



Instituto Politécnico  
de Castelo Branco  
Escola Superior  
de Educação

# O contributo do Apoio Tutorial no acesso ao currículo por parte de alunos com Necessidades Educativas Específicas

Ana Isabel Nogueira Ferreira

## Orientador

Professor Doutor Ernesto Candeias Martins

Dissertação apresentada ao Instituto Politécnico de Castelo Branco para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação Especial - Domínio Cognitivo e Motor, realizada sob a orientação científica do Professor Doutor Ernesto Candeias Martins, Professor Adjunto da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco.

março de 2023



## Composição do júri

Prova pública no dia 31 de março de 2023

Presidente do júri:

Professora Doutora Adjunta Cristina Maria Gonçalves Pereira (ESECB-IPCB).

Arguente:

Professora Doutora Associada Maria Odete Emygdio da Silva (ULHT).

Orientador:

Professor Doutor, Coordenador, c/Agregação Ernesto Candeias Martins (ESECB-IPCB).



## **Dedicatória**

À minha família.



## **Agradecimentos**

Ao professor Doutor Ernesto Candeias Martins.

À minha família e amiga Regina.

A todos os professores do Mestrado.

Aos colegas pelo que (con)vivemos e aprendemos.

A todos os que participaram nas diferentes etapas do projeto.

Bem hajam.



## Resumo

O presente trabalho de investigação desenvolve-se em torno de uma medida de suporte à aprendizagem e à inclusão de que os alunos com necessidades educativas específicas, abrangidos pelo Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, alínea e), artigo 9.º, podem usufruir – o Apoio Tutorial. Pretendemos averiguar qual o contributo do Apoio Tutorial no acesso ao currículo por parte de alunos com Necessidades Específicas. Trata-se de um estudo de caso, levado a cabo numa escola da zona centro interior de Portugal, que designamos por Agrupamento de Escolas X. Os participantes são 4 alunos, intencionalmente selecionados, dado beneficiarem desta medida de suporte à aprendizagem e à inclusão, os respetivos pais/encarregados de educação, diretores de turma destes tutorados e a coordenadora da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva e da Educação Especial do Agrupamento.

A investigação organiza-se de acordo com a metodologia qualitativa (estudo de caso). Estamos perante um tipo de estudo exploratório, observacional, descritivo e transversal. A partir do problema e dos objetivos definidos apresentamos uma determinada visão da temática, na base da fundamentação teórico-conceitual, metodologia e procedimentos de recolha e tratamento de dados. Para além disso, o estudo assume-se como naturalista, interpretativo e analítico. A nível empírico operacionalizamos uma pesquisa qualitativa, baseada no paradigma interpretativo, cujas técnicas de recolha de dados assentam, designadamente, na observação participante, entrevistas semiestruturadas, observação documental e registo de notas de campo. Primeiramente, implementámos, então, a recolha de dados com a aplicação das entrevistas, análise documental (com registos de notas de campo) e observação direta e participante das sessões de Apoio Tutorial (com recurso a notas de campo). Numa fase posterior, procedemos à análise de conteúdo das entrevistas, agrupando-se a informação relevante em categorias e subcategorias e efetuando, depois, a interpretação na base da triangulação destes dados com os obtidos nos diferentes registos de notas de campo.

Os dados obtidos permitiram-nos concluir que a escola, enquanto espaço promotor de diferentes práticas, dá resposta a toda uma população bastante diversificada, recorrendo a um conjunto de estratégias, como é o caso do Apoio Tutorial. Perante os resultados pudemos compreender que a sua aplicação reforça diferentes áreas, mediante as necessidades de cada tutorando.

A verificabilidade das perguntas de investigação possibilitou-nos confirmar que o Apoio Tutorial contribui no acesso ao currículo por parte destes alunos, concretizando-se o referido contributo numa compensação relacional dos discentes, que, por motivos diferenciados, experienciam diversos tipos de dificuldades ou perdas na relação com os outros e com o ambiente e processos de aprendizagem, para além de terem sido ou serem expostos a elevados níveis de adversidades e fragilidades. Assim, através da promoção de competências, sejam elas pessoais,

sociais ou técnicas, este tipo de apoio assume-se como uma importante estratégia mediadora e habilitativa no acesso às aprendizagens significativas de cada tutorando, contribuindo para que todos e cada um de forma única, previamente definida e adaptada, cumpra o currículo para si definido, num efetivo exercício de Autonomia e Flexibilidade Curricular.

### **Palavras-chave**

Apoio Tutorial; Necessidades Educativas Específicas; Currículo; Agrupamento de Escolas; Flexibilidade curricular.

## Abstract

The present research work is developed around a support measure for learning and inclusion that students with specific educational needs, covered by Decree-Law n.º 54/2018, of July 6, paragraph e ), article 9, can benefit from – Tutorial Support. We intend to find out the contribution of Tutorial Support in accessing the curriculum by students with Specific Needs. This is a case study, carried out in a school in the central inland area of Portugal, which we call the Grouping of Schools X. The sample consists of 4 students, intentionally selected, as they benefit from this measure of support for learning and inclusion, the respective parents/guardians, class directors of these tutors and the Multidisciplinary Team to Support Inclusive Education and Special Education coordinator of the Grouping.

The investigation is organized according to the qualitative methodology (case study). This is an exploratory, observational, descriptive and cross-sectional study. Based on the problem and the defined objectives, we present a certain view of the subject, based on the theoretical-conceptual foundation, methodology and procedures for collecting and processing data. Furthermore, the study assumes itself as naturalistic, interpretative and analytical. At an empirical level, we carried out a qualitative research, based on the interpretative paradigm, whose data collection techniques are based, namely, on participant observation, semi-structured interviews, documental observation and recording of field notes. First, we implemented data collection with the application of interviews, document analysis (with field notes records) and direct and participant observation of the Tutorial Support sessions (using field notes). In a later phase, we proceeded with the content analysis of the interviews, grouping the relevant information into categories and subcategories and then carrying out the interpretation based on the triangulation of these data with those obtained in the different records of field notes.

The data obtained allowed us to conclude that the school, as a space that promotes different practices, responds to an entire population that is quite diverse, using a set of strategies, as is the case of Tutorial Support. In view of the results, we could understand that its application reinforces different areas, according to the needs of each student.

The verifiability of the research questions allowed us to confirm that the Tutorial Support contributes to the access to the curriculum by these students, materializing the referred contribution in a relational compensation of the students, who, for different reasons, experience different types of difficulties or losses in the relationship with others and with the environment and learning processes, in addition to having been or being exposed to high levels of adversity and weaknesses. Thus, through the promotion of skills, whether personal, social or technical, this type of support is assumed to be an important mediating and enabling strategy in accessing the significant learning of each student, contributing to that each and every

one, in a unique way, previously defined and adapted, fulfils the curriculum defined for them, in an effective exercise of Curriculum Autonomy and Flexibility.

**Keywords**

Tutorial Support; Specific Education Needs; Curriculum; Grouping of Schools; Curricular flexibility.

# Índice geral

Composição do júri.....	III
Dedicatória .....	V
Agradecimentos.....	VII
Resumo.....	IX
Abstract.....	XI
Índice de figuras .....	XVII
Lista de abreviaturas, siglas e acrónimos.....	XIX
INTRODUÇÃO .....	1
CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO-CONCEPTUAL .....	11
1. TUTORIA: ETIMOLOGIA E CONTRIBUTOS HISTÓRICOS .....	11
2. O APOIO TUTORIAL NO QUADRO NORMATIVO DO ENSINO BÁSICO E SECUNDÁRIO.....	14
3. O CURRÍCULO.....	17
3.1. O currículo: dos enfoques ao desenvolvimento curricular .....	18
3.2. Flexibilidade curricular .....	24
3.3. Adaptações curriculares.....	28
4. A EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	31
4.1. A Educação Especial em Portugal.....	31
4.2. Das Necessidades Educativas Especiais às Específicas .....	38
4.3. Medidas inclusivas no ensino dos alunos com NEE.....	43
4.4. Pressupostos de organização e intervenção da ação tutorial.....	45
CAPÍTULO II - ESTUDO EMPÍRICO E <i>DESIGN</i> .....	49
1. A METODOLOGIA QUALITATIVA DA INVESTIGAÇÃO .....	49
2. AS QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO .....	53
3. O CENÁRIO DE ESTUDO E OS SEUS SUJEITOS .....	55
3.1. Caracterização do Agrupamento de Escolas.....	57
3.2. Os sujeitos participantes no estudo .....	58
3.2.1- Os alunos com NEE.....	59
3.2.2. Pais/Encarregados de Educação .....	62
3.2.3. Diretores de Turma.....	64
3.2.4. Coordenadora da EMAEI.....	65

3.2.5. Tutora .....	66
4. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS .....	66
4.1. Entrevista semiestruturada.....	67
4.2. Observação natural, participante e documental.....	69
4.3. Registo de notas de campo.....	72
5. PROCEDIMENTOS ÉTICOS LEGAIS E DE APLICAÇÃO.....	73
CAPÍTULO III – ANÁLISE E TRATAMENTO DE DADOS.....	75
1. ANÁLISE DE CONTEÚDO ÀS ENTREVISTAS.....	75
1.1. Entrevistas aos alunos .....	76
1.2. Entrevistas aos pais/encarregados de educação .....	85
1.3. Entrevistas aos diretores de turma .....	92
1.4. Entrevista à coordenadora da EMAEI e da Educação Especial .....	100
2. ANÁLISE ÀS SESSÕES DE APOIO TUTORIAL OBSERVADAS .....	105
3. ANÁLISE À OBSERVAÇÃO DOCUMENTAL.....	111
4. ANÁLISE AOS REGISTOS DE NOTAS DE CAMPO .....	114
5.-TRIANGULAÇÃO E VERIFICABILIDADE DAS PERGUNTAS DE INVESTIGAÇÃO .....	116
CAPÍTULO IV: PROPOSTA DE INTERVENÇÃO DE APOIO TUTORIAL .....	133
CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES .....	145
1. ALGUMAS IDEIAS A RETER.....	145
2. LIMITAÇÕES DO ESTUDO .....	148
3. SUGESTÕES .....	148
BIBLIOGRAFIA .....	151
LEGISLAÇÃO .....	161
ANEXOS .....	163
Anexo 1 – Pedido de Autorização para a Investigação .....	165
Anexo 2 – Consentimento Informado para Pais e Encarregados de Educação. ....	167
Anexo 3 – Termo de Consentimento e Livre Aceitação.....	169
Anexo 4 – Guião da Entrevista Semiestruturada aos Alunos .....	171
Anexo 5 – Guião da Entrevista Semiestruturada aos Pais/ Encarregados de Educação .....	173
Anexo 6 – Guião da Entrevista Semiestruturada aos Diretores de Turma .....	175
Anexo 7 – Guião da Entrevista Semiestruturada à Coordenadora da EMAEI e da Área Disciplinar de Educação Especial.....	177

Anexo 8 – Categorias e subcategorias de análise das entrevistas .....	180
Anexo 9 – Cronograma das sessões de Apoio Tutorial.....	185
Anexo 10 – Categorias e subcategorias de análise das sessões de apoio tutorial .....	187
Anexo 11 – Plano de Ação Tutorial.....	191
Anexo 12 – Plano de Intervenção de Ação Tutorial .....	193
Anexo 13 – Ficha de registo de contactos.....	195
Anexo 14 – Contrato Pedagógico de Ação Tutorial.....	197
Anexo 15 – Relatório de Avaliação de Ação Tutorial.....	199
Anexo 16 – Ficha de Autoavaliação .....	201
Anexo 17 – Plano de sessão de apoio tutorial .....	203



## Índice de figuras

Figura 1 - Concetualização semântica do termo Tutor .....	12
Figura 2 - Pressupostos pedagógicos da aprendizagem.....	44
Figura 3 – Áreas de Competências do Perfil dos Alunos (ACPA) .....	130
Figura 4 – “As Esponjas Felizes” .....	141



## **Lista de abreviaturas, siglas e acrónimos**

**ACPA** – Áreas de Competências do Perfil do Aluno

**AL** - Aluno

**AT** - Apoio Tutorial

**CAA** - Centro de Apoio à Aprendizagem

**CEB** - Ciclo do Ensino Básico

**CIF** - Classificação Internacional de Funcionalidade

**COORD** – Coordenadora

**CRP** – Constituição da República Portuguesa

**CRSE** - Comissão de Reforma do Sistema Educativo

**CPCJ** - Comissão de Proteção de Crianças e Jovens

**DAC** – Domínios de Autonomia Curricular

**DEB** – Diretoria do Ensino Básico

**DGE** - Direção Geral da Educação

**DL** – Decreto-Lei

**DT** - Diretor de Turma

**DTs** - Diretores de Turma

**EMAEI** - Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva

**E. Ed.** – Encarregados de Educação

**EUA** - Estados Unidos da América

**ME** - Ministério da Educação

**NAI** – Núcleo de Apoio à Infância

**NEE** - Necessidades Educativas Especiais

**NEE** - Necessidades Educativas Específicas

**OCDE** - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

**OMS** - Organização Mundial de Saúde

**ONU** - Organização das Nações Unidas

**PAA** – Plano Anual de Atividades

**PAT** – Plano de Ação Tutorial

**PASEO** - Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória

**PE** – Programa Educativo

**PE** – Projeto Educativo

**PEI** – Programa Educativo Individual

**PAT** – Plano de Ação Tutorial

**PIT** - Plano Individual de Transição

**RCM** – Resolução do Conselho de Ministros

**SEN** - Specific Education Needs

**SPO** - Serviços de Psicologia e Orientação

**UNESCO** - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho insere-se no âmbito do Mestrado em Educação Especial - Domínio Cognitivo e Motor. Trata-se de uma investigação qualitativa (paradigma interpretativo) que tem o propósito compreender o contributo do Apoio Tutorial no acesso ao currículo por parte de alunos com Necessidades Educativas Específicas.

Numa fugaz e generalista contextualização histórico-interpretativa, damos-nos conta de que a primeira metade do século passado, marcada por uma grande instabilidade político-económica com predominância mundial para cenários de guerra, não contemplou a escolarização como preocupação constituída.

No caso concreto da sociedade portuguesa, assolada por avultadas dificuldades financeiras, caracterizou-se, predominantemente, por uma generalização de famílias pobres e numerosas. Distinga-se, aqui, o meio rural do meio urbano. No primeiro, as famílias desfavorecidas e com muitos filhos canalizavam a sua mão-de-obra infantil para os trabalhos agrícolas e domésticos, o que contribuía para o fraco orçamento familiar. Nas cidades encontram-se com muita frequência, por exemplo nas ruas da capital, os catraios vendedores de gelados ou as “pequenas” criadas de servir. Sendo de considerar que, quer num ambiente quer noutra, estamos perante crianças que, na sua maioria, nunca frequentaram uma escola.

Relativamente à minoria que cumpria uma escolaridade, assistimos, até à década de 50, a uma educação nas escolas, que era muito influenciada pela ideia de que os fatores determinantes no desempenho escolar seriam as capacidades mentais dos alunos, consideradas estáveis, independentemente do desenvolvimento e da idade. Chegados a finais dos anos 60, o aluno continua a ser considerado como um sujeito passivo, meramente reativo, possuindo um papel muito restrito no processo de educação e aprendizagem, educação essa que era função exclusiva da escola, dos professores e dos restantes educadores (Antunes, 1990).

As últimas décadas do século passado culminam com aquela que será uma das grandes conquistas do ensino no século XX, que foi trazer todas as crianças à escola.

Relativamente ao caso dos alunos com NEE, após a 2ª Guerra Mundial, com a valorização dos direitos humanos, surgem os conceitos de igualdade de oportunidades, direito à diferença, justiça social e solidariedade nas novas conceções jurídico-políticas, filosóficas e sociais de organizações como a ONU, a UNESCO, a OMS, a OCDE e o Conselho da Europa..., passando as pessoas com deficiência a ser consideradas como possuidoras dos mesmos direitos e deveres de todos os outros cidadãos e, entre eles, o direito à participação na vida social e à sua consequente integração escolar e profissional.

Nasce, desta forma, a chamada educação integrada, sendo compreendida como um meio facilitador, capaz de diminuir as diferenças entre a criança deficiente e a criança

dita “normal”, através de um atendimento individualizado, organizado e adaptado às diferenças de cada criança.

Para Rodrigues (2001) este modelo fica francamente aquém do objetivo de integrar todos os alunos, na medida em que se interessou pelo aluno, mas ficaram no esquecimento os conceitos e práticas escolares. Contudo, abrem-se as portas para o acesso de crianças com NEE, a escolas de ensino regular, que permitirá, pouco a pouco, a sua interação com outras crianças, tanto no que se refere a ações sociais como também nalgumas áreas específicas, como é o caso, por exemplo, das expressões. Nos anos 80, a educação especial deixará de ser um lugar para passar a ser um serviço, sendo reconhecido ao aluno com NEE o direito a frequentar a turma de ensino regular, tendo sido essa uma das maiores preocupações das sucessivas reformas educativas.

Ao abordarmos, o conceito de integração não podemos esquecer que integração e inclusão, apesar de parecerem semelhantes, são bastante divergentes, pois qualquer criança pode estar integrada sem ser incluída. A criança só estará incluída quando for parte integrante, participando ativamente no processo educativo. Na verdade, ao longo das últimas décadas, tem-se vindo a atribuir uma maior relevância ao papel do aluno, enquanto sujeito/participante na dinâmica de ensino-aprendizagem. Esta conjuntura leva a que, e no que respeita à educação do século XXI, a mesma enfrente como desafio audacioso atender à especificidade de cada aluno, no seu processo de aprendizagem (Alarcão & Simões, 2008).

Na atual sociedade altamente influenciada por uma crescente abertura, que se reflete, ao nível educacional, em maiores índices de heterogeneidade e diversidade dos alunos, estamos a assistir a uma mudança de paradigma, que se caracteriza pela passagem de uma lógica de certezas, onde os princípios não eram questionados, para um paradigma marcado pela propagação célere da informação, transformação constante do conhecimento e ajustamentos rápidos a novas formas sociais e organizacionais (Fernandes, 2008).

Neste cenário em que se caminha no sentido da globalização não esquecendo as idiossincrasias de cada comunidade, torna-se imprescindível adaptar os sistemas educativos às novas realidades sociais (Freire, 2005). De facto, face à diversidade de populações, a educação para ser eficaz terá de articular as estratégias de ensino e as próprias aprendizagens à realidade individual e sociocultural dos alunos e, desta forma, contribuir para a formação de cidadãos mais instruídos, com capacidade interventiva, que lhes possibilite resolver problemas e enfrentar desafios de forma competente.

A premissa da oferta de uma escola de qualidade a todos os alunos está subjacente aos princípios fundamentais de uma educação inclusiva, que tem preconizado uma nova configuração de escola, de forma a promover-se um contexto educativo onde cada aluno possa receber os estímulos que necessita para progredir e aprender,

independentemente das suas características e necessidades, não se perdendo de vista nenhum e procurando harmonizar-se com todos eles (Portugal & Laevers, 2010).

A Agenda para o Desenvolvimento Sustentável de 2030, com o foco em não deixar ninguém para trás, oferece uma oportunidade única para construir sociedades mais inclusivas e mais equitativas, o que, para ser conseguido, tem de começar pela criação de sistemas educativos inclusivos. O objetivo de Desenvolvimento Sustentável sobre educação exige uma educação de qualidade, inclusiva e equitativa, que garanta oportunidades de aprendizagem ao longo da vida e para todos. Enfatiza a inclusão e a equidade como base e apela à criação de ambientes de aprendizagem seguros, não violentos e inclusivos (ONU, 2015). Para atingir esse objetivo ambicioso, as escolas devem tomar medidas para prevenir e abordar todas as formas de exclusão e marginalização, de vulnerabilidade e de desigualdade no acesso, na participação e na conclusão da escolaridade obrigatória, bem como nos processos e resultados de aprendizagem. Requer, também, a compreensão da diversidade dos alunos como oportunidade para melhorar e democratizar a aprendizagem de todos. O atual contexto das políticas públicas no âmbito da educação inclusiva coloca desafios importantes às escolas, às equipas e aos profissionais nos domínios organizacionais e das práticas educativas.

Este importante legado sobre a educação e filosofias inclusivas, no sentido de dar respostas adequadas e contextualizadas na obtenção do sucesso educativo funcional, mostra que a escola tem de evoluir para diversas metodologias que sejam flexíveis, dinâmicas, diversificadas e compensadoras. Para tal, há necessidade de apoiar as escolas com meios técnicos e humanos com uma pedagogia inspirada na criança.

O presente estudo enquadra-se nessa perspetiva de resposta e de capacitação dos profissionais de educação, das equipas educativas e das escolas no desenvolvimento de práticas e estratégias pedagógicas mais inclusivas. Assim, analisando o contexto educativo atual, o qual tem como pano de fundo a generalização da escolaridade obrigatória, assente numa conceção inclusiva de educação, bem como o surgimento de múltiplas formas de resposta à diversidade do público aprendente, de entre as quais se encontra em franco reconhecimento o Apoio Tutorial, enquanto estratégia de promoção do desenvolvimento da criança/jovem, surge a presente investigação, que visa analisar o contributo do Apoio Tutorial no acesso ao currículo por parte de alunos com necessidades educativas específicas.

Foram motivações de origem pessoal e profissional que conduziram à realização desta investigação temática. O facto de esta ser a área de residência da autora e da mesma desempenhar funções docentes neste agrupamento de escolas, proporcionou-lhe um bom conhecimento do meio e dá-lhe a possibilidade de testemunhar de que forma, neste contexto, a este tipo de aprendentes, se tem aplicado esta medida, ao abrigo da legislação em vigor. Saliente-se, contudo, que a referida profissional não trabalha com os participantes do estudo, aspeto que, desde o início, foi salvaguardado com o objetivo de se conseguir manter o distanciamento e imparcialidade exigíveis,

nestes casos. O contexto e consequentes práticas educativas preconizadas pelo estabelecimento de ensino em causa espoletaram, na autora, o interesse em focalizar a atenção na aplicação concreta desta estratégia de apoio à aprendizagem, dentro das diferentes possibilidades legais de implementação da tutoria. Desde início se pretendeu analisar o Apoio Tutorial (álnea e), do Artigo 9º), destinado a alunos com NEE, ao abrigo do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, dado o enfoque que atribuímos às necessidades específicas do público com que nos debatemos.

Não raras vezes assistimos, em Portugal, a algumas ambiguidades quer na conceção, como aplicação desta medida de apoio. No caso dos alunos com necessidades específicas chega mesmo, em determinadas situações, a ser desvalorizada a sua implementação, dado o aluno a quem se pode aplicar já usufruir de outros apoios, nomeadamente da Educação Especial. No caso em análise, assiste-se a uma abordagem diferenciadora, na medida em que se aproveitam, por um lado, as potencialidades da aplicação da medida em si e, por outro, uma conjugação e, até, aplicação por parte de quem melhor conhece o aprendente que dela usufrui, como é o caso da docente de Educação Especial, sendo tal encarado como uma mais-valia que, também, nos propomos, aqui, analisar. Estes aspetos aliados à constatação da escassez de estudos nacionais sobre tutoria, sobretudo aplicada a alunos com NEE, assumiram-se como um desafio na concretização do presente trabalho, ao qual acresce o facto de, com o contexto pandémico recentemente vivido, termos assistido a uma revitalização da tutoria, espelhada, até, nas diretrizes emanadas da DGE e respetivas propostas de implementação, no âmbito da recuperação de aprendizagens.

É com base nestes pressupostos que partimos da seguinte formulação do problema de estudo:

### **Qual o contributo do Apoio Tutorial no acesso ao currículo por parte de alunos com Necessidades Educativas Específicas?**

Apresentada a problemática a investigar, gizamos os seguintes objetivos que norteiam o trabalho:

- Conhecer as principais características do docente responsável pelo Apoio Tutorial de alunos com Necessidades Educativas Específicas do Agrupamento de Escolas X;
- Identificar os conhecimentos que os alunos, encarregados de educação, e professores inquiridos detêm sobre o papel do professor tutor de alunos com NEE;
- Caracterizar as metodologias de intervenção desenvolvidas na aplicação do processo de Apoio Tutorial;
- Perceber as vantagens do Apoio Tutorial no acesso ao currículo, por parte de alunos com NEE;
- Identificar diferentes áreas de competências trabalhadas no Apoio Tutorial.

Os objetivos elencados assumem-se como enunciados orientadores da intenção de produzir conhecimento sustentado sobre o problema.

No processo heurístico de pesquisa analisámos conceitos e uma grande quantidade de estudos teórico-práticos, que mostram que a tutoria pode ser uma forma muito eficaz de conseguir resultados (Bloom, 1984; Cohen, Kulik & Kulik, 1982; Devin-Sheehan, Feldan & Allen, 1976; Sharpley & Sharpley, 1981). Neste enquadramento, conceptual recorremo-nos de Topping (1996), que reforça a ideia de que a tutoria seja bem estruturada e vá ao encontro das necessidades de cada tutorando. Sabemos que nem toda a tentativa de fazer tutoria é automaticamente eficaz em qualquer lado. Para o ser, a tutoria necessita de ser ponderada, bem estruturada e cuidadosamente monitorizada.

Numa tentativa de contribuir para a clarificação do papel da tutoria no reforço à aprendizagem, sempre em estrita conexão com a figura do tutor e características exigíveis *versus* apresentadas para o exercício destas funções, bem como fatores a considerar na definição de um plano de ação do Apoio Tutorial, que se assumam como formas mais eficazes de estabelecer e desenvolver relações positivas de trabalho colaborativo e aprendizagens significativas de acesso ao currículo, surgem-nos autores como Alarcão e Simões (2008), que, para além de referenciar o trabalho da tutoria, enquanto apoio académico, que possibilita a concretização de aprendizagens e acesso ao currículo, reforçam que o mesmo implica outros mecanismos de desenvolvimento do jovem nas suas várias dimensões, mais especificamente no que diz respeito ao apoio sócio emocional, desenvolvimento identitário e autodeterminação, numa perspetiva de impacto a longo prazo, o que enfatiza a pluridimensionalidade deste tipo de apoio, bem como as divergentes potencialidades mediadoras, que abrange no processo de aquisição de aprendizagens.

Efetivamente, a experiência profissional que detemos, intentada na revisão de literatura que nos sustenta, estiveram subjacentes na formulação do problema da investigação em curso, cujos objetivos definidos nos conduziram na produção de informação sobre a temática em causa que, como vemos, se reveste de grande atualidade, pertinência no processo educativo e, desde há muito até à atualidade, de múltiplas nuances de conceção e aplicação. Mas... centramo-la na especificidade de cada aluno?

Sim, sem dúvida, na medida em que, aqui, reside a peculiaridade da pesquisa. Ao depararmo-nos com um Apoio Tutorial que, de acordo com Topping (1996), pode ser eficaz de diferentes maneiras, na medida em que possibilita: mais prática; mais atividade e variedade; mais ajuda individualizada; maior questionamento; utilização de vocabulário mais simples; mais modelos e demonstração; mais exemplos relevantes; uma maior resolução de mal-entendidos; mais incitamento e autocorreção; frequente elogios; mais oportunidades de fazer generalizações; mais reflexão acerca da aprendizagem (metacognição) e mais autorregulação e formas diferenciadas de aprendizagem, cumpre-nos analisá-lo, justamente, do ponto de vista do recurso que potencia a ampliação da participação e aprendizagem de cada tutorando, dentro das suas reais especificidades, ao invés de um mecanismo auto e

hetero-regulatório de atitudes protagonizadas por alunos conotados, em tempos idos e *quicá* atuais, como portadores de necessidades especiais.

Realizámos uma investigação de metodologia qualitativa, assente no paradigma interpretativo (estudo de caso situacional) tendo como contexto de recolha de dados um agrupamento de escolas da zona centro interior de Portugal, mais concretamente do distrito da Guarda, aqui designado por Agrupamento de Escolas X. Guba (1990) considera o paradigma interpretativo de suporte à metodologia qualitativa, um conjunto de crenças que orientam a ação. O pretendemos entender o fenómeno do Apoio Tutorial, mais concretamente o seu contributo no acesso ao currículo por parte de alunos com NEE através dos significados que os sujeitos participantes na investigação lhe atribuem, confere à investigação esse cariz interpretativo, ao qual acresce a vertente analítica, caracterizada pelas perguntas de investigação, que são analisadas e interpretadas em função dos dados obtidos, através da triangulação.

Trata-se de uma amostra pequena de sujeitos participantes e, por isso, assume-se como estudo de caso (situacional) de índole exploratória para posteriores investigações. Apresenta um cariz descritivo e transversal, na medida em que são captadas opiniões de pessoas pertencentes a determinados grupos (alunos, pais/encarregados de educação e professores), num momento específico, avaliando-se enquanto sujeitos com origens, idades e pertenças distintas. Contempla, igualmente, a investigação uma vertente exploratória, dado que se desenvolve em torno de um objeto de estudo relativamente ao qual existem poucas informações e estudos concretizados. É a partir dos objetivos definidos que se pretende apresentar uma determinada visão do problema, o que possibilita afirmar que estamos perante uma pesquisa descritiva que se aproxima da explicativa. Procurámos entender o fenómeno em estudo, através dos significados que os sujeitos lhe atribuem, o estudo assume-se como interpretativo e analítico, por, de acordo com Flick (2005), se proceder à análise das perguntas de investigação em função da natureza dos dados obtidos

Na parte de análise e tratamento de dados privilegiámos a triangulação de dados, enquanto procedimento adequado ao tipo de informação recolhida e de investigação (qualitativa), a qual será obtida através da observação natural e participante nas sessões de Apoio Tutorial com recurso a notas de campo, bem como a observação documental, igualmente com recurso a notas de campo; entrevistas semiestruturadas a quatro alunos, que beneficiam de Apoio Tutorial, ao abrigo do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, seus encarregados de educação, diretores de turma e coordenadora da EMAEI e da Educação Especial.

Relativamente ao itinerário metodológico de estrutura do trabalho contempla uma divisão em três capítulos. No primeiro capítulo surge o enquadramento teórico, que sustenta a investigação. Procede-se a uma revisão bibliográfica onde, num primeiro ponto, são abordadas e analisadas as temáticas referentes à origem etimológica do termo tutoria em conexão linguística com a concetualização semântica

do termo tutor. Enumeram-se, igualmente aqui, diferentes contributos históricos que nos possibilitam averiguar que a figura do tutor sempre foi uma presença em educação, não obstante as profundas *nuanças* que a implementação deste método foi assumindo. No segundo ponto deste capítulo procede-se a uma verificação legislativa, que, com base na análise ao quadro normativo do ensino básico e secundário português, nos possibilita discorrer sobre a valorização do potencial pedagógico da tutoria, coincidente com situações limite da necessidade de recursos e estratégias promotoras do processo de ensino. A este propósito sustentamos a investigação nalguns autores que reconhecem o Apoio Tutorial como uma forma de acompanhamento diferenciado ao aluno, cujos aspetos como a proximidade relacional, a autonomia e a autoeficácia se assumem como facilitadores da aprendizagem (Alarcão & Simões, 2008). No que se refere ao terceiro ponto, começamos por fazer uma abordagem ao conceito de currículo: dos enfoques ao desenvolvimento curricular. Com base em autores como (Roldão, 1999) apontam-se fatores responsáveis pelas alterações que, ao longo dos tempos, o currículo tem vindo a sofrer, nomeadamente: a sociedade, os saberes científicos e o aluno, destacando-se a articulação destes na ação global exercida sobre o currículo. Posto isto, centramo-nos num segundo subponto do currículo que se objetiva no garante de que todos a todos os alunos é dada a possibilidade de construir conhecimento, independentemente da diversidade do público aprendente. Abordamos, a partir deste enquadramento, a flexibilidade curricular com base numa bibliografia congruente que, para além de apresentar pressupostos basilares para que ocorra o maior ajuste possível entre a oferta educativa e as características dos alunos, infere, no subponto subsequente, acerca das modificações ao currículo realizadas pelos professores, bem como as diferentes estratégias implementadas com o objetivo de dar respostas às necessidades dos alunos. Neste âmbito, demarcamos as adaptações curriculares concretizadas através de estratégias pedagógicas implementadas, como é o caso do Apoio Tutorial, e alterações feitas ao currículo comum, com o objetivo de o tornar acessível a todos os alunos, nomeadamente alunos com NEE, que constituem os participantes da presente investigação.

Exploramos, no ponto quatro do trabalho, a Educação Especial, concretamente os passos mais significativos do conceito, que têm vindo a ser dados em Portugal, bem como o tipo de dificuldades que lhe são confinadas.

Na perspetiva histórica das NEE, que delineamos, fazemos um percurso que vai desde a criação do conceito propriamente dito às tendências atuais, em matéria de princípios, políticas e práticas educativas. Referem-se os diferentes tipos de Necessidades Educativas Especiais e, numa apreciação à Educação Especial em Portugal, enumeram-se as principais reformas educativas e documentos oficiais com vista à definição de uma legislação inclusiva para aluno com NEE.

Num cenário de resposta direcionada a cada um dos alunos e de atendimento à diversidade, cujo enquadramento, num modelo inclusivo de educação, encontra sustentação legal nos normativos DL n.º 54/2018, de 6 de julho e DL n.º 55/2018, de

6 de julho, apresentamos a diferenciação gradual a que temos vindo a assistir, que se traduz num afastamento conceptual das necessidades educativas especiais para necessidades educativas específicas, numa ótica de uma verdadeira inclusão enquanto educação para todos e abordando cada aluno dentro da sua especificidade.

Contextos peculiares exigem medidas próprias de atendimento e resposta, é o que, no subponto seguinte da investigação, elencamos, ao, de acordo com autores como Leite et al. (2011), nos referimos ao Apoio Tutorial enquanto prática didático-pedagógica capaz de tornar os conteúdos curriculares mais próximos dos contextos de cada aluno e, desta forma, mais significativos, promovendo a aquisição de saberes e o sucesso escolar. Com o intuito de objetivar a forma como, em contexto escolar, a tutoria passa de pretensão projeto a prática implementada, ao serviço dos alunos com necessidades específicas, terminamos este capítulo com a explanação dos pressupostos de organização e intervenção da ação tutorial.

Relativamente ao segundo capítulo deste trabalho, proceder-se-á à apresentação do estudo empírico e *design* de investigação. O presente estudo organiza-se de acordo com uma metodologia qualitativa. No âmbito da investigação qualitativa e relativamente aos métodos de recolha de dados usados, estamos perante um estudo de caso, uma vez que, partindo do problema definido, pretendemos saber qual o contributo do Apoio Tutorial no acesso ao currículo por parte de alunos com Necessidades Educativas Específicas, num espaço em concreto, um agrupamento de escolas da zona centro interior de Portugal. Dentro de um ambiente natural de escola, procede-se à recolha de dados recorrendo a diferentes técnicas/instrumentos, designadamente a observação participante com recurso a notas de campo; entrevistas semiestruturadas e observação documental. A triangulação dos dados recolhidos, através destes instrumentos utilizados, visa uma compreensão em profundidade o mais diversificada possível da problemática.

No ponto dois deste capítulo, definimos o problema da investigação e respetivas perguntas de investigação, que funcionam como fio condutor do *design*. Segue-se, noutro ponto, a caracterização do cenário de estudo (Agrupamento de Escolas) e dos sujeitos participantes, a saber: alunos, encarregados de educação; docentes / diretores de turma; docente / coordenadora da EMAEI e da área disciplinar de Educação Especial. As técnicas e instrumentos de recolha de dados utilizados no estudo são enumerados no ponto seguinte deste segundo capítulo, concretizando-se na aplicação de entrevistas semiestruturadas aos sujeitos do estudo, observação natural, participante e documental, bem como no registo de notas de campo. Indicaremos o processo de validação dos instrumentos de recolha de dados aplicados no estudo. No término do capítulo, como ponto quinto, surgem os procedimentos éticos legais e de aplicação do estudo, elencados numa descrição de diferentes iniciavas de efetivação.

Relativamente ao terceiro capítulo, é destinado à análise e tratamento de dados obtidos através das entrevistas, observação e notas de campo, bem como a

triangulação dos dados recolhidos das diferentes fontes, articulados com a teoria fundamentada na interpretação dos referidos dados e, ainda, a verificabilidade das perguntas de investigação definidas.

No quarto e último capítulo apresentamos uma proposta de intervenção no âmbito do Apoio Tutorial em contexto escolar, com a definição de etapas e estratégias de atuação, calendarização, intervenientes, atividades e recursos/mecanismos avaliativos, de modo a poder ser aplicada posteriormente.

Finalmente, estabelecemos as principais conclusões ressaídas da investigação, limitações do estudo, bem como algumas recomendações para futuras investigações nesta área.

Em Portugal, existe uma considerável escassez de estudos relativamente ao tema do Apoio Tutorial, associado ao enquadramento titubeante a que é dotado nas políticas de cada estabelecimento de ensino e a existência de uma necessidade exploratória da forma como, da parte dos alunos, sobretudo dos que manifestam necessidades específicas, ele é encarado, que fizemos com que encontrássemos pertinência nesta investigação temática. Sabendo-se de antemão que, por um lado, alguns alunos, quando surge a proposta para este tipo de apoio, apresentam uma postura reticente, evidenciando, até, considerado número de faltas e, noutros casos, encaram-no como uma importante estratégia de recuperação, implicada no seu bem-estar, sucesso e inclusão escolares, tal apresentou-se-nos como determinação curial e impulsionadora para uma abordagem da tutoria, numa perspetiva de concretude acessória em relação ao currículo, tendo por base um contexto discente que, no usufruto de medidas de apoio à aprendizagem e à inclusão, frequenta o referido apoio. Por outro lado, o facto de no Agrupamento de Escolas X a medida ser aplicada, mas não existirem quaisquer dados percentuais ou analíticos sobre os efeitos da mesma na concretização das aprendizagens discentes, impeliu-nos na efetivação da investigação.

Reiteramos, para que não restem dúvidas, que, apesar de constatararmos que esta medida de apoio é um importante mecanismo de suporte à inclusão, não foi objetivo desta investigação abordá-lo, especificamente, enquanto estratégia de resposta para tornar a escola mais inclusiva, mas sim enquanto contributo no acesso ao currículo de alunos com NE. Este facto justifica a opção de não dedicarmos qualquer capítulo exclusivamente à escola inclusiva, na medida em que, em função dos objetivos do estudo, optámos por fazer uma abordagem enquadrada na análise da tutoria como contributo para o acesso a aprendizagens significativas, assumindo-se, nesta perspetiva macro, como um fator, entre muitos outros, que poderão ocorrer no processo de inclusão.

Salvaguardando que uma realidade imbrica a outra, há que considerar a tutoria na sua forma de implementação como a tal “estaca” como, figuradamente, a designamos, capaz de diluir fragilidades, potenciar capacidades, num exigente processo de implementação colaborativa, entre diferentes intervenientes e cujo legado, aqui,

exploramos numa perspetiva de acesso ao currículo por parte de alunos com necessidades específicas.

## CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO-CONCEPTUAL

A história da educação tem sido, frequentemente, influenciada por transformações ideológicas e políticas que, numa tentativa de responderem a contextos diferenciados e necessidades sócio individuais dos alunos, optam por marcadas práticas educativas. O método tutorial, em contexto escolar, é um desses exemplos, cuja implementação se associa a diferentes realidades pedagógicas.

Atualmente o princípio fundamental da “Escola” concretiza-se no conceito de educação inclusiva, preconizado por diretrizes que apontam no sentido de que, sempre que possível, todos os alunos devem aprender juntos, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem, das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras (ONU,1994). “Devendo a escola adequar os processos de ensino às características e condições individuais de cada aluno, mobilizando os meios de que dispõe para que todos aprendam e participem na vida da comunidade educativa”. (DL 54, 2018: 1)

Neste enquadramento de recurso colocado ao serviço das necessidades específicas de determinados alunos, apresentamos, ao longo deste capítulo, a tutoria. Efetuamos uma explanação do conceito e respetiva delimitação normo-educativa, não descurando a dissociável profusão do Apoio Tutorial com o respetivo executor, o tutor.

Dentro do carácter diferenciador desta estratégia de apoio, pretende-se averiguar acerca do seu potencial mediador no acesso ao currículo por parte de alunos com NEE.

Neste âmbito, demarcamos a flexibilidade curricular e as adaptações ao currículo, enquanto medidas concretizadas através de estratégias pedagógicas implementadas, como é o caso do Apoio Tutorial.

### 1. TUTORIA: ETIMOLOGIA E CONTRIBUTOS HISTÓRICOS

No DPLP (2022) a palavra-*tutoria*- surge-nos com a seguinte definição: “direito/autoridade legal para exercer a função de tutor”. Sendo este último o étimo do qual deriva o termo tutoria. Com origem no vocábulo latino **tutor (-oris)**, cujo significado é “aquele que detém a tutela sobre alguém”, esboçamos a concetualização semântica que o termo latino apresenta.

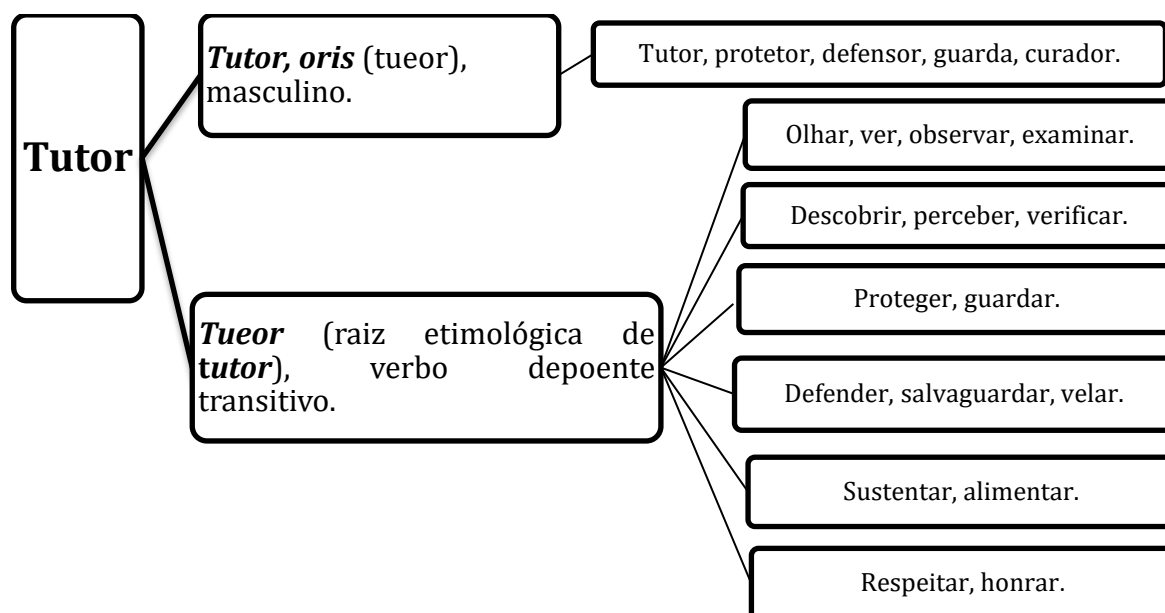


Figura 1 - Concetualização semântica do termo Tutor  
Fonte: Elaborado pela autora

Constatamos, a partir da análise etimológica feita, que, do ponto de vista linguístico, estamos perante um termo plurívoco, em função dos contextos em que se considere. Na presente investigação, explorá-lo-emos em ambiente educativo, tentando clarificar o papel da tutoria e, por inerência, do professor tutor, no âmbito do exercício das suas funções.

Não obstante as *nuances* que a implementação deste método ia assumindo, o que é facto é que a figura do tutor sempre foi uma presença em educação.

Em Inglaterra, no século XVIII, a tutoria inter pares foi uma das experiências de democratização da educação feitas por Joseph Lancaster que criou uma escola, dando corpo ao método Lancaster ou método do ensino mútuo. Um professor ensinava uma classe onde eram formados alunos que, por sua vez, iriam ajudar os seus colegas com mais dificuldades (Baptista, 2011).

Em Portugal, o ensino mútuo também foi amplamente implementado, existindo registo de, em 1818, funcionarem cinquenta e cinco escolas militares de ensino mútuo na nação lusitana.

Já no século XX, durante os anos sessenta, ter-se-ão desenvolvido, nos Estados Unidos, especialmente ao nível do ensino universitário, programas de educação nacional cujo objetivo era reduzir o insucesso escolar, principalmente das camadas mais desfavorecidas (Baudrit, 1999, 2000, cit. por Vieira, 2011). Estas práticas consistiam em selecionar estudantes mais velhos ou detentores de mais conhecimentos, para prestarem auxílio aos alunos que evidenciavam maiores dificuldades. Estamos perante os designados mentores, no atual desenho curricular português. Para além disso, a América face à forte emigração que ocorreu neste

período histórico e respetiva entrada de jovens no ensino superior, sobretudo durante a presidência de Kennedy, teve que implementar um sistema de ensino que desse resposta a uma grande heterogeneidade de culturas e línguas. Os Estados Unidos recorrem, assim, ao método de tutoria, recrutando tutores que fossem capazes de comunicar com estes alunos (Baudrit, 2009). Semião (2009) é de opinião de que na 2.<sup>a</sup> metade do século XX se verificou uma revitalização do recurso às tutorias, nomeadamente nos Estados Unidos da América, como resposta à heterogeneidade e diversidade da população escolar, geradora da necessidade de alguma individualização no ensino.

No mesmo período histórico, em Inglaterra, surgem referências ao *pastoral care*, que, de acordo com Baptista (2011), aparece com o objetivo de ajudar os alunos na resolução de problemas de índole emocional, fruto de desestruturas familiares e inadaptação ao novo modelo social em curso.

Como foi referido anteriormente, a abordagem conceptual de tutoria não se reveste de linearidade, dependendo grandemente, à semelhança do que refere Rato (2013), da amplitude dos seus campos de aplicação e dos diversos modelos, através dos quais pode ser implementada. De acordo com Baptista (2011), quando se aborda o processo de tutoria, o mesmo surge em estrita conexão com a figura do tutor associando-se este, por um lado, à figura jurídica que tutela o poder paternal. Daí que, em 1911, com a publicação da Lei de Proteção da Infância, de 27 maio, sejam constituídas as Tutorias de Infância, existindo, igualmente, instituições que apoiam jovens e crianças em risco, onde existe a figura do tutor (Casa do Gaiato). Por outro lado, atualmente, no sistema de ensino nacional, tal como é referido por Simão, Flores, Fernandes e Figueira (2008), a tutoria é uma prática comum em muitas escolas de ensino básico e secundário, assim como em instituições de ensino superior. Sendo que, essas práticas têm surgido e sido organizadas como forma de responder às necessidades específicas de cada escola e instituição, não obstante a sua escassa investigação e divulgação científicas.

Para Alarcão e Simões (2008) entende-se por tutoria escolar uma relação de apoio e orientação entre um adulto (professor) e um jovem (aluno), desenvolvida durante um percurso alargado de tempo (no mínimo um ano, mas preferencialmente durante um dado ciclo de estudos), que visa não só o acompanhamento escolar do jovem, mas também o seu desenvolvimento individual e a realização do seu potencial. Esta relação deve desenvolver-se de forma corresponsável e co construída, isto é, partilhada e tecida por ambos os elementos da díade.

O trabalho de tutoria escolar não se esgota no apoio académico. Este requer outros mecanismos de desenvolvimento do jovem nas suas várias dimensões, mais especificamente no que diz respeito ao apoio sócio emocional, no desenvolvimento identitário e autodeterminação, numa perspetiva de impacto a longo prazo (Alarcão & Simões, 2008). De acordo com estes autores, na base da tutoria escolar, deverão constar objetivos que passam pela promoção da autonomia dos tutorandos em

diferentes níveis, nomeadamente nas vertentes comportamental (saber fazer...), cognitiva (saber pensar...) e afetiva (estar suficientemente seguro para...).

Partindo desta breve resenha historiográfica foi-nos possível comprovar a existência de diferentes formas de aplicação e designações do método tutorial, centrar-nos-emos, agora, na revitalização que, no caso português, tem sido dada a esta estratégia de promoção do ensino. Para tal, iniciamos uma breve incursão pelos normativos legais, culminando na atual medida de suporte à aprendizagem e à inclusão, contemplada na alínea e) do Artigo 9º, do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho - o Apoio Tutorial.

## **2. O APOIO TUTORIAL NO QUADRO NORMATIVO DO ENSINO BÁSICO E SECUNDÁRIO**

Abordando alguns normativos legais, publicados no sistema de ensino português e atinentes à aprendizagem, somos a destacar os que, direta ou indiretamente, se entrecruzam com a questão da tutoria, enquanto estratégia pedagógica ao serviço de uma educação inclusiva, que se quer para todos.

Iniciamos esta incursão com a garantia à escolaridade, preconizada pela Constituição da República Portuguesa, a qual culminará numa referência a legislação específica existente e recentemente publicada sobre o Apoio Tutorial.

No artigo 74º da Constituição da República Portuguesa, ponto 1, encontra-se explanado que todos têm direito ao ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar. Já os pontos 1 e 2 da Lei de Bases do Sistema Educativo n.º 46/86, no capítulo I, artigo 2º, referem que todos os portugueses têm direito à educação e à cultura, nos termos da Constituição da República; sendo da especial responsabilidade do estado promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares.

Concretamente sobre o apoio à aprendizagem, é publicado o Despacho n.º 178A/ME/93, de 30 de julho, que aponta um conjunto de modalidades e estratégias de apoio pedagógico, das quais os alunos podem beneficiar, referindo a possibilidade de aplicação de programas de tutoria, enquanto estratégia de apoio ao estudo, orientação e aconselhamento ao aluno.

O Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos respetivos agrupamentos escolares. No seu artigo 36º, referente à Organização das Atividades de Turma, merece menção a figura do professor tutor. O ponto 4º do mesmo artigo postula que “no âmbito do desenvolvimento contratual da sua autonomia, a escola pode, ainda, designar professores tutores que acompanharão de modo especial, o processo educativo de um

grupo de alunos”. Relativamente ao enquadramento da figura do professor tutor, merece destaque o Decreto-Regulamentar n.º 10/99, de 21 de julho, que regulamenta o regime de autonomia, administração e gestão aplicável aos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, estabelecendo as competências das estruturas de orientação educativa, bem como o regime de coordenação das mesmas estruturas. O supramencionado artigo 10º refere que “a direção executiva pode designar (...) professores tutores responsáveis pelo acompanhamento de forma individualizada do processo educativo de um grupo de alunos, de preferência ao longo do seu percurso escolar. As funções de tutoria devem ser realizadas por docentes profissionalizados com experiência adequada e de preferência, com formação especializada em orientação educativa ou em coordenação pedagógica”. No ponto 3, alíneas a) b) e c), são fixadas algumas competências do professor tutor intentando o desenvolvimento de medidas de apoio aos alunos, que passam pelo aconselhamento e orientação nas aprendizagens e pelo auxílio na integração dos alunos nas escolas. Estas atividades devem ser desenvolvidas em articulação com a família e com serviços especializados parceiros da escola. São, também, enunciadas como valências auxiliares, estruturas de psicologia e orientação e outros serviços de apoio educativo. Sendo, igualmente, da competência do professor tutor a promoção da articulação das atividades escolares com outras atividades formativas.

No âmbito do plano de recuperação de aprendizagens a aplicar aos alunos que evidenciem dificuldades, temos o Despacho Normativo n.º 50/2005 de 20 de outubro, que no artigo 2º, ponto 3, alínea b) afirma dever ser aplicado aos alunos que revelem dificuldades de aprendizagem em qualquer disciplina, área curricular disciplinar ou não disciplinar. Sendo que, o referido plano de recuperação pode integrar, entre outras, a modalidade de programas de tutoria para apoio a estratégias de estudo, orientação e aconselhamento do aluno.

Com o Decreto-Lei nº 75/2008 de 22 de abril, artigo 44º, ponto 4, o agrupamento de escolas ou escola não agrupada, no desenvolvimento da sua autonomia, pode, ainda, designar professores tutores para acompanhamento do processo educativo de um grupo de alunos em concreto.

A Lei 51/2012 de 5 de setembro, que aprova o Estatuto do Aluno e Ética Escolar, prevê no seu artigo 35º que, das equipas multidisciplinares destinadas a acompanhar os alunos, façam parte professores tutores.

O Despacho Normativo n.º 4-A/2016, artigo 12º, define o Apoio Tutorial Específico para alunos do 2.º e 3.º ciclo do ensino básico, que ao longo do seu percurso escolar acumulem duas ou mais retenções. Às escolas é atribuído um crédito horário adicional a fim de ser prestado este Apoio Tutorial aos alunos que cumpram os referidos requisitos legais. No seu artigo 12º, o Despacho Normativo n.º 10-B/2018 prevê a implementação da medida de Apoio Tutorial Específico. A implementação da mesma deve ser proposta no âmbito do funcionamento da Equipa

Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (Artigo 12.º do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho).

Merecedor de referência surge, neste momento, o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, que estabelece o atual regime jurídico da educação inclusiva em Portugal e prevê, de entre as diferentes medidas universais propostas (artigo 8.º), a promoção do comportamento pró-social (alínea d) e a intervenção com foco académico ou comportamental em pequeno grupo (alínea e), nas quais a possibilidade de enquadramento da tutoria adquire legitimidade. Além destas, também no âmbito do artigo 9º do mesmo normativo legal, surge, na alínea e), a implementação do Apoio Tutorial, enquanto medida seletiva de suporte à aprendizagem e à inclusão. No primeiro caso, temos a tutoria com um enquadramento universal, passível de ser aplicada a qualquer aluno que, no seu percurso escolar, manifeste necessidade. No que se refere ao Apoio Tutorial, enquanto medida seletiva, estamos, já, perante um apoio com uma aplicação específica para alunos que, no âmbito de uma organização multinível dos recursos, não viram as suas dificuldades colmatadas pela implementação de medidas universais, pelo que se avança para outras, de um nível de intervenção superior.

Os normativos jurídicos expostos possibilitam constatar que à escassez, à imprecisão nos modos de implementação e à denotação lacunar de formação de professores tutores, que possibilite a fundamentação de práticas de Apoio Tutorial se tem, recentemente, sobreposto uma revitalização da tutoria.

O recente contexto pandémico vivido tem, também, contribuído para que tal aconteça. Partindo da constatação de que a pandemia e o confinamento agravaram desigualdades, que houve aprendizagens que não se desenvolveram e alunos que tiveram menos capacidade de acompanhar os seus colegas, o Governo português promoveu várias medidas de apoio e recuperação das aprendizagens, as quais se encontram compiladas no documento que dá pelo título: *Orientações para a Recuperação e Consolidação das Aprendizagens ao Longo do Ano Letivo de 2020/2021*. Das diferentes estratégias de organização escolar e atividades aí propostas, passamos a destacar aquelas que, no âmbito do Plano de Atuação para a recuperação/consolidação das aprendizagens, proposto às escolas, por parte do Ministério da Educação Português, se referem diretamente à tutoria.

Estruturas e dinâmicas de acompanhamento para a recuperação das aprendizagens – Tutoria: O Apoio Tutorial específico visa, através de um acompanhamento próximo do aluno, promover a utilização de processos de autorregulação face às aprendizagens escolares, procurando melhorar o seu desempenho e competências pessoais, ou seja, fomentar o controlo de comportamentos, de forma intencional e consciente, no decorrer de situações de aprendizagem.

Para quem foi alargado o Apoio Tutorial específico?

Tendo em conta o impacto da pandemia na suspensão das atividades letivas, são excecionalmente abrangidos pelo Apoio Tutorial específico os alunos dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino

secundário que não transitaram em 2019 / 2020. Relativamente às competências do professor tutor, o supramencionado documento refere que, para além das iniciativas que possam ser definidas em cada escola, cabe ao professor tutor reunir, nas horas atribuídas, com os alunos que acompanha; acompanhar e apoiar o processo educativo de cada aluno do grupo tutorial; facilitar a integração do aluno na turma e na escola; apoiar o aluno no processo de aprendizagem, nomeadamente na criação de hábitos de estudo e de rotinas de trabalho; proporcionar ao aluno uma orientação educativa adequada a nível pessoal, escolar e profissional, de acordo com as aptidões, necessidades e interesses que manifeste; promover um ambiente de aprendizagem que permita o desenvolvimento de competências pessoais e sociais; envolver a família no processo educativo do aluno; reunir com os docentes do conselho de turma para analisar as dificuldades e os planos de trabalho destes alunos. (Ministério da Educação, 2020: 44-45)

Todas estas orientações emanadas para as escolas portuguesas, encontram-se publicadas em Diário da República, na Resolução do Conselho de Ministros n.º 53-D/2020, que estabelece medidas excepcionais e temporárias para a organização do ano letivo 2020/2021, no âmbito da pandemia da doença COVID-19.

Uma valorização do potencial pedagógico da tutoria, coincidente com situações limite da necessidade de recursos e estratégias promotoras do processo de ensino, pode dever-se ao facto da tutoria escolar, segundo Alarcão e Simões (2008), instituir uma forma de acompanhamento diferenciado ao aluno, que se centra em aspetos como a proximidade relacional, a autonomia e a autoeficácia, considerados facilitadores da aprendizagem.

### 3. O CURRÍCULO

O termo currículo vem do latim *curriculus* e significa corrida, caminhada, jornada, percurso, contemplando em si um ideário de continuidade e sequência (Ferreira, 1983). Estamos perante um termo polissémico, que não reúne consenso generalizado quando aplicado à educação. Ribeiro (1990) menciona, a propósito das inúmeras definições propostas por diferentes estudiosos da educação, que a diversidade de funções e de conceitos, mediante as perspetivas que se adotam, vem a traduzir-se, por vezes, nalguma imprecisão acerca da natureza e âmbito do currículo.

De acordo com Gonçalves e Machado (1991) a problemática em torno da definição do conceito de currículo e da delimitação do seu campo é alvo de interesse por parte de vários investigadores, pois a necessidade de encontrar unidade e coerência de pensamento no que respeita às questões curriculares, justifica-se porque a variedade e as diferenças de perspetivas a vários níveis do currículo não advêm apenas das opções que se tomam em relação aos seus fundamentos, mas também da estruturação que decorre da definição do seu objeto e da delimitação do seu campo.

Zabalza (1992) conclui que se têm apresentado muitas e muito diferentes definições de currículo, tratando-se de uma realidade social que é fácil de compreender e difícil de definir.

### 3.1. O currículo: dos enfoques ao desenvolvimento curricular

Da grande diversidade de enfoques, preconizados por autores cujos entendimentos sobre o currículo variam, somos a destacar os seguintes no campo da educação: O currículo pode ser considerado como um plano, que define os objetivos (educacionais) a alcançar (Tyler, 1979; Stenhouse, 1981; Zabalza, 1992; Pacheco, 2007, cit. por Viana, 2017).

Bruner (1996), Kelly (1981), Giméno Sacristán (1999), M<sup>a</sup> do Céu Roldão (1999), Goodson (2001, cit. por Viana, 2017) apresentam o currículo direcionado para o programa educacional (de determinada instituição), cujo cumprimento obedece a uma sequência ordenada de estudos ou programa de atividades sequenciais (planeadas). No caso de Kelly (1981), bem como Cardoso (1987) estamos, perante autores que o direcionam para o conteúdo de um assunto ou área de estudos em particular.

De facto, o currículo, enquanto prática, é uma definição apresentada por Zabalza (1992), Giméno Sacristán (1989), Young (1998), Young e Whitty (1976), Pinar, Reynolds, Slattery e Taubman (1995, cit. por Viana, 2017).

Por outro lado, autores como Goodson (2001) e Peralta (2012) enfatizam-no como uma construção social e política, não sendo, igualmente, descurada a construção cultural de currículo, mencionada, no século passado, por Young (1998) e mais recentemente vincada em Apple (2002).

Peralta (2005) referencia-o como um processo de comunicação, aprendizagem e ensino.

Vários têm sido os autores que apresentam o currículo como o conjunto de aprendizagens que cabe à escola garantir e organizar. (Kelly, 1981; Cardoso, 1987; Zabalza, 1992; Giméno Sacristán, 1989; Leite, 2002; Vasconcellos, 2009, cit. por Viana, 2017).

M<sup>a</sup> do Céu Roldão (2011) acrescenta que as supramencionadas aprendizagens são as que são tidas como necessárias, numa determinada época e contexto.

Pinar (2007) atribui ao conceito um enfoque centrado nas experiências de aprendizagem tidas por cada indivíduo ao longo da vida.

Na verdade, se por um lado, diacronicamente, as primeiras definições de currículo apontam para uma perspetiva tendencialmente mais tradicionalista, considerando-se o currículo com base numa racionalidade técnica, em que se privilegiava a transmissão de conteúdos, organizados em disciplinas e onde tudo é planificado,

como é o caso da visão taylorista, preconizada por Tyler (1979), por outro, numa ótica mais recente, o currículo é encarado num sentido mais lato. Pacheco (1996) designa-o como um todo organizado em função de questões previamente planificadas, decorrentes do contexto, saberes, atitudes, valores e crenças que os intervenientes trazem consigo.

Abelha (2011), ao analisar evolução do currículo ao longo do século XX nos países de cultura ocidental (Europa e América do Norte), exceto alguns casos como é o português, refere uma tendência para aquilo que no discurso curricular se denomina de *pêndulo oscilante*. De acordo com esta tendência, a evolução curricular tem seguido um movimento de alternância entre a atribuição de maior relevo às dimensões relativas aos saberes científicos ou às dimensões respeitantes ao aluno, seus interesses e necessidades, não esquecendo que essa alternância sofre grande influência de pressões e valores que resultam da conjuntura social, económica e política.

Numa excursão evolutiva do currículo, durante todo o século XX até aos inícios do XXI, nos Estados Unidos da América (EUA), constatamos que nas primeiras décadas do século XX, surgem teorizadores cuja tendência se centra na dimensão do aluno, é o caso de Dewey (1902), para quem o currículo progressivo tem em consideração as experiências e os interesses dos alunos, associando o processo de aprendizagem às necessidades práticas da vida social.

Por outro lado, em equivalente momento histórico, autores como Bobbitt (1918) surgem a defender um currículo mais tecnicista organizado por disciplinas e que evidenciem precisão científica no processo de planeamento, onde a educação se dirige primeiramente para a vida adulta ao invés da vida da criança.

Já nos anos quarenta e cinquenta do mesmo século, foi o denominado *Rationale Tyleriano* a demarcar-se, com uma noção de currículo prescritivo e centrado num processo de desenvolvimento, que parte de quatro pontos fundamentais: formulação de objetivos, seleção de conteúdos, organização de atividades e realização de avaliação.

No final dos anos cinquenta e durante a década seguinte, Bruner (*New Academic Reform Movement*) protagoniza um movimento de revalorização curricular dos saberes científicos, currículo organizado por disciplinas, onde os especialistas do currículo são substituídos por especialistas das disciplinas, na definição do que deve ser aprendido na escola.

Na década de setenta, onde os movimentos estudantis serviram de pano de fundo às reformas estruturais, são os interesses dos alunos, nas temáticas da atualidade social vigente, na resolução de problemas reais, que compõem o foco curricular. Pinar (2007) defende a implementação de currículos flexíveis, construídos tendo em conta as características dos atores educativos intervenientes nos processos de ensino e aprendizagem (professores e alunos).

À construção social e cultural de currículo, defendida por Apple (ator do *Movimento da Teoria Crítica* - finais da década de setenta e década de oitenta), responde a teoria da resistência, introduzida por Willis (1977), que defende que alunos oriundos de classes desfavorecidas resistem ao currículo oficial e ao currículo oculto, por razões relacionadas com as suas raízes culturais.

A considerada pós-modernidade dos anos noventa implementa um conceito de currículo concebido como um sistema capaz de se auto-organizar quando ocorrem problemas e perturbações. Doll (1993) caracteriza-o recorrendo à metáfora dos quatro “Rs”: *rico, reflexivo, relacional e rigoroso*.

Das conceções de currículo provindas dos EUA à própria aplicabilidade do conceito noutros países, que preconizam diferentes políticas educativas, somos aduzidos por formulações diferenciadas. O caso de países como a Bélgica, Holanda e Inglaterra, denotam uma experiência onde diferentes currículos são elaborados por organismos regionais e/ou pelas escolas, com o objetivo último de testagem dos diferentes modelos criados por distintos investigadores curriculares, prática que vai de encontro ao que sucede em casos como os da Itália, França e Luxemburgo, onde uma maior centralidade, faz com que se encare o currículo como o “programa” a seguir.

Para Roldão (1999) as definições e perspetivas sobre currículo têm sido múltiplas, ao longo da história. Assistiu-se à reconceptualização do currículo a partir de diferentes entendimentos assentes em diferentes tradições, por vezes contraditórias, que se sucederam e se misturaram nos fenómenos educativos, resultantes do processo de construção e mudança do currículo.

Para esta autora citada por Abelha (2011), o conceito de currículo não sendo novo, tem sido dotado de um entendimento que, no caso concreto do campo escolar, tem sofrido alterações ao longo dos tempos por referência a três grandes fatores: a sociedade, os saberes científicos e o aluno, sendo que estes se articulam naturalmente entre si, exercendo influência sobre o currículo em termos globais e não como linhas independentes. O currículo surge como uma construção social, uma vez que é a partir das conceções, valores e necessidades sociais, políticas e económicas, num dado contexto sócio temporal, que se organizam as respostas da escola, refletidas na sua maioria no currículo escolar proposto. Um segundo fator que tem grande influência sobre o currículo refere-se aos já mencionados saberes científicos, que, apesar de estarem em contínua e rápida evolução, vão sendo introduzidos de uma forma mais lenta no currículo escolar. Como vetor de referência na dinâmica curricular surge o aluno, ou seja, a representação social e pedagógica que dele se faz (por exemplo, a conceção do aluno como sujeito passivo ou como sujeito ativo no processo de aprendizagem).

Numa abordagem ao primeiro fator enunciado, somos, agora, a fazer uma análise adstrita ao contexto português, que nos permite verificar que determinados

acontecimentos sociais, situados em concretos períodos históricos, marcaram o entendimento curricular em voga.

Em Portugal, apesar de, no passado, não ter existido grande proliferação de teorizadores do currículo, como no caso da América, por exemplo, damo-nos conta, através de determinados autores que, devido à situação sociopolítica vivida durante o regime salazarista, o currículo limitava-se ao conjunto das matérias a ensinar e à estrutura organizativa dessa transmissão (Leite, 2003).

Para Roldão (1999) o currículo, até à década de setenta, não era mais do que a soma das disciplinas, impostas pelo plano de estudos, que eram trabalhadas individualmente por cada professor. Dado que a escola era frequentada apenas por um grupo limitado de alunos, constituindo uma elite, este tipo de currículo correspondia com alguma eficácia às necessidades da época.

Os anos setenta do século XX, mais concretamente o período após a Revolução de 25 de abril de 1974, trouxeram a Portugal grandes novidades provenientes das correntes temáticas de âmbito curricular existentes noutros países. As mudanças curriculares que se operaram no sistema educativo português foram, na opinião de Leite (2003), influenciadas por duas linhas teóricas opostas: o paradigma técnico, com destaque para a adesão de estratégias de ensino baseadas na estrutura das ciências e na prática de métodos de descoberta científica (o aluno perspectivado como o pequeno cientista) e o paradigma pedagógico e humanista-social, cujo currículo era centrado no aluno, valorizando-se os seus interesses e promovendo a sua autonomia como futuro cidadão.

Freitas (2000) realça a importância deste período, pois, para além de se assumir como um marco na iniciação ao estudo do currículo em Portugal, evidencia um manifesto esforço que se começa a verificar por parte do Ministério da Educação relativamente à reformulação do sistema educativo e, também, uma aposta das universidades na formação de professores.

Não obstante, serão os anos oitenta que, com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46), em 1986, marcam o início da Reforma Curricular em Portugal, bem como a consolidação dos estudos curriculares, aos quais será dada continuidade na década de 90.

Abelha (2011) sintetiza como principais características do currículo para cada uma das décadas, as seguintes: na década de oitenta, uma reforma curricular assente na modernização das diferentes disciplinas; um recurso a planificações detalhadas e estruturadas em função de objetivos específicos; um discurso direcionado para a interdisciplinaridade, mas com um recurso efetivo a práticas assentes na lógica de um currículo cumulativo. Na década de noventa, a existência de um currículo nacional flexível numa ótica de contextualização local; um reconhecimento da inadequação de um currículo elaborado em função apenas do aluno médio; discurso e vontade de integração e de currículo global, mas práticas que se limitam à pluridisciplinaridade.

Neste quadro da Reforma Curricular, é legítimo que se exponha o entendimento concetual do mesmo para a, então, criada Comissão de Reforma do Sistema Educativo:

“(…) O termo currículo é geralmente entendido ou em sentido restrito ou em sentido lato. Em sentido restrito, o currículo é constituído pelo conjunto das atividades letivas, ficando fora dele todas as atividades não letivas ainda que reconhecidamente de grande interesse educativo. Em sentido lato, o currículo coincide com o conjunto de atividades (letivas e não letivas) programadas pela Escola, de caráter obrigatório, facultativo ou livre”. (CRSE, 1998: 97)

Do exposto, podemos constatar que o currículo é apresentado numa perspetiva dual, complementada com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, que, no seu artigo 48º, refere que os diferentes níveis de ensino devem compreender, para além das atividades curriculares, atividades de complemento curricular, que têm por finalidade o enriquecimento cultural e cívico, a educação física e desportiva, a educação artística e a inserção dos educandos na comunidade. Assistimos, assim, a uma notória mudança entre aquele que era o paradigma de currículo nacional único, fechado, para um currículo, que, agora, se deseja dotado de uma maior abertura, complementaridade e valorização de diferentes experiências ao serviço da aprendizagem.

A tudo isto, Hargreaves (1997) acrescenta que na base desta inovação educacional deveria estar uma mudança de atitude dos professores.

Contudo, na perspetiva de Leite (2003), apesar de ter sido anunciado como intenção desta reforma curricular portuguesa apostar-se na articulação entre as disciplinas, bem como na valorização das experiências de vida dos alunos, a verdade é que, no que respeita ao currículo, a opção permaneceu na valorização das disciplinas tradicionais organizadas numa lógica cumulativa. Verifica-se que são estudiosos, alheios à escola, a elaborarem os programas das diferentes disciplinas, que o Ministério da Educação, depois, emana para as escolas. Segundo esta autora, na década de noventa emergem os conceitos de *professor-reflexivo*, *professor investigador*, bem como a ideia de uma escola para todos e em que todos são diferentes, o que implica por parte dos docentes uma mudança das suas práticas curriculares de forma a conseguir dar resposta à heterogeneidade discente, promovendo uma cidadania crítica e interventiva.

Fruto de um processo de mudança moroso, será só no início do século XXI que, ao nível do desenvolvimento curricular português, se começa a implementar aquilo que Vilar (1993) designou de projeto e prática, competindo à escola concretizar (na prática) um determinado projeto curricular.

Em Portugal, estas mudanças pretendidas para o ensino consubstanciaram-se na Reorganização Curricular, iniciada pela Gestão Flexível do Currículo, e considerada como:

“(…) a possibilidade de cada escola dentro dos limites do currículo nacional, organizar e gerir autonomamente todo o processo de ensino-aprendizagem. Este processo deverá adequar-se às necessidades diferenciadas de cada contexto escolar, podendo contemplar a introdução no currículo de componentes locais ou regionais” (DEB, 1999: 7)

Lima (1999) afirma que à tradição portuguesa de um modelo centralizado da administração da educação, temos vindo a assistir a várias iniciativas legislativas associadas à promoção de maior autonomia por parte das escolas.

O Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de janeiro determina a conceção e desenvolvimento de projetos curriculares de escola e de turma, numa perspetiva de adequação do currículo nacional ao contexto de cada escola e de cada turma. De acordo com Mota (2020) foram criadas, com o referido decreto, as áreas curriculares não disciplinares de “Área de Projeto”, “Estudo Acompanhado” e “Formação Cívica”. Estas áreas acabaram por não ter continuidade, sendo parcialmente retiradas dos desenhos curriculares do ensino básico.

Em 23 de dezembro de 2011, através da publicação do Despacho n.º 17169/2011, assistimos à revogação “Currículo Nacional do Ensino Básico — Competências Essenciais”, divulgado e vigente desde 2001, passando a vigorar as Metas Curriculares, na realização de documentos clarificadores das prioridades nos conteúdos fundamentais dos programas curriculares. A realização de Metas Curriculares para as diferentes disciplinas dos ensinos básico e secundário foram previstas pelo Despacho n.º 5306/2012, de 18 de abril.

Leite (2003, cit. por Mota, 2020) é de opinião de que este encadeamento de decisões centrais terminou com um movimento que, em Portugal, nos finais do século XX, prometia constituir um esforço para romper com a cultura de centralização curricular que caracterizou o sistema escolar dos ensinos básico e secundário, desde a sua fundação. No entanto, parece ter perdido expressão no início do século XXI, através de um conjunto de políticas muitas vezes tomadas contra os professores, ou pelo menos não os tendo envolvido nas decisões, e deles devolvendo imagens nem sempre positivas. Desta maneira, assiste-se a um recuo na flexibilidade atribuída às escolas na gestão do currículo.

Para Costa e Almeida (2019) passados vinte anos, do “Projeto de Gestão Flexível do Currículo” os princípios deste modelo são recuperados pelo Projeto-Piloto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (2017) e pela sua posterior incorporação no Currículo do Ensino Básico e Secundário (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho).

Em 2019 foi publicada a Portaria n.º 181/2019, de 11 de junho, que confere às escolas a possibilidade de apresentarem Planos de Inovação, com gestão reforçada das matrizes curriculares, para além dos 25% de flexibilidade já prevista para todas as escolas, no Decreto-Lei n.º 55/2018, 6 de julho.

Estes documentos, a par com o Decreto-Lei n.º 54/2018, 6 de julho, são os que presentemente enquadram a ação da escola, assentando em princípios de autonomia,

flexibilidade, inclusão, qualidade, eficácia, inovação curricular, pedagógica e organizacional, colaboração, iniciativa, responsabilização, monitorização e avaliação. Consequentemente, de acordo com Pacheco (2019), estão a ser exigidas novas dinâmicas na formação de professores, nomeadamente as que estão relacionadas com a colaboração, investigação, inovação, autonomia, inclusão, diversidade e equidade.

Estamos perante o iminente desafio curricular do século XXI: adaptar o currículo à diversidade dos alunos, à unificação das diferentes aprendizagens essenciais e à realidade dos seus contextos, devendo esta atuação, no seu conjunto, contribuir para a formação integral e realização pessoal dos discentes, bem como para a construção de um conhecimento colaborativo, partilhado e verdadeiramente significativo (Abelha, 2011).

Enquanto protagonistas do experiencialismo pedagógico, subjacente à prática curricular, exige-se-nos, agora, uma concretude reflexiva acerca de determinadas premissas, as quais obrigam a que, em contexto escolar, se atue nos seguintes campos: o currículo deve ser flexível e possibilitar adaptações. Para tal, são necessários recursos humanos e materiais adicionais, que possibilitem o incremento da respetiva prática. Apesar de ser o aluno quem constrói a sua aprendizagem, isso só é possível graças à mediação e às ajudas que recebe dos professores, colegas, família e sociedade.

### **3.2. Flexibilidade curricular**

Em Portugal, a recente legislação publicada, nomeadamente o Decreto-Lei n.º 55/2018 preconiza uma rutura com o modelo centralizado e uniforme do currículo, pretendendo-se alargar a todo o sistema educativo português projetos associados ao exercício de Autonomia e Flexibilidade Curricular.

No seu artigo 6.º, o supramencionado decreto refere que o currículo visa garantir que todos os alunos, independentemente da oferta educativa e formativa que frequentam, alcancem as competências definidas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO).

Para que este garante seja possível, Roldão e Almeida (2018) afirmam que a natureza do que está contido (o conteúdo) no currículo merece ser analisada de forma crítica, face ao contexto, necessidades e públicos atuais. Sendo o currículo escolar – em qualquer circunstância – o conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar.

O reforço do papel da escola surge, na atual legislação, associado a um conjunto de ações que convergem para o desenvolvimento de aprendizagens de qualidade e respostas efetivas às necessidades de todos os alunos. Estas ações centram-se em aspetos preconizados num Perfil do Aluno que valoriza a resolução de problemas, a

autonomia e o relacionamento interpessoal; o investimento na educação para a cidadania; o envolvimento dos alunos de forma democrática; a aposta na autonomia e flexibilidade, enquanto oportunidade de trabalho de projeto e de trabalho colaborativo entre discentes e docentes.

A este propósito, Mota (2020) acrescenta:

Ciente das dificuldades que a aplicação do decreto traz às escolas o Decreto-Lei n.º 55/2018 faz referência a um mecanismo de apoio e acompanhamento criado pelo ME para impulsionar e reforçar o trabalho das escolas através da criação de redes de partilha de práticas. De acordo com o artigo 3.º do decreto-lei em análise a "Autonomia e flexibilidade curricular" consiste na "faculdade conferida à escola para gerir o currículo dos ensinos básico e secundário, partindo das matrizes curriculares-base, assente na possibilidade de enriquecimento do currículo com os conhecimentos, capacidades e atitudes que contribuam para alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória." Uma novidade, neste processo de gestão do currículo, para alcançar a autonomia e flexibilidade curricular é a criação dos Domínios de Autonomia Curricular (DAC). (Mota, 2020: 16)

Estamos perante os pressupostos para que ocorra o maior ajuste entre a oferta educativa e as características dos alunos, objetivando-se garantir a todos o acesso à cultura e à construção do conhecimento, trata-se de flexibilizar para permitir aceder ao currículo.

- *Flexibilidade curricular: porquê?*

A motivar a necessidade de uma efetiva flexibilidade curricular surgem-nos fatores ostentados no sistema de ensino, que se traduzem pelas elevadas taxas de insucesso escolar; questões socioeconómicas determinantes do sucesso/insucesso escolar; acentuados problemas de desinteresse e indisciplina dos alunos; extensão desmesurada de programas, com prejuízo para a consolidação das aprendizagens; predomínio de metodologias tradicionais; avaliação formativa reduzida; pouca diversidade nos processos de recolha de informação.

A este propósito, Formosinho (2007) defende que, para combater o insucesso educativo, a alternativa só pode ser outro modelo curricular, em que a nível central se definam alguns conteúdos do saber, e em que, a nível de escola, se ajustem os conteúdos às necessidades dos alunos concretos.

- *Para quê, a flexibilidade curricular?*

Ao elencarmos as principais finalidades desta flexibilização somos a referir as seguintes: promover um repensar das práticas educativas, por parte de educadores/professores; remover barreiras à aprendizagem e à participação, enfrentadas por inúmeros alunos, seja no "acesso" ao currículo ou aos seus elementos básicos, garantindo que todos têm sucesso e efetuam aprendizagens ativas e significativas; assegurar que os alunos recebem os meios e as respostas educativas de que necessitam para progredir no sistema educacional e todos em igualdade de

condições; valorizar a aprendizagem centrada no aluno; desenvolver competências que permitam questionar os saberes, integrar conhecimentos, comunicar e resolver problemas; aumentar a equidade e a inclusão.

Roldão e Almeida (2018) apontam a alfabetização científica como uma necessidade crescente para a compreensão da complexidade do real, que fazem emergir este tipo de flexibilização.

Na perspetiva de Trindade (2018) não se trata, contudo, de, através das «Aprendizagens Essenciais», instituir objetivos mínimos nem circunscrever a ação pedagógica, antes, porém, estamos perante um denominador curricular comum que obriga os professores a uma reflexão contextualizada sobre os desafios curriculares que colocam a si próprios e aos seus alunos.

Assume-se como objetivo último que os alunos, à saída do ensino obrigatório, detenham um conhecimento “essencial, indispensável e aprofundado do conteúdo das disciplinas integradoras do currículo, um conjunto de capacidades específicas determinantes da aquisição e uso desse conhecimento e um conjunto de competências e capacidades mais gerais que contribuirão para definir seu perfil como cidadãos” (Roldão, Peralta, & Martins, 2017, p. 10)

- *Flexibilidade curricular: a quem se destina?*

Destinar-se-á a todos os alunos, em especial àqueles que, por inúmeras razões, apresentem dificuldades de apreender e de aprender os conteúdos curriculares, com recurso aos procedimentos comumente usados na prática pedagógica desenvolvida nas escolas. Constituem-se como um outro modo de cumprir programa, ou seja, um modo alternativo às abordagens disciplinar e multidisciplinar de articulação curricular (Drake & Burns, 2004).

Morgado (2000) vê a flexibilização curricular como um imperativo democrático, social e escolar para tentar solucionar os problemas que atualmente se impõem ao sistema educativo, em geral, e às escolas frequentadas por determinados alunos, em particular.

Só desta forma será dada a todos os alunos a possibilidade adquirirem competências e efetuarem aprendizagens consideradas imprescindíveis:

Gerir o currículo significa tornar acessível. (...) Há saberes que são essenciais enquanto pré-requisitos para outras aprendizagens e para uma igualdade de oportunidades de acesso a outras formações, portanto para a construção de uma escola mais democrática e inclusiva. Não podemos esquecer que a sociedade é competitiva e que, se queremos uma igualdade de oportunidades sociais, temos de procurar aumentar a qualidade da formação. (Leite, 2000: 26)

Seguindo a linha de pensamento da autora, a atual escola de massas requer a recusa de práticas uniformizadas para dar oportunidade ao desempenho de práticas de diferenciação pedagógica que respeitem a heterogeneidade e a diversidade.

Ganham significado as políticas educativas atuais, que surgem numa linha de atribuição e reconhecimento de novos poderes à escola, facultando-lhes a possibilidade de consecução de projetos, que contemplem quer a integração das especificidades dos vários contextos, como do público aprendiz em concreto.

Para Pacheco (2008b) trata-se de projetos que contextualizam o ensino a um território escolar e alunos específicos, mediante processos pedagógicos eminentemente diferenciados.

Estas exigências inserem-se no novo paradigma de escola inclusiva fundamentada numa procura incessante de respostas educativas consubstanciadas em desenhos curriculares concretos que permitam desenvolver formas de organização mais eficazes conducentes ao sucesso educativo, abrangendo todos, sem exceção, no âmbito de um novo paradigma de escola inclusiva. (Gouveia, 2012: 26)

Em determinado contexto turma, do qual fazem parte alunos que, por evidenciarem necessidades específicas de aprendizagem, requerem atenções pedagógicas individuais condizentes com as diferenças existentes na aprendizagem, tais devem “ser equacionadas como positivas, uma vez que permitem desencadear processos de mudança na forma como as escolas e os professores organizam o currículo” (Madureira & Leite, 2003: 9).

Para Gouveia (2012) a perspetiva duma escola inclusiva compreende, assim, todos aqueles que descendem de contextos étnicos-culturais diferentes, bem como os alunos com NEE.

Para Correia (2008: 16) “a Educação Especial passa de um lugar a um serviço, sendo reconhecido ao aluno com NEE o direito de frequentar a classe regular, possibilitando-lhe o acesso ao currículo comum através de um conjunto de apoios apropriados às suas capacidades e necessidades (...), havendo, contudo, necessidade de se proceder a reestruturações bastante acentuadas em todos os quadrantes, desde as atitudes de todos os profissionais de educação e dos pais até à reorganização da sala de aula em termos físicos e pedagógicos”, exigindo aos docentes elevadas competências profissionais.

As supracitadas reestruturações podem, inclusivamente, passar por adaptações curriculares não significativas ou, até, significativas, tal como preconiza o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, que sustenta o regime jurídico da educação inclusiva atualmente em vigor. Trata-se de adaptar o currículo de forma a possibilitar aos alunos o acesso às experiências de aprendizagem proporcionadas pela escola e a apropriação/construção de conhecimentos.

Estas adaptações propostas para determinados alunos têm subjacente um conhecimento prévio por parte dos diferentes profissionais que com eles trabalham, as quais remetem para um trabalho colaborativo, que se exige.

Neste âmbito, Hargreaves, Earl, Moore e Manning (2001) destacaram o importante papel das equipas multidisciplinares:

Este modelo organizacional permite que sejam os próprios profissionais a idealizar um determinado esquema de trabalho, apropriado às necessidades dos seus alunos. Este esquema de trabalho é delineado a partir das especializações profissionais distintas existentes na equipa educativa, levando em consideração os diferentes interesses, conhecimentos, habilidades pedagógicas e experiências que nela coexistem. Cria-se, assim, uma teia complexa de relações colegiais, através da qual se potencia a flexibilidade, a capacidade de correr riscos e o melhoramento contínuo entre os profissionais que interagem com os alunos, não esquecendo os impactos no sucesso educativo dos alunos.

Mediante as potencialidades, necessidades, solicitações dos encarregados de educação, constatações dos docentes ou outros técnicos que contactam com os alunos com necessidades específicas, é competência da atual Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva “mobilizar medidas de suporte à aprendizagem bem como a elaboração do relatório técnico -pedagógico e do programa educativo individual do aluno”. (DL 54, 2018: 5)

É na busca deste modelo organizativo “flexível do currículo”, no que se refere às aprendizagens, horários, métodos, apoios e estratégias de ensino, que se requerem as adaptações curriculares aos objetivos de aprendizagem delimitados especificamente para um aluno com NEE.

### **3.3. Adaptações curriculares**

No contexto educativo em análise na presente investigação, entende-se por adaptações curriculares as modificações no currículo realizadas pelos professores, espontaneamente, e todas as estratégias que são organizadas, intencionalmente, para dar respostas às necessidades dos alunos. No caso concreto do Apoio Tutorial, estamos perante uma estratégia de planeamento da atuação docente implementada com o objetivo de se oferecerem respostas educativas adequadas a cada um dos discentes.

De acordo com Roldão (1999), a adaptação curricular pode ser vista como o conjunto articulado de procedimentos pedagógico-didáticos que visam tornar acessíveis e significativos, para os alunos em situações e contextos diferentes, os conteúdos de aprendizagem propostos num dado plano curricular.

Assumem-se como autores das adaptações curriculares os professores do ensino básico/regular; professores de educação especial; professores de apoio educativo; professores tutores; coordenadores dos departamentos curriculares e das diferentes áreas disciplinares, orientadores pedagógicos; gestores que atuam em instâncias político administrativas superiores aos quais compete a implementação de determinados projetos curriculares.

As adaptações de acesso ao currículo evidenciam diferentes tipologias, mediante as adequações nos meios, recursos ou ajudas técnicas para o acesso ao currículo, que favorecem o desenvolvimento de habilidades e a apropriação de conteúdos por todos os alunos, particularmente os que apresentam necessidades educacionais específicas, temporárias ou permanentes.

Estas adaptações nas componentes curriculares podem, então, e segundo o suprarreferido decreto, que estabelece os atuais princípios e normas da educação inclusiva em Portugal, ser não significativas (também designadas neste trabalho como sendo as de pequeno porte) ou significativas (por nós intituladas de grande porte).

Numa tentativa de minudenciar o que cada uma delas concretiza, é de referir que, no caso das adaptações curriculares significativas, estas podem, de acordo com Guasp e Ramon (2002), ser consideradas de acesso. Aqui estamos perante situações que passam, concretamente, pela construção de rampas, de guias rebaixadas; adequação da pavimentação interna e externa; adaptações nas instalações sanitárias; aquisição de mobiliário específico; aquisição de materiais e equipamentos (máquina braille, lupas, tipos ampliados, salas ambiente para o treino auditivo, pranchas ou presilhas para prender o papel na carteira, tabuleiros de comunicação, laboratórios de aprendizagem, ateliers...), aquisição de recursos tecnológicos como os da informática educativa (computadores, softwares educativos); provisão de recursos humanos, como intérprete de Língua Gestual Portuguesa e capacitação continuada de todos os que trabalham nas escolas. As adaptações curriculares significativas (de grande porte) podem, também, incluir modificações organizativas nos seguintes elementos curriculares: objetivos - eliminação de objetivos básicos e introdução de outros, específicos, complementares/alternativos; conteúdos - eliminação de conteúdos e introdução de outros, específicos, complementares ou alternativos; metodologia e organização didática - introdução de recursos de acesso ao currículo, ajustes na organização da turma, na temporalidade; avaliação - introdução de critérios específicos de avaliação e modificações nos critérios de promoção do sucesso educativo.

No que concerne às adaptações curriculares não significativas (de pequeno porte) incluem modificações nos aspetos organizativos. É o caso da disposição dos alunos no espaço da sala de aula, o trabalho com os alunos em grupos mais reduzidos, a adoção de uma metodologia didática com recurso a temas diversificados e significativos ou adequação do tempo dedicado às diferentes atividades das aulas. Está, igualmente, aqui, contemplada uma priorização de objetivos e conteúdos, efetuando-se uma sequenciação de conteúdos, podendo-se, mesmo, eliminar os considerados secundários para a aprendizagem ativa de determinado aluno. No que respeita à avaliação, sempre que haja necessidade poder-se-ão reputar modificações nos instrumentos avaliativos, bem como o recurso a diferentes processos de recolha de dados.

Em contexto de sala de aula, aos professores reserva-se a incumbência de organizar a prática pedagógica motivando todos os alunos. Para tal, têm ao seu dispor a aplicação das adaptações ao currículo, que poderão passar por aspetos como o recurso a uma variedade de estratégias metodológicas, como é, por exemplo, o caso do trabalho em grupo, cooperativo; o desenvolvimento de um mesmo conteúdo através de atividades diferentes; a utilização de muitos e variados materiais didáticos que permitam trabalhar um mesmo tema com distintos graus de complexidade; a organização do espaço físico da sala de aula, favorecendo a autonomia e a mobilidade; uma administração do tempo das diferentes atividades; a criação de materiais específicos e o desenvolvimento de clima de respeito e de alegria em sala de aula, estimulando bem-estar e o conforto da presença do aluno neste ambiente de aprendizagem.

Em contexto educativo, os principais sujeitos da ação são os alunos considerados na sua diversidade. No caso concreto que nos propomos analisar, abordamos os alunos com necessidades educativas específicas, que, em função das potencialidades e necessidades evidenciadas, usufruem de diferentes adaptações curriculares.

Esta abordagem, à época considerada como inovadora, é considerada por Silva (2011) como uma outra aproximação no que toca à problemática dos alunos com NE. Já não se trata de focalizar a atenção nas “limitações” ou “incapacidade” dos alunos, mas de realçar as suas “potencialidades” e “capacidades”, criando condições e oportunidades para que os mesmos se possam, paulatinamente, tornar “autores” da sua vida pessoal, social e profissional.

Face a isto, somos a sublinhar o contributo da tutoria, que, enquanto espaço de mediação para a aquisição de determinada aprendizagem, por parte de um aluno cujo perfil e contextualização o tutor conhece, funcionará como uma estratégia impulsionadora de suporte. Por outro lado, o Apoio Tutorial, na sua efetiva implementação, incorpora alguns dos desafios do conceito de currículo na escola atual e inclusiva, a saber: práticas adequadas de contextualização e articulação.

A atual filosofia da educação inclusiva de adaptar com vista a remover barreiras e o reconhecimento do direito à prática de uma cidadania ativa por parte dos alunos com necessidades educativas específicas não foi, contudo, em termos diacrónicos, uma conceção linear. Face a isto, torna-se pertinente, mediante a população escolar com que trabalhamos dedicar o próximo ponto à Educação Especial, sua evolução e alunos que dela beneficiam.

## **4. A EDUCAÇÃO ESPECIAL**

A Educação Especial tem por objetivo a inclusão educativa e social, no acesso e no sucesso educativo – a autonomia, a estabilidade emocional, assim como, a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida profissional e para uma transição da escola para a vida ativa de crianças e jovens com NEE.

A Educação Especial visa, também, a criação de condições para adequação do processo educativo às NEE dos alunos, às alterações funcionais e estruturais, dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social. Com vista ao bom funcionamento da Educação Especial, alvitra-se uma flexibilização da organização escolar, devendo as escolas ou agrupamentos de escolas contemplar nos seus Projetos Educativos as adaptações relativas ao processo de ensino e de aprendizagem, de carácter organizativo e de funcionamento, necessárias à resposta educativa aos alunos que se enquadram na Educação Especial.

Atualmente estes alunos recebem uma educação mais adequada do que sucedia em tempos idos, graças à implementação de alterações legislativas e pedagógicas reconhecidas.

Desta forma, apresentamos, neste ponto, uma incursão diacrónico-concetual da abordagem feita pela Educação Especial de tempos idos ao serviço de alunos com necessidades específicas até ao vigente modelo de inclusão educacional, que deve permitir a todos os alunos um desenvolvimento das suas competências num espaço, adequado e em interação com os seus pares. Sendo esta interação que permite o desenvolvimento de capacidades de socialização, de cidadania e de competências. A inclusão pretende conseguir que todos os alunos frequentem as escolas do ensino regular, facultando a todas as crianças o acesso a serviços adequados às suas características e necessidades. Esta inclusão deve ser entendida como educação inclusiva, pois, para além de disponibilizar um espaço comum para todos os alunos, deve, também, proporcionar meios para que os alunos desenvolvam as suas capacidades, a fim de efetuarem aprendizagens significativas.

### **4.1. A Educação Especial em Portugal**

Em Portugal, a Educação Especial começou a dar passos mais significativos, em 1970, com a reforma educativa levada a cabo nesse período.

Criam-se Departamentos de Educação Especial integrados nas Direções-Gerais do Ensino Básico e Secundário (Lei nº45/73, de 12 de fevereiro). Esta lei aponta para a integração das crianças deficientes ou inadaptadas nas classes regulares.

Inicia-se um processo de desenvolvimento de atividades e especialização de professores com vista à organização de estruturas regionais capazes de desenvolver o ensino integrado de crianças e jovens deficientes visuais, auditivos e motores, tendo sido criadas, em 1976, as primeiras Equipas de Ensino Especial Integrado.

A nível legislativo, a primeira iniciativa que visa assegurar as condições necessárias à integração dos alunos com NEE está contida no Decreto-Lei n.º 147/77. Inicia-se, deste modo, e até 1986, um período que pode definir-se como sendo de grande importância para o desenvolvimento da integração escolar. São emanados vários documentos oficiais definindo as regras a que deveria obedecer o processo de integração nos ensinos básico e secundário.

Em 1979, o Despacho n.º 59/79, de 8 de agosto, regula:

- A integração progressiva dos deficientes físicos e intelectuais no sistema regular de ensino, nomeadamente a organização das classes.
- A integração dos alunos deficientes auditivos.
- A redução de uma hora por semana para os professores das classes onde estiverem integrados alunos deficientes visuais.

#### *Lei de Bases do Sistema Educativo*

A nova Reforma do Sistema Educativo em Portugal acontece com a Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. Relativamente à Educação Especial, é tida em conta a recuperação e integração socioeducativa das pessoas com dificuldades educativas especiais, que surjam em virtude de deficiências físicas e mentais.

A partir desta altura são, ainda, emanados vários outros decretos e leis, seguindo estas linhas de orientação, no entanto é em 1991 que o Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto, vem, de facto, concretizar aos princípios consagrados na Lei de Bases.

#### *Decreto-Lei n.º 319/91*

O Decreto-Lei n.º 319/91 aplica-se às crianças e jovens com necessidades educativas especiais de forma abrangente (caráter temporário e permanente) inseridos no sistema regular de ensino (básico e secundário). No que concerne à educação pré-escolar, este documento aplica-se em concomitância com a Portaria 611/93, de 29 de julho.

O presente decreto refere a necessidade de concordância expressa dos pais/encarregados de educação para que se proceda à avaliação do aluno e aborda a participação destes na elaboração e revisão do Plano Educativo Individual e Programa Educativo.

Relativamente à organização das escolas, não é feita qualquer menção, uma vez que a lei que consigna a obrigatoriedade dos Projetos Curriculares de Escola e de Turma nas escolas é posterior a este decreto.

A 1 de julho de 1997 é publicado o Despacho Conjunto nº 105 que regulamenta o sistema de Apoios Educativos. Existem, também, as Unidades de Apoio, que prestam um serviço de intervenção educativa, baseado nos princípios deste decreto.

O Decreto-Lei 319/91 perspetiva a escola para todos, afirmando que as necessidades educativas especiais devem processar-se no meio o menos restritivo possível. Relativamente ao processo de referenciação não é, aqui, expressamente mencionada uma fase de referenciação. O processo de avaliação cumpria as regras pressupostas na avaliação educacional (Avaliação Preliminar, Compreensiva e Intervenção), que permitisse a elegibilidade do aluno. A avaliação do aluno era feita pelos serviços de psicologia e orientação (SPO), sem ser mencionado no decreto nenhum modelo a partir do qual deverá ser feita a avaliação dos alunos. Cabe ao professor da Educação Especial a responsabilidade de desencadear todo o processo e solicitar a ajuda e intervenção de todos os intervenientes. A responsabilidade pelo processo de ensino/aprendizagem do aluno é dos professores titulares de turma.

As medidas do regime educativo especial de que os alunos com necessidades especiais podem beneficiar traduzem-se por apoio pedagógico acrescido; adaptações curriculares; condições especiais de matrícula; condições especiais de avaliação; ensino especial e equipamentos especiais de compensação.

Os dois documentos oficiais contemplados são o programa educativo individual (PEI) e o plano educativo (PE). Quanto ao PE, deve ser elaborado um para cada ano letivo e o PEI seria elaborado sempre que necessário, sendo de cariz obrigatório na mudança de ciclo. Não faz referências explícitas a planos de transição para a vida ativa destes alunos.

Por último acrescentamos que, quanto à certificação da escolaridade dos alunos, estabelece a criação de um certificado para os alunos sujeitos a um currículo alternativo no âmbito da medida “ensino especial”. O currículo escolar próprio pressupunha um diploma.

Em 2008, o Decreto-Lei 319/91 foi substituído pelo Decreto-Lei 3/2008, que passamos a analisar.

#### *Decreto-Lei nº 3/2008*

O DL nº 3/2008, de 7 de janeiro é composto por seis capítulos e trinta e dois artigos.

Assim, o Decreto-Lei nº 3/2008 vem delimitar as respostas educativas a desenvolver no processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e participação, num ou vários domínios da vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais de caráter permanente e das quais resultam dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social.

Os apoios especializados são prestados na educação pré-escolar e nos ensinos básicos e secundário dos setores público, particular, cooperativo ou solidário, visando a criação de condições para adequação do processo educativo destes alunos:

Este decreto-lei define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo, visando a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social.

O DL n.º 3/2008 pretende definir claramente o grupo-alvo da Educação Especial, bem como as medidas organizativas, de funcionamento, de avaliação e de apoio que garantam a estes alunos o acesso e o sucesso educativo elevando os seus níveis de participação e as taxas de conclusão do ensino secundário e de acesso ao ensino superior.

Explica os direitos e deveres dos pais/encarregados de educação no exercício do poder paternal e introduz os procedimentos a ter, caso estes não exerçam o seu direito de participação.

Quando os pais ou encarregados de educação não concordem com as medidas educativas propostas pela escola, podem recorrer, mediante documento escrito, no qual fundamentam a sua posição, aos serviços competentes do ME.

