

## AGRADECIMENTOS

O anonimato que se deve respeitar nestas ocasiões não dignifica o contributo da escola básica do 1º Ciclo para a elaboração desta dissertação.

Obrigada às professoras, obrigada ao professor de educação especial, obrigada à psicóloga, obrigada ao diretor do agrupamento, às coordenadoras das escolas básicas do 1º Ciclo, aos auxiliares de educação e aos alunos por me receberem tão maravilhosamente bem e por partilharem comigo histórias de vida, experiências, desafios e necessidades.

Agradeço ao estabelecimento de ensino ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa, pelo suporte académico que me proporcionou, de modo a poder concluir o meu Mestrado em Educação e Sociedade.

O meu muito obrigada à Prof. Dra. Sandra Mateus por ter aceite a orientação desta dissertação, por acreditar em mim, por me motivar e por se ter demonstrado sempre disponível para me receber, para me ouvir e para me apoiar.

Ainda no campo académico agradeço a todos os colegas de Mestrado, pela cooperação ao longo do mesmo, e em especial o meu muito obrigada à Ana Rita Antunes, que para além de colega foi, sem dúvida, um pilar muito importante nesta fase da minha vida e para a concretização da mesma.

A nível laboral a todos os meus colegas de trabalho pelas palavras, gestos e carinho. A eles um muito obrigado.

Agora num campo mais pessoal da minha vida, obrigada a uma amiga dos tempos da licenciatura, Ana Catarina Lopes, por ser uma pessoa especial para mim.

Muito obrigada ao Rodrigo Santos por todo o amor. Tanto me atura quando penso que não sou capaz de fazer um determinado trabalho. Ele é incansável, muito preocupado e sempre disponível para uma palavra, um gesto, um abraço, um beijinho. É um grande suporte e contribui para todos os sucessos que vou alcançando no meu percurso pessoal e académico, uma vez que me incentiva nos momentos menos encorajadores e festeja os de maior euforia.

Obrigada à minha mãe, Ana Maria Portela, à avó Dulce, à tia Filipa Alexandra, aos meus primos Bernardo Fonseca e Catarina Fonseca e à restante família pela presença constante na minha vida. Porque dizem sempre para eu nunca desistir, para antes eu acreditar em mim, porque eu sou capaz e vou conseguir!

Muito obrigada ao meu pai, Mário Portela, pelo amor incondicional, por ser a minha pessoa mais preferida, a pessoa mais importante da minha vida, o meu grande guerreiro! É o meu Super Mário! Quando ele está bem e feliz eu fico bem e feliz.

Elevo também o meu Petit Portela, o meu mamífero canídeo, o meu cão, o meu beagle, o meu bebé, uma bênção que eu tive. Agradeço-lhe por me ser tão fiel e tão meu amigo. É, sem dúvida, um grande companheiro.

Finalizo os meus agradecimentos com a avó Umbelininha, que possibilitou que descobrisse um lado em mim, que potencializou o meu autoconhecimento e provocou algumas alterações, como por exemplo um aumento da minha disponibilidade para ouvir o outro e tentar compreendê-lo, procurando sempre, e em primeiro lugar respeitar o que está a sentir,

“A morte não é nada!

Eu somente passei para o outro lado do caminho.

O que eu era para vocês, continuarei a ser. Dêem-me o nome que sempre me deram, falem comigo como sempre fizeram, sem nenhum traço de sombra ou tristeza. Não utilizem um tom solene ou triste, continuem a rir daquilo que nos fazia rir juntos. Rezem, sorriam, pensem em mim. Rezem por mim. Eu não estou longe, estou apenas fora da vossa vista, do outro lado do caminho”

(poema de Santo Agostinho).

*Merci Beaucoup.*

## RESUMO

No âmbito do mestrado em Educação e Sociedade esta dissertação visa, a partir de um estudo de caso, conhecer as representações dos professores face a alunos com necessidades educativas especiais.

Com o intuito de aprofundar teoricamente esta temática problematizou-se os conceitos de necessidades educativas especiais, educação especial, integração e inclusão escolar.

Observam-se fatores como experiência docente, anos de serviço e formação especializada, comparando as respostas de docentes e não docentes e verificando se há variações de ideias relativamente à perceção de alunos com necessidades educativas especiais.

Seguidamente dá-se relevância às necessidades e desafios sentidos, percebendo se os professores se sentem preparados para lidar com as questões da inclusão escolar.

Analisa-se as dimensões mais organizacionais, tentando compreender que recursos existem na escola e quais são as articulações com outros colegas na resposta às necessidades educativas dos alunos com NEE.

Conclui-se que, independentemente dos anos de serviço, da experiência profissional e da formação especializada dos professores titulares de turma, a inclusão dos alunos no espaço escolar e a heterogeneidade do grupo consistem num grande desafio para os técnicos profissionais da educação.

**Palavras-Chave:** educação; inclusão escolar; educação especial; necessidades educativas especiais; integração escolar; ensino básico.

## **ABSTRACT**

In the scope of the Master's degree in Education and Society this dissertation aims, from a case study, to know the teachers thoughts regarding students with special educational needs.

In order to deepen this topic theoretically, the concepts of special educational needs, special education, integration and school inclusion were problematized.

Factors such as teaching experience, years of service and specialized training are observed, comparing the responses of teachers and non-teachers, verifying if there are variations of ideas regarding the perception of students with special educational needs.

Relevance is given to the needs and challenges felt, realizing if the teachers feel prepared to deal with the issues of school inclusion.

Organizational dimensions are analyzed to understand what resources exist in schools, and what are the articulations between colleagues in the response to the educational needs of students with NEE.

It is concluded, that regardless of years of service, professional experience and specialized training of class teachers, the inclusion of students in school and the heterogeneity of the group are a great challenge for professional education technicians.

**Keywords:** education; inclusive education; special educational; special educational needs; basic education.

# ÍNDICE

|                                                                                               |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Índice de Quadros.....                                                                        | vi  |
| Índice de Figuras. ....                                                                       | vi  |
| Glossário de Siglas. ....                                                                     | vi  |
| Introdução.....                                                                               | 1   |
| Capítulo I – Enquadramento teórico.....                                                       | 3   |
| 1.1. Necessidades Educativas Especiais e Educação Especial .....                              | 3   |
| 1.2. Da Integração Escolar à Inclusão Escolar .....                                           | 5   |
| 1.1. A inclusão escolar em Portugal .....                                                     | 9   |
| 1.2. A Europa e a Inclusão Escolar .....                                                      | 11  |
| 1.3. O 1º Ciclo do Ensino Básico .....                                                        | 13  |
| Capítulo II – Metodologia .....                                                               | 15  |
| 2.1. Procedimentos Metodológicos .....                                                        | 15  |
| 2.2. Caracterização da escola e descrição do agrupamento .....                                | 19  |
| Capítulo III - Análise de perspetivas sobre a inclusão escolar .....                          | 21  |
| 3.1. Representações sobre alunos com NEE .....                                                | 21  |
| 3.2. A prática docente.....                                                                   | 23  |
| 3.3. Questões organizacionais .....                                                           | 26  |
| 4. Conclusões .....                                                                           | 29  |
| Referências bibliográficas .....                                                              | 31  |
| Fontes.....                                                                                   | 35  |
| Anexos.....                                                                                   | I   |
| Anexo A. Guião de entrevista à coordenadora da escola SC .....                                | I   |
| Anexo B. Guião de entrevista aos professores titulares de turma da escola SC.....             | I   |
| Anexo C. Guião de entrevista aos professores de ensino especial e psicóloga da escola SC..... | II  |
| Curriculum Vitae.....                                                                         | III |

## **Índice de Quadros**

|                                                                                 |    |
|---------------------------------------------------------------------------------|----|
| Quadro 1. Integração vs Inclusão Escolar. ....                                  | 6  |
| Quadro 2. Caracterização das professoras titulares de turma entrevistadas. .... | 17 |
| Quadro 3. Caracterização de outros interlocutores entrevistados.....            | 18 |
| Quadro 4. Caracterização das três escolas do ensino básico do agrupamento. .... | 19 |
| Quadro 5. Turmas, nº de alunos e nº de alunos com NEE na escola SC. ....        | 20 |

## **Índice de Figuras**

|                                    |   |
|------------------------------------|---|
| Figura 1. Modelo de Pesquisa ..... | 2 |
|------------------------------------|---|

## **Glossário de Siglas**

CERCI – Cooperativa de Educação e Reabilitação de Cidadãos com Incapacidades.

NEE – Necessidades Educativas Especiais.

EE – Educação Especial.

GAA – Gabinete de Apoio ao Aluno.

## **Introdução**

Esta dissertação de mestrado incide sobre um estudo de caso realizado numa escola básica do 1º Ciclo localizada na área da Grande Lisboa. Com este trabalho pretende-se conhecer as perspetivas dos professores titulares de turma acerca de alunos com necessidades educativas especiais.

No âmbito deste estudo realizaram-se entrevistas presenciais seguindo uma metodologia qualitativa, e envolveram-se também outros interlocutores escolares, tais como os professores de educação especial do agrupamento, a psicóloga do agrupamento, a professora do gabinete de apoio ao aluno, as coordenadoras das escolas básicas do 1º Ciclo e o diretor.

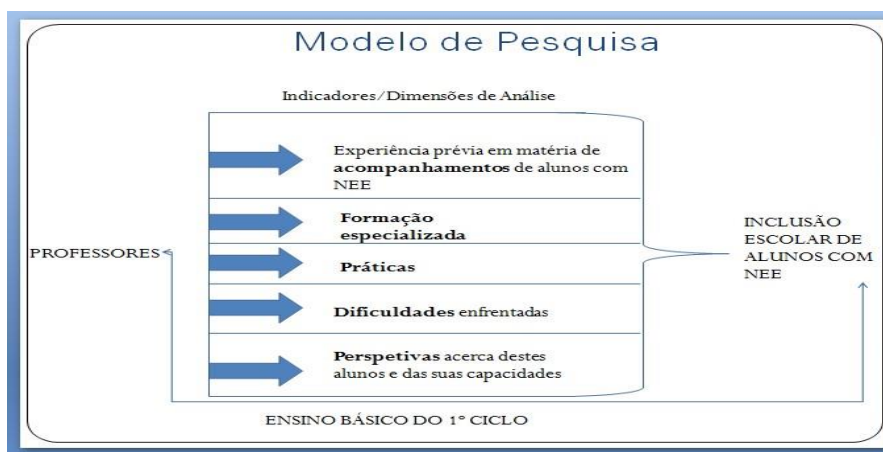
As questões de partida para esta pesquisa são as seguintes: de que forma lidam os professores de 1º Ciclo com as questões da inclusão? Que exigências e desafios a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais colocam à prática docente? Que perspetivas têm os professores sobre as necessidades dos alunos e a sua capacidade de resposta às mesmas?

A motivação para a realização deste trabalho prende-se com a existência de uma relação próxima, familiar, com a temática. O tema relaciona-se ainda com a licenciatura em Reabilitação e Inserção Social, frequentada no ISPA – Instituto Universitário e um estágio de observação subsequente, realizado no 2º ano de licenciatura na CERCI – Lisboa, do qual se guarda boas recordações, conversas, gestos, olhares, bons momentos e muitas saudades, uma vez que este envolvimento e participação proporcionou a oportunidade de conhecer histórias de vida tão distintas e perceber como é que as pessoas se sentem, quais as suas preocupações e quais os seus objetivos de vida.

A dissertação está dividida em cinco seções: iniciamos com a introdução onde se explicam as motivações, o modelo de pesquisa e as hipóteses deste trabalho; no primeiro capítulo explicita-se o enquadramento teórico, abordando conceitos chave tais como necessidades educativas especiais, educação especial, inclusão escolar e integração escolar. No segundo capítulo descreve-se a metodologia, o trabalho de campo realizado e o contexto em que este decorreu. No terceiro realiza-se a análise de conteúdo das entrevistas, e no quarto capítulo expõem-se as conclusões gerais do trabalho.

Como é visível na figura 1, o modelo que orientou a pesquisa tem como dimensões de análise a experiência dos professores em matéria de acompanhamento de alunos com NEE; a formação na área das necessidades educativas especiais; as práticas pedagógicas utilizadas; as necessidades e desafios no que diz respeito ao trabalho com alunos com NEE e as representações tidas sobre NEE.

