unidades de registo o que justifica a presença deste aspeto, especificado nesta subcategoria, nos *Pontos fortes* dos relatórios da AEE no 2º ciclo avaliativo (cf. Quadro 14).

Sobre a subcategoria **C4-** monitorização interna do desenvolvimento do currículo, não há tanta referência em indicadores e unidades de registo no que tange às práticas de diferenciação e apoios (cf. Quadro 13), o que justifica a presença nos relatórios da Inspeção na modalidade da educação especial, referente ao ano lectivo de 2011-2012 das recomendações sobre as necessidades que demandam a organização desta modalidade de ensino. Sobre isto, podemos citar: “Verifica-se a necessidade de maior investimento no planeamento de mecanismos de monitorização e de autorregulação da Educação Especial” (Inspeção Geral de Educação, 2011-2012, p. 46).

No que tange à subcategoria **C5-** eficácia das medidas de promoção do sucesso escolar, esta há um número equilibrado em indicadores que façam referência às práticas de diferenciação e apoios (cf. Quadro 13), no entanto, nestes indicadores não há uma frequência elevada em unidades de registo, o que justifica a presença desta subcategoria nos relatórios da AEE (2º ciclo avaliativo) enquanto Áreas de melhoria (cf. Quadro 15). Pois, a verificação do impacto positivo dos alunos é feita a partir da avaliação da eficácia das medidas educativas. Sobre isto discorre as unidades de registo a seguir:

“A eficácia das medidas de apoio educativo é avaliada, verificando-se um impacto positivo nos resultados académicos dos alunos” (E11, p. 12).

“A eficácia das medidas de apoio é avaliada em função das taxas de sucesso e da integração escolar dos respetivos alunos [...]” (E20, p.12).

Referente à subcategoria **C2-** Aferição dos critérios e dos instrumentos de avaliação, nesta não há indicadores que façam referência às práticas de diferenciação e apoios. Sobre este indicador, não há referências no que tange os relatórios da Inspeção na modalidade da educação especial. No entanto, é necessário um investimento neste âmbito visto que a definição dos critérios e instrumentos da avaliação contribui para regular a avaliação no processo de ensino. Sobre isto, refere a unidade de registo a seguir:

“A definição dos critérios gerais e específicos, que ponderam as componentes práticas, teórica, oral e escrita, bem como os conhecimentos e as atitudes e valores com pesos diferenciados, têm fortalecido a avaliação enquanto elemento regulador do processo de ensino” (E28, p.7).

No que concerne a subcategoria **C3-** Avaliação dos programas individuais, nesta também não está uma frequência elevada em indicadores e unidades de registo que façam menção às práticas de diferenciação e apoios (cf. Quadro 13), o que explica a presença deste ponto, referido nesta subcategoria, nos relatórios da Inspeção na modalidade da educação especial (do ano lectivo de 2011-2012) enquanto aspeto a melhorar (cf. Quadro 9). Entretanto, este mesmo ponto, presente na subcategoria mencionada, aparece também nos mesmos relatórios enquanto aspeto mais positivo, o que nos leva a afirmar que há um investimento por parte de algumas escolas neste âmbito. Sobre isto, podemos expor as seguintes unidades de registo:

“A avaliação da eficácia dos programas individuais é realizada em cada conselho de turma e também, no final de cada ano lectivo, no Conselho Pedagógico, com a aprovação dos relatórios circunstanciados” (E6, p.8).

“No que se refere à avaliação das medidas implementadas aos alunos com necessidades educativas especiais, são os conselhos de turma que analisam a eficácia dos programas educativos individuais, e, no final de cada ano lectivo, o conselho pedagógico aprova os relatórios circunstanciados de cada discente” (E10, p.8).

“Os conselhos de turma realizam a avaliação da eficácia dos programas educativos individuais [...]” (E22, p.8).

“A avaliação da eficácia... dos programas educativos individuais, é efetuada em cada conselho de turma e também, no fim final de cada ano lectivo, no conselho pedagógico” (E36, p. 8).

Pontos fortes

Sobre a categoria **D-** Pontos fortes, só mencionamos os aspetos específicos destas que estão inseridos nas subcategorias **D1-** diversificação das formas de avaliação, **D2-** Adequação dos apoios às crianças e aos alunos com necessidades educativas especiais e **D3-** Prevenção da desistência e do abandono (cf. Quadro 14). Segue abaixo o quadro com a categoria referenciada, as suas subcategorias e respetivos indicadores.

Quadro 14- Frequência de unidades de registos relativas à categoria D- *Pontos fortes* das práticas de diferenciação e apoios

Subcategoria	Indicador	Unidade de Registo	
		Por indicador	Por subcategoria
Diversificação das formas de avaliação	Contribuição da avaliação sistemática dos resultados para as necessidades do aluno	1	1
Adequação dos apoios às crianças e aos alunos com necessidades educativas especiais	Política de inclusão através da igualdade de sucesso do aluno com NEE	5	20
	Adequação do ensino às especificidades e ritmos para o alcance dos bons resultados	3	
	Adequação dos apoios prestados e mobilização dos meios necessários para dar respostas educativas aos alunos com NEE	8	
	Eficácia das Escolas de Referência e da adequação dos apoios prestados aos alunos com NEE	2	
	Desenvolvimento de práticas pedagógicas diferenciadas através da organização pedagógica e do serviço de psicologia e orientação	2	
Prevenção da desistência e do abandono	A oferta educativa e a diversidade de respostas e de modalidades de apoio e prevenção do abandono escolar	4	4

Áreas de melhoria

Sobre a categoria E- *Áreas de melhoria*, também só mencionamos os aspetos específicos destas que estão inseridos nas subcategorias **E1-** Eficácia das medidas de apoio educativo e **E2-** Adequação dos apoios às crianças e aos alunos com necessidades educativas especiais (cf. Quadro 15). Segue abaixo o quadro com a categoria referenciada, as suas subcategorias e respetivos indicadores.

Quadro 15 – Frequência de unidades de registo relativas à categoria E- *Áreas de melhoria das práticas de diferenciação e apoios*

Subcategoria	Indicador	Unidades de registo	
		Por indicador	Por subcategoria
Eficácia das medidas de apoio educativo	Avaliação da eficácia dos programas individuais por referência da CIF aos alunos com NEE	2	4
	<i>Avaliação dos tempos afetos a apoio e recuperação para os alunos</i>	2	
Adequação dos apoios às crianças e aos alunos com necessidades educativas especiais	Práticas de diferenciação pedagógica para o atendimento específico e sucesso pleno aos alunos com NEE	2	4

	A rendibilização dos apoios disponibilizados aos alunos para a recuperação das dificuldades e na melhoria dos resultados	2	
--	--	---	--

Sobre a frequência com que aparecem os *pontos fortes* e *áreas de melhoria* presentes nos agrupamentos de escolas e escolas, podemos observar no gráfico (cf. Fig. 10) a seguir que há uma maior frequência das práticas de diferenciação e apoios nos *Pontos fortes* do que na *Áreas de melhoria*:

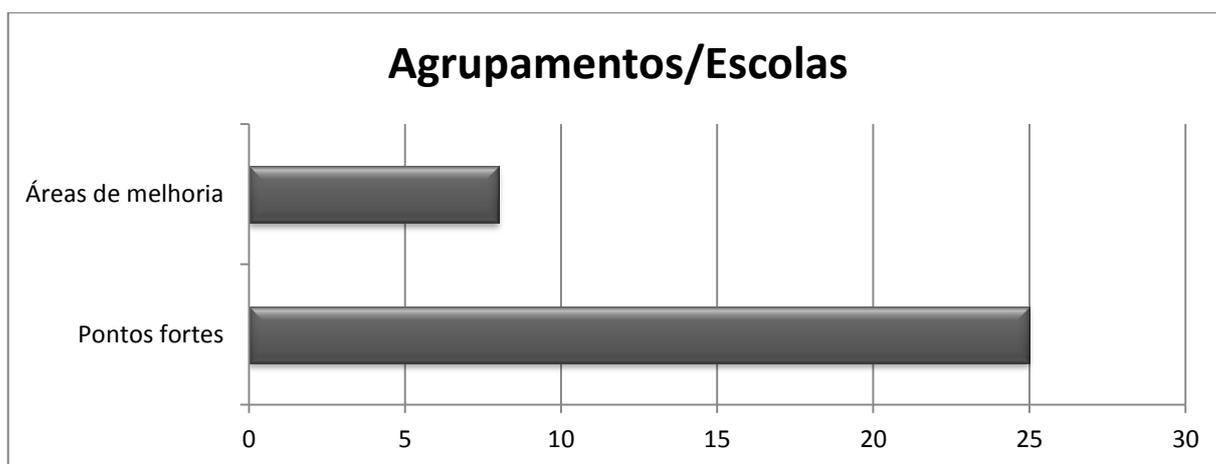


Figura 10 – Frequência dos *pontos fortes* e *áreas de melhoria* nos agrupamentos de escolas e nas escolas

Em síntese, conforme as categorias de análise, percebemos que nos aspetos mais específicos das práticas de diferenciação e apoios, estão mais presentes na categoria de análise **B- Práticas de ensino**, em comparação às categorias de análise **C- Monitorização e avaliação do ensino e das aprendizagens** e **A- Planeamento e articulação**. Isto se justifica pelo fato de na categoria **B- Práticas de ensino** estarem presente as subcategorias **B1-** adequação das atividades educativas e do ensino às capacidade de ritmos de aprendizagens das crianças e dos alunos e **B2-** adequações das respostas educativas à crianças e alunos com NEE (cf. Quadro 12).

CONCLUSÃO:

O presente trabalho foi desenvolvido em torno da temática da inclusão de alunos com NEE, procurando-se num primeiro capítulo apresentar a evolução histórica e legislativa da inclusão destes alunos, bem como os pressupostos em que se fundamenta e as estratégias que lhes estão associadas. No segundo capítulo expusemos as medidas educativas da educação especial, considerando que a inclusão de alunos com NEE na sala de ensino regular não está separada da educação especial (Correia, 2010). Ainda neste capítulo, demos conta da avaliação destas medidas, levada a cabo pela IGEC a partir de 2011, bem como dos dados relativos às práticas de diferenciação e apoios presentes nos relatórios da IGEC, referentes ao primeiro ciclo avaliativo da AEE (2006-2011) e segundo ciclo avaliativo (2011-2012).

O terceiro capítulo consistiu na parte empírica do estudo, que envolveu a análise de conteúdo de 42 relatórios do 2º ciclo avaliativo da AEE (2011-2012) da zona centro de Portugal Continental, relativa ao domínio *Prestação do Serviço Educativo* e seus respetivos campos de análise com o objetivo de proceder ao mapeamento das práticas de diferenciação e apoios e à sua localização em termos de *pontos fortes* ou *áreas de melhoria* das escolas, de acordo com o quadro de referência da AEE.

Ainda, neste mesmo capítulo apresentamos os quadros desenvolvidos para análise do conteúdo dos relatórios acima referidos. Nos quadros referidos apresentamos a frequência de unidades de registos que aparecem por subcategoria e por indicador. Com base nestas frequências é que pudemos fazer a análise e interpretação dos dados obtidos em cada categoria de análise e nas subcategorias, guiando-nos pelos objetivos do estudo e pelas questões que o nortearam no sentido de proceder à análise e interpretação dos dados.

A análise do discurso da avaliação institucional das escolas revelou-nos que as práticas de diferenciação e apoios são referidas com maior frequência na categoria de análise **B- Práticas de ensino** e **D- Pontos fortes das práticas de diferenciação e apoios** em comparação com as categorias **A- Planeamento e articulação** e **C- Monitorização do ensino e das aprendizagens** e **E- Áreas de melhoria das práticas de diferenciação e apoios**.

Sobre a categoria **A- Planeamento e articulação**, esta revelou-nos que há uma frequência menor em aspetos específicos das práticas de diferenciação e apoios, o que vai ao encontro dos dados dos relatórios da IGEC relativos às Medidas de Educação Especial, em que o aspeto *documentos estruturantes da escola com uma*

estratégia para o desenvolvimento da Educação Especial, aparece enquanto aspeto a melhorar. Por este viés, podemos considerar que é necessário um investimento por parte das escolas neste âmbito. Assim, como vimos no decorrer deste trabalho, a inclusão de alunos com NEE necessita estar integrada em toda estrutura organizativa da escola, no planeamento, avaliação, articulação, no trabalho cooperativo entre os agentes educativos, nas práticas desenvolvidas em sala de aula. Pois, como está expresso na Declaração de Salamanca (Unesco, 1994) a educação é “Direito de Todos”, considerando que toda criança e jovem têm direito a serem incluídos na escola e na sociedade.

Nas subcategorias **A6-** Coerência entre ensino e avaliação e **A7-** Trabalho cooperativo entre docentes, estas nos mostraram que foram as que mais apresentavam indicadores específicos das práticas de diferenciação e apoios, embora pouco quantificáveis. Sobre isto, podemos afirmar que os agrupamentos de escolas e as escolas necessitam investir mais nesta área, pois, assim como foi relatado no decorrer deste estudo, ambos os aspetos presentes nestas subcategorias são referidos como parte fundamental para a promoção das boas práticas para a inclusão de alunos com NEE.

Na categoria **B-** *Práticas de ensino* como já expusemos na apresentação dos resultados referente ao capítulo III, há uma subcategoria específica para as práticas de diferenciação e apoio, a referir **B2-** adequações das respostas educativas às crianças e alunos com NEE, o que justificou essa frequência elevada destas práticas, sendo esta subcategoria também mais referida na categoria **D-** *Pontos fortes das práticas de diferenciação e apoios*.

Entretanto, ainda que haja uma maior frequência das práticas de diferenciação e apoios nesta categoria, os dados obtidos mostraram-nos que os indicadores necessitam de uma quantificação em unidades de registos, principalmente no que concerne às medidas educativas da educação especial (CEI, PIT, PEI) e as estruturas organizativas desta modalidade de ensino (Escolas de Referência, Unidade de ensino estruturado e Unidades de Multideficiência). Pois estas medidas apesar de já terem sido referidas em alguns relatórios da Inspeção na modalidade da educação especial, não deixaram de ser evidenciadas nos relatórios da AEE, o que nos leva a afirmar que é necessário investir mais neste âmbito. Ainda assim, estas estruturas organizativas foram especificadas na categoria **D-** *Pontos fortes das práticas de diferenciação e apoios*. No entanto, o indicador que fez referência a este aspeto necessita de uma quantificação por parte das unidades de registo, o que nos permite confirmar a afirmação acima mencionada. Somando-se a este fator, conforme os dados referidos

nos relatórios da Inspeção na modalidade da educação especial mostraram há uma frequência mínima de alunos com NEE que frequentam estas estruturas.

Estas medidas educativas e estruturas organizativas são aspetos pertinentes para a inclusão dos alunos com NEE, visto que conforme a lei 3/2008, de 7 de janeiro e o discurso de autores como Correia (2010) e Rodrigues (2009), em que nos baseámos para a construção desse estudo, as mesmas dão o suporte para que os alunos com NEE de carácter permanente possam avançar, desenvolver-se em seus ritmos de aprendizagens e terem condições, ainda que com suas limitações, para acompanhar o processo de ensino e aprendizagem nas salas de ensino regular garantindo a possibilidade de estarem incluídos nelas.

Sobre esta mesma categoria e tendo como destaque também a subcategoria **B1-** adequação das atividades educativas e do ensino às capacidade de ritmos de aprendizagens das crianças e dos alunos, que também traz uma maior frequência em aspetos específicos das práticas de diferenciação e apoios, revelou-nos que os indicadores que lá estão presentes necessitam de uma quantificação em unidades de registo. Sobre isto, mostrou-nos que os indicadores presentes nesta subcategoria também apareceram na categoria **E- Áreas de melhoria nas práticas de diferenciação e apoios** o que nos leva a afirmar que é necessário um investimento neste campo.

Conforme os indicadores presentes nesta subcategoria, a citar as adequações das atividades às capacidades e ritmos de aprendizagens a partir das medidas de diferenciação pedagógicas, através dos planos de recuperação e apoios existentes, aos alunos com mais dificuldades, aos apoios abertos e fechados, pela gestão e adaptação dos programas, estes são fatores que necessitam de uma maior frequência em unidades de registos. Pois, como já discutimos no decorrer deste trabalho, a diferenciação pedagógica e a presença dos apoios educativos são aspetos que estão expressos no Decreto-Lei 3/2008, de 7 de janeiro e defendidos por alguns autores utilizados neste estudo (Gomes, 2013; Leite, 2005), levando-nos a afirmar que é necessário um olhar mais atento por parte dos agrupamentos de escolas e das escolas no que tange ao desenvolvimento de ações educativas nesta esfera. Sobre isto, na categoria **E- Áreas de melhoria das práticas de diferenciação e apoios**, estes aspetos aparecem, o que justifica a afirmação acima referida.

Na categoria **C- Monitorização e avaliação do ensino e das aprendizagens**, esta também revelou-nos que há uma frequência reduzida em aspetos específicos das práticas de diferenciação e apoios, necessitando assim de um maior investimento dos agrupamentos de escola e das escolas neste âmbito. Este dado converge com os relatórios da Inspeção na modalidade da educação especial em que há a presença da

monitorização e avaliação das principais estratégias da Educação Especial como aspeto a melhorar.

Nas subcategorias **C1-** Diversificação das formas de avaliação e **C5-** Eficácia das medidas de promoção do sucesso escolar foram consideradas as que mais apresentavam indicadores relacionados com as práticas de diferenciação e apoios, no entanto, aqueles também necessitam de uma quantificação em unidades de registos. Isto nos conduz a afirmar que embora haja um esforço por parte de alguns agrupamentos de escolas e escolas em desenvolver ações educativas inclusivas, é necessário promover respostas educativas neste âmbito acima referido, visto que estes aspetos são de grande relevância para a inclusão dos alunos com NEE. Com efeito, os mesmos são referidos no Decreto-Lei 3/2008, de 7 de janeiro bem como por autores Bairrão (1998), Capucha (2008) que defendem a coerência das medidas organizativas, a avaliação, o funcionamento e as medidas de apoio como parte integrante da inclusão dos alunos com NEE.