Estabelece as seguintes medidas educativas de educação especial:

- Apoio pedagógico personalizado;
- Adequações curriculares individuais;
- Adequações no processo de matrícula;
- Adequações no processo de avaliação;
- Currículo específico individual;
- Tecnologias de apoio.

Determina a possibilidade de os agrupamentos de escolas organizarem respostas específicas diferenciadas através da criação de unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo e de unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdo cegueira congénita.

O DL n.º 3 /2008, de 7 de janeiro, vem definir o grupo-alvo da Educação Especial, utilizando-se como padrão de referência a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, elaborado pela OMS (Organização Mundial de Saúde). A Educação Especial visa, assim, nos termos deste diploma, responder as necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação, decorrente de alterações funcionais e estruturais de

carácter permanente, dando lugar a mobilização de serviços especializados para promover o potencial de funcionamento biopsicossocial.

A avaliação das NEE é feita com referência à CIF (Classificação Internacional de Funcionalidade) com o objetivo de se utilizar uma linguagem unificada e padronizada.

O processo de sinalização, avaliação, categorização e intervenção encontra-se assim definido no Decreto-Lei n.º 3/2008:

- Referenciação - deve ser feita sempre que uma criança ou jovem demonstrem necessidade de respostas educativas no âmbito da educação especial e pode surgir:
- Por iniciativa dos pais ou encarregados de educação;
- Dos serviços de intervenção precoce;
- Dos docentes;
- De outros técnicos ou serviços que intervêm no percurso da criança ou jovem ou que tenham conhecimento da eventual existência de necessidades educativas especiais.

De referir que a família deverá ser sempre informada, uma vez que dela partirá a autorização para o processo de avaliação.

- Avaliação - Constituída a equipa pluridisciplinar, inicia-se o processo de avaliação, cujos objetivos se caracterizam por verificar se a criança concretiza uma situação de Necessidades Educativas Especiais de Carácter Permanente e dar orientações para a elaboração do Programa Educativo Individual (PEI), identificando os recursos adicionais a disponibilizar.

Reunida toda a informação, é com o recurso a uma *checklist* que é elaborado um Relatório Técnico Pedagógico, onde se identifica o perfil de funcionalidade do aluno, tendo em conta as funções e estruturas do corpo, a atividade e participação e os fatores ambientais que influenciam essa mesma funcionalidade (facilitadores e barreiras).

Este relatório explana, também, as razões que determinam as necessidades educativas especiais e a sua tipologia, bem como as respostas e medidas educativas a adotar, que servirão de base à elaboração do Programa Educativo Individual (PEI).

#### *Programa Educativo Individual (PEI)*

O Programa Educativo Individual do aluno é o documento que descreve as necessidades da criança ou jovem com base na observação e avaliação de sala de aula e nas informações complementares disponibilizadas pelos participantes no processo.

O PEI é elaborado, conjunta e obrigatoriamente, pelo docente titular de turma ou pelo diretor de turma, dependendo do nível de educação ou ensino que o aluno frequenta, pelo docente de educação especial e pelo encarregado de educação. Do PEI consta:

- a) A identificação do aluno;
- b) O resumo da história escolar e outros antecedentes relevantes;
- c) A caracterização dos indicadores de funcionalidade e do nível de aquisições e dificuldades do aluno;
- d) Os fatores ambientais que funcionam como facilitadores ou como barreiras à participação e à aprendizagem;
- e) Definição das medidas educativas a implementar;
- f) Discriminação dos conteúdos, dos objetivos gerais e específicos a atingir e das estratégias e recursos humanos e materiais a utilizar;
- g) Nível de participação do aluno nas atividades educativas da escola;
- h) Distribuição horária das diferentes atividades previstas;
- i) Identificação dos técnicos responsáveis;
- j) Definição do processo de avaliação da implementação do programa educativo individual;
- l) A data e assinatura dos participantes na sua elaboração e dos responsáveis pelas respostas educativas a aplicar.

#### *Plano Individual de Transição (PIT)*

Sempre que o aluno apresente necessidades educativas especiais de carácter permanente que o impeçam de adquirir as aprendizagens e competências definidas no currículo deve a escola complementar o programa educativo individual (PEI) com um plano individual de transição (PIT). Deve ser elaborado três anos antes da idade limite de escolaridade obrigatória.

O PIT pretende promover a transição para a vida pós-escolar e, sempre que possível, para o exercício de uma atividade profissional com adequada inserção social, familiar ou numa instituição de carácter ocupacional.

Tornam-se evidentes os valores e atitudes positivas preconizadas pelo Decreto-Lei n.º 3/2008 com vista à participação dos pais, professores, comunidade educativa e sociedade no processo de inclusão dos alunos com NEE. Contudo, há que analisar o quotidiano vivido nos meios educativos, onde se pretende que atividades, espaços, recursos, atitudes e iniciativas estejam ao alcance de todos, no sentido de aprendermos a viver juntos, realizando aprendizagens enriquecedoras e descobertas, quer nas semelhanças como nas diferenças.

Nesta legislação o perfil de funcionalidade de um aluno com NEE é definido segundo as tomadas de decisão em equipa multidisciplinar, que se baseia em informação resultante de uma avaliação técnico-pedagógica.

Para Pereira (2020) a CIF ao respeitar os princípios basilares da inclusão, traduzida numa visão holística, integral e interdisciplinar das crianças e jovens,

pretende assumir uma linguagem universal e comum no processo de avaliação, com o propósito máximo de realizar uma descrição clarificadora da sua funcionalidade.

Em 2018 é operada, em Portugal, uma mudança legislativa ao nível da Educação Especial e respetivos pressupostos, com a publicação do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. O atual normativo em vigor concretiza, na sua concetualização, uma marcada influência das diretivas internacionais no que se refere à educação inclusiva e está organizado em estreita sintonia com a demais legislação emanada, a qual se lhe constitui complementar, tal como sugere o preâmbulo do supramencionado decreto:

O Programa do XXI Governo Constitucional estabelece como uma das prioridades da ação governativa a aposta numa escola inclusiva onde todos e cada um dos alunos, independentemente da sua situação pessoal e social, encontram respostas que lhes possibilitam a aquisição de um nível de educação e formação facilitadoras da sua plena inclusão social. Esta prioridade política vem concretizar o direito de cada aluno a uma educação inclusiva que responda às suas potencialidades, expectativas e necessidades no âmbito de um projeto educativo comum e plural que proporcione a todos a participação e o sentido de pertença em efetivas condições de equidade, contribuindo assim, decisivamente, para maiores níveis de coesão social (...). No centro da atividade da escola estão o currículo e as aprendizagens dos alunos. Afasta-se a conceção de que é necessário categorizar para intervir. Procura-se garantir que o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória seja atingido por todos, ainda que através de percursos diferenciados, os quais permitem a cada um progredir no currículo com vista ao seu sucesso educativo. O presente decreto-lei consagra, assim, uma abordagem integrada e contínua do percurso escolar de cada aluno garantindo uma educação de qualidade ao longo da escolaridade obrigatória. (DL 54, 2018: 1)

Com a implementação do Decreto-Lei n.º 54/2018, a abordagem multinível assumiu uma renovada expressão, no âmbito da Educação Especial. Estamos perante um modelo de intervenção apresentado como resposta às necessidades dos alunos e que contempla um conjunto organizado e hierarquizado de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão.

A abordagem multinível pressupõe um *continuum* de medidas que evolui a partir da monitorização da sua eficácia e cujas ideias-chave se traduzem pelos seguintes aspetos: uma prática orientadora para o acesso ao currículo por parte de todos os alunos; três níveis de intervenção; incidência na aprendizagem e no comportamento dos alunos; consideração de diversas dimensões de apoio aos discentes; fundamentação de estratégias diferenciadoras de organização curricular; monitorização e avaliação rigorosas e constantes das medidas aplicadas.

Esta abordagem regula-se por níveis de intervenção, que divergem no tipo, intensidade e frequência, consoante a resposta dos alunos às mesmas.

Num nível primário (nível 1) disponibilizam-se as medidas universais de suporte à aprendizagem e à inclusão (artigo 8.º):

- a) A diferenciação pedagógica;
- b) As acomodações curriculares;
- c) O enriquecimento curricular;
- d) A promoção do comportamento pró-social;
- e) A intervenção com foco acadêmico ou comportamental em pequenos grupos.

No âmbito destas medidas podem os alunos, que frequentam o sistema de ensino português, e usufruam da alínea d), beneficiar de tutoria, enquanto estratégia de promoção do comportamento pró-social.

Medidas seletivas de suporte à aprendizagem e à inclusão (artigo 9.º):

- a) Os percursos curriculares diferenciados;
- b) As adaptações curriculares não significativas;
- c) O apoio psicopedagógico;
- d) A antecipação e o reforço das aprendizagens;
- e) O apoio tutorial.

Neste enquadramento legal, surge-nos o Apoio Tutorial, enquanto medida de suporte à aprendizagem e à inclusão, dirigindo-se a alunos que se encontram num outro nível de intervenção e cujas necessidades evidenciadas não foram supridas pela aplicação de medidas universais.

Medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão (artigo 10.º)

- a) A frequência do ano de escolaridade por disciplinas;
- b) As adaptações curriculares significativas;
- c) O plano individual de transição;
- d) O desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino estruturado;
- e) O desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social.

As medidas adicionais têm como objetivo colmatar dificuldades acentuadas e persistentes ao nível da comunicação, interação, cognição ou aprendizagem que exigem recursos especializados de apoio à aprendizagem e à inclusão, devendo ser explicitadas no relatório técnico-pedagógico do aluno que evidencia necessidades educativas específicas.

## **4.2. Das Necessidades Educativas Especiais às Específicas**

O conceito de necessidades educativas especiais começou a ser difundido em 1978, quando, no Relatório Warnock (Warnock,1978), é adotada, pela primeira vez, esta designação. Este relatório foi o resultado do primeiro *Comité britânico*, presidido por Mary Warnock e foi constituído para reavaliar o atendimento aos deficientes. Os

resultados demonstraram que vinte por cento das crianças já tinha evidenciado, à época, necessidades educativas especiais, nalgum período da sua vida escolar. A partir destes dados, o relatório propõe o conceito de NEE.

No seguimento do aparecimento do conceito surge, por volta dos anos 80, um movimento inclusivo, que, no fundo, contemplou um conjunto de expectativas, que se centravam no direito dos alunos com NEE de, não só frequentarem as escolas das suas áreas de residência, como, também, aí, puderem usufruir de todos os serviços adequados às suas necessidades, sempre que possível nas classes regulares dessas mesmas escolas.

No entanto, é em 1994 que o conceito de necessidades educativas especiais é redefinido e adotado numa aceção determinativa dos princípios da inclusão, na Declaração de Salamanca (1994). Este passa a abranger todas as crianças e jovens cujas necessidades envolvam deficiências ou dificuldades de aprendizagem. Inclui tanto crianças em desvantagem como as chamadas superdotadas, bem como crianças de rua, as que trabalham, as de populações remotas ou nómadas, crianças pertencentes a minorias étnicas ou culturais e crianças desfavorecidas ou marginais, bem como as que apresentam problemas de conduta ou de ordem emocional.

Em relação à educação, pretende-se que todas as crianças com NEE sejam incluídas nas escolas de ensino regular, para que se possam sentir integradas na sociedade.

Face ao exposto, surge a necessidade de dar continuidade à clarificação deste conceito. A Declaração de Salamanca assumiu-se como um marco na conceção do conceito de NEE, até à atualidade, isto quer a nível legislativo como da publicação de outro tipo de literatura.

O conceito de NEE é entendido por Correia (2008) como abrangendo os alunos com necessidades educativas especiais, que, por exibirem determinadas condições específicas, podem necessitar de serviços e apoios de Educação Especial durante parte ou todo o seu percurso escolar, de forma a facilitar o seu desenvolvimento académico, pessoal e socio emocional. Entende-se, aqui, por condições específicas todo um conjunto de problemáticas relacionadas com patologias como o autismo, a surdo-cegueira, a deficiência auditiva, a deficiência visual, a deficiência mental, os problemas motores, as perturbações emocionais ou de comportamento, as dificuldades de aprendizagem específicas, os problemas de comunicação, o traumatismo craniano, a multideficiência e outros problemas de saúde.

Relativamente aos serviços de Educação Especial, trata-se de um conjunto de serviços e apoios especializados destinados a responder às necessidades específicas do aluno com base quer nas suas áreas funcionais como nas suas necessidades, com o fim último de maximizar o seu potencial.

Segundo Brennan (1988), falamos de NEE sempre que existe um problema seja ele, físico, intelectual, social, emocional, sensorial..., que afeta a aprendizagem de

maneira a serem necessários acessos especiais ao currículo, currículo modificado, ou condições de aprendizagem especialmente adaptadas para que o aluno possa receber uma educação apropriada. Essa necessidade educativa pode classificar-se de ligeira a severa e pode ser permanente ou temporária.

Correia (2001) acrescenta que este tipo de procedimento pressupõe o direito a um programa de educação público, adequado e gratuito num meio de aprendizagem, que deve ser o mais apropriado possível e dar resposta às necessidades educativas dessas crianças ou adolescentes. Para que isto aconteça a escola tem de estar preparada para responder eficazmente à problemática do aluno em causa.

As tendências em matéria de princípios, políticas e práticas educativas, vão claramente no sentido da promoção da escola para todos e da escola inclusiva. Preconiza-se uma escola que a todos receba, que se ajuste aos alunos independentemente das suas condições físicas, sociais, étnicas, religiosas, linguísticas ou outras. Esta deve aceitar as diferenças, apoiar as aprendizagens, promovendo uma educação diferenciada e respondendo às necessidades individuais, deixando assim de ser institucionalmente segregadora.

Conforme o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, o Ministério de Educação descreve alunos com NEE como sendo aqueles que apresentam:

“Limitações significativas ao nível da atividade e da participação, num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social” (DL 3, 2008: 155).

Redefiniu-se, assim, o conceito de necessidades educativas especiais com a identificação de “apoios especializados a prestar (...), visando a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos”.

O tipo de problemática associada a cada criança deve ser sempre tido em conta na medida em que ele determinará as adequações e possíveis modificações curriculares de que a criança deve beneficiar.

Neste enquadramento surge a subdivisão das necessidades educativas especiais feita por Correia (1999): NEE permanentes e NEE temporárias.

Em relação aos diversos tipos de necessidades educativas especiais Correia (1999), define NEE de carácter permanente como sendo aquelas em que a adaptação do currículo escolar é generalizada e baseada numa avaliação sistemática, dinâmica e sequencial, mantendo-se essas adaptações durante parte ou todo o percurso escolar do aluno. Neste grupo pode-se encontrar NEE com os seguintes tipos de desordens:

- NEE de carácter intelectual - crianças e adolescentes com deficiência mental (ligeira, moderada, severa ou profunda), que, devido às dificuldades ao nível do funcionamento intelectual e comportamento adaptativo, apresentam problemas

globais na aprendizagem (académicos e / ou sociais). Nesta categoria estão incluídos os dotados e os sobredotados cujo funcionamento intelectual e potencial de aprendizagem é superior à média, podendo estes experimentar o insucesso, caso os programas não estejam em consonância com as suas características.

- NEE de carácter processológico – estas são mais conhecidas por dificuldades de aprendizagem. A criança apresenta problemas relacionados essencialmente com a receção, organização e expressão da informação. Verifica-se, geralmente, uma discrepância acentuada entre o estimado e a sua realização académica, que se encontra abaixo da média numa ou mais áreas académicas.

- NEE de carácter emocional – neste grupo incluem-se os indivíduos cujas perturbações são de tal ordem graves que põem em causa, quer o seu sucesso escolar como a sua segurança e a segurança daqueles que o rodeiam. Incluem-se, aqui, psicoses e quaisquer outros problemas graves de comportamento.

- NEE de carácter motor – inserem-se neste grupo a paralisia cerebral, espinha bífida, distrofia muscular..., ou seja, indivíduos cujas suas capacidades físicas foram alteradas por um qualquer problema de origem orgânica ou ambiental, o que lhe veio a provocar incapacidades do tipo manual e/ou de mobilidade.

- NEE de carácter sensorial – incluem-se os alunos cujas capacidades visuais ou auditivas estão afetadas.

- NEE com problemas de saúde – fazem parte deste grupo crianças e adolescentes com diabetes, asma, hemofilia, cancro, epilepsia, entre outros.

- NEE com traumatismo craniano – apresentam problemas provocados por traumatismo craniano, mas tradicionalmente associados às categorias de deficiência mental, perturbações emocionais e dificuldades de aprendizagem.

- NEE com perturbações do espectro do autismo – trata-se de crianças que, devido às suas características, manifestadas nos três primeiros anos de vida, são classificadas de autistas.

As necessidades educativas especiais temporárias exigem modificações parciais do currículo escolar, adaptando-o às características do aluno num determinado momento do seu desenvolvimento e percurso educacional.

Estas podem manifestar-se através de problemas ligeiros relacionados com o nível do desenvolvimento das funções superiores – desenvolvimento motor, percetivo, linguístico e socio emocional e por problemas ligeiros relacionados com aprendizagem da leitura, da escrita e do cálculo.

Ao pronunciarmo-nos sobre as NEE é importante salientar alguns pressupostos educativos que caracterizam o desenvolvimento de uma criança com NEE. Trata-se de alunos que se desenvolvem através da mesma sequência de estádios que os alunos ditos “normais”, mas com ritmos mais lentos nas áreas de aprendizagem em que apresentam problemas; o seu desenvolvimento depende do mesmo conjunto de

princípios aplicáveis às crianças “normais”, isto é, o seu desenvolvimento depende da interação com o meio e será mais favorecido por um ambiente de aprendizagem ativo, em que é dada grande ênfase à prática e participação da criança desde os primeiros anos de vida (Sprinthall & Sprinthall, 1993, cit. por Correia, 2001).

Gaitas e Morgado (2010) são da opinião de que, em termos evolutivos, importa considerar o esforço que começou por ser feito para integrar os alunos especiais nas escolas de ensino regular, por exemplo, transplantando turmas de alunos caracterizados como tendo necessidades educativas especiais para o ensino regular.

Contudo, apesar das grandes evoluções, assistimos a uma insatisfação com o decorrer dos processos de integração e à inerente mudança de base nas políticas de educação (Booth & Ainscow, 1998).

Perante a determinação do conceito em análise, outra das principais preocupações é a forma como os alunos passam a ser rotulados como tendo *necessidades educativas especiais*, pois o modelo médico continua a ser o modelo predominantemente veiculado, explicando as dificuldades educacionais apenas em termos de défices das crianças (Booth & Ainscow, 2002; Ainscow & César, 2006).

Uma escola que se queira inclusiva, isto é, que atende às especificidades de cada aluno, seja uma necessidade ou uma potencialidade, seja uma deficiência ou uma sobredotação, mantém todos os alunos juntos, adaptando as estratégias às possibilidades de cada um, mas com utilidade pedagógica para a turma.

Daqui decorre a própria evolução terminológica do conceito (NEE) que, gradualmente, se tem vindo a afastar das necessidades educativas especiais, evoluindo para necessidades educativas específicas, numa ótica de uma verdadeira inclusão, enquanto educação para todos, cada um com a sua especificidade.

Passo a passo, tenta-se construir o modelo inclusivo de educação, espelhado no próprio conceito de necessidades educativas, conforme se vislumbra através da regulamentação promulgada no contexto nacional, com o normativo legal DL n.º 54/2018, de 6 de julho, que não pode ser dissociado do DL n.º 55/2018, de 6 de julho, os quais, não tendo sido por acaso, apresentam a mesma data de publicação. De facto, independentemente de falarmos de um ou do outro, o que merece ressalva é que num enquadramento multinível, de resposta aos alunos e de atendimento à diversidade, deveremos, sempre, pensar em todos.

A abordagem multinível apela a um constante trabalho em equipa, entre os agentes de diferentes estratégias (como é o caso dos professores/professores tutores), articulação com as diferentes instituições da comunidade, trabalho colaborativo, nomeadamente de articulação parental. Estamos perante as principais ideias albergadas no grande “chapéu” da educação inclusiva e que vão ao encontro das áreas de competências a adquirir, contempladas no PASEO, a saber:

- Consciência e domínio do corpo;
- Linguagens e textos;

- Informação e comunicação;
- Pensamento crítico e pensamento criativo;
- Raciocínio e resolução de problemas;
- Saber científico, técnico e tecnológico;
- Relacionamento Interpessoal;
- Desenvolvimento pessoal e autonomia;
- Bem-estar saúde e ambiente;
- Sensibilidade estética e artística.

### **4.3. Medidas inclusivas no ensino dos alunos com NEE**

Falar de práticas de inclusão escolar consiste num processo de entendimento de apoios educativos específicos aos alunos com NEE, quer no seio familiar, no ensino regular ou noutras estruturas em que estes estejam inseridos (Correia, 2008).

No caso do contexto escolar propriamente dito, cabe às escolas responder, com medidas e estratégias, às diversas necessidades dos seus alunos, decorrentes de um contexto próprio, garantindo uma educação de qualidade para todos (Correia, 2003).

Segundo Sanches (2001), numa escola inclusiva o intuito não é eliminar as diferenças, mas sim permitir que todos os alunos, que pertençam a uma comunidade educativa, deem importância à individualidade de cada um.

Daí que para tornar a educação inclusiva efetiva e criar salas de aulas mais inclusivas, seja importante criar um ensino colaborativo. Isto é, um ensino assente na articulação entre alunos, professores, técnicos de educação especial, gestores das escolas, entre outros parceiros socioeducativos. Esta cooperação promove o auxílio em sala de aula, faz com que o aluno se sinta incluído, engrandece a sua autoestima e estabelece melhores condições para a aprendizagem cooperativa. Trata-se de uma estratégia promotora do desenvolvimento cognitivo e socio-emocional dos alunos, na base do diálogo, da escuta ativa, da partilha de informação, do trabalho em equipa, da solidariedade e interajuda.

Semião (2009) defende que estamos perante um tipo de abordagem elementar no ensino, cuja combinação (articulação) promove uma aprendizagem mais eficaz.

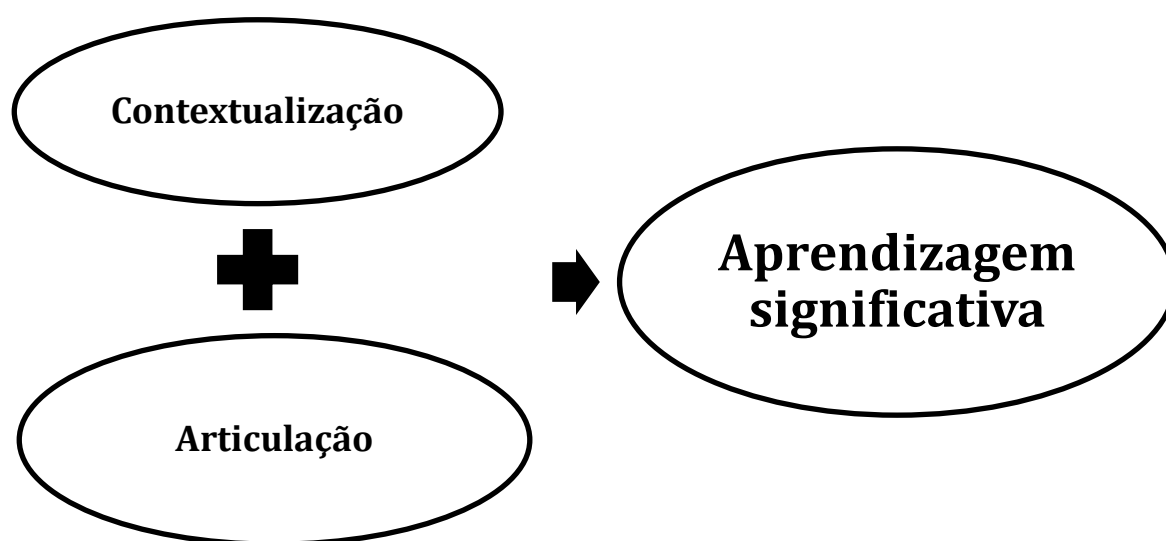


Figura 2 - Pressupostos pedagógicos da aprendizagem

Fonte: Elaborado pela autora

Para Leite et al. (2011), a contextualização refere-se ao conjunto de orientações e de práticas didático-pedagógicas que trabalham os conteúdos curriculares, aproximando-os dos alunos e dos contextos onde se desenrolam os processos de ensino-aprendizagem, tornando-os mais familiares, mais significativos e mais compreensíveis. Parte-se da ideia de que a contextualização promove a aquisição dos saberes e o sucesso escolar.

O atual modelo de escola obriga-a, assim, a estar adaptada a diferentes contextos e a uma heterogeneidade de públicos dotados de especificidades próprias, daí que o Apoio Tutorial, enquanto medida de suporte à aprendizagem e à inclusão, adquira reconhecida pertinência. Sabendo de antemão que nem sempre foi assim, assistimos, presentemente, a uma revalorização da tutoria ao serviço das NEE.

(Baudrit, 2009a; Semião, 2009, cit. por Rato, 2013) referem que, embora se tenha mantido até aos dias de hoje, a sua frequência, o modo como a tutoria tem sido implementada e os domínios/contextos passíveis da sua aplicação tem diferido ao longo dos vários períodos históricos. À medida que o ensino formal se foi tornando mais acessível a diferentes classes sociais, as práticas de tutoria foram inicialmente decrescendo, como consequência da massificação do ensino. Contudo, numa fase posterior, precisamente como forma de responder à multiplicidade e heterogeneidade derivada da progressiva generalização da escolaridade obrigatória verificou-se um aumento no recurso a práticas de tutoria, constituindo-se estas, atualmente, como uma forma privilegiada de atender e responder à diversidade cultural, social e cognitiva existente nas nossas escolas.

Enquadrada num processo de mediatização do ensino, a tutoria visa a promoção de um desenvolvimento pessoal e social dos alunos, que prepare cidadãos aptos para

cooperar num processo de aprendizagem ativa. Conforme explanam Lázaro e Asensi (1989), a tutoria é uma atividade inerente à função do professor, que se realiza individual e/ou coletivamente com os alunos, a fim de facilitar a integração pessoal nos processos de aprendizagem; é a ação de ajuda ou orientação ao aluno que o professor pode realizar além da sua própria ação docente e paralelamente a ela. Conforme estes autores compreende-se que ser tutor e tutoria sejam dois conceitos complementares, que significam o conjunto das atuações de orientação pessoal, orientação escolar e, até, profissional, formuladas pelos professores com a colaboração dos alunos, da família e da própria instituição.

Barnier (2001) refere-se à tutoria como uma forma de ajuda aos estudantes e, ainda, como um processo de apoio e de acompanhamento das aprendizagens.

Na perspetiva de Semião (2009), estamos perante uma estratégia de suporte que deve ser entendida, quer na perspetiva do aluno, como dos diferentes agentes envolvidos no processo de ensino, como uma forma de apoio académico e como uma forma de socialização.

Esta plasticidade do conceito conduz (Bernet, Cuxart, Garcia, Rovira & Serrano, 2003, cit. por Rato, 2013) a afirmar que a tutoria escolar adquire elevada pertinência quando se tem em consideração que a educação não tem como único objetivo a aquisição de conhecimentos próprios de cada uma das disciplinas do currículo..., também é formação pessoal, aprender a conviver, desenvolver um espírito crítico e de sentido de cidadania responsável.

Da generalidade da literatura consultada transparece a ideia de que a ação tutorial é uma medida flexível de apoio aos tutorandos que, apesar de dotados de diferentes tipos de especificidades, dela poderão beneficiar.

Ao ser aplicado a alunos com necessidades educativas específicas, o Apoio Tutorial pode atuar como estratégia preventiva, mediadora e/ou potenciadora, possibilitando ao tutorando o desenvolvimento de competências significativas, quer a curto como a longo prazo.

#### **4.4. Pressupostos de organização e intervenção da ação tutorial**

Baudrit (2002, cit. por Semião, 2009) entende a tutoria como um processo, que, ao ser exercido por um profissional, deve ser estruturado e planificado. Apesar do diálogo e a aproximação entre tutor e tutorando serem fundamentais no desencadear da tutoria, não deve haver lugar ao acaso, sob pena de o aluno se sentir à deriva e não reconhecer a utilidade do processo.

Nas palavras de Álvarez e Bisquerra (2004) a tutoria é uma ação sistemática, específica, concretizada num tempo e num espaço em que o aluno recebe atenção especial, individualmente ou em grupo. O importante é, tal como preceitua Tomlinson

e Allan (2002), desenvolver um plano que implique os alunos no seu próprio processo de desenvolvimento.

Num programa de tutoria e nas linhas de ação do tutor, a primeira preocupação deverá ser, segundo Perrenoud (1995), identificar a causa-problema e perceber o que bloqueia o aluno para cumprir o “seu ofício”.

Fernández (1988) afirma que qualquer programa de Apoio Tutorial deve contemplar pelo menos três etapas: diagnóstico, desenvolvimento e avaliação.

Na primeira etapa, o diagnóstico, trata-se de conhecer o aluno para, em função desse conhecimento, determinar os objetivos a alcançar e as atividades a realizar. A segunda etapa, o desenvolvimento, consiste na realização das atividades planificadas, as quais devem ser sempre acompanhadas de reflexão. No caso do terceiro ciclo e secundário assumem especial relevância as atividades que pretendam promover hábitos de trabalho, técnicas de estudo, autocontrolo do próprio estudo, processos de reflexão e de tomada de decisão, desenvolvimento de competências sociais como a assertividade, autoestima, autoconceito. Por último, é importante a realização de uma avaliação conjunta, que inclua, inclusivamente, o aluno acerca do decurso do Apoio Tutorial, objetivos alcançados, pertinência, eficácia... (Manzano & Pérez, 1997, cit. por Rato, 2013).

Como vimos, até pela própria raiz semântica do termo tutoria, não se pode em qualquer contexto, inclusivamente no educativo, separar o Apoio Tutorial do seu exercício, por parte de um tutor. Trata-se de uma estrita ligação, que em muitos casos se traduz por uma relação de causalidade, na medida em que o entender-se o sucesso do tutorando à luz do desempenho do tutor, faz com que o recrutamento de determinado professor para o cargo pressuponha a detenção, por parte deste, de um conjunto de requisitos, que, de acordo com literatura consultada, constituem aquilo que podemos designar como o perfil de desempenho de um professor tutor.

Na ótica de Azevedo e Nascimento (2007), o tutor deverá ser descrito e entendido através da análise de um conjunto de competências relacionais e técnicas. No contexto da educação, este acompanha e orienta sistematicamente os alunos, assumindo a sua condição de pessoa mais experiente e competente na respetiva área de formação.

A escolha de professores para projetos de tutoria não deverá ser aleatória, sendo ideal que este se reveja na função de tutor e que queira sê-lo, que tenha a capacidade de escutar o aluno e de expor as suas conceções sem se sobrepor a ele, desenvolvendo uma relação de proximidade, de valorização pelo trabalho, pelas potencialidades do aluno e pelas barreiras superadas, que o levam a encontrar a felicidade dentro da escola (Lourenço, 2012).

O professor tutor, enquanto agente da ação tutorial, deverá ser dotado de um perfil que, de acordo com Barbosa (2003), pode ser definido como um conjunto de conhecimentos e capacidades necessárias ao desenvolvimento da pessoa e à sua

qualificação profissional, construindo, em cada um, a postura e as atitudes pretendidas no exercício das atividades a desenvolver.

Arroyo (1991, cit. por Baptista, 2011) refere que as qualidades principais de um tutor devem ser a compreensão, a amizade, a autenticidade, a objetividade, a motivação para a formação contínua, a capacidade autocrítica e a paciência. Deve ser uma pessoa com formação global, académica e com um adequado relacionamento emocional capaz de dar resposta à função orientadora pedida para o cargo para o qual foi mandatado. Este professor deve evidenciar uma certa maturidade como pessoa, demonstrando ser portador de uma forte autoridade moral.

A maturidade apontada concretiza-se numa outra característica que, no caso dos professores tutores de alunos com necessidades específicas, ganha uma indubitável preponderância. Falamos da sua capacidade de reconhecerem e se adaptarem ao contexto, às características e fragilidades/potencialidades dos alunos que se lhes apresentam. Estamos perante crianças e jovens com os quais o tutor terá um trabalho acrescido na identificação do estádio em que cada um se encontra, que poderá não ter correspondência paralela com um determinado friso cronológico e, se necessário, há que adaptar as estratégias à especificidade do caso.

Estes professores tutores terão que, nestas situações, recorrer a estratégias apelativas, materiais concretos com o intuito de promover a atenção e aprendizagem dos alunos de forma mais eficaz. O repetir diversas vezes, de formas diferentes e em contextos distintos um conteúdo ou a realização do treino de uma competência poderão ser fontes de auxílio para a aquisição. Em suma, falamos de mediatização da aprendizagem.

A experiência de aprendizagem mediatizada pode ser explicada no âmbito da Teoria da Modificabilidade Cognitiva de Reuven Feurstein (1974, cit. por Souza, 2004). A modificabilidade traduz-se por todo o indivíduo ser passível de mudança nas suas funções cognitivas, através de treino específico. Esta ocorre nas funções cognitivas *per se*, e nos sistemas emocionais e motivacionais, isto é, acontece, também, ao nível das atitudes e não só na demonstração das competências cognitivas. A experiência de aprendizagem mediatizada baseia-se numa relação em que o professor (mediatizador) interage com o aluno (indivíduo mediatizado), de forma a selecionar, mudar, ampliar ou interpretar os estímulos, utilizando estratégias interativas, centradas na mediação verbal, nos gestos, nas manifestações de afeto..., com o objetivo de produzir significação para além das necessidades imediatas de determinada situação.

Para Rodrigues (2001) tem-se vindo a assistir a uma crescente tendência para um processo participado, motivante e usuário de novos meios de mediação. De um processo habilitativo instrutivo, centrado no professor e exterior ao aluno, tende-se a intervir sobre o meio, de forma a torná-lo mais acessível, possível e significativo. Nesta conjuntura, ganha uma importância progressiva a organização dos diferentes recursos da escola, enquanto poderosa estratégia habilitativa. Ainda na opinião do

autor, existe, em contexto educativo, um ponto para o qual todas as estratégias, metodologias, informação, oportunidades e intervenções convergem, [nomeadamente, o Apoio Tutorial], trata-se do currículo, que, mais do que bosquejado para cada um, terá de ser adaptado ao perfil de funcionalidade respetivo.

Estas estratégias alternativas de aprendizagem são possibilitadoras de um ensino de resolução de problemas. É, pois, um tipo de abordagem elementar no ensino básico, cuja combinação [de estratégias] promove uma prática inclusiva mais eficaz e, por conseguinte, os alunos com NEE ganham muito com a aplicação das mesmas (Semião, 2009).

A versatilidade curricular, com a adaptação de currículos de acordo com as necessidades/potencialidades dos alunos; os apoios pedagógicos individuais suplementares no contexto do currículo regular e os apoios técnicos e humanos diversificados; a gestão escolar no redimensionar dos recursos e na promoção da relação de interajuda entre escola-família-comunidade e no fomentar o envolvimento criativo de todos os agentes envolvidos são, entre outros aspetos, fundamentais para uma educação inclusiva.

De entre os intervenientes mencionados, Pérez (2000) realça a importância da família e da desejável e significativa cooperação entre a escola e a família para a qualidade da instrução e formação dos alunos, salientando a importância de existirem critérios comuns, que permitam evitar dúvidas e desorientação nos alunos quando recebem mensagens contraditórias entre a família e os professores.

Para Alarcão e Simões (2008), os objetivos da tutoria escolar deverão passar pelos seguintes pontos:

- Articular regularmente com a família do tutorando, de forma a dar-lhe um *feedback* sobre o comportamento escolar do aluno sem ser, apenas, em situações limite; deste modo, pretende facilitar-se a comunicação entre as partes e amplificar os movimentos que a escolar está a realizar e a promover, fugindo à tentação de exportar os problemas ou as dificuldades do aluno para o sistema familiar;
- Conhecer os interesses dos tutorandos noutras áreas que não só a académica, tais como a desportiva [...], informática;
- Dar a conhecer e motivar para a participação em espaços e atividades da comunidade envolvente [...], de maneira a fomentar a inserção social do tutorando [...], alargar a sua rede social e amplificar e diversificar as suas áreas de interesses e envolvimento.

A promoção de uma aprendizagem significativa, para onde diferentes estratégias convirjam e distintos intervenientes contribuam de modo (co)operante assume-se como o grande desafio da escola atual, pelo que, através desta investigação, se pretendem analisar contributos estratégicos, com recurso a apoios específicos, como é o caso do Apoio Tutorial, no acesso ao currículo, por parte de alunos com NE.

## CAPÍTULO II - ESTUDO EMPÍRICO E *DESIGN*

### 1. A METODOLOGIA QUALITATIVA DA INVESTIGAÇÃO

Na ótica de Quivy e Campenhoudt (1992: 89), a problemática constitui a abordagem ou perspetiva teórica que o investigador decide para conduzir o estudo que pretende realizar. Para estes autores, na prática, a construção de uma problemática traduz-se na formulação dos principais pontos de referência teóricos da investigação. Segundo Coutinho (2011), para um investigador, o que importa é captar a essência do fenómeno social. Por isso, pretendemos conhecer uma realidade de entre muitas possíveis. Não é nossa pretensão generalizar, mas sim dar um contributo para o conhecimento científico nesta temática.

O presente estudo organiza-se de acordo com uma metodologia qualitativa, na base do paradigma interpretativo ou naturalista (Afonso, 2014). A investigação qualitativa contempla uma descrição que se deve pautar pelo rigor e derivar de todos os dados recolhidos e respetiva análise interpretativa (Carmo & Ferreira, 1998). Na perspetiva de Silverman (2000) a pesquisa qualitativa é subjetiva e pessoal, pois a subjetividade é vista como um elemento essencial para se compreender a atividade humana (Sousa & Baptista, 2011). Neste tipo de pesquisa, o investigador, segundo Ponte (2002), tem de estabelecer empatia com o ambiente, as tarefas e os participantes para conseguir observar com atenção, ficar sensibilizado e vivenciar sentimentos e pensamentos. A empatia possibilita a perceção necessária para gerir conflitos e resolver problemas. No entanto, todos os investigadores qualitativos são guiados por princípios, crenças, valores, ideologias e preconceitos que influenciam o modo como o investigador observa o mundo e nele age (Bateson, 1972), bem como a forma como lê e interpreta os dados de um estudo, podendo pôr em causa a validade do mesmo. Por essa razão, é fundamental que o investigador se “dispa” dos preconceitos que possa ter sobre o tema ou objeto de estudo, para que os resultados e as interpretações fornecidas sejam confiáveis e fidedignos, relativamente a um contexto específico.

Por outro lado, Casel e Symon (1994, cit. por Dalfovo, Lana & Silveira, 2018) apontam como principais características do método qualitativo, as seguintes:

- A interpretação que os participantes têm sob o objeto em estudo, destacando-se a subjetividade dos mesmos ao apontarem a sua perspetiva;
- A flexibilidade na condução da pesquisa, dado que as questões e situações estudadas não se revestem de grande complexidade;
- Organização do processo de forma a entender a opinião dos participantes e não tendo em conta um objetivo pré-determinado;
- A preocupação com o contexto no qual se faz a análise;

- Ser considerada a influência que o investigador possa exercer no processo, podendo o próprio, também, por ele ser influenciado.

Neste sentido, Moreira (2007) considera que os métodos qualitativos tendem a:

Descrever e compreender em detalhe os meios através dos quais os sujeitos aprendem ações significativas e criam um mundo seu, conhecer como se cria a estrutura básica da experiência, o seu significado, manutenção e participação através da linguagem e de outras construções simbólicas, recorrer a descrições em profundidade, reduzindo a análise a âmbitos limitados da experiência, através da imersão nos contextos em que ocorre. (Moreira, 2007: 48)

De acordo com Gray, Colucci-Gray e Camino (2009) os métodos qualitativos sustentam-se na pesquisa ideográfica, que situa as suas conclusões em períodos e locais específicos e está preocupada com a profundidade e a intensidade das conclusões em vez da generalização. A pesquisa, no caso do presente estudo, decorreu num período limitado (três meses), num agrupamento de escolas públicas.

No âmbito da investigação qualitativa e relativamente aos procedimentos de recolha de informação usados, a nossa investigação insere-se num estudo de caso, na medida em que, considerando o problema definido, se pretende saber qual o contributo do Apoio Tutorial no acesso ao currículo por parte de alunos com Necessidades Educativas Específicas, num espaço educativo concreto, ou seja, num agrupamento de escolas da zona centro interior de Portugal. Segundo Pardal e Lopes (2011), o estudo de caso permite compreender o particular na sua complexidade, sendo que, apenas, sob condições muito limitadas, abre caminho a algumas generalizações empíricas, que se assumem de validade transitória.

Na perspetiva de Bogdan e Biklen (1994) nem todos os investigadores qualitativos se preocupam com as questões da generalização. Contudo, enquadrada num cenário educativo, poder-se-á chegar a uma compreensão sobre o contexto estudado e servir de base a futuras tomadas de decisão na procura de boas práticas escolares. Yin (1989, cit. por Martins, 1996), afirma que o estudo de caso consiste numa descrição e análise pormenorizada das unidades sociais ou entidades educativas únicas, podendo ser caracterizado como um estudo de uma entidade definida como uma instituição, um curso, uma disciplina, um sistema educativo, uma pessoa ou uma unidade social. Visa conhecer em profundidade o seu “como” e os seus “porquês”. É uma investigação que se assume como particularista. Pode afirmar-se que o estudo de caso consiste na análise profunda de um sujeito individualmente ou de um pequeno grupo de sujeitos, na sua totalidade.

Efetivamente, o foco da metodologia qualitativa possui inerentemente uma multiplicidade de métodos (Flick, 2009), é com esta multiplicidade de métodos que o investigador deve ter a preocupação de validar os resultados do estudo ao longo de todos os passos do processo de pesquisa, aplicando procedimentos adequados para verificação da precisão e credibilidade dos resultados e fazendo a triangulação dos

dados recolhidos pelos vários instrumentos utilizados. A triangulação, de acordo com este autor, não é uma ferramenta ou uma estratégia de validação, mas uma alternativa para a validação.

Ao procurar entender o fenómeno em estudo, através dos significados que os sujeitos participantes lhe atribuem, o estudo assume-se, assim como interpretativo, em virtude de tal auxiliar na compreensão das pessoas participantes e dos seus contextos sociais, culturais e institucionais (Myers, 1997). O interpretacionismo subjacente à investigação pode considerar-se, na ótica de Coutinho (2011), como o paradigma que pretende substituir as noções científicas de explicação, previsão e controle, próprias do paradigma positivista, pelas de compreensão, significado e ação, visto que a abordagem interpretativa ou qualitativa das questões sociais e educativas procura penetrar na esfera pessoal dos sujeitos. Broegas (2019) refere-se ao paradigma interpretativo como um modelo de pesquisa que se baseia numa profunda compreensão da realidade e das causas que a levaram a apresentar-se de determinada forma. Na ótica desta autora, no seguimento deste modelo de pesquisa, o conhecimento surge da interação entre o investigador e o objeto de estudo, não podendo, assim, ser separados. Uma investigação na qual esteja subjacente o paradigma interpretativo reflete a influência de quem a realiza, pelo que neste tipo de pesquisa mais do que procurar encontrar explicações gerais para fenómenos baseados em casos específicos, o objetivo passa por compreender em profundidade o objeto de estudo, através, por exemplo, da observação (Afonso, 2014).

Na verdade, tivemos a preocupação de recolher um conjunto de informação diversificada e completa. A recolha de dados foi feita pela investigadora num ambiente natural de escola, com recurso a diferentes técnicas/instrumentos, designadamente a observação natural em contexto de tutoria com recurso a notas de campo; entrevistas semiestruturadas e observação documental, também, com recurso a notas de campo. De acordo com Denzin (1989), recorrer à triangulação de dados significa recolher dados em diferentes períodos e de fontes distintas de modo a obter uma descrição mais rica e detalhada dos fenómenos. Estamos perante o contributo da triangulação dos dados na compreensão em profundidade da problemática. A triangulação significa olhar para o mesmo fenómeno, ou questão de pesquisa, a partir de mais de que uma fonte de dados (Flick, 2018). Informações provenientes de diferentes ângulos podem ser usadas para corroborar, elaborar ou iluminar o problema da pesquisa, limitando os vieses pessoais e metodológicos e aumentando as possibilidades de generalização de um estudo. (Decrop, 2004).

Evidentemente, numa investigação qualitativa as observações ocorrem no seu contexto natural, neste caso, um agrupamento de escolas, pois, neste, os sujeitos, podem ser mais bem compreendidos, incidindo os dados recolhidos, segundo Bogan e Biklen (1994), nos comportamentos naturais das pessoas, através de observações, entrevistas, conversas informais, atitudes e comportamentos. De facto, a metodologia qualitativa é, essencialmente descritiva e indutiva, ou seja, trabalha as informações que não são expressas em números ou quantidades, salientando que a realização de

descrições, no ambiente natural, de forma pormenorizada e o mais fiel possível, depois de uma profunda análise, ajudam a encontrar respostas para as questões colocadas (Amado, 2014). Para Fortin (2003), este tipo de estudo, por ser de tipo observacional e descritivo, onde a investigadora não interage com a população participante de modo direto, limitando-se a captar opiniões de um grupo de pessoas num determinado momento específico, descrevendo fatores predominantes, avaliando sujeitos de diferentes idades, etnias, localizações geográficas e origens sociais, é considerado transversal. Neste sentido como investigadora tivemos coerência e consistência epistemológicas, um envolvimento pessoal com o estudo e, o mais importante, uma atitude crítica e ética frente à produção de conhecimento, visando não só a descrição dos fenómenos, mas, sobretudo, a compreensão e interpretação da realidade pesquisada.

Além da investigação ter um cariz transversal e descritivo assume, também, um cariz exploratório, uma vez que, de acordo com Gil (2008) aborda um tema pouco analisado, o que exige um levantamento bibliográfico, documental e empírico, de modo a desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, com o objetivo de impulsionar outros estudos posteriores. Para aquele autor, a vertente descritiva e exploratória numa investigação adequa-se a estudos sobre organizações e instituições educacionais, empresas comerciais e partidos políticos. O aspeto descritivo pretende, aqui, mais do que identificar a existência de relações entre variáveis, determinar a natureza da relação. Nestes casos, estamos perante uma pesquisa descritiva que se aproxima da explicativa, permitindo a partir dos seus objetivos proporcionar uma nova visão do problema. Deste modo, ao determo-nos no fenómeno do Apoio Tutorial e nas interações humanas que lhes são atribuídas, a natureza deste estudo remete para processos interpretativos do investigador, para a importância do contexto na compreensão de significados, bem como a compreensão da linguagem do outro, própria da corrente hermenêutica, do paradigma interpretativo.

Por conseguinte, a presente investigação apresenta um cariz exploratório, descritivo, transversal e interpretativo, na sua vertente analítica. Ou seja, o estudo assume-se como analítico e interpretativo por ser caracterizado pela elaboração de perguntas de investigação, que são analisadas indutivamente em função da natureza dos dados obtidos (Flick, 2005) e, posteriormente são submetidos os dados à triangulação e respetiva fundamentação. A intenção primordial desta investigação passa por compreender o fenómeno em estudo, interpretando-o no seu ambiente natural de implementação, fator que legitima e justifica a opção por uma metodologia qualitativa, na base do paradigma interpretativo.

## 2. AS QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO

O tema desta investigação enquadra-se no panorama educativo atual, onde o Apoio Tutorial tem vindo a ganhar manifesto destaque, enquanto estratégia de promoção do desenvolvimento da criança/jovem.

Neste enquadramento formulámos o problema do estudo já referido na Introdução-**Qual o contributo do Apoio Tutorial no acesso ao currículo por parte de alunos com Necessidades Educativas Específicas?** Em seguida enunciámos, a partir do problema e da literatura de suporte sobre a temática, as questões de investigação abaixo enumeradas, a fim de serem submetidas a verificabilidade, perante os dados/informações obtidas:

**Que.1- Conhecer as principais características do docente responsável pelo Apoio Tutorial de alunos com Necessidades Educativas Específicas do Agrupamento de Escolas X.**

Pretende-se com esta questão de investigação indagar acerca daquilo que em determinados estudos (Azevedo & Nascimento, 2007; Lourenço, 2012; Barbosa, 2003) apontam como fundamental: a dotação, por parte do tutor, de qualidades reconhecidas, quer na área psicossocial, quer na área instrumental (do saber e saber fazer). Quando nos propomos conhecer parte ou a totalidade dessas características do tutor, partimos do pressuposto sustentado por Arroyo (1991, cit. Por Baptista, 2011) de que a estrutura emocional deste profissional e as regras socio afetivas pelas quais se pauta se apresentam como motor do desenvolvimento do seu cargo com sucesso. No nosso estudo pretendemos obter dados de resposta à presente questão através das informações provenientes das entrevistas semiestruturadas e dos registos de notas de campo provenientes da observação das sessões de Apoio Tutorial.