Figura 1. Modelo de Pesquisa



Este modelo de pesquisa apresenta o que se quer estudar, e o que se deseja realmente compreender, que se prende com o olhar dos professores no que concerne à inclusão escolar de alunos com NEE.

Mais especificamente, pretende-se compreender se os professores se sentem adequadamente preparados para lidarem com grupos de alunos cada vez mais heterogêneos; saber o que os professores pensam sobre a inclusão escolar de alunos a quem foram atribuídas necessidades educativas especiais; compreender a perceção que os professores têm acerca das suas práticas e, por fim, perceber o papel da qualificação dos professores nas questões da inclusão escolar.

Colocamos assim, como hipóteses de pesquisa, as seguintes interrogações:

- Será que os professores com qualificação/formação especializada sentem menos dificuldades para lidarem com alunos com necessidades educativas especiais, por comparação com os professores sem qualificação/formação especializada?

- Será que os professores com mais anos de serviço têm menos dificuldades no acompanhamento dos alunos com necessidades educativas especiais?

- Será que os professores com formação especializada e experiência prévia de acompanhamento de alunos com necessidades educativas especiais têm conceitos de inclusão escolar e de necessidades educativas especiais distintos dos professores sem formação especializada e sem experiência prévia de acompanhamento?

Por experiência prévia de acompanhamento entendemos os casos de alunos com necessidades educativas especiais que os professores conheceram. Quando nos referimos à qualificação estamos a reportar-nos a todo o tipo de formação especializada/pós-graduações no que respeita à área da deficiência e das necessidades educativas especiais.

## **Capítulo I – Enquadramento teórico**

Neste capítulo ir-se-á enquadrar conceptualmente, historicamente e legalmente o tema da dissertação. Esta pesquisa debruça-se sobre em que medida os professores de alunos com necessidades educativas especiais se sentem preparados para lidar com as questões da inclusão escolar, quais as suas dificuldades, práticas e qualificações.

Questionemos: porque é que estas questões são interessantes e relevantes? Trata-se de uma questão de direitos humanos. Morgado (2004) em Morgado (2009: 104) defende ainda que “a característica mais presente nas atuais salas de aula consiste na diversidade, pelo que, também por isto, os princípios da educação inclusiva se consideram imprescindíveis”. Dando continuidade ao trabalho expõe-se uma revisão da literatura. Neste contexto, considera-se pertinente definir como conceitos chave, para a discussão do tema: necessidades educativas especiais e educação especial; inclusão escolar e integração escolar.

### **1.1. Necessidades Educativas Especiais e Educação Especial**

Historicamente, as pessoas com deficiência eram consideradas doentes mentais e internadas em orfanatos, manicómios e prisões e outras instituições estatais. Nos finais do século XVIII e inícios do século XIX inicia-se o período da institucionalização de pessoas com deficiência e é a partir daí que emerge a Educação Especial (Jiménez, 1997: 22a).

Nielsen (1999: 11) salienta que o conceito para definir pessoa com deficiência tem sofrido consecutivas alterações, sendo que o *Education of the Handicapped Act* defendia a noção *handicapped*. Outro termo que surge é *disability* no *Individuals with Disabilities Education Act* e vem substituir o anterior.

Quando falamos de NEE, e de acordo com Correia (2008: 23b), referimos que os alunos,

“com necessidades educativas especiais são aqueles que, por exibirem determinadas condições específicas, podem necessitar de apoio de serviços de educação especial durante todo ou parte do seu percurso escolar, de forma a facilitar o seu desenvolvimento académico, pessoal e socio emocional”.

Contextualizando historicamente a evolução deste conceito realçamos que na década de 60 do século XX, os países nórdicos defenderam, pela primeira vez, a escolarização das crianças em situação de deficiência auditiva e visual no sistema de ensino regular. Este movimento de integração escolar evoluiu afirmando-se com inúmeros trabalhos, entre os quais se destaca o *Warnock Report* (1978)<sup>1</sup> que introduziu o conceito de *Special Educational Needs*. Aqui o diagnóstico prescrito por um médico continua a ter um papel fundamental, no entanto aliam-se as ferramentas e estratégias dos professores de Educação Especial no que concerne ao trabalho realizado com os alunos (Sanches e Teodoro, 2006: 64). Segundo este relatório é em 1981, com o *Education Act* que o conceito de necessidades educativas especiais vai ser oficialmente definido da seguinte forma, “uma criança tem necessidades educativas especiais se tem dificuldades de aprendizagem que obrigam a uma intervenção educativa especial, concebida especificamente para ela” (Sanches e Teodoro, 2006: 67).

Uns anos mais tarde, através da “Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais” (1994) acordaram-se princípios básicos da educação, como por exemplo, “a educação básica deve ser oferecida a todas as crianças e as crianças com necessidades educativas especiais devem fazer parte integrante do sistema educativo”. É de destacar que esta conferência deu lugar à Declaração de Salamanca (1994) que engloba os direitos das crianças e dos jovens com Necessidades Educativas Especiais (NEE), e consigna o conceito de educação inclusiva, aplicando este conceito a uma escola para todos (Unesco, 1994).

---

<sup>1</sup> O relatório Warnock introduz na Europa o conceito de Necessidades Educativas Especiais e propõe uma análise das dificuldades escolares dos alunos tendo em conta as capacidades educativas. No entanto, o modelo que consagra os apoios e recursos educativos especializados para todas as crianças que apresentem dificuldades de aprendizagem em contexto escolar, decorrente do Relatório Warnock (1978), só assume um carácter legislativo, em Portugal, com o decreto-lei 319/91, de 23 de agosto que designa de forma definitiva o conceito de necessidades educativas especiais, legitimado por critérios pedagógicos Sanches (2007: 157-163) em Duarte (2011: 31).

Como afirmam Sanches e Teodoro (2006: 64), nesta declaração, “o princípio fundamental da escola inclusiva consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem”.

Jiménez (1997: 9b) defende que o termo educação especial foi usado para denominar um tipo de educação diferente da praticada no ensino regular, sendo a criança a quem era diagnosticada uma deficiência segregada para uma unidade ou para um centro específico de ensino especial. A educação especial era dirigida a um tipo de alunos com algum défice ou handicap que os apresentava como diferentes dos restantes alunos, considerados “normais”.

Serra (2002: 30) considera educação especial o conjunto de adaptações de índole educativa que têm lugar no caso das crianças com necessidades educativas especiais. Segundo a Unesco (1981 citado por Serra 2002: 30),

“A educação especial ou reabilitação educacional é a educação dos indivíduos que, em relação aos grupos de alunos relativamente homogêneos do ensino normal, apresentam deficiências físicas, mentais, afetivas ou sociais suficientemente marcadas para necessitarem de um tratamento particular”.

Correia (2010: 50a) defende que a colaboração e a cooperação entre os vários agentes sociais constituem apoios naturais para a educação. É crucial juntar a comunidade escolar e é imprescindível que o modelo de aula inclusiva seja aquele em que tanto o ensino como a aprendizagem se realizem em equipa.

## *1.2. Da Integração Escolar à Inclusão Escolar*

Rodrigues (2001: 80) defende que

“A proclamação da Declaração de Salamanca (Unesco, 1994) é uma verdadeira “magna carta” da mudança de paradigma da escola integrativa para a educação inclusiva. Toda a declaração aponta para um novo entendimento do papel da escola do ensino regular na educação de alunos com NEE”.

Sanches e Teodoro designam no seu artigo de 2006, intitulado “Da integração escolar à inclusão escolar: cruzando perspetivas e conceitos”, a evolução dos conceitos no âmbito das respostas aos alunos com necessidades educativas especiais, de que daremos conta neste ponto.

Para estes autores a integração escolar retirou os alunos em situação de deficiência das instituições de ensino especial, defendendo a sua “normalização”, o que lhes permitiu desfrutar de um novo processo de socialização (a escola de ensino regular).

As práticas pedagógicas foram também transferidas das instituições de ensino especial para a escola de ensino regular, figuradas num programa educativo individual, de acordo com as características de cada aluno (Sanches e Teodoro, 2006: 66).

Quadro 1. Integração vs Inclusão Escolar.

| Da Integração escolar/Educação especial (abordagem tradicional)  | À Inclusão escolar/Educação inclusiva (abordagem inclusiva) |
|------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------|
| Da focalização no aluno                                          | À focalização na classe                                     |
| Da avaliação dos alunos por especialistas                        | À avaliação das condições de ensino/aprendizagem            |
| Dos resultados da avaliação traduzidos em diagnóstico/prescrição | À resolução cooperativa de problemas                        |
| Do programa para os alunos                                       | Às estratégias para os professores                          |
| Da colocação num programa apropriado                             | À adaptação e apoio na classe regular                       |

(Fonte: Porter, 1997 em Sanches e Teodoro, 2006: 76).

O quadro 1 representa a passagem da integração escolar para a inclusão escolar. É possível identificar as diferenças que existem entre a abordagem tradicional (integração escolar) e a abordagem inclusiva (inclusão escolar).

A abordagem tradicional foca-se apenas no aluno com deficiência e a abordagem inclusiva tem como focalização as características de todos os alunos com e sem deficiência que fazem parte da turma.

Na abordagem tradicional as pessoas com deficiência após serem avaliadas por especialistas adaptam-se às realidades e ao sistema de ensino que já existe, sendo que a escola faz ajustes. Na abordagem inclusiva é a escola que se adapta para atender às necessidades de todos os alunos.

Em suma, a inclusão tem como foco à resolução dos problemas a cooperação entre diversos atores sociais, tais como alunos, professores titulares de turma, professores de educação especial, terapeutas da fala, terapeutas ocupacionais, outros especialistas da área da saúde e da reabilitação e inserção social e também a família que tem um papel crucial enquanto agente promotor de uma inclusão escolar mais eficaz.

A inclusão para estes autores é a palavra que, nos dias de hoje, pretende definir igualdade, fraternidade, direitos humanos e democracia. A inclusão escolar teve as suas origens nos alunos com deficiência. Por isso, muitos consideram que a inclusão escolar é para os alunos com deficiência, mas não, ela deve contemplar todas as crianças e jovens (Sanches e Teodoro, 2006: 69).

Rodrigues (2016: 199) realça que a inclusão tem muitos significados, no entanto destaca um mais comum e que se prende com os processos que permitem aos alunos com deficiência frequentar o ensino regular. Refere que este método de inclusão é um sistema do qual “todos têm a dupla identidade de serem incluídos e de incluir os outros, isto é, de serem ao mesmo tempo agentes e sujeitos da inclusão”.

Correia (2010: 80b) diz-nos que, cada vez mais, se defende a ideia de se tornar a escola mais eficaz e compreensiva através da mudança no sentido da evolução da escola atual para uma escola inclusiva. Para que tal seja possível não será necessário nem segregar nem integrar, mas sim apoiar os estudantes a partir de estratégias e dotá-los, acima de tudo, com ferramentas para que futuramente se tornem cidadãos plenos.

Para Mantoan, (2005: 56), a inclusão escolar está relacionada com a igualdade de oportunidades. A escola pode ser também defendida como uma organização dotada de autonomia, sendo que “relativa”, em que os diferentes atores sociais, professores titulares de turma, professores de apoio e professores de educação especial possam interagir e do qual vai resultar o modo como o seu trabalho quotidiano com os alunos vai ser construído (Martins, 2004: 323).

Silva (2009: 149) defende que quando falamos de inclusão não seria necessário estar a especificar qualquer população, porque não se circunscreve, simplesmente, à formação específica, contínua e/ou complementar dos professores. Também Silva (2004: 57) realça algo que vai ao encontro da inclusão e que se prende com o facto de que a escola deve “atender a todos os alunos, de acordo com as suas necessidades, as suas dificuldades e as suas motivações, respeitando o seu ritmo de aprendizagem, a sua cultura, o seu desenvolvimento”.

Neste contexto, Sanches e Teodoro (2006: 66-72) explicam que a educação inclusiva responde de forma mais eficaz aos alunos, visto que considera as necessidades de todos os alunos e em escolas de ensino regular. Destacam ainda que os alunos se encontram na escola para aprender e, para tal, tem de existir recursos humanos e materiais disponíveis. Os mesmos autores afirmam igualmente a diversidade do grupo como um enorme desafio para todos os técnicos e profissionais.

Defendem também que a inclusão tem como objetivo promover o sucesso escolar e pessoal de todos os alunos, sendo que a escola inclusiva terá de adotar uma prática centrada no currículo flexível, tendo em conta as características de cada aluno e em constante construção, considerando sempre a evolução dos alunos (Sanches e Teodoro, 2006: 66-72).