Assim sendo, os dados obtidos neste estudo mostram-nos que não só as escolas desenvolvem práticas de inclusão, ainda que necessitem melhorar em alguns aspetos, como também existe um olhar sobre as mesmas no quadro da AEE, para além dos relatórios da IGEC na modalidade da educação especial. No entanto, fica por conhecer a opinião e a atitude dos professores e outros elementos da comunidade educativa, cruzando diferentes olhares sobre as mesmas práticas o que auxiliará no desenvolvimento de projectos inseridos na formação de professores. Este revela-se um aspeto pertinente para a educação inclusiva, uma vez que o *Teaching and Learning Internacional Survey* (TALIS 2009-2010) afirma que em Portugal uma das necessidades que os professores do ensino regular sentem incide na formação para atuarem com a heterogeneidade presente em sala de aula, particularmente, junto dos alunos com NEE.

A análise dos relatórios da AEE mostra-nos também que há uma conexão dos dados referidos com os dados presentes nos relatórios da IGEC na modalidade da educação especial, que é um documento mais específico no que concerne às respostas educativas para alunos com NEE. Somando-se a este fator, os dados presentes nos relatórios da AEE, no que se refere ao domínio *Prestação do Serviço Educativo*, possibilitaram-nos identificar as escolas que têm avançado nas práticas de diferenciação e apoios bem como as que necessitam melhorar neste âmbito, o que nos poderá conduzir em futuros estudos de caso.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Alper, S., Stainback, S., Stainback W., & Stefanich, G. (1999). A aprendizagem nas escolas inclusivas e o currículo. S. Stainback., & S. Stainback *Inclusão. Um guia para educadores* (Magda França, Trad.). Porto Alegre: Artes médicas Sul.
- Amado, J. (2009). *Introdução à investigação qualitativa em educação*. (Relatório de Provas de Agregação). Universidade de Coimbra.
- Bairrão, J. (1998). *Os alunos com necessidades educativas especiais*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Bardin, L. (1991). *Análise de Conteúdo*. (L. A. Reto., A. Pinheiro, Trad.). Lisboa: Edições 70, Lda. (Obra original publicada em 1977).
- Barroso, J. (2003). Factores organizacionais da exclusão escolar. A inclusão exclusiva. In Rodrigues, D. *Perspectivas sobre a inclusão*. Porto Editora.
- Bauwens, J. & Hourcade, J. (1995). *Cooperative teaching: Rebuilding the schoolhouse for all students*. Austin, TX: Pro.ed.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. (M.J. Alvarez, S. B. Santos, T. M. Baptista, Trad.). Porto: Porto Editora (Obra original publicada em 1991).
- Capucha, L. (2008). *Educação Especial. Manual de Apoio à Prática*. Lisboa.
- Correia, L. (1997), Colaboração: Um Pressuposto para o Êxito da Inclusão, *Jornal o Docente*. Edição Especial, pp-9-11.
- Correia, L. (1999). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. (2005). *Inclusão e necessidades educativas especiais: um guia para educadores e professores*. Coleção Necessidades Educativas Especiais. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. (2010). *Educação especial e inclusão – Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Porto: Porto Editora.
- Cunha, C. (2010). *Currículo e as Necessidades Educativas Especiais – Práticas de adequação curricular no 3º ciclo*. Dissertação de mestrado em Ciências da Educação da Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa.

- Díaz-Aguado, M. (2000). *Educação intercultural e aprendizagem cooperativa*. Porto: Porto Editora.
- Fernandez, T. ; Viana, T.V. (2009). *Alunos com Necessidades Educacionais Especiais: avaliar para o desenvolvimento pleno de suas capacidades*. *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 20, n. 43.
- Fraga, A. (2008). *Atitudes face à inclusão e colaboração entre professores de educação especial e de ensino regular*. Dissertação de mestrado em Psicologia Pedagógica da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação de Coimbra, Coimbra.
- Frias, M. & Takahashi, R. (2002). Avaliação do processo ensino-aprendizagem: seu significado para o aluno de ensino médio de enfermagem. *Rev. Esc. Enferm. USP*; 36(2) p.p 156-63.
- Gomes, H. (2013). *A aprendizagem cooperativa como ferramenta para a inclusão*. Dissertação de mestrado em Ciências da Educação da Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança: O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Alfragide: McGraw Hill.
- Inspeção Geral da Educação (2006-2011). *Avaliação Externa das Escolas: Avaliar para a melhoria e confiança*. Ministério da Educação – IGEC. Retirado de <http://www.ige.min-edu.pt>
- Inspeção Geral da Educação e Ciência (2012). *Avaliação Externa das Escolas 2011-2012*. Relatório. Lisboa: Ministério da Educação – IGEC. <http://www.ige.min-edu.pt>
- Inspeção Geral da Educação. (2013). *Educação Especial: Respostas Educativas 2011-2012*. Ministério da Educação – IGEC. Retirado de
- Inspeção Geral da Educação e Ciência. (2012). *Avaliação Externa das Escolas 2011-2012*. Relatório. Lisboa: Ministério da Educação – IGEC. <http://www.ige.min-edu.pt>
- Jorgesen, C. (1999). Planeando currículos inclusivos desde o início. Estratégias e exemplos práticos para salas de aula do Ensino Médio. In S. Stainback., & S.

- Stainback. *Inclusão. Um guia para educadores* (Magda França, Trad.). Porto Alegre: Artes médicas Sul.
- Karagiannis, W., Stainback, W., & Stainback, S. (1999). Fundamentos do Ensino Inclusivo. In S. Stainback., & S. Stainback. (1999). *Inclusão. Um Guia para educadores*. (Magda França, Trad.). Porto Alegre: Artes médicas Sul.
- Karagiannis, A., Stainback, S., & Stainback, W. (1999). Visão Geral Histórica da Inclusão. In S. Stainback., & S. Stainback. (1999). *Inclusão. Um Guia para educadores*. (Magda França, Trad.). Porto Alegre: Artes médicas Sul.
- Laville, C. & Dionne, J. (1999). *A construção do saber: Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. (L.M. Siman, Trad.). Porto Alegre: Artmed. (obra original publicada em 1997).
- Leite, T. (2011). *Currículo e Necessidades Educativas Especiais*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Libâneo, J. (1994). *A avaliação escolar. Didática*. São Paulo: Cortez; 1994.; p. 195-220.
- Madureira, I. & Leite, T. (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Marques, M. (2013). *Transição para a vida adulta de alunos com Necessidades Educativas Especiais – Que percepções da escola?* Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação da Universidade Católica Portuguesa. Viseu.
- Mantoan, M. T. (2007). E. Educação inclusiva: orientações pedagógicas. In: BRASIL. Ministério da Educação. *Atendimento educacional especializado: aspectos legais e orientações pedagógicas*. Brasília: SEESP.
- Mendes, E.; Almeida, M.; Toyoda, C. 2011. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. *Educ. rev.* **[online]**, n.41, pp. 80-93. Disponível em: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/viewArticle/25003><http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/viewArticle/25003>
- Monteiro, S. (2011). *Atitudes de professores como meio de inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais*. Dissertação de Mestrado de Educação Especial da Escola Superior de Educação Almeida Garrett. Lisboa.

- Narciso, I. (2007). Contextos colaborativos no sistema escolar – ponto nodal da acção sistémica. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 41 (1), 87-102.
- Neto-Mendes, A. (2001). O professor do ensino secundário: da organização escolar à culturas docentes. In J. Tavares & I. Brzezinski (Org.), *Conhecimento profissional de professores. A praxis educacional como paradigma de construção*, (pp.113-132). Fortaleza: Edições Democrático Rocha.
- Niza, S. (1996). *Necessidades especiais de educação: Da exclusão à inclusão na escola comum*. *Inovação*, 2, 139-149.
- Niza, S. (1998). *A Organização Social do Trabalho de Aprendizagem no 1º ciclo do Ensino Básico*. *Revista Inovação*, n.º 1, pp. 77-98
- Rebocho, M., Saragoça, M. & Candeias, A. (2009). Fundamentos para educação inclusiva em Portugal. In A. Candeias (Ed.) *Educação inclusiva: concepções e práticas*. (pp.38-48) Edição: CIEP. Évora.
- Rodrigues, D. (2007) *Investigação em Educação Inclusiva*, vol. 2, FEEI, Lisboa.
- Rodrigues, P. (1999). Visitas efectuadas às escolas – Relatório. In J. Azevedo (coord.), *O Ensino Secundário em Portugal*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, pp. 157-189.
- Sage, D. (1999). Estratégias administrativas para o ensino inclusivo. In Stainback, S. & Stainback, W. *Inclusão. Um guia para educadores* (Magda França, Trad.). Porto Alegre: Artes médicas Sul.
- Sanz, E. (2004). La transición a la vida adulta: alternativas actuales para las personas con necesidades educativas especiales. In C. J. Fernández (org.), *Pedagogía diferencial : diversidad y equidad*. (pp. 267-286). Madrid: Pearson-Prentice Hall.
- Silva, T. (2012). *Escola inclusiva: Conceções e práticas de avaliação formativa dos professores do 1º ciclo*. Dissertação de mestrado em Ciências da Educação da Universidade Fernando Pessoa. Porto.
- Teaching and Learning International Survey (TALIS). (2009-2010). *Teachers' professional development an analysis of teacher's professional development based on the OECD's*. Europear Union.
- Unesco. (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais*, Lisboa: Instituto de inovação educacional.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

Lei nº 46/86. Diário da República – I Série – Nº 237 de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo).

Lei nº 35/90. Diário da República – I Série - de 25 de Janeiro. Dispõe sobre a gratuidade da escolaridade obrigatória e os apoios prestados as pessoas portadoras de deficiência.

Lei nº 319/91. Diário da República – I Série – Nº 193 de 23 de Agosto. Regulamenta a integração de alunos portadores de deficiência nas escolas.

Decreto-Lei nº 3/2008. Diário da República – I Série – Nº 4 de 7 de Janeiro. Define a atuação dos apoios educativos, adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais, finalidades da inclusão de pessoas com NEE.

Portaria n.º 29/2012. Diário da República – I Série – Nº 37 de 6 de Março de 2012. Estabelece os princípios e os procedimentos a observar na avaliação das aprendizagens e competências. Revoga a Portaria n.º 4/2010, de 20 de janeiro.

ANEXOS

ANEXO I

Matriz da categoria A- Planeamento e articulação

Subcategoria	Indicadores	Unidade de Registo
Gestão articulada do currículo	<p>Definição de princípios orientadores da gestão curricular</p> <p>A gestão do currículo é feita com base num trabalho cooperativo</p> <p>Valorização da gestão articulada do currículo</p> <p>Práticas de articulação vertical da gestão do currículo</p>	<p>E1.1 O projecto curricular da escola define princípios orientadores para a gestão do currículo [...].</p> <p>E14.1 O projecto curricular do Agrupamento estabelece as linhas para a gestão do currículo [...].</p> <p>E15.1 O projecto curricular do Agrupamento contempla os princípios orientadores da oferta educativa e prioridades curriculares [...].</p> <p>E18.1 O projecto curricular da Escola prevê a gestão contextualizada do currículo [...].</p> <p>E24.1 As orientações para a gestão curricular estão explicitadas no projecto curricular de escola [...].</p> <p>E26.1 O projecto curricular do Agrupamento consagra princípios orientadores para a gestão do currículo [...].</p> <p>E32.1 A gestão do currículo constitui uma área nuclear do trabalho docente, sendo visível na elaboração das planificações e na avaliação das atividades de ensino e aprendizagem, em respeito às orientações do projecto curricular de agrupamento.</p> <p>E37.1 O projecto curricular de escola define princípios orientadores para a gestão do currículo [...].</p> <p>E39.1 Existem orientações claras para a gestão do currículo, expressas no projecto curricular do Agrupamento [...].</p> <p>E12.2 A gestão do currículo é feita com base num trabalho cooperativo, que caracteriza a dinâmica das estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica.</p> <p>E15.2 O Agrupamento promove a gestão articulada do currículo favorecendo o trabalho cooperativo entre os professores do departamentos e grupos disciplinares.</p> <p>E36.2 O Agrupamento promove gestão articulada do currículo favorecendo o trabalho cooperativo entre os professores dos departamentos e grupos disciplinares.</p> <p>E37.2 Os professores trabalham de forma partilhada nos respetivos departamentos e grupos disciplinares, assegurando a gestão articulada do currículo.</p> <p>E11.3 A gestão do currículo articulada é bastante valorizada pela Escola [...].</p> <p>E28.3 A gestão articulada do currículo constitui uma dimensão bastante valorizada pela Escola.</p> <p>E2.4 A gestão curricular integra práticas de articulação vertical [...].</p> <p>E3.4 O Agrupamento, quer pela organização que possui quer pelas dinâmicas que assegura, garante [...] a articulação curricular vertical [...].</p> <p>E8.4 A articulação curricular vertical..., apontada como uma área deficitária na primeira avaliação</p>

	<p>Práticas de articulação horizontal da gestão do currículo</p>	<p>externa, regista melhorias.</p> <p>E9.4 O Agrupamento, quer pela organização que possui quer pelas dinâmicas que assegura, garante [...] a articulação curricular vertical [...].</p> <p>E13.4 A sequencialidade e articulação vertical do currículo são ainda potenciadas nas situações, não generalizadas, de continuidade das equipas pedagógicas, que acompanham os alunos ao longo dos ciclos.</p> <p>E17.4 É promovida a articulação [...] vertical do currículo [...].</p> <p>E20.4 A gestão do currículo contempla a articulação vertical [...].</p> <p>E27.4 A (sequencialidade) e articulação vertical do currículo são asseguradas na situações, não generalizadas, de continuidade das equipas pedagógicas, que acompanham os alunos ao longo do 3º ciclo e do ensino secundário.</p> <p>E4.4 O Agrupamento, pela organização que possui e pelas dinâmicas que desenvolve, garante a e a articulação curricular vertical [...].</p> <p>E36.4 A articulação vertical [...] concretiza-se através da elaboração da planificação de longo e médio prazo, nos diferentes ciclos, na produção de materiais pedagógicos, no desenvolvimento de atividades do plano anual ou de projectos nacionais e locais e na construção de instrumentos de avaliação comuns.</p> <p>E38.4 A articulação vertical do currículo é assegurada por reuniões entre docentes dos diversos níveis de educação e ensino [...].</p> <p>E40.4 A gestão curricular integra práticas consistentes de articulação vertical [...].</p> <p>E42.4 A gestão do currículo é feita de forma adequada através da articulação vertical [...].</p> <p>E2.5 A gestão curricular integra práticas de articulação... horizontal.</p> <p>E4.5 Agrupamento, pela organização que possui e pelas dinâmicas que desenvolve, garante a e a articulação curricular [...] horizontal.</p> <p>E6.5 A escola promove a articulação horizontal do currículo [...].</p> <p>E8.5 A articulação curricular [...] horizontal, apontada como uma área deficitária na primeira avaliação externa, regista melhorias.</p> <p>E9.5 A gestão do currículo é adequadamente concretizada pelas estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica que... perspectivam formas de articulação horizontal [...].</p> <p>E13.5 A articulação horizontal tem maior expressão [...] no desenvolvimento dos projectos curriculares de grupo/turma.</p> <p>E17.5 É promovida a articulação horizontal do currículo [...].</p> <p>E19.5 É de assinalar, como reflexo da anterior avaliação externa, o incremento dado, nos últimos anos, à articulação curricular horizontal [...].</p> <p>E20.5 A gestão do currículo contempla a articulação</p>
--	--	--

		<p>[...] horizontal [...].</p> <p>E22.5 A Escola promove a articulação horizontal do currículo...</p> <p>E35.5 Na articulação curricular horizontal, os departamentos curriculares promovem o diálogo entre docentes [...].</p> <p>E36.5 A articulação [...] horizontal concretiza-se através da elaboração da planificação de longo e médio prazo, nos diferentes ciclos, na produção de materiais pedagógicos, no desenvolvimento de atividades do plano anual ou de projectos nacionais e locais e na construção de instrumentos de avaliação comuns.</p> <p>E40.5 A gestão curricular integra práticas consistentes de articulação [...] horizontal.</p> <p>E42.5 A gestão do currículo é feita de forma adequada através da articulação [...] e horizontal de conteúdos e atividades.</p>
<p>Contextualização do currículo e abertura ao meio</p>	<p>Ocorre com o meio local</p>	<p>E5.13 O currículo é trabalhado tendo em conta o contexto e o meio local.</p> <p>E11.13 A contextualização do ensino e das aprendizagens é praticada enquanto estratégia de enriquecimento do currículo [...].</p> <p>E12.13 (O projecto curricular do Agrupamento estabelece linhas orientadoras para planificações realizadas nos departamentos, dando destaque) [...] à contextualização do currículo [...].</p> <p>E13.13 O projecto curricular [...] estabelece orientações que permitem a adequação do currículo nacional às características do contexto em que se desenvolve.</p> <p>E14.13 As atividades educativas são pensadas em ligação com o meio local [...].</p> <p>E16.13 O currículo, incluindo as diversas atividades e projectos, é adequadamente contextualizado, em função das especificidades, tendo resultados globalmente num serviço mais personalizado, numa abertura crescente ao meio envolvente [...].</p> <p>E22.13 (A escola promove) [...] a adaptação do currículo ao contexto escolar [...].</p> <p>E25.13 O desenvolvimento do currículo inclui aspetos do meio local, garantindo a sua contextualização [...].</p> <p>E26.13 O serviço educativo prestado obedece a uma estratégia de contextualização do currículo, expresso [...] na inclusão de atividades adequadas às características do meio envolvente [...].</p> <p>E28.13 A contextualização do ensino e das aprendizagens é praticada enquanto estratégia de enriquecimento do currículo e melhoria das aprendizagens, traduzindo-se nomeadamente na exploração das oportunidades do meio local [...].</p> <p>E31.13 O currículo, incluindo as diversas atividades e projectos, é adequadamente contextualizado [...].</p> <p>E33.13 O desenvolvimento curricular ajusta-se às características do contexto, quer seja pela ligação do Agrupamento à comunidade e ao meio [...].</p> <p>E34.13 Os documentos estruturantes adequam-se às características do contexto. Grande parte das</p>