**Que.2- Identificar os conhecimentos que os alunos, pais/encarregados de educação e professores inquiridos detêm sobre o papel do professor tutor de alunos com NEE.**

Alguns estudos (Braudrit, 2002, cit. por Semião, 2009; Tomlinson & Allan, 2002) notabilizam as atribuições de índole executiva do tutor. Por outro lado, casos como o de Barbosa (2003) alertam para uma certa uniformização entre a conceção, desenvolvimento e eficácia deste apoio e o desempenho do seu executante. Com vista à consecução do objetivo final, confunde-se a figura do tutor com o apoio ministrado e coloca-se muitas vezes o ónus da questão no aspeto relacional, e capacidade de sedimentação da conexão tutor/tutorando, como as análises bibliográficas (Alarcão & Simões, 2008; Azevedo & Nascimento, 2007; Lourenço, 2012) patenteiam. Através desta questão de investigação temos como intenção, para além de averiguar sobre o papel do tutor, obter informações relativamente aos conhecimentos que os participantes na investigação detêm sobre o mesmo, baseando-mo nos na aplicação

das entrevistas semiestruturadas, concretamente no conteúdo das mesmas relativamente às funções do tutor, de acordo com a perspetiva dos entrevistados.

**Que.3- Caraterizar as parcerias e as metodologias de intervenção desenvolvidas na aplicação do processo de Apoio Tutorial no Agrupamento de Escola X.**

As pesquisas bibliográficas no âmbito da tutoria (Fernández, 1988; Perrenoud, 1995; Braudit, 2002, cit. Por Vieira, 2011) têm apontando para fatores determinantes na eficácia desta estratégia de ensino, nomeadamente: desenvolver atividades adaptadas às necessidades de cada destinatário; ser devidamente estruturada, não havendo lugar para acasos; cumprir um plano de ação tutorial, devidamente fundamentado e estruturado e contemplar práticas de monitorização e avaliação do trabalho desenvolvido. As metodologias aplicadas, referidas pelos sujeitos do estudo, bem como as observações documental e das sessões de apoio (através das notas de campo) entendemos ser os instrumentos que, no presente estudo, nos facultam informações relevantes acerca das metodologias de intervenção desenvolvidas na aplicação do processo de Apoio Tutorial no Agrupamento de Escola X.

**Que.4- Determinar se os sujeitos inquiridos consideram vantajoso o Apoio Tutorial no acesso ao currículo, por parte dos alunos com NEE.**

A conceção teórica prevalecente, no âmbito do Apoio Tutorial, é de que é fundamental que exista uma intervenção corresponsável desta medida de reforço à aprendizagem (Alarcão & Simões, 2008), a qual poderá ter influência direta e positiva no sucesso das aprendizagens dos alunos, o que lhes propiciará um maior e melhor acesso ao seu currículo (Rodrigues, 2001).

Mas, será esta a perceção dos envolvidos na prática do Apoio Tutorial?

A partir dos dados recolhidos nas entrevistas feitas aos participantes do estudo, desejamos, então, obter respostas acerca do reconhecimento de eventuais vantagens, por parte destes, no acesso ao currículo, pelos alunos com NEE, que dele usufruem.

**Que.5- Identificar as diferentes áreas de competências trabalhadas no Apoio Tutorial ministrado no Agrupamento.**

O PASEO (2017) define as diferentes áreas de competências a atingir pelos alunos durante a escolaridade obrigatória. Sabemos que cada aprendente, mediante o seu perfil de potencialidade e fragilidades, pode evidenciar diferentes necessidades específicas de aprendizagem, pelo que se recorre, nas práticas educativas, a adaptações de índole variada e estratégias de apoio distintas, como é o caso do Apoio Tutorial.

Trata-se de práticas pedagógicas capazes de aproximar os conteúdos do currículo a determinado aluno em particular (Leite et al., 2011). Roldão (1999) já os tinha designado como conjunto articulado de procedimentos didático-pedagógicos cujo objetivo se traduz por conferir significado aos conteúdos do plano curricular.

Através das respostas dos entrevistados, da análise documental e da observação documental, tentamos recolher uma série de informação que nos possibilite a nós, numa fase já avançada do estudo, aquando da verificabilidade desta pergunta de investigação, elencar diferentes áreas de competências trabalhadas no Apoio Tutorial, com base em documentos estruturados e normativos legais em uso no atual sistema de ensino nacional, que possibilitem a aquisição de aprendizagens significativas a estes alunos com NE.

### **3. O CENÁRIO DE ESTUDO E OS SEUS SUJEITOS**

A investigação decorreu num agrupamento de escolas da zona centro interior de Portugal, mais concretamente do distrito da Guarda, o qual designamos por Agrupamento de Escolas X. Situa-se numa área predominantemente rural, com um passado ligado à indústria têxtil. Nos anos oitenta do século vinte, assistiu-se ao encerramento das fábricas locais, o que originou um elevado índice de desemprego, aumento da emigração e acentuada oscilação demográfica. As dificuldades na fixação de pessoas ao meio levaram a um relativo aumento dos setores primário e terciário, que contrastam com a redução do setor secundário. A zona geográfica de influência do Agrupamento de Escolas X regista núcleos habitacionais e freguesias com condições básicas asseguradas, habitados, maioritariamente, pela classe média e média baixa.

O agrupamento de estudo é constituído por uma Escola Secundária (Escola Sede), duas Escolas Básicas do 1.º e 2.º Ciclos, seis Escolas Básicas do 1.º Ciclo e dez Jardins de Infância. Da totalidade dos alunos do agrupamento (1131), 109 frequentam o pré-escolar, 315 pertencem ao 1.º ciclo, no 2.º ciclo o agrupamento tem 179 alunos e 283 no 3.º. Do ensino secundário são 245 alunos.

A oferta formativa do Agrupamento de Escolas X vai, deste modo, desde a educação pré-escolar até ao ensino secundário. Para além do ensino regular, o agrupamento oferece no 3.º CEB, Cursos de Educação e Formação e os Percursos Curriculares Alternativos. No ensino secundário, além dos Cursos Científico Humanísticos de Ciências e Tecnologias, Ciências Socioeconómicas e Línguas e Humanidades, funcionam, ainda, cursos profissionais, nas áreas da Informática, da Automação e Robótica, Desporto e Serviço Digital. Nos últimos anos, o número de alunos tem vindo a decrescer significativamente.

As suas dificuldades económicas dos agregados familiares ou encarregados de educação refletem-se, de forma expressiva, na necessidade de apoios da ação social escolar, concedidos a cerca de 50% dos alunos.

Ao nível da prestação do serviço educativo, existe uma preocupação de planeamento e articulação entre os diferentes órgãos do agrupamento de escolas. Em todos os órgãos do agrupamento é promovida a participação ativa e efetiva, com

auscultação dos intervenientes implicados nos processos decisórios. A existência da unidade organizacional facilita, não só a articulação pedagógica, principalmente no âmbito da integração de alunos, mas também a articulação curricular, no que respeita aos programas institucionalmente impostos.

Relativamente às práticas de ensino, o agrupamento organiza as suas atividades tendo em conta as especificidades dos vários cursos, turmas, bem como os conhecimentos e saberes dos alunos, detetados no âmbito das avaliações diagnósticas, formativas, sumativas e/ou psicológicas, que se fazem constar nos respetivos Planos de Turma. Após análise dos resultados obtidos através das supracitadas avaliações, os alunos são encaminhados para os apoios educativos, Apoio Tutorial, salas de estudo, apoio pedagógico individualizado, entre outros, a fim de ser prestada a resposta mais adequada às dificuldades detetadas, com vista à promoção do sucesso educativo.

O Agrupamento de Escolas X adota, deste modo, um conjunto de respostas educativas diferenciadas, visando uma escola inclusiva destinada a responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos.

O PE (2021-24) aponta, ainda, como respostas específicas, aos alunos, os Serviços de Psicologia e Orientação (SPO), que prestam apoio psicopedagógico, de orientação vocacional e se dedicam, também, ao acompanhamento dos alunos nas suas diferentes necessidades. O NAI constituído por uma equipa que contempla elementos da direção, CPCJ, diretores de turma, psicóloga e uma docente de Educação Especial e cujo principal objetivo passa por promover uma cultura de assiduidade, articulação com as famílias, de modo evitar situações de abandono escolar. As três Bibliotecas Escolares, que se constituem como o repositório documental e o fundo de recursos digitais para a aprendizagem. O agrupamento possui um CAA para desenvolvimento de trabalho diferenciado com alunos que, pelas suas especificidades, necessitam de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, bem como recursos específicos mobilizados para responder às necessidades educativas destas crianças e alunos ao longo do seu percurso escolar.

Neste contexto, o Agrupamento de Escolas X constitui-se como escola inclusiva, apta para atender a públicos diversificados, respeitando as suas características e especificidades.

A estes alunos, mediante as suas características, são ainda proporcionadas terapias específicas, prestadas por técnicos especializados, pertencentes a “Gabinetes” com os quais se tem vindo a estabelecer protocolos. Neste sentido e a fim de se prestar a resposta mais adequada aos alunos que beneficiam de determinadas medidas do Decreto-Lei n.º 54/2018, no âmbito da transição para a vida pós-escolar, o Agrupamento de Escolas X adota o mesmo procedimento, protocolando com instituições, que asseguram a dimensão prática e ou experimental do currículo (PE, 2021-24).

No que se refere ao PASEO (2017), as práticas educativas do agrupamento procuram dar primazia a uma educação transversal, sustentada em aprendizagens sólidas e globalizantes, de forma a responder aos desafios da sociedade atual. Nas suas ações, pauta-se pelos princípios de uma escola aberta e flexível às múltiplas literacias, capaz de capacitar, todos e cada um dos alunos, de ferramentas e saber científico, de forma a potenciar a sua autonomia e responsabilidade, para o exercício de uma cidadania plena, ativa e criativa.

Por conseguinte, o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho, constitui-se como documento de referência para a convergência e a articulação das decisões inerentes às várias dimensões do desenvolvimento curricular, sustentando os princípios orientadores da intervenção pedagógica. A referência a um perfil não visa, porém, qualquer tentativa uniformizadora, mas sim criar um quadro de referência que pressuponha a liberdade, a responsabilidade, a valorização do trabalho, a consciência de si próprio, a inserção familiar/comunitária e a participação na sociedade.

### **3.1. Caracterização do Agrupamento de Escolas**

Na concretização do presente estudo começámos por encetar contacto com a direção do Agrupamento de Escolas X (Protocolo) e averiguar acerca da possibilidade/disponibilidade daqueles que se pretendiam para participantes da investigação. Obtido o devido consentimento, a seleção incidiu sobre alunos do 3.º CEB e ensino secundário cujas necessidades específicas motivaram a aplicação de medidas de apoio à aprendizagem, ao abrigo do Decreto-Lei n.º 54/2018, encarregados de educação dos referidos alunos e respetivos diretores de turma, bem como a coordenadora da Equipa Multidisciplinar da Apoio à Educação Inclusiva e da Área Disciplinar de Educação Especial.

A seleção do Agrupamento de Escolas X para além de oportuna, dada a proximidade da autora desta investigação com este contexto educativo, foi, igualmente, impulsionada pelo facto de o referido estabelecimento de ensino ser dotado de um conjunto de respostas educativas na área da Educação Especial, que nos parecem merecer destaque, pelo que significam, enquanto estratégias de apoio.

O Agrupamento de Escolas X dota de apoio direto e ou apoio indireto, desenvolvidos em contexto de CAA, diversos alunos, que, sendo alunos com NE, se encontram integrados a tempo inteiro em turmas regulares dos jardins-de-infância, escolas básicas e escola secundária do agrupamento, onde são aplicadas estratégias de diferenciação pedagógica. É implementado por docentes com formação específica e especializada, pretendendo-se promover a educação e ensino especializado e individualizado dos alunos com NE em contexto de sala de aula, bem como preparar os alunos para o prosseguimento de estudos ou para a vida profissional.

Ainda em contexto de CAA, funcionam espaços de apoio a alunos disléxicos, o qual é destinado a alunos que frequentem as escolas do agrupamento e que tenham um diagnóstico de dislexia, moderada ou grave. É assegurado por docentes de Educação Especial. Este apoio assume-se como uma mais-valia na promoção da reeducação da leitura e da escrita e no desenvolvimento de competências específicas com vista a superar as dificuldades diagnosticadas.

Para o caso de alunos com adaptações curriculares significativas, esta escola implementa diferentes medidas educativas, de acordo com o consignado no PEI de cada um. Alunos com dificuldades de aprendizagem identificadas beneficiam de apoio educativo (coadjuvação, reforço curricular, apoio tutorial...).

Com o objetivo de valorizar as capacidades, motivações e potencialidades de cada discente, fomenta-se a criação de clubes, oficinas e dinamização de projetos, como foi o caso, no presente ano letivo, da criação do Clube de Fotografia, associado à fauna e flora da Serra da Estrela.

Ainda enquanto ações promotoras do envolvimento com a comunidade e criação ou manutenção de parcerias e protocolos com entidades propulsoras de apoios especializados, somos a referir os protocolos com a Associação de Beneficência local.

A Câmara Municipal assume-se como outro parceiro de destaque, dado que, nos seus diferentes serviços e projetos, enquadra alunos com NE do agrupamento, nomeadamente no desenvolvimento do PIT, proporcionando-lhes importantes experiências pré-profissionalizantes.

Por último, somos a destacar a Banda Filarmónica local, no que à “Escolinha de Música” se concretiza, dado integrar alguns dos alunos com NE, o que, em parceria com a escola, incrementa o gosto e desenvolvimento do ensino artístico.

### **3.2. Os sujeitos participantes no estudo**

Ao optarmos por abordar a medida Apoio Tutorial, enquadrada na alínea e) do Artigo 9º, do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, escolhemos os sujeitos de estudo por serem aqueles que, dentro do universo de alunos que, naquele contexto escolar, usufruem de Apoio Tutorial, ou seja, tinham sido propostos pelo respetivo conselho de turma à EMAEI, que decidiu pela implementação desta medida, ao abrigo desta legislação específica. Numa investigação qualitativa, a escolha dos participantes de um estudo é feita de forma intencional e estratégica, e não através de uma grande amostra com cariz estatístico (Patton, 1990). Os sujeitos participantes da investigação foram convidados pela investigadora, com o avale do diretor do Agrupamento de Escolas X e com conhecimento do diretor de turma. Os critérios subjacentes a essa seleção por conveniência disseram respeito ao perfil que se pretendia para os mesmos.

Os sujeitos selecionados encontravam-se, então, abrangidos pelo referido normativo legal, trata-se de alunos cujos motivos de referência para usufruto do Apoio Tutorial vão desde a necessidade de orientação no estudo/concretização das tarefas escolares, regulação comportamental, auxílio na gestão de problemáticas familiares graves e de fragilidade emocional. Para complemento da amostra, entendemos pertinente a escolha dos respetivos encarregados de educação/pais dos alunos em estudo, na tentativa de auscultar aspetos como abertura para a frequência dos educandos, interação na concretização e reconhecimento de contributos vantajosos; diretores de turma dos alunos (enquanto responsáveis pela aplicação da medida), bem como a Coordenadora da implementação da mesma – coordenadora da EMAEI e da Educação Especial.

### 3.2.1- Os alunos com NEE

Os alunos perfazem uma amostra de 4 sujeitos (N=4), a saber: dois do 3.º CEB (**AL1= 2 alunos**) do 9.º ano de escolaridade e mais dois do ensino secundário (**AL2= 2 alunos**) do 10.º ano de escolaridade, que frequentam a escola sede do agrupamento (Secundária com 3.º CEB) Trata-se de alunos que, perante as necessidades educativas específicas evidenciadas, se encontram a beneficiar de Apoio Tutorial, ao abrigo do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho.

Foi nossa preocupação selecionar, para sujeitos do estudo, alunos que, durante o seu percurso escolar, tivessem beneficiado do referido apoio por um período igual ou superior a três anos, que tenham apresentado assiduidade e se encontrem a frequentar a tutoria, atualmente. Neste processo seletivo foi, ainda, tida em consideração o seu interesse/disponibilidade em participar na investigação e a respetiva autorização dos encarregados de educação.

Para obter os dados necessários sobre os sujeitos (tutorandos), que nos possibilitassem efetuar a respetiva caracterização, solicitámos autorização, quer ao diretor do agrupamento (aquando do estabelecimento do Protocolo), como aos encarregados de educação dos alunos (aquando do estabelecimento do Termo de Consentimento e Livre Aceitação) para consultar os Relatórios Técnico Pedagógicos dos discentes.

Os mesmos manifestaram concordância, desde que, em nenhum momento, fosse desvendada qualquer informação desrespeitante da proteção de dados individuais, ou considerada de caráter identificativo ou sigiloso.

Após esclarecida e assumido o compromisso de respeito pelo anonimato e sigilo das informações, estes concordaram com o acesso aos relatórios dos alunos, para efeitos do estudo.

Partindo das informações constantes no respetivo Relatório Técnico Pedagógico dos alunos caracterizamos cada um deles nos seguintes aspetos:

**(1) -Aluno AL1** é do género masculino e tem 14 anos. O aluno é o segundo filho de uma fratria de quatro, tendo o primogénito falecido num acidente, quando o AL1 (A) tinha 4 anos de idade e estava a frequentar a Educação Pré-Escolar. Reside com os pais e três irmãos mais novos. No 1º ciclo, o seu aproveitamento escolar foi satisfatório, mas verificaram-se dificuldades na aprendizagem da leitura, em acatar regras, ao nível da atenção/concentração e uma grande instabilidade emocional. Durante todo o 2º ciclo e até ao final do 7.º ano, o aluno teve baixo aproveitamento escolar, mas conseguiu transitar sempre de ano, não tendo, até agora, nenhuma retenção. Depois de feita a avaliação, foi parecer da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva que o referido aluno passasse a usufruir das seguintes medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão: medidas universais e seletivas, regulamentadas pelo Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho e, ainda, adaptações no processo de avaliação.

Lembramos que este aluno está submetido a:

- **Medidas Universais de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão (Artigo 8º):** a) Diferenciação pedagógica; b) Acomodações curriculares; d) A promoção do comportamento pró-social; e) A intervenção com foco académico ou comportamental em pequenos grupos.
- **Medidas Seletivas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão (Artigo 9º):** b) As adaptações curriculares não significativas; d) A antecipação e o reforço das aprendizagens.
- **Adaptações no Processo de Avaliação (Artigo 28º):** a) A diversificação dos instrumentos de recolha de informação; d) A utilização de produtos de apoio; e) O tempo suplementar para realização da prova; g) A leitura de enunciados; h) A utilização de sala separada.

**(2) -Aluno AL2** é do género feminino e tem 15 anos. Trata-se de uma aluna que iniciou a escolaridade obrigatória no ano letivo de 2012/2013. Apresenta uma retenção no 3º ano de escolaridade. Perante dificuldades de uma aprendizagem regular, procedeu-se à sua referenciação em julho de 2013. Após a avaliação por referência à CIF, a mesma passou a integrar o Decreto-Lei n.º 3/2008.

Apresenta dificuldade ao nível das funções da linguagem, havendo já anteriormente o diagnóstico de dislexia, que dificulta a escrita e a leitura. Apresenta também dificuldades ao nível da assimilação da informação e da memória a longo prazo, o que lhe compromete uma maior aquisição de competências. É uma jovem com constrangimentos de ordem emocional, que se traduzem numa baixa autoestima e nalguma dificuldade na diferenciação de comportamentos apropriados e desapropriados.

A família apresenta-se pouco estruturada, adotando posturas pouco favoráveis ao desenvolvimento psicossocial da aluna, manifestando, contudo, confiança de que a escola proporcionará a aquisição de competências em termos de autonomia pessoal e social e ajudará a aluna a tomar decisões sobre as suas opções futuras.

Na sequência da publicação do Decreto-Lei nº 54/2018 de 6 de julho, a situação escolar da aluna foi reavaliada, tendo a EMAEI decidido que as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão que vão ao encontro das necessidades da discente, no sentido da promoção e da melhoria da sua aprendizagem, são as seguintes:

**Medidas Universais de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão (Artigo 8º):** a) Diferenciação Pedagógica; b) Acomodações curriculares.

**Medidas Seletivas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão (Artigo 9º):** b) As adaptações curriculares não significativas; c) O apoio psicopedagógico; d) A antecipação e o reforço das aprendizagens; e) Apoio Tutorial.

**Adaptações no Processo de Avaliação (Artigo 28º):** a) A diversificação dos instrumentos de recolha de informação; d) A utilização de produtos de apoio a aplicar na disciplina de Matemática; e) O tempo suplementar para realização da prova; g) A leitura de enunciados; h) A utilização de sala separada.

**(3)** -Aluno **AL3** é do género feminino e tem 15 anos. A aluna foi submetida a avaliação psicopedagógica pela Equipa Multidisciplinar para os Problemas da Criança, no ano letivo 2015/2016, no 4º ano de escolaridade, por solicitação nos termos legais, da professora titular de turma. Este pedido surgiu no sentido de se identificarem e perceberem as dificuldades apresentadas ao nível das aprendizagens, com o objetivo de se adequar o processo de ensino e de aprendizagem à aluna.

Da referida avaliação constatou-se que, ao nível intelectual, a aluna apresentava um nível global de aptidão cognitiva inferior, quando comparada com os valores normativos estabelecidos para crianças com igual idade. Os testes sugerem dificuldades ao nível da abstração verbal, capacidade de estabelecer relações lógicas, generalização, discriminação percetiva, orientação espacial, memória, formação e expressão de conceitos verbais e numéricos, raciocínio lógico e raciocínio não-verbal. Os resultados revelam, ainda, grande comprometimento ao nível do cálculo mental, resolução de problemas, leitura e escrita. Embora de forma menos significativa, verificou-se alguma dificuldade ao nível da manutenção da atenção.

A aluna é uma jovem bem-educada, de trato fácil. Vive com a mãe, uma irmã mais velha, a frequentar o ensino superior, e o pai. De salientar que a família se constitui como um elemento favorável ao seu desenvolvimento psicossocial.

Ao abrigo do Decreto-Lei nº 54/2018 de 6 de julho, a aluna encontra-se a usufruir das seguintes medidas de suporte à aprendizagem:

**Medidas Universais de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão (Artigo 8º):** a) A diferenciação pedagógica; b) As acomodações curriculares.

**Medidas Seletivas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão (Artigo 9º):** b) As adaptações curriculares não significativas; c) O apoio psicopedagógico; d) A antecipação e o reforço das aprendizagens; e) O Apoio Tutorial.

**Adaptações no Processo de Avaliação (Artigo 28º):** a) A diversificação dos instrumentos de recolha de informação; e) O tempo suplementar para realização da prova; g) A leitura de enunciados; h) A utilização de sala separada.

**(4)** -Aluno **AL4** é do género feminino e tem 16 anos. A aluna apresenta um desenvolvimento cognitivo baixo, principalmente a nível de raciocínio, que, associado à falta de atenção/concentração, prejudica as suas aprendizagens. Apresenta fraca confiança, uma comunicação pouco expressiva, manifestando fragilidades no autocontrolo da ansiedade. Ao nível da socialização/comportamento, trata-se de uma jovem que mantém uma boa relação com todos os elementos da turma e restante comunidade escolar. A esta aluna estão aplicam-se-lhe as seguintes medidas no âmbito do abrigo do Decreto-Lei nº 54/2018 de 6 de julho:

**Medidas Universais de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão (Artigo 8º):** a) Diferenciação Pedagógica; b) Acomodações curriculares; e) A intervenção com foco académico ou comportamental em pequenos grupos.

**Medidas Seletivas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão (Artigo 9º):** b) Adaptações curriculares não significativas; c) O apoio psicopedagógico; d) Antecipação e reforço das aprendizagens.

**Para além destas medidas, a aluna beneficia, ainda, das seguintes Adaptações no Processo de Avaliação (Artigo 28º):** a) A diversificação dos instrumentos de recolha de informação; d) A utilização de produtos de apoio a aplicar na disciplina de Matemática; e) O tempo suplementar para realização da prova; g) A leitura de enunciados; h) A utilização de sala separada.

### **3.2.2. Pais/Encarregados de Educação**

Os pais/encarregados de educação, que se constituíram sujeitos da investigação, tiveram um primeiro conhecimento da mesma a partir dos próprios educandos, uma vez que, a pedido da autora, os alunos relataram aos pais a intenção desta.

Posteriormente, após estabelecido o Protocolo com o Diretor do Agrupamento, foi pedido, aos diretores de turma, o contacto telefónico dos encarregados de educação. Via telefone, estes foram contactados pela autora, que se apresentou e fez uma breve abordagem do estudo, solicitando-lhes a sua vinda à escola.

Os mesmos acordaram vir à escola na data e hora agendadas, as quais contemplaram as suas melhores disponibilidades.

Reunimos com cada encarregado de educação num dia diferente, dadas as possibilidades de agenda colocadas.

Constituíram-se assunto das referidas reuniões, os seguintes tópicos:

- Explicação dos objetivos do estudo;
- Formas de implementação;

- Critérios tidos em conta na seleção dos respetivos educandos;
- Explicação e assinatura do Termo de Consentimento e Livre Aceitação (Anexo 3)
- Realização da entrevista.

Com os encarregados de educação utilizámos a entrevista semiestruturada com questões previamente definidas, que permitiram o registo, o diálogo e a extração de informações consideradas pertinentes. Este instrumento foi aplicado às mães/encarregadas de educação dos alunos em estudo, que surgem codificadas como:

**EE1** tem 40 anos, trabalha por conta própria, juntamente com o marido na atividade da família (agricultura e pastorícia), tem o 9.º ano de escolaridade e vive com o marido e os três filhos. Valoriza a escola, mas reconhece que, por falta de tempo e de competências académicas, não acompanha de forma contínua a vida escolar do educando.

**EE2**-tem 40 anos, é empregada de lar e tem o 6.º ano de escolaridade. É divorciada e afirma que o contacto com o seu ex-marido (pai da aluna) é impensável. Foi um casamento muito complicado que, inclusivamente, se pautou por episódios de violência doméstica. Afirma que a filha, também, não contacta com o pai, nem este a procura. Atualmente tem outro companheiro, embora vivam em casas separadas. Relativamente ao acompanhamento da filha, refere que, apesar de sinalizada na Comissão Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ), faz tudo o que pode pela filha, mas não a ajuda nas tarefas escolares, uma vez que não tem conhecimentos para tal. Quanto aos contactos por parte da escola, aponta-os como frequentes, não por iniciativa da própria, mas da escola, tentando vir, quando tem disponibilidade.

**EE3** tem 43 anos, é assistente operacional de educação e frequentou a escola até ao 11.º ano de escolaridade. Vive com o marido e as duas filhas, sendo que a mais velha se encontra a frequentar o ensino superior fora, pelo que só vem a casa aos fins-de-semana. De salientar, aqui, o realce dado por esta mãe à família, destacando os avós maternos, enquanto elementos-chave para uma estruturação de base forte da família. A encarregada de educação afirma dedicar muito tempo ao acompanhamento e ajuda nos estudos desta filha, por apresentar mais dificuldades. Refere que, dados os problemas de saúde da educanda, se não fosse esta união e apoio familiar, completado com todo o acompanhamento prestado na escola, a situação seria muito complicada.

**EE4** tem 39 anos, é camionista, juntamente com o marido. Tem o 9.º ano de escolaridade e ausenta-se por longos períodos de casa, deixando esta filha e um filho mais novo aos cuidados dos avós maternos. Dada a falta de tempo e as ausências inerentes à profissão, o acompanhamento da vida escolar dos filhos é fraco, acabando por ser os avós que auxiliam naquilo que conseguem, tendo em conta a faixa etária e as habilitações académicas, que não são muitas.

### 3.2.3. Diretores de Turma

Em contexto escolar, o diretor de turma assume-se como o coordenador formal e informal dos diversos processos do aluno e da comunidade. Detém as informações relativas a cada aluno e às suas famílias, preside aos conselhos de turma, onde se definem e discutem, com os restantes professores, estratégias de ensino e de aprendizagem. Após a entrada em vigor da recente legislação que regula a educação inclusiva em Portugal, o diretor de turma tem, ainda, a função de articular com a (EMAEI), quer na definição de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão como na monitorização/avaliação de outras implementadas.

O Agrupamento de Escolas X possui um universo de 39 diretores de turma, que abarcam as turmas dos 2.º, 3.º ciclos e ensino secundário, a seleção destes professores teve como pressuposto serem diretores de turma (codificados como DT) dos alunos que participaram no estudo. Para os dois diretores de turma que participaram livremente no estudo foram tidos como critérios de escolha a já longa experiência que ambos detêm no exercício deste cargo, bem como o facto de serem diretores de turma dos alunos que pretendíamos para constarem deste trabalho, bem como o facto de, após contacto, os mesmos se terem mostrado recetivos e, até, cativados pelo projeto.

Uma vez que a autora da pesquisa exerce funções no Agrupamento de Escolas X, tal facto possibilita-lhe ter um conhecimento próximo dos diferentes membros da comunidade escolar. Assim, relativamente aos DTs, dado esse conhecimento, o contacto para que participassem no estudo foi, apenas, verbal. Oralmente explicaram-se os objetivos, envolvências e pretensões da investigação. Após estas explicações, os mesmos acederam à solicitação, tendo-se, posteriormente, em contexto informal, de sala de professores, agendado a realização da entrevista.

No dia da entrevista, nos momentos que a antecederam, estes assinaram o Termo de Consentimento e Livre Aceitação (Anexo 3).

Os mesmos foram submetidos a entrevistas semiestruturadas e participaram nalguns contactos informais estabelecido, surgindo, aqui, codificados como **DT1**, no caso do diretor de turma dos alunos a frequentarem o ensino básico e **DT2** em referência à diretora de turma dos alunos envolvidos, mas que são do ensino secundário.

O **DT1** trata-se de um professor do sexo masculino, com 57 anos de idade, mestre em Ensino das Artes Visuais. A sua situação profissional caracteriza-se por ser professor de Quadro de Agrupamento (QA) com um total de 29 anos de serviço, sendo que, os últimos 23 anos foram ao serviço do Agrupamento de Escolas X. Relativamente ao exercício das funções de diretor de turma, afirma que, praticamente, sempre as exerceu, teve um ou outro ano de interregno, mas, do que se lembra, quase todos os anos é DT (Diretor de Turma).

O **DT2** trata-se de uma professora do sexo feminino, com 47 anos de idade, licenciada em Matemática. A sua situação profissional caracteriza-se por ser professora de Quadro de Agrupamento (QA) com um total de 22 anos de serviço, sendo que, os últimos 18 foram ao serviço do Agrupamento de Escolas X. Relativamente ao exercício das funções de diretora de turma, afirma que quase todos os anos é DT (Diretora de Turma).

#### **3.2.4. Coordenadora da EMAEI**

A seleção da presente coordenadora para participar no estudo, pertencente à área Disciplinar de Educação Especial teve por base o reconhecimento do papel da EMAEI nas práticas de ensino inclusivas das diferentes escolas, tidas como o seu objeto de trabalho, de acordo com o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. Estamos perante uma equipa que potencia o reconhecimento da mais-valia que é a diversidade dos alunos da escola, encontrando formas de lidar com essa diferença, adequando os processos de ensino às características e condições individuais de cada aluno, mobilizando os meios de que a escola dispõe para que todos aprendam e participem na vida da comunidade educativa. Esta estrutura apoia os Conselhos de Turma na identificação das barreiras à aprendizagem com que os alunos se confrontam, propondo estratégias para as ultrapassar, de modo a assegurar que cada aluno tenha acesso ao currículo e às aprendizagens essenciais de cada disciplina, potenciando em todos e em cada um o desenvolvimento das competências do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

A oportuna coincidência de no Agrupamento de Escolas X ser a mesma profissional a desempenhar, também, o cargo de coordenadora da Área Disciplinar de Educação Especial possibilitou-nos conciliar os contributos provindos da EMAEI com os que, especificamente, se concretizam num conjunto de serviços que a Educação Especial coloca ao dispor dos alunos com NEE deste agrupamento de escolas. A supracitada coordenadora é apresentada neste estudo com a codificação **COORD** e, para além dos contactos informais com ela frequentemente mantidos, respondeu, igualmente, às perguntas que lhe foram feitas, constantes da entrevista semiestruturada.

Dado o conhecimento pessoal e profissional que detemos da coordenadora em causa, foi-nos possibilitado ter algum à-vontade para a abordagem oral que lhe fizemos, no término de uma reunião da EMAEI, convidando-a a participar no nosso estudo. Informalmente, cedemos-lhe os dados inerentes aos trâmites e objetivos investigacionais, disponibilizando-se esta para que assim fosse e sem qualquer solicitação formal acrescida.

Posteriormente, foi agendada a realização da entrevista e no dia da sua efetivação foi, por ela, assinado o Termo de Consentimento e Livre Aceitação (Anexo 3), o qual, de seguida, recolhemos.

A coordenadora da EMAEI e da Área Disciplinar de Educação Especial (**COORD**) é uma docente do sexo feminino, com 57 anos de idade, especializada em Educação Especial. A sua situação profissional caracteriza-se por ser professora de Quadro de Agrupamento (QA), do grupo 910, Educação Especial – domínio Cognitivo e Motor. Num total de 35 anos de serviço docente, 30 dos quais foram neste agrupamento, apresenta uma grande experiência e conhecimento dos contextos envolventes dos alunos, do meio no qual se insere a escola, bem como das estruturas organizativas, dados os cargos que, durante este tempo, aqui, foi desempenhando. Antes de ter a especialização em Educação Especial, lecionou a várias turmas e anos do 1.º CEB, tendo sido, durante um longo período, coordenadora de estabelecimento de uma das escolas do 1.º CEB, que pertence ao agrupamento.

### 3.2.5. Tutora

A seleção da professora tutora para participante no estudo não obedeceu a um critério direto, propriamente dito.

A prioridade na escolha dos participantes constituiu-se, como referido anteriormente, na seleção dos alunos tutorados. Assim, feita a seleção dos alunos coube-nos, depois, explicar os objetivos de concretização do estudo à respetiva professora tutora, bem como o aval, previamente, dado pelos órgãos de direção para a investigação.

A tutora foi por nós contactada na sala de professores, enquanto decorria o intervalo das aulas. Durante as explicações que lhe fizemos ela demonstrou-se sempre recetiva, gracejando, até, que era uma honra para os seus tutorandos e para ela própria, por inerência, serem os eleitos para este tipo de experiência, que se ia constituir como um novo desafio.

À professora tutora não foi feita qualquer entrevista, dado não ser esse o intuito, apenas esteve envolvida na pesquisa nos momentos de observação do Apoio Tutorial que ministra. Não obstante, a mesma assinou o Termo de Consentimento e Livre Aceitação (Anexo 3). A referida tutora surge no estudo com a codificação **TUT**.

## 4. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Para Aires (2015) a seleção das técnicas a utilizar durante o processo de pesquisa constitui uma etapa que o investigador não pode minimizar, pois desta depende a concretização dos objetivos do trabalho de campo.

Para esta investigação os instrumentos de recolha de dados foram: entrevistas semiestruturadas, feitas aos alunos - **AL1; AL2; AL3 e AL4**, aos seus Encarregados de Educação - **EE1; EE2; EE3; EE4**; aos Diretores de Turma dos alunos participantes - **DT1 e DT2**, e à Coordenadora da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação

Inclusiva e da Área Disciplinar de Educação Especial (**COORD**); observação participante com o objetivo de se recolherem informações a partir da observação e interação com a professora tutora e os alunos que beneficiam de Apoio Tutorial; observação documental (Projeto Educativo do Agrupamento, Plano de Recuperação de Aprendizagens, Relatórios Técnico-Pedagógicos dos alunos, passíveis de ser consultados, Planos Individuais de Ação Tutorial, Relatórios de Avaliação de Ação Tutorial); notas de campo no decurso da investigação.

Sendo estes os instrumentos e técnicas de recolha de dados que mais se adequam às características do estudo, passamos à descrição individualizada de cada um deles.

#### **4.1. Entrevista semiestruturada**

Na perspetiva de Ruquoy (2005), o indivíduo tem-se vindo a tornar no foco de interesse por excelência dos investigadores. Para que esta abordagem em profundidade do ser humano seja possível, bem como a análise às diferentes formas de ver o mundo, através das suas intenções e crenças, a entrevista tornou-se num instrumento primordial. Segundo Bogdan & Biklen (1994) uma entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo. Romanelli (1998, cit. por Duarte, 2004) refere que ao mesmo tempo que se obtém informação numa entrevista, o investigador oferece ao seu interlocutor a oportunidade de refletir sobre si mesmo. Este método ou técnica de recolha de dados é muito utilizado em investigações educacionais (Bolívar, 2012).

Optámos no nosso estudo a modalidade de entrevista semiestruturada (Amado & Ferreira, 2014, pp.208-225), na escola sede do Agrupamento de Escolas X, por se tratar de uma técnica de recolha de dados que proporciona um contacto direto e um clima mais favorável entre os intervenientes, requisito indispensável para a obtenção de elementos das vivências dos entrevistados (alunos, encarregados de educação, diretores de turma, coordenadora da EMAEI e da Educação Especial) e de opiniões, o que permite adquirir dados com mais profundidade.

No que concerne às entrevistas utilizadas neste estudo, teve-se em consideração as orientações propostas por Carmo e Ferreira (1998). Desta forma, antes das entrevistas foram definidos os objetivos e construídos os guiões das mesmas. Dada a natureza e objetivos da investigação, optámos pela entrevista semiestruturada pelos benefícios que lhe são atribuídos, designadamente, de grande flexibilidade na procura de informação (Freire, 2005). Neste tipo de entrevista semiestruturada combinaram-se perguntas abertas com perguntas fechadas, tendo os entrevistados a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto (o Apoio Tutorial). Foram seguidas as questões previamente definidas, num contexto semelhante ao de uma conversa informal. Tendo em conta os participantes do estudo, foram realizadas onze entrevistas, englobando alunos (Anexo 4), encarregados de educação (Anexo 5), diretores de

turma (Anexo 6), coordenadora da EMAEI e da Área Disciplinar de Educação Especial (Anexo 7).

Antes de se realizarem as entrevistas foram, então, produzidos guiões que permitissem reunir informação pertinente para o estudo, mas com flexibilidade por se tratar de entrevistas semiestruturadas. Elaborados os guiões de entrevista, foi solicitada a validação do conteúdo do guião para a mesma, primeiramente, a uma docente de Português, que efetuou pontuais sugestões de alteração e, numa segunda fase, ao orientador da investigação. Depois destes apresentarem os respetivos pareceres e sugestões, rececionados e aplicados, deu-se por terminado o processo de validação e efetivação.

As entrevistas foram preparadas formalmente, acordando-se, de forma prévia com os entrevistados, a data, o local e a hora da concretização. Existiu, durante todo o processo de preparação e efetivação, o cuidado de ocultação da identidade dos sujeitos envolvidos no estudo, a fim de se preservar os seus direitos, bem como a confidencialidade dos dados.

Procurou-se assegurar o conforto e o bem-estar dos participantes, realizando as entrevistas numa sala que nos foi facultada para o efeito (5A), local que reunia as necessárias condições de sigilo e tranquilidade. Procedeu-se ao registo da informação obtida para, depois, se poder concretizar a análise de conteúdo.

As entrevistas tiveram uma duração média de **50 minutos** e foram realizadas nos meses de abril e maio de 2022. A realização de cada uma das entrevistas teve início com a entrevistadora a relembrar qual o problema e questões de investigação, com o objetivo de ultrapassar possíveis hesitações apreensivas dos entrevistados, bem como alcançar o à-vontade e segurança necessários à consecução do preconizado. A identificação dos entrevistados foi codificada de modo a garantir a total confidencialidade dos participantes.

Atendendo ao número de questões de cada entrevista, optou-se, no seguimento do defendido por Bogdan e Biklen (1994), pelo recurso ao registo manuscrito dos dados recolhidos, procedendo-se, posteriormente, à transcrição das entrevistas para suporte digital. Tal como sugere Albarello, Hiernaux, Maroy, Ruquoy e Saint-George (2005), a transcrição das entrevistas ocorreu imediatamente após a sua realização, tendo a informação sido tratada com recurso à análise de conteúdo, a qual permitiu uma análise qualitativa dos dados obtidos. Posteriormente à transcrição realizámos a análise de conteúdo com a respetiva categorização. Essa análise indutiva ao conteúdo possibilitou clarificar e sistematizar o conteúdo das mensagens e o significado do mesmo. De acordo com Bardin (1977) o tratamento dos dados está assente no desmembramento do texto em unidades, descobrindo-se diferentes conteúdos relevantes que constituem a comunicação, para um reagrupamento em categorias.

## 4.2. Observação natural, participante e documental

Quivy e Campenhoudt (1992) consideram a observação uma etapa intermédia entre a construção dos conceitos e das hipóteses, por um lado, e o exame dos dados utilizados a testar, por outro. Santos (2019) reforça essa ideia, ao alertar que há que ter sempre em atenção a falibilidade da observação controlada, sobretudo se nos detivermos no seu carácter artificial, conseqüente dos comportamentos não ocorrerem num contexto em que se manifestariam naturalmente. Na sequência desta dificuldade, muitos investigadores adotam a estratégia de realização de observações naturalistas. No caso do presente estudo, as mesmas são realizadas no contexto específico em que o fenómeno que se deseja estudar ocorre. Perante o exposto, este tipo de observação pode ser considerado mais realista e provavelmente possui uma taxa mais alta de validade. De facto, sobre o método de observação, Merriam (1988) indica algumas vantagens, tais como: i.) o investigador como alguém que estando de fora poderá aperceber-se de coisas que se tornaram rotineiras para os participantes, as quais podem ser relevantes para compreender o contexto; ii.) o investigador pode observar as coisas em primeira mão e ser capaz de interpretar o que observa, de acordo com o seu conhecimento e experiência; iii.) o investigador pode registar os comportamentos tal como estão a acontecer no preciso momento; iv.) o investigador pode observar que existem assuntos sobre os quais os participantes não se sentem à vontade de falar ou não desejam falar.

A observação pode ser de vários tipos: natural, espontânea, documental, participante ou não-participante (Quivy & Campenhoudt, 1992). Para a recolha de dados no presente estudo recorreu-se à observação natural, que nos possibilitou conhecer diretamente o fenómeno da tutoria, tal como ele acontece no seu contexto, o que nos ajudou a compreender estratégias adotadas, atividades propostas, adesão, reações e bloqueios à intervenção. No dizer da Professora da Universidade de Lisboa Teresa Estrela (1990) a observação naturalista incide sobre o comportamento dos indivíduos nas circunstâncias da sua vida quotidiana, apresentando, ainda, aspetos que definem a referida observação:

(...) 1.<sup>a</sup> Não é uma observação seletiva - o observador procede a uma acumulação de dados, pouco seletiva, mas passível de uma análise rigorosa;

2.<sup>a</sup> Preocupa-se fundamentalmente, com a “precisão da situação”, isto é, com a apreensão de um comportamento ou de uma atitude inseridos na situação em que se produziram, a fim de se reduzirem ao mínimo as dúvidas referentes à sua interpretação;

3.<sup>a</sup> Pretende estabelecer biografias compostas por um grande número de unidades de comportamento, que fundem umas nas outras;

4.<sup>a</sup> A continuidade é um dos princípios de base que possibilita uma observação correta: a seleção dos acontecimentos é algo de

arbitrário, que se verifica apenas no laboratório, pois o processo vital é caracterizado pela ininterrupção (...) (Estrela, 1990: 46).

No caso do presente trabalho, a observação foi desenvolvida no espaço físico onde se desenvolvem as sessões de Apoio Tutorial e teve como propósito observar os seguintes aspetos:

- Espaço físico onde decorrem as sessões de Apoio Tutorial e interação entre os vários elementos presentes, a partir das atitudes e comportamentos evidenciados;
- Compreender atividades propostas, estratégias adotadas, adesão por parte dos tutorandos, reações e bloqueios a este tipo de apoio.

A investigadora observadora, apesar de conhecer os presentes e interagir com eles, evitou qualquer tipo de indução e de constrangimento, criando um ambiente de à-vontade, que potencie uma maior concentração na atividade observacional, no seguimento do que defende Estrela (1990):

“(...) O trabalho do observador desenvolve-se, pois, em dois planos: o da descrição objetiva da situação e do comportamento; o da inferência das possíveis articulações entre estes dois elementos (tomando a situação como ponto de partida). A observação orienta-se para a explicação do como, mas interpretando-o através de esquemas subjetivos (...)” (Estrela, 1990: 48).

A observação foi realizada numa sala de aula, onde, habitualmente, a docente ministra as sessões de Apoio Tutorial a seu encargo. Prestou-se atenção ao espaço físico onde as mesmas decorrem, ao ambiente de aprendizagem e interação implementados, e em especial à comunicação entre os vários elementos (tutora e tutorandos). Foi elaborada uma grelha de registo das incidências da observação com carácter descritivo, tendo sido sistematicamente anotadas e registadas em tabela para o efeito (Tabela 3).

Com o intuito de descrever e analisar as interações entre o professor tutor e os tutorandos, quer em contexto de sala de tutoria, como fora dele, recorramos à observação participante. Segundo Estrela (1990), a observação participante é aquela cujo observador participa na vida do grupo que está a estudar. O observador desempenha um papel bem definido na organização social que observa. Para Iturra (1986), a observação participante apresenta-se como um envolvimento direto que o investigador de campo tem com um grupo social, que estuda dentro dos parâmetros normativos desse grupo. Neste tipo de observação, os dados recolhidos estão dependentes da forma como o investigador participa, enquanto observador: o observador participante procura integrar o seu papel com os demais elementos do grupo, tentando, assim, um envolvimento máximo com aquilo que observa, através da participação nas atividades do grupo, utilizando a mesma linguagem e, frequentemente, através de conversas informais, recolher os dados para a investigação.

A observação participante caracteriza-se, assim, pela integração do investigador na comunidade em estudo, quer seja pela via de uma incorporação natural (quando o investigador já faz parte do grupo) ou, no caso contrário, de modo artificial. Neste caso o investigador vive a situação em estudo por dentro, sendo-lhe, então, possível conhecê-la de forma mais precisa e profunda, havendo, contudo, quem considere que este facto pode prejudicar decisivamente a objetividade do estudo (Freixo, 2011). Ao recorrermos à observação participante a forma de registo foi em notas de campo, em contexto natural das sessões de Apoio Tutorial nos deu a possibilidade de observar e interagir com os alunos que beneficiam do referido apoio. Deste modo conseguimos atingir um patamar superior de contextualização da dinâmica da tutoria. Isto é, tal como refere Ribeiro (2008), trata-se de estudar o fenómeno no seu contexto natural. Ao desenvolver-se numa situação natural, o estudo apresenta-se rico em dados descritivos, obtidos no contacto direto do investigador com a situação estudada. Segundo esta autora, o investigador e o investigado são dois sujeitos em interação. Considerou-se, assim, a observação participante relevante no processo de recolha de dados, uma vez que, através do envolvimento no espaço natural dos sujeitos, se interagiu com eles de modo a apreciar os seus comportamentos individuais e sociais.

Ao longo da investigação, foram realizadas, durante os meses de março, abril e maio de 2022, **nove sessões de observação**, de cinquenta minutos cada, com os respetivos registos em notas de campo.

Por conseguinte, a investigadora reuniu informação com o propósito de obter dados para o estudo, através das entrevistas e da observação, mas, por um lado, a recolha de documentos escritos é realizada com outros objetivos e intuítos, que, para (Merriam, 1988), por não estarem sujeitos às mesmas limitações que as entrevistas e as observações, poderão ser consideradas um dos procedimentos mais importantes numa investigação qualitativa.

Os documentos escritos são geralmente usados para complemento dos outros métodos ou então para a sua preparação. Neste caso foram observados documentos oficiais do Agrupamento de Escolas X (Projeto Educativo, Plano de Recuperação de Aprendizagens, Relatórios Técnico-Pedagógicos, Planos Individuais de Ação Tutorial, Relatórios de Avaliação de Ação Tutorial). A este respeito, Ozga (2000) refere que a leitura de textos oficiais é uma técnica de investigação ainda pouco desenvolvida, mas que deveria ser mais usada, pois podemos sempre lê-los, retirar as palavras-chave e encontrar indicadores que serviam a nossa investigação (neste caso concreto diretrizes sobre a evolução dos alunos). Para esta autora, na análise deste tipo de textos incluem-se os documentários ou outros materiais que possam ser considerados significativos dentro dos parâmetros discursivos de uma investigação, desde que se justifique a sua inclusão. No caso do presente estudo, consultámos os documentos supramencionados, uma vez que nos ajudaram a melhor compreender a “cultura” da escola estudada e analisar as estratégias de promoção do sucesso educativo colocadas ao serviço de diferentes alunos com NEE.

A análise documental, incluindo a digital, são procedimentos cruciais no processo de recolha de dados. Essa análise aos documentos concretizou-se em duas etapas: a primeira - recolha dos documentos; a segunda - análise dos documentos, tratando-se, nesta última, de uma análise de conteúdo. A leitura e interpretação da legislação e dos documentos inerentes ao processo de aprendizagem dos alunos envolvidos no estudo, bem como a análise, sobretudo, das problemáticas que estiveram na origem da proposta desta medida de suporte à aprendizagem e à inclusão (AT), tornaram-se fundamentais para, depois, compreender os planos de ação tutorial e as estratégias implementadas com determinado aluno e, claro está, tirar, já, algumas conclusões sobre o problema e as questões de investigação. Este tipo de documentos são institucionais e contemplam um conjunto de procedimentos que se destinam a controlar, medir e formar indivíduos (Moreira, 2007). Para Bardin (1977) o objetivo desta técnica, enquanto tratamento de informação dos documentos em análise, tem como principal função transformar a informação ali constante de modo a obter resultados acerca da questão de investigação em causa no estudo.