Para além dos professores, é crucial que a família se articule com as equipas. Será fundamental que as experiências de relacionamento com as famílias dos alunos com NEE as motivem para participarem nas aprendizagens dos alunos. Neste quadro e de acordo com Skrtic, Sailor e Gee (1996), em Morgado (2009: 105), uma comunidade educativa informada pelos princípios da educação inclusiva possibilitará que os alunos com dificuldades potenciem as suas capacidades (aprendendo estratégias, envolvendo também os alunos nos projetos e nas atividades em sala de aula), flexibilizando a resposta educativa, de modo a que seja possível fornecer uma educação básica e de qualidade a todos os alunos.

Freire (2008: 6) salienta que o desenvolvimento de uma educação inclusiva obriga a grandes mudanças organizacionais em diferentes níveis do sistema educativo, a mudanças na articulação dos diferentes agentes educativos, a mudanças na gestão da sala de aula e do currículo e a mudanças do próprio processo de ensino-aprendizagem.

Nesta sequência, Correia (2008: 12a) defende que uma escola moderna, contemporânea, dá relevância à criança enquanto um todo e não só à criança enquanto aluno, respeitando os níveis de desenvolvimento essenciais, isto é o escolar, o socio emocional e o pessoal, proporcionando uma educação dita “plena”.

Como termo de conclusão deste capítulo refere-se que a experiência adquirida com a integração escolar e toda a reflexão sobre a escola que exclui uma parte notável dos seus alunos ajudou a desencadear o movimento da inclusão que pretende promover o sucesso pessoal e académico de todos os alunos (Sanches e Teodoro, 2006: 69). Segundo Silva (2009: 145), é fundamental a cooperação entre os docentes do ensino regular e os docentes de educação especial, para que se encontrem as melhores estratégias e os recursos que facilitem a aprendizagem. A heterogeneidade do grupo pode ser utilizada como um fator de desenvolvimento e de enriquecimento para todos os alunos.

## 1.1. A inclusão escolar em Portugal

Após a Revolução dos Cravos (25 de Abril de 1974), a educação escolar alterou-se sendo que o regime democrático fez com que se “abrissem as portas” a todos os alunos. Deste modo, releva-se o ensino especial, tido como um sistema paralelo ao ensino regular e começa-se a compreender o conceito de educação especial, tendo em conta os princípios da integração (Santos, Correia e Santos, 2014: 12).

Foram acontecimentos particularmente relevantes para a educação especial a entrada de Portugal na atual União Europeia, em 1986, a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo em 14 de outubro de 1986, o Decreto-lei 3/87, de 3 de janeiro, que estabeleceu a regionalização dos serviços do Ministério da Educação e a Reforma do Sistema Educativo. A década de 90 constituiu também um marco significativo para o processo de integração, uma vez que a educação especial passa a ter como função o “despiste, a observação e o encaminhamento, desenvolvendo o atendimento direto, em moldes adequados, de crianças e jovens com necessidades educativas decorrentes de problemas físicos e psíquicos” e a escolaridade obrigatória é para todos os alunos, instituída pelo Decreto-lei 35/90, de 25 de janeiro (Silva, 2009: 142).

Assim sendo, com o decreto lei n.º 190/91, Portugal, cria e regulamenta o regime educativo especial para os alunos com necessidades educativas especiais<sup>2</sup>, as equipas de educação especial (Escoval, 1997: 393).

Neste seguimento, verificou-se uma rápida adesão à inclusão escolar, já que o Despacho 105/97, de 1/07, veio a adotar os seus princípios, começando por criar os professores de apoio educativo, entendendo como docente de apoio educativo,

“o docente que tem como função prestar apoio educativo à escola no seu conjunto, ao professor, ao aluno e à família, na organização e gestão dos recursos e medidas diferenciadoras a introduzir no processo de ensino/aprendizagem (Despacho 105/97)”.

Atualmente, em Portugal, os alunos com necessidades educativas especiais são sinalizados pelo decreto-lei n.º 3/2008<sup>3</sup>. Este decreto-lei tem como objetivo atender à multiplicidade das características e de necessidades dos alunos (Escoval, 1997: 393).

---

<sup>2</sup> Decreto-lei n.º 190/91, D.R. I Série-A, n.º 113 (1991-5-17), pp. 2665-2668. Cria nos estabelecimentos de educação e ensino públicos os serviços de psicologia.

<sup>3</sup> Decreto-lei n.º 3/2008, D.R. I Série, n.º 4 (2008-01-07), pp. 154-164. Define os apoios especializados a prestar na educação especial pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos setores público, particular e cooperativo.

Neste decreto definem-se as medidas educativas para alunos com necessidades educativas especiais: apoio pedagógico personalizado, adequações curriculares individuais, adequações no processo de matrícula e de avaliação, currículo específico individual e tecnologias de apoio. No que diz respeito às necessidades de formação dos professores, as mesmas decorrem, por vezes, das exigências do sistema educativo, como é o caso da inclusão escolar de alunos com NEE e da perceção que os docentes têm da escola, o que os remete para desejos, preferências, expectativas que encontram a nível da sua prática pedagógica e/ou a nível da escola (Silva, 2009: 147).

Porquê falar em inclusão escolar? Costa (1994, citado por Mesquita, s/d: 11) refere que,

“A legislação, por si só, não tem constituído, neste sector, o essencial instrumento de mudança. De facto, as medidas legais verdadeiramente atuantes têm-se baseado em comportamentos e atuações que já tinham sido iniciadas pelos agentes educativos, pelos pais e pela sociedade, consistindo a sua ação em consagrar, apoiar e suportar atitudes e práticas pré-existentes”.

O século XX caracterizou-se pelo início da obrigatoriedade da escolarização básica. Nesta época emergem as escolas de ensino especial e a rotulação das crianças e jovens com deficiência. As escolas especiais multiplicam-se e integram alunos com deficiência. (Jiménez, 1997: 24a).

É de referir que ainda neste século, surgem os serviços no âmbito da resposta às dificuldades de aprendizagem, tais como os serviços de apoio às dificuldades de aprendizagem que foram mais tarde convertidos em unidades de orientação educativa, as turmas de apoio pedagógico sob a tutela do instituto António Aurélio da Costa Ferreira, as equipas de educação integrada, posteriormente transformadas em equipas de educação especial, e os núcleos de apoio à deficiência auditiva e à deficiência visual, são alguns exemplos desses serviços (Silva, 2009: 142).

Na atualidade, em teoria, a educação inclusiva envolve o processo de promoção da participação dos alunos nos currículos e nas atividades das suas escolas (Morgado, 2009: 109). Todavia, para Abramowicz, Barbosa e Silvério (2006) em Casal e Fragoso (2012: 528), os professores são formados para lidar com um hipotético aluno ideal e não se encontram preparados para lidar com situações mais díspares,

“Os resultados de Bernardes (2003) indicam que os professores revelam uma necessidade de realizar formação contínua e de se prepararem tanto do ponto de vista técnico como do ponto de vista psicológico para o processo de inclusão. Segundo Silva (2004), é importante que o professor esteja atento, desejoso e sensível para repensar a sua atuação profissional. De acordo com Monteiro (2000) e Minke *et al.* (1996), os professores têm a crença de que possuem as competências necessárias para produzir as aprendizagens dos alunos. No entanto, Bender *et al.* (1985) consideram que a investigação tem demonstrado que os professores com maior sentido de eficácia influenciam fortemente o clima da sala de aula e obtêm melhores resultados na sua prática profissional” (em Casal e Fragoso, 2012: 528).

Questionemos: e no século XXI? Qual a situação atual no que respeita à temática da inclusão escolar?

No século XXI quase todos os países do Mundo refletem sobre aspetos relacionados com a inclusão. Em Portugal e na Europa Ocidental, estes debates são fundamentais, residindo o problema, nomeadamente, no modo de aplicação de um modelo educativo eficaz para a inclusão. Segundo Ribeiro (2003) em Casal e Fragoso (2012: 528), a inclusão em Portugal caracteriza-se pela identificação de que qualquer aluno com necessidades educativas especiais tem o direito de encontrar na escola do ensino regular os recursos humanos e materiais adequados para a sua problemática. O mesmo autor defende que nem todos os alunos recebem uma resposta perfeitamente apropriada, tendo em consideração as suas necessidades e capacidades, nem sequer se torna possível monitorizar se todas as crianças com necessidades educativas especiais têm igualdade de acesso aos recursos da escola e da comunidade envolvente.

## 1.2. A Europa e a Inclusão Escolar

No que concerne à inclusão, o papel das escolas encontra-se completamente relacionado com o sistema educativo do país onde estão inseridas. Uma gama variada de países da Europa usufrui de programas educativos individuais para os alunos com necessidades específicas. Aqui descrevem-se as adaptações a introduzir no currículo dos alunos, os recursos humanos e materiais, os objetivos a atingir e também fazem referência à avaliação. (Watkins.; Soriano e Meijer, 2003: 13). Alguns debates mostraram que a inclusão determina, especialmente, o direito de todos os alunos seguirem o ensino regular (Watkins, Soriano e Meijer, 2003: 14).

É também de referir que são descritas experiências ao nível positivo no que corresponde ao papel dos pais, na tomada de decisão em colocar os seus filhos na escola que preferem, em países tais como, Chipre, Grécia, Espanha, Portugal, Noruega, Suécia. No que respeita às necessidades especiais mais severas, os pais preferem muitas vezes que o filho frequente a escola do ensino especial. Na Noruega e na Suécia dá-se esse caso, onde os pais das crianças “que vivem no mundo do silêncio” escolhem que os seus filhos tenham hipótese de comunicar com os colegas através da língua gestual (Watkins, Soriano e Meijer, 2003: 15).

Igualmente em Espanha e em Portugal alguns pais e professores acreditam que as escolas de educação especial têm mais recursos humanos e materiais, estando melhor preparadas para lidar com as questões de alunos com necessidades educativas especiais do que as escolas de ensino regular (Watkins, Soriano e Meijer, 2003: 15).

Na Áustria, na República Checa, na Lituânia, na Holanda e na Inglaterra, os pais têm legalmente o direito de decidir sobre a escola que desejam para os seus filhos. Noutros países, não sucede o mesmo no que respeita ao papel dos pais. É o caso da Eslováquia onde, por exemplo, a opinião dos pais é tida em conta, contudo a última decisão para a transferência de um aluno para uma escola de ensino especial compete ao diretor da escola. Um dado curioso que ocorreu na Bélgica consiste numa aprovação no parlamento, em junho de 2002 de um novo decreto sobre igualdade de oportunidades em educação. Com esta aprovação dá-se o direito aos pais de escolherem a escola onde pretendem colocar o seu filho (Watkins, Soriano e Meijer, 2003: 15).

Em certos países da Europa defende-se que o currículo deve ser igual para todos os alunos. São necessários apenas ajustes curriculares, o que é feito a nível do programa educativo individual do aluno que tem uma importância enorme ao longo da progressão escolar dos alunos com necessidades educativas especiais. Este pressuposto é um “contrato” entre os diferentes atores: família e professores (Watkins, Soriano e Meijer, 2003: 14).

Os autores defendem que existem algumas “regras específicas” para os alunos com necessidades educativas especiais. A transferência de um aluno com necessidades educativas especiais para outra escola (regular ou especial) deve ser baseada numa descrição da capacidade de apoio que a escola poderá vir prestar a esse determinado aluno (Watkins, Soriano e Meijer, 2003: 15).

Os pais devem ser consultados e devem ser tomadas decisões e medidas, tendo em consideração os recursos disponíveis. Se eventualmente a escola de ensino regular recusar um aluno, em nenhum caso os pais podem ser forçados a colocar o seu filho numa escola de ensino especial. Na Suécia e noutros países da Europa, a decisão sobre os apoios necessários para o aluno é tomada em cooperação com os professores e os pais (Watkins, Soriano e Meijer, 2003: 15).

Os autores realçam também que a colocação dos alunos com necessidades educativas especiais nas escolas de ensino regular deve ser sistematicamente avaliada. Devem ser desenvolvidos procedimentos de monitorização e, de um modo geral, as questões da responsabilização e dos projetos educativos das escolas devem ser reformuladas no quadro das necessidades educativas especiais. Assim, torna-se fulcral colocar em prática ações de avaliação sistemática, de forma a controlar estes desenvolvimentos e os seus resultados (Watkins, Soriano e Meijer, 2003: 18).