Projectos curriculares de grupo e turma	Parceria e implementação	<p><i>atividades e iniciativas está relacionada com o meio envolvente [...].</i></p> <p>E42.13 A diversificação da oferta formativa e curricular, sobretudo nos últimos anos, funciona como uma opção estratégica para responder às necessidades dos alunos e do meio envolvente, adequando-se às características dos contextos [...].</p> <p>E9.14 A contextualização do currículo e a interdisciplinaridade são dimensões com alguma visibilidade, que traduzem em parcerias locais e implementação de algumas atividades com caráter aglutinador e com impacto social.</p>
	Como está concretizado	<p>E15.15 A contextualização do currículo e abertura ao meio estão concretizados nos planos anual e plurianual do Agrupamento [...].</p> <p>E36.15 A contextualização do currículo e a abertura ao meio estão concretizados no plano anual e plurianual do Agrupamento.</p>
	Como ocorre junto às especificidades do meio	<p>E29.16 A adequação do currículo às especificidades do contexto e abertura ao meio é feita, principalmente, por via de desenvolvimento e da adesão a projectos e iniciativas que englobam a participação de entidades externas públicas e privadas.</p> <p>E40.16 A adequação do currículo às especificidades do contexto e abertura ao meio é feita, principalmente, por via do desenvolvimento dos projectos curriculares de grupo e turma, bem como de algumas iniciativas que envolvem a participação de entidades externas públicas e privadas.</p>
	Gestão contextualizada do currículo nos ciclos de ensino	<p>E7.6 O projecto curricular do Agrupamento prevê a gestão contextualizada do currículo, abrangente a educação pré-escolar e os três ciclos de ensino básico.</p> <p>E1.6 (A gestão articulada do currículo contempla) [...] as aprendizagens a adquirir pelos alunos e as estratégias para as levar à prática, tais como as formas de planificação e articulação curricular a desenvolver pelos conselhos de turma e de ocupação plena dos tempos letivos.</p>
	Como estão adaptados	<p>E2.7 Os projectos curriculares de grupo/turma apresentam-se adaptados à diferentes realidades sociais abrangidas pelos estabelecimentos de educação e ensino, sendo de realçar a participação ativas dos pais, no início do ano letivo, na elaboração dos mesmos.</p> <p>E3.7 [...] no PCA, os processos de desenvolvimento dos projectos curriculares de grupo/turma têm em</p>

	<p>O Projecto curricular do Agrupamento estabelece linhas orientadoras para planificações nos departamento</p> <p>Os projectos curriculares de grupo e turma atendem às especificidades do meio e às características e necessidades dos alunos</p>	<p>conta o diagnóstico das situações de partida dos discentes e o conhecimento que sobre eles vai sendo construído.</p> <p>E7.7 Os projectos curriculares de grupo e de turma consubstanciam as adequações ao contexto e à necessidades e interesses das crianças e dos alunos [...].</p> <p>E8.7 O projecto curricular do Agrupamento [...] estabelece orientações que permitem a adequação do currículo nacional às características do contexto em que se desenvolve [...].</p> <p>E10.7 Os projectos curriculares de turma contextualizam os respetivos grupos, fazendo referência aos percursos escolares dos alunos.</p> <p>E12.7 Esses projectos curriculares demonstram também a adaptação das respostas educativas às características do grupo/turma [...].</p> <p>E20.7 Os projectos curriculares de grupo e de turma estão adequados às especificidades e aos contextos, destacando-se as atividades como um instrumento de participação e de abertura ao meio.</p> <p>E25.7 A intencionalidade de reforçar a identidade bem como a de adequar o projecto curricular do Agrupamento e os projectos curriculares de turma às características do contexto.</p> <p>E12.8 O projecto curricular do Agrupamento estabelece linhas orientadoras para planificações realizadas nos departamentos [...].</p> <p>E7.9 Os projectos curriculares de grupo e de turma atendem às especificidades do meio envolvente e às características das crianças e dos alunos.</p> <p>E6.9 (O percurso escolar dos alunos, designadamente os que iniciam o 7º ano, é plasmado num relatório por turma elaborado pelo “Observatório de Qualidade”, contemplando todos os dados relevantes de cada aluno.) Estes dados são, posteriormente, trabalhados [...] na construção dos projectos curriculares de turma e no encaminhamento dos alunos com necessidades educativas especiais.</p> <p>E8.9 Os projectos curriculares de grupo e turma consubstanciam as adequações ao contexto e às necessidades e interesses das crianças e dos alunos [...].</p> <p>E13.9 Os projectos curriculares de grupo/turma consubstanciam essas adequações ao contexto e às necessidades e interesses das crianças e dos alunos.</p> <p>E15.9 (A informação sobre o percurso escolar dos alunos explicita-se nos projectos curriculares de turma...) Estes dados são, posteriormente trabalhados pelos diretores de turma, na construção dos projectos curriculares de turma [...].</p>
--	--	--

	<p>Estabelece princípios concretizados no departamento e grupo de recrutamento</p> <p>Contemplam opções de gestão do currículo</p> <p>Enquadramento e definição de estratégias</p>	<p>E18.9 Os projectos curriculares de turma do 3º ciclo consubstanciam as adequações ao contexto e às necessidades e interesses dos alunos [...].</p> <p>E21.9 [...] os projectos curriculares de grupo e de turma que, apesar de extensos, dão particular atenção ao contexto e às especificidades das crianças e alunos.</p> <p>E37.9 O projecto curricular de escola define princípios orientadores para a gestão do currículo, o qual é trabalhado tendo em conta o contexto e meio local.</p> <p>E38.9 Para elaboração dos projectos curriculares de grupo e de turma foram estabelecidas matrizes comuns, exaustivas e pertinentes, que permitem sistematizar o conhecimento do percurso individual dos alunos [...] e definir as estratégias de diferenciação pedagógica a seguir.</p> <p>E22.10 O projecto curricular de Escola, baseado na missão expressa no projecto educativo, estabelece princípios que se concretizam no que chamam finalidades por departamento e grupo de recrutamento [...].</p> <p>E27.11 Os projectos curriculares de turma contemplam algumas opções de gestão do currículo, designadamente ao nível da subsidiariedade entre as áreas disciplinares com conteúdos afins [...].</p> <p>E34.12 Os projectos curriculares de turma (ensino básico e secundário) enquadram-se nas características de cada turma e definem prioridades e estratégias que visam assegurar o sucesso de todos os alunos.</p>
<p>Constituição do projecto educativo (PE)</p>	<p>Define o trabalho de prestação do serviço educativo e da ação educativa</p>	<p>E2.13 É nos objetivos e metas do projecto educativo que se funda todo o trabalho de prestação do serviço educativo [...].</p> <p>E3.13 O projecto educativo elenca um conjunto de pontos fortes e pontos fracos e apresenta como alicerces fundamentais da ação educativa “os princípios, os valores, as metas, e as metodologias/estratégias” [...].</p> <p>E7.13 O projecto educativo (PE) elenca um conjunto de pontos fortes e pontos fracos a desenvolver e apresenta como alicerces fundamentais da ação educativa “os princípios, os valores, as metas, e as metodologias/estratégias” [...].</p> <p>E9.13 O projecto educativo (PE) elenca um conjunto de pontos fortes e pontos fracos a desenvolver e apresenta como alicerces fundamentais da ação educativa “os princípios, os valores, as metas, e as metodologias/estratégias” [...].</p>

	<p>Constituição a partir de uma avaliação dos anteriores</p> <p>Contribuição das metas do sucesso educativo para a qualidade dos resultados e das aprendizagens</p> <p>Prioriza linhas orientadoras genéricas para cada ano</p> <p>Identifica e quantifica metas globais de sucesso educativo</p>	<p>E.4.14 Os atuais documentos organizativos do Agrupamento, nomeadamente o projecto educativo [...] resultam de uma avaliação dos anteriores que, a par de um diagnóstico cuidado e de um trabalho participado e coerente, apontam estratégias procurando consolidar a identidade do Agrupamento assente no envolvimento de cada um para o êxito coletivo.</p> <p>E5.15 A existência de metas de sucesso académico definidas no projecto educativo tem contribuído para a focagem dos professores nos resultados e na qualidade das aprendizagens [...] constituindo um importante elemento de regulação do processo de ensino-aprendizagem.</p> <p>E9.15 (É visível a adequação entre projecto curricular do Agrupamento) e as metas definidas no projecto educativo, evidenciando como prioridades o domínio das aprendizagens essenciais e das atitudes e valores, desde a educação pré-escolar.</p> <p>E21.16 O projecto educativo enuncia objetivos gerais/finalidades e respetivas estratégias para ultrapassar as situações problemáticas também aí descritas.</p> <p>E36.16 O projecto educativo do Agrupamento contempla valores, finalidades e objetivos para o triénio(2009-2010 a 2011-2012), priorizando linhas orientadoras genéricas, para cada ano [...].</p> <p>E38.17 O projecto educativo identifica e quantifica metas globais de sucesso educativo para o Agrupamento [...].</p>
<p>Utilização da informação sobre o percurso escolar dos alunos</p>	<p>Contribui para adequar o ensino às especificidades das turmas</p>	<p>E1.18 A análise do percurso escolar dos alunos para efeitos da elaboração dos projectos curriculares de turma e o recurso aos testes diagnósticos contribuem para adequar o ensino às especificidades das turmas.</p> <p>E5.18 A informação sobre o percurso individual dos alunos é utilizada de forma adequada no processo de constituição de turmas, em particular nas transições de ciclo, e no planeamento do ensino.</p> <p>E14.18 A informação sobre o percurso escolar dos alunos é devidamente utilizada no processo de constituição de turmas, em particular nas transições de ciclo [...].</p> <p>E15.18 A informação sobre o percurso escolar dos alunos explicita-se nos projectos curriculares de turma e operacionaliza-se através de reuniões entre docentes de todos os níveis de educação e ensino, na mudança de nível ou ciclo.</p> <p>E16.18 No percurso escolar, o perfil dos alunos e os resultados da avaliação são tidos em conta na articulação entre anos e ciclos [...].</p> <p>E30.18 A informação sobre o percurso escolar dos</p>

	<p>Assegura a sequencialidade das aprendizagens</p> <p>Contempla todos os dados relevantes de cada aluno do 7º ano</p> <p>Contribui para a construção do projecto curricular de turma</p>	<p>alunos é devidamente utilizada no processo de constituição de turmas, em particular nas transições de ciclo [...] e na elaboração das planificações.</p> <p>E32.18 Existe um especial cuidado na utilização da informação sobre o percurso escolar dos alunos, que se repercute positivamente na planificação das atividades, em particular no início de um novo ciclo.</p> <p>E35.18 Há preocupação na transmissão de informação sobre o percurso escolar dos alunos entre anos e níveis/ciclos, em particular a que vai ser utilizada na definição dos planos de ação no ano seguinte [...].</p> <p>E37.18 Existe cuidado na utilização da informação sobre o percurso escolar dos alunos, de forma a facilitar, nomeadamente, o planeamento das atividades no início de cada ano letivo [...].</p> <p>E39.18 A informação sobre o percurso escolar dos alunos é adequadamente utilizada, tanto para a elaboração das planificações [...] como para a constituição de turmas, em particular nas transições de ciclo.</p> <p>E3.19 [...] a informação que é transmitida pelos docentes do 4º ano, no final do ano letivo e no início do seguinte, sobre os percursos escolares dos alunos [...] tem sido uma estratégia adequada para assegurar a sequencialidade das aprendizagens na transição de ciclo.</p> <p>E9.19 [...] a informação que é transmitida pelos docentes do 4º ano, no final do ano letivo e no início do seguinte, sobre os percursos escolares dos alunos [...] tem sido uma estratégia adequada para assegurar a sequencialidade das aprendizagens na transição de ciclo.</p> <p>E6.20 O percurso escolar dos alunos, designadamente os que iniciam o 7º ano, é plasmado num relatório por turma elaborado pelo “Observatório de Qualidade”, contemplando todos os dados relevantes de cada aluno.</p> <p>E3.21 [...] os processos de desenvolvimento dos projectos curriculares de grupo/turma têm em conta o diagnóstico das situações de partida dos discentes e o conhecimento que sobre eles vai sendo construído.</p> <p>E9.21 [...] os processos de desenvolvimento dos projectos curriculares de grupo/turma têm em conta o diagnóstico das situações de partida dos discentes e o conhecimentos que sobre eles vais sendo construído.</p> <p>E11.21 (Os diretores promovem a sequencialidade das aprendizagens entre os anos de escolaridade, analisando as informações acerca dos alunos, com o perfil destes) [...] elementos em que os conselhos de turma utilizam na elaboração e adequação dos respetivos projectos curriculares.</p>
--	---	---

	<p>Contribui para o encaminhamento dos alunos com dificuldades ou NEE</p> <p>Traduz-se na identificação das dificuldades e implementação dos apoios</p> <p>Concretiza-se na melhor</p>	<p>E22.21 O percurso escolar dos alunos é analisado e alguns grupos de recrutamento fazem o levantamento do seu sucesso à disciplina com vista à prevenção e encaminhamento dos alunos. Estes dados são, posteriormente, trabalhados [...] na construção dos projectos curriculares de turma [...].</p> <p>E42.21 Os órgãos de direção, administração e gestão e as estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica recolhem e analisam de forma sistemática e consistente a informação sobre o percurso escolar dos alunos, sendo a mesma utilizada em sede de desenvolvimento curricular [...].</p> <p>E15.22 (A informação do percurso escolar dos alunos contribui para) [...] o encaminhamento dos alunos com dificuldades ou necessidades educativas especiais.</p> <p>E22.22 O percurso escolar dos alunos é analisado e alguns grupos de recrutamento fazem o levantamento do seu sucesso à disciplina com vista à prevenção e encaminhamento dos alunos. Estes dados são, posteriormente, trabalhados [...] no encaminhamento dos alunos com necessidades educativas especiais.</p> <p>E23.22(As reuniões realizadas entre docentes de níveis/ciclos sequenciais...) permitem a disponibilização de alguma informação sobre o percurso das crianças e alunos, focalizada essencialmente nas áreas onde se fazem sentir maiores dificuldades e nos alunos que necessitam de apoio.</p> <p>E24.22 A utilização da informação sobre o percurso escolar dos alunos é uma dimensão valorizada, que conjuga [...] no enquadramento de alunos com necessidades educativas especiais [...] no encaminhamento para os apoios educativos.</p> <p>E16.23 (No percurso escolar, o perfil dos alunos e os resultados da avaliação são tidos em conta na articulação entre anos e ciclos) que se traduz [...] na implementação atempada dos apoios [...] e numa maior diferenciação pedagógica.</p> <p>E33.23 (Os projectos curriculares de turma utilizam explicitamente informação sobre o percurso escolar dos alunos) [...] permitindo uma melhor adequação das estratégias e apoio educativos [...].</p> <p>E34.23 O percurso escolar dos alunos é objeto de uma permanente avaliação e monitorização por parte dos órgãos de direção, administração e gestão e das estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica. A informação recolhida tem servido fundamentalmente para proceder à identificação das dificuldades de aprendizagem e promover atividades de remediação [...].</p> <p>E16.24 (No percurso escolar, o perfil dos alunos e os</p>
--	--	---

	<p>preparação para os exames</p> <p>É transmitida aos docentes dos anos/ciclos seguintes</p> <p>Conjuga o trabalho especializado dos serviços especializados de apoio educativo</p> <p>Concretiza-se na análise dos processos individuais enviados pelas escolas</p> <p>Conjuga na elaboração e adequação dos projectos curriculares de cada turma (3º ciclo).</p>	<p>resultados da avaliação são tidos em conta na articulação entre anos e ciclos) que se traduz na melhor preparação para o exames [...].</p> <p>E20. 25 A informação sobre o aproveitamento das crianças/alunos é transmitida aos docentes dos anos/ciclos seguintes, proporcionando uma melhor articulação e acompanhamento.</p> <p>E24. 26 A utilização da informação sobre o percurso escolar dos alunos é uma dimensão valorizada, que conjuga... o trabalho especializado dos serviços especializados de apoio educativo [...].</p> <p>E24. 27 A utilização da informação sobre o percurso escolar dos alunos é uma dimensão valorizada, que conjuga [...] na análise dos processos individuais enviados pelas escolas [...].</p> <p>E28.28 Os conselhos de turma, sob orientação criteriosa dos coordenadores de diretores de turma promovem [...] partilha e análise de informações acerca do percurso escolar dos alunos e das respetivas turmas [...] informação que utilizam apropriadamente na elaboração e adequação dos projectos curriculares de cada turma (3º ciclo).</p> <p>E39.28 A informação sobre o percurso escolar dos alunos é adequadamente utilizada [...] para elaboração... do projecto curricular de turma [...].</p>
<p>Coerência entre ensino e avaliação</p>	<p>O Agrupamento/Escola garante a sequencialidade das aprendizagens</p>	<p>E3.29 O Agrupamento, quer pela organização que possui quer pelas dinâmicas que assegura, garante a sequencialidade das aprendizagens [...].</p> <p>E4.29 O Agrupamento, pela organização que possui e pelas dinâmicas que desenvolve, garante a sequencialidade das aprendizagens [...].</p> <p>E5.29 [...] são desenvolvidas algumas iniciativas com vista a promover [...] a sequencialidade das aprendizagens [...].</p> <p>E8.29 [...] a sequencialidade das aprendizagens são prosseguidas através da realização de trabalho conjunto de planeamento, de articulação de conteúdos programáticos, de construção de materiais, da monitorização e avaliação das atividades educativas, da partilha de práticas científico-pedagógicas relevantes e da verificação do cumprimento dos programas [...].</p> <p>E10.29 Os departamentos curriculares garantem, depois, a sequencialidade dos processos de ensino [...].</p> <p>E11.29 (Os conselhos de turma garantem) [...] a sequencialidade das aprendizagens, com base na recolha, partilha e análise de informações acerca do percurso escolar dos alunos e nas respetivas turmas [...].</p>