### **4.3. Registo de notas de campo**

Ao optarmos pela observação participante tornou-se premente uma tomada de decisão acerca de como se iríamos processar o registo da informação recolhida, ou seja, a forma de transcrição do que observámos. Na investigação qualitativa as notas de campo assumem-se como um instrumento de registo utilizado com frequência. Estamos perante um registo detalhado e factual do que se observou, que encena recursos metodológicos úteis para o investigador, pela sua potencial riqueza descritiva, interpretativa e reflexiva (Afonso, 2014). Foi para nós essencial descrever as observações feitas relativamente aos sujeitos em análise, reconvertidas em registos de anotações, de informações e relatos daquilo que ouvimos, vimos, experimentámos e refletimos sobre os mesmos. Esta técnica permitiu-nos aceder às perceções, através da sua expressão verbal. As notas de campo representam um local, onde permanecem com “vida” os dados, os sentimentos e as experiências da investigação (Angulo, 2003, cit. por Meirinhos & Osório, 2010).

No caso concreto da investigação em educação, segundo Máximo-Esteves (2008) as notas de campo assumem-se como instrumentos metodológicos que os professores utilizam com mais frequência para registar os dados de observação. As notas de campo têm como objetivo central registar fragmentos de vida observados nos contextos, procurando estabelecer ligações entre os diferentes intervenientes em interação. Spradley (1980) salienta este objetivo, reforçando também a importância de se respeitar a linguagem destes elementos.

De facto, no decorrer da aplicação das entrevistas foi possível observar e registar algumas reações, discursos ou frases de proximidade. Através da observação às sessões de Apoio Tutorial, os registos em notas de campo foram, igualmente, alvo de

registo escrito e, através de uma análise de conteúdo pouco formalizada, suscetíveis de reflexão e tratamento no momento da sua produção. Destacamos, ainda que apesar das notas de campo poderem conter registos de sentimentos e impressões do investigador, no caso do presente estudo foi dada primazia à descrição factual e à posterior reflexão. Assim, efetuaram-se registos baseados nas entrevistas efetuadas (aspetos aqui abordados informalmente e descrição das situações), baseados nas observações levadas a cabo em contexto de tutoria (aspetos aqui abordados informalmente e descrição das situações) e, por último, os que provêm da análise ao conteúdo de diferentes documentos orientadores da prática escolar do Agrupamento de Escolas X, por nós consultados, bem como das movimentações e contactos estabelecidos neste estabelecimento de ensino e seus atores, envolvidos na investigação. Todos os registos encontram-se organizados contextual e temporalmente de acordo com os momentos/datas em que ocorreram.

## **5. PROCEDIMENTOS ÉTICOS LEGAIS E DE APLICAÇÃO**

Os procedimentos éticos legais e de aplicação do presente estudo foram implementados no seguimento do levantamento previamente feito em relação à amostra existente num determinado contexto escolar e conveniente para o mesmo. Foram tidos em consideração os preceitos de Carmo e Ferreira (1998) ao defenderem que, no decorrer de qualquer investigação, se devem ter em conta os princípios éticos como o respeito pelos direitos dos participantes do estudo a divulgação dos objetivos da investigação-ação de modo que todos os participantes tomem conhecimento sobre os mesmos e o respeito pela privacidade, mantendo o anonimato de cada um.

Na nossa investigação existiu sempre a preocupação de respeitar os procedimentos éticos legais. Foram adotadas as medidas de anonimato, de sigilo e manutenção da confidencialidade dos sujeitos e das informações. Os dados recolhidos e informação acedida será armazenada de forma sigilosa e segura, cuidando-se, igualmente, do direito ao anonimato dos participantes no estudo, em conformidade com o postulado pelo regulamento Geral de Proteção de Dados. No cumprimento deste princípio, os sujeitos participantes surgem codificados (siglas) desde o acesso até à divulgação dos dados, passando, dessa mesma forma, por todo o percurso investigativo de argumentação e interpretação.

A efetivação dos procedimentos éticos teve início com a entrega de um documento ao Diretor do Agrupamento de Escolas X com o Pedido de Autorização para a Investigação (Anexo 1). É de realçar que o referido envio foi antecedido de um diálogo presencial com o mesmo, onde tiveram lugar todos os esclarecimentos de contextualização, realização e instrumentos de recolha de informação no âmbito da investigação. O Pedido de Autorização obedeceu às normas estabelecidas em Protocolo e foi dado a conhecer aos membros do Conselho Pedagógico com aval positivo.

Numa fase posterior, dialogou-se com os tutorandos explicando os objetivos deste estudo, as formas de implementação e o interesse em que eles participassem. Depois de estes se terem manifestado interessados solicitou-se, via telefónica, a vinda dos encarregados de educação à escola, informando-os de que este seria o assunto em abordagem. Na data e horas acordadas os mesmos compareceram e aceitaram que os educandos participariam na investigação. Após transmitidas as informações de contextualização da investigação, objetivos e procedimentos éticos, pediu-se a autorização formal através da assinatura do documento de Consentimento Informado para Pais e Encarregados de Educação (Anexo 2). Na transmissão desta informação foi sempre visado o compromisso de manter o anonimato dos alunos, a confidencialidade dos dados recolhidos e da utilização dos mesmos apenas para fins de investigação, tendo todos os pais/encarregados de educação assinado. Para além deste documento referente à participação dos educandos, foi, ainda, entregue o Termo de Consentimento e Livre Aceitação (Anexo 3), assinado pelos encarregados de educação e restantes sujeitos do estudo, em diferentes momentos.

A maioria dos participantes afirmou não se sentir confortável com a gravação das entrevistas, pelo que se optou, apenas, pela transcrição das respostas às perguntas efetuadas neste âmbito.

Tendo em conta que a investigadora é conhecida, quer no agrupamento como no meio social em que decorreu a pesquisa, não houve necessidade de proceder a uma solicitação formal para a participação dos sujeitos. Os mesmos não a exigiram, tendo esta sido feita, apenas, verbalmente.

Após lhes ser entregue o Termo de Consentimento e Livre Aceitação, os sujeitos do estudo efetivaram a sua assinatura, tendo, de seguida, sido, por nós, recolhidos. No que se refere ao Consentimento Informado para Pais e Encarregados de Educação, todos os pais abordados o assinaram para que os filhos pudessem realizar as entrevistas, passando, depois, para nossa posse.

Posto isto, e após efetuarmos a preparação formal das entrevistas, acordou-se com todos os sujeitos a data oportuna, local e momento de concretização das mesmas, isto depois do Diretor do Agrupamento ter, previamente, dado autorização para que as mesmas se concretizassem na escola sede, cumprindo-se, desta forma, todos os procedimentos ético-protocolares.

## **CAPÍTULO III - ANÁLISE E TRATAMENTO DE DADOS**

Ao longo do presente capítulo propomo-nos apresentar e discutir, da forma mais rigorosa e fundamentada possível, os dados obtidos mediante a aplicação dos instrumentos de recolha de dados, a saber:

- Análise de conteúdo às entrevistas semiestruturadas realizadas aos diversos sujeitos participantes no estudo (alunos, pais/encarregados de educação, diretores de turma e coordenadora de EMAEI);
- Análise aos registos de notas de campo provenientes do desenvolvimento contextual de aplicação das entrevistas, das observações efetuadas ao longo de nove sessões de Apoio Tutorial dos alunos com NEE participantes no estudo, do manuseamento ao conteúdo dos diferentes documentos consultados (Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas X, Plano de Recuperação de Aprendizagens, Relatórios Técnico-Pedagógicos dos alunos, passíveis de ser consultados, Planos de Ação Tutorial, Relatórios de Avaliação de Ação Tutorial).

Posteriormente, submeteremos a informação recolhida a uma triangulação de dados, com recurso à interpretação, norteadada pela verificabilidade das questões de investigação que orientaram o estudo e tendo como suporte hermenêutico a fundamentação teórico-concetual que o sustentou.

### **1. ANÁLISE DE CONTEÚDO ÀS ENTREVISTAS**

As entrevistas realizadas organizaram-se em quatro partes, das quais se destaca a primeira, que, após ter sido feita a apresentação do estudo e finalidade da entrevista, englobou os dados sociodemográficos dos entrevistados, já mencionados aquando da caracterização dos sujeitos de estudo. Posto isto, as restantes partes constituíram, cada uma delas, um bloco, por nós assim designado, em função da temática em abordagem, a saber:

Bloco I – Necessidades Educativas Específicas

Bloco II – Apoio Tutorial

Bloco III – Currículo

As perguntas de base usadas para as entrevistas semiestruturadas encontram-se em anexo (Anexos 4 a 7).

Depois de efetuada uma primeira leitura das entrevistas transcritas, tentámos agregar a informação em blocos conteudísticos, de acordo com o problema da investigação e as temáticas supracitadas, agrupando, assim, a informação obtida e que nos pareceu ser relevante, de acordo com estes critérios.

O suporte teórico, por nós considerado, facultou-nos conceitos amplos relativamente ao Apoio Tutorial/tutoria, seu enquadramento, evolução histórica e aplicação, contudo não nos permitiu selecionar categorias prévias à análise das entrevistas, propriamente dita. Face a isto, implementámos uma análise indutiva, onde, e uma vez que não existiam categorias anteriormente definidas, marcámos a informação que se nos apresentava através da identificação dos referidos padrões temáticos de interesse (seleção de partes de texto que os abordavam).

Deu-se, desta forma, início ao processo de categorização, através da sinalização do que considerámos importante e que, numa fase posterior, considerámos como categorias e subcategorias.

Consumada esta etapa, reorganizaram-se, num segundo momento, as categorias e subcategorias a partir do material em análise e tendo sempre em consideração o problema e questões de investigação, até que o quadro de categorização fosse terminado.

Posto isto, definimos unidades de registo, que consideram evidências de texto, que podem ser apresentados por uma frase, um fragmento de frase ou um conjunto de frases, com o intuito de organizar os discursos dos entrevistados e efetuar a interpretação dos resultados, através dos significados que os sujeitos participantes lhe atribuem (Anexo 8).

Por uma questão organizativa optámos por estruturar este ponto do presente capítulo tendo em conta a categorização e subcategorização definidas. Neste âmbito, importa referir que as categorias e subcategorias, segundo as quais agregámos o conteúdo relevante da informação obtida, são as mesmas para os diferentes sujeitos entrevistados (alunos, pais/encarregados de educação, diretores de turma e coordenadora).

A análise interpretativa do discurso dos alunos com NEE participantes no estudo, respetivos encarregados de educação, diretores de turma e coordenadora da EMAEI e da Educação Especial serão feitas relativamente a cada uma das categorias. Desta forma, para todas as categorias em análise, serão primeiro apresentados, analisados e discutidos os dados relativos aos alunos, seguindo-se os dos encarregados de educação, posteriormente os referentes aos diretores de turma e, por último, efetuar-se-á a análise interpretativa do discurso da coordenadora da EMAEI e da Educação Especial, tendo por base a categorização.

## 1.1. Entrevistas aos alunos

Da análise indutiva às entrevistas realizadas aos alunos, definimos, as mesmas categorias que foram fixadas para os restantes sujeitos entrevistados, como suprarreferido, as quais perfazem um total de três categorias: **Cat.1**-Alunos com NEE; **Cat.2**-Apoio Tutorial; **Cat.3**-Currículo.

Já no que concerne às subcategorias, temos no âmbito da **Cat.1** as seguintes: **Sub.1**-Perceção sobre a aprendizagem. **Sub.2**-Recursos e estratégias de apoio. **Sub.3**-Enquadramento legal de diferentes medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão.

Dentro da **Cat.2**, determinámos: **Sub.1**-Pontos fortes e benefícios para a aprendizagem; **Sub.2**-Plano de ação tutorial; **Sub.3**-Práticas articuladas; **Sub.4**-Perfil do professor tutor; **Sub.5**-Formação específica; **Sub.6**-Atividades e estratégias de intervenção; **Sub.7**-Contributos para a concretização de aprendizagens significativas de alunos com NEE. **Sub.8**-Avaliação.

Enquadradas na **Cat.3** surgem: **Sub.1**-Diferenciação pedagógica; **Sub 2**-Adaptações curriculares e aprendizagem significativa; **Sub 3**-Trabalho colaborativo em educação.

Em seguida analisamos as respetivas categorias e subcategorias das entrevistas aos alunos participantes do estudo do Agrupamento de Escolas X.

### **Cat.1 – Alunos com NEE**

Nesta categoria, a subcategoria mais referenciada pelos alunos entrevistados vai ao encontro das principais dificuldades/facilidades por eles sentidas no respetivo processo de aprendizagem.

#### **Sub.1 - Perceção sobre a aprendizagem**

Todos os alunos entrevistados apresentam uma clara perceção sobre o seu processo de aprendizagem, identificando matérias relativamente às quais concretizam facilmente as aprendizagens e outras que se assumem difíceis para eles, acrescentando, inclusivamente, processos individuais promotores de aprendizagem.

O **AL1** refere:

*“Para mim, [...] as disciplinas mais fáceis são Educação Física, Educação Visual, Educação Tecnológica e Tecnologias da Informação e da Comunicação [...] porque são mais práticas. Por outro lado, discorre sobre outras da seguinte forma: [...] as disciplinas de Matemática e Físico-Química eu até começo por perceber, mas à medida que tenho de aplicar coisas que já demos antes, começo a baralhar-me, algumas vezes já não me lembro, outras vezes, já é tão difícil, porque tenho de relacionar umas matérias com outras e sabê-las aplicar, que eu já não consigo”. (AL1)*

A **AL2**, tal como o aluno anteriormente referenciado, aponta a Educação Física como sendo uma disciplina onde facilmente tem sucesso, a par do Espanhol, [...] *porque não exigem tanto estudo*. Sentindo mais dificuldades em História e Português, uma vez que [sic] *são disciplinas onde tenho de escrever muito e relacionar informações, é difícil fazer isso*.

O depararmo-nos com alunos que evidenciam um conjunto de problemas de aprendizagem que afeta a forma como processam a informação, resultando em adversidades na capacidade de escutar, ler, escrever, raciocinar, organizar informação ou realizar cálculos matemáticos e que interferem com o seu desempenho

escolar, de tal modo que já foram, previamente sinalizados, ao abrigo da legislação específica, para beneficiarem de estratégias específicas e compensadoras de aprendizagem, justifica esta preferência por disciplinas que implique menor estudo e retenção de informação. Estes alunos revelam consciência das suas fragilidades/potencialidades no que se refere à perceção sobre a aprendizagem, supramencionada.

**Sub.2 - Recursos e estratégias de apoio** - Todos os alunos entrevistados foram unânimes em considerar que a escola, através dos seus recursos e estratégias, os tem ajudado a superar as respetivas dificuldades de aprendizagem:

*“Tenho apoios nas disciplinas onde sinto mais dificuldades, tenho Apoio Tutorial e, até, já tive acompanhamento psicológico numa altura em houve problemas graves na minha família (foi quando morreu o meu irmão num acidente). Agora já não preciso de apoio psicológico e o psicólogo B. dispensou-me, mas disse-me que sempre que precise posso ir ter com ele para falarmos. Outra estratégia que, também, me tem ajudado muito é ter mais tempo para realizar as tarefas escolares, quando há necessidade. Nalguns testes de avaliação, a professora tutora combina com os professores de certas disciplinas e faz-me a leitura orientada das fichas. Isso é um recurso muito importante para mim, sinto-me mais seguro e entendo melhor as questões e, quando não percebo à primeira [sic] a professora E., que é a minha professora da tutoria, explica-me por outras palavras mais simples, para mim. Sabe... ela já me conhece bem!” (AL1)*

Outra aluna (AL4) refere o seguinte:

*“Tenho tutoria, já tive acompanhamento psicológico [sic] por um problema de anorexia que tive, mas agora estou estável [...]. Os professores dão-me apoio nas disciplinas que tenho mais dificuldade e leem-me as perguntas das fichas, está na lei [sic] por causa da minha dislexia [...] participo em projetos diferenciados e, por tudo isto, eu acho que a escola me tem ajudado a superar as dificuldades”. (AL4)*

Intencionalmente, para tornar as entrevistas mais acessíveis aos alunos, não lhes parecendo algo muito conspícuo, que os deixasse inibidos e sem à-vontade no responder, não se colocou qualquer questão sobre legislação aos mesmos. No entanto, entendemos pertinente analisar a subcategoria.

**Sub.3 - Enquadramento legal de diferentes medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão**, à luz de respostas e reações obtidas.

Se, por um lado, é verdade que nenhum dos alunos participantes mencionou concretamente nenhum normativo legal durante o diálogo, por outro, ficou claro que, para todos eles, a base legal das medidas de apoio à aprendizagem de que beneficiam é um dado irrefutável e confortante. A supramencionada AL4 aponta a lei no sentido de legitimar as adaptações aplicadas ao seu processo de avaliação, em virtude de ser uma aluna disléxica “[...] leem-me as perguntas das fichas, está na lei por causa minha dislexia”.

**Cat.2 – Apoio Tutorial**

Das respostas dadas pelos alunos entrevistados pudemos constatar, numa análise aos recursos e estratégias de apoio aos alunos com NEE - **Cat.1 (Sub.2)**, que todos eles reconhecem os diferentes apoios, colocados ao seu dispor pela escola, como sendo um aspeto potenciador de sucesso escolar, na medida que os ajuda a superar bloqueios e dificuldades de aprendizagem. De entre as várias estratégias e recursos de apoio, os alunos **AL1** e **AL3** concretizam, de antemão, a situação do Apoio Tutorial: [...] *“a minha professora da tutoria, explica-me por outras palavras mais simples, para mim”*. (**AL1**); [...] *“As aulas de reforço à aprendizagem e o Apoio Tutorial [...] são uma ajuda para superar as dificuldades”*. (**AL3**)

Partindo desta constatação, no âmbito da **Cat. 2 – Apoio Tutorial**, definimos a primeira subcategoria:

### **Sub.1 - Pontos fortes e benefícios para a aprendizagem**

A definição desta enquadra-se num contexto cujas unidades de registo nos merecem, aqui, especial destaque dada a uniformidade de respostas obtidas por parte dos inquiridos, a saber: todos os alunos afirmam gostar de frequentar a tutoria.

Relativamente às causas que motivam este gosto são elas que constituem o elenco de pontos fortes e benefícios advindos do Apoio Tutorial e com reflexos na aprendizagem dos discentes.

*[...] “Na tutoria posso contar sempre com alguém (a professora) para me tirar as minhas dúvidas”*. (**AL1**)

*[...] “Na tutoria posso desabafar com a professora, faço jogos para melhorar o meu comportamento, divirto-me e trabalho”*. (**AL2**)

*“A tutoria [...] ajuda-me a ultrapassar as minhas dificuldades, sobretudo de socialização. Faço atividades, exercícios e jogos para trabalhar a autoestima, socialização e as emoções”*. (**AL3**)

*“A tutoria [...] ajuda bastante a controlar-me emocionalmente, esclarecer dúvidas, estudar, fazer os trabalhos de casa, que, sem acompanhamento não consigo fazer e preparar os trabalhos e atividades das aulas”*. (**AL4**)

O facto de estarmos perante um tipo de apoio onde é feito um trabalho com os tutorandos que, para além de centrado no desenvolvimento positivo dos mesmos e nas suas necessidades, envolve um cariz instrumental, isto é, tem na sua origem um objetivo ou conjunto de objetivos claros, centrados na aprendizagem, autonomia e consequente responsabilidade, conduziu à seguinte delimitação:

**Sub.2 - Plano de ação tutorial.** Os alunos participantes no estudo dizem-se conhecedores do Plano de Ação Tutorial, enquanto instrumento de formalização da planificação de intervenção.

Ao perguntarmos aos alunos se o seu professor tutor lhes explica o plano de ação tutorial de que usufruem, obtivemos respostas como:

*“Sim, no início do ano, a professora faz uma planificação, com as atividades que, ao longo do ano, vamos realizar no Apoio Tutorial, dá-*

*me a conhecer, explica-me quais os objetivos daquelas atividades e eu assino a comprometer-me com o meu empenho". (AL1)*

*"Sim, a professora tutora explica-me que certos jogos que vamos fazer são para trabalhar as atitudes, outros para a concentração, outras tarefas são por causa do português, onde tenho muitas dificuldades devido à dislexia..." (AL2)*

*"Sim. Explica-me as atividades que vamos realizar e para que servem." (AL4)*

Com o decorrer do diálogo estabelecido, a propósito do plano em análise, apercebemo-nos das envolvências que a aplicação do plano de Apoio Tutorial preconizava, o que nos levou a questionar os inquiridos acerca de diferentes intervenientes do referido plano.

As respostas destes alunos com NEE deixam, desde já, antever a necessidade/existência de parcerias colaborativas para a implementação do plano da tutoria, pelo que apontámos como

### **Sub.3 – Práticas articuladas**

Se no caso, por exemplo, da **AL4** é referido que, enquanto intervenientes, está envolvida *"ela própria, a mãe e outros professores"*, já outra aluna refere o seguinte: *"A professora E. (professora tutora), diretora de turma, os professores das disciplinas, a minha mãe (encarregada de educação), psicóloga e terapeuta da fala... pelo menos estes, não sei se me estou a esquecer de alguém". (AL3)*

Num tipo de apoio onde a relação dual assume grande preponderância, a singularidade do tutor é entendida como determinante para o sucesso desta intervenção:

O aluno (**AL1**) destaca *"a simpatia, disponibilidade [...]. Facilidade em dialogar comigo, com os restantes professores e, até, com os meus colegas de turma [...]. A "Humildade e boa disposição" são outras apontadas pela aluna (AL2)*. Por outro lado, a aluna (**AL3**) refere-se à *"preocupação constante com os tutorandos" [...]*, tal como a aluna (**AL4**) elege a *"empatia, consegue "colocar-se do nosso lado" é comunicativa"*. Estamos, deste modo, perante as características mais apreciadas no professor tutor, por parte dos alunos participantes no estudo e que nos conduziram na definição da seguinte subcategoria:

### **Sub.4 - Perfil do professor tutor**

De acordo com as respostas dadas por estes alunos com NEE, verificou-se que todos eles nutrem um gosto e uma receptividade positiva em relação ao professor tutor, suportados nas características distintivas do profissional da tutoria, que nos parece terem influência na própria receptividade deste apoio, por parte destes tutorandos.

Quebrámos este ambiente de pacífica agradabilidade com uma questão, que os levou a opinar sobre aspetos menos positivos do Apoio Tutorial e da forma como são geridos pelo seu professor, tendo-se obtido respostas como:

*“Os aspetos menos positivos são ficar com menos tempo livre, em vez de andar lá fora tenho de ir à tutoria. Outra coisa é quando algo corre mal nalguma disciplina, a professora tutora sabe e fica triste comigo. A professora gere isto com calma. Quanto à brincadeira, ela compreende que, na minha idade, eu goste de andar na rua e estar com os meus colegas”. (AL1)*

*“Ser mais uma hora no horário, mas como fazemos atividades que me agradam e que não são sempre iguais, gere-se com facilidade”. (AL2)*

*“Quando faço alguma coisa que não devo os professores contam à professora tutora e ela chama-me sempre a atenção”. (AL4)*

As reações obtidas constituíram-se achegas importantes na definição da **Sub.4 - Perfil do professor tutor**, supra mencionada, uma vez que, relativamente aos aspetos mencionados como menos positivos do Apoio Tutorial não encontramos qualquer referência direta ao professor tutor, sua influência e/ou desempenho. Ao invés disso, os alunos mencionam, inclusivamente, o seu tutor como sendo um elemento que sabe bem gerir e contribui para diluir os aspetos menos positivos da tutoria, na perspetiva dos alunos inquiridos. Inclui-se, nestes, a ocupação de tempos que poderiam ser livres, de diversão, lazer e brincadeira para os alunos e que são ocupados com a tutoria. Contudo, a maturidade, calma na gestão e compreensão do profissional da tutoria leva a que este “roubo” de tempos livres aos tutorandos se dissipe com a concretização de atividades aprazíveis e úteis para os alunos. As referidas características (calma e compreensão) do professor tutor, que não o impedem de chamar a atenção dos alunos, quando os mesmos são portadores de condutas repreensíveis, salienta-se, ainda, nos momentos em que isto acontece e que, o tutor, apesar de demonstrar a tristeza que sente, perante tais ocorrências, age para que o **AL1** reconheça essa tristeza, consequência dos seus atos, mas perceba que elas não abalam a calma, a maturidade e a compreensão, inerentes ao perfil da sua tutora. Perante os relatos enunciados, fomos acometidos por uma ilustração intelectual (criação da autora) em que o professor tutor está para o tutorando, qual estaca vigorosa surge perante a planta volátil a necessitar de ser especada.

Outra subcategoria enquadrada na **Cat.2** refere-se à:

#### **Sub.5 - Formação específica**

Em contexto educativo, o tutor pode pertencer a diferentes grupos disciplinares, não sendo este fator determinante para a sua nomeação, questões inerentes ao seu perfil, como acabámos de ver ou, até, fundamentos relacionados com a distribuição de carga horária equitativa poderão ser fatores ascendentes de maior relevo. Os alunos que entrevistámos não revelaram ter uma opinião formada sobre o assunto, afirmando na sua maioria que “não sabem”, apenas a **AL3** acrescentou: “Pois [...] não sei, mas a formação é sempre importante”.

Não obstante os alunos com NEE com quem falámos não terem ideias formadas acerca da importância da formação específica do tutor, ficou claro que, relativamente à seleção das atividades que os mesmos desenvolvem na tutoria, existe, da parte destes, um entendimento sobre diferentes potencialidades que lhes reconhecem a nível interventivo das respetivas aprendizagens, o que nos levou à enunciação que se segue:

### **Sub.6 - Atividades e estratégias de intervenção**

Segundo os tutorandos, o Apoio Tutorial contempla metodologias de trabalhos, que possibilitam trabalhar diferentes áreas de competências, a saber:

*“A tutoria contribui para que eu me comporte melhor, agora já não tenho tantas faltas disciplinares. [...] Já não me esqueço de fazer os TPC (trabalhos para casa) porque fiz um calendário na tutoria para poder anotar os trabalhos e outro para marcar os testes. Também, já não me esqueço dos cadernos diários, porque antes eu tinha um caderno para cada disciplina, mas como não gosto de andar muito carregada, às vezes, não os trazia todos e esquecia-me.... Então a minha professora tutora arranjou-me um caderno grande com separadores coloridos, que dá para todas as disciplinas”. (AL2)*

*“Ajuda-me a ultrapassar as minhas dificuldades, sobretudo de socialização. Faço atividades, exercícios e jogos para trabalhar a autoestima, socialização e as emoções”. (AL3)*

*“[...] Organização do estudo, orientação para as escolhas que tenho que ir fazendo [sic] ajuda-me a ser mais responsável e a cumprir os meus deveres da aluna”. (AL4)*

Com o intuito de atingir os objetivos definidos, torna-se necessário proceder a uma abordagem flexível e personalizada de conteúdos, atividades e estratégias que, através da adequação a cada tutorando, venham, depois, a adquirir significado para todos. O nosso público é constituído por alunos cujas necessidades específicas diferenciadas, implicam um questionamento individual no sentido de averiguar acerca das respetivas perceções sobre a concretização individual de aprendizagens significativas e respetivo contributo do Apoio Tutorial para a realização das mesmas.

### **Sub.7 - Contributos para a concretização de aprendizagens significativas de alunos com NEE**

Neste âmbito, obtivemos respostas de pendor afirmativo:

*“Este apoio faz com que os professores saibam como eu consigo aprender melhor e as coisas de que gosto e, assim, faz-me mais sentido as aprendizagens que realizo, porque sinto que são mesmo dirigidas para mim”. (AL1)*

*“O Apoio Tutorial pode fazer diferença relativamente ao significado das minhas aprendizagens porque me ajuda a ter objetivos e compreender que aquilo que aprendo serve para concretizar esses meus objetivos. Sem o Apoio Tutorial eu desmotivava-me por causa de sentir muitas dificuldades e até me comportava mal nas aulas”. (AL2)*

*[...] “Através do Apoio Tutorial eu compreendo melhor porque é importante aprender e a tutoria ajuda-me a conseguir aprender”.*  
(AL4)

No término da definição das subcategorias enquadradas na **Cat.2 - Apoio Tutorial**, apresentamos:

### **Sub.8 - Avaliação**

De acordo com alguns tutorandos entrevistados, uma vez que nem todos se referiram ao processo avaliativo da tutoria, este concretiza-se através de *“uma grelha de autoavaliação, preenchida no final de cada período letivo, para avaliar as atividades desenvolvidas e aquilo que não correu muito bem. Podemos, depois, tentar melhorar”.*  
(AL1)

### **Cat. 3 - Currículo**

Em sintonia com a verificação alcançada na **Cat.2**, que se traduz pelos alunos com necessidades específicas entrevistados consideram que o Apoio Tutorial pode fazer diferença relativamente ao significado das respetivas aprendizagens, surge, da análise à **Cat. 3 - Currículo**, uma convicção generalizada relativamente à importância da diferenciação pedagógica, bem como ao papel relevante das adaptações curriculares para a concretização de aprendizagens significativas, para cada um dos tutorandos sujeitos da entrevista.

Com vista a determinar se os alunos participantes no estudo consideram o Apoio Tutorial vantajoso no acesso ao currículo, definiu-se esta **Cat. 3 - Currículo** e, dento desta, dados os registos de respostas alcançados, a primeira subcategoria:

### **Sub.1 - Diferenciação pedagógica**

Para a totalidade dos alunos com NEE entrevistados, a diferenciação pode assumir-se como um aspeto facilitador da aprendizagem de diferentes conteúdos, constituintes do currículo:

*“Os professores fazem atividades diferentes para os alunos que têm mais dificuldades. [...] Para mim, a diferenciação pedagógica tem sido fundamental porque os professores usam fichas diferentes para mim, tenho apoio às disciplinas onde tenho mais dificuldades, Apoio Tutorial, reforço à aprendizagem, leitura de alguns testes (aqueles em que é necessário) em sala à parte, com a professora tutora e, assim, melhora o meu desempenho escolar”.* (AL1)

*“Os professores fazem exercícios diferentes de acordo com as características de cada aluno. [...] Para mim, tem sido importante porque me tem ajudado a superar as dificuldades relacionadas com a dislexia. Os professores lêem-me os enunciados, deixam-me tirar fotografias das correções que estão no quadro para que eu, em casa, possa copiar com mais calma”.* (AL4)

A construção da sua aprendizagem depende de cada aluno, o que faz com que, com a massificação do ensino, se exija à escola uma mediação do processo de ensino, enquanto forma de acesso ao currículo. A existência do currículo, enquanto plano de

estudos formatado para um aluno-tipo, no qual todos são acomodados, não se coaduna com a diversidade atual do público aprendiz. Ao invés disto, o currículo tem de ser flexível para que cada aluno, no âmbito da sua especificidade, e graças à mediação e às ajudas que recebe dos professores, colegas, família e sociedade, consiga aceder ao currículo, concretizando aprendizagens significativas.

Os alunos com necessidades específicas, que participaram no presente estudo, demonstram reconhecimento face às estratégias de medição no acesso ao currículo colocadas ao seu dispor, incluindo, nestas, inclusivamente, o Apoio Tutorial, enquanto espaço mediatizador da concretização de adaptações, quer de conteúdos curriculares, num contexto escolar dotado de verdadeiras práticas colaborativas, como de contacto com famílias multiculturais ou, até, diversidades sociais profundas. Ao perguntarmos a estes alunos se se sentem mais motivados para aprender com possíveis adaptações ao currículo nas diferentes disciplinas, obtivemos, de todos eles, respostas de pendor afirmativo, como foi o caso da **AL2**, daí a designação da subcategoria:

### **Sub.2 - Adaptações curriculares e aprendizagem significativa**

*“Sim. Porque com as adaptações que os professores fazem eu consigo aprender os conteúdos dessas disciplinas mais facilmente, eles explicam através de exemplos mais práticos, numa linguagem mais acessível, com fichas adaptadas, que faço na sala de aula e nos apoios. Algumas faço no Apoio Tutorial e nos testes também é assim, a professora tutora lê as perguntas, explica por outras palavras e com exemplos que eu entenda, mas tem de ser noutra sala para não incomodar os colegas. Assim sinto mais motivação para aprender... de maneira que eu consiga”. (AL2)*

A população aprendiz, que participa na investigação, apresenta uma diversidade relativamente a outros alunos que integram este agrupamento de escolas, à semelhança do que acontece na sociedade em geral. Assim, para o processo de ensino ser eficaz terá de articular as aprendizagens com a realidade pessoal e sociocultural dos alunos, e desta forma, contribuir para a formação de cidadãos mais instruídos e capazes de resolver problemas. Daqui releva o significado das aprendizagens e a importância de adaptar o currículo, há que desenvolver mecanismos que possibilitem a estes discentes reconhecer importâncias às aprendizagens atuais e, também, promover o desenvolvimento de competências, que lhes deem a possibilidade para aprenderem ao longo da vida e serem pertença ativa de uma sociedade cada vez mais complexa. Torna-se, deste modo, justificável e necessária uma maior contextualização e gestão do currículo em termos da sua adequação aos alunos, garantindo a todos uma aprendizagem de qualidade e não apenas uma escolaridade de acolhimento.

As respostas obtidas apontaram, igualmente, para o estabelecimento de uma última subcategoria, dentro da **Cat. 3 – Currículo**, que se refere à seguinte:

### **Sub.3 - Trabalho colaborativo em educação**

*“Os professores fazem-me as adaptações curriculares conforme aquilo que eles acham que eu consigo fazer. Eles baseiam-se no conhecimento que têm de mim e nem todos fazem..., por exemplo, eu a Educação*

*Física sou dos melhores, a professora, como sabe disso, não me adapta nada, até me pede para explicar os exercícios a outros colegas.*

*Mas a matemática, que é muito difícil para mim, a professora faz-me exercícios adaptados, que trabalho no apoio a matemática, e, até, no Apoio Tutorial, se não fosse assim não aprendia matemática. São muitos cálculos, tenho de fazer raciocínios... só treinando muito e a fazer os exercícios várias vezes, com alguém, consigo.*

*Se os fizesse sozinho, como alguns dos meus colegas fazem, eu não fazia nada. Já tinha desistido...”. (AL1)*

Ao ser questionado sobre se considera que cada professor propõe adaptações curriculares só a pensar na disciplina que leciona ou envolve outros docentes, o mesmo aluno responde: “*Acho que as adaptações curriculares envolvem outros docentes porque a minha Diretora de Turma, também, sabe as adaptações que eu tenho nas outras disciplinas em que preciso*”. (AL1)

O trabalho colaborativo, sobretudo quando se trata de alunos com necessidades específicas, tem vindo a apresentar-se, para além de necessário, bastante profícuo no processo de aprendizagem e inclusão. No caso destes alunos, e do que nos foi dado a conhecer, está a ser implementado, o que se assume como um mecanismo profissional dotado de potencial na forma de agir e resolver barreiras frequentemente emergentes.

## **1.2. Entrevistas aos pais/encarregados de educação**

As entrevistas seriam a mesma metodologia de análise com o estabelecimento de categorias e subcategorias em função das perguntas efetuadas. Seguidamente analisamos as respetivas categorias e subcategorias das entrevistas aos pais/encarregados de educação dos alunos de estudo do Agrupamento de Escolas X.

### **Cat.1 – Alunos com NEE**

Nesta categoria, referenciamos como primeira subcategoria a seguinte:

#### **Sub.1 - Perceção sobre a aprendizagem**

Os encarregados de educação entrevistados começaram, todos eles, por associar o facto de os educandos serem alunos com necessidades educativas específicas às dificuldades de aprendizagem evidenciadas em determinado momento, bem como a diferentes patologias inibidoras de um normal desenvolvimento do seu processo de ensino.

Ao perguntarmos aos pais quando e em que contexto os educandos passaram a beneficiar de medidas de apoio à aprendizagem, somos conduzidos até ao momento que eles relatam como necessário ponto de referência, em virtude das dificuldades de aprendizagem dos educandos exigirem, então, que se adotassem outras medidas de intervenção: “*Beneficia de medidas de apoio à aprendizagem desde o 3.º ano de*

*escolaridade, após ter ficado retida neste ano de escolaridade e por continuar a ter muitas dificuldades de aprendizagem” (...), principalmente na leitura e na escrita”. (EE1)*

A percepção sobre a aprendizagem dos educandos surge, aqui, dotada de envolvências diferenciadas. Se para determinados encarregados de educação é algo espoletado com base nas informações provenientes da escola, na pessoa da professora titular, por exemplo, para outros foram as próprias mães que alertam para um processo de ensino, que, no entender da família, não estava a corresponder ao perfil de aprendizagem da educanda: *“Fui eu que sugeri devido ao problema de saúde da minha filha (nervo melanocítico congénito) e às dificuldades de aprendizagem que ela estava a ter”. (EE2)*

Da totalidade das respostas dos encarregados de educação dos alunos com necessidades educativas específicas participantes no estudo não se obteve qualquer resposta que evidenciasse as necessidades específicas dos seu educando do ponto de vista das potencialidades deste, ou da existência de áreas fortes para os seus filhos que conduzissem à adoção de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, ao invés disso, como supra mencionado, todos os discursos foram orientados numa perspetiva das dificuldades.

Com base nas respostas dadas por estas mães, uma vez que são todas do sexo feminino, elencámos uma outra subcategoria:

### **Sub.2 - Recursos e estratégias de apoio**

Verificámos que, entre as inquiridas, os diferentes apoios de que os filhos beneficiam não só são aceites, como são encarados como uma mais-valia para o processo de aprendizagem dos mesmos: *“Eu aceitei sempre bem as medidas que os professores tomaram, pois também notava que ele precisava de outras ajudas porque estava a sentir muitas dificuldades”. (EE1)*

Trata-se de um reconhecimento do trabalho e benefícios provindos destes apoios, deixando antever que os consideram como tendo impacto no sucesso das aprendizagens.

Ao apresentarem-se como medidas que permitem melhorar a autoestima dos alunos, identificar mais facilmente as razões de determinado alheamento, inibições, faltas de empenho ou bloqueios à aprendizagem, torna-se legítimo que, da parte dos encarregados de educação, assistamos a uma aprovação e, nalguns casos, solicitação da implementação destas estratégias. Aqui, é de ter em linha de conta, que, para determinados pais pode, até, ser considerada uma forma de colmatar fragilidades que reconhecem neles próprios.

Mais uma vez, à semelhança do que sucedeu com os alunos, não se colocou qualquer questão sobre legislação nas entrevistas feitas aos encarregados de educação, contudo foi, aqui, igualmente, definida e analisada essa subcategoria com base em determinadas alusões feitas pelas encarregadas de educação, no decurso das entrevistas, sobre aspetos de âmbito normativo.

### **Sub.3 - Enquadramento legal de diferentes medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão**

Na resposta à pergunta “Da parte da escola teve sempre o acompanhamento/esclarecimentos necessários?”, a **EE2** refere o seguinte:

*“Sim, sempre tive todos os esclarecimentos necessários. Eu sabia que havia uma legislação própria para estes casos, mas não estava muito por dentro de como tudo isto funciona e os diretores de turma sempre me explicaram tudo. Já este ano, porque ela já está no secundário e, no próximo ano, tem de fazer exames tive de perguntar à DT quais os benefícios para uma aluna disléxica como ela e se isso poderia ter consequências negativas no futuro..., então fui esclarecida”. (EE2)*

A partir das informações obtidas, somos conduzidos a uma conceção fundamental para os dias de hoje, que se prende, também, com a constante evolução da sociedade que as escolas devem acompanhar. Trata-se de se apresentarem como promotoras de políticas/estratégias que incentivam uma maior aproximação dos pais à escola, tornando-os participantes das políticas adotadas, medidas implementadas, solicitando-lhes uma atitude de compromisso que, não raras vezes, pesa muito na construção saudável e eficaz de trabalho colaborativo.

Não obstante as mães inquiridas não revelarem grande precisão no que se refere ao suporte legal em vigor para alunos com NEE, todas elas afirmaram sentir-se devidamente informadas: (...) *“Fui chamada várias vezes à escola e falava com a diretora de turma e com a psicóloga. Sempre me foram esclarecidas todas as dúvidas e eu era informada daquilo que a escola ia fazendo e das medidas adotadas”. (EE1)*

Concretamente no que se refere às medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão ao dispor dos educandos, a generalidade das mães transparece concordar, entendendo as mesmas como sendo as suficientes e ajustadas para ultrapassar as barreiras à inclusão à aprendizagem dos seus educandos.

A **EE3**, diz:

*“Costumo contactar com a diretora de turma, a psicóloga, que, também, faz o acompanhamento da família, devido à sinalização na CPCJ (Comissão de Proteção de Crianças e Jovens), a professora de Educação Especial, a terapeuta da fala e a professora tutora. (...) tudo tem funcionado bem”. (EE3)*

## **Cat. 2 – Apoio Tutorial**

No âmbito desta categoria, elencámos como primeira subcategoria a que passam a enunciar:

### **Sub.1. - Pontos fortes e benefícios para a aprendizagem**

De entre os comentários favoráveis às diferentes estratégias de apoio disponibilizadas, pela escola, para estes alunos, os encarregados de educação participantes no estudo individualizaram o Apoio Tutorial, daí a designação deste

para categoria 2. Em diferentes contextos da entrevista, estas mães falaram da professora tutora como alguém muito próxima, com ascendente positivo relativamente ao educando, o que, no desenvolvimento do exercício da tutoria, se concretiza num potencial desenvolvimento de competências do tutorando.

Relativamente aos pontos fortes e benefícios do Apoio Tutorial para a aprendizagem, somos a referir as respostas dos encarregados de educação inquiridos à pergunta: *“A tutoria tem sido benéfica para o seu filho (a)? Porquê?”*.

*“Sim, tem sido benéfica. Porque a tem ajudado a ter os cadernos organizados, estudar mais, não faltar tanto às aulas. Eu trabalho por turnos e, muitas vezes, ela fica em casa sozinha e adormece, atrasa-se..., outras vezes vai a casa à hora de almoço (moramos aqui ao lado) e, quando não lhe agradam as aulas, até chega a faltar. Com a tutoria, a senhora professora tem controlado mais essa situação, liga-me ou liga à minha filha e tem corrido melhor”. (EE2)*

*“Sim, sobretudo a nível da segurança a desenvolver as atividades e aumento da autoestima, porque a minha filha devido às dificuldades de aprendizagens e aos problemas físicos que tem quase ninguém lhe ouvia a voz. Nos dois últimos anos tem vindo a melhorar, já dialoga e interage com os professores”. (EE3)*

Relativamente ao impacto da tutoria nos educandos, as EE entrevistadas vão ao encontro dos vários autores onde sedimentámos a investigação que reconhecem neste apoio uma mais-valia no que se refere à componente académica, falando das competências técnicas do tutor ao nível da organização dos materiais de estudo, reforço de conteúdos, elaboração de horários de estudo.... Não obstante, depreendemos das palavras supracitadas que as competências comportamentais, socio emocionais e psicológicas, também, não são descuradas.

O conhecimento manifestado pelos encarregados de educação relativamente às atividades, metodologias e implicações do processo de desenvolvimento da tutoria, orientou-nos na definição subsequente:

### **Sub.2. - Plano de ação tutorial**

No entanto, nem todos os encarregados de educação o apresentam como um guião que implica a atuação de diversos protagonistas, denotando, inclusivamente, algum desconhecimento acerca do mesmo.

Se, por um lado, a EE2 referiu: *“No caso da minha filha sei que o plano de ação da tutoria implica contacto entre a professora tutora, a diretora de turma, a psicóloga e, até, os outros professores”*. Por outro lado, a EE1 responde à pergunta *“Entende que o plano de ação de uma tutoria implica contacto/interação com outros intervenientes?”* – *“Não sei” (EE1)*

Sendo de destacar, aqui, que, da totalidade dos encarregados de educação inquiridos, apenas uma mãe se refere ao envolvimento deles próprios, enquanto família, no desenvolvimento do plano de ação tutorial: [...] *“Parece-me que para o bem dos alunos e para uma maior eficácia da tutoria deve haver interação entre a*

*professora tutora, os alunos, encarregados de educação, professores das diferentes disciplinas e outros técnicos que trabalhem com os alunos”. (EE3)*

### **Sub.3. – Práticas articuladas**

A determinação desta terceira subcategoria teve por base o facto de, à exceção de uma mãe que afirma não saber, todas as outras terem apontado a articulação entre vários intervenientes (tutor, tutorando, família, restantes professores e técnicos) como fazendo parte do processo de desenvolvimento da tutoria.

Outra subcategoria definida a partir da significativa quantidade de registos temáticos ocorridos foi a seguinte:

### **Sub.4. – Perfil do professor tutor**

Trata-se, com referido, da subcategoria de maior enfoque nos discursos proferidos pelos pais/encarregados de educação entrevistados. Estes manifestam uma clara noção daquelas que, na sua ótica, devem ser competências pessoais e profissionais do tutor, considerando-as fundamentais para o sucesso desta intervenção:

*[...] “Uma professora preocupada com os alunos e humilde e isso é muito importante”. (EE1)*

*“As principais características são ser comunicativo, simpático, paciente, ter bons conhecimentos”. (EE3)*

*“Meigo, compreensivo, disponível, informado, firme e preocupado com os problemas dos seus alunos, isto é fundamental num tutor...”. (EE3)*

*“Ser uma boa companheira dos seus alunos, prestável, atenta e uma profissional responsável”. (EE4)*

Com base nas competências consideradas necessárias pelos encarregados de educação para o exercício de funções por parte do tutor, foi-lhes, de seguida, colocada a questão referente à frequência de formação específica dos mesmos para desempenharem o cargo de tutor, tendo-se definido uma outra subcategoria:

### **Sub.5 – Formação específica**

À pergunta *“Considera necessário que um professor faça formação para desempenhar este tipo de funções?”*, os E.E. não revelaram unanimidade nas respostas:

*“Não sei”. (EE1)*

*“Sim, será sempre melhor”. (EE2)*

*“Sim, tenho um amigo que diz “Quem não se forma desinforma-se”, penso que se aplica na maior parte das áreas, e educação, neste caso concreto da tutoria, é uma delas”. (EE3)*

*“Não, os professores já têm o curso deles, por isso estão preparados”. (EE4)*

Partindo da pesquisa teórica efetuada, constatamos que na base da tutoria escolar deverão constar objetivos que passam pela promoção da autonomia dos tutorandos em diferentes níveis, nomeadamente nas vertentes comportamental (saber fazer...), cognitiva (saber pensar...) e afetiva (estar suficientemente seguro para...). Em tutoria

é frequente achar-se que qualquer profissional docente com capacidade relacional minimamente reconhecida poderá exercer estas funções, este carácter dúbio vai ao encontro da hesitação testemunhada nas palavras destas mães, que não se compraz com as exigências do cargo acima aludidas.

A abrangência e multifatoriedade da tutoria, conduziu-nos na delimitação da subcategoria infra descrita.

**Sub.6. – Atividades e estratégias de intervenção**, dadas as referências feitas pelos sujeitos do estudo a diferentes formas de operacionalização da tutoria do respetivo educando. De facto, em função das características dos alunos, suas fragilidades, potencialidades, diagnóstico feito e contexto em que se desenvolve, as dinâmicas deste apoio podem direcionar-se para vertentes mais académicas, afetivas, pessoais ou sociais.

A **EE3** alude a:

*“Tarefas sobre a importância da escola, ajuda a tomar decisões sobre o futuro (exemplo: áreas de estudo a seguir...), conversa sobre os problemas pessoais, esclarecimento de dúvidas, preparação para as fichas de avaliação, jogos, diálogos sobre os resultados escolares e como poderão ser melhorados, quando as coisas não correm tão bem”.*  
(EE3)

Já a **EE2** enfatiza o seguinte:

*“Organização dos materiais (cadernos diários), orientação com os trabalhos a realizar em casa e na escola e no estudo (elaboração de grelhas para marcar as fichas de avaliação). Ensinar como a aluna deve estudar e a ter um bom comportamento nas aulas. Ver junto dos outros professores se a situação escolar da aluna está a evoluir bem”.*  
(EE2)

**Sub.7. – Contributos para a concretização de aprendizagens significativas de alunos com NEE**

No que respeita a esta subcategoria, os encarregados de educação entrevistados adotaram, ao longo da entrevista, um discurso condizente com a valorização deste apoio para os educandos, uma vez que a proximidade e o conhecimento das características destes jovens por parte do tutor, se assume como um fator potenciador do sucesso escolar dos seus filhos:

*[...] “No caso dele, a professora tutora também trabalha o comportamento, conversa com ele sobre problemas que temos tido na vida, [sic] não tem sido fácil, sobre a escola, incentiva-o com as áreas de que ele gosta para que ele, assim, não se desmotive por ter dificuldades de aprendizagem e goste mais de aprender”.* (EE1)

**Sub.8. – Avaliação**

As informações obtidas revelam que, pelo menos, trimestralmente, no final de cada período letivo, os encarregados de educação entrevistados são envolvidos no processo de monitorização/avaliação do Apoio Tutorial dos filhos: [...] *“Contactei com*

*a professora tutora, também, no final de cada período quando assinei a ficha de autoavaliação e conversámos sobre o comportamento e a evolução da minha educanda, em termos de comportamento e aproveitamento escolar”. (EE2)*

### **Cat. 3 – Currículo**

A definição desta categoria advém do facto de os encarregados de educação reconhecerem, como já referido, que o Apoio Tutorial, enquanto estratégia diferenciadora, tem sido uma forma de mediação no acesso ao currículo, por parte dos seus educandos, através da participação em ações estratégicas de âmbito curricular como:

#### **Sub.1. – Diferenciação pedagógica**

No âmbito desta subcategoria é referido que:

*“[...] À minha filha não lhe são contabilizados os erros ortográficos por ter dislexia, tem leitura dos testes ou pelo professor da disciplina ou pela professora tutora (também é professora de Educação Especial dela) numa sala à parte, não lhe pedem para ler em voz alta para os colegas, que é uma coisa que deixa a minha filha nervosa, do que eu me recordo é isso...”. (EE4)*

Dentro da mesma linha ponderativa, estes encarregados de educação acabam por se pronunciar sobre as adaptações ao currículo de que os educandos, enquanto alunos com necessidades educativas específicas, usufruem, instigando-nos na definição de outra subcategoria.