Vários estudos têm sido realizados em diferentes países sobre temáticas semelhantes. Um estudo recente na Noruega tem como tema a preparação de professores para a inclusão e, como objetivo analisar a relação entre as experiências de futuros professores que têm formação na área da educação especial e as suas atitudes para planear e adaptar os conteúdos em sala de aula, de modo a facilitar a aprendizagem dos alunos. Este estudo revelou que os estudantes que tiveram formação na área da educação especial acreditam que estão mais preparados ao nível de competências para lidar na prática com alunos com necessidades educativas especiais. Deste modo, a formação dos professores em educação especial pode ter um impacto positivo no que concerne às atitudes em relação à inclusão (Cameron, 2017: 1029).

### 1.3. O 1º Ciclo do Ensino Básico

Correia (2016: 1) defende que “a passagem para o 1º Ciclo é um acontecimento importante à vida de uma criança. Esta mudança é encarada como uma transição do lúdico para o trabalho “Agora é a sério”. É o começo do percurso académico”.

De acordo com Lourenço (2010: 337) no período que vai dos 6-7 anos e dos 10-11 na maioria das sociedades ocidentais corresponde aos anos da escola primária, onde ocorrem bastantes e profundas mudanças ao nível cognitivo, isto é, na estrutura de pensar e no que à aquisição de conhecimentos específicos diz respeito.

Neste período a criança relaciona-se com o mundo através de operações concretas. Operações porque são ações interiorizadas; e concretas, porque embora executadas a um nível mental, aplicam-se a conteúdos concretos, como saber quantificar pelo seu número (Lourenço, 2010: 337).

Segundo Piaget, a emergência do pensamento operatório é a primordial inovação cognitiva dos anos escolares. Aqui o aluno já é capaz de ir além da informação que lhe é dada pela percepção e, deste modo, pensar segundo conceitos mais globais para a resolução dos seus problemas: coordenação entre afirmações e negações, distinção entre transformações importantes e irrelevantes, argumentar a nível verbal, cooperar a nível social, participar no jogo de regras ao nível lúdico entre outras características da inteligência relacionadas com a “maturação neuronal” (Lourenço, 2010: 339).

Ao nível de aquisição de conhecimentos específicos os anos escolares são oportunos à intensificação deste tipo de conhecimentos. O facto de frequentarem a escola primária, as aprendizagens, a disponibilidade e a acessibilidade de grande quantidade de informação permitidas pelas novas tecnologias, a começar pela internet, agora já existente em diversas escolas do Ciclo básico, faz com que a criança escolar seja, geralmente, mais perita e menos noviça do que a pré-escolar em relação a domínios do conhecimento como a física, a biologia, a matemática (Lourenço, 2010: 369).

O 1º Ciclo do Ensino Básico compreende quatro anos de escolaridade (1º, 2º, 3º e 4º), e o seu principal objetivo é munir os alunos com ferramentas e estratégias que lhes permitam dominar a leitura, a escrita e o cálculo e iniciar também as crianças nas diferentes formas de expressão sejam elas verbal, motora, plástica, musical e dramática. A autora defende que para a educação ser o mais completa possível, as crianças precisam de experienciar e ter vivências distintas para desenvolverem todas as componentes no que respeita à sua formação. Por tal motivo, no currículo do 1º Ciclo estão incluídas disciplinas tais como português, inglês, matemática, estudo do meio, expressão plástica, educação musical, apoio ao estudo, educação física e informática. (Ferreira, 2011:11).

Deste modo a avaliação é imprescindível porque certifica as aprendizagens adquiridas pelos alunos e os seus conhecimentos. Além disso, engloba também as aprendizagens que estão definidas para as diversas disciplinas e expressas no programa educativo do agrupamento e no plano de turma (Direção-Geral da Educação, 2017).

## Capítulo II – Metodologia

### 2.1. Procedimentos Metodológicos

Este trabalho debruça-se sobre as diferentes perspetivas dos professores, tentando perceber como se sentem os professores perante alunos com necessidades educativas especiais, qual a experiência prévia em matéria de acompanhamento, as dificuldades e qualificações destes professores. Incide também, sobre a educação escolar inclusiva, através da análise dos conceitos de inclusão escolar e de necessidades educativas especiais que os professores têm.

Do ponto de vista metodológico, para se tentar cumprir estes objetivos, decidiu-se ter por base uma abordagem qualitativa. Nesta dissertação de cariz qualitativo optou-se por usar a análise documental, as entrevistas e a análise de conteúdo. Começou-se pela imprescindível revisão bibliográfica, de modo a reunir o que se considerou ser o que de mais fundamental tem sido feito para a compreensão desta temática. Posteriormente, recorreu-se a uma das técnicas cruciais— a *entrevista* — que, pela sua flexibilidade, através do contacto direto, permite a explicitação das perguntas e das respostas.

Numa primeira fase existiram quatro reuniões iniciais de apresentação do projeto ao agrupamento e às escolas e de recolha de informação sobre as mesmas: uma com o diretor do agrupamento de escolas escolhido e as restantes três com as coordenadoras das escolas do ensino básico do 1º Ciclo onde foram dadas informações sobre o número de alunos, o número de alunos NEE em cada escola, o número de turmas e de professores. Numa segunda fase foram realizadas dezassete entrevistas semidiretivas<sup>4</sup> onde o investigador se esforçou por orientar a entrevista para os objetivos e por colocar as perguntas ao entrevistado de forma tão natural quanto possível (Quivy e Campenhoudt, 2008: 193).

Registaram-se alguns entraves no acesso aos entrevistados pelo facto da entrevista ser gravada<sup>5</sup>.

---

<sup>4</sup> Semidiretiva ou semidirigida, no sentido em que não é inteiramente aberta nem encaminhada por um grande número e perguntas precisas. Geralmente o investigador dispõe de uma série de perguntas-guias, relativamente abertas, a propósito para receber uma informação da parte do entrevistado. Não colocará todas as perguntas pela ordem que anotou e sob a formulação. Dá oportunidade ao entrevistado para que possa falar abertamente, com as palavras que desejar e pela ordem que lhe convier (Quivy e Campenhoudt, 2008:192).

<sup>5</sup> Explica-se que todos os professores estavam disponíveis para a entrevista, no entanto o facto de ser gravada fez com que a maior parte os professores ficassem reticentes num primeiro momento. Contudo, todas as entrevistas foram gravadas.

Segundo Quivy e Campenhoudt (2008:192) as entrevistas permitem ao investigador retirar informações e elementos de reflexão muito “ricos e matizados”. Refere que os métodos de entrevista se caracterizam por contacto direto entre o investigador e os interlocutores, respeitando a “linguagem e categorias mentais” dos interlocutores. Aqui o interlocutor exprime as suas perceções de um acontecimento ou de uma situação, ou seja, permite-se que o interlocutor aceda a um grau máximo de autenticidade e de profundidade. Além disso, o conteúdo da entrevista será objeto de uma análise de conteúdo sistemática destinada a testar as hipóteses de trabalho.

Para a realização desta dissertação foram auscultadas onze titulares de turma, uma psicóloga, três professores de educação especial, uma professora do gabinete de apoio ao aluno e uma coordenadora pertencentes à escola básica de 1º Ciclo.

Destes dezassete entrevistados, dezasseis pertenciam ao sexo feminino e um ao sexo masculino.

Foi necessário solicitar a autorização à Direção escolar do agrupamento de escolas, e posteriormente aos professores.

Após a autorização, foi agendado com as professoras uma visita às salas de aula da escola de forma a proceder à realização das entrevistas. Algumas entrevistas foram também realizadas na biblioteca da escola básica do 1º Ciclo, na sala da coordenação e numa outra escola do ensino básico do 2º e 3º Ciclo que faz parte do agrupamento

Primeiramente, realizou-se uma apresentação do trabalho, evidenciando o curso, a universidade e questões subjacentes à entrevista. Posteriormente à apresentação, foram dadas algumas instruções simples, nomeadamente que os dados recolhidos seriam analisados de forma global, garantido total confidencialidade e anonimato dos mesmos. No término das entrevistas agradeceu-se a colaboração dos entrevistados.

No seguimento da transcrição integral das entrevistas realizadas, procedeu-se à sistematização dos dados recolhidos através da construção de grelhas de análise, para que fosse possível concretizar a análise de conteúdo.

**Quadro 2.** Caracterização das professoras titulares de turma entrevistadas.

| Professora | Idade | Anos de Serviço | Formação Específica | Nº de alunos com NEE   | Sinalizados | Experiência de trabalho com NEE |
|------------|-------|-----------------|---------------------|------------------------|-------------|---------------------------------|
| A          | 37    | 14              | Sim                 | 1 referenciado         | 0           | <b>Fraca</b>                    |
| B          | + 50  | 14              | Não                 | “maior parte da turma” | 1           | Forte                           |
| C          | 37    | 13              | Sim                 | 4                      | 4           | Forte                           |
| D          | 35    | 12/13           | Não                 | 3                      | 3           | Forte                           |
| E          | 38    | 12              | Não                 | 2                      | 2           | Forte                           |
| F          | 42    | 20              | Não                 | 2                      | 2           | Forte                           |
| G          | 39    | 3               | Sim                 | 1                      | 1           | <b>Fraca</b>                    |
| H          | 37    | 15/16           | Não                 | 1 referenciado         | 0           | Forte                           |
| I          | 38    | 13              | Não                 | 3 referenciados        | 0           | Forte                           |
| J          | 50    | 13/14           | Sim                 | 3                      | 3           | Forte                           |
| K          | 38    | 17              | Não                 | 1                      | 1           | Forte                           |

Nota:

- Total de alunos com NEE sinalizados pelo decreto lei 3/2008 = 17 alunos.
- Todas as entrevistas foram realizadas a elementos do sexo feminino.

Analisando o quadro 2. é de destacar que a média de idades das professoras titulares de turma do 1º Ciclo do ensino básico se situa nos trinta e oito anos. No que concerne aos anos de serviço todas as professoras têm mais de uma década excetuando uma professora (professora G). Além disso, há apenas duas professoras que têm uma fraca experiência no que toca ao trabalho com alunos com NEE (professora A e professora G), as restantes professoras têm uma forte experiência em acompanhamento de alunos com essas especificidades. Observa-se ainda que uma professora tem quatro alunos com NEE na turma que leciona (professora C). As restantes têm três ou menos alunos. Existem alunos que estão referenciados pelas professoras, no entanto ainda não estão sinalizados pelo decreto lei 3/2008, porque se encontram em processo de avaliação (um aluno referenciado pela professora A, um aluno referenciado pela professora H e três alunos referenciados pela professora I).

Nesta escola específica existem quatro professoras titulares de turma com qualificações e formações específicas, uma professora com mestrado integrado em psicologia educacional (professora A), uma professora que foi coordenadora durante dois anos de uma unidade de multideficiência (professora C), uma professora que tem uma pós-graduação/especialização em necessidades educativas especiais no domínio cognitivo-motor (professora G) e uma outra professora que fez uma formação de um ano em língua gestual portuguesa (professora J).

**Quadro 3.** Caracterização de outros interlocutores entrevistados.

| Categoria Profissional    | Idade   | Anos de Serviço | Nº de alunos com NEE                                                                  | Experiência de trabalho com NEE |
|---------------------------|---------|-----------------|---------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------|
| Coordenadora da escola SC | 48 anos | 25 anos         | 17 alunos na escola SC                                                                | Forte                           |
| Psicóloga do agrupamento  | 46 anos | 19 anos         | Alguns com síndrome de asperger e alguns borderline no agrupamento de escolas.        | Forte                           |
| Profª EE do agrupamento   | 48 anos | 22 anos         | Acompanha 7 alunos NEE (deficit cognitivo ligeiro, problemas emocionais) na escola SC | Forte                           |
| Profª EE do agrupamento   | 58 anos | 37/38 anos      | Acompanha 16 alunos no agrupamento de escolas.                                        | Forte                           |
| Prof EE do agrupamento    | 36 anos | 10 anos         | Acompanha 5 alunos NEE (autista e dificuldades de aprendizagens) na escola SC         | Forte                           |
| Profª do GAA              | 41 anos | 20 anos         | “Diversos, perto de 90 alunos no agrupamento”                                         | Forte                           |

Tal como consta no quadro 3, para além dos professores titulares de turma entrevistaram-se outros interlocutores, tais como professores de educação especial, a coordenadora do ensino básico do 1º Ciclo, a psicóloga do agrupamento e a professora que trabalha no gabinete de apoio ao aluno da escola.