	<p>Articulação docente e definição dos apoios através dos conselhos de turma</p> <p>Contribuição dos critérios de avaliação e das medidas de apoio para o ensino</p> <p>É efetivada a avaliação calibrada e integrada</p>	<p>E18.29 [...] a sequencialidade das aprendizagens são prosseguidas através da realização de trabalho conjunto de planeamento, de articulação de conteúdos programáticos, de construção de materiais, da monitorização e avaliação das atividades, da partilha de práticas científico pedagógicas relevantes e da verificação do cumprimento dos programas [...].</p> <p>E26.29 O trabalho conjunto de articulação curricular, intencionalmente desenvolvido em torno da definição de competências/conteúdos fundamentais em cada nível de educação e ensino, do planeamento de atividades de exploração [...] tem tido um impacto positivo na melhoria da sequencialidade das aprendizagens.</p> <p>E28.29 Os conselhos de turma, sob orientação criteriosa dos coordenadores de diretores de turma, promovem a sequencialidade das aprendizagens entre anos de escolaridade e entre o 3º ciclo e o ensino secundário [...].</p> <p>E1.30 [...] os conselhos de turma têm igualmente um papel importante na articulação dos professores, nomeadamente no que respeita [...] aos apoios a prestar àqueles que demonstram dificuldades de aprendizagens.</p> <p>E14.30 As orientações estabelecidas pelos diretores turma/conselhos de turma são igualmente importantes [...] na articulação e uniformização de procedimentos entre docentes.</p> <p>E32.30 [...] os conselhos de turma têm igualmente um papel importante na articulação e uniformização dos procedimentos entre docentes, o que se reflete, por exemplo, na definição [...] da escolha dos apoios a prestar àqueles que manifestam dificuldades de aprendizagem.</p> <p>E5.31 A definição de critérios de avaliação, a análise regular dos resultados e a adoção de medidas de apoio ajustadas reforçam a coerência entre estas duas vertentes do trabalho docente.</p> <p>E10.31 Os critérios de avaliação definidos para cada disciplina e ciclo/nível de ensino indicam uma coerência entre ensino e avaliação.</p> <p>E5.32 É salvaguardada [...] a avaliação calibrada e integrada no processo de ensino e aprendizagem dos alunos [...].</p> <p>E15.32 [...] a avaliação calibrada e integrada no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, são aspetos conseguidos através do trabalho articulado nos grupos disciplinares, nos conselhos de turma, nos departamentos e nos grupos de trabalho responsáveis pelos diversos projectos.</p> <p>E18.32 A avaliação está integrada no processo de ensino [...].</p>
--	---	---

	<p>Ajustamento das práticas de apoio através dos PCTs/PCGs</p> <p>Definição das estratégias de apoio através da análise regular dos resultados escolares dos alunos</p> <p>Coerência entre ensino e avaliação e determinação das medidas de apoio</p> <p>Definição pelos departamentos curriculares dos critérios gerais e específicos de avaliação</p> <p>Avaliação integrada dos processos de ensino e aprendizagem</p>	<p>E12.33 A avaliação deste projectos (curricular de turma/grupo) é feita periodicamente e aproveitada para regular os processos de ensino, de modo a ajustar as práticas, nomeadamente as de apoio às crianças, e a promover o sucesso das aprendizagens.</p> <p>E13.34 Os órgãos de direção, administração e gestão, as estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica e a equipa de autoavaliação analisam regularmente os resultados escolares das crianças e dos alunos, acompanhando o seu percurso, identificando as dificuldades e definindo estratégias de apoio.</p> <p>E18.34 A regular análise dos resultados escolares dos alunos tem dado origem a apoios específicos [...].</p> <p>E18.35 A aplicação dos critérios pelos docentes, conjugada com a autoavaliação feita pelos alunos, tem permitido reforçar a coerência entre o ensino e a avaliação e determinar medidas de apoio [...].</p> <p>E20.35 A avaliação, enquanto instrumento regulador, é coerente com o ensino, perceptível desde logo nos critérios seguidos, mas também na informação produzida, a qual tem determinado a adequação dos apoios [...].</p> <p>E29.35 A aplicação dos critérios pelos docentes, conjugada com a autoavaliação feita pelos alunos, tem permitido reforçar a coerência entre ensino e avaliação, determinando também as medidas de apoio [...].</p> <p>E39.35 A definição dos critérios de avaliação contribui para integrar a avaliação no processo de ensino.</p> <p>E40.35 A aplicação dos critérios pelos docentes, conjugada com a autoavaliação feita pelos alunos nos domínios dos resultados e das atitudes e valores, tem permitido reforçar a coerência entre o ensino e avaliação, bem como a definição de algumas medidas de apoio.</p> <p>E34.36 Os critérios gerais e específicos de avaliação são propostos pelos departamentos curriculares e aprovados pelo conselho pedagógico, garantindo a sua adequação ao ensino.</p> <p>E36.37 [...] a avaliação integrada no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, são aspetos conseguidos através do trabalho articulado nos grupos disciplinares, nos conselhos de turma, nos departamentos e nos grupos de trabalho responsáveis pelos diversos projectos.</p>
--	---	--

	<p>Ocorre na organização de instrumentos e procedimentos de avaliação</p>	<p>pedagógicas [...].</p> <p>E17.40 (A cooperação entre docentes é uma prática consolidada nalguns domínios do trabalho dos departamentos curriculares) [...] traduzindo-se na planificação conjunta da atividade letiva.</p> <p>E27.40 Este trabalho colaborativo consubstancia-se na planificação a longo e médio prazo [...].</p> <p>E28.40 A criação de tempos comuns nos horários dos professores favoreceu a organização e o desenvolvimento de trabalho colaborativo) [...] dando lugar [...] a procedimentos sistemáticos (mensais) de monitorização e de reajustamento da planificação letiva [...].</p> <p>E29.40 O trabalho cooperativo e partilhado é uma prática consolidada entre os docentes [...] em que, por exemplo, planificam em conjunto [...].</p> <p>E34.40 (As dinâmicas de cooperação ao nível do trabalho docente resumem-se às reuniões disciplinares e às coordenações da direção de turma), traduzindo-se, por exemplo, na planificação conjunta [...].</p> <p>E37.40 O trabalho cooperativo entre os docentes ao nível dos respetivos departamentos e grupos disciplinares reflete-se positivamente no planeamento [...].</p> <p>E3.41(A cooperação docente se manifesta) [...] na organização de instrumentos e procedimentos de avaliação [...].</p> <p>E4.41 (O trabalho cooperativo entre docentes, que se traduz) [...] na organização de instrumentos e procedimentos de avaliação.</p> <p>E9.41 (A cooperação docente se manifesta) [...] na organização de instrumentos e procedimentos de avaliação.</p> <p>E14.41 [...] os docentes mostram trabalhar de forma colaborativa na [...] calibragem de instrumentos de avaliação [...].</p> <p>E29.41 O trabalho cooperativo e partilhado é uma prática consolidada entre os docentes... em que, por exemplo [...] constroem matrizes comuns para os instrumentos de avaliação.</p> <p>E30.41 O trabalho colaborativo dos docentes expande-se também [...] na calibragem de instrumentos de avaliação [...].</p> <p>E34.41 (As dinâmicas de cooperação ao nível do trabalho docente resumem-se às reuniões disciplinares e às coordenações da direção de turma), traduzindo-se, por exemplo, na [...] construção de matrizes comuns para os instrumentos de avaliação.</p> <p>E36.41 (O Agrupamento promove a gestão articulada do currículo favorecendo o trabalho cooperativo entre os professores dos departamentos e grupos disciplinares). São constituídos grupos de trabalho para a elaboração de planificações e instrumentos de avaliação [...].</p>
--	---	---

<p>Na identificação das dificuldades de aprendizagem dos alunos e no seu diagnóstico</p> <p>Ocorre na educação pré-escolar em ligação permanente com o 1º ciclo</p> <p>Ocorre entre professores da mesma disciplina ou ano</p> <p>Reflete-se nos PCTs e PCGs</p> <p>Consubstancia-se a partir da produção, seleção e partilha de materiais</p>	<p>E3.42 (A cooperação docente se manifesta) [...] na identificação das dificuldades de aprendizagem dos alunos e na mobilização que é feita deste diagnóstico, tem ajudado a ultrapassar as dificuldades.</p> <p>E4.42 (A cooperação docente se manifesta) [...] na identificação das dificuldades de aprendizagem dos alunos e na mobilização que é feita deste diagnóstico, tem ajudado a ultrapassar as dificuldades.</p> <p>E9.42 (A cooperação docente se manifesta) [...] na identificação das dificuldades de aprendizagens dos alunos e na mobilização que é feita deste diagnóstico, tem ajudado a ultrapassar as dificuldades.</p> <p>E5.43 Na educação pré-escolar, as duas docentes trabalham em ligação permanente, no 1º ciclo, as práticas colaborativas dão um contributo importante para harmonização do trabalho nas diversas escolas, com impacto nos bons resultados alcançados</p> <p>E21.43 A dinâmica de trabalho colaborativo [...] na educação pré-escolar e no 1º ciclo se assume como aspecto consolidado.</p> <p>E8.440 trabalho cooperativo e partilhado para o planeamento do ensino e da aprendizagem tem maior consistência entre docentes que lecionam a mesma disciplina ou o mesmo ano, numa perspectiva de ciclo e unidade de gestão.</p> <p>E10.44 Os professores que lecionam os mesmos anos de escolaridade e as mesmas disciplinas realizam trabalho colaborativo [...].</p> <p>E24.44 É fomentado o trabalho cooperativo dos professores, sendo constituídas equipas de docentes que lecionam a mesma disciplina/nível, por ano de escolaridade.</p> <p>E12.45 O trabalho cooperativo reflete-se nos projectos curriculares de grupo e de turma, que funcionam como polos agregadores da articulação horizontal e interdisciplinar.</p> <p>E10.46 Os professores [...] realizam trabalho colaborativo, consubstanciando na construção de planificações de longo e médio prazo e de materiais de ensino e de avaliação.</p> <p>E13.46 O trabalho colaborativo consubstancia-se na [...] produção de materiais pedagógicos necessários à prática letiva.</p> <p>E14.46 [...] os docentes mostram trabalhar de forma colaborativa na produção e seleção de matérias [...].</p> <p>E16.46 Os níveis de cooperação docente situam-se [...] na partilha de materiais [...].</p>
--	--

	<p>Ocorre através da organização de atividades</p> <p>É o elemento facilitador da articulação e sequencialidade das aprendizagens</p> <p>Na classificação intra e interdepartamental ocorre ao nível das equipas pedagógicas</p> <p>Tem reflexo positivo no planeamento, nas práticas de avaliação das aprendizagens e na gestão dos apoios educativos</p> <p>Ocorre na definição de estratégias pedagógicas, partilhas de práticas e instrumentos comuns</p>	<p>E22.46 (Os professores do mesmo ano e disciplina reúnem semanalmente e assumem um trabalho cooperativo em torno da planificação de longo e médio prazo) [...] e da produção de materiais.</p> <p>E27.46 Este trabalho colaborativo consubstancia-se [...] na produção de materiais pedagógicos necessários à prática letiva e à avaliação dos alunos.</p> <p>E29.46 O trabalho cooperativo e partilhado é uma prática consolidada entre os docentes [...] em que, por exemplo [...] trocam materiais.</p> <p>E30.46 O trabalho colaborativo dos docentes expande-se também [...] na produção e seleção de materiais.</p> <p>E37.46 O trabalho cooperativo entre os docentes ao nível dos respetivos departamentos e grupos disciplinares reflete-se positivamente [...] na produção e troca de materiais pedagógicos [...].</p> <p>E38.46 O trabalho cooperativo entre docentes estende-se, também, à produção e partilha de materiais pedagógicos [...].</p> <p>E16.47 Os níveis de cooperação docente situam-se [...] na organização de atividades [...].</p> <p>E28.47 (A criação de tempos comuns nos horários dos professores favoreceu a organização e o desenvolvimento de trabalho colaborativo) [...] dando lugar [...] ao balanço das atividades [...].</p> <p>E18.48 O trabalho colaborativo é uma estratégia bem delineada, que para além de ser um elemento facilitador da articulação e sequencialidade das aprendizagens, tem permitido também um acompanhamento dos alunos ao longo do percurso escolar.</p> <p>E26.49 Encontram-se implementadas iniciativas de trabalho colaborativo intra e interdepartamental ao nível das equipas pedagógicas concretizadas em sessões de trabalho com periodicidade semanal, estrategicamente marcadas em horários docentes, ou com recursos a outros meios (p.ex. reuniões informais, contatos por e-mail institucional e moodle).</p> <p>E26.50 (As práticas de trabalho colaborativo) [...] tem um reflexo positivo no planeamento a longo e médio prazo, nas práticas de avaliação das aprendizagens e na gestão dos apoios educativos.</p> <p>E30.51 O trabalho colaborativo dos docentes expande-se também [...] na definição de estratégias pedagógicas e partilha de práticas [...].</p> <p>E20.51 O trabalho cooperativo entre docentes é mais visível na articulação intradisciplinar em algumas</p>
--	---	--

		<p>áreas, devido à partilha e uso da informação e instrumentos comuns [...].</p> <p>E32.51 Verificam-se práticas regulares de trabalho cooperativo entre docentes [...] especialmente na partilha e uso da informação e instrumentos pedagógicos comuns [...].</p> <p>E33.51 O trabalho cooperativo entre docentes traduz-se em práticas de trabalho partilhado [...].</p> <p>E37.51 O trabalho cooperativo entre os docentes ao nível dos respetivos departamentos e grupos disciplinares reflete-se positivamente [...] na partilha de experiências.</p> <p>E42.51 Os docentes desenvolvem trabalho cooperativo [...] também na preparação das atividades letivas, incluindo a troca de experiências.</p>
--	--	---

ANEXO II

Matriz da categoria **B- Práticas de Ensino**

Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo
Adequação das atividades educativas e do ensino às capacidades e aos ritmos de aprendizagem das crianças e dos alunos	A partir do cumprimento de programas	<p>E1.1 O ensino responde, globalmente, às capacidades e aos ritmos de aprendizagem dos alunos, sendo visível, por parte dos docentes, a preocupação com o cumprimento dos programas, num contexto de exigência e responsabilização dos discentes.</p> <p>E8.1 A adequação do ensino às capacidades e ritmos de aprendizagem é um aspecto relevante do trabalho do Agrupamento evidenciando o cuidado que os profissionais depositam no acompanhamento das crianças e dos alunos para obtenção de bons resultados.</p> <p>E30.1 Os docentes utilizam estratégias adequadas às capacidades e aos ritmos de aprendizagem dos alunos [...].</p>
	De acordo com as medidas de diferenciação pedagógica	<p>E3.2 A adequação do ensino às capacidades e aos ritmos de aprendizagem é bem conseguida e reflete-se nas medidas de diferenciação pedagógica [...].</p> <p>E4.2 A adequação do ensino às capacidades e aos ritmos de aprendizagem dos alunos é um aspecto importante e espelha-se em medidas de diferenciação pedagógica [...].</p> <p>E9.2 A adequação do ensino às capacidades e aos ritmos de aprendizagem é bem conseguida e reflete-se nas medidas de diferenciação pedagógica [...].</p> <p>E20.2 A resposta à diversidade de capacidade e de ritmos de aprendizagens [...] passa pela... diferenciação pedagógica [...].</p> <p>E21.2 A adequação do ensino às capacidades e aos ritmos das aprendizagens é um aspecto relevante que se reflete nas medidas de diferenciação pedagógica [...].</p> <p>E30.2 Os docentes utilizam estratégias adequadas às capacidades e aos ritmos de aprendizagem dos alunos, incluindo atividades de diferenciação pedagógica em sala de aula e medidas de apoio [...].</p> <p>E33.2 As práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes evidenciam a adequação do ensino às capacidades e aos ritmos de aprendizagem dos alunos através, por exemplo, do recurso à pedagogia diferenciada em sala de aula [...].</p> <p>E42.2 O processo de ensino é devidamente adaptado às capacidades e aos ritmos de aprendizagem [...] nas práticas de diferenciação pedagógica e nos apoios proporcionados.</p>
	Através dos planos, recuperação, acompanhamento e dos apoios existentes	<p>E3.3 A adequação do ensino às capacidades e aos ritmos de aprendizagem dos alunos é um aspecto importante e espelha-se [...] nos planos de recuperação e acompanhamento, com</p>

	<p>A partir da valorização do sucesso acadêmico e das competências sociais</p>	<p>elevadas taxas de transição, bem como nos apoios existentes para estes alunos.</p> <p>E4.3 A adequação do ensino às capacidades e aos ritmos de aprendizagem dos alunos é um aspecto importante e espelha-se [...] nos planos de recuperação e acompanhamento, com boas taxas de sucesso, bem como nos apoios existentes para estes alunos.</p> <p>E9.3 A adequação do ensino às capacidades e aos ritmos de aprendizagem dos alunos é um aspecto importante e espelha-se [...] nos planos de recuperação e acompanhamento, com elevadas taxas de transição, bem como nos apoios existentes para estes alunos.</p> <p>E10.3 As práticas de ensino têm em conta a sua adequação às capacidades e aos ritmos dos alunos. A Escola organiza de forma muito ajustada algumas atividades de apoio [...].</p> <p>E14.3 Os ensino mostra-se globalmente adequado às capacidades e aos ritmos de aprendizagem dos alunos, para o que contribui [...] as medidas de apoio para a superação de dificuldades [...].</p> <p>E.17.3 A preocupação do ensino às capacidades e ritmos de aprendizagem é evidenciada nos projectos curriculares de turma e concretizada, de forma mais visível [...] pela existência de apoios individuais.</p> <p>E18.3 O ensino é adequado às capacidades e ritmos de aprendizagem dos alunos, determinando principalmente ... pelos apoios disponibilizados, ajudando os que têm maiores dificuldades [...].</p> <p>E20.3 (A resposta à diversidade de capacidade e de ritmos de aprendizagens, à exigência e incentivo para melhores desempenhos passa sobretudo pelas ofertas educativas) [...] diferenciação pedagógica, em termos de tarefas, atividades e apoio educativo.</p> <p>E21.3 A adequação do ensino às capacidades e aos ritmos das aprendizagens é um aspecto relevante que se reflete... nos planos de recuperação e acompanhamento, bem como nos apoios existentes para os alunos.</p> <p>E31.3 A preocupação em adequar o ensino às capacidades e ritmos de aprendizagem é patente [...] (na) existência de apoios individuais [...].</p> <p>E34.3 A adequação do ensino às capacidades e aos ritmos de aprendizagem dos alunos [...] é feita através das estratégias de apoio definidas em conselho de turma.</p> <p>E35.3 O ensino é adequado ao ritmo e às capacidades dos alunos e são desenvolvidas diversas iniciativas de apoio e aprendizagem.</p> <p>E5.4 O ensino mostra-se adequado às capacidades e aos ritmos de aprendizagens, estando direccionado para o prosseguimento de estudos num contexto de valorização do sucesso</p>
--	--	--