#### **Sub.2. – Adaptações curriculares e aprendizagem significativa**

Para a definição desta subcategoria contribuíram as respostas obtidas às perguntas 1 e 3, no âmbito da temática curricular, a saber:

**Pergunta 1.** *Sente que as aprendizagens do seu educando têm, para ele, verdadeiro significado? Porquê?*

*“Agora, que ele conseguiu chegar até aqui, ele já encontra significado no que aprende. O meu filho gosta muito do gado e quer tirar um curso nessa área para poder ajudar o pai. Mas, como nunca gostou de estudar e as dificuldades eram muitas, ele desmotivava e não compreendia porque é que tinha de estudar tantas coisas difíceis, para ele. Desde que começou a ter os diferentes apoios e a melhorar o aproveitamento, sentiu que já não estava assim tão longe e talvez conseguisse tirar o curso que tanto quer, na área da agricultura. Por isso, é que eu acho que, atualmente, as aprendizagens têm significado para ele porque pode alcançar o seu objetivo com as aprendizagens que está a fazer”. (EE1)*

**Pergunta 3.** *Acha que com adaptações ao currículo o seu educando se sente mais motivado para aprender?*

O EE4 disse: *“Sim, porque as dificuldades não se destacam tanto e as atividades são de acordo com o que ela realmente é capaz de fazer”.*

Se relativamente ao reconhecimento das adaptações curriculares como relevantes no acesso a diferentes conteúdos programáticos, não houve hesitação, da parte dos E.E. participantes no estudo, o mesmo já não aconteceu quando questionados sobre quem são os responsáveis pela concretização das mesmas.

### **Sub.3. – Trabalho colaborativo em educação.**

Ao solicitarmos que, com base no conhecimento deles, nos dissessem se a decisão de fazer adaptações ao currículo é solitária, por disciplina, ou envolve o conselho de turma e todo um trabalho de projeto articulado, as respostas obtidas apresentaram as seguintes variações:

*“Não sei”. (EE1)*

*“Penso que é dos professores que trabalham com ela, que, nas reuniões, decidem o que é preciso fazer”. (EE2)*

*“Não sei”. (EE3)*

*“Neste caso, já de alunos de secundário, penso que é de todos os professores em conjunto. No 1.º ciclo é que talvez tenha sido mais solitária, só da senhora professora que iniciou o processo”. (EE4)*

Quando o aluno beneficia de adaptações curriculares significativas ou não significativas (como no caso dos alunos envolvidos neste estudo) as mesmas constam do Relatório Técnico Pedagógico do aluno. Este documento, após ser elaborado, é dado a conhecer ao EE, que só depois de assinar em concordância, possibilita que o mesmo passe a ser implementado. Talvez por este motivo, estas mães não tenham uma ideia clara de quem está envolvido na execução das mesmas, dado que quem surge como responsável pela implementação das medidas constantes do RTP é o DT.

Não obstante, é de ter em conta que na proposta de adaptações existe um trabalho prévio de conhecimento e análise do desempenho do aluno que considera os contributos dos diferentes profissionais que com ele trabalham.

## **1.3. Entrevistas aos diretores de turma**

Em seguida analisamos as respetivas categorias e subcategorias da entrevista aos diretores de turma do Agrupamento de Escolas X.

### **Cat.1 – Alunos com NEE**

Os diretores de turma entrevistados demonstram muita experiência no exercício destas funções e, conseqüentemente, em ser DTs de alunos com NEE. No âmbito daquela que definimos como primeira subcategoria em análise.

#### **Sub.1. - Perceção sobre a aprendizagem**

Estes docentes associam os diferentes apoios e estratégias de reforço implementados nas escolas à resolução dos problemas dos alunos com necessidades específicas e no desenvolvimento de todo um percurso educativo, rumo ao sucesso.

Neste enquadramento, salienta-se a resposta dada à seguinte pergunta, que lhes foi colocada.

*“Considera haver estratégias adequadas e suficientes para promover as aprendizagens”?*

*“Sim, acredito mesmo que o sucesso das aprendizagens e a inclusão destes e doutros alunos se deve muito a essas estratégias e diferentes medidas de apoio de que beneficiam”. (DT2);*

*“As estratégias existem e são adequadas e temos de reconhecer que muito é feito. Na questão da suficiência é que reside o problema, por exemplo no caso dos alunos de que falamos (abrangidos pelo Decreto-Lei n.º 54/2018) é uma mais-valia o acompanhamento da docente de Educação Especial, professora tutora, psicólogo, terapeutas..., mas, muitas vezes, são profissionais que têm que dar resposta a um número tão vasto de alunos, que a intervenção se resume a um tempo semanal, claramente insuficiente... Mais ainda porque o trabalho de base tem que ser colaborativo, é extremamente complicado planear, articular e implementar num contexto destes”. (DT1)*

Decorrente das referências feitas pelos diretores de turma, sentiu-se a necessidade de aprofundar o conhecimento das medidas e recursos colocados ao dispor com vista ao reforço da aprendizagem dos discentes, a saber:

### **Sub.2. - Recursos e estratégias de apoio**

Os professores entrevistados apontam como exemplos de apoios que promovem o desempenho escolar dos alunos os seguintes: *“Coadjuvação, apoio educativo, apoio tutorial, apoio tutorial específico, apoio direto da educação especial, acompanhamento psicológico”. (DT1); “Apoio educativo, apoio tutorial, acompanhamento da educação especial, psicoterapia, terapia da fala”. (DT2)*

Tendo em conta as funções exercidas por estes profissionais participantes do estudo e o facto de os recursos de apoio à aprendizagem referidos se desenvolverem ao abrigo de legislação específica, questionámo-los sobre *“Qual o seu entendimento acerca do Decreto-lei n.º 54/2018, de 6 de julho”?*

Partindo das respostas dadas, definimos a terceira Subcategoria.

### **Sub.3. - Enquadramento legal de diferentes medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão**

Os docentes foram unânimes em considerar que os princípios preconizados pelo normativo legal, que estabelece o regime jurídico da educação inclusiva em Portugal, são arrojados existindo, contudo, um certo fosso entre o aventado e a plena aplicação:

*“Entendo que se trata de uma legislação que preconiza a inclusão e integração plena de todos os alunos no sistema educativo. No entanto, a lei só por si não resolve os problemas que existem na escola. Constatado que da forma como as coisas têm vindo a evoluir a segregação existe e, ainda, há muitos alunos que não são incluídos na educação designada de inclusiva”. (DT1)*

*“Entendo aquilo que a maioria dos profissionais considera (...) que, à luz desta legislação, cada escola deve reconhecer a diversidade dos seus alunos, lidar com a diferença e adequar os processos de ensino e estratégias de apoio às características e condições individuais de cada um”. (DT2)*

## **Cat. 2 – Apoio Tutorial**

No âmbito desta categoria, a análise iniciou-se a partir da subcategoria seguinte:

### **Sub.1. - Pontos fortes e benefícios para a aprendizagem**

Com vista a averiguar se os diretores de turma inquiridos consideram o Apoio Tutorial profícuo para a realização das aprendizagens e no acesso ao currículo, por parte de alunos com NEE. A este propósito, os mesmos referiram:

*“A tutoria assume-se como uma estratégia que fornece ao tutorando um suporte, quer em termos de aprendizagens humanas personalizadas, como académicas e profissionais”. (DT1)*

*“(…) Não nos podemos esquecer de qual é, por excelência, o público-alvo deste apoio. No caso da nossa escola, e acredito que na maioria das demais, estamos perante jovens que, concomitantes com as fragilidades intelectuais/académicas, por alguma razão, apresentam dificuldades de integração no ambiente escolar, nomeadamente, não gostam de estudar, têm falta de estímulos para a aprendizagem, de modo que tudo isto lhes diz pouco ou nada.... Daí que a tutoria seja um contributo para ... enfim, alcancarem sucesso, uma vez que estas áreas são as que, por excelência, são trabalhadas na tutoria”. (DT2)*

As áreas apresentadas patentearam uma prioridade reconhecida como sendo aquelas, por excelência, a trabalhar com os alunos (cognitivas, académicas, dificuldades de integração, falta de motivação para o estudo) no Apoio Tutorial, dado ser onde eles evidenciam necessidade. De facto, a dimensão de complementaridade inerente a este apoio está associada ao esbater um fosso onde as fragilidades são mais evidentes.

Relativamente à forma como esse trabalho é programado, possibilitou-nos delimitar a segunda subcategoria:

### **Sub.2. - Plano de ação tutorial**

Uma das responsabilidades do tutor passa por estruturar e apresentar um plano de ação, que envolve o tutorando, contempla as áreas a desenvolver (realização das tarefas escolares, atividades de desenvolvimento de competências pessoais e sociais...), implicando, no referido plano, os alunos, família e outros profissionais que trabalhem com o tutorando.

Ao questionarmos os diretores de turma destes alunos sobre linhas estruturais dos planos de ação tutorial, os mesmos pronunciaram-se enumerando as fases diferenciadas de trabalho a considerar na prossecução do mesmo:

*“Enquanto diretora de turma deste agrupamento de escolas, vou responder com base nos planos de ação tutorial em uso aqui. Assim, os nossos PAT (Planos de Ação Tutorial) são compostos pelas diferentes etapas de implementação (1 – Detecção de problemas; 2 – Recolha de informação; 3 – Definição de áreas de intervenção; 4 – Assinatura do contrato de tutoria; 5 – Acompanhamento; 6 – Articulação do trabalho docente; 7 – Articulação com a família; 8 – Articulação com o Serviço de Psicologia e Orientação (SPO), NAI (Núcleo de Apoio à Infância), e EMAEI (Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva) e Educação Especial. 9 – Articulação com outros recursos exteriores à escola. Depois, constam, ainda, as atuações, os intervenientes e a calendarização”. (DT1)*

*“Primeiro, há que começar por uma avaliação das necessidades. Uma segunda fase contemplará a quem se destina, quando vai decorrer, onde e como.... Aqui, deve, também, ser tido em consideração o processo de capacitação ou (in) formação de tutores. Há que definir as parcerias e recursos, os objetivos a atingir, as atividades e estratégias, bem como os canais de comunicação que serão usados para articulação entre os diferentes intervenientes (professor tutor, tutorando, diretor de turma, professores, direção, encarregados de educação, outros técnicos...). Por último, e não menos importante, temos a fase da monitorização / avaliação da eficácia da tutoria com recurso a indicadores, que poderão passar pelos registos feitos, por exemplo, em diários de bordo ou quaisquer outros registos das sessões. Desta fase de avaliação devem constar reuniões periódicas entre os vários professores que compõem a equipa de tutores, bem como elemento que coordena as tutorias (coordenador/a)”. (DT2)*

A articulação entre os diferentes intervenientes implicados na implementação da tutoria foi um aspeto bastante abordado por estes sujeitos do estudo, facto do qual remanesce a terceira subcategoria.

### **Sub.3. - Práticas articuladas**

À pergunta *“Quem são os intervenientes que participam nos programas de tutoria dos alunos da sua direção de turma”?*

Os diretores de turma inquiridos retorquiram: *“[...] A direção do agrupamento, diretor de turma, conselho de turma, SPO, CAA, NAI, professora tutora, o encarregado de educação, o aluno, docentes de Educação Especial”. (DT1) e (DT2)*

Centrando, também, as atenções no profissional que, numa escola, desempenha as funções de tutor, pretendemos conhecer, a partir dos entrevistados, as principais características do docente responsável pelo Apoio Tutorial de alunos com NEE, neste agrupamento de escolas. Os mesmos fizeram afirmações que nos indicaram acerca do seguinte aspeto:

### **Sub.4. - Perfil do professor tutor**

Torna-se necessário que o tutor destes alunos exiba um perfil adequado ao desempenho das suas funções, o qual se concretiza, de acordo com os DTs entrevistados, no embandeirar de características como:

*“[...] Ser dialogante, compreensivo, tolerante, empático, apresentar boa capacidade de articular com os colegas de trabalho, dinâmico e mediador”. (DT1)*

*“Colaborante, motivador, interessado, preocupado com o dia-a-dia do tutorando, preocupações, avanços, conquistas, no fundo para que o aluno sinta que há alguém que se preocupa com ele. O professor tutor deve ser alguém presente nas diferentes dimensões humanas e acadêmicas do estudante”. (DT2)*

Relativamente à formação específica na área da tutoria, por parte de um professor tutor, os DTs concordam que se frequente, embora não a considerem como condicionante do desempenho das funções de tutor.

### **Sub.5. - Formação específica**

Para a designação da subcategoria supra contribuíram as respostas dadas à questão transcrita: *“Considera necessário que um professor faça formação para desempenhar este tipo de funções?”*, ou seja, *“Considero que seria uma mais-valia”*. (DT1). Além disso

*“Não considero que seja fundamental nem determinante, pois os docentes estão preparados, através da sua formação inicial e da experiência que vão adquirindo, para trabalhar com a diversidade, gestão de conflitos e saber ser mediadores, contudo, se a possibilidade de formação surgir, será sempre bom...”. (DT2)*

Face à posição adotada, ainda no âmbito desta subcategoria, quisemos saber se os inquiridos tiveram conhecimento de algumas ações de formação levadas a cabo pelo Centro de Formação ou cuja informação, de outros centros, tivesse chegado à escola, sendo as respostas obtidas negativas, ressalvando, contudo, como os próprios afirmaram que tal poderá ter sucedido, mas não estarem recordados.

Posto isto, e apesar dos professores entrevistados nunca terem desempenhado as funções de tutores, solicitámos que se pronunciassem sobre as principais atividades desenvolvidas no Apoio Tutorial, tendo em conta os seus conhecimentos enquanto DTs de alunos com NEE tutorados.

### **Sub.6. - Atividades e estratégias de intervenção**

O DT1 fez questão de separar as dinâmicas implementadas em dois setores, um, ao nível da aprendizagem e o outro, ao nível dos domínios pessoal, social e familiar:

*“Ao nível da aprendizagem temos a análise dos resultados escolares do aluno, onde ele é participante ativo desta análise; o acompanhamento do processo de aprendizagem; o aconselhamento e orientação no estudo; a elaboração de materiais de trabalho específicos que ajudem na superação das dificuldades de aprendizagem; o esclarecimento de dúvidas e auxílio na realização de trabalhos de pesquisa e outros trabalhos de casa; o auxílio na preparação para as fichas de avaliação”. (DT1)*

*“No Apoio Tutorial as estratégias implementadas passam pela promoção de desenvolvimento de hábitos e métodos de estudo, de organização, nas disciplinas onde se verifique essa necessidade poderá*

*existir, também, um reforço de aprendizagens. Para além disso, neste apoio são trabalhados/modelados os comportamentos dos tutorandos, através do recurso, por exemplo à interação positiva. Há situações em que o objetivo passa por reduzir os 'tempos mortos' nos horários de alguns alunos e, assim, reduzir a potencial exposição a ambientes de risco, como é o caso de crianças e jovens que pertencem a famílias desestruturadas. Neste caso, a tutoria assume-se como uma ação que visa contribuir para a prevenção do insucesso, do absentismo e, até, do abandono escolar. No Apoio Tutorial são desenvolvidas competências pessoais e sociais, assentes em valores como os da solidariedade, responsabilidade, cooperação e compromisso. Aqui, pretende-se fomentar atitudes de cidadania e comportamentos com vista ao empreendedorismo social e não só, claro está...". (DT2)*

### **Sub.7. – Contributos para a concretização de aprendizagens significativas de alunos com NEE**

Esta questão foi referenciada pelos entrevistados, numa perspetiva da utilidade da tutoria na aquisição de conhecimentos, dado o seu trabalho de mediação ao nível da realização das tarefas passíveis de ser realizadas por determinado aluno, que apresenta aquelas características específicas e gestão do estudo com base no seu potencial individual:

*“A tutoria assume-se como uma estratégia que fornece ao tutorando um suporte, quer em termos de aprendizagens humanas personalizadas, como académicas e profissionais, que melhora, quer a curto como a longo prazo, a experiência e a qualidade das aprendizagens, diferenciando, deste modo, os significados das mesmas para cada aluno com NEE, neste caso”. (DT1)*

*“Sobre as aprendizagens significativas de alunos com NEE tenho uma opinião formada, que é: depende de alguns fatores... Permita-me que, sobre isto, lhe conte uma pequena história (...): «Consta que certo dia os pais de determinado aluno receberam as avaliações do filho. Perante um cenário pouco animador, os pais conversaram com o filho, dizendo-lhe:*

- Filho, recebemos as tuas notas e achamos que podes melhorar.*
- Mas, eu não gosto da escola... - respondeu a criança.*
- Tu gostas muito de ler sobre dinossauros, já aprendeste tanto nessa área e dizes que aprender não é divertido?*
- Pois... - disse o filho.*
- Então, porque é que não gostas de aprender na escola?*
- Porque lá não leio, nem aprendo nada sobre dinossauros».*

*Sobre o significado das aprendizagens dos nossos alunos, passa muito por aí, no meu entender. Se aquilo que os alunos aprendem for ao encontro das suas expectativas, interesses e motivação, sim, acredito que as aprendizagens terão, para eles, verdadeiro significado. O Apoio Tutorial pode, no meu entender, assumir-se como uma estratégia forte de favorecimento desse encontro”. (DT2)*

### **Sub.8. – Avaliação**

Os diretores de turma demonstraram ter conhecimento das práticas avaliativas inerentes ao Apoio Tutorial no agrupamento, serem envolvidos nesse processo de

monitorização, uma vez que os respetivos relatórios são apresentados em reunião de conselho de turma e fizeram, inclusivamente, menção de outros intervenientes neste processo (tutorandos, encarregados de educação, coordenadora do Apoio Tutorial e os diferentes professores tutores):

*“Existe um relatório de avaliação de ação tutorial, preenchido, pelo professor tutor, no final de cada período letivo e que é dado a conhecer ao conselho de turma e encarregado de educação e existe a ficha de autoavaliação da tutoria, preenchida pelos alunos, também, no final de cada período. No final de cada período letivo realiza-se uma reunião entre a coordenadora do Apoio Tutorial e os diferentes professores tutores onde é feita a monitorização do trabalho desenvolvido, menção dos aspetos que correram bem, outros a melhorar, dificuldades sentidas...”. (DT2)*

### **Cat. 3 – Currículo**

Relativamente à categoria, currículo, e com base na opinião dos sujeitos do estudo a exercer funções de diretores de turma, referenciou-se a seguinte subcategoria:

#### **Sub.1. – Diferenciação pedagógica**

Neste âmbito referiu-se que:

*“A escola tenta promover a igualdade de oportunidades, proporcionando diferença de tratamento do lado do quem recebe e não do lado do que dá. Isto é, a escola procura pôr em marcha um conjunto diversificado de meios e de processos de ensino/aprendizagem, a fim de permitir que alunos de idades, aptidões, comportamentos e experiências heterogéneos, mas que estão todos juntos numa mesma sala, atinjam objetivos comuns por vias diferentes. Por exemplo, se eu sei que o aluno Y se distrai, apresenta perturbação de hiperatividade com deficit de atenção, ele receberá da minha parte um lugar na sala de aula, que eu considere ser o que melhor impede a receção de elementos distratores. Se outro aluno, e estou-me a lembrar de uma situação em concreto do nosso agrupamento (aluno de 12-º ano), tem um atraso de desenvolvimento global, microcefalia de início pós-natal e epilepsia, a diferenciação pedagógica de base passa pelas adaptações curriculares significativas, o desenvolvimento de um plano individual de transição numa instituição que, em parceria com a escola, lhe ofereça terapias e possibilidade de frequência de áreas pré-profissionalizantes, que potenciem, desde já, uma opção de formação futura deste jovem. Estamos perante alguns exemplos de diferenciação pedagógica, claro que podemos enumerar muitos outros...”. (DT2).*

De acordo com os professores entrevistados, a flexibilização curricular tem muita importância, enquanto estratégia que conduz ao significado que as aprendizagens podem ter para cada um dos alunos.

Com base nos testemunhos recolhidos, e, tendo em conta que o núcleo da presente investigação são alunos com necessidades educativas específicas, apontámos:

## **Sub.2. - Adaptações curriculares e aprendizagens significativas como subcategoria**

Ao confrontarmos aos diretores de turma com a eventualidade de os alunos com adaptações ao currículo se sentirem mais motivados para aprender, de forma unânime obtivemos reações afirmativas:

*“A minha experiência tem-me mostrado que sim. Quando eles percebem que necessitam de adaptações aceitam-nas muito bem e ficam mais motivados para o processo de aprendizagem. Mas, o oposto também acontece, isto é, quando eles percebem que conseguem fazer as aprendizagens sem qualquer adaptação ao currículo, muitas vezes dizem que julgam conseguir e querem tentar. Às vezes podemos pensar que poderão reagir mal quando há a necessidade de fazer essas adaptações, interpretá-las como algum tipo de estigma..., mas não é isso que tenho testemunhado”. (DT2)*

Por se tratar de uma decisão e processo complexos, ainda neste âmbito, questionámos estes participantes no estudo acerca das bases em que sustentam a decisão de fazer determinadas adaptações em detrimento de outras, para um aluno em concreto. Os docentes esclareceram que as adaptações são feitas em função do significado que as aprendizagens têm para aquele sujeito aprendiz e, tais propostas, acontecem com base no conhecimento que se tem dos alunos e outros fatores adjacentes, a saber:

*“Os professores para proporem determinadas adaptações ao currículo baseiam-se nos normativos legais que orientam o atual sistema de ensino em Portugal (Dec.- Lei 55; Dec.- Lei 54; Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória). Mas isto, depois, a nível da operacionalização, envolve um trabalho de conhecimento aprofundado das dificuldades de cada aluno, das suas potencialidades, do ambiente que o rodeia, etc. Não nos podemos esquecer que entre as diferentes adaptações ao currículo que podem ser feitas, existe todo um contexto motivador, envolvente e conseqüente, que é sempre objeto de análise aquando da tomada de decisão por este tipo de medidas de suporte à aprendizagem. Alunos com perfis distintos levarão a que se opte por adaptações curriculares não significativas ou significativas com todas as inerências associadas a cada uma delas”. (DT2)*

*“A avaliação da situação de determinado aluno levará à aplicação de adaptações curriculares, tendo estas que ser rigorosas e surgindo, já, depois de se excluir a eficácia de outras medidas, previamente implementadas. Isto é, estamos perante uma abordagem multinível que pressupõe um continuum de medidas que evolui a partir da monitorização da sua eficácia. As medidas de gestão curricular contemplam, assim, três níveis de medidas: 1.º acomodações curriculares; 2.º adaptações curriculares não significativas; 3.º adaptações curriculares significativas. Para além do que acabei de referir, é importante notar que as adaptações curriculares se baseiam, também, nas Aprendizagens Essenciais e no Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória”. (DT1)*

Com vista a averiguar se, no entendimento dos entrevistados, o Apoio Tutorial é parte envolvida na construção de um currículo adaptado para os tutorandos com

necessidades específicas que dele beneficiam, perguntámos: “A decisão de fazer adaptações curriculares é solitária, por disciplina, ou envolve diferentes intervenientes, num trabalho de projeto articulado”?

O retorno argumentativo que nos foi dado conduziu-nos na enumeração subsequente:

### **Sub.3. – Trabalho colaborativo em educação**

*“Daquilo que lhe aponte anteriormente, facilmente concluímos que a decisão de fazer adaptações curriculares nunca é solitária no contexto de ensino-aprendizagem. Há todo um processo prévio de análise, debate, conhecimento, que envolve os professores do aluno, incluindo o professor tutor, o professor de Educação Especial, a família, o próprio aluno em função do seu perfil, a EMAEI e outros técnicos, que se encontrem a trabalhar com a criança ou jovem em causa”. (DT2)*

*“Numa escola inclusiva como a nossa terá de existir, e existe, coautoria curricular e responsabilidade partilhada entre professores, enquanto agentes de desenvolvimento curricular, envolvimento de alunos e encarregados de educação, bem como de outros técnicos que trabalham com os alunos. Todo o processo de implementação de um currículo, inclusivamente o currículo adaptado, pressupõe a identificação das opções curriculares, melhores aprendizagens e articulação das aprendizagens de diversas disciplinas, logo implica esse trabalho de projeto articulado. Para além disso, gostava, ainda, de focar o lugar de merecido destaque que, aqui, ganha a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania, ao nível da valorização do trabalho cooperativo, da consideração do aluno como um agente cultural, do desenvolvimento de melhores aprendizagens e desenvolvimento das competências do Perfil do Aluno”. (DT1)*

No entanto, o DT1 alerta para as dificuldades que os profissionais sentem no exercício deste tipo de trabalho: “[...] é extremamente complicado planear, articular e implementar num contexto destes (...) muitas vezes são profissionais que têm que dar resposta a um número tão vasto de alunos numa cronometragem de tempos semanais diminuta”. (DT1)

## **1.4. Entrevista à coordenadora da EMAEI e da Educação Especial**

Iremos analisar, em seguida, as respetivas categorias e subcategorias da entrevista à coordenadora da EMAEI e da Educação Especial do Agrupamento de Escolas X.

### **Cat.1 – Alunos com NEE**

Relativamente à primeira categoria definida, alunos com NEE, a mesma sedimentou-se nas informações obtidas por parte coordenadora da EMAEI e da Educação Especial. A referida coordenadora centrou o seu discurso nestes alunos em conformidade com a centralidade que os mesmos ocupam, no âmbito da sua atividade laboral. No que concerne aos discentes que, devido às suas especificidades, incluem a percentagem de alunos do agrupamento que se encontra abrangida pelo Decreto-Lei

n.º 54/2018 e às suas principais características, a mesma disse que se trata de cerca de 14%.

*“[...] Trata-se de alunos que apresentam constrangimentos que vão do foro intelectual, ao físico... e emocional, maioritariamente, integrados em famílias com vulnerabilidades de vária ordem, nomeadamente sociais e económicas. Apesar dos múltiplos esforços encetados pelo agrupamento, ainda existe um número residual de alunos que não corresponde ao desejável, em termos de sucesso escolar”. (COORD)*

Neste enquadramento, a primeira subcategoria referenciada refere-se à:

### **Sub.1. - Perceção sobre a aprendizagem**

Não obstante existir ainda um fosso ao nível das aprendizagens destes alunos, entre o cenário ideal e o efetivo, a entrevistada afirma que:

*“Neste agrupamento de escolas não há, de momento, registos significativos de alunos com manifestações comportamentais graves, que prejudique a aprendizagem. Verifica-se, sim, a existência de alunos, transversalmente distribuídos pelos diferentes ciclos e anos de escolaridade, com problemas emocionais, associados a comportamentos mais instáveis, por vezes com registo de repreensão, o que interfere na aprendizagem. O grau de afluência ao Gabinete de Mediação Disciplinar diminuiu, significativamente, nos últimos anos”. (COORD)*

A partir destas fragilidades apresentadas, as quais interferem com a concretização das aprendizagens e inclusão destes alunos com NEE, perguntámos a esta participante do estudo se considera haver apoios/estratégias adequados e suficientes para responder às necessidades dos alunos em questão, tendo a mesma esclarecido:

*“Neste agrupamento de escolas o rácio professor/aluno considera-se diminuto, para responder como desejável, em eficácia e estratégia, ao número de alunos com necessidade de medidas de apoio à aprendizagem e à inclusão existentes”. (COORD)*

Baseados na constatação desta profissional, delineámos a subcategoria infra:

### **Sub.2. - Recursos e estratégias de apoio**

Não obstante, a insuficiência referenciada, ficou claro que os apoios existentes promovem a aprendizagem e o desempenho dos alunos.

*“A prática do apoio docente, no âmbito da intervenção direta com alunos em contexto de sala de aula ou em pequenos grupos, os apoios tutoriais, a orientação, acompanhamento e monitorização dos Planos Individuais de Transição, a articulação entre docentes e respetiva sensibilização para uma efetiva e adequada aplicação das medidas de apoio à aprendizagem e à inclusão... contribui, irrefutavelmente, para mais e melhores aprendizagens, que se refletem nos resultados escolares, dos alunos que dela usufruem”. (COORD)*

Dadas as funções exercidas no agrupamento e a destacada responsabilidade que tem nas tomadas de decisão, perguntámos à coordenadora em entrevista “qual o seu

*entendimento acerca do Decreto-lei n.º 54/2018, de 6 de julho”, legislação pela qual se encontram abrangidos os alunos com NEE, com quem trabalha.*

### **Sub.3. - Enquadramento legal de diferentes medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão**

A entrevistada COORD referiu:

*“É intenção governamental, no âmbito das suas políticas educativas, apostar numa escola inclusiva onde todos e cada um dos alunos, independentemente da sua situação pessoal e social, possam encontrar respostas que lhes possibilitam a aquisição de um nível de educação e formação facilitadoras da sua plena inclusão social. [...] Este documento constitui-se como suporte legal que sustenta e perspetiva uma educação inclusiva que visa responder às potencialidades, expectativas e necessidades dos alunos, no âmbito de um projeto educativo comum e plural promotor de uma escola equitativa de respostas nas aprendizagens, bem como na integração social dos alunos por ele abrangidos”. (COORD)*

Após este apontamento sobre os considerados pontos fortes, na perspetiva da entrevistada, do normativo legal em relevo, questionou-se a mesma relativamente a eventuais constrangimentos sentidos na sua aplicação. As declarações obtidas demonstraram, sobretudo, a exigência que uma legislação destas coloca à escola e aos profissionais de educação. À medida que as necessidades dos alunos são mais acentuadas, também, aumenta a exigência na resposta. Neste âmbito, a coordenadora referiu-se ao caso de alunos cujas necessidades são de tal ordem que, para acederem ao currículo as adaptações têm de ser bastante significativas, tendo a escola que desenvolver estratégias e definir recursos para, por um lado os incluir, mas, também, para que eles se sintam incluídos e, assim, se desenvolva um ambiente promotor das suas aprendizagens: *“De alguma forma, principalmente com aqueles alunos que apresentam maiores constrangimentos na integração e desenvolvimento de um currículo e, como tal, necessitam de adaptações significativas”. (COORD)*

Face ao exposto, e com o objetivo de determinar se este sujeito do nosso estudo considera o Apoio Tutorial, enquanto medida de suporte à aprendizagem e à inclusão, um desses recursos ao serviço da minimização das dificuldades supracitadas e que apresenta vantagens no acesso ao currículo, por parte de alunos com NEE, indagámos acerca dos destinatários desta medida no Agrupamento de Escolas X. As respostas obtidas fundamentaram a designação da segunda categoria em análise.

## **Cat. 2 – Apoio Tutorial**

A coordenadora da EMAEI e da Educação Especial do agrupamento esclareceu que este apoio com características muito próprias se destina a:

*“[...] Todos os alunos que se enquadram nas orientações plasmadas nos suportes legais e propostos em conselho de turma. A EMAEI, no âmbito das suas funções, propõe a mobilização da alínea - e), do Artº 9º do*

*decreto supracitado, sempre que o aluno se perfil para tal, após análise e avaliação transversal da sua situação em contexto escolar”.*  
**(COORD)**

Numa clara perspetiva prerrogativa do usufruto desta medida por determinados alunos que dela beneficiam, a coordenadora aponta diferentes ações e comportamentos desenvolvidos no Apoio Tutorial, que nos conduziram a enumerar:

### **Sub.1. - Pontos fortes e benefícios para a aprendizagem**

*“-Acompanhar os alunos no sentido específico de incutir conceitos nas áreas do saber ser e saber estar; -promover o acompanhamento familiar do aluno e identificar problemas em famílias desfavorecidas; -promover ações de sensibilização no âmbito da promoção e educação para a saúde com vista à adoção de hábitos e estilos de vida saudáveis; -contribuir para a integração dos alunos na escola; -prevenir e minimizar situações de abandono e absentismo escolar; -prevenir e minimizar situações de violência escolar; -prevenir e minimizar situações que coloquem em causa a integridade física e emocional da criança/jovem; -prevenir e minimizar situações de comportamentos desviantes; -promover o desenvolvimento de competências pessoais e sociais do aluno; -gerir conflitos e resolver problemas quotidianos dos alunos; -melhorar o relacionamento dos alunos com os colegas/professores; -orientar os alunos no estudo; -elevar as expectativas dos alunos em relação ao seu percurso escolar; -contribuir para a reflexão e concretização do projeto de vida da criança/jovem, tendo em conta as suas necessidades e potencialidades”.* **(COORD)**

Do que foi referido pela coordenadora, no que concerne à categoria Apoio Tutorial, ressalva-se a necessidade de fazer um trabalho estruturado e direcionado para cada tuturando:

### **Sub.2. - Plano de ação tutorial**

Esta profissional elencou diferentes elementos que compõem a respetiva estrutura, destacando a definição de objetivos gerais e específicos numa orientação mútua de promoção individual, social e das aprendizagens do tuturando. Relativamente aos intervenientes participantes destes projetos de tutoria do agrupamento em estudo, citados pela coordenadora da EMAEI e da Educação Especial, foi o que nos conduziu na seguinte designação subcategorial:

**Sub.3. - Práticas articuladas** a entrevistada **COORD** disse que *“Enquanto intervenientes, aponto, essencialmente, os alunos, pais/encarregados de educação, professores do aluno e/ou outros considerados de relevante importância”.*

Apesar da contabilização de diferentes intervenientes que, num exercício articulado de funções, participam do plano de ação da tutorial, o desempenho e características evidenciadas pelo tutor não podem ser descuradas. Exigindo-se, assim, uma particularização do docente que efetiva a tutoria ao nível das suas características individuais, profissionais, práticas desenvolvidas e estabelecimento de relações.

Esta participante do estudo em entrevista considerou-as fundamentais para o êxito desta estratégia interventiva:

#### **Sub.4. - Perfil do professor tutor**

*“O professor tutor deverá ser conhecedor, com comunicação fluida, capaz de estabelecer empatia e de superar desafios; que transmita segurança nas suas orientações e convincente, para com o aluno alvo de intervenção, na criação de estratégias que promovam o sucesso escolar e lhe permitam atingir metas; despretensioso, mas confiante, na mediação de conflitos”. (COORD)*

Neste contexto adquire pertinência a questão da suficiência de uma formação geral associadas a determinadas competências emocionais ou necessidade de formação específica para ser um bom professor tutor.

#### **Sub.5. - Formação específica**

A coordenadora apresenta uma posição contundente considerando-a *“uma mais-valia”* e referindo que, inclusivamente, tem conhecimento de ações de formação levadas a cabo sobre a temática tutorial, não discriminando se as mesmas foram dinamizadas pelo Centro de Formação do Agrupamento de Escolas X ou por outros.

No âmbito do Apoio Tutorial, decorrente das menções feitas pela coordenadora, que, ao ser entrevistada, considerou as estratégias implementadas neste tipo de apoio como sendo aquilo que, na sua ótica, institui os já designados pontos fortes da tutoria para a aprendizagem de alunos com NEE, elencou-se a:

#### **Sub.6. - Atividades e estratégias de intervenção**

Assim, solicitou-se a este sujeito da investigação que *“explícite se o apoio tutorial diferencia o significado das aprendizagens concretizadas e o sucesso dos alunos com NEE”*, tendo a resposta obtida orientado na identificação infra:

**Sub.7. - Contributos para a concretização de aprendizagens significativas de alunos com NEE:** *“[...] O apoio tutorial é um auxílio nas dificuldades de vária ordem que estes alunos têm e, com esta ajuda, aprender faz-lhes mais sentido”. (COORD)*

Relativamente à categoria em análise, definiu-se, então, a última subcategoria:

#### **Sub.8. – Avaliação**

A coordenadora da EMAEI e da Educação Especial do Agrupamento de Escolas X referiu diferentes instrumentos, aplicados em momentos distintos e por sujeitos díspares, como sendo constituintes do processo avaliativo da tutoria:

*“A monitorização deste apoio é efetuada no final de cada período com recurso à elaboração de um relatório síntese das atividades desenvolvidas. No final do ano letivo é preenchido um questionário eletrónico pelo respetivo coordenador com indicadores de resultados conseguidos. São ainda efetuados questionários de satisfação aos alunos”. (COORD)*

### **Cat. 3 – Currículo e Sub.1. - Diferenciação pedagógica**

A participante em questão salientou, a este propósito, que *“A escola cumpre com os preceitos legais plasmados na legislação vigente, de acordo com as necessidades específicas de apoio à aprendizagem, demonstradas pelos diferentes alunos”*. (COORD)

Contudo, a referida coordenadora não deixou de alertar para o facto de muitas vezes a diferenciação pedagógica, não ser suficiente, havendo necessidades específicas que exigem um nível de intervenção superior, como é o caso dos alunos para os quais têm de ser feitas adaptações ao currículo não significativas ou, até, significativas.

Sustentamos, aqui, a formulação que passamos a enunciar:

**Sub.2. - Adaptações curriculares e aprendizagens significativas.** Segundo COORD *“Considero fundamental a aplicação dessa medida. Desta forma, a aprendizagem tornar-se-á, efetivamente, mais apelativa, motivadora e ajustada a interesses e competências”*.

Partindo da relevância atribuída às adaptações para o acesso ao currículo e à concretização das aprendizagens por parte dos alunos com NEE, questionámos a presente coordenadora relativamente ao facto de a decisão de fazer adaptações curriculares ser solitária, por disciplina, ou envolver diferentes intervenientes, num trabalho de projeto articulado. Salientando-se da sua resposta a seguinte unidade de registo, onde sustentamos a nossa última subcategoria:

**Sub.3. - Trabalho colaborativo em educação.** Segundo a COORD referiu *“Esta decisão (de fazer adaptações ao currículo) nunca pode ser determinada de forma unilateral. Haverá sempre a necessidade de um trabalho articulado entre os diferentes intervenientes no processo educativo do aluno”*. Destacamos da análise desta entrevista aquilo que, no âmbito da presente investigação, ganha maior relevo - o trabalho colaborativo do tutor e a importância das estratégias implementadas na tutoria, enquanto recursos impulsionadores da realização de aprendizagens e de acesso ao currículo, por parte dos tutorandos, que dela beneficiam.

## **2. ANÁLISE ÀS SESSÕES DE APOIO TUTORIAL OBSERVADAS**

Como referido anteriormente, ao longo do estudo efetuaram-se observações, durante as sessões de Apoio Tutorial, diálogos informais e oportunos para a abordagem temática com a professora tutora, outros docentes intervenientes no processo de ensino destes alunos, os próprios alunos, encarregados de educação, tendo, também, sido consultados documentos institucionais, passíveis de análise, respeitando sempre todos os procedimentos ético legais, como referido em capítulo para o efeito.

Relativamente à observação das sessões de trabalho, evidenciaram que os tutorandos se mostravam recetivos às dinâmicas desenvolvidas. Observou-se um bom ambiente de estudo, trabalho e diálogos que conduziam à resolução de problemas e algumas situações pontuais, que exigiam tomada de decisões.

Desde o momento de entrada na sala de aula até ao término de cada sessão não se observou ruído perturbador, atitudes de enfado ou desinteresse, ao invés disso, comprovou-se um clima de interesse e de reconhecimento/aproveitamento dos benefícios deste tipo de apoio, por parte de cada um dos alunos.

Salienta-se uma boa disposição constante da tutora, que, regulamente, graceja com os tutorandos sobre variados assuntos, mas sempre num registo de respeito e até admiração pelas suas características. O reforço positivo foi uma marca diferenciadora que testemunhámos, o que nos levou a concluir que este facto conduz a um entendimento “cúmplice” que os tutorandos apreciam. Sempre numa linha de mútuo respeito, somos da opinião, do que nos foi dado conhecer, que os alunos consideram a tutora como “uma das nossas”, que está claramente para facilitar o processo de aprendizagem de cada um.

Apresentamos as datas, os alunos envolvidos e as principais atividades implementadas nas sessões de Apoio Tutorial, que nos foi dado observar, no cronograma das sessões de Apoio Tutorial (Anexo 13).

Em virtude do seu teor naturalista (Afonso, 2014), a observação não foi dirigida por um guião de observação rígido. Contudo, foi dada especial atenção às interações estabelecidas e ao grau de envolvimento dos alunos durante as sessões de Apoio Tutorial. Dado a investigadora ser docente neste agrupamento de escolas, acabou por existir envolvimento no desenrolar das atividades, assumindo um papel, que se considera de participante, intervindo, por vezes, nas dinâmicas estabelecidas, pelo que se verifica a sua influência nos registos das observações. A referida interação, bem como a relação de empatia com a professora tutora e alguns alunos, fizeram com que, pontualmente, estes apelassem à intervenção da investigadora relativamente a situações decorrentes.

Tendo sempre em vista o problema e questões de investigação, delineámos linhas orientadoras deste processo observacional com a finalidade de analisar interpretativamente a interação entre tutorandos e tutora (ambiente de aprendizagem, estratégias adotadas, atividades propostas, adesão, reações e/ou bloqueios à intervenção) em contexto de Apoio Tutorial.

Durante as sessões de observação foram efetuados registos de notas de campo dos aspetos que nos pareceram de maior relevo, dado o teor investigacional a que nos propusemos. Saliente-se, contudo, que, por uma questão metodológica, à medida que se iam efetuando estes registos, os mesmos eram, numa etapa seguinte, sujeitos a uma seleção, de acordo com o grau de interesse. De outra forma, corríamos o risco de cair em alguns exaeros informativos que prejudicavam o foco do estudo. Assim,

apenas usamos e explanamos, aqui, a informação recolhida de maior relevância para o cumprimento dos objetivos que norteiam o estudo.

A forma como se efetuou a análise dos dados recolhidos na observação das sessões de Apoio Tutorial foi, por nós, agregada de acordo com as categorias que tínhamos definido para a análise das entrevistas, saber:

Número total de categorias - três: **Cat.1**-Alunos com NEE; **Cat.2**-Apoio Tutorial; **Cat.3**-Currículo.

Relativamente às subcategorias, temos no âmbito da **Cat.1** as seguintes: **Sub.1**- Perceção sobre a aprendizagem. **Sub.2**-Recursos e estratégias de apoio. **Sub.3**-Enquadramento legal de diferentes medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão.

Dentro da **Cat.2**, elencaram-se: **Sub.1**-Pontos fortes e benefícios para a aprendizagem; **Sub.2**-Plano de ação tutorial; **Sub.3**-Práticas articuladas; **Sub.4**-Perfil do professor tutor; **Sub.5**-Formação específica; **Sub.6**-Atividades e estratégias de intervenção; **Sub.7**-Contributos para a concretização de aprendizagens significativas de alunos com NEE. **Sub.8**-Avaliação.

Inseridas na **Cat.3** temos: **Sub.1**-Diferenciação pedagógica; **Sub 2**-Adaptações curriculares e aprendizagem significativa; **Sub 3**-Trabalho colaborativo em educação.

Apresentamos uma anotação esquemática dos aspetos aos quais reconhecemos pertinência significativa para o estudo tendo, em virtude disso, sido dignos de registo e alvo do respetivo enquadramento categorial e subcategorial, de acordo com as categorias, então, definidas para a análise das entrevistas (Anexo 10).

### **Cat.1 – Alunos com NEE**

Como nos foi dado observar, os alunos, sujeitos do estudo, beneficiaram do Apoio Tutorial, em grupo (os dois alunos do ensino básico - **AL1** e **AL2**) e, em regime individual, (as duas alunas do ensino secundário – **AL3** e **AL4**).

### **Sub.3. - Enquadramento legal de diferentes medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão**

Como se trata de alunos com NEE, usufruem deste apoio ao abrigo do Decreto-lei n.º 54/2018, de 6 de julho - alínea e) do Artigo 9º - Apoio Tutorial.

Observou-se que se trata de alunos com alguma vulnerabilidade emocional e que evidenciam dificuldades de aprendizagem. Todos compareceram às sessões nas quais participámos, contudo, por vezes, chegaram com algum atraso, uma vez que as mesmas decorriam a seguir ao almoço e, estes, referiram atrasos inerentes às deslocações para o almoço. Salienta-se que, enquanto estes alunos frequentam a tutoria, os colegas de turma se encontram em pausa letiva, o que lhes causava alguma frustração perceptível.

Não obstante, como referido anteriormente, observou-se sempre um clima de são convívio, recetividade e à-vontade entre os alunos e a professora tutora.

### **Cat.2 – Apoio Tutorial e Sub.2 - Plano de ação tutorial**

Relativamente às atividades/estratégias desenvolvidas, constatou-se que, apesar do plano de ação tutorial nortear o trabalho desenvolvido, não existia a preocupação de, apenas, executar as atividades ali delineadas.

### **Cat.2 - Apoio Tutorial e Sub.3 - Práticas articuladas**

Presenciamos uma situação [1.<sup>a</sup> observação em contexto do 3.<sup>o</sup> ciclo – 21/03/2022], tendo a professora tutora afirmado que, por vezes, decorriam outras similares, em que os alunos chegaram com tarefas propostas, neste caso pelo docente de português, para concretizar com o auxílio da professora tutora. Estamos perante o apelo à participação direta da docente de Apoio Tutorial, numa atividade proposta pelo docente titular.

Sobressai, daqui, que os próprios alunos funcionam como elementos ativos e articulatórios entre os intervenientes, como foi o caso de uma sessão [9.<sup>a</sup> observação, onde a tutoranda era a **AL4** – 06/05/2022], em que ela própria avisa a professora de que, na semana seguinte, realizará ficha de avaliação de literatura portuguesa e, caso não termine, por falta de tempo, a professora titular solicita que a conclua, depois, na tutoria. Neste caso a própria aluna interpela-nos dizendo: *“Sabe, ... eu preciso de mais tempo e, como tenho direito, faço na tutoria. Eu, também, prefiro, a professora E. (professora tutora) conhece-me bem e, com ela, não fico tão insegura” (AL4).*

### **Cat.2 – Apoio Tutorial e Sub.4-Perfil do professor tutor**

Para além desta segurança e interação com os restantes profissionais que trabalham com os alunos, pudemos, ainda, observar que a professora tutora funciona como uma “ponte segura” no contacto com as famílias. O **AL1** na sessão de tutoria [1.<sup>a</sup> observação em contexto do 3.<sup>o</sup> ciclo – 21/03/2022] fazia-se acompanhar de um documento de pedido de autorização para participar nos jogos interturmas, mas que a encarregada de educação não assinou, sem primeiro falar com a professora E. (tutora), pois receava que faltar às aulas das disciplinas envolvidas o prejudicasse. Perante o sucedido, a professora tutora estabeleceu contacto telefónico com a encarregada de educação, elucidando que, por se enquadrar na última semana de aulas, não seria caso para preocupações, uma vez que era uma atividade proposta no PAA e, tratando-se de uma área forte do aluno, lhe faria muito bem concretizar.

Observou-se um clima de à-vontade, quer da parte do aluno como da mãe, que demonstrou absoluta confiança nesta profissional e satisfação pela forma como desencadeava este tipo de mediação.

### **Cat.2 – Apoio Tutorial e Sub.6-Atividades e estratégias de intervenção**

Constatou-se que os materiais utilizados nas sessões de tutoria são, maioritariamente, elaborados pela professora tutora.

As estratégias a que recorre têm em vista o apoio ao desenvolvimento de competências concretas, que pretende trabalhar. É o caso das dinâmicas

implementadas com o objetivo de servirem de suporte socio emocional do tutorando. Ou a mobilização dos alunos para projetos de carácter transversal, devidamente articulados ou com o conselho de turma ou outras instituições da comunidade.

### **Cat.2 – Apoio Tutorial e Sub.3-Práticas articuladas**

No entanto, na sessão [7.<sup>a</sup> observação, que envolveu os alunos do 3.<sup>o</sup> ciclo – 02/05/2022], foram concretizadas fichas de reforço à aprendizagem da disciplina de matemática, fornecidas pela docente titular à tutora dos dois alunos do 9.<sup>o</sup> ano de escolaridade, ali presentes (**AL1** e **AL2**).

A partir dos materiais utilizados em sala de tutoria e elaborados, apenas, pela professora tutora, pudemos observar que os mesmos visam trabalhar áreas específicas relacionadas, por exemplo, com a componente académica, como foi o caso da sessão [8.<sup>a</sup> com a aluna do ensino secundário (**AL3**) – 05/05/2022], em a aluna realizou uma ficha de trabalho sobre a descodificação da linguagem, concretamente através do estabelecimento da correspondência entre os verbos que mais surgem nas instruções das tarefas escolares (definir, explicar, apontar, enumerar, transcrever...) e o seu significado.

Outra área particularmente trabalhada prende-se com a integração na escola/turma dos tutorandos. Partindo das necessidades da aluna **AL4**, observámos a proposta que lhe foi feita na tutoria [9.<sup>a</sup> observação em contexto do ensino secundário - 06/05/2022] de realização da atividade: “*Auto e hétero-análise*”. Com base num conjunto diversificado de imagens humanas, a aluna selecionou aquelas que melhor a identificavam, a ela e aos colegas de turma, através das conotações mais ou menos positivas, explicando o porquê, na sua perspetiva. A partir daqui, procedeu-se a uma reflexão e interação oral, que parte das características individuais de cada um para a vida em sociedade, através das exigências colocadas pela inserção em diferentes grupos.