Considerou-se realizar estas entrevistas, porque os intervenientes têm contacto direto com os alunos com NEE.

A coordenadora e a professora do GAA têm contacto direto com as famílias, o que podia trazer informação interessante para a análise.

Todos os outros interlocutores entrevistados têm mais de uma década de anos de serviço e uma forte experiência de trabalho com NEE.

O perfil de experiência de trabalho com alunos com NEE é baseado nas auto declarações dos entrevistados. O mesmo se aplica ao quadro anterior.

## 2.2. Caracterização da escola e descrição do agrupamento

A escola básica do 1º Ciclo escolhida para as entrevistas desta dissertação localiza-se no concelho de Lisboa, num agrupamento que tem implementação das ações do projeto TEIP<sup>6</sup>, e divide-se em três escolas do 1º Ciclo do ensino básico a que designámos SC, FC e VA. Este agrupamento foi o escolhido uma vez que, para além do interesse pelo contexto, a proximidade foi fundamental. Os dados patentes no quadro 4 foram recolhidos nas reuniões iniciais realizadas às coordenadoras das três escolas.

**Quadro 4.** Caracterização das três escolas do ensino básico do agrupamento.

| Escolas | Nº de Professores | Nº de alunos do 1º Ciclo                                                                     | Nº de alunos NEE no 1º Ciclo |
|---------|-------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------|
| SC      | 11                | 249                                                                                          | 17                           |
| FC      | 2                 | 43, divididos em duas turmas mistas (1º e 2º Ano com 25 alunos e (3º e 4º ano com 18 alunos) | 2 (turma mista 3º e 4º ano)  |
| VA      | 4                 | 70, divididos em 4 turmas (1º ano, 2º ano, 3º ano e 4º ano)                                  | 9                            |

O agrupamento está dividido em três escolas do 1º Ciclo do ensino básico. No total das três escolas existem dezassete professores titulares de turma, trezentos e sessenta e dois alunos do 1º Ciclo e vinte e oito alunos com NEE.

Com base no quadro acima a escola escolhida foi a SC porque era a que tinha um número mais elevado de alunos e de professores. Deste modo, conseguia-se ter um universo maior de auscultação.

---

<sup>6</sup> TEIP – Programa territórios educativos de intervenção prioritária diz respeito a uma iniciativa governamental, implementada atualmente em cento e trinta e sete agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas. Este programa localiza-se em territórios economicamente e socialmente desfavorecidos, marcados pela pobreza e exclusão social, onde a violência, a indisciplina, o abandono e o insucesso escolar mais se caracterizam. São objetivos essenciais do programa a prevenção e redução do abandono escolar precoce e do absentismo, a redução da indisciplina e a promoção do sucesso educativo de todos os alunos (Direção-Geral de Educação, 2017: 1).

**Quadro 5.** Turmas, nº de alunos e nº de alunos com NEE na escola SC.

| Professora | Turmas          | Nº Alunos | Nº alunos NEE |
|------------|-----------------|-----------|---------------|
| I          | 1º Ano A        | 25        | 0             |
| A          | 1º Ano B        | 26        | 0             |
| D          | 1º Ano e 2º Ano | 21        | 3             |
| K          | 2º Ano A        | 25        | 1             |
| H          | 2º Ano B        | 25        | 0             |
| C          | 2º Ano e 4º Ano | 20        | 4             |
| F          | 3º Ano A        | 21        | 2             |
| G          | 3º Ano B        | 22        | 1             |
| B          | 3º Ano C        | 20        | 1             |
| J          | 4º Ano A        | 22        | 3             |
| E          | 4º Ano B        | 22        | 2             |

O quadro 5 mostra as turmas do 1º Ciclo, o número de alunos e o número de alunos NEE em cada ano e em cada turma. Destaca-se que existem onze turmas da escola básica do 1º Ciclo SC. Há duas turmas do primeiro, do segundo e do quarto ano (1º A e 1º B, 2º A e 2º B e 4º A e 4º B). No que respeita ao terceiro ano existem três turmas (3º A, 3º B e 3º C). Contudo, esta escola tem também duas turmas mistas (1º e 2º anos e o 2º e 4º anos).

De acordo com o projeto educativo da escola, grande parte dos alunos desta escola são oriundos de um meio socioeconómico carenciado, 11% dos alunos são apoiados por serviços de índole social e 15,4 % dos alunos têm intervenção de cariz institucional, tais como o tribunal de Família e Menores, Comissões de Proteção de Crianças e Jovens em Risco, Instituições de Solidariedade Social, Lares de Acolhimento, que acompanham as famílias.

Segundo o projeto educativo existem cento e quatro crianças e jovens com necessidades educativas especiais que frequentam o agrupamento.<sup>7</sup>

O projeto educativo da escola do agrupamento estudado não contém muita informação relativa à questão de alunos com NEE.

Jiménez (1997: 17b) ressalva que o projeto educativo da escola define e dá uma entidade própria a cada escola explicando o que se pretende conseguir, quais os objetivos e as metas, selecionando, sobretudo, o trabalho que é prioritário.

---

<sup>7</sup> Projeto Educativo – Agrupamento de Escolas 2015-2018

Deste modo, a resposta educativa adequada para os alunos com necessidades educativas especiais terá o seu instrumento num projeto educativo individual para cada aluno e num projeto curricular de escola aberto à diferença. Um projeto que assuma as diferenças dos alunos e permita adequações curriculares essenciais e necessárias (Jiménez, 1997: 17b).

### Capítulo III - Análise de perspetivas sobre a inclusão escolar

“Um dia um professor combinou encontrar-se com um colega, professor de Educação Especial na escola onde ele trabalhava. Chegou à entrada e perguntou à assistente operacional que estava à entrada: “Onde é a sala dos Professores de Inclusão?” A resposta foi rápida: “A inclusão nesta escola é na sala 12, no primeiro andar”. O professor, agradeceu e enquanto subia as escadas ia-se perguntando: “Se a inclusão só está na sala 12, o que se passará nas salas de 1 a 11?” (Rodrigues, 2016: 199).

#### 3.1. Representações sobre alunos com NEE

Iniciamos esta análise com uma interrogação: que perspetivas têm as professoras titulares de turma sobre o conceito de necessidades educativas especiais?

A maioria das professoras titulares de turma defendem que o conceito de necessidades educativas significa que os alunos têm especificidades diferentes dos outros alunos,

*têm é uma necessidade um bocadinho especial em relação aos outros”* (professora titular A);

*são crianças que têm um nível de aprendizagem diferente dos outros”* (professora titular B) *“eles desligam é como se tivessem um interruptor”* (professora titular B);

*“algo que altere as funções do corpo da criança e tudo o resto são dificuldades de aprendizagem”* (professora titular C);

*“são alunos que têm não só dificuldades curriculares, mas dificuldades emocionais e comportamentais e que requer um trabalho mais específico em certas áreas”* (professora titular F).

Já para a psicóloga do agrupamento necessidades educativas especiais pode ser uma variedade de noções. Realça que a escola, da forma como está estruturada, não tem a melhor capacidade para receber alunos com NEE,

*“isto é um mundo”; “NEE é um mundo”; “para mim seriam crianças para quem a escola da forma como imaginamos não chega” (psicóloga).*

Outras questões colocadas aos entrevistados foram: estão familiarizados com o conceito de inclusão escolar? Este conceito é importante? Em que se traduz este conceito?

A maior parte das professoras titulares de turmas revelam que estão familiarizadas com o conceito de inclusão escolar e que este conceito é muito importante. Destaca-se, no entanto duas opiniões completamente distintas: uma professora refere que refletir na inclusão escolar é pensar em cooperação (professora C). Outra professora (professora E) realça que nunca pensou no assunto e que foi apanhada de surpresa pela nossa questão. Ainda assim a maior parte das professoras relacionam inclusão escolar com igualdade de oportunidades e de direitos,

*“é assim eu acho que não devíamos pensar sequer nisso da inclusão escolar... devíamos pensar em cooperação” (professora C);*

*“há alunos que apenas precisam de adaptações curriculares e a inclusão escolar são mais necessidades permanentes” (professora titular I);*

*“importante para que eles se sintam bem e que a diferença faça parte”. (professora A) (...) “isto não é uma fábrica” (professora A);*

*“todos temos que ter as nossas oportunidades” (professora G);*

*“acho que todos os alunos devem ter as mesmas hipóteses, é minha política não desistir de aluno nenhum” (professora B);*

*“é conseguir incluir, é todos terem direito ao mesmo” (professora H) (...)*

*“incluir é tratar de igual forma, de igual modo” (professora H).*

Para a diretora da escola, inclusão escolar é,

*“conseguirmos que alunos por algum motivo, motivos de saúde, cognitivos, emocionais, consigam estar em contexto de escola, interagindo tanto em sala de aula, como nos momentos lúdicos, sem exclusão e sem condicionamentos” (diretora da escola).*

Diz ainda que este conceito é importante porque,

*“não queremos deixar ninguém à porta da escola com um sentimento que não é capaz, e que deve estar num mundo fechado”.*

A professora de política social que está no gabinete de apoio ao aluno e a psicóloga do agrupamento partilham da mesma opinião, salientando o sentido positivo da inclusão escolar,

*“é estarmos todos juntos a caminhar e a trabalhar no mesmo sentido. No fundo é valorizar pela positiva” (professora do GAA).*

Relativamente à integração dos alunos com necessidades educativas especiais a totalidade dos professores, independentemente da formação, da experiência, dos anos de serviço realça que os alunos se encontram bem integrados. Torna-se crucial referir que a diretora, a psicóloga da escola e os professores de educação especial partilham da opinião supramencionada,

*“não há discriminação se não já tinham saído daqui”* (diretora);

*“não sinto discriminação”* (psicóloga);

*“é uma riqueza um aluno normal lidar com um colega diferente”* (professor de educação especial);

*“bem integrados”, “boa aceitação”* (professora A);

*“bom relacionamento”* (professora E);

*“completamente integrados tanto a nível de escola como a nível de sala de aula”* (professora C);

*“eles sentem-se bem na escola acabam por ter o acompanhamento que não têm em casa”* (professora K).

### 3.2. A prática docente

Tendo em consideração as entrevistas, os professores ressaltam algumas condicionantes que podem ser consideradas como entraves às boas práticas inclusivas por parte dos profissionais. Um fator que muitos dos professores parecem apontar é o da necessidade da existência de mais e melhores condições, nomeadamente ao nível dos recursos humanos existentes nas escolas, para poderem receber todos os alunos com NEE. Também a necessidade de formação foi apontada como sendo uma das necessidades principais para a inclusão de alunos com NEE.

Assim sendo, uma das principais necessidades sentidas pelas professoras titulares de turma corresponde à formação. Realçam ainda que as formações alusivas às temáticas das necessidades educativas especiais raramente são gratuitas, o que depende da disponibilidade financeira dos professores para as concretizarem,

*“mais formações nessa área que nos é dado na formação de professores”* (professora titular A);

*“formações específicas são mais valias no sentido de conseguirmos acompanhar os alunos”* (professora titular K).

Apesar da falta de formação teórica, de um modo geral, em termos práticos, os professores titulares de turma têm uma vasta experiência de trabalho com alunos com necessidades educativas especiais,

*“todos os anos tenho crianças com essas especificidades”* (professora titular D);

*“todas as turmas têm alunos com NEE uns a tomar medicação outros não”*  
(professora titular F);

*“todos os anos nós temos alunos com NEE... uns com mais outros com menos...  
depende do nível da necessidade”* (professora titular E);

*“nas turmas em geral apanho sempre meninos”* (professora titular J);

Todas as professoras prezam a diversidade, todavia referem que ela torna as turmas mais desafiantes e “complicadas”,

*“nós como contratadas recebemos sempre as turmas assim mais complicadas”*  
(professora titular B).

A título de resumo, de acordo com a investigação, no tocante aos alunos com dificuldades de aprendizagem podem englobar dificuldades na compreensão de números, na decodificação de letras e na interpretação de textos (discalculias, disgrafias e dislexias). Estas dificuldades podem surgir numa ou mais áreas académicas (dificuldades de aprendizagens ligeiras vs. dificuldades de aprendizagens severas). Os alunos podem ainda apresentar um conjunto de problemas (cognitivos, de linguagem, académicos e socio emocionais). Estes problemas são, na maioria dos casos, intrínsecos ao aluno, terão uma origem “neurobiológica” (Correia, 2004: 369-376).