	<p>Aos alunos com mais dificuldades</p> <p>Através dos apoios abertos e fechados</p> <p>Pela referência dos documentos estruturantes, definição de áreas prioritárias e dos resultados académicos</p> <p>A partir da diversificação da oferta curricular e educativa</p> <p>Pela gestão e adaptação dos</p>	<p>académico e das competências sociais.</p> <p>E13.4 A adequação do ensino às capacidades e ritmos de aprendizagem é um aspecto relevante do trabalho do Agrupamento, visível na implementação da TEIP, cujo o objetivo central é a melhoria dos resultados.</p> <p>E14.4 (O ensino mostra-se globalmente adequado às capacidades e aos ritmos de aprendizagem dos alunos, para o que contribui [...] as medidas de apoio para a superação de dificuldades) [...] assim como as iniciativas dirigidas àqueles que, tendo bons resultados, procuram melhorar o seu desempenho.</p> <p>E37.4 O ensino mostra-se adequado às capacidades e ritmo de aprendizagem dos alunos, sendo visível o esforço feito a atender a todos... num contexto de valorização das competências sociais e de promoção do sucesso académico [...].</p> <p>E9.5 A Escola prevê formas de adequação do ensino às capacidades e ritmos de aprendizagem dos alunos, especialmente aqueles que revelam mais dificuldades.</p> <p>E22.6 As práticas de ensino têm em conta a sua adequação às capacidades e aos ritmos dos alunos ... (sendo organizados) apoios abertos e fechados... isto é, existem apoios prestados na biblioteca... apoios fechados destinam-se a um grupo específico que é dos alunos com necessidades educativas especiais.</p> <p>E26.7 Tomando como referência as orientações dos documentos estruturantes e a consequente definição de áreas de intervenção prioritárias e de metas para os resultados académicos é feita a adequação do ensino às capacidades e aos ritmos de aprendizagem dos alunos.</p> <p>E29.8 A diversificação da oferta curricular permite uma boa adequação do ensino às capacidades e ritmos de aprendizagem dos alunos.</p> <p>E40.8 A oferta educativa é diversificada e tem tido impacto na adequação do ensino às capacidades e ritmos de aprendizagem dos alunos [...].</p> <p>E42.8 O processo de ensino é devidamente adaptado às capacidades e aos ritmos de aprendizagem, distinguindo-se no ajustamento dos currículos e das ofertas formativas [...].</p> <p>E34.9 A adequação do ensino às capacidades e aos ritmos de aprendizagem dos alunos... é feita</p>
--	---	---

	<p>Contribuição dos apoios</p>	<p>revelando-se eficaz e importante no desempenho daqueles discentes.</p> <p>E14.11 Relativamente aos alunos com necessidades educativas especiais... verifica-se uma boa articulação entre as estruturas do Agrupamento e as instituições externas envolvidas [...].</p> <p>E16.11 Os conselhos de turma e os serviços de psicologia e orientação, de forma articulada organizam o processo de ensino e de aprendizagem, definindo e implementado medidas [...] para os alunos com necessidades educativas especiais.</p> <p>E17.11 O docente da educação especial apoia todos os alunos com necessidades educativas especiais, articula-se com os diretores de turma e a psicóloga [...].</p> <p>E21.11 O carácter inclusivo do Agrupamento é uma marca importante do seu trabalho [...] (havendo) uma boa articulação com diversas instituições [...].</p> <p>E22.11 A inclusão de alunos com [...] necessidades educativas especiais tem sido alvo de soluções delineadas pelos diretores de turma, em articulação com o serviço de psicologia e orientação, os professores de educação especial e a direção da Escola.</p> <p>E25.11 A equipa dos serviços técnico-pedagógicos desenvolve um trabalho de colaboração, articulando a diferentes valências de apoio (p. ex., da equipa de apoios fazem parte, além dos professores de educação especial, o coordenador do departamento de expressões e o professor tutor).</p> <p>E32.11 Relativamente aos alunos com necessidades educativas especiais, é desenvolvida uma ação adequada, sendo visível a boa articulação entre os diversos órgãos e instituições envolvidas.</p> <p>E35.11 Os alunos com necessidades educativas especiais são enquadrados por medidas específicas, articuladas entre os docentes da educação especial e os titulares das turmas [...].</p> <p>E37.11 (Os alunos com necessidades educativas especiais [...] são objeto de acompanhamento adequado por parte dos docentes que com eles trabalham). Nas situações em que há necessidade de fazer ou completar o processo de sinalização de suas patologias, verifica-se uma ação devidamente articulada entre os responsáveis da Escola e as entidades externas envolvidas [...].</p> <p>E39.11 Relativamente aos alunos com necessidades educativas especiais, é desenvolvida uma ação adequada, sendo visível a boa articulação entre diversos órgãos do Agrupamento e as instituições envolvidas.</p> <p>E5.12 São organizadas diversas modalidades de</p>
--	--------------------------------	--

	<p>educativos na recuperação dos alunos com dificuldade de aprendizagem e na aquisição de conhecimentos</p> <p>Diversificação e adequação dos apoios educativos</p> <p>Apoios educativos através do trabalho colaborativo dos grupos de desenvolvimento diferenciado no 2º ciclo</p> <p>Apoio educativo através das Escolas de Referência</p>	<p><i>apoio educativo em todos os ciclos de ensino, salientando-se nos 2º e 3º ciclos, as aulas de reforço curricular e as salas de estudo – de Ciências e de Humanidades – que são também frequentadas.</i></p> <p><i>Estes apoios têm-se revelado fundamentais na recuperação dos alunos com dificuldades de aprendizagem e na aquisição de conhecimentos.</i></p> <p>E29.12 <i>No ensino regular [...] são prestados apoios, ajudando os alunos que têm maiores dificuldades [...].</i></p> <p>E1.13 <i>A escola possui mecanismos de apoio aos alunos que revelam problemas de aprendizagem [...].</i></p> <p>E11.13 <i>Os apoios educativos são diversificados e ajustam-se, quer aos alunos com necessidades educativas especiais quer aos que revelam dificuldades de aprendizagem [...].</i></p> <p>E12.13 <i>O apoio aos alunos com necessidades educativas é uma área importante sendo bem evidente a preocupação em dar a todos oportunidade de aprendizagem consoante suas capacidades.</i></p> <p>E13. 13 <i>Os alunos com maiores dificuldades beneficiam de apoios específicos ou de adequação de estratégias de reforço definidas em conselhos de turma (p ex., apoio pedagógico, social, psicológico, assessorias, salas de estudo), que têm contribuído para recuperar algumas aprendizagens não adquiridas.</i></p> <p>E16. 13 <i>O esforço de adequação do ensino é visível, não só nas repostas educativas e formativas, mas também ainda nos graus diversos [...] das múltiplas formas de apoio [...].</i></p> <p>E19. 13 <i>Os apoios educativos não especializados são diversificados [...].</i></p> <p>E23. 13 <i>Para os alunos que não conseguem acompanhar o currículo são proporcionados apoios diversificados.</i></p> <p>E27. 13 <i>As estratégias de diferenciação pedagógica ocorrem essencialmente fora da sala de aula e com recurso a várias modalidades de apoio.</i></p> <p>E3.14 <i>Os grupos de desenvolvimento diferenciado no 2º ciclo apostam num estreito trabalho colaborativo e são uma mais-valia no processo de ensino-aprendizagem, apoiando os alunos com maiores dificuldades [...] permitindo aprendizagens muito significativas e estruturadas.</i></p> <p>E2.15 <i>É Escola de Referência para a Educação Bilingue de Alunos Surdos e o ensino da língua gestual portuguesa é abrangente (implica crianças e alunos surdos dos grupos da educação pré-escolar e turmas do ensino básico).</i></p>
--	---	--

	<p>Unidade de ensino estruturado</p> <p>Unidades de Multideficiência</p> <p>Inclusão de alunos com NEE através das respostas aos diversos tipos de problemáticas</p> <p>Adequação da avaliação aos alunos com NEE</p>	<p>E8.15 Refira-se que o Agrupamento integra a Escola de Referência de Ensino Bilingue para Alunos Surdos [...].</p> <p>E11.15 Constituiu-se, também, como unidade de referência para ensino bilingue de alunos sursos de forma a proporcionar-lhes uma educação de qualidade.</p> <p>E4.16 (o carácter inclusivo do Agrupamento é um aspecto relevante, apoiando alunos com NEE com) [...] a existência de uma unidade de ensino estruturado [...].</p> <p>E5.16 A criação recente da Unidade de Ensino estruturado para alunos com perturbações do Espectro Autista</p> <p>E7.17 É de salientar a valorização da Unidade de Apoio Especializado à Multideficiência, como recurso alargado a outros concelhos [...].</p> <p>E5.17 A criação recente da [...] Unidade de Apoio Especializado para a Educação de alunos com Multideficiência e Surdocegueira Congénita possibilitam uma maior capacidade de intervenção na área social e melhores respostas educativas para estes alunos.</p> <p>E9.17 Diversos recursos e parcerias são mobilizados pelo Agrupamento para dar resposta aos alunos com necessidades educativas especiais... Destaca-se neste sentido a valorização da Unidade de Apoio Especializado para Alunos com Multideficiência [...].</p> <p>E12.17 O Agrupamento é uma Escola de Referência para unidade de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita.</p> <p>E21.17 (O carácter inclusivo do Agrupamento é uma marca importante do seu trabalho, tendo em conta o elevado número de crianças/alunos com necessidades educativas especiais apoiados) a existência de uma unidade de multideficiência [...].</p> <p>E2.18 O Agrupamento investe fortemente numa cultura de inclusão, tentando dar respostas a diversos tipos de problemáticas.</p> <p>E4.18 O carácter inclusivo do Agrupamento é um aspecto relevante do seu trabalho, tendo em conta o elevado número de crianças/alunos apoiados [...].</p> <p>E21.18 O carácter inclusivo do Agrupamento é uma marca importante do seu trabalho, tendo em conta o elevado número de crianças/alunos com necessidades educativas especiais apoiados.</p> <p>E5.19 Os alunos com necessidades educativas especiais são adequadamente avaliados e o</p>
--	---	--

	<p>Política de inclusão com respostas diferenciadas e colaboração do Agrupamento com entidade externas</p>	<p><i>Agrupamento disponibiliza as respostas educativas necessárias à sua integração e sucesso escolares [...].</i></p> <p>E8.19 <i>Os alunos com necessidades educativas especiais estão devidamente referenciados e beneficiam das melhores opções educativas no que diz respeito as medidas de apoio.</i></p> <p>E13.19 <i>Os alunos com necessidades educativas especiais estão devidamente referenciados e beneficiam de respostas educativas diferenciadas [...].</i></p> <p>E14.19 <i>(Para os alunos com dificuldade de aprendizagem) [...] no 1º ciclo os alunos são igualmente apoiados [...].</i></p> <p>E15.19 <i>(Para os alunos com necessidades educativas especiais foram mobilizados recursos do Agrupamento e de instituições parceira...) ao nível da referenciação, avaliação psicológica dos alunos [...].</i></p> <p>E23.19 <i>As necessidades educativas especiais dos alunos são adequadamente identificadas pelos docentes, seguindo-se à intervenção sequencial dos docentes da educação especial e da psicóloga, no âmbito da avaliação especializada.</i></p> <p>E38.19 <i>Os alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente são adequadamente referenciados e avaliados [...].</i></p> <p>E42.19 <i>No âmbito das necessidades educativas especiais é feita uma adequação mais específica, desde a avaliação inicial de competências [...].</i></p> <p>E4.20 <i>A política de inclusão concretiza-se em respostas diferenciadas para as dificuldades das crianças e dos alunos, sejam de carácter socioeconómico sejam necessidades educativas especiais, expressando-se na colaboração que existe entre o Agrupamento, a autarquia e as redes concelhias e que tem proporcionado diversas intervenções promotoras da inclusão e da equidade.</i></p> <p>E15.20 <i>Para os alunos com necessidades educativas especiais foram mobilizados recursos do Agrupamento e de instituições parceiras [...].</i></p> <p>E25.20 <i>O Agrupamento pela primeira vez de uma psicóloga e, mediante um protocolo de colaboração com o Centro de Saúde, mantém o apoio de uma equipa multidisciplinar na avaliação, encaminhamento e acompanhamento especializado das crianças e dos alunos e também dos pais.</i></p> <p>E38.20 <i>(Os alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente são adequadamente referenciados e avaliados). O Agrupamento disponibiliza as respostas educativas necessárias recorrendo à mobilização de recursos através da celebração de acordos de parceria, nomeadamente com a Associação para Recuperação de Cidadãos Inadaptados de Lousã</i></p>
--	--	--

	<p>Inclusão dos alunos com NEE através da articulação com o serviço de psicologia e orientação, o professor de educação especial e a direção da Escola</p>	<p>[...].</p> <p>E6.21 <i>A inclusão de alunos... com necessidades educativas especiais tem sido alvo de soluções orientadas pelos diretores de turma, em articulação com o serviço de psicologia e orientação, o professor de educação especial e a direção da Escola.</i></p> <p>E8.21 <i>[...] salienta-se como positivo o trabalho dos professores de Educação Especial, na articulação com outros docentes, técnicos e instituições [...].</i></p> <p>E10.21 <i>A inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais é realizada através de soluções delineadas pelos diretores de turma, em articulação com o Serviço de Psicologia e Orientação, os professores da educação especial e a direção da escola.</i></p> <p>E13.21 <i>(Os alunos com necessidades educativas especiais estão devidamente referenciados e beneficiam de respostas educativas diferenciadas) [...] com intervenção conjunta dos diretores de turma, serviço de psicologia e orientação, docentes da educação especial e outros técnicos especializados [...].</i></p> <p>E15.21 <i>Os docentes da educação especial e os técnicos reúnem-se periodicamente e participam nas reuniões dos conselhos de turma e conselho de docentes, num processo de interação e circulação da informação permanente, que se tem traduzido numa taxa de transição total, nos últimos dois anos letivos, para os alunos com necessidades educativas especiais.</i></p> <p>E20.21 <i>[...] os apoios são desenvolvidos por docentes de educação especial, em articulação com os demais [...].</i></p> <p>E21.21 <i>O carácter inclusivo do Agrupamento é uma marca importante do seu trabalho, tendo em conta o elevado número de crianças/alunos com necessidades educativas especiais apoiados [...] (havendo) um trabalho planeado e consistente entre professores da educação especial, psicóloga e titulares de grupo.</i></p> <p>E23.21 <i>Verifica-se uma boa articulação entre docentes do ensino regular e os docentes da educação especial, que se traduz da adequada organização de apoios e nas sessões de trabalho dos conselhos.</i></p> <p>E26.21 <i>A ação dos diferentes profissionais envolvidos (p. ex., docentes de educação especial, docentes do ensino regular, psicólogo) apresenta um razoável nível de articulação [...].</i></p> <p>E27.21 <i>Para os alunos com necessidades educativas especiais têm sido encontradas respostas educativas diferenciadas, com intervenção conjunta dos diretores de turma, serviço de psicologia e orientação e a docente de educação especial.</i></p> <p>E29.21 <i>[...] são desenvolvidos apoios para os</i></p>
--	--	---

	<p>Inclusão de alunos com NEE através da estratégia de apoio e elaboração do PEI</p> <p>Processo de sinalização e referência do aluno com NEE</p> <p>Apoio específico aos alunos com maiores dificuldades através do currículo alternativo e cursos de formação</p> <p>Elaboração do PIT</p>	<p>nove alunos com necessidades educativas especiais através do trabalho da psicóloga, em articulação com os professores e demais parceiros.</p> <p>E33.21 Para os alunos com necessidades educativas especiais, os docentes da educação especial definem e implementam as medidas mais adequadas, em articulação com os professores titulares [...].</p> <p>E34.21 Os alunos com necessidades educativas (são proporcionados) ... o trabalho dos professores de educação especial, em articulação com a psicóloga e os diversos parceiros, os apoios e opções educativas mais adequadas.</p> <p>E42.21 No âmbito das necessidades educativas especiais é feita [...] à definição, implementação e avaliação das medidas educativas, em articulação dos docentes com o serviço de psicologia e orientação.</p> <p>E8.22 [...] salienta-se como positivo [...] na definição de estratégias de apoio e acompanhamento e na elaboração dos programas educativos individuais.</p> <p>E17.22 O docente da educação especial apoia todos os alunos com necessidades educativas especiais, articula-se com os diretores de turma e a psicóloga na elaboração dos programas educativos individuais [...].</p> <p>E26.22 O desenvolvimento de práticas de diferenciação pedagógica e a definição de estratégias [...] de apoio educativo favorecem a melhoria das aprendizagens [...].</p> <p>E42.22 São consistentes as práticas de ensino, em matéria... dos projectos e apoios, estimulando e valorizando as potencialidades dos alunos.</p> <p>E24.23 O processo de sinalização e referência destes alunos (com NEE) é devidamente acompanhado pelos serviços especializados de apoio educativo.</p> <p>E40.23 O processo de referência dos alunos com necessidades educativas especiais é adequadamente acompanhado pelos serviços especializado de apoio educativo...</p> <p>E36.24 Os alunos com maiores dificuldades são apoiados e, em casos específicos, são encaminhados para vias alternativas ao ensino regular, designadamente turmas de percursos curriculares alternativos e cursos de educação e formação.</p> <p>E17.25 O docente da educação especial apoia todos os alunos com necessidades educativas</p>
--	--	--