### **Cat 3-Currículo e Sub.7-Contributos para a concretização de aprendizagens significativas de alunos com NEE**

Atinente ao desenvolvimento pessoal dos tutorandos, decorreu na [4.<sup>a</sup> observação, que foi em contexto do 3.<sup>o</sup> ciclo – 04/04/2022] a sessão de Apoio Tutorial. Assistimos a vários esclarecimentos sobre opções futuras de encaminhamento escolar. Por se tratar de alunos do 9.<sup>o</sup> ano de escolaridade, que, no próximo ano letivo, terão de optar por áreas educativas específicas, sobre as quais evidenciam hesitações, este apoio foi de âmbito informativo a este nível, tendo a professora tutora esclarecido as dúvidas que os tutores colocavam sobre cursos, locais de funcionamento, saídas profissionais...

Nas primeiras sessões do Apoio Tutorial do terceiro período, em que marcámos presença, [5.<sup>a</sup> e 6.<sup>a</sup> com as alunas do ensino secundário, **AL3** e **AL4** – 21/04/2022 e 22/04/2022, respetivamente], pudemos constatar que se procedeu-se à elaboração

de um separador indicador do novo período letivo, com vista a manter os cadernos organizados e orientar as tutorandas no estudo.

### **Cat 3-Currículo e Sub 3-Trabalho colaborativo em educação**

Na sessão com a aluna **AL4**, a tutora, nuns breves minutos que antecederam o apoio, deslocou-se ao bar da escola a fim de monitorizar, junto da auxiliar de ação educativa que aí desempenha funções, o tipo de alimentação que a tutoranda tem feito. Pudemos confirmar que para a referida auxiliar este é um procedimento rotineiro e já previsto desde o início do ano letivo, dado o historial de anorexia da discente. Não obstante a nossa presença, a pessoa em questão confidenciou à professora tutora “*não haver motivos para preocupação, uma vez que, do que ela tem observado, o consumo alimentar da aluna tem sido em conformidade com o desejado*”.

A propósito desta articulação com os assistentes operacionais, questionámos a tutora relativamente àquilo em que ela se baseia para implementar estas iniciativas e estruturar o próprio plano de ação tutorial, a mesma referiu:

*“Começo por fazer uma avaliação de necessidades, com base no conhecimento que vou adquirindo acerca do meu tutorando, a partir daí defino as dimensões a desenvolver, numa modalidade de tutoria que pode ser individual ou em grupo. Assim implemento o projeto estabelecendo parcerias e utilizando recursos, atividades e estratégias diferenciadas. Sendo que, tudo isto vai sendo monitorizado e avaliado, nos momentos próprios e através dos documentos em uso no agrupamento. (TUT)*

### **Cat.1-Alunos com NEE e Sub.1-Perceção sobre a aprendizagem.**

Estas confidências que nos foram feitas pela professora tutora vão ao encontro da ideia de que para se fazer qualquer tipo de intervenção com um aluno é necessário que, numa primeira etapa se estabeleça um contacto com este e com o meio que o envolve de modo que se concretize um exercício eficaz de diagnose pessoal e contextual.

Esta perceção sobre a aprendizagem e o perfil de determinado aluno torna-se mais premente no caso de alunos com NEE, cujas especificidades se não tiverem uma resposta interventiva adequada põem em risco o trabalho, neste caso o trabalho que se pretende fazer no Apoio Tutorial.

### **Cat.2-Apoio Tutorial e Sub.2-Plano de ação tutorial**

Neste tipo de atividade não há lugar ao acaso, embora como pudemos ver se trate de um espaço pautado pela recetividade colaborativa, como referiu a professora tutora.

### **Cat.2-Apoio Tutorial e Sub.6-Atividades e estratégias de intervenção.**

Para que não se caia num caos anárquico que os alunos, facilmente, detetam e se aproveitam, é fundamental definir as dimensões a desenvolver, e, numa fase

posterior, monitorizar e avaliar os diferentes empenhos e desempenhos das partes envolvidas.

### **Cat.2-Apoio Tutorial e Sub.8-Avaliação**

No que se refere às estratégias elencadas no plano de ação tutorial, observámos que todas as sessões de apoio se iniciam com um breve diálogo sobre a semana que passou, dado que o apoio em questão funciona uma vez por semana, bem como uma análise do comportamento e desempenho dos tutorandos durante esse tempo, quer na sua ótica, quer com base nas informações que a tutora tem em seu poder, facultadas pelos DTs, professores, colegas de turma, familiares, assistentes operacionais e outros técnicos, que trabalham com os alunos.

## **3. ANÁLISE À OBSERVAÇÃO DOCUMENTAL**

A recolha da informação feita, através de análise documental, possibilitou averiguar a forma como o AT emerge dos documentos estruturantes do Agrupamento de Escolas X como estratégia de acesso ao currículo, promotora de sucesso escolar, nomeadamente no caso de alunos com NEE.

Dos documentos aos quais tivemos acesso, somos a destacar aqueles que, para os objetivos da pesquisa, nos pareceram ser relevantes. Assim, efetuámos uma análise de conteúdo ao Projeto Educativo, Planos de Recuperação de Aprendizagens, Relatórios Técnico-Pedagógicos, Relatórios do Apoio Tutorial Específico, Fichas de Avaliação de Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão.

Da análise ao **Projeto Educativo** concluímos não existir qualquer referência direta a um determinado tipo de apoio aos alunos, nem às suas especificidades. Após constatarmos que as medidas são aplicadas, nomeadamente o Apoio Tutorial, é de ressaltar que, também, não é efetuado, por parte do agrupamento, qualquer estudo estatístico/análítico sobre os efeitos desta aplicação na comunidade estudantil, que dele beneficia.

Contudo, assume-se como um dos objetivos estratégicos deste documento estruturante o seguinte: *“Construir uma escola que atenda às necessidades de todos e de cada um dos alunos, garantindo oportunidades de aprendizagem para todos”*. (PE, 22/24: 21). Este objetivo ganha maior pertinência neste cenário de estudo em concreto. Estamos perante uma comunidade socioeducativa cujo meio de proveniência é, na globalidade, bastante frágil em termos culturais e económicos. Os poucos recursos financeiros das famílias, a sua estrutura periclitante e fraca valorização da escolaridade não possibilitam que estes pais/encarregados de educação beneficiem de qualquer suporte ao ensino dos seus educandos fora do espaço escola pública, que os mesmos frequentam. Trata-se de fatores que dotam a escola de maior responsabilidade na capacidade de encontrar respostas direcionadas

e suficientes para os alunos, as quais, depois, no surgir dos efeitos produzidos, adquirem um significado maior na vida de cada aluno.

No que concerne aos alunos com NEE, o PE requer, na sua elaboração:

“O envolvimento dos diferentes atores, para que se possa criar um clima de escola facilitador para uma educação inclusiva e um sentimento de pertença em efetivas condições de equidade, contribuindo, assim, e decisivamente, para maiores níveis de coesão organizacional e maiores índices de sucesso”. (PE, 22/24: 3).

No capítulo de *Diagnóstico* do documento em análise, são apontados aspetos como:

“As alterações sociais [...] na estrutura familiar tradicional, que têm colocado à escola uma série de novos desafios, como a integração social, ou a educação para o exercício da cidadania, a educação para a sexualidade responsável e a educação para uma consciência ética e ecológica. [...] Sendo necessário estar atento, repensar e procurar soluções para os novos ou reformulados problemas, como os de indisciplina, de violência, de falta de civismo, cuja amplitude e consequências não estamos ainda em condições de prever na sua totalidade. Salienta-se, a este propósito, a importância das estruturas de mediação [...] entre a escola, a família e a comunidade, como facilitadoras da procura de soluções integradas [...] para apresentar as melhores respostas para os diferentes problemas, gerindo e mobilizando os recursos necessários. (PE, 22/24: 14).

Estamos perante o reconhecimento da necessidade interventiva, por parte da escola, através de estruturas de mediação, decorrente das alterações sociais, nomeadamente familiares, que têm colocado à escola desafios novos, emergentes dos ambientes culturais modernos.

Outro documento analisado foi o **Plano de Recuperação de Aprendizagens**, onde, no EIXO 1 – Ensinar e Aprender, Domínio “+Inclusão e Bem-Estar” do Plano 21|23 Escola+, surgem as tutorias como projeto transversal, que, enquanto medida de Apoio, visa a diminuição das retenções e do abandono escolar precoce e, consequentemente, a promoção do sucesso educativo.

“É uma medida de proximidade que tem como objetivo incrementar o envolvimento dos alunos na aprendizagem e na participação das atividades escolares, nomeadamente, através do planeamento e da monitorização das ações do processo de aprendizagem personalizado”. (PRA, 22/23: 17).

Da análise aos **Relatórios Técnico-Pedagógicos** dos alunos que se constituem sujeitos da presente investigação, confirmou-se que todos usufruem da medida de suporte à aprendizagem e à inclusão, Apoio Tutorial, ao abrigo do Decreto-Lei n.º 54/2018. Do enquadramento motivacional da proposta desta medida, pudemos observar que a mesma surge, nos RTPs como uma resposta aos alunos que, de forma individualizada, apresentavam perturbações como:

- Dificuldades em acatar regras; - falta de concentração nas atividades letivas; - baixo aproveitamento escolar; sentimento aversivo relativamente à vida escolar; - fracos hábitos de estudo. (AL1)

- Comportamento indisciplinado; - constrangimentos de ordem emocional; - baixa autoestima; - dificuldade na diferenciação de comportamentos apropriados e desapropriados; - família pouco estruturada, adotando comportamentos desfavoráveis ao desenvolvimento psicossocial da aluna, mas confiante de que a escola proporcionará a aquisição de competências em termos de autonomia pessoal e social e ajudará a aluna a tomar decisões sobre as suas opções, preparando o futuro em termos de inclusão social; - dificuldades na organização dos materiais escolares; - falta de hábitos e métodos de estudo e dificuldades em aplicar metodologias de pesquisa. (AL2)

- Dificuldade ao nível da manutenção da atenção; falta de assiduidade, em virtude de, desde a nascença, ser portadora de um nervus melanócítico congénito com atingimento da hemiface esquerda e pescoço, que tem implicado internamentos hospitalares frequentes; - dificuldades no acompanhamento do ritmo de aprendizagem da turma; - baixa autoestima e fraca participação nas aulas. (AL3)

- Fraca motivação, interesse e expectativas face à escola; - a aluna apresenta-se apática face às solicitações académicas, não se envolvendo de forma positiva no processo de aprendizagem; - A família, na pessoa da progenitora, adota uma postura de interesse pela filha, embora evidencie constrangimentos no seu acompanhamento escolar; - Os pais têm ausências por vezes prolongadas do agregado familiar, por motivos profissionais; - Fraca capacidade da aluna para trabalhar autonomamente. (AL4)

Da análise efetuada, pudemos corroborar que o Agrupamento de Escolas X disponibiliza um conjunto de apoios aos alunos, que vão desde o Apoio Educativo, sobretudo onde se verifique, ao nível da avaliação interna ou externa, que existem lacunas perfiladas. O Acompanhamento Psicológico disponível acaba por ser outra mais-valia de que todos os alunos podem beneficiar, sob solicitação dos próprios, encarregados de educação ou professores. Para situações de alunos com duas ou mais retenções no percurso escolar, fragilidades emocionais, organizacionais e de diferentes tipos ao nível de desempenho escolar, o Apoio Tutorial Específico surge como uma estratégia de reforço.

No caso de alunos com NE identificadas, debatemo-nos, também, com a possibilidade de os mesmos poderem usufruir de apoio direto da docente de Educação Especial, Antecipação e Reforço à Aprendizagem a diferentes disciplinas e Apoio Psicopedagógico, com enquadramento legislativo no Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. Para além destes, os alunos enquadrados neste normativo legal podem, ainda, ser propostos para Apoio Educativo pelos professores responsáveis por cada uma das disciplinas que compõem o respetivo currículo.

## 4. ANÁLISE AOS REGISTOS DE NOTAS DE CAMPO

No que se refere ao trabalho de campo, o presente estudo teve início no mês de dezembro de 2021, aquando do primeiro contacto pessoal com o **Diretor** do Agrupamento de Escolas X, solicitando a concretização do mesmo. Após ter conhecimento da temática e objetivos da investigação, o referido diretor informou-nos que iria apresentar o pedido em reunião de Conselho Pedagógico e, só após deliberação positiva deste órgão, se poderia avançar. Concretizada esta etapa, efetuaram-se os procedimentos formais de protocolo (regulamentado pelo protocolo entre o IPCB e o Agrupamento de Escolas X) e diferentes contactos necessários. Posteriormente, formalizaram-se os pedidos de autorização para realização da pesquisa empírica.

Formalizados e efetuados os procedimentos de Protocolo e de acesso aos sujeitos de estudo, a investigadora contactou com os DTs e a professora tutora dos alunos que se pretendiam para participantes do estudo, por cumprirem os seguintes requisitos: dois alunos do ensino básico e dois do ensino secundário que, por serem jovens com NEE, se encontravam a beneficiar da alínea e), art.º 9.º, do Dec.- Lei 54, de 2018.

Através destes, a autora da investigação chegou à fala com os discentes em causa, que, talvez por a conhecerem devido ao seu exercício de funções docentes neste agrupamento, estiveram sempre à-vontade, mostrando recetividade colaborativa.

Através dos educandos, agendou-se a vinda e entrevistas dos respetivos encarregados de educação, tudo isto após terem sido feitos os devidos esclarecimentos e cumpridos os requisitos de índole ética e protocolar.

Na fase de recolha de dados, mais concretamente, durante as entrevistas, existiu sempre um ambiente de confiança e conforto, tendo as mesmas decorrido, como se pretendia e, até porque os participantes se sentiam confortáveis para tal, existiu oportunidade para certos desabafos, troca de impressões sobre a escola, particularidades familiares: A **EE1**, quando chegou à escola, no dia da entrevista, gracejava dizendo: *“Não foi necessário ensinarem-me onde era a sala, eu, também, frequentei esta escola, digo frequentei... porque estudar, estudava pouco”*.

De facto, pudemos registar que, de todos os entrevistados, os encarregados de educação foram os que nos foram dando mais pormenores sobre aspetos que se iam lembrando, uns relacionados com determinada pergunta outros não, mas que, a propósito das questões, lhes vinham à memória. Já no que se refere aos alunos, DTs e Coordenadora da EMAEI e Educação Especial, limitaram-se mais a responder ao solicitado, mantendo o foco. Relativamente ao desenvolvimento das ideias, foram os DTs e a Coordenadora que deram respostas mais extensas, mas sem afastarem do perguntado.

Da parte da professora tutora existiu sempre muita abertura em colaborar na investigação, abrindo as portas da sala para as observações das sessões de tutoria e

esclarecendo dúvidas, contudo, desde o início ficou acordado, por solicitação da própria, que os materiais usados poderiam ser referenciados, mas não divulgados em imagens. Acedemos e respeitámos este pedido, tendo efetuado a observação, feito menção às atividades que promoviam, mas não os apresentando.

As técnicas de observação natural e observação participante foram bastante usadas, estabelecendo-se, à exceção dos pais/encarregados de educação, contactos bastante frequentes com os sujeitos do estudo. Os registos desses contactos possibilitaram-nos um conhecimento aprofundado sobre as motivações e formas de implementação deste tipo de apoio.

Outra entidade através da qual obtivemos, também, registos de notas de campo profícuas para a investigação foi o CFAE Guarda-1 (Centro de Formação da Associação de Escolas Guarda 1), que nos informou que o centro de formação tem disponibilizado alguma formação na área da tutoria. O diretor do referido centro recorreu aos registos informáticos para nos confirmar que a última dinamizada foi, inclusivamente, creditada pelo Ministério da Educação, tendo decorrido no ano letivo de 2019/2020, intitulada “Mentorias e Tutorias Autorregulatórias”.

Tratou-se de uma formação que decorreu *On Line*, devido à situação pandémica por Covid 19. Relativamente à adesão, talvez o facto de ser à distância tenha influenciado este aspeto, na opinião do diretor, mas tratando-se de um Curso de Formação, que poderia ter até 30 formandos, apenas se inscreveram 13 e, destes, concluíram 11 docentes.

A partir desta informação que nos foi dada observar verificamos que, de facto da parte da tutela se tem assistido a esse revitalizar do potencial da tutoria, creditando inclusivamente, formação nesta área.

Já no que concerne à aplicação desta estratégia de apoio, confirma-se que, tal como os sujeitos do nosso estudo, embora se reconheça a importância da formação, a mesma ainda não seja encarada como determinante neste tipo de área interventiva. Assistimos a uma conceção adquirida de que um docente, que já tem a sua formação inicial, à qual acresça um perfil de competências socio-emocionais reconhecidas, será o suficiente.

Outro espaço a que tivemos acesso e donde nos foi possível recolher dados importantes foi a sala de Diretores de Turma. Trata-se de um espaço bem organizado e com uma auxiliar ali a desempenhar funções que orienta na busca de documentos nos dossiers de turma, processos individuais, receção dos encarregados de educação quando se deslocam à escola, registos de faltas dos alunos e ocorrências disciplinares.

Do exposto, registámos que o Agrupamento de Escolas X é uma instituição de ensino na zona centro interior de Portugal, onde prevalece a satisfação, camaradagem e um são convívio entre os membros da comunidade. A humildade e interajuda são valores praticados e, do que nos foi dado observar, reconhecidos pela população escolar. Não existem problemas significativos de indisciplina, abandono escolar ou

violência. No entanto, globalmente, os alunos são oriundos de famílias com poucos recursos financeiros, fraca escolarização e onde a escolaridade, ainda, não é muito valorizada. Perante este cenário, a escola não se coíbe e pauta-se por um incremento sério de estratégias de reforço e apoio, como é o caso do Apoio Tutorial, que minimizam os fatores de insucesso, promovendo a aprendizagem, a inclusão e o grau de satisfação dos aprendentes.

Os registos feitos aludem, também, às boas condições físicas e de conservação dos espaços, quer de construção como espaços verdes e de lazer, havendo, como nos foi testemunhado pelo Diretor do Agrupamento um claro brio para que assim seja, por parte de todos, bem como boas práticas colaborativas com a Câmara Municipal. A este propósito, o referido diretor acrescentou: *“Temos o melhor e o pior da interioridade portuguesa. Boas gentes, ambiente acolhedor, espaços cuidados, alimentação saudável para os nossos alunos, mas faltam-nos os alunos, dada a desertificação concelhia”*.

No término desta análise aos registos de notas de campo, deixamos, apenas, um reconhecimento de que nos foram proporcionadas todas as condições para o desenvolvimento deste estudo empírico. As próprias notas de campo assumiram-se bastante úteis, através das informações obtidas, para nos sentirmos mais confortáveis na concretização da triangulação de dados, que nos permitirá compreender melhor o fenómeno do Apoio Tutorial, mais concretamente o seu contributo no acesso ao currículo por parte de alunos com necessidades específicas.

## **5.-TRIANGULAÇÃO E VERIFICABILIDADE DAS PERGUNTAS DE INVESTIGAÇÃO**

Neste ponto passamos a apresentar os dados mais relevantes da investigação, os aspetos que, ao longo das entrevistas, observações realizadas e registos de notas de campo, se foram evidenciando de destaque para a problemática em estudo.

Considerando o quadro conceptual em que apoiámos a investigação, esboçamos algumas reflexões, alicerçadas na triangulação das informações obtidas e estabelecendo uma relação entre estas e os conhecimentos adquiridos através da revisão bibliográfica.

A discussão inicia-se considerando a verificabilidade das perguntas de investigação que, para Schlick (1975, cit. por Romanini, 2012), se assume como fundamento de uma afirmação significativa, pressupondo-se que, nessa verificação, se concebe a existência de correspondência entre a formulação das questões e os acontecimentos retratados (Schlick, 1975: 61, cit. por Romanini, 2013, p.314).

No seguimento das afirmações de Bryman (2012), a discussão assumir-se-á como uma reflexão sobre as implicações que as descobertas produzidas (*findings*) têm para as questões da investigação, que serviram de fio condutor ao longo de todo o

trabalho, ou seja, como os resultados respondem às questões da investigação e à metodologia escolhida para o seu tratamento.

Partindo de cada uma das questões definidas e com base na confrontação entre os resultados obtidos nas observações, entrevistas, registos de notas de campo efetuados e a revisão de literatura, damos a **conhecer as principais características do docente responsável pelo Apoio Tutorial de alunos com Necessidades Educativas Específicas do Agrupamento de Escolas X (Que.1).**

Os inquiridos mostraram profusa facilidade em reportar inúmeras características do tutor. Para os DTs e coordenadora entrevistados, o professor tutor, dado o destacado papel que ocupa no desenvolvimento do processo da tutoria destes alunos com NEE e a sua implicação direta no sucesso da mesma, deverá ser alguém dotado de empatia, mediador, conhecedor, confiante e que transmite segurança. Estamos perante um conjunto de competências aludidas por Azevedo e Nascimento (2007), para quem as mesmas não podem ser, apenas, relacionais, sendo fundamental que o tutor seja descrito e entendido através dessa conjugação complementar de, por um lado, ser detentor de competências relacionais e, por outro, as não menos importantes competências técnicas para o exercício destas funções (conhecedor, mediador do processo de aprendizagem). Das observações efetuadas às sessões de Apoio Tutorial e respetivos registos de notas de campo testemunhámos uma destas características aludidas na literatura (conhecedor, mediador), quer nas atividades promovidas, cujos indicadores sugerem as competências do PASEO trabalhadas, em articulação com as diferentes áreas do currículo dos discentes, quer no trabalho de mediação e articulação feito com os encarregados de educação, professores das diferentes áreas e assistentes operacionais.

Esta dualidade complementar é, igualmente, reforçada por Barbosa (2003) que não concebe uma escolha aleatória do professor tutor, alertando que, para o desempenho dessas funções, deverá ser selecionado alguém com um conjunto de conhecimentos e capacidades necessárias ao desenvolvimento da pessoa e à sua qualificação profissional, construindo, em cada aluno, a postura e as atitudes pretendidas no exercício das atividades a desenvolver. Ao encontro das características mais apreciadas no professor tutor, por parte dos alunos participantes no estudo, e, as reconhecidas pelos respetivos encarregados de educação, simpatia, disponibilidade, paciência, compreensão, facilidade em dialogar, humildade, boa disposição, preocupação constante com os tutorandos e empatia, surge Arroyo (1991, cit. por Baptista, 2011) para quem as qualidades principais de um tutor devem ser a compreensão, a amizade, a autenticidade, a objetividade, a motivação para a formação contínua, a capacidade autocrítica e a paciência. Devendo ser uma pessoa com formação global, académica e com um adequado relacionamento emocional capaz de dar resposta à função orientadora pedida para o cargo para o qual foi mandatado. Este professor deve evidenciar uma certa maturidade como pessoa, demonstrando ser portador de uma forte autoridade moral.

A função orientadora supramencionada assume-se, de facto, como uma entre as várias inerências profissionais do tutor, conscientes desta plurivocidade analisamos a verificabilidade da segunda questão de investigação, que pretende **identificar os conhecimentos que os alunos, pais/encarregados de educação e professores inquiridos detêm sobre o papel do professor tutor de alunos com NEE (Que.2).**

Nos dados recolhidos, através das entrevistas, pudemos constatar que os entrevistados se reportam ao papel informativo/orientador do tutor, como no caso **AL1** quando refere que, há quinze dias, ele e a mãe tiveram de resolver determinados assuntos na secretaria para que o mesmo pudesse ter adaptações nas Provas Finais de 9.º ano e, ao surgirem dúvidas, recorreram, justamente, à professora tutora, que lhas esclareceu. O mesmo tutorando corrobora: *“É uma grande ajuda para a minha orientação. (...) porque não gosto de estudar e nunca gostei da escola. Eu gosto é de andar com o meu pai a guardar o gado, mas tenho de fazer o 12.º ano e a tutoria é um bom contributo para chegar lá. A minha professora tutora, até, já me arranjou uns folhetos de uma Escola Profissional Agrícola para, no próximo ano, ir para lá tirar o curso de Técnico de Produção Agropecuária” (AL1).* Na consideração da tutoria como atividade inerente à função do professor, que se realiza individual e/ou coletivamente com os alunos, a fim de facilitar a integração pessoal nos processos de aprendizagem, Lázaro e Asensi (1989), apresentam esta ação (papel do professor tutor) como a ação de ajuda ou orientação ao aluno que o professor pode realizar além da sua própria ação docente e paralelamente a ela. Seguindo a linha destes autores, compreendemos que tutor e tutoria são dois conceitos complementares, que significam o conjunto das atuações de orientação pessoal, orientação escolar e, até, profissional, formuladas pelos professores com a colaboração dos alunos, da família e da própria instituição.

A **EE3** e a **EE2** enfatizam este papel orientador do professor tutor quando, respetivamente, referem a ajuda a tomar decisões sobre o futuro, como é o caso das áreas de estudo a seguir e na orientação com os trabalhos a realizar em casa e na escola e no estudo (elaboração de grelhas para marcar as fichas de avaliação). Ensinar como a aluna deve estudar e a ter um bom comportamento nas aulas. Os últimos dados, aqui, mencionados, para além do papel orientador, traduzem a função de regulação comportamental, à qual, também, a **EE2** se referiu, como sendo parte integrante do papel da tutora da sua educanda, bem como de prevenção do absentismo: *“eu trabalho por turnos e, muitas vezes, ela fica em casa sozinha e adormece, atrasa-se..., outras vezes vai a casa à hora de almoço (moramos aqui ao lado) e, quando não lhe agradam as aulas, até chega a faltar. Com a tutoria, a senhora professora tem controlado mais essa situação, liga-me ou liga à minha filha e tem corrido melhor” (EE2).* O recurso ao verbo “ligar” na aceção semântica do contacto telefónico marca o sentido relacional intrínseco ao Apoio Tutorial. Para Alarcão e Simões (2008) entende-se por tutoria escolar uma relação de apoio e orientação entre um adulto (professor) e um jovem (aluno), desenvolvida durante um percurso alargado de tempo (no mínimo um ano, mas preferencialmente durante um dado

ciclo de estudos), que visa não só o acompanhamento escolar do jovem, mas também o seu desenvolvimento individual e a realização do seu potencial.

Os diretores de turma entrevistados referiram-se ao papel do tutor na vertente de apoio às aprendizagens, dizendo que:

*“Ao nível da aprendizagem temos a análise dos resultados escolares do aluno, o acompanhamento do processo de aprendizagem, o aconselhamento e orientação no estudo, a elaboração de materiais de trabalho específicos que ajudem na superação das dificuldades de aprendizagem, o esclarecimento de dúvidas e auxílio na realização de trabalhos de pesquisa e outros trabalhos de casa, bem como o auxílio na preparação para as fichas de avaliação. Ao nível dos domínios pessoal, social e familiar temos o apoio prestado aos alunos com vista a solucionar problemas de identidade e desenvolvimento, relacionados, por exemplo, com a idade, desenvolvimento e história pessoal e familiar, o auxílio prestado ao aluno para que se conheça melhor a ele próprio, ao nível, por exemplo, dos interesses, motivações, valores, pontos fracos e pontos fortes” (DT1).*

De acordo com Alarcão e Simões (2008) esta relação deve desenvolver-se de forma corresponsável e co construída, isto é, partilhada e tecida por ambos os elementos da díade. Na primeira pessoa, a tutoranda **AL2** diz-nos o seguinte: *“(...) a minha professora tutora arranjou-me um caderno grande com separadores coloridos, que dá para todas as disciplinas, (...) já não me esqueço dos cadernos diários, porque antes eu tinha um caderno para cada disciplina, mas como não gosto de andar muito carregada, às vezes, não os trazia todos e esquecia-me”*. Relativamente à ação levada a cabo pela tutora, a aluna demonstra-se reconhecida, correspondendo com a atitude comportamental que lhe é esperada no presente (*“já não me esqueço dos cadernos diários”*), em quebra com o passado exíguo.

Contudo, somos a alertar que a preeminência desta díade relacional, para a qual o tutor contribui no desempenho do seu papel, não é sinónimo de restrição do campo de ação deste profissional. Pois, se, como vimos, por um lado o foco do tutor está direcionado para o tutorando, por outro, tal como afirma a **EE2**, o papel da professora tutora, também, passa por *“ver junto dos outros professores se a situação escolar da aluna está a evoluir bem”*. Os registos de notas de campo efetuados, em contexto de apoio tutoria possibilitaram-nos confirmar que o foco da tutora, apesar de centrado no tutorando, abrange vários setores do seu processo de ensino. Foi o caso da aluna que, porque no passado se debateu com um problema de anorexia, é alvo de monitorização da tutora, nomeadamente nos espaços onde se alimenta na escola, a fim de que não se caia, novamente, numa situação limite da doença. Importa realçar que a todo este desempenho da profissional reconhecemos perícia, uma vez que a sua atuação é discreta. Observámos que as conversas assiduamente implementadas, no início de cada sessão de apoio, aparentemente inofensivas e sem relevo conteudístico, assumem-se como uma estratégia bastante funcional. Através destes diálogos iniciais, a tutora tem conhecimento se o aluno se sente confortável psicologicamente, se os

resultados académicos têm correspondido às expectativas, se, a nível familiar, tudo tem corrido bem. No entanto, o desenvolvimento de todo este processo só terá sucesso se, e mais uma vez reforçamos o sustentado na literatura por Alarcão e Simões (2008), esta relação de desenvolver de forma corresponsável e co construída. A confiança, cumplicidade e respeito entre os intervenientes, a não existir, todo o trabalho será posto em causa. Não foi isto que observámos no Agrupamento de Escolas X, deparámo-nos com uma tutora cujo perfil se enquadra no postulado por Azevedo e Nascimento (2007): o tutor deverá ser entendido através da análise de um conjunto de competências relacionais e técnicas.

Em virtude de os tutorandos participantes na investigação serem alunos com necessidades específicas, que usufruem do Apoio Tutorial ao abrigo do Decreto-Lei n.º 54/2018, a prática colaborativa supramencionada assume-se como uma vertente de destaque no papel do professor tutor destes alunos, na medida em que favorece um ensino assente na articulação entre os alunos, professores, diferentes profissionais que, diariamente, são chamados a trabalhar com estes discentes, direção da escola, entre outros parceiros socioeducativos.

Neste âmbito, e com um alcance mais vincado no caso dos tutores destes sujeitos aprendentes, a escolha de professores para projetos de tutoria não deverá ser aleatória, sendo ideal que este se reveja no papel de tutor e que queira sê-lo, que tenha a capacidade de escutar o aluno e de expor as suas conceções sem se sobrepor a ele, desenvolvendo uma relação de proximidade, de valorização pelo trabalho, pelas potencialidades do aluno e pelas barreiras superadas, que o levam a encontrar a felicidade dentro da escola (Lourenço, 2012).

Das observações feitas, em contexto de Apoio Tutorial, pudemos constatar que a seleção da professora tutora foi feita com base nos critérios de proximidade e conhecimento do aluno, por parte desta. Ao darmos conta de que, por exemplo, no caso dos alunos **AL1** e **AL2** a professora responsável pela tutoria é a docente de Educação Especial destes discentes, questionámo-la acerca do porquê de tal se verificar. A mesma referiu *“ter um amplo conhecimento destes alunos, das famílias e dos seus contextos, o que se assume como um aspeto facilitador para cumprir com mais sucesso as finalidades da tutoria”*. A este propósito, a coordenadora da EMAEI e da Educação Especial entrevistada referiu-nos, também, que os critérios usados no Agrupamento para ser atribuída a determinado professor a função de tutor se prendem com *“disponibilidade psicológica, conhecimento e empatia para orientar o aluno nas suas fragilidades, capacidade de articulação e cooperação com os diferentes intervenientes no seu processo educativo, bem como disponibilidade de horário”*.

Ainda no âmbito do papel do professor tutor de alunos com NEE, não pudemos desconsiderar as palavras da professora tutora, em contexto de tutoria, quando se referiu ao *“cumprimento com sucesso das finalidades da tutoria”*. A mesma acrescentou que *“essas finalidades se encontram elencadas no plano de ação tutorial de cada tutorando, divergindo em função do perfil de cada um”*. A tutoria assume-se como um

processo, que, ao ser exercido por um profissional, deve ser estruturado e planificado (Baudrit, 2002, cit. por Vieira, 2011). Da revisão bibliográfica que suporta o presente estudo retirámos contributos ainda mais específicos acerca dos supramencionados planos de ação ou programas de tutoria. Num programa de tutoria e nas linhas de cumprimento do papel do tutor, a primeira preocupação deverá ser identificar a causa-problema e perceber o que bloqueia o aluno para cumprir o “seu ofício” (Perrenoud, 1995). A segunda etapa, o desenvolvimento, consiste na realização das atividades planificadas, as quais devem ser sempre acompanhadas de reflexão [...]. Por último, é importante a realização de uma avaliação conjunta, que inclua, inclusivamente, o aluno acerca do decurso do Apoio Tutorial, objetivos alcançados, pertinência, eficácia... (Manzano & Pérez, 1997, cit. por Rato, 2013).

O conceito de avaliação conjunta a que os autores em epígrafe se referem indiciam uma atuação síncrona diversos intervenientes. O Apoio Tutorial desenvolve-se num contexto de ensino para o qual contribuem diferentes atores, desde o início da conceção do projeto, até ao término da sua implementação. Alicerçados nestes pressupostos estruturais e parcerias lidadas, analisamos a verificabilidade da terceira questão de investigação com o intento de **caraterizar as parcerias e as metodologias de intervenção desenvolvidas na aplicação do processo de Apoio Tutorial no Agrupamento de Escolas X (Que.3).**

De acordo com os resultados deste estudo, verificou-se que o agir preformativo da tutoria implica, à partida, uma parceria empática entre o tutor e o toturando “*converso com a professora, desabafo sobre as minhas preocupações, tiro dúvidas*” (AL3). Saliente-se, contudo, que, partindo dos documentos analisados e observações concretizadas, nenhum aluno do Agrupamento de Escolas X beneficia de Apoio Tutorial sem a prévia autorização do encarregado de educação, que se sucede a uma proposta feita para que o aluno venha a usufruir de tutoria. Quanto aos responsáveis pelo referido alvitre são, maioritariamente, os professores, que, por conhecerem as necessidades do discente o sugerem à EMAEI, que, após análise do processo/desempenho do aluno, declina ou aprova a implementação da medida. Os dados expostos confluem na verificabilidade desta terceira questão de investigação e vão, igualmente, ao encontro das afirmações proferidas por Rodrigues (2001) que atesta que se tem vindo a assistir a uma crescente tendência para um processo participado, motivante e usuário de novos meios de mediação. De um processo habilitativo instrutivo, centrado no professor e exterior ao aluno, tende-se a intervir sobre o meio, de forma a torná-lo mais acessível, possível e significativo. Nesta conjuntura, ganha uma importância progressiva a organização dos diferentes recursos da escola, enquanto poderosa estratégia habilitativa.

Para além disso, a análise feita aos documentos, que nos foram facultados, bem como as observações concretizadas em contexto de tutoria, possibilitaram-nos testemunhar diferentes metodologias de intervenção, que surgem elencadas nos Planos de Ação Tutorial, obedecendo à seguinte estrutura: - etapa; atuações; intervenientes e calendarização.

Relativamente à 1.<sup>a</sup> etapa (Detecção de Problemas), as atuações passam pela identificação da situação e identificação do aluno e enquadramento familiar (sinalização – proposta de inclusão num Plano de Intervenção de Ação Tutorial-PAT)(Anexo 12). Os envolvidos nesta etapa interventiva são a direção do agrupamento, o diretor de turma, o conselho de turma, a EMAEI, o SPO e o NAI, cumprindo-se em dois momentos – o final e o início do ano letivo. A este propósito, Fernández (1988) afirma que qualquer programa de Apoio Tutorial deve contemplar pelo menos três etapas: diagnóstico, desenvolvimento e avaliação. Na primeira etapa, o diagnóstico, trata-se de conhecer o aluno para, em função desse conhecimento, determinar os objetivos a alcançar e as atividades a desenvolver.

Relativamente àquela que Fernández (1988) designa por desenvolvimento, numa abrangência ampla, pudemos concluir, a partir do que nos foi dado a conhecer, que, no Agrupamento de Escolas X, se encontra fracionado, através de etapas de intervenção mais específicas.

Assim temos a 2.<sup>a</sup> etapa (Recolha de Informação), que passa por uma metodologia interventiva de levantamento de dados pessoais e familiares, dados relevantes sobre a história escolar e familiar do tutorando, pesquisa das características pessoais (interesses, motivações, “estilo” de aprendizagem, integração no grupo – turma), perceção dos problemas e inquietudes presentes e verificação das necessidades educativas específicas do aluno. Intervêm aqui os diferentes professores do conselho de turma, diretor de turma e professor tutor). Os dados recolhidos passam a constar da caracterização do aluno no PAT, procedendo-se, assim, ao registo de evidências.

Na 3.<sup>a</sup> etapa, de acordo com a descrição do tutorando constante no PAT, passam a definir-se Áreas de Intervenção Específicas, que são diferentes de aluno para aluno, mediante o perfil esboçado anteriormente. Neste enquadramento, a atuação passa por elaborar o programa de tutoria de acordo com a caracterização do tutorando. Ainda nesta etapa, segue-se a opção metodológica de apresentação do PAT e do programa elaborados, quer ao encarregado de educação como ao aluno, a fim de propiciar a sua participação e recolher sugestões.

Relativamente à etapa seguinte – 4.<sup>a</sup> etapa (Assinatura do Contrato de Tutoria) corrobóramos, através da observação documental, que as diferentes partes efetivam o compromisso e a parceria colaborativa necessária ao processo de Apoio Tutorial através da assinatura do contrato de tutoria, quer pelo aluno e respetivo encarregado de educação, bem como diretor de turma e professor tutor. Este procedimento é levado a cabo no início do ano, sendo reajustado sempre que se considere necessário.

Passando para o contexto particular das sessões de Apoio Tutorial, no caso daquelas que nos foi dado observar, testemunhámos situações que se reportam à 5.<sup>a</sup> etapa (Acompanhamento Individualizado), com decurso ao longo do ano letivo, numa parceria relacional entre o tutor e o aluno. As metodologias de intervenção passaram pelo registo de informação referentes a incidentes sucedidos, observações, conquistas e comportamentos. Para além disso, incrementou-se o desenvolvimento de atividades

promotoras de competências sócio afetivas, estratégicas e cognitivas (aplicação de técnicas de estudo diferenciadas, pesquisas, visionamento de filmes e documentários temáticos). Orientação do aluno na planificação do estudo (elaboração do horário, mapas de testes e trabalhos) e supervisão dos materiais escolares. Apoio do aluno na realização dos trabalhos escolares, com recurso ao estabelecimento de parcerias colaborativas com as diferentes disciplinas, Biblioteca Escolar e o CAA.

No que concerne à 6.<sup>a</sup> etapa (Articulação do Trabalho Docente) a metodologia implementada centrou-se, sobretudo, no potenciar da articulação entre os docentes das áreas/disciplinas onde os alunos evidenciam mais dificuldades, o que, no caso de alunos com necessidades específicas, diferencia positivamente, criando-se canais de comunicação e passagem de informação frequentes. Destaca-se, aqui, o papel do professor tutor, enquanto referente deste trabalho colaborativo, propiciando o estabelecimento de parcerias de intervenção com os professores do conselho de turma.

Outra parceria à qual já aludimos anteriormente e que se cumpre ao longo do ano letivo é a Articulação com a Família – etapa 7.<sup>a</sup>. Esta envolve o professor tutor, os representantes/encarregados de educação na turma, o diretor de turma, a direção e o SPO. Pretende-se comprometer as famílias na educação dos alunos numa perspetiva de corresponsabilidade escola/família, através da concretização de entrevistas e reuniões, quer presenciais ou por telefone. A existência e preenchimento da Ficha de Registo de Contactos assume-se como evidência desta metodologia interventiva aplicada (Anexo 11). Faz, ainda, parte deste trabalho articulatório com os pais a colaboração co a Associação de Pais e Encarregados de Educação e com os serviços especializados de apoio educativo na organização de debates e encontros.

No âmbito da etapa seguinte – 8.<sup>a</sup> (Articulação com o SPO/NAI e Educação Especial), pudemos constatar que a atenção às diferentes necessidades específicas dos alunos, não é descuidada, sendo mesmo contemplada nesta etapa de forma específica. Os intervenientes são o professor tutor, SPO, NAI e docente de Educação Especial, que intervêm na identificação e acompanhamento de eventuais necessidades específicas, participam nas decisões sobre as modalidades educativas a utilizar, sugerem adaptações curriculares e/ou condições especiais de avaliação, estabelecem programas de apoio pedagógico e solicitam, caso seja necessário, a afetação de apoio e recursos especiais. Na triangulação de dados efetuada, damos conta de que os DTs entrevistados, quando questionados sobre quem são os intervenientes que participam nos programas de tutoria dos alunos da sua direção de turma, referem, precisamente, *“a direção do agrupamento, diretor de turma, conselho de turma, SPO, NAI, professora tutora, o encarregado de educação, o aluno, docentes de Educação Especial”*. **(DT1)**

Contudo, ainda neste âmbito, somos a acrescentar que, se por um lado, os profissionais do agrupamento entrevistados não revelaram qualquer hesitação em apontar envolvidos, o mesmo já não aconteceu com os encarregados de educação. As

respostas destes últimos, no âmbito desta temática traduzem-se por “[sic] *parece-me que para o bem dos alunos e para uma maior eficácia da tutoria deve haver interação entre a professora tutora, os alunos, encarregados de educação, professores das diferentes disciplinas e outros técnicos que trabalhem com os alunos*” (EE4). Sendo que a EE1 à pergunta “Entende que o plano de ação de uma tutoria implica contacto/interação com outros intervenientes? Se sim, quais e porquê., responde “*não sei*”.

Não obstante estas parcerias e metodologias de intervenção, é de realçar que, caso se justifique, o professor tutor, bem como o diretor de turma e a direção do agrupamento estabelecem contactos articulatórios com recursos exteriores à escola, nomeadamente no que concerne a apoio técnicos em casos que a escola não possa dar resposta, cujo registo de evidências dos mesmos se processa em Ficha de Registo de Contactos.

Por último, aludimos à etapa que Fernández (1988) designa de avaliação, que, na observação documental efetuada, contempla os Relatórios de Avaliação da Ação Tutorial onde, trimestralmente, se avalia, num deles, os domínios da aprendizagem, pessoal, afetivo e social e, noutro, as atividades realizadas por cada aluno em concreto. Para além destes, salienta-se, ainda, a Ficha de Autoavaliação, igualmente trimestral, que cada aluno preenche, referente ao seu próprio desempenho. Das informações recolhidas em entrevista, surgem-nos informações referentes a estas práticas, onde, por parte dos DTs sabemos que “*existe um relatório de avaliação de ação tutorial, preenchido, pelo professor tutor, no final de cada período letivo e que é dado a conhecer ao conselho de turma e encarregado de educação e existe a ficha de autoavaliação da tutoria, preenchida pelos alunos, também, no final de cada período*”. (DT2)

Já a coordenadora da EMAEI e da Educação Especial refere-se à monitorização é efetuada no final de cada período com recurso à elaboração de um relatório síntese das atividades desenvolvidas, preenchimento de um questionário eletrónico pelo respetivo coordenador e questionários de satisfação aos alunos.

Do que nos foi dado observar, o Apoio Tutorial, enquanto estratégia de mediação do processo de ensino, implica todo um trabalho de índole colaborativa, que faz com que a tutoria, na perceção de Semião (2009), deva ser entendida, quer na perspetiva do aluno, como dos diferentes agentes envolvidos, como uma forma de apoio académico e como uma forma de socialização.

De acordo com um dos autores que serviu de suporte bibliográfico ao presente estudo, Rodrigues (2001), existe, em contexto educativo, um ponto para o qual todas as estratégias, metodologias, informação, oportunidades e intervenções convergem, [nomeadamente, o Apoio Tutorial], trata-se do currículo. Partindo deste pressuposto, esboçamos a análise verificativa da quarta questão da investigação, através da qual se pretende **determinar se os sujeitos inquiridos consideram vantajoso o Apoio Tutorial no acesso ao currículo, por parte de alunos com NEE (Que.4).**

Os dados obtidos, a partir dos dados recolhidos, possibilitam-nos concluir que o sucesso escolar dos alunos participantes neste estudo está intrinsecamente relacionado com as adaptações curriculares de que beneficiam. Por se tratar de alunos com adaptações curriculares não significativas, o currículo comum, para além de surgir como referencial, é totalmente respeitado, não havendo lugar à frequência de áreas substitutivas. Esta situação assume-se bastante relevante, uma vez que os professores acabam por ter de gerir de forma adaptada um currículo de alunos com necessidades específicas, tendo, no entanto, até por uma questão de avaliação externa, o seu campo de ação mais limitado.

As estratégias passam, tal como refere Leite et al. (2011), por promover um conjunto de práticas didático-pedagógicas que trabalham os conteúdos curriculares, (...) tornando-os mais familiares, mais significativos e mais compreensíveis. Ao abordarmos o Apoio Tutorial, enquadrado num processo de mediatização do ensino de alunos com NEE, o mesmo acaba por ser encarado de acordo com a perspetiva legada por Barnier (2001), que assume a tutoria como uma forma de ajuda aos estudantes e, ainda, como um processo de apoio e de acompanhamento das aprendizagens. Neste contexto conseguimos averiguar que a opinião dos sujeitos do estudo segue ao encontro duma ótica de reconhecimento das vantagens do Apoio Tutorial no acesso ao currículo. Por outro lado, as atividades implementadas em contexto de tutoria assumem-se, quer no enquadramento da proposta como dos resultados alcançados, como potenciadoras no acesso ao currículo por parte dos alunos.

O grande desafio do atual sistema educativo, que se traduz pela implementação de um modelo inclusivo de educação, espelhado no próprio conceito de necessidades educativas e concretizado nos estatutários legais do DL n.º 54/2018, e do DL n.º 55/2018, alude a uma abordagem multinível do ensino. No seu artigo 6.º, este último normativo refere que o currículo visa garantir que todos os alunos, independentemente da oferta educativa e formativa que frequentam, alcancem as competências definidas no PASEO.

Neste quadro desafiante e ambicioso surgem os conceitos de flexibilização curricular, vista por Morgado (2000) como um imperativo democrático, social e escolar para tentar solucionar os problemas, bem como de adaptações curriculares que, aplicadas ao universo dos alunos com NEE, podem ser vistas, na perspetiva de Roldão (1999) como o conjunto articulado de procedimentos pedagógico-didáticos que visam tornar acessíveis e significativos, para os alunos em situações e contextos diferentes, os conteúdos de aprendizagem propostos num dado plano curricular. Para os sujeitos em estudo, a tutoria, enquanto procedimento pedagógico, pode tornar acessíveis e significativas as aprendizagens curriculares, o que reconhecem como vantajoso no acesso ao currículo escolar. A EE4 afirma entender que o Apoio Tutorial pode fazer diferença relativamente ao significado das aprendizagens concretizadas pela educanda, na medida em que *“se não fosse a tutoria ela tinha mais dificuldades em*

*fazer aprendizagens e, não as fazendo, também não teriam significado, nem podia tê-las para o futuro”.*

Já na perspetiva do aluno **AL1** o Apoio Tutorial assume-se como vantajoso no acesso ao currículo pelos seguintes motivos:

*“(…) eu nunca gostei da escola, nem de estudar. Mas preciso de aprender e, através, do Apoio Tutorial, isso não se torna tão maçador e sinto que não é impossível de conseguir. Este apoio faz com que os professores saibam como eu consigo aprender melhor e as coisas de que gosto e, assim, faz-me mais sentido as aprendizagens que realizo, porque sinto que são mesmo dirigidas para mim. Antes de ter Apoio Tutorial eu ia às aulas, mas não fazia quase nada, por isso é que os professores me colocaram na tutoria, foi o que me disse a DT”.*

Estas estratégias alternativas de aprendizagem são possibilitadoras de um ensino de resolução de problemas. É, pois, um tipo de abordagem elementar no ensino básico, cuja combinação [e estratégias] promove uma prática inclusiva mais eficaz e, por conseguinte, os alunos com NEE ganham muito com a aplicação das mesmas (Semião, 2009).

Relativamente aos profissionais de educação do Agrupamento de Escolas X, através dos dados obtidos em pesquisa, podemos, também, concluir que partilham de uma opinião consonante com as supra espargidas:

*“Na minha opinião, o apoio tutorial diferencia o significado das aprendizagens concretizadas e o sucesso dos alunos com NEE, sobretudo porque não nos podemos esquecer de qual é, por excelência, o público-alvo deste apoio. No caso da nossa escola, e acredito que na maioria das demais, estamos perante jovens que, concomitantes com as fragilidades intelectuais/académicas, por alguma razão, apresentam dificuldades de integração no ambiente escolar, nomeadamente, não gostam de estudar, têm falta de estímulos para a aprendizagem, de modo que tudo isto lhes diz pouco ou nada.... Daí que a tutoria seja um contributo para o encontrar esse significado das aprendizagens e, enfim, acederem aos conteúdos curriculares alcançando sucesso, uma vez que estas áreas são as que, por excelência, são trabalhadas na tutoria”. (DT1)*

Do exposto concluímos que no acesso ao currículo estão implicadas diferentes tipologias adaptativas. Podendo ser as ajudas técnicas e ou profissionais, os meios, os recursos a assumir-se como as adaptações adequadas ao desenvolvimento de potencialidades capacitativas para a aquisição de determinados conteúdos do currículo. De facto, para Fonseca (2011) as adaptações curriculares aparecem como instrumentos, estratégias para atender às características específicas dos alunos, não consistindo em estruturar um novo currículo. Trata-se, sim, de alterar alguns elementos a partir de um currículo comum a todos os alunos, tornando-o mais acessível para atender à diversidade e às características individuais dos educandos. Ao constatarmos, a partir dos dados recolhidos, que a tutoria, na pessoa do tutor, se assume como elemento participante da definição das alterações aos conteúdos do currículo dos alunos em análise, facilmente o constituímos como elemento

corresponsável pelas referidas adaptações, detentor, inclusivamente, de adestrada supremacia, dada a proximidade e o conhecimento que o tutor detém do aluno.