As principais necessidades educativas especiais sinalizadas pelos entrevistados prendem-se com as dificuldades de aprendizagem dos alunos. Existe ainda um caso particular de um aluno com espectro do autismo a frequentar a escola básica do 1º Ciclo,

*“aquilo é assim... a nível de aprendizagem... acho que é nível 1 – aquisição de aprendizagens”* (professora titular E);

*“hoje perceberam, mas, amanhã já não se lembram”* (professora titular J);

*“muita agitação, eles precisavam de ter um professor sistematicamente”* (professora titular I);

*“do que falo com os professores são a nível de aprendizagem, a concentração”*  
(professora titular G);

*“o que mais afeta é a compreensão e a compreensão está em tudo”* (professora titular F);

*“questões emocionais - são situações que envolvem as famílias, alguma situação familiar que aconteceu e que deixou marca na criança”* (professora titular K);

*“todo o emocional está a impedir o sucesso escolar... noto que tenho alunos que precisam de atenção” (...), “tenho um autista e depois tenho outros com outras necessidades (professora H);*

*“é a normal dificuldade de aprendizagem... competências mínimas que não conseguem adquirir” (professora titular D).*

Na maioria os professores realçam a necessidade de mais apoio educativo,

*“uma professora de apoio dava-me ajuda” (professora titular B);*

*“era mesmo importante termos mais apoio, acho que nos ajudava bastante” (professora titular H).*

Mas, também, muitas professoras sentem a necessidade de mais acompanhamento das crianças NEE por parte das famílias. As professoras sentem a necessidade de maior abertura e interajuda entre todos, nomeadamente uma maior parceria entre família e escola. Entre as dificuldades sentidas pelas professoras titulares de turma encontra-se também o trabalho com os familiares de alunos com NEE,

*“as famílias são a parte mais complicada” (professora titular E);*

*“sinceramente é muito difícil chegar às famílias, nem sempre colaboram, nem sempre aceitam com facilidade” (professora titular H);*

*“muitos dos pais nem sabem o que está escrito no plano individual do aluno” (professora titular C);*

*“há famílias que quando nós dizemos eles não aceitam” (professora titular A);*

*“em casa fazem o que querem e são compensados com tudo” (professora B).*

No que diz respeito às dificuldades, as professoras referem também que,

*“há coisas que nós professores titulares de turma fazemos por intuição” (professora titular F);*

*“o tempo que nos dão para cada menino ao nível da educação especial é muito pouco” (professora titular J);*

*“nós não somos preparados para esse tipo de aluno” (professora titular J).*

Duas professoras titulares de turma (C e J) evidenciam igualmente a dificuldade que é lecionar turmas mistas e turmas com um número elevado de alunos,

*“em primeiro lugar deixar de existir turmas mistas... é inconcebível. não sou a supermulher” (professora titular C);*

*“temos turmas muito extensas, os alunos NEE precisam de mim, mas os outros também precisam de mim” (professora titular J).*

Alguns países Europeus, como por exemplo a França, relatam que o tamanho das turmas de ensino regular consiste num fator menos positivo para a inclusão escolar, uma vez que se torna extremamente complicado para os professores incluir alunos com necessidades educativas especiais quando já possuem muito trabalho (Watkins, Soriano e Meijer, 2003: 15).

### 3.3. Questões organizacionais

Nielsen (1999: 19) salienta que a educação de alunos com NEE representa um desafio de equipa marcado pela partilha e pela colaboração. Tendo em conta o plano educativo individualizado e as necessidades pessoais do aluno, a equipa pode ser constituída por: um professor de educação especial, um psicólogo da escola, um assistente social, um terapeuta da fala, um terapeuta ocupacional, o diretor da escola e os pais. De acordo com as necessidades o professor do ensino regular pode solicitar um ou vários destes profissionais para obter informações de apoio. Como já foi mencionado e neste tópico das questões organizacionais aprofunda-se que para a maioria dos entrevistados, as respostas e recursos existentes na escola são consideradas reduzidas. Além dos recursos humanos, por unanimidade as professoras referem a necessidade de mais recursos materiais ao nível da educação especial. No entanto, os professores de ensino especial referem que no que concerne aos recursos materiais a escola se encontra bem equipada,

*“para além de mais docente, mais materiais”* (professora titular I);

*“possivelmente mais a nível de outro tipo de materiais”* (professora titular H).

*“não há psicóloga nem terapeuta da fala nesta escola”* (professor titular J);

*“o agrupamento tem uma única psicóloga onde os professores encaminham os alunos para serem avaliados... por vezes referenciamos os alunos e não há vagas”* (professora titular E);

*“estamos informados que não podemos fazer referências porque a psicóloga tem prioridades”* (professora titular I);

*“tem dificuldade para dar resposta a tudo”* (professora titular A);

*“não há recursos”* (psicóloga);

*“devia haver mais professores do ensino especial”* (professora titular D);

*“há uma professora que está cá o dia todo, outra professora todas as manhãs e outra professora que também acompanha alguns alunos”* (professora titular F);

*“temos ao que parece dois colegas de apoio especial e uma colega de apoio socio educativo e penso que existe um psicólogo a nível do agrupamento”* (professora titular G);

*“a colega de socio educativo também dá educação musical e TIC, complemento de horário”* (professora titular G).

A diretora de escola realça a existência de professores de educação especial que acompanham os alunos e salienta que existe uma psicóloga do agrupamento que faz avaliações. Revela que não há acompanhamento psicológico e que os alunos têm de ir procurar esse apoio fora,

*“somos excluídos porque não temos unidade de multideficiência e por termos a população heterogénea então não temos determinadas terapêuticas”* (diretora).

Apesar disso, todos os entrevistados afirmam que existe uma boa articulação entre professoras titulares de turma e professores de educação especial e também uma boa articulação com a psicóloga do agrupamento. Destaca-se ainda a existência de uma reunião semanal com os serviços sociais especializados, onde todas as situações são expostas, ponderadas e analisadas. No entanto, a psicóloga diz-nos que,

*“dentro da direção deveria haver um elemento que representasse o ensino especial”* (psicóloga).

Os professores de educação especial dizem que têm um contacto diário com os professores titulares de turma e que de vez em quando pedem para assistir às reuniões de ano e reuniões de avaliação, mas que tudo depende das adequações no currículo, ou seja, todos os alunos com necessidades educativas especiais têm um programa individual que prevê as condições sociais que aquele aluno vai ter,

*“articulo-me com as minhas colegas de ano que já cá estão há muito tempo e são o meu primeiro recurso, depois as duas professoras de NEE e com a psicóloga não temos marcação é quando há necessidade falo com ela”* (professora titular B);

*“com as professoras de ensino especial diariamente trocamos impressões, envio e-mail tanto dos documentos como avaliações e atividades a realizar com os alunos”* (professora titular C);

*“se os alunos não são apoiados pelo professor de educação especial que está cá, mas como os professores de educação especial têm as suas reuniões podem ajudar os meus alunos”* (professora titular F);

*“o contacto é boca a boca em sala de aula quando o professor de ensino especial vem e leva o aluno”* (professora titular G);

*“normalmente nas reuniões de ano, nas reuniões da turma mais... os testes são elaborados com o titular de turma juntamente com a professora de educação especial”* (professora titular I);

*“articulo com os colegas na reunião de ano, uma vez por mês”* (professora titular J);  
*“a psicóloga vem uma vez por semana e sempre que preciso falo com ela”* (professora titular K).

No entanto, uma professora defende ainda o seguinte,

*“devia existir um ponto intermédio entre as adequações curriculares individuais e o currículo específico individual na nova legislação”*,  
(professora titular C).

Ainda ao nível organizacional, alguns professores salientam diferenças face a outras escolas. Um professor de educação especial que já lecionou numa escola com unidade de multideficiência revela que as turmas eram constituídas unicamente por alunos com deficiência e que não havia assim tantas diferenças. No que respeita à articulação com outros colegas e à programação de atividades, outra professora diz-nos que quando trabalhou na unidade multideficiência existiam vinte e cinco técnicos e que os recursos dependem também do meio envolvente. Outros professores só lecionaram neste agrupamento e por esse motivo não têm termo de comparação com outra escola,

*“a única diferença é que na escola particular não havia sequer psicóloga”* (professora titular A);

*“já há 12 anos que não via uma turma mista... noutras escolas os acompanhamentos existiam e aqui não... na margem sul as coisas funcionam melhor”* (professora titular C);

*“sinto que no Alentejo as escolas eram mais equipadas, havia um cuidado maior com os recursos materiais e humanos”* (professora titular E);

*já trabalhei num bairro de gueto onde as crianças não tinham nem sabiam o que é ter material didático”* (professora titular I);

*estive no concelho de albufeira e todas as escolas têm quadro interativo”* (professora titular J);

*há escolas com alunos com mais NEE do que esta... eles são de bairro veem de uma determinada envolvência o que está associado a dificuldades de aprendizagem”* (professora titular K).

## 4. Conclusões

Após a recolha de dados, *a priori* através das reuniões iniciais e *a posteriori* pelas entrevistas, foi possível constatar que todos os interlocutores afirmam que a formação especializada e um número elevado de recursos humanos seria fundamental para uma inclusão escolar mais eficaz. Não foi possível testar a interrogação “Será que quantos mais anos de serviço mais experiência prévia em matéria de acompanhamentos?”, porque em onze só duas professoras titulares de turma é que têm um fraco acompanhamento de alunos NEE e só há uma professora com menos de uma década de anos de serviço.

Através das entrevistas compreendemos que os professores que têm mais formação estão mais familiarizados com os conceitos de inclusão escolar e de necessidades educativas especiais e por esse motivo sentem menos dificuldades para lidarem com alunos com NEE. Contudo, afirmam que alunos com estas especificidades são sempre um desafio para todos os professores.

Assim, considera-se necessário ações voltadas para a formação inicial, continua e complementar na área da deficiência e das NEE por ser um elemento estruturante para dar respostas às necessidades e expectativas diárias, dos professores titulares de turma de modo a propiciar uma parceria entre estes e os professores de educação especial e como consequência inegável uma inclusão escolar dos alunos NEE mais facilitadora.

Além desta parceria e de todos os atores que se encontram na escola, envolver as famílias no processo educativo, de acordo com os interlocutores, não consiste numa tarefa fácil, mas é necessário, crucial e imprescindível, sobretudo numa época que nos desafia a ampliar a prática a uma educação que atenda verdadeiramente a todos os alunos.

Segundo Martinez (2005) citado por Casal e Fragoso (2012: 528), a inclusão escolar,

“pressupõe a criação de condições de aprendizagem e desenvolvimento que abranjam todos os alunos. Apesar da inclusão ser atualmente o paradigma educativo dominante, os alunos com necessidades educativas especiais ainda são objeto de discriminação e por conseguinte de representações sociais pré-existentes”.

É ainda relevante referir que o presente trabalho, foi fulcral no crescimento e na formação académica e também ao nível pessoal pelo facto de ter contactado com uma equipa multidisciplinar que incluía professores titulares de turma, professores de educação especial, psicóloga, coordenadoras e diretor, o que permitiu adquirir competências de índole pessoal e social.

Deste modo, esta dissertação consiste numa excelente possibilidade de transição do mundo académico para o mundo mais profissionalizado, uma vez que o sentido mais positivo e mais negativo destas experiências e vivências acabam por refletir quer as características enquanto pessoa, quer as inerentes à dissertação.

Em suma, esta dissertação contribuiu para abrir caminhos e avistar objetivos para a formação e campo de atuação, enquanto futura mestre em Educação e Sociedade.