	<p>Tutorias a partir do trabalho do professor</p> <p>Os conselhos de turma indicam as atividades de tutoria</p> <p>Tutorias desenvolvidas nos tempos afetos à direção de turma</p> <p>Disponibilização de apoio educativo e do PEI para todos os alunos com NEE</p> <p>Reconhecimento do trabalho da coordenação da Educação Especial</p>	<p>E4.29 A nomeação de seis professores tutores que acompanham um grupo de alunos com graves dificuldades de aprendizagem, problemas de saúde ou comportamentais e baixas expectativas face à escola, tem reflexos positivos na assiduidade e nos resultados educativos.</p> <p>E35.29 São também aplicadas tutorias a alunos que, em diferentes dimensões do seu percurso escolar, revelem necessidade dum acompanhamento mais próximo por parte dum adulto/docente da turma.</p> <p>E17.30 Por indicação dos conselhos de turma são ainda realizadas atividades de tutoria [...].</p> <p>E31.30 Por indicação dos conselhos de turma, alguns alunos (os que apresentam mais dificuldades e os que conseguem melhores desempenhos) são aconselhados a frequentar os centros de aprendizagem (medidas de apoio e de reforço) e são, ainda, realizadas atividades de tutoria, que constituem como uma resposta adequada às necessidades dos alunos.</p> <p>E24. 31 São organizadas tutorias (desenvolvidas nos tempos afetos à direção de turma) [...].</p> <p>E41.32 Existem programas educativos individuais e são desenvolvidos apoios para todos os alunos com necessidades educativas especiais.</p> <p>E41.33 O trabalho da coordenação da Educação Especial é amplamente reconhecido como de excelência, afirmando-se como elemento mobilizador dos recursos humanos e materiais necessários e decisivo nos bons resultados alcançados.</p>
<p>Metodologia ativas e experimentais no ensino e nas aprendizagens</p>	<p>São valorizadas na educação pré-escolar e todos os ciclos de ensino</p> <p>Realizadas a partir de</p>	<p>5.34 As metodologias ativas e experimentais no ensino e nas aprendizagens são valorizadas desde educação pré-escolar, envolvendo todos os ciclos de ensino [...].</p> <p>E30.34 Utilizam-se metodologias ativas e experimentais no ensino e nas aprendizagens... havendo registo destas práticas desde a educação pré-escolar até o ensino secundário [...].</p> <p>E38.34 As metodologias ativas e experimentais são utilizadas frequentemente desde a educação pré-escolar [...].</p> <p>E11.35 As metodologias de ensino práticas e</p>

	<p>aulas de campo e atividades em laboratórios</p> <p>Desenvolvidas regularmente de forma transversal e no processo de ensino aprendizagem</p> <p>São desenvolvidas regularmente através da utilização das tecnologias da informação e da comunicação <i>Desenvolvidas nas disciplinas</i></p>	<p><i>experimentais são frequentes, traduzindo-se em aulas de campo e em atividades nos laboratórios e noutras instalações específicas [...].</i></p> <p>E10.36 <i>As metodologias ativas e experimentais são praticadas regularmente com recurso à utilização das tecnologias da informação e da comunicação [...].</i></p> <p>E15.36 <i>As metodologias ativas e de carácter experimental são desenvolvidas regularmente e de forma transversal no processo de ensino e aprendizagem, com recurso a utilização das tecnologias da informação e comunicação.</i></p> <p>E22.36 <i>As metodologias ativas e de carácter experimental são desenvolvidas regularmente e de forma transversal no processo de ensino e aprendizagem, com recurso a utilização das tecnologias da informação e comunicação.</i></p> <p>E27.36 <i>As metodologias ativas e de carácter experimental são desenvolvidas regularmente, com recurso à utilização das tecnologias da informação e da comunicação [...].</i></p> <p>E36.37 <i>As metodologias ativas e experimentais são desenvolvidas, sobretudo, nas disciplinas com carácter mais prático.</i></p> <p>E42.37 [...] <i>as metodologias ativas no ensino e nas aprendizagens estão presentes na generalidade das disciplinas.</i></p>
<p>Rendibilização dos recursos educativos e do tempo dedicado às aprendizagens</p>	<p>Os recursos educativos são explorados pelos docentes e discentes</p> <p>As instalações do Agrupamento/Escola e tecnologias são utilizadas no apoio às práticas de ensino</p> <p>No campo pedagógico privilegiando meios ligados à tecnologias de</p>	<p>E1.38 <i>A Escola dispõe de diferentes recursos educativos que são explorados por docentes e alunos.</i></p> <p>E5.38 <i>Os recursos educativos são, globalmente, bem aproveitados pelos docentes.</i></p> <p>E5.39 <i>As instalações são rentabilizadas e a tecnologia existente nas salas de aula é frequentemente utilizada no apoio às práticas de ensino.</i></p> <p>E37.39 <i>A tecnologia informática... das salas de aula está a ser devidamente rendibilizada no apoio à prática de ensino.</i></p> <p>E38.39 <i>As tecnologias existentes nas salas de aulas são usadas enquanto recursos pedagógicos de apoio aos processos de ensino e aprendizagem [...].</i></p> <p>E39.39 <i>Os recursos educativos são bem aproveitados no apoio à prática de ensino.</i></p> <p>E11.40 <i>Os recursos educativos existentes estão devidamente rendibilizados no campo pedagógico e existe uma aposta em privilegiar os meios</i></p>

	<p>informação e comunicação</p> <p>Os recursos educativos atendem as necessidades e expectativas dos discentes.</p> <p>Promovem a pontualidade e a diversificação dos meios de ensino e aprendizagem</p>	<p>ligados à tecnologias de informação e comunicação.</p> <p>E13.40 As tecnologias da informação e comunicação existentes nas salas de aula... são rentabilizadas pelos docentes como auxiliares de ensino e de aprendizagem.</p> <p>E28.40 Os recursos educativos existentes estão devidamente rendibilizados no campo pedagógico. A liderança de topo faz uma clara aposta na utilização dos meios ligados às novas tecnologias [...].</p> <p>E30.40 Os recursos educativos, nomeadamente a tecnologia informática, estão devidamente rentabilizados [...].</p> <p>E32.40 Os recursos educativos existentes estão devidamente rendibilizados e existe uma aposta clara em privilegiar os meios ligados às novas tecnologias, nomeadamente nos contactos entre os elementos da comunidade educativa.</p> <p>E42.40 Há uma boa rendibilização das tecnologias de informação e comunicação [...].</p> <p>E24.41 Os recursos educativos são rendibilizados no sentido de proporcionar oportunidades de aprendizagem diversificadas, que procuram ir ao encontro das necessidades e expectativas dos discentes.</p> <p>E29.42 A rentabilização dos recursos educativos e do tempo das aprendizagens é feita promovendo a pontualidade e a diversificação dos meios de ensino e aprendizagem.</p> <p>E34.42 Os recursos educativos e o tempo dedicado às aprendizagens são rentabilizados pelos docentes através da promoção da pontualidade e da diversificação dos meios de ensino e aprendizagem.</p> <p>E35.42 A Escola dispõe de espaços educativos e de recursos adequados [...] rendibilizados em aprendizagens ativas e diversificadas nas diferentes áreas disciplinares [...].</p>
<p>Acompanhamento e supervisão da prática letiva</p>	<p>A partir da análise dos resultados e do trabalho em equipa dos professores com o mesmo ano/disciplina</p>	<p>E1.43 Encontra-se assegurado o acompanhamento da prática letiva de cada docente, o qual decorre essencialmente da análise dos resultados e do trabalho em equipa desenvolvido semanalmente pelos professores com o mesmo ano/disciplina.</p> <p>E7.43 O acompanhamento da prática letiva realiza-se, essencialmente, através da avaliação do cumprimento... do trabalho colaborativo [...] da análise dos resultados académicos [...].</p> <p>E8.43 O acompanhamento e supervisão da prática letiva são realizados pelos coordenadores, nomeadamente... da análise dos resultados [...].</p> <p>E10.43 O acompanhamento das atividades de ensino é praticado de forma indireta,</p>

	<p>Através da identificação de situações pontuais</p> <p>A partir das reuniões de departamentos, dos grupos disciplinares e em conselhos de turma.</p>	<p>designadamente através da análise dos resultados.</p> <p>E11.43 O acompanhamento da prática letiva é efetuado [...] na análise dos resultados alcançados em cada turma e disciplina [...].</p> <p>E13.43 Os coordenadores de departamento e delegados de grupo disciplinar fazem o acompanhamento através da [...] análise dos resultados escolares.</p> <p>E14.43 [...] as ações desenvolvidas passam essencialmente... análise dos resultados.</p> <p>E17.43 [...] o acompanhamento do trabalho dos docentes realizado pelos coordenadores nas reuniões de grupo de departamento, através da [...] análise dos resultados, tendo em conta as metas definidas.</p> <p>E23.43 As estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica garantem a monitorização da atividade docente através [...] da análise dos resultados.</p> <p>E24.43 As estruturas de coordenação e supervisão pedagógica procedem ao acompanhamento da prática letiva através [...] da análise periódica dos resultados.</p> <p>E27.43 A supervisão da prática letiva em sala de aula [...] É realizada a posteriori através da análise dos resultados escolares em cada disciplina pelas estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica.</p> <p>E30.43 O acompanhamento e supervisão da prática letiva são feitos, na generalidade, através [...] (da) análise dos resultados.</p> <p>E33.43 A monitorização da prática letiva acontece [...] (através da) análise dos resultados.</p> <p>E34.43 A monitorização da prática letiva é realizada indiretamente pelos coordenadores de departamento através... da análise dos resultados nas reuniões de departamento e de área disciplinar.</p> <p>E39.43 A prática letiva é acompanhada pelos coordenadores/subcoordenadores de departamento [...] e em conselhos de turma, privilegiando-se [...] análise de resultados.</p> <p>E2.44 (Os procedimentos regulares de observação direta e sistemática da prática letiva estão definidos) [...] nas situações pontuais em que se verifica a necessidade de apoio/acompanhamento de docentes [...].</p> <p>E5.45 As atividades letiva é acompanhada nas reuniões de departamentos, dos grupos disciplinares e em conselhos de turma.</p> <p>E8.45 O acompanhamento e supervisão da prática letiva são realizados pelos coordenadores, nomeadamente nas reuniões de departamento e de grupo disciplinar [...].</p> <p>E9.45 O acompanhamento e supervisão da</p>
--	--	--

	<p>Pela avaliação do cumprimento da planificação e da partilha de vivências em sala de aula</p>	<p><i>prática letiva consubstanciam-se na realização conjunta de planificações e calendarizações em reuniões de departamento [...].</i></p> <p>E11.45 <i>O acompanhamento da prática letiva é efetuado nas reuniões de departamento [...].</i></p> <p>E17.45 <i>[...] o acompanhamento do trabalho dos docentes realizado pelos coordenadores nas reuniões de grupo de departamento [...].</i></p> <p>E21.45 <i>Os mecanismos de monitorização da prática letiva... (se faz) ao nível dos departamentos/grupos disciplinares e conselhos de turma [...].</i></p> <p>E31.45 <i>O acompanhamento da prática letiva é feito pelos coordenadores nas reuniões de grupo e de departamento [...].</i></p> <p>E37.45 <i>O acompanhamento e supervisão da prática letiva efetuam-se, fundamentalmente, nas reuniões de departamento/grupo disciplinar [...].</i></p> <p>E38.45 <i>O acompanhamento da prática letiva é realizado nos departamentos e nos conselhos de turma [...].</i></p> <p>E41.45 <i>A atividades letiva dos docentes é acompanhada indiretamente nas reuniões de coordenação de departamento e subcoordenações [...].</i></p> <p>E7.46 <i>O acompanhamento da prática letiva realiza-se, essencialmente, através da avaliação do cumprimento... da planificação... e da partilha de vivências de sala de aula...</i></p> <p>E8.46 <i>O acompanhamento e supervisão da prática letiva são realizados pelos coordenadores, nomeadamente no cumprimento dos programas...</i></p> <p>E11.46 <i>O acompanhamento da prática letiva é efetuado... principalmente através da verificação das planificações didáticas e demais materiais de apoio ao ensino [...].</i></p> <p>E14.46 <i>[...] as ações desenvolvidas passam essencialmente pela troca de experiência [...].</i></p> <p>E15.46 <i>A monitorização da prática letiva faz-se de forma indireta, através da observação do cumprimento dos programas...</i></p> <p>E17.46 <i>[...] o acompanhamento do trabalho dos docentes realizado pelos coordenadores nas reuniões de grupo de departamento [...] na verificação do cumprimento das planificações didáticas [...].</i></p> <p>E20.46 <i>Os mecanismos de supervisão são indiretos, situam-se ao nível do planeamento [...] e partilha de materiais e de informação, incluindo relatos das dificuldades encontradas.</i></p> <p>E24.46 <i>As estruturas de coordenação e supervisão pedagógica procedem ao acompanhamento da prática letiva através de rotinas de verificação do cumprimento [...] das planificações didáticas [...].</i></p> <p>E30.46 <i>O acompanhamento e supervisão da prática letiva são feitos, na generalidade, através da troca de experiências [...].</i></p>
--	---	--

	<p>A partir da aferição das planificações, da aplicação e adequação dos critérios, instrumentos de avaliação e da definição de estratégias de melhoria</p> <p>Pelo trabalho cooperativo entre docentes, assessorias e formação interna</p>	<p>E35.46 O acompanhamento e supervisão da prática letiva concretizam-se, de forma indireta, nos departamentos, através da monitorização do cumprimento dos programas [...].</p> <p>E36.46 A monitorização da prática letiva faz-se de forma indireta, através da observação do cumprimento dos programas [...].</p> <p>E38.46 O acompanhamento da prática letiva é realizado nos departamentos e nos conselhos de turma, principalmente através [...] da troca de experiências.</p> <p>E40.46 As estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica procedem ao acompanhamento da prática letiva, essencialmente através de rotinas de verificação do cumprimento dos programas e das planificações didáticas [...].</p> <p>E8.47 O acompanhamento e supervisão da prática letiva são realizados pelos coordenadores, nomeadamente [...] da aferição das planificações [...] da aplicação dos critérios e instrumentos de avaliação [...] da definição de estratégias de melhoria [...].</p> <p>E13.47 Os coordenadores de departamento e delegados de grupo disciplinar fazem o acompanhamento através da aferição das planificações [...] da aplicação dos instrumentos de avaliação [...].</p> <p>E20.47 Os mecanismos de supervisão são indiretos, situam-se ao nível dos [...] critérios e instrumentos de avaliação [...].</p> <p>E23.47 As estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica garantem a monitorização da atividade docente através das planificações, da adequação dos critérios de avaliação [...].</p> <p>E32.47 As formas de [...] monitorização e acompanhamento da prática letiva situam-se essencialmente ao nível da verificação das matérias lecionadas e das atividades desenvolvidas [...].</p> <p>E34.47 A monitorização da prática letiva é realizada indiretamente pelos coordenadores de departamento através da aferição do planeamento [...] da aplicação dos critérios de avaliação [...].</p> <p>E40.47 A atividades letiva dos docentes é acompanhada indiretamente nas reuniões de coordenação de departamento e subcoordenações, através da aferição do planeamento e dos critérios e instrumentos de avaliação aplicados [...].</p> <p>E16.48 A prática letiva é monitorizada indiretamente através do trabalho cooperativo entre docentes, algumas assessorias e formação interna.</p>
--	--	--

	<p>Através do conselho pedagógico através de instrumentos de monitorização do desempenho pedagógico</p>	<p>E33.48 A monitorização da prática letiva acontece em sede do trabalho cooperativo [...].</p> <p>E18.49 A prática letiva é acompanhada pelo conselho pedagógico através de instrumentos de monitorização do desempenho pedagógico da Escola e, no âmbito do processo de autorregulação, do trabalho desenvolvido em sala de aula (Framework de Desempenho Pedagógico).</p> <p>E26.49 [...] o conselho pedagógico concretizama, indiretamente, com recurso a instrumentos de monitorização do desempenho pedagógico em campos de ação específicos.</p> <p>E39.49 A prática letiva é acompanhada pelos coordenadores/subcoordenadores de departamento [...] e em conselhos de turma, privilegiando-se o trabalho colaborativo [...].</p> <p>E29.49 Os coordenadores de departamento fazem algum trabalho de acompanhamento da atividade letiva dos docentes [...].</p>
--	---	---

ANEXO III

Matriz **C** – Monitorização e avaliação do ensino e das aprendizagens

Subcategoria	Indicadores	Unidade de Registro
Diversificação das formas de avaliação	São utilizadas diversas modalidades, metodologias e instrumentos de avaliação das aprendizagens	<p>E3.1 Existe um conjunto diversificado de metodologias e instrumentos de avaliação das aprendizagens.</p> <p>E5.1 São utilizadas diversas formas de avaliação das aprendizagens, com prevalência do teste escrito.</p> <p>E6.1 (Na avaliação) são utilizadas modalidades e instrumentos diversificados [...].</p> <p>E9.1 Diversas modalidades e instrumentos são utilizados na avaliação dos alunos [...].</p> <p>E10.1 A avaliação das aprendizagens dos alunos é efetuada com recursos a modalidades e instrumentos diversificados.</p> <p>E11.1 São utilizadas diversas formas de avaliação das aprendizagens [...].</p> <p>E13.1 São utilizadas modalidades de avaliação diversificadas (diagnóstica, formativa, sumativa) e vários instrumentos adequados às aprendizagens dos alunos.</p> <p>E14.1 Utilizam-se diferentes instrumentos de avaliação [...].</p> <p>E15.1 São utilizadas modalidades e instrumentos diversificados [...] de avaliação [...].</p> <p>E17.1 As modalidades, técnicas e instrumentos de avaliação são diversificados.</p> <p>E18.1 Os critérios de avaliação são definidos para todos os níveis de ensino e cursos, sendo utilizados instrumentos de avaliação diversificados [...].</p> <p>E20.1 Está assegurada a pluralidade e diversificação das formas de avaliação, quer no que respeita às modalidades, quer às práticas e instrumentos.</p> <p>E22.1 Na avaliação dos alunos são utilizadas modalidades e instrumentos diversificados [...].</p> <p>E23.1 Estão previsto diversos elementos de avaliação, predominando contudo, na prática, o teste como elemento de avaliação do domínio cognitivo.</p> <p>E24.1 A avaliação dos alunos integra modalidades diversificadas [...].</p> <p>E25.1 A avaliação das aprendizagens é realizada através de diversas formas [...].</p> <p>E26.1 (A avaliação das aprendizagens é coerente com as orientações constantes dos documentos estruturantes e as metas definidas para o Agrupamento). Este processo encontra-se devidamente enquadrado por critérios e procedimentos na procura de uma pluralidade adequada às diferentes modalidades de avaliação [...].</p> <p>E27.1 (A avaliação dos alunos afirma-se como um elemento integrante a regulador da prática educativa). São utilizadas modalidades e instrumentos diversificados.</p> <p>E28.1 As modalidades de avaliação das aprendizagens são diversificadas [...].</p> <p>E30.1 São utilizadas diferentes modalidades de avaliação</p> <p>E31.1 As modalidades [...] técnicas e instrumentos de avaliação das aprendizagens dos alunos são diversificados.</p> <p>E32.1 As modalidades de avaliação das aprendizagens são variadas e utilizam-se diversos instrumentos comuns à mesma disciplina/ano de escolaridade [...].</p> <p>E33.1 Utilizam-se as diferentes modalidades da avaliação [...].</p>