## Referências bibliográficas

- Abramowicz, A *et al.* (2006), “Educação como prática da diferença. Campinas: armazém do ipê –autores associados”, em Casal, J e Fragoso, F (2002), “Representações sociais dos educadores de Infância e a Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais”, *Rev. Bras. Ed. Esp., Marília*, pp. 538, (online). Disponível em:  
<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v18n3/a11.pdf>
- Cameron, D (2017), “Teacher preparation for inclusion in Norway: a study of beliefs, skills, and intended practices”, *International Journal of Inclusive Education*, (online). Disponível em:  
<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13603116.2017.1326177?src=recsys&journalCode=tied20>
- Correia, L (2004), “Problematização das dificuldades de aprendizagem nas necessidades educativas especiais”, *Análise Psicológica*, pp 369 – 376. (online). Disponível em:  
<https://pt.scribd.com/document/58965468/Texto1>
- Correia, L (2010a), *Redefinição de Papéis e Responsabilidades, Educação Especial e Inclusão. Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está o seu perfeito juízo*, Porto, Porto Editora, pp 50.
- Correia, L (2010b), *Educação Inclusiva Como – Diferenciando o Trabalho Educativo*”, *Educação Especial e Inclusão. Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está o seu perfeito juízo*, Porto, Porto Editora, pp 80.
- Correia, L (2008a), *A escola contemporânea (Escola para todos) e a Escola Inclusiva, A escola contemporânea e a inclusão de alunos com NEE. Considerações para uma educação com sucesso*, Porto, Porto Editora, pp 12.
- Correia, L (2008b), *Um modelo de atendimento para alunos com necessidades educativas especiais, A escola contemporânea e a inclusão de alunos com NEE. Considerações para uma educação com sucesso*, Porto, Porto Editora, pp 23.
- Correia, I (2016), “Activamente – Espaço de Educação e Cultura. Entrada para o 1º Ciclo”, pp 1, (online). Disponível em: <http://www.activamente.pt/entrada-para-o-1o-Ciclo-retencoes-no-pre-escolar/>
- Costa, B (1995), “Vinte Anos de Educação Especial” *em Educação*, nº 10, julho, pp. 5-8, em Mesquita, M, “Escola para Todos – O percurso necessário. Mito ou Realidade?” (s/d, pp.11), (online). Disponível em:  
[http://www.ensino.eu/media/5495/Escola\\_para\\_Todos.pdf](http://www.ensino.eu/media/5495/Escola_para_Todos.pdf)
- Direção-Geral da Educação (2017), “Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária”, (online). Disponível em: <http://www.dge.mec.pt/teip>

- Escoval, A (1997), “Perspetiva Evolutiva da Educação Especial e Princípios Orientadores – Breve Perspetiva evolutiva – Princípios orientadores”, em Jiménez, B (1997), *Necessidades Educativas Especiais*, Almada, Dinalivro, pp. 393.
- Ferreira, A (2011), “Apresentação da escola (creche, pré-escolar, 1º Ciclo e 2º Ciclo) o Mundo da Criança”, pp 1, (online). Disponível em: [http://www.mundodacrianca.pt/p\\_Ciclo](http://www.mundodacrianca.pt/p_Ciclo)
- Freire, S (2008), “Um olhar sobre a inclusão”. *Revista de Educação*, 16, nº1, pp 6, (online). Disponível em:  
<http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5299/1/Um%20olhar%20sobre%20a%20Inclus%C3%A3o.pdf>
- Jiménez, B (1997:22a), “Uma escola para todos: A integração escolar”, em Jiménez, B (1997), *Necessidades Educativas Especiais*, Almada, Dinalivro, pp. 22-24.
- Jiménez, B (1997:9b), “Educação Especial e Reforma Educativa”, em Jiménez, B (1997), *Necessidades Educativas Especiais*, Almada, Dinalivro, pp. 9-17.
- Lourenço, O (2010), “Mudanças Cognitivas nos Anos Escolares”, em Lourenço, O (2010), *Psicologia de Desenvolvimento Cognitivo. Teorias, Dados e Implicações*, Coimbra, Almedina, pp – 337 -369.
- Mantoan, L (2005), *Igualdade e diferenças na escola. Como andar no fio da navalha*, *Necessidades Educativas Especiais: Dificuldades da Criança e ou da Escola?* Lisboa: Textos Editores, pp.56, (online). Disponível em:  
<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/434/330>
- Martins, J (2004), “A construção social das práticas de apoio educativo aos alunos com dificuldades de aprendizagem: um estudo de caso numa escola primária português”, pp. 323. (online). Disponível em:  
[http://sapientia.ualg.pt/bitstream/10400.1/3711/1/FS11-12-Art.\\_15.pdfA%20constru%C3%A7%C3%A3o%20social%20das%20pr%C3%A1ticas%20de%20apoio%20educativo.pdf](http://sapientia.ualg.pt/bitstream/10400.1/3711/1/FS11-12-Art._15.pdfA%20constru%C3%A7%C3%A3o%20social%20das%20pr%C3%A1ticas%20de%20apoio%20educativo.pdf)
- Martinez, A (2005), “A inclusão escolar. Desafios para o psicólogo. A. Psicologia escolar e compromisso social.”, em Casal, J e Fragoso, F (2012), *Representações sociais dos educadores de Infância e a Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais*, pp. 538, (online). Disponível em:  
<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v18n3/a11.pdf>
- Morgado, J (2004), “Qualidade na Educação – Um desafio aos professores. Lisboa: Editorial Presença”, em Morgado, J (2009), *Atas do X Congresso Internacional Galego Português de Psicopedagogia. Educação inclusiva nas escolas atuais: Departamento de Psicologia Educacional ISPA*, pp 104, (online). Disponível em:  
[http://cie.ispa.pt/ficheiros/areas\\_utilizador/user23/morgado\\_j.\\_2009\\_educacao\\_inclusiva\\_nas\\_escolas\\_actuais.pdf](http://cie.ispa.pt/ficheiros/areas_utilizador/user23/morgado_j._2009_educacao_inclusiva_nas_escolas_actuais.pdf)

- Morgado, J (2009), “Atas do X Congresso Internacional Galego Português de Psicopedagogia. Educação inclusiva nas escolas atuais: Departamento de Psicologia Educacional ISPA”, pp 109, (online). Disponível em: [http://cie.ispa.pt/ficheiros/areas\\_utilizador/user23/morgado\\_j.2009\\_educacao\\_inclusiva\\_nas\\_escolas\\_actuais.pdf](http://cie.ispa.pt/ficheiros/areas_utilizador/user23/morgado_j.2009_educacao_inclusiva_nas_escolas_actuais.pdf)
- Nielsen, L (1999), *Equipas de Colaboração, Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula – Um Guia Para Professores*, Porto, Porto Editora, pp. 11-19.
- Porter, G (1997), “Organização das escolas: conseguir o acesso e a qualidade através da inclusão”. em M. Ainscow, G. Porter e M. Wang, “Caminhos para as escolas inclusivas. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional” (Comunicação apresentada na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, Salamanca, 4 a 10 junho, 1994), em Sanches, Isabel e Teodoro, António (2006), “Da integração à inclusão escolar: cruzando perspetivas e conceitos”. *Revista Lusófona de Educação*, (2006), pp. 63-83, (online). Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rle/n8/n8a05.pdf>
- Quivy, R e Champehoudt, L (2008), *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, Lisboa, Gradiva, pp. 192-193.
- Ribeiro, M (2003), “As crianças e o ser diferente. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Técnica de Lisboa – Faculdade de Motricidade Humana”, em Casal, J e Fragoso, F (2012), *Representações Sociais dos Educadores de Infância e a Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais*, pp. 538, (online). Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v18n3/a11.pdf>
- Rodrigues, D (2016), *Onde é a Inclusão? Direitos Humanos e Inclusão*, Porto, Coleção a Página, pp. 199.
- Rodrigues, D (2001), *Educação e Diferença valores e praticas para uma educação inclusiva*, Porto, Porto Editora, pp. 80.
- Sanches, I e Teodoro, A (2006), “Da integração à inclusão escolar: cruzando perspetivas e conceitos”. *Revista Lusófona de Educação*, (2006), pp. 63-83, (online). Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rle/n8/n8a05.pdf>
- Sanches, I (2007), “Saudosismo dos anos setenta ou a arrogância da ignorância? O projecto de decreto-lei de educação especial”. *Revista Lusófona de Educação*, 10, pp. 157-163, em Duarte, A (2011), *Despiste das dificuldades sentidas pelos professores do ensino regular em contexto de interacção com o aluno com Síndrome de Asperger*, pp 31. (online). Disponível em: <http://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/10757>
- Santos, A *et al.* (2014), “Perceção de professores face à educação de alunos com necessidades educativas especiais: um estudo no norte de Portugal”. pp. 12. (online). Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/9013/pdf>

- Serra, H (2002), “Educação Especial – Integração da crianças e adaptação das estruturas de educação. Um estudo de Caso”, pp. 30, (online). Disponível em:  
[http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/995/2/SeE\\_7EducacaoEspecial.pdf](http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/995/2/SeE_7EducacaoEspecial.pdf)
- Silva, M (2004), “Reflectir para (Re)Construir Práticas”. *Revista Lusófona de Educação*. 4, pp.57, (online). Disponível em:  
[http://recil.ulusofona.pt/bitstream/handle/10437/1408/Educacao04\\_da%20Silva.pdf?sequence=1](http://recil.ulusofona.pt/bitstream/handle/10437/1408/Educacao04_da%20Silva.pdf?sequence=1)
- Silva, M (2009), “Da Exclusão à Inclusão: Conceções e Práticas”. *Revista lusófona de Educação*, pp. 142-149, (online). Disponível em:  
<http://www.scielo.mec.pt/pdf/rle/n13/13a09.pdf>
- Skrtic, S e Gee (1996), “Voice, Collaboration, and Inclusion: democratic themes in educational and social reform initiatives”. *Remedial and Special Education*, 17, pp 142-157, em Morgado, J (2009), *Atas do X Congresso Internacional Galego Português de Psicopedagogia. Educação inclusiva nas escolas atuais: Departamento de Psicologia Educacional ISPA*, pp 105, (online). Disponível em:  
[http://cie.ispa.pt/ficheiros/areas\\_utilizador/user23/morgado\\_j.2009\\_educacao\\_inclusiva\\_nas\\_escolas\\_actuais.pdf](http://cie.ispa.pt/ficheiros/areas_utilizador/user23/morgado_j.2009_educacao_inclusiva_nas_escolas_actuais.pdf)
- Unesco (1994), *Declaração de Salamanca e Enquadramento de Acção na área das Necessidades Educativas Especiais. Conferência Mundial da UNESCO sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. Salamanca: IIE*.
- Watkins, A et al. (2003), “Necessidades educativas especiais na europa (publicação temática). Respostas para os alunos com necessidades educativas especiais”, pp 13-18, (online). Disponível em:  
[https://www.european-agency.org/sites/default/files/special-needs-education-in-europe\\_sne\\_europe\\_pt.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/special-needs-education-in-europe_sne_europe_pt.pdf)

## Fontes

Decreto-lei n.º 3/2008, D.R. I Série, n.º 4 (2008-01-07), pp. 154-164, (Online). Disponível em: <http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/0015400164.pdf>

Decreto-lei n.º 190/91, D.R. I Série-A, n.º 113 (1991-5-17), pp. 2665-2668, (Online). Disponível em: [http://euroguidance.gov.pt/data/euroguidance/decreto\\_lei\\_n\\_190\\_91.pdf](http://euroguidance.gov.pt/data/euroguidance/decreto_lei_n_190_91.pdf)

## **Anexos**

### **Anexo A. Guião de entrevista à coordenadora da escola SC**

#### **Questões:**

- Pode descrever-me os principais momentos do seu percurso académico/profissional?
- Quantos anos de serviço tem?
- Quantos anos de serviço como diretora?
- Quais os principais desafios enfrentados enquanto diretora da escola?
- Relativamente à EBSC quais as principais necessidades educativas especiais dos alunos? E quais as respostas que existem para estas necessidades? São suficientes?
- O que poderia ser feito, nesta área, para apoiar os professores, os alunos e as suas famílias?
- Em geral, faz sentido a expressão inclusão escolar? O que significa para si? E o conceito de NEE?

### **Anexo B. Guião de entrevista aos professores titulares de turma da escola SC**

#### **Questões:**

- Pode descrever-me os principais momentos do seu percurso académico/profissional?
- Quantos anos de serviço tem?
- Qual a experiência prévia em matéria de acompanhamentos de alunos com NEE?
- O que poderia ser feito, nesta área, para apoiar os professores, os alunos e as suas famílias?
- Relativamente à EBSC quais as principais necessidades educativas especiais dos alunos? E quais as respostas que existem para estas necessidades? São suficientes?
- Existem diferenças, nesta escola, face a escolas em que esteve antes?
- Que recursos sente que tem? Com quem tira dúvidas?
- Como se articula com os professores de ensino especial?
- Como é que acha que estes alunos se sentem? Quais são as principais dificuldades sentidas pelos alunos? Como podíamos evitar?
- Está familiarizado com o conceito de inclusão escolar? Na sua opinião este conceito é importante? Porquê? Em que se traduz este conceito? E o conceito de NEE é parecido ou diferente?

## **Anexo C. Guião de entrevista aos professores de ensino especial e psicóloga da escola SC**

### **Questões:**

- Pode descrever-me os principais momentos do seu percurso académico/profissional?
- Quantos anos de serviço tem?
- Qual a experiência previa em matéria de acompanhamentos de alunos com NEE?
- Relativamente à EBSC quais as principais necessidades educativas especiais dos alunos? E quais as respostas que existem para estas necessidades? São suficientes?
- Existem diferenças, nesta escola, face a escolas em que esteve antes?
- O que poderia ser feito, nesta área, para apoiar os professores, os alunos e as suas famílias?
- Que recursos sente que tem disponíveis na EBSC?
- Como se articula com os professores de ensino regular? Que necessidades têm estes professores?
- Considera que os alunos da EBSC se sentem discriminados? Quais são as principais dificuldades sentidas pelos alunos desta escola? Como podíamos evitar?
- Em geral, faz sentido a expressão inclusão escolar? O que significa para si? E o conceito de necessidades educativas especiais?

# Curriculum Vitae



## Europass-Curriculum Vitae



### Informação pessoal

|                                 |                                                                                                                                                                        |
|---------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Apelido(s) / Nome(s) próprio(s) | Portela / Alexandra de Oliveira                                                                                                                                        |
| Morada                          | Lisboa                                                                                                                                                                 |
| Telemóvel                       | 911 199 291                                                                                                                                                            |
| Correio(s) eletrónico(s)        | <a href="mailto:alexandra.portela@hotmail.com">alexandra.portela@hotmail.com</a> // <a href="mailto:alexandra.portela.19@gmail.com">alexandra.portela.19@gmail.com</a> |
| Nacionalidade                   | Portuguesa                                                                                                                                                             |
| Data de nascimento              | 19 / 12 / 1993                                                                                                                                                         |
| Sexo                            | Feminino                                                                                                                                                               |

### Experiência Profissional

|                           |                                                                                                                                                                                                                                 |
|---------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Datas                     | Início – junho de 2016 até Presente                                                                                                                                                                                             |
| Tipo de empresa ou sector | Assistente Administrativa entre outras funções. Centro Hospitalar Lisboa Norte, EPE. Ambimed – Gestão Ambiental.                                                                                                                |
| Datas                     | Início – junho de 2014 // Fim – julho de 2014                                                                                                                                                                                   |
| Tipo de empresa ou sector | Voluntariado na Cova da Moura, Instituição CATL – Centro de Atividades de Tempos Livres, Moinho da Juventude – Crianças e Jovens em Risco.                                                                                      |
| Datas                     | Início – outubro de 2013 // Fim – junho de 2014.                                                                                                                                                                                |
| Tipo de empresa ou sector | Estágio de Intervenção, realizado no âmbito do 3º Ano da Licenciatura em Reabilitação e Inserção Social, ISPA – Instituto Universitário, no Gabinete de Inserção Profissional "O Moinho", Alto da Cova da Moura.                |
| Datas                     | Início – janeiro de 2013 // Fim – julho de 2013.                                                                                                                                                                                |
| Tipo de empresa ou sector | Estágio de Observação, realizado no âmbito do 2º Ano da Licenciatura em Reabilitação e Inserção Social, ISPA – Instituto Universitário, na CERCI Lisboa – Cooperativa de Educação e Reabilitação de Cidadãos com Incapacidades. |

### Educação e formação

|                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|---------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Datas                                             | Outubro 2015 até Presente                                                                                                                                                                                                                                                           |
| Designação da qualificação atribuída              | <b>Mestrado em Educação e Sociedade</b>                                                                                                                                                                                                                                             |
| Principais disciplinas/competências profissionais | Desigualdades Sociais e Contemporâneas; Planeamento e Avaliação da Educação e Formação; Educação ao Longo da Vida; Sociedade Educativa; Infância e Juventude: perspetivas transdisciplinares; Sistemas educativos comparados; Desenho de Pesquisa e Sociologia do Desempenho Escola |
| Nome e tipo da organização de ensino ou formação  | ISCTE – IUL – Escola de Sociologia e Políticas Públicas (ESPP) – Departamento de Sociologia (DS)                                                                                                                                                                                    |
| Datas                                             | 18 de abril de 2015 a 6 de junho de 2015                                                                                                                                                                                                                                            |
| Designação da qualificação atribuída              | <b>Frequência de Formação Profissional – Crianças e Jovens em Risco – Sistema de Promoção e de Proteção. Formação Contínua – Área de Formação – Trabalho Social e Orientação</b>                                                                                                    |
| Principais disciplinas/competências profissionais | Abordagem centrada na família; maus tratos, risco e perigo; medidas de promoção e proteção; a intervenção na comunidade; acolhimento familiar; acolhimento residencial.                                                                                                             |
| Nome e tipo da organização de ensino ou formação  | ISPA – Instituto Universitário.                                                                                                                                                                                                                                                     |

| Datas                                                   | 16 de abril de 2015 a 14 de maio de 2015                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |                 |               |             |  |         |  |                  |         |                 |               |  |  |        |     |     |     |            |  |               |     |            |            |            |  |
|---------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------|---------------|-------------|--|---------|--|------------------|---------|-----------------|---------------|--|--|--------|-----|-----|-----|------------|--|---------------|-----|------------|------------|------------|--|
| Designação da qualificação atribuída                    | <b>Frequência de Formação Profissional – Gestão e Liderança em Instituições de Acolhimento de Crianças. Formação Contínua – Área de Formação – Gestão.</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                             |                 |               |             |  |         |  |                  |         |                 |               |  |  |        |     |     |     |            |  |               |     |            |            |            |  |
| Principais disciplinas/competências profissionais       | Cultura Organizacional e meio terapêutico; gestão por processos; desenho de projeto de desenvolvimento individual; liderança, autoridade e poder; supervisão e consultoria.                                                                                                                                                                                                                                                                            |                 |               |             |  |         |  |                  |         |                 |               |  |  |        |     |     |     |            |  |               |     |            |            |            |  |
| Datas                                                   | Ano 2014/ 2015                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |                 |               |             |  |         |  |                  |         |                 |               |  |  |        |     |     |     |            |  |               |     |            |            |            |  |
| Designação da qualificação atribuída                    | <b>Pós-Graduação em Gestão Educacional e Animação Cultural. Instituições Comunitárias e Sociais. Intergeracionalidade e Envelhecimento Ativo.</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |                 |               |             |  |         |  |                  |         |                 |               |  |  |        |     |     |     |            |  |               |     |            |            |            |  |
| Principais disciplinas/competências profissionais       | Educação Terapêutica e Ocupacional – Movimento Terapêutico Assistido. Treino funcional e cognitivo; Conceção e monitorização de projetos; Gestão Empreendedorismo e Voluntariado; Psicologia Social e das Organizações; Expressões: digitais, artísticas/lúdicas, plásticas e físico-motoras; Animação educativa e social. Desenvolvimento cultural e associativo; Sociologia da Organização e Ação educativa; Turismo Sénior. Organização de Eventos. |                 |               |             |  |         |  |                  |         |                 |               |  |  |        |     |     |     |            |  |               |     |            |            |            |  |
| Nome e tipo da organização de ensino ou formação        | Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |                 |               |             |  |         |  |                  |         |                 |               |  |  |        |     |     |     |            |  |               |     |            |            |            |  |
| Datas                                                   | Início – outubro de 2011 // Fim – julho de 2014. 3 (Três) anos, 6 (seis) semestres, 38 semanas de estudo a tempo inteiro por unidade curricular, 180 ECTS. Inclui Estágio.                                                                                                                                                                                                                                                                             |                 |               |             |  |         |  |                  |         |                 |               |  |  |        |     |     |     |            |  |               |     |            |            |            |  |
| Designação da qualificação atribuída                    | <b>Licenciatura em Reabilitação e Inserção Social, Licenciado.</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |                 |               |             |  |         |  |                  |         |                 |               |  |  |        |     |     |     |            |  |               |     |            |            |            |  |
| Principais Disciplinas/ Competências Profissionais      | Reabilitação; Estatística; Psicologia; Ciências Sociais; Biologia; Métodos de Investigação e Intervenção em Reabilitação e Inserção Social                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |                 |               |             |  |         |  |                  |         |                 |               |  |  |        |     |     |     |            |  |               |     |            |            |            |  |
| Nome e tipo da organização de ensino ou formação        | ISPA – Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |                 |               |             |  |         |  |                  |         |                 |               |  |  |        |     |     |     |            |  |               |     |            |            |            |  |
| Nível segundo a classificação nacional ou internacional | Ensino Superior Universitário – Licenciatura – Nível 6 (European Qualifications Framework)/ Nível 5 (International Standard Classifications of Education).                                                                                                                                                                                                                                                                                             |                 |               |             |  |         |  |                  |         |                 |               |  |  |        |     |     |     |            |  |               |     |            |            |            |  |
| <b>Aptidões e competências pessoais</b>                 | Sou boa estudante. Sou dinâmica, divertida e determinada.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |                 |               |             |  |         |  |                  |         |                 |               |  |  |        |     |     |     |            |  |               |     |            |            |            |  |
| Língua(s) materna(s)<br>Outra(s) língua(s)              | <b>Português</b><br><b>Francês, Inglês</b><br>1. Francês<br>2. Inglês                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |                 |               |             |  |         |  |                  |         |                 |               |  |  |        |     |     |     |            |  |               |     |            |            |            |  |
|                                                         | <table><tr><th colspan="2">Compreensão</th><th colspan="2">Conversação</th><th colspan="2">Escrita</th></tr><tr><th>Compreensão oral</th><th>Leitura</th><th>Interacção oral</th><th>Produção oral</th><th colspan="2"></th></tr><tr><td>1. Bom</td><td>Bom</td><td>Bom</td><td>Bom</td><td colspan="2">Suficiente</td></tr><tr><td>2. Suficiente</td><td>Bom</td><td>Suficiente</td><td>Suficiente</td><td colspan="2">Suficiente</td></tr></table>   | Compreensão     |               | Conversação |  | Escrita |  | Compreensão oral | Leitura | Interacção oral | Produção oral |  |  | 1. Bom | Bom | Bom | Bom | Suficiente |  | 2. Suficiente | Bom | Suficiente | Suficiente | Suficiente |  |
| Compreensão                                             |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | Conversação     |               | Escrita     |  |         |  |                  |         |                 |               |  |  |        |     |     |     |            |  |               |     |            |            |            |  |
| Compreensão oral                                        | Leitura                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | Interacção oral | Produção oral |             |  |         |  |                  |         |                 |               |  |  |        |     |     |     |            |  |               |     |            |            |            |  |
| 1. Bom                                                  | Bom                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | Bom             | Bom           | Suficiente  |  |         |  |                  |         |                 |               |  |  |        |     |     |     |            |  |               |     |            |            |            |  |
| 2. Suficiente                                           | Bom                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | Suficiente      | Suficiente    | Suficiente  |  |         |  |                  |         |                 |               |  |  |        |     |     |     |            |  |               |     |            |            |            |  |
| Aptidões e competências sociais                         | Facilidade de interação social. Boa capacidade de trabalhar em grupo.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |                 |               |             |  |         |  |                  |         |                 |               |  |  |        |     |     |     |            |  |               |     |            |            |            |  |
| Aptidões e competências informáticas                    | Boa relação com a informática. Muita facilidade de pesquisa de informação. Facilidade com o programa Microsoft Word e facilidade com o Excel.                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |                 |               |             |  |         |  |                  |         |                 |               |  |  |        |     |     |     |            |  |               |     |            |            |            |  |
| Outras aptidões e competências                          | Voluntariado nas Campanhas de Recolha de Alimentos do Banco Alimentar Contra a Fome, nos Supermercados Pingo Doce.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |                 |               |             |  |         |  |                  |         |                 |               |  |  |        |     |     |     |            |  |               |     |            |            |            |  |
| Carta de Condução                                       | Categoria B                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |                 |               |             |  |         |  |                  |         |                 |               |  |  |        |     |     |     |            |  |               |     |            |            |            |  |