	<p>Contribuição da avaliação diagnóstica</p>	<p>E34.1 As práticas e instrumentos de avaliação são diversificados [...].</p> <p>E36.1 São usadas modalidades e instrumentos diversificados de avaliação [...].</p> <p>E37.1 Utilizam-se diversas formas de avaliação das aprendizagens [...].</p> <p>E39.1 A avaliação das aprendizagens é diversificada, contando com diferentes instrumentos [...].</p> <p>E40.1 A avaliação dos alunos integra modalidades diversificadas [...].</p>
	<p>Avaliação diagnóstica por meio da CIF</p>	<p>E5.2 A avaliação diagnóstica está generalizada e é frequente o retorno da informação aos docentes que lecionaram a turma no ano anterior, de modo a minorar no futuro as dificuldades detetadas.</p> <p>E13.2 [...] avaliação diagnóstica, realizada através de testes comuns, assume grande relevância na identificação das dificuldades e na atribuição dos apoios [...].</p> <p>E18.2 A valorização da avaliação diagnóstica [...] para identificar as dificuldades e promover a atribuição de apoios, contribui para a regulação dos processos de ensino e de aprendizagem.</p> <p>E26.2 A valorização da avaliação diagnóstica, na construção dos projectos curriculares de grupo/turma [...] contribui para a regulação dos processos de ensino e facilita a aprendizagem.</p> <p>E27.2 São implementadas práticas de avaliação diagnóstica [...] serve como reguladora da ação dos docentes e dos alunos envolvidos.</p> <p>E37.2 A avaliação diagnóstica [...] em algumas disciplinas a autoavaliação é utilizada sistematicamente, como forma de verificar o progresso das aprendizagens e detetar dificuldades.</p> <p>E41.2 A avaliação diagnóstica, realizada em todos os anos e disciplinas, revela efeitos positivos na intervenção dos docentes face às dificuldades evidenciadas pelos alunos.</p>
	<p>Aplicação de testes da avaliação diagnóstica</p>	<p>E6.3 A classificação internacional de funcionalidade, utilizada após a referenciação e necessária para se proceder à avaliação especializada que dita a inclusão do aluno nas medidas preconizadas pela educação especial [...].</p> <p>E22.3 A classificação internacional de funcionalidade, utilizada após a referenciação e necessária para se proceder à avaliação especializada que dita a inclusão do aluno nas medidas preconizadas pela educação especial [...].</p> <p>E27.3 A classificação internacional de funcionalidade, utilizada na avaliação especializada que dita a inclusão do aluno nas medidas preconizadas pela educação especial [...].</p>
		<p>E11.4 Em todas as disciplinas e anos de escolaridade são aplicados testes de avaliação diagnóstica [...] pelo menos uma vez por período, cujos os resultados globais, resumidos sob a forma de relatórios, são discutidos nos respetivos departamentos.</p>

	<p>Adequação da avaliação à diversa natureza das aprendizagens</p> <p>Adaptação da avaliação por parte das equipas dos apoios aos alunos com NEE</p> <p>Coerência da avaliação com as orientações dos documentos estruturantes e das metas do Agrupamento</p>	<p>E19.4 A avaliação diagnóstica, no início do ano letivo, está consolidada em todas as áreas disciplinares.</p> <p>E25.4 No Agrupamento, a avaliação diagnóstica é uma prática generalizada a todas as disciplinas.</p> <p>E16.5 A avaliação está devidamente [...] adequada à diversa natureza das aprendizagens e das funções avaliativas [...].</p> <p>E26.5 (A avaliação das aprendizagens é coerente com as orientações constantes dos documentos estruturantes e as metas definidas para o Agrupamento). Este processo encontra-se devidamente enquadrado por critérios e procedimentos na procura de uma pluralidade adequada [...] à natureza das aprendizagens.</p> <p>E23.6 Os alunos com necessidades educativas especiais são alvo de adaptações na avaliação, sendo a equipa de apoios que delinea os aspetos a avaliar.</p> <p>E26.7 A avaliação das aprendizagens é coerente com as orientações constantes dos documentos estruturantes e as metas definidas para o Agrupamento.</p>
<p>Aferição dos critérios e dos instrumentos de avaliação</p>	<p>São definidos pelos grupos de recrutamento</p> <p>Definição em conjunto pelos docentes</p> <p>Definição pelos docentes de mesmo ano/disciplina</p>	<p>E3.8 Os critérios de avaliação são definidos pelos grupos de recrutamento mas não foi instituído um procedimento comum quanto à sua divulgação.</p> <p>E22.8 Com base nos critérios gerais de avaliação [...] cada grupo de recrutamento define os critérios específicos da sua disciplina.</p> <p>E4.9 Os docentes definem, em conjunto, critérios comuns de avaliação e elaboram instrumentos de avaliação das aprendizagens e de diagnóstico das dificuldades dos alunos.</p> <p>E6.9 (Na avaliação são utilizadas modalidades e instrumentos diversificados...) [...] havendo práticas generalizadas de elaboração conjunta de instrumentos de avaliação, de testes e critérios de correção.</p> <p>E15.9 (São utilizadas modalidades e instrumentos diversificados), [...] existindo práticas generalizadas de elaboração conjunta de instrumentos de avaliação, de testes e critérios de correção [...].</p> <p>E5.10 Os critérios e os instrumentos de avaliação são trabalhados em comum pelos docentes do mesmo ano/disciplina.</p> <p>E.14.10 Utilizam-se diferentes instrumentos de avaliação</p>

	<p>Determinação nos vários ciclos de ensino</p> <p>Os critérios de avaliação são definidos a cada disciplina, nível de ensino ou modalidade de formação</p> <p>Definidos para todos os níveis de ensino e cursos</p> <p>A definição contribui para o fortalecimento da avaliação enquanto elemento regulador do processo de ensino</p> <p>Os critérios de avaliação são aferidos em conselho pedagógico</p> <p>A aplicação dos critérios de avaliação é monitorizada pelas estruturas intermédias</p> <p>A aplicação dos critérios de avaliação é monitorizada pelas estruturas de coordenação e supervisão pedagógica</p>	<p><i>[...] sendo trabalhados em comum pelos professores que lecionam o mesmo ano/disciplina.</i></p> <p>E9.11 São definidos critérios gerais de avaliação nos vários ciclos de ensino [...].</p> <p>E13.11 Os critérios de avaliação, definidos para a educação pré-escolar e para os três ciclos de ensino básico, contemplam especificidades de cada nível e diversidade das disciplinas</p> <p>E17.12 São definidos critérios de avaliação comuns a cada disciplina, nível de ensino ou modalidade de formação</p> <p>E18.13 Os critérios de avaliação são definidos para todos os níveis de ensino e cursos [...].</p> <p>E28.14 A definição dos critérios gerais e específicos, que ponderam as componentes práticas, teórica, oral e escrita, bem como os conhecimentos e as atitudes e valores com pesos diferenciados, têm fortalecido a avaliação enquanto elemento regulador do processo de ensino.</p> <p>E29.15 Os critérios de avaliação são aferidos em conselho pedagógico [...].</p> <p>E35.15 A definição [...] dos critérios de avaliação, aprovados em conselho pedagógico, (concorrem para a transparência das práticas de avaliação/classificação).</p> <p>E36.15 Os critérios gerais de avaliação são aprovados no conselho pedagógico [...].</p> <p>E24.16 A aplicação dos critérios de avaliação é monitorizada pelas estruturas intermédias [...].</p> <p>E27.17 As estruturas de coordenação e supervisão pedagógica refletem sobre a aplicação dos critérios de avaliação ao analisar os resultados dos alunos por ano, turma e disciplina.</p>
--	--	---

<p>Avaliação dos programas individuais</p>	<p>Avaliação da sua eficácia dos é realizada em cada conselho de turma no fim do ano letivo</p>	<p>E6.18 A avaliação da eficácia dos programas individuais é realizada em cada conselho de turma e também, no final de cada ano letivo, no Conselho Pedagógico, com a aprovação dos relatórios circunstanciados.</p> <p>E10.18 No que se refere à avaliação das medidas implementadas aos alunos com necessidades educativas especiais, são os conselhos de turma que analisam a eficácia dos programas educativos individuais, e, no final de cada ano letivo, o conselho pedagógico aprova os relatórios circunstanciados de cada discente.</p> <p>E15.18 A avaliação da eficácia dos programas individuais é efetuada em cada conselho de turma e também no final de cada ano letivo, no Conselho Pedagógico, com a aprovação dos relatórios circunstanciados e é realizada a análise do sucesso destes alunos.</p> <p>E21.18 A avaliação dos alunos com necessidades educativas especiais está bem estruturada, tendo por base [...] o desenvolvimento dos programas educativos individuais [...].</p> <p>E22.18 Os conselhos de turma realizam a avaliação da eficácia dos programas educativos individuais [...].</p> <p>E27.18 A avaliação da eficácia dos programas educativos individuais e das distintas modalidades de apoio para alunos com dificuldade de aprendizagem ou de integração escolar é realizada em cada conselho de turma e também, no final de cada ano letivo, no conselho pedagógico, com a aprovação de relatórios específicos a cada situação.</p> <p>E36.18 A avaliação da eficácia... dos programas educativos individuais, é efetuada em cada conselho de turma e também, no fim final de cada ano letivo, no conselho pedagógico.</p>
<p>Monitorização interna do desenvolvimento do currículo</p>	<p>A partir da adequação das aprendizagens dos alunos, da avaliação regular das medidas adoptadas nos conselhos de turma e projectos curriculares de turma</p>	<p>E1.19 O currículo é objeto de monitorização através da avaliação regular das medidas adoptadas nos conselhos de turma e da adequação das planificações aos ritmos e aprendizagens dos alunos.</p> <p>E4.19 É realizada a monitorização do planeamento de médio e longo prazo pelos [...] conselhos de turma.</p> <p>E13.19 As estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica asseguram a monitorização interna do currículo através da avaliação das medidas adoptadas nos projectos curriculares de turma [...].</p> <p>E15.19 Os conselhos de turma avaliam a eficácia das medidas adoptadas nos projectos curriculares de turma e procedem a sua reformulação, integrando as suas adequações ou alterações decididas [...].</p> <p>E18.19 O desenvolvimento do currículo é monitorizado internamente pelos órgãos e estruturas pedagógicas, que avaliam também a eficácia das medidas adoptadas.</p> <p>E20.19 Procedem-se à monitorização interna do desenvolvimento do currículo, avaliando-se a eficácia das medidas adoptadas nos projectos curriculares de turma, a nível do [...] conselho pedagógico [...].</p> <p>E28.19 O desenvolvimento do currículo é objeto de monitorização pelo conselho pedagógico e pelos departamentos curriculares e conselhos de turma, designadamente no que respeita à adequação da planificação aos ritmos de aprendizagem nas diferentes turmas, ao cumprimento dos programas e à eficácia das medidas adoptadas.</p>

	<p>Através dos resultados, da reformulação e adequação das planificações, dos apoios implementados e tutorias.</p> <p>A partir das reuniões de departamento e pelos departamentos curriculares/grupos disciplinares...</p> <p>Pelos docentes, órgãos e estruturas pedagógicas</p>	<p>E29.19 O desenvolvimento do currículo é monitorizado internamente pelos órgãos e estruturas pedagógicas, avaliando-se a eficácia das medidas adoptadas.</p> <p>E33.19 Assim, a avaliação surge como principal instrumento de monitorização interna do desenvolvimento curricular, a nível dos conselhos de turma, grupos de docentes e conselho pedagógico, determinando-se a partir dos resultados a implementação, por exemplo, das medidas de apoio.</p> <p>E34.19 A monitorização do desenvolvimento do currículo é feita internamente pelos órgãos de direcção, administração e gestão e pelas estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica com base (na) [...] eficácia das medidas adoptadas nos projectos curriculares de turma.</p> <p>E42.19 A monitorização interna do desenvolvimento do currículo é adequada, tendo em conta a avaliação da eficácia das medidas adoptadas nos projectos curriculares de turma [...].</p> <p>E13.20 As estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica asseguram a monitorização interna do currículo através... da reformulação e adequação das planificações e dos apoios implementados.</p> <p>E15.20 Os conselhos de turma avaliam a eficácia das medidas adoptadas nos projectos curriculares de turma e procedem a sua reformulação, integrando as suas adequações ou alterações decididas, que podem integrar tutorias, apoio pedagógico [...].</p> <p>E18.20 Em função dos resultados são reformuladas as estratégias e dimensionados os apoios.</p> <p>E30.20 Os órgãos e estruturas pedagógicas asseguram a monitorização do desenvolvimento do currículo [...] procedendo [...] ao reajustamento das planificações.</p> <p>E42.20 (A monitorização interna do desenvolvimento do currículo é adequada, tendo em conta a avaliação da eficácia das medidas adoptadas nos projectos curriculares de turma) [...] a qual determina a reformulação do planeamento, a readequação das práticas pedagógicas, a afetação de apoios e o encaminhamento dos alunos.</p> <p>E3.21 Nas reuniões de departamento é realizada a monitorização do cumprimento da planificação do currículo.</p> <p>E34.21 É realizada a monitorização do planeamento de médio e longo prazo pelos departamentos curriculares/grupos disciplinares [...].</p> <p>E35.21 A Escola desenvolve práticas adequadas de monitorização internas do cumprimento do currículo em sede de departamentos.</p> <p>E14.22 Os órgãos e estruturas pedagógicas asseguram a monitorização do desenvolvimento do currículo.</p> <p>E16.22 Os docentes, estruturas e órgãos efetuam a monitorização do desenvolvimento do currículo [...].</p> <p>E30.22 Os órgãos e estruturas pedagógicas asseguram a monitorização do desenvolvimento do currículo [...].</p>
--	---	--

		<p>E39.22 O desenvolvimento do currículo é monitorizado pelos órgãos e estruturas pedagógicas.</p> <p>E41.22 O desenvolvimento do currículo é monitorizado internamente pelos órgãos e estruturas de coordenação e supervisão pedagógica [...].</p>
<p>Eficácia das medidas de promoção do sucesso escolar</p>	<p>Impacto positivo na melhoria das aprendizagens através da ação do Agrupamento/Escola</p> <p>A eficácia das medidas de apoio educativo é avaliada</p>	<p>E3.23 A ação do Agrupamento tem produzido um impacto consistente na melhoria das aprendizagens dos alunos e nos respetivos percursos escolares.</p> <p>E4.23 E3.4 A ação do Agrupamento tem produzido um impacto consistente na melhoria das aprendizagens dos alunos e nos respetivos percursos escolares.</p> <p>E9.24 É realizada uma análise adequada da eficácia dos apoios educativos, pela direção, partindo da avaliação trimestral efetuada em conselho de turma e do confronto dos resultados académicos com as metas previstas.</p> <p>E5.24 A eficácia das medidas de apoio educativo é avaliada, verificando-se um impacto positivo nas aprendizagens e nos resultados, sobretudo nos alunos que frequentam as respetivas atividades de forma assídua.</p> <p>E11. 24 A eficácia das medidas de apoio educativo é avaliada, verificando-se um impacto positivo nos resultados académicos dos alunos.</p> <p>E16. 24 As medidas de apoio são implementadas em tempo útil, mediante uma boa rendibilização dos recursos educativos, sendo a respetiva eficácia avaliada tendo em conta os resultados académicos, a adesão às medidas, as atitudes e valores e a integração dos alunos nos diversos percursos escolares.</p> <p>E20. 24 A eficácia das medidas de apoio é avaliada em função das taxas de sucesso e da integração escolar dos respetivos alunos [...].</p> <p>E28. 24 Os apoios educativos, nas suas diferentes modalidades, são avaliados.</p> <p>E32. 24 A eficácia das medidas de apoio educativo é avaliada nos conselhos de turma e no conselho pedagógico, reportando-se à situação individual de cada aluno.</p> <p>E33. 24 A eficácia das medidas de apoio educativo é avaliada [...].</p> <p>E35.24 No final do ano é avaliada a eficácia das medidas de apoio educativo, com base no sucesso dos alunos que delas beneficiaram, e são elaborados relatórios circunstanciados pelas professoras de educação especial relativamente aos alunos com necessidades educativas especiais.</p> <p>E37.24 [...] a eficácia das medidas de apoio é avaliada [...].</p> <p>E41.24 É feita a monitorização das medidas de apoio implementadas [...].</p> <p>E42.24 A eficácia das medidas de apoio educativo é avaliada de acordo com os resultados dos alunos que delas beneficiam e com o grau de integração escolar e a adequação dos comportamentos [...].</p> <p>E18.25 A monitorização dos apoios mostra que a sua eficácia tem vindo a aumentar [...].</p>
	<p>A monitorização dos apoios mostra que a sua eficácia tem vindo</p>	

	<p>a aumentar</p> <p>Monitorização do percurso dos alunos da Unidade de Ensino Estruturado</p> <p>Os conselhos de turma avaliam a eficácia das medidas adoptadas nos projetos curriculares de turma</p>	<p>E25.26 A equipa dos apoios faz a monitorização dos percursos dos alunos da Unidade de Ensino Estruturado através da informação veiculada pelos pais e pelas instituições que dão sequência à inclusão dos alunos.</p> <p>E36.27 Os conselhos de turma avaliam a eficácia das medidas adoptadas nos projectos curriculares de turma e procedem à sua reformulação, integrando as adequações ou alterações decididas.</p>
<p>Prevenção da desistência e do abandono</p>	<p>Através da mobilização dos recursos internos e externos à Escola/Agrupamento</p> <p>Por meio da articulação do Agrupamento/escola com os diversos intervenientes</p>	<p>E3.29 A ação do Agrupamento tem produzido um impacto consistente na melhoria das aprendizagens dos alunos e nos respetivos percursos escolares.</p> <p>E5.30 O risco de abandono escolar é monitorizado e a ação preventiva e articulada dos docentes e técnicos do Agrupamento com as famílias e as estruturas locais, aliada a um ambiente socioeconómico e cultural favorável, tem mantido este fenómeno erradicado.</p> <p>E11.30 O risco de abandono escolar é monitorizado e a ação preventiva e articulada dos docentes e técnicos da Escola com as famílias e as estruturas locais tem mantido residual este fenómeno.</p> <p>E17.30 Existe uma estratégia de prevenção da desistência e do abandono, prosseguida através de [...] uma ação articulada do profissionais da Escola com as famílias e com as estruturas comunitárias [...].</p> <p>E18. 30 Existe preocupação com a prevenção da desistência e do abandono escolar, sendo desenvolvidas algumas medidas, nomeadamente: [...] a existência de mecanismos de contacto entre os diretores de turma e as famílias, trabalho articulado com a Comissão de Proteção das Crianças e Jovens [...].</p> <p>E23. 30 A intervenção dos diretores de turma e dos serviços de psicologia e orientação tem sido eficaz na detecção e acompanhamento das situações de risco de abandono, que se desenvolve em articulação com as famílias e entidades externas.</p> <p>E27. 30 No combate ao abandono, os mecanismos são variados e passam, sobretudo, pela intervenção articulada da direção, serviços de psicologia e orientação, diretores de turma e pais.</p> <p>E29. 30 A prevenção da desistência e do abandono tem sido uma área de intervenção da Escola e dos responsáveis, para a qual foram definidas e implementadas algumas estratégias de ação. Por exemplo, nos casos de alunos com exagerado número de faltas são desencadeados mecanismos de contacto através dos</p>

	<p><i>diretores de turma, interlocutor para o abandono, Comissão de Proteção de Crianças e Jovens, Serviço de Psicologia e Orientação Escolar e tutorias [...].</i></p> <p>E30. 30 <i>Os responsáveis estão atentos à prevenção e controlo do abandono escolar, apostando na [...] ação articulada dos diretores de turma com a Comissão de Proteção de Crianças e Jovens, serviço de psicologia e orientação e serviços de apoio social [...].</i></p> <p>E31. 30 <i>os fatores que condicionam a desistência e abandono estão devidamente identificados e a sua prevenção passa por um trabalho articulado da direção e dos diretores de turma com o serviço de psicologia e orientação, Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família, comissão de proteção de crianças e jovens, autarquia e família [...].</i></p> <p>E33. 30 <i>Procede-se a um investimento regular na detecção e acompanhamento das situações de risco. A intervenção eficaz dos diretores de turma, articulada com as famílias e outros serviços e instituições, denota um dinamismo no sentido de promover a assiduidade, desde a educação pré-escolar, o que tem garantido valores de abandono escolar quase nulos.</i></p> <p>E34. 30 <i>Os responsáveis revelam uma atitude determinada ao nível da prevenção da desistência e do abandono [...] (com mecanismos) que passam pela ação articulada dos diretores de turma com o interlocutor para o abandono, a Comissão de Proteção de Crianças e Jovens e o serviço de psicologia e orientação escolar [...].</i></p> <p>E35.30 <i>Os responsáveis escolares têm vindo a fazer um grande investimento ao nível da valorização [...] da prevenção do abandono escolar, desenvolvendo um trabalho de proximidade com os alunos e respectivos encarregados de educação, numa ação conjugada com o gabinete de apoio ao aluno, a Comissão de Proteção de Crianças e Jovens e a Câmara Municipal da Murtosa [...].</i></p> <p>E37.30 <i>As situações de abandono escolar são devidamente acompanhadas, e para a diminuição de casos verificados entre 2009-2010 e 2010-2011 contribuiu a diversificação da oferta formativa e a ação articulada dos diretores de turma com a Comissão de Proteção de Crianças e Jovens e o Serviço de Psicologia e Orientação.</i></p> <p>E38.30 <i>O risco de abandono escolar é continuamente monitorizado e as estratégias seguida de prevenção e combate ao fenómeno, designadamente a ação persistente e coordenada dos docentes e técnicos do Agrupamento com as famílias e as instituições locais... tem-se revelado muito eficaz.</i></p> <p>E39.30 <i>A ação articulada dos diretores de turma com a Comissão de Proteção de Crianças e Jovens, serviço de psicologia e orientação, serviços de apoio especializado e tutorias [...] mostram-se eficazes na prevenção e controlo do abandono.</i></p> <p>E41.30 <i>O Agrupamento tem estratégias bem delineadas para a prevenção da desistência e do abandono. Para as situações de alunos em risco ou com exagerado número de faltas há mecanismos de contacto através dos diretores de turma, bem como a intervenção da Comissão de Proteção de Crianças e Jovens e do Serviço de Psicologia e Orientação.</i></p>
--	--

	<p>Através de uma prioridade da política do Agrupamento/Escola</p> <p>Pelo trabalho desenvolvido pelos diretores de turma, o núcleo de educação especial e apoios educativos</p> <p>Por meio da monitorização da turma e análise do sucesso dos alunos</p> <p>Através de cursos profissionalizante e de currículo alternativos aos alunos com dificuldades de aprendizagem</p> <p>Pelos tipos de apoio</p> <p>Ação preventiva do abandono escolar através da sinalização e acompanhamento</p>	<p>E10.31 A Escola tem vindo a desenvolver uma ação consistente na luta contra o abandono escolar, para o que tem contribuído o alargamento da oferta formativa.</p> <p>E12.31 A prevenção da desistência e do abandono constitui uma prioridade da política educativa do Agrupamento.</p> <p>E13.32 O Agrupamento tem implementado estratégias para a prevenção da desistência e do abandono escolares, destacando-se o trabalho desenvolvido pelos diretores de turma, o núcleo de educação especial e apoios educativos [...].</p> <p>E22.32 A Escola tem vindo a desenvolver uma ação consistente na luta contra o abandono escolar, envolvendo para isso o trabalho apurado dos órgãos de gestão [...].</p> <p>E15.33 No combate ao abandono, os mecanismos utilizados passam pela constante monitorização de turma e também, no final de cada ano letivo, no conselho pedagógico, com a aprovação dos relatórios circunstanciados e é realizadas a análise do sucesso destes alunos.</p> <p>E23.34 (A intervenção dos diretores de turma e dos serviços de psicologia e orientação tem sido eficaz na detecção e acompanhamento das situações de risco de abandono) [...] aos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem são proporcionados cursos mais orientados para a via profissionalizante, bem como percursos curriculares alternativos.</p> <p>E24.34 A diversidade da oferta educativa e as medidas de diferenciação pedagógica proporcionadas constituem respostas bem sucedidas na prevenção do abandono escolar e desistência [...].</p> <p>E26.34 Aos alunos em risco de abandono [...] são proporcionados medidas educativas adequadas cursos com forte componente prática ou orientados para via profissionalizante [...].</p> <p>E26.35 Aos alunos em risco de abandono... são proporcionados medidas educativas adequadas [...] outros tipos de apoio (p. ex., tutorias, apoio social), que se têm mostrado bastante ajustadas às necessidades dos alunos.</p> <p>E36.35 No combate ao abandono, os mecanismos utilizados passam pela monitorização do comportamento dos alunos e das suas faltas, investindo numa oferta educativa diversificada (turmas de percurso curricular alternativo, cursos de educação e formação e cursos profissionais) que registram número de alunos crescente.</p> <p>E40.36 As estratégias preventivas do abandono escolar mostram-se eficazes, com reflexo na inexistência de casos desta natureza. Destaca-se a intervenção da docente interlocutora para o abandono escolar na sinalização e</p>
--	---	---

	das situações de risco	<i>acompanhamento das situações de risco, com base nas informações dos diretores de turma e na interação com as famílias.</i>
--	------------------------	---

ANEXO IV

Matriz da categoria **D**- Pontos fortes das práticas de diferenciação e apoios

Subcategoria	Indicador	Unidades de registos
Diversificação das formas de avaliação	Contribuição da avaliação sistemática dos resultados para as necessidades do aluno	E1.1 Avaliação sistemática dos resultados escolares que permite orientar, em permanência, as estratégias educativas em função das necessidades dos alunos.
Adequação dos apoios às crianças e aos alunos com necessidades educativas especiais	Política de inclusão através da igualdade de sucesso do aluno com NEE	E2.2 Política de inclusão que constitui uma vertente estratégica de ação, traduzida na igualdade. E15.2 O trabalho desenvolvido no âmbito da Educação Especial, com registo de progressos assinaláveis ao nível do sucesso e da integração dos alunos com necessidade educativas especiais. E20.2 Contributo do Agrupamento para o desenvolvimento da comunidade local nas dimensões da inclusão/integração e na envolvimento em atividades comunitárias. E40.2 Política de inclusão que constitui uma vertente estratégica de ação, traduzida na igualdade de oportunidades proporcionadas a todos os discentes. E41.2 Trabalho desenvolvido no âmbito da Educação Especial com registo de progressos assinaláveis ao nível do sucesso e da integração dos alunos com necessidades educativas especiais.
	Adequação do ensino às especificidades e ritmos para o alcance dos bons resultados	E8.3 A adequação do ensino às especificidades e ritmos de aprendizagem dos alunos para a obtenção de bons resultados. E14.3 Adequação do ensino às capacidades e ao ritmo de aprendizagem dos alunos, visível na diversificação da oferta formativa e nas medidas de apoio criadas, incluindo para os que pretendem explorar as suas capacidades. E37.3 Adequação do ensino às capacidades e ao ritmo de aprendizagem dos alunos, visível na diversificação da oferta formativa e nas medidas de apoio.
	Adequação dos apoios prestados e mobilização dos meios necessários para dar respostas educativas aos alunos com NEE	E7.4 A adequação dos apoios prestados e mobilização dos meios necessários para dar respostas educativas às crianças e alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente. E8.4 A oferta educativa e diversidade de respostas na prevenção do abandono escolar. E12.4 Trabalho de qualidade desenvolvido pelos profissionais da equipa multidisciplinar, no âmbito da educação especial, que se repercute no bom acompanhamento prestado aos alunos com necessidades educativas especiais. E16.4 Organização de apoios educativos

<p>Prevenção da desistência e do abandono</p>	<p>Desenvolvimento de práticas pedagógicas diferenciadas através da organização pedagógica e do serviço de psicologia e orientação</p> <p>Eficácia das Escolas de Referência e da adequação dos apoios prestados aos alunos com NEE</p> <p>A oferta educativa e a diversidade de respostas e de modalidades de apoio e prevenção do abandono escolar</p>	<p><i>diversos, como instrumento de prevenção e de combate ao insucesso</i></p> <p>E21.4 <i>A oferta ajustada aos alunos com necessidades educativas especiais, com a inclusão escolar e a promoção de oportunidade para todos.</i></p> <p>E24.4 <i>Respostas diferenciadas e integradoras proporcionadas aos alunos com necessidades educativas especiais.</i></p> <p>E25.4 <i>Adequação das estratégias de integração e apoio aos alunos com necessidades educativas especiais que conduzem a uma elevada taxa de sucesso e propiciam um clima de inclusão que favorece o desenvolvimento de valores de cidadania na comunidade escolar.</i></p> <p>E29.4 <i>Adequação dos apoios aos alunos com necessidades educativas especiais, que se traduzem em bons níveis de aproveitamento escola.</i></p> <p>E26.5 <i>Organização pedagógica orientada para a criação de respostas educativas diversificadas que permitem o desenvolvimento de práticas de diferenciação pedagógica e dão espaço à melhoria de aprendizagem a todas as crianças/alunos.</i></p> <p>E33.5 <i>Trabalho no âmbito do serviço de psicologia e orientação, ao nível de desenvolvimento de programas específicos com grupos de alunos.</i></p> <p>E9.6 <i>Intervenção eficaz da Unidade de Apoio Especializado para a Educação de Alunos com Multideficiência e adequação dos apoios prestados aos alunos com necessidades educativas especiais.</i></p> <p>E39.6 <i>Serviço educativo prestado pela unidade de multideficiência na educação dos alunos que lhe estão confiados</i></p> <p>E7.7 <i>A oferta educativa e a diversidade de respostas e de modalidades de apoio e prevenção do abandono escolar.</i></p> <p>E16.7 <i>Diversificação das ofertas educativas e formativa, como melhor resposta aos diferentes interesses dos alunos e como fator de integração escolar, de prevenção da desistência e do abandono.</i></p> <p>E41.7 <i>Diversificação da oferta educativa que tem permitido acolher públicos específicos e prevenir e evitar os abandonos precoces.</i></p> <p>E42.7 <i>Diversificação das ofertas educativa e formativa que nos últimos anos contribuiu para a... prevenção da desistência e do abandono, respondendo aos diferentes interesses dos alunos.</i></p>
---	--	--

ANEXO V

Matriz da categoria **E- Áreas de melhoria** das práticas de diferenciação e apoios

Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registro
<p>Eficácia das medidas de apoio educativo</p>	<p>Avaliação da eficácia dos programas individuais por referência da CIF aos alunos com NEE</p> <p>Práticas de diferenciação pedagógica para o atendimento específico e sucesso pleno aos alunos com NEE</p> <p>A rendibilização dos apoios disponibilizados aos alunos para a recuperação das dificuldades e na melhoria dos resultados</p>	<p>E6.1 Avaliação da eficácia dos programas individuais dos alunos com necessidades educativas especiais por referência a classificação internacional de funcionalidade, para que deste modo se passe a aferir o impacto das medidas na melhoria das incapacidades antes referenciadas.</p> <p>E22.1 Avaliação da eficácia dos programas educativos individuais dos alunos com necessidades educativas especiais por referência à classificação internacional de funcionalidade para que deste modo se passe a aferir o impacto das medidas na melhoria das incapacidades antes referenciadas.</p> <p>E7.2 As práticas de diferenciação pedagógica em sala de aula, tendo em vista o atendimento específico das necessidades de aprendizagem dos alunos.</p> <p>E12.2 Generalização das práticas de diferenciação pedagógica, a fim de proporcionar condições de sucesso pleno.</p> <p>E18.3 A rendibilização dos apoios disponibilizados aos alunos de modo a serem mais eficazes na recuperação das dificuldades e na melhoria dos resultados.</p> <p>E19.3 A rendibilização dos apoios disponibilizados aos alunos de modo a serem mais eficazes na recuperação das dificuldades e na melhoria dos resultados.</p>

ANEXO VI

Lista dos Agrupamentos de escolas e das Escolas

E1	Escola Secundária Infanta Dona Maria - Coimbra
E2	Agrupamento de Escolas de D. Dinis – Leiria
E3	Agrupamento de Escolas de Vouzela
E4	Agrupamento de Escolas de Santa Cruz da Trapa – São Pedro do Sul
E5	Agrupamento de Escolas de Eugénio de Castro - Coimbra
E6	Escola Secundária Quinta Palmeiras – Covilhã
E7	Agrupamento de Escolas de Eixo – Aveiro
E8	Agrupamento de Escolas Marzovelos – Viseu
E9	Agrupamento de Escolas de Pêro de Covilhã - Covilhã
E10	Escola Secundária de Oliveira do Hospital
E11	Escola Secundária Dr. João Carlos Celestino Gomes – Ílhavo
E12	Agrupamento de Escolas Serra da Gardunha – Fundão
E13	Agrupamento de Escolas de Mundão- Viseu
E14	Agrupamento de Escolas Gualdim Pais – Pombal
E15	Agrupamento de Escolas do Caramulo – Tondela
E16	Escola Secundária de Vagos
E17	Escola Secundária de Lousã
E18	Escola Secundária Marques Castilho – Águeda
E19	Agrupamento de Escolas Nery Capucho – Marinha Grande
E20	Agrupamento de Escolas de Valongo do Vouga - Águeda
E21	Agrupamento de Escolas de Pinhel
E22	Escola Secundária Alves Martins – Viseu
E23	Agrupamento de Escolas de Vieira de Leiria – Marinha Grande
E24	Escola Secundária Dr. Joaquim de Carvalho – Figueira da Foz
E25	Agrupamento de Escolas A Lã e a Neve- Covilhã
E26	Agrupamento de Escolas Monsenhor Miguel de Oliveira- Ovar

E27	Escola Secundária Dr. Mário Sacramento – Aveiro
E28	Escola Secundária José Falcão – Coimbra
E29	Escola Secundária Homem Cristo- Aveiro
E30	Agrupamento de Escolas Porto de Mós
E31	Escola Secundária Engenheiro Acácio Calazans Duarte- Marinha Grande
E32	Agrupamento de Escolas de Figueiró dos Vinhos
E33	Agrupamento de Escolas de São Bernado – Aveiro
E34	Escola Secundária Emídio Navarro- Viseu
E35	Escola Básica da Torreira - Murtosa
E36	Agrupamento de Escolas de Fornos de Algodres
E37	Escola Secundária D. Dinis
E38	Agrupamento de Escolas de Góis
E39	Agrupamento de Escolas de Tondela
E40	Agrupamento de Escolas de Colmeias - Leiria
E41	Agrupamento de Escolas de Campo de Besteiros - Tondela
E42	Escola Secundária do Fundão