Em sintonia com esta participação e relevância vantajosa, surge a resposta do **DT2** quando incitado a explicar se com adaptações ao currículo os alunos se sentem mais motivados para aprender:

*“A minha experiência tem-me mostrado que sim. Quando eles percebem que necessitam de adaptações aceitam-nas muito bem e ficam mais motivados para o processo de aprendizagem. Mas, o oposto também acontece, isto é, quando eles percebem que conseguem fazer as aprendizagens sem qualquer adaptação ao currículo, muitas vezes dizem que julgam conseguir e querem tentar. Às vezes podemos pensar que poderão reagir mal quando há a necessidade de fazer essas adaptações, interpretá-las como algum tipo de estigma..., mas não é isso que tenho testemunhado. Por norma os alunos reagem muito bem quando o que está a ser feito lhes traz o bem deles e acarreta melhorias no seu desempenho”. (DT2)*

Já sobre os intervenientes neste processo, o **DT2** reporta-se ao facto de

*“a decisão de fazer adaptações curriculares nunca é solitária no contexto de ensino-aprendizagem. Há todo um processo prévio de análise, debate, conhecimento, que envolve os professores do aluno, incluindo o professor tutor, o professor de Educação Especial, a família, o próprio aluno em função do seu perfil, a EMAEI e outros técnicos, que se encontrem a trabalhar com a criança ou jovem em causa”.*

No que concerne aos alunos e encarregados de educação inquiridos, notou-se que, de uma maneira geral, apresentam uma perceção de que a decisão de concretizar adaptações ao currículo para determinado aluno não é isolada, existindo envolvimento de diferentes profissionais. Exclui-se, aqui, o caso de uma encarregada de educação que afirma não saber se na escola essa decisão de adaptar o currículo é tomada de forma solitária, por disciplina, ou envolve o Conselho de Turma e todo um trabalho de projeto articulado (**EE1**).

Na conclusão da verificabilidade da presente questão de investigação, cumpre-nos aludir a um facto relatado pelo **DT2**, que, não obstante respeitar mais à aplicabilidade do que à conceção, nos parece ser detentor de significância:

*“Ao nível do desempenho, é extremamente difícil e, aqui, falo por mim e restantes elementos do conselho de turma, uma vez que todos partilhamos das mesmas preocupações, algumas delas, até, já registadas em documentos para o efeito (atas). Estas dificuldades prendem-se com o facto de numa turma de vinte alunos, por exemplo, em que, justamente, são todos diferentes, exigindo-se diferenciação pedagógica constante, se dedicar a necessária atenção e fazer um trabalho com a qualidade direcionada que se exige para estes (...), pelas características que evidenciam”. (DT2)*

Contudo, às dificuldades de aplicação, sobrepõem-se os benefícios e vantagens advindas para os discentes, como nos relata uma tutoranda (participante no estudo)

ao afirmar que com as adaptações ao currículo nas diferentes disciplinas se sente mais motivada para aprender- do depoimento de **AL2**:

*“porque com as adaptações que os professores fazem eu consigo aprender os conteúdos dessas disciplinas mais facilmente, eles explicam através de exemplos mais práticos, numa linguagem mais acessível, com fichas adaptadas, que faço na sala de aula e nos apoios. Algumas faço no apoio tutorial e nos testes também é assim, a professora tutora lê as perguntas, explica por outras palavras e com exemplos que eu entenda, mas tem de ser noutra sala para não incomodar os colegas. Assim sinto mais motivação para aprender... de maneira que eu consiga”. (AL2)*

Do legado testemunhal exposto focalizamos o contributo do Apoio Tutorial, aqui mencionado, enquanto medida de suporte à aprendizagem e à inclusão que encaixa no processo de diferenciação pedagógica quando, por exemplo, a professora tutora, também professora de Educação Especial da aluna, sugere ou procede a uma leitura orientada dos textos; participa na elaboração das adaptações ao currículo necessárias, o que, dado o elevado conhecimento que detém da discente, lhe faculta um conforto reconhecido; propõe e participa nas adaptações levadas a cabo no processo de avaliação do aluno, quando, por exemplo, como foi testemunhado, faz a leitura orientada e em sala à parte, neste caso a uma tutoranda com dislexia.

Sabendo que o nosso contexto são os alunos com NEE e o Apoio Tutorial em abordagem remetemos ao contemplado na alínea e) do Artigo 9º, do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, coincidente com os dados obtidos, que os sujeitos inquiridos consideram nas vantagens do Apoio Tutorial para o acesso ao currículo. Para Correia (2003) cabe às escolas responder, com medidas e estratégias, às diversas necessidades dos seus alunos, decorrentes de um contexto próprio, garantindo uma educação de qualidade para todos.

No perfil dos alunos, a ação educativa é entendida como uma ação formativa especializada, para encontrar a melhor forma e os recursos mais eficazes para uma apropriação efetiva dos conhecimentos, capacidades e atitudes, que permitam desenvolver as competências previstas ao longo da escolaridade obrigatória.

As Aprendizagens Essenciais são documentos de orientação curricular e visam promover o desenvolvimento das áreas de competências inscritas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

As Aprendizagens Essenciais são, assim, o denominador curricular comum para todos os alunos, mas não se limitam ao que o professor ensina ao longo do ano letivo, pressupõe-se que permite às escolas uma maior flexibilidade na gestão dos currículos. As Aprendizagens Essenciais surgem da necessidade de “emagrecimento” do currículo, com aprofundamento das aprendizagens consideradas estruturantes, à semelhança do que se discute nas políticas internacionais (Unesco 2016; OECD, 2013).

Os normativos são instrumentos de regulação e orientação, mas é no papel e capacidade autónoma das escolas e professores os enquadrarem em conceitos e leituras mais abrangentes da sua ação curricular e do seu saber profissional que pode residir o desejado movimento transformativo das escolas na direção do seu sucesso – a aprendizagem conseguida pelos seus alunos (Roldão & Almeida, 2018).

Gimeno (1989) ao considerar subsistemas de influência do currículo refere-se, entre outros, ao subsistema prático-pedagógico, que, para o presente estudo, nos interessa particularmente, uma vez que, através da prática configurada por professores e alunos e devidamente contextualizada nas escolas, desde que mantendo a matriz curricular de cada disciplina, possibilita combinar diferentes componentes e áreas com eventual partilha de práticas e horários.

Daqui partimos para a verificabilidade da **Que.5- Identificar as diferentes áreas de competências trabalhadas no Apoio Tutorial ministrado no Agrupamento**, enquanto espaço integrador, que se assume como uma opção de trabalho pedagógico-didático para os alunos com NEE e que possibilita vias de construção variadas que rentabilizam os contextos diversos, bem como o corpo de aprendizagens comuns, verdadeiramente essenciais para a plena inclusão de todos na sociedade.

No cumprimento da tarefa de verificabilidade desta questão de investigação, optou-se pela criação ilustrativa de ferramentas de trabalho no âmbito do Apoio Tutorial.

Neste âmbito, começamos por relembrar que, atualmente, a nortear todo processo de competências, a desenvolver pelos alunos no sistema de ensino nacional, temos o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória e respetivas Áreas de Competências, aí elencadas como sendo o almejado ponto de chegada.

Na seguinte figura 3, colocámos em evidência as referidas ACPA, cada uma delas devidamente legendada em correspondência com uma letra do alfabeto.

Áreas de Competências do Perfil dos Alunos (ACPA)	• Linguagens e textos	<b>A</b>
	• Informação e comunicação	<b>B</b>
	• Raciocínio e Resolução de Problemas	<b>C</b>
	• Pensamento crítico e pensamento criativo	<b>D</b>
	• Relacionamento Interpessoal	<b>E</b>
	• Desenvolvimento pessoal e autonomia	<b>F</b>
	• Bem-Estar, Saúde e Ambiente	<b>G</b>
	• Sensibilidade estética e artística	<b>H</b>
	• Consciência e domínio do corpo	<b>J</b>

**Figura 3** - Áreas de Competências do Perfil dos Alunos (ACPA)  
Fonte: Elaborado pela autora com base no PASEO

Nunca desviando a atenção destas áreas de competência, propomo-nos, agora, com base na investigação que efetuámos, informações recolhidas e conhecimentos adquiridos, delinear uma proposta de Intervenção de Apoio Tutorial.

Começamos por apresentar uma proposta de Plano de Ação Tutorial, que a autora da investigação elaborou com base nos dados recolhidos através das notas de campo registadas nas observações feitas, documentos consultados, diálogos com os diferentes entrevistados e com a professora tutora. O PAT assume-se como um ponto de partida, que entendemos ser fundamental e estruturante para o desenvolvimento do processo da tutoria. Aqui registámos as etapas a seguir, procedimentos a adotar (como, quando e por quem), numa intervenção deste teor.

A proposta que apresentamos teve como foco destinatário alunos com características similares àqueles com quem trabalhámos, durante a investigação.

Não podemos esquecer que este tipo de apoio, uma vez que deve ser ajustado ao público a quem se destina, para que contribua, efetivamente, e como pretendido, para o acesso ao currículo, neste caso, de alunos abrangidos pelo Decreto-Lei n.º 54/2018, deverá contemplar o trabalho de áreas de competências que vá ao encontro do um perfil específico do aprendente em questão.

O Apoio Tutorial, enquanto medida de suporte à aprendizagem e à inclusão, assume-se como adaptativo a cada tutorando e respetivo perfil de aprendizagem, perfil pessoal, familiar e social, pelo que as estratégias de atuação diferem, mediante o conhecimento prévio e fundamental, que se deve ter do aluno, bem como as finalidades delineadas. Para além disso, como pudemos constatar, as competências do ACPA a trabalhar não surgem, aqui, de forma solitária. O trabalho feito, neste tipo de

apoio, é um trabalho contributivo e de complemento para com as áreas do currículo do aluno previamente definidas, que assentou na formulação do nosso problema. Da investigação feita, pudemos verificar que, embora esse contributo se efetive no trabalho mediador de acesso às diferentes áreas de competências contempladas no PASEO, não pode ser descurada a vertente colaborativa e de parceria com os restantes envolvidos no acesso ao currículo de alunos com necessidades específicas (professores, pais/encarregados de educação e diferentes técnicos ou entidades a trabalhar com estes alunos).

Com base nestes pressupostos, passamos a projetar, em pequeno capítulo para o efeito, a nossa proposta de Plano de Ação Tutorial, fundamentada nas informações e conhecimentos adquiridos ao longo da investigação e com o objetivo de, através de uma exemplificação prático-implementativa, analisarmos a verificabilidade **da Que.5- Identificar as diferentes áreas de competências trabalhadas no Apoio Tutorial ministrado no Agrupamento.**



## **CAPÍTULO IV: PROPOSTA DE INTERVENÇÃO DE APOIO TUTORIAL**

Tal como foi referido no capítulo anterior, a proposta de intervenção de Apoio Tutorial que apresentamos destina-se a ser aplicada num contexto educativo e social similar ao do cenário onde foi desenvolvido o presente estudo. Falamos de um contexto predominantemente rural, cujas famílias apresentam baixa escolaridade e nem sempre se pautam por uma cultura de valorização académica. São em minoria os pais e avós que detêm competências de leitura ou de acompanhamento das diferentes tarefas escolares dos alunos.

Os tutorandos, passíveis de enquadrar para beneficiarem desta estratégia de apoio, inscrevem-se num perfil de alunos com fracos métodos de estudo, dificuldades de aprendizagem, problemas de assiduidade, pertencentes a famílias pouco estruturadas, crianças e jovens com fracas perspetivas de futuro e cujos comportamentos evidenciam um elevado grau de desajuste aos diferentes contextos socioeducativos.

Como forma de dar resposta a estas problemáticas e com base na legislação em vigor no sistema educativo português (CRP, artigo 74.º; Despacho n.º 178A/ME/93, de 30 de julho; Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio; Decreto-Regulamentar n.º 10/99, de 21 de julho; Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio; Despacho Normativo n.º 50/2005 de 20 de outubro; Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril; Lei 51/2012 de 5 de setembro; Despacho Normativo n.º 4-A/2016, artigo 12.º; Despacho Normativo n.º 10-B/2018; artigo 12.º; Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, artigos 8.º e 9.º; RCM n.º 53-D/2020), o Apoio Tutorial surge como uma estratégia de intervenção junto de uma população aprendente cujo perfil se pauta pelas particularidades em epígrafe.

Não obstante a legislação, normativos e orientações superiores, e tomando como exemplo o Agrupamento de Escolas X, a própria escola fundamenta a implementação desta medida quando a apresenta como forma de dar resposta às solicitações pedagógicas e de orientação, tendo em conta as características individuais de cada aluno e os recursos disponíveis (PE, 2021-24). O PE do agrupamento aponta o Apoio Tutorial como um indicador do Subdomínio – Diferenciação de Apoios, na medida em que a diferenciação do serviço educativo assenta em pressupostos que envolvem a reflexão contínua sobre as práticas, a partilha e colaboração entre pares e a avaliação e a monitorização pelas diferentes estruturas pedagógicas tendente a procurar a melhor resposta individual e inclusiva para cada aluno ou para determinado contexto (PE, 2021-24, p. 28).

Ao se optar por uma estratégia deste teor, há que ter em conta que a validação da mesma segue para aprovação dos diferentes órgãos do agrupamento: Conselho Pedagógico; Conselho Geral; Conselhos de Turma/Docentes; EMAEI e Encarregados de Educação.

A evidência científica é outro fator de reforço relativamente à aplicação da tutoria nestes moldes e à eficácia que lhe está subjacente.

O tempo que se destina à tutoria tem de ser gasto nela se se quer que ela tenha algum efeito. Uma variedade de tarefas e maneiras de dar resposta a tarefas ajuda a evitar que os alunos tutorados percam o interesse (Good & Brophy, 1995; Topping & Ehly, 1998).

A tutoria deve ter como ponto de partida o estado de compreensão do aluno tutorado (Gage & Berliner, 1998; Topping & Ehly, 1998).

O elogio é uma forma poderosa de *feedback*, especialmente se vem de alguém com quem o aluno tutorado tem uma boa relação (Bophy, 1981; Good & Brophy, 1995; Topping & Ehly, 1988).

Não há dúvida de que a tutoria na leitura pode ser eficaz (Cohen, Kulik & Kulik, 1982; Fuchs & Fuchs, 1998; Wasik & Slavin, 1993). No entanto, métodos mais institucionalizados tendem a ser mais eficazes, como é o caso da leitura dialogada, um tipo específico de leitura em pares e uma das mais extensamente investigadas formas de intervenção educacional. Há várias análises críticas dos muitos estudos da pesquisa literária neste tema (Topping, 1995, 2001; Topping & Lindsay, 1992; Topping & Whiteley, 1990). Num estudo recente acerca da eficácia de vinte intervenções na leitura (Brooks et al., 1998), a leitura dialogada apareceu como a mais eficaz.

Resultados das investigações sugerem que a tutoria pode ser particularmente eficaz em matemática. Britz (1989) analisou estudos acerca da tutoria em matemática publicados de 1980 a 89. Estes indicavam a eficácia da tutoria entre pares na promoção de ganhos significativos em termos de desempenho na matemática.

Acresce, ainda, ter em conta outros estudos, segundo os quais a eficácia da tutoria, em contexto educativo, apresentam outras nuances, a saber: a) é uma ação de orientação que visa promover e facilitar o desenvolvimento integral dos alunos, nas suas dimensões intelectual, afetiva, pessoal e social, b) é uma tarefa docente que personaliza a educação mediante um acompanhamento individualizado, que facilita aos estudantes a construção e o amadurecimento dos seus conhecimentos e atitudes, ajudando-os na planificação e no desenvolvimento do itinerário académico e c) é uma Ação que permite a integração ativa e a preparação do estudante na instituição, canalizando e dinamizando as suas relações com os diferentes serviços (administrativos, docentes, organizativos...), garantindo o uso adequado e a rendibilidade dos diferentes recursos que a instituição proporciona (Carrasco, Embuena & Lapeña Pérez, 2005, cit. por Veiga Simão, Flores, Fernandes & Figueira, 2008).

Considerado o substrato científico-legal da tutoria em contexto educativo, somos, agora, levados a apresentar as principais linhas orientadoras de uma proposta efetiva

de PAT, para alunos com NE, em virtude da reconhecida pertinência de implementação.

Os indicadores prévios atendidos/diagnóstico de necessidades dos alunos com NE a quem a medida se destina são, nesta fase inicial, analisados, indiciando as conclusões dessa análise para discentes cujo perfil de desempenho se caracteriza pelos aspetos seguintes:

- Alunos sem apoio familiar pós-escolar;
- Alunos expostos a potenciais ambientes de risco;
- Alunos sem hábitos e métodos de trabalho e organização;
- Alunos com lacunas ao nível de pré-requisitos escolares;
- Presença de desigualdades entre alunos (económicas, sociais);
- Alunos com grandes fragilidades em termos de competências pessoais, sociais e académicas.

Às etapas supracitadas atribuímos, na nossa proposta de Plano de Ação Tutorial, a designação de “**Deteção de Problemas**” e “**Recolha de Informação**”. No fundo, trata-se de um exercício de diagnóstico dos principais problemas do tutorando a merecerem intervenção, aos quais vários estudos sobre tutoria aludem.

O diagnóstico deve fazer parte de qualquer programa de tutoria (Fernández, 1988; Manzano & Pérez, 1997, cit. por Rato, 2013).

A partir daqui, assumem-se como principais **objetivos** do PAT que se pretende implementar, os seguintes:

- Incrementar o desenvolvimento de hábitos e métodos de estudo e estratégias de organização;
- Promover o reforço de pré-requisitos escolares;
- Estimular a modelação de comportamentos na interação positiva entre pares;
- Reduzir os “tempos mortos” nos horários de alguns alunos e, assim, reduzir a potencial exposição a ambientes de risco;
- Motivar para o envolvimento escolar;
- Contribuir para a prevenção do insucesso, do absentismo e do abandono escolar;
- Desenvolver competências pessoais e sociais, assentes na solidariedade, responsabilidade, cooperação e compromisso;
- Fomentar atitudes de cidadania ativa relevante para o associativismo, o empreendedorismo social e o voluntariado.

Para além da formulação dos objetivos, Bernet, Cuxart, Garcia, Rovira e Serrano, 2003, cit. por Rato, 2013) propõem um Plano de Ação Tutorial, bastante semelhante aos de estudiosos anteriores, referindo-se a fases subseqüentes como: - Programação

de atividades (projetar ações concretas a realizar com os alunos); - Difusão e aprovação da proposta (dar a conhecer o PAT aos restantes professores do aluno, ao próprio e ao encarregado de educação); - Implementação das atividades (aplicar as atividades previstas); - Avaliação dos resultados (avaliar periodicamente a adequação e implementação do plano definido).

Foi com base nalguns destes estudos consultados e na nossa experiência docente com alunos com NE que, nesta proposta de PAT, seguimos linhas de proximidade esquemática na conceção deste tipo de estratégia.

Assim, como terceira etapa do PAT aqui proposto, elegemos a **“Definição de Áreas de Intervenção”**, que, após nos inteirmos da problemática específica de cada aluno, nos possibilita delimitar que tipo de atividades lhe poderemos proporcionar, de forma a desenvolver, através da tutoria, enquanto estratégias de mediação curricular, o seu potencial, minimizando dificuldades. Estamos perante um procedimento pedagógico de cariz inclusivo e integrador.

Em contexto de tutoria, o tutor assume frequentemente uma posição de condução e liderança da relação tutal, contudo o processo de apoio e orientação não pode ser univocamente definida (Alarcão & Simões, 2008). Partimos deste fundamento bibliográfico, que defende uma relação co estabelecida entre os vários intervenientes do apoio para avançarmos para a etapa seguinte da nossa proposta de PAT: **“Assinatura do Contrato Pedagógico de Tutoria”**, estabelecida entre o aluno, o professor tutor, o encarregado de educação e diretor de turma.

Perante um público de alunos com NE com grandes fragilidades em termos de competências pessoais, sociais e académicas, entendemos que o assumir este tipo de compromisso pode potenciar o desenvolvimento de aptidões ao nível da autoestima, responsabilidade e confiança, sentindo-se o tutorando valorizado com a solicitação que se lhe apresenta.

Contudo, o tutor terá de apresentar uma sensibilidade acrescida no conduzir deste processo, para que, quer o aluno como o encarregado de educação, não sintam que se lhes está a pedir algo que não conseguirão cumprir e, deste modo, se demitam, logo, no início.

Os tutores têm de saber como podem ajudar e quando não o estão a fazer. (...) Tanto os alunos tutorados como os tutores podem aprender a dar e receber e podem desenvolver capacidades sociais e contactos mais abrangentes, (ouvir, explicar, questionar, resumir). (...) A qualidade da implementação é crucial. Os tutores deverão saber claramente como estão a ajudar e como estão a desajudar (Topping, 1996).

À quinta etapa que consideramos, atribuímos a designação de **“Acompanhamento”**.

Aqui, deve proceder-se, periodicamente, ao registo de informação relevante no desencadear do PAT, através de instrumentos como: entrevistas interpares, registo de incidentes, observações sobre atitudes e comportamentos.

Para além disso, ao longo do processo evolutivo e de implementação do Apoio Tutorial de alunos com NE, propomos que seja desenvolvido um conjunto de atividades promotoras de competências sócio afetivas, estratégicas e cognitivas, a saber:

-Facilitar o contacto do tutorando com diferentes alunos, promovendo o convívio entre os mesmos, quer seja em contexto de sala de aula como no recreio, no bar, no ginásio...

- Visitar locais onde se propicie o contacto com diferentes pares;
- Organizar atividades que promovam a comunicação e o convívio;
- Incentivar a participação dos alunos toturados com NE a participarem nas saídas ao exterior, nomeadamente visitas de estudo, visitas de carácter recreativo e cultural;
- Proporcionar atividades que facilitem o alargamento de experiências, em diferentes ambientes, tais como, visitar locais da comunidade;
- Realizar atividades didáticas de teor prático, como ir à biblioteca;
- Construir rotinas de estudo, de lazer e realização de outras atividades diversas;
- Recorrer a diferentes recursos digitais para promover a socialização e comunicação, como é o caso da Internet;
- Orientar o aluno na gestão e planificação do estudo;
- Auxiliar na realização dos trabalhos de casa;
- Supervisionar materiais escolares, auxiliando numa boa organização;
- Dar tempo para que o aluno responda às iniciativas propostas;

No que se refere aos recursos / estratégias passíveis de ser implementadas com vista ao desenvolvimento da cognição, avançamos com a efetivação das seguintes propostas na escola:

- Utilizar jogos físicos ou virtuais, enquanto instrumentos de desenvolvimento cognitivo, que, por exemplo, potenciem a apreensão da relação causa-efeito; forma, tamanho...;
- Recorrer às rotinas diárias, enquanto suportes significativos para a aquisição de diferentes aprendizagens;
- Realizar atividades em conjunto (tutor/tutorando), clarificando sempre os objetivos, princípio, meio e fim das mesmas;
- Proporcionar segurança na transmissão da informação e nos ambientes selecionados para desenvolvimento das experiências de aprendizagem;
- Ser afável no trato, mantendo um registo promotor do à-vontade e respeito mútuos;

- Garantir que a informação fornecida e as competências a desenvolver sejam úteis, que o tutorando lhes reconheça interesse e significado e contribuam para aumentar a sua independência na vida futura.

Apesar do enfoque acabado de dar ao tutor na sua relação com o tutorando e enquanto elemento com uma responsabilidade dilatada no sucesso deste tipo de intervenção, há que ter em consideração, numa perspetiva macro, a posição de Campos (1994), que se traduz por tornar operativo o princípio de que a educação é una, os educadores vários.

São vários os estudos que apresentam como fundamental a cooperação entre a escola e a família para a qualidade da instrução e formação dos alunos. No que concerne ao PAT, realçam-se, sobretudo, as vantagens de colaboração com os restantes professores do aluno para a elaboração do mesmo (definição dos objetivos e atividades a desenvolver no âmbito do Apoio Tutorial). Destaca-se, ainda, a necessidade de reuniões com a direção da escola, por forma a que as atividades se encontrem enquadradas com as linhas orientadoras do agrupamento na sua globalidade - Projeto Educativo, Regulamento Interno (Isidro, Pérez, Sánchez e Sánchez, 1997; Manzano e Pérez, 1997; Bernet, Cuxart, Garcia, Rovira e Serrano, 2003, cit. por Rato, 2013).

Fundamentados nestas considerações bibliográficas, defendemos um processo articulado entre vários intervenientes enquanto constituintes fundamentais para a eficácia do Plano de Ação Tutorial que apresentamos.

Dada a importância que reconhecemos ao trabalho colaborativo, optámos por lhe dedicar quatro etapas do PAT, por nós proposto, compreendendo cada uma delas um grupo de protagonistas destacados nesta proposta de intervenção, a saber: etapa 6 – **“Articulação do Trabalho Docente”**; etapa 7- **“Articulação com a Família”**; etapa 8 – **“Articulação com o SPO/NAI e Educação Especial”**; etapa 9 – **“Articulação com Outros Recursos Exteriores à Escola”**, os quais desempenham insígnias funções com os alunos com necessidades específicas.

Relativamente à necessidade reconhecida nos estudos em epígrafe de efetuar reuniões de enquadramento das iniciativas, somos a considerá-la no PAT, acrescentando, ainda, que, neste processo de desenvolvimento do Apoio Tutorial para alunos com necessidades específicas, cabe ao professor tutor servir de interlocutor entre as diferentes partes envolvidas na dinâmica articulatória inerente ao PAT. É com base nesta inerência que designamos a etapa 10 como – **“Mediação”**.

A este propósito citamos Baptista (2011), que, no estudo que efetuou no âmbito da tutoria escolar, alude a um provérbio africano que refere que “para educar uma criança é necessária toda uma aldeia”. Desta «aldeia» devem fazer parte a família, a escola e a sociedade. Ao subscrevermos a expressividade desta imagem temos, neste momento, ainda, a ousadia de acrescentar que esta «aldeia» deve pautar-se por uma cultura de diálogo, abertura e dinamismo, dado entendermos o processo tutorial como algo passível de oportuna mutação.

As modificações e reajustes passíveis de acontecerem durante o desenvolvimento do PAT, surgirão numa resposta àquela que entendemos como necessária avaliação do que foi e está a ser feito, procedendo aos ajustamentos necessários, sempre que se justifique. Trata-se de analisar as informações obtidas a partir das fichas de avaliação intermédias, elaborando, a partir daí, o respetivo relatório avaliativo, que, do nosso ponto de vista, deverá ter uma concretização trimestral, um por cada período do ano letivo.

Em matéria de educação, as respostas dadas pela escola devem ser prolongadas no tempo e sujeitas a uma avaliação constante (Pereira,2008).

É importante a realização de uma avaliação conjunta com o aluno relativamente ao decorrer do Apoio Tutorial, objetivos alcançados, pertinência, eficácia (Rato, 2013).

Bernet, Cuxart, Garcia, Rovira e Serrano (2003) propõem um Plano de Ação Tutorial, estruturado em seis etapas, do qual se constitui como sexta e última a “Avaliação dos Resultados”, que se traduz por avaliar periodicamente a adequação e implementação do plano definido.

No caso do processo avaliativo que, aqui, propomos, entendemos que, para além do relatório de avaliação trimestral supra aludido, deve, ainda, fazer parte desta etapa, que designamos como “**Avaliação dos PAT**” – etapa 10, um documento de autoavaliação do PAT referente ao aluno e outro da responsabilidade do encarregado de educação. Não obstante, a avaliação do Apoio Tutorial efetuada trimestralmente, somos, igualmente, a propor a elaboração de um relatório final (no término do ano letivo) de Avaliação do PAT. Para além da avaliação de todo o processo decorrido ao longo do ano, entende-se pertinente que, deste último, constem propostas e recomendações relativamente à continuidade ou não da implementação desta medida de apoio e, no caso da pertinência dessa continuidade, sugestões de aplicação, face ao respetivo estágio de desenvolvimento.

Apresentado que está o PAT, por nós proposto, para aplicação a alunos com NE, que dele possam beneficiar ao abrigo do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, alínea e), artigo 9.º – Apoio Tutorial, é chegado o momento de refletirmos um pouco sobre a questão da coerência legislativa e implementativa da medida a estes alunos.

Sobre isso, somos a referir que a aprendizagem pode ser significada de diferentes formas. Neste caso, a tutoria surge como uma estratégia mediadora e de acesso aos conteúdos curriculares por parte de alunos com NE, o que faz com que se torne pertinente no percurso escolar dos mesmos.

A diferença gera inquietação entre a necessidade de “acolher” o estudante e a pressão para atender às expectativas padronizadas de formação em cada etapa, em cada ciclo de ensino. Incluir pressupõe aprender com a diferença, transformar e ser transformado (Piecowski, 2018). Neste contexto, entende-se a tutoria como um agente de transformação e potenciação no acesso à formação. Estamos perante a ideia

de que as fragilidades/dificuldades diagnosticadas no momento de avaliação e diagnóstico de determinado aluno com NE, gerarem, inicialmente, desconforto, mas que vai provocar, depois, novas possibilidades de organização dos recursos, estratégias, atitudes, na percepção das formas de aprender e ser.

Pieczowski (2018) acrescenta, a este propósito que a inclusão de alunos com necessidades específicas não pode ser tratada de forma genérica, nem romanceada, devendo atender-se a cada aprendiz de acordo com o seu perfil concreto, de modo que cada sujeito, as suas necessidades e singularidades ganhem o espaço necessário e respostas condizentes.

Somos, assim, a concordar com esta autora que, ao invés de uma avaliação classificatória, defende uma avaliação que diagnostica as especificidades, que acolhe e mobiliza para a formação de pessoas melhores, não só nos aspetos conceituais, mas também procedimentais e atitudinais, seja na escola, seja nas demais esferas sociais, entendendo, nós, o Apoio Tutorial como uma medida a mobilizar no percurso educativo destes alunos com elevado contributo no acesso ao currículo de cada um.

Com o intuito de tornar mais acessível a efetivação de um Plano de Ação Tutorial em contexto educativo, nesta perspetiva em que o propomos para determinado público aprendiz, colocamos em anexo uma sugestão esquemática de implementação escolar do PAT (Anexo 11). Os documentos de suporte da mesma, que apresentamos, foram elaborados pela autora, com base na fundamentação teórico-conceitual considerada, documentos em uso no agrupamento de escolas onde aplicámos o estudo e noutros estabelecimentos de ensino nacionais, bem como na experiência docente da autora.

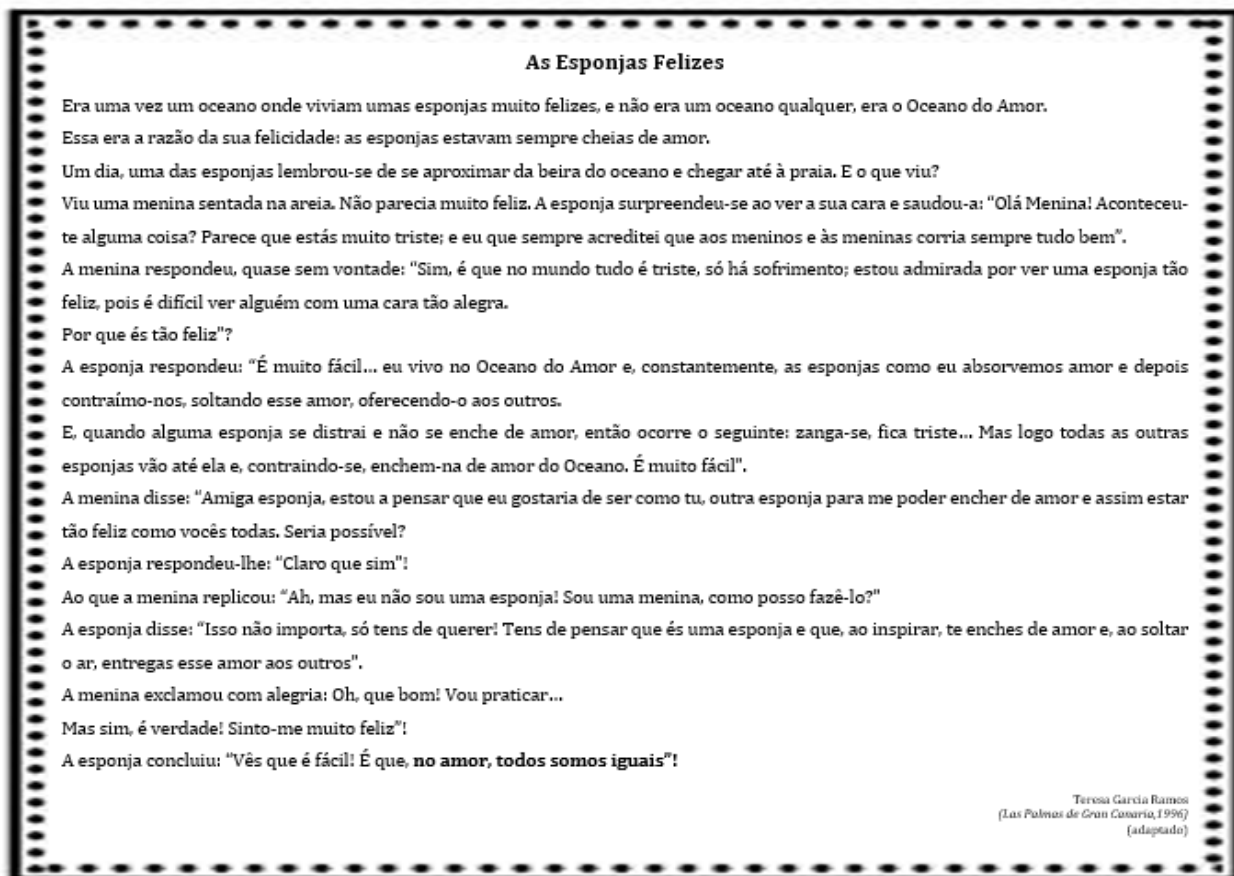


Figura 4 - "As Esponjas Felizes"  
Fonte: *Las Palmas de Gran Canaria*

A seleção deste texto de Ramos (1999) surge, aqui, como ferramenta exemplificativa de como determinados recursos usados no Apoio Tutorial podem possibilitar o desenvolvimento de variadas áreas de competências, por parte dos tutorandos. As opções metodológicas terão de ter sempre como referência os alunos que se nos apresentam, cuja caracterização e identificação da situação já foram feitas em etapa anterior.

No caso concreto da leitura, há testemunhos de ganhos duradouros subsequentes (Topping, 1996). Os estudos mostram que o método de leitura dialogada é uma possibilidade a ser implementada em tutoria e tende a resultar em menor recusa (maior confiança), maior fluência, maior uso do contexto, maior probabilidade de autocorreção, menor número de erros (maior correção) e melhores competências fónicas.

Neste caso, para aplicação desta atividade tivemos em mente alunos com características similares aos sujeitos do nosso estudo, pretendendo-se trabalhar áreas/eixos onde estes evidenciam maiores vulnerabilidades, as quais são mencionadas no respetivo Plano de Sessão Tutorial (Anexo 17).

Através, agora, de uma análise mais pormenorizada às atividades constantes do mesmo, verificamos que a partir da leitura do texto “As Esponjas Felizes”, da concretização de uma pesquisa orientada no dicionário do significado de novos vocábulos, da exploração oral da história, bem como do reconto do texto, conseguimos implementar um trabalho de reforço à aprendizagens em áreas de vulnerabilidade identificadas nos discentes (Leitura/Escrita; Oralidade e Educação Literária) numa valorização operante das áreas de competências contempladas no PASEO, a saber: linguagens e textos; informação e comunicação.

Para além disso, sugere-se que, através desta atividade, em contexto de tutoria, se aposte num trabalho de consciencialização da existência de diferentes modos de organizar um texto, descrever, informar, podendo, igualmente, ser operacionalizada uma atividade de modificação textual com recurso à manipulação de frases e de segmentos textuais (expansão, redução, paráfrase), bem como à alteração de perspetiva ou descrição de personagens. Estamos, através dos descritores enunciados a trabalhar as respetivas áreas de competências, aqui em correspondência: (conhecedor/ sabedor/ culto/ informado [A, B, G, J]); comunicador [A, B, D, E, H]; sistematizador/ organizador [A, B, C, J];respeitador da diferença/do outro [A,B,E,F, H]; participativo/ colaborador [B, C, D, E, F]), elencados no plano supra.

Se no âmbito desta abordagem textual projetarmos a realização de atividades como reescrever outros textos conhecidos, completar textos incompletos ou solicitar a escrita de textos originais, apostamos numa promoção das seguintes competências: linguagens e textos; informação e comunicação; raciocínio e resolução de problemas; pensamento crítico e pensamento criativo; relacionamento interpessoal; desenvolvimento pessoal e autonomia; bem-estar, saúde e ambiente; sensibilidade estética e artística; consciência e domínio do corpo, através dos descritores - participativo/ colaborador; criativo; responsável e autónomo.

Para além disto, somos a acrescentar que o Apoio Tutorial, enquanto estratégia de reforço e mediação da aprendizagem deve apostar em atividades direcionadas para a dimensão pessoal e social da pessoa humana. Neste campo, a escolha desta atividade não será inocente, estamos perante um texto de compreensão acessível, apelativo e que nos faculta uma franca margem de abordagens interpretativas, ao nível sócio emocional.

Recorrendo a diferentes dinâmicas interpretativas, o professor tutor poderá promover uma reflexão acerca do valor do amor. Estabelecer conexões significativas, por exemplo, entre o amor, a felicidade, a importância de nos sentirmos bem connosco e com os outros.

Estamos perante tutorandos que, muitas vezes, têm dificuldades em encontrar pontos de equilíbrio, pertencem a famílias cujos referenciais escasseiam, o que se reflete nas lacunas que manifestam em cumprir regras, cumprir um plano de estudos, cumprir um currículo. A tutoria, no caso do exemplo desta sessão, possibilita, a partir deste tipo de ferramenta, pôr em evidencia a superioridade do sentir bem

relativamente ao sentir tristeza, sendo que o sentir bem poderá passar por realizar coisas tão simples como partilhar um lápis, desculpar quem nos ofendeu, ajudar o que se magoou...

Face a isto, através de uma participação comprometida em projetos que contribuam para a melhoria da vida dos cidadãos, expressão dos seus interesses e defesa dos seus direitos, da análise de causas e consequências de fenómenos de discriminação e, se possível, da participação na sua resolução, bem como de uma tomada de posição crítica relativamente aos direitos e deveres da pessoa humana que nos competem em contexto de grupo (família, amigos, escola), à tutoria cumpre esse papel mediador e de complemento em relação às funções da família e implementa, através da parceria colaborativa atrás elencada e inerente a este tipo de apoio, um reforço à aprendizagem e contributo no acesso ao currículo por parte destes alunos. Partindo desta base de trabalho, as áreas/eixos trabalhados passam pelo relacionamento interpessoal e relacionamento social e intercultural. Isto é, potencia-se, desta forma, a aquisição das competências pensamento crítico e pensamento criativo; relacionamento interpessoal; desenvolvimento pessoal e autonomia; bem-estar, saúde e ambiente; consciência e domínio do corpo, através de indicadores como: responsável/ autónomo; questionador; crítico/analítico; e indagador/ investigador.

Do exposto sai vivificado o trabalho desenvolvido em tutoria com estes alunos, através da dinamização de atividades de valorização operante das áreas de competências contempladas no PASEO.

As entrevistas efetuadas foram, igualmente, aludindo a algumas das áreas supra destacadas como sendo as trabalhadas com os alunos, em diferentes situações e com recurso a intervenções específicas, mediante o contexto do tutorando visado.

- **Conhecedor / sabedor / culto/ informado (A, B, C, E, F):** *“A minha professora tutora, até, já me arranjou uns folhetos de uma Escola Profissional Agrícola para, no próximo ano, ir para lá tirar o curso de Técnico de produção Agropecuária”.* (AL1)
- **Responsável / autónomo (C, E, F, G, J):** *(...) Já não me esqueço de fazer os TPC (trabalhos para casa) porque fiz um calendário na tutoria para poder anotar os trabalhos e outro para marcar os testes”.* (AL1)
- **Indagador / investigador (C, D, F, H):** *(...) “Participo em projetos diferenciados e, por tudo isto, eu acho que a escola me tem ajudado a superar as dificuldades”.* (AL2)
- **Crítico/Analítico (B, C, D, E, F):** *“Eu não é que seja malcomportada, no sentido de desrespeitar os outros, mas, por vezes, não sou muito responsável e*

*a tutoria ajuda-me a ser mais responsável e a cumprir os meus deveres da aluna”. (AL2)*

- **Sistematizador/ organizador (A, B, C, F):** “(...) ajuda a tomar decisões sobre o futuro (exemplo: áreas de estudo a seguir...). (EE3)
- **Respeitador da diferença / do outro (B, E, F, G):** “A minha separação do pai da minha filha foi difícil e deixou-nos marcas para a vida toda... Depois a miúda sempre teve dificuldades (...)”. (EE2)
- **Comunicador (A, B, E, G, J):** (...) “por ex: nas aulas está sentada à frente, pois ela não consegue falar alto devido ao problema facial”. (EE3)

Neste enquadramento, pudemos observar, também, através da observação documental e respetivas notas de campo desenvolvidas, que o PE do agrupamento certifica as supra enunciadas práticas pedagógicas com vista ao desenvolvimento de competências, que se assumam como uma forma de resposta dos alunos aos desafios da sociedade atual:

“O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho, constitui-se como documento de referência para a convergência e a articulação das decisões inerentes às várias dimensões do desenvolvimento curricular, sustentando os princípios orientadores da intervenção pedagógica. (PE, 2021: 14)

Concluimos a análise à última questão de investigação do estudo, afirmando que as diferentes áreas trabalhadas no Apoio Tutorial, para além de identificadas, têm, ainda, menção neste documento estruturante do agrupamento (Projeto Educativo), reconhecendo-se, aqui, que nenhuma delas corresponde a uma área curricular específica, antes envolvem uma ampla articulação, que vão da teoria à prática e pretendem, justamente, potenciar uma autonomia e responsabilidade, para o exercício de uma cidadania plena, ativa e criativa de todos os seus alunos, independentemente das necessidades, fragilidades ou potencialidades.

## CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

### 1. ALGUMAS IDEIAS A RETER

A globalização e a crescente diversidade cultural são fenómenos sociais com reflexos na vida da escola, a qual tem tentado arranjar soluções de resposta através da cimentação de uma cultura de compromisso social e educacional nos respetivos meios de implementação. Assim, no contexto dos programas de incremento e recuperação das aprendizagens, tem sido dado particular destaque às tutorias, enquanto estratégia a privilegiar no âmbito da promoção do sucesso escolar e da inclusão.

Conscientes desta realidade, pretendeu-se, como presente estudo, mais concretamente, através da formulação da pergunta de partida, analisar qual o contributo do Apoio Tutorial no acesso ao currículo por parte de alunos com NEE.

A nossa investigação permitiu a existência de uma maior aproximação entre a investigadora e os participantes do estudo, bem como com o contexto educativo/familiar. Utilizando-se, para tal, os seguintes instrumentos metodológicos: observação participante com recurso a notas de campo; análise documental e entrevistas semiestruturadas. O estudo envolveu alunos do 3.º CEB e ensino secundário cujas necessidades específicas motivaram a aplicação de medidas de apoio à aprendizagem, ao abrigo do Decreto-Lei nº 54/2018, tendo-nos interessado, aqui, sobre maneira, a medida – Apoio Tutorial. Para além dos tutorandos, participaram no estudo os encarregados de educação dos mesmos e respetivos diretores de turma, bem como a coordenadora da Equipa Multidisciplinar da Apoio à Educação Inclusiva e da Área Disciplinar de Educação Especial. Em termos globais, através da observação das sessões de Apoio Tutorial, da recolha de dados nas entrevistas semiestruturadas e da consulta dos documentos disponibilizados, conseguimos proceder à triangulação e verificabilidade das questões de investigação definidas.

No âmbito da primeira questão de investigação determinada pode falar-se, através dos dados recolhidos, de um conhecimento e reconhecimento das principais características do tutor. A empatia, confiança, e respeito mútuo desenvolvidos vão ao encontro dos testemunhos na primeira pessoa, revelados nas entrevistas pelos tutorandos, e das características que os restantes participantes reconhecem ser fundamentais para o desempenho destas funções por parte de um professor tutor.

Os dados obtidos concretizaram o suporte de literatura pesquisada e consultada, bem como o preconizado na legislação considerada norteante.

Já relativamente ao conhecimento que os inquiridos detêm sobre o papel do professor tutor de alunos NEE, padronizado na questão de investigação número dois, somos a destacar que a proximidade e conhecimento que o professor tutor detém

acerca dos tutorandos, do seu perfil de interesses e dificuldades, são um fio condutor de todo o processo. Daqui inferimos que, neste caso, a mediação potencia o acesso e o sucesso.

O Apoio Tutorial assume-se como elo e espaço de contacto entre o tutor, o tutorando, a família e os professores. Constatou-se, através dos dados obtidos, que este professor é a estampa do apoio, não existindo possibilidade, em contexto de tutoria, de se dissociar a atividade do seu responsável executório.

No que concerne à terceira questão definida, os diferentes instrumentos de recolha de dados aplicados possibilitaram-nos aceder a um composto informativo referente às parcerias e metodologias desenvolvidas. Os dados do estudo confluem no Apoio Tutorial, enquanto estratégia que reduz as clivagens, contribuindo para o acesso ao currículo por parte de alunos com NEE. É um apoio cujo responsável surge como o interlocutor qualificado, organizador de ambientes de aprendizagem. Entre os tutores visados, esta qualificação para a docência não contempla formação específica na área da tutoria. Os próprios diretores de turma afirmam não se recordarem de ações de formação promovidas pelo Centro de Formação neste âmbito, ao contrário da Coordenadora da EMAEI e da Educação Especial. Independentemente da questão da formação específica, ficou claro que, para além do apoio aos alunos, o tutor organiza, em contexto de tutoria, e articula em contexto escolar, práticas orientadoras para o acesso ao currículo por parte de todos os alunos. As referidas práticas passam pela intervenção na área comportamental / emocional, pela implementação e articulação de estratégias diferenciadoras de organização curricular e uma monitorização e avaliação rigorosas e constantes.

Do exposto, particularmente focados na quarta questão investigativa que elencámos, conseguiu-se aferir que os inquiridos entendem este tipo de apoio como vantajoso no acesso ao currículo por parte de alunos com NEE. Os participantes valorizaram o potencial da tutoria, enquanto medida de suporte à aprendizagem e à inclusão, na medida em que reconhecem tratar-se de uma intervenção diferenciada e diferenciadora, cuja relevância reside no significado das aprendizagens.

Não obstante, o facto de estarmos perante tutorandos que beneficiam desta medida, enquanto estratégia de suporte à aprendizagem e à inclusão, enquadrada no art.º 9.º do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, leva-nos a afirmar que os mesmos, dadas as respetivas características, se apresentam como um desafio ao nível da diversidade e perfis de aprendizagem. Do exposto, surge a necessidade de se providenciarem oportunidades efetivas de aprendizagem, que, por vezes, implicam ter a ousadia de mudar o sistema, adaptando-o aos alunos, ao invés de se cair na tentação de querer mudar os alunos para que se adaptem ao sistema.

A mudança adaptativa do sistema foi surgindo consubstanciada, durante a investigação, naquilo que nos foi apresentado como acomodações, diferenciações, adaptações curriculares e de avaliação, que possibilitam o acesso ao conhecimento e à felicidade na escola. No entanto, para exponenciar experiências promotoras do

desenvolvimento integral e salutar da criança/jovem, houve que reduzir clivagens no acesso ao currículo, nas quais o Apoio Tutorial teve uma intervenção direta e de destaque.

Relativamente à última questão de investigação que nos propusemos verificar, somos a destacar o facto destas medidas de gestão curricular, nas quais o Apoio Tutorial participa, se basearem nas Aprendizagens Essenciais e terem como fim último a aquisição de competências das diferentes áreas definidas no Perfil do Aluno. De acordo com o que foi possível investigar, o referido apoio contribui, através da providência, da articulação, da implementação e monitorização para o acesso ao currículo, por parte dos alunos com NEE. Surgindo este acesso alavancado através do trabalho desenvolvido nas seguintes áreas de competências: relacionamento interpessoal, desenvolvimento pessoal e autonomia, bem-estar e saúde ambiental, consciência e domínio do corpo, linguagens e textos, informação e comunicação, raciocínio e resolução de problemas, saber científico e tecnológico, como nos foi possibilitado observar, através das sessões a que assistimos.

Acresce, ainda, referir, a partir da observação participante, e de acordo com o ponto de vista da investigadora, de que nos damos conta de que os tutorandos frequentam este apoio motivados e com sentido de utilidade para o seu desempenho escolar.

Com base na realidade do agrupamento em estudo, verificámos que este tipo de apoio é valorizado, assistindo-se, no presente, a um crescendo valorativo da tutoria, que, do que se depreende, até do próprio aumento da legislação publicada e medidas de incremento da tutoria, por parte da tutela, é extensivo a todo o contexto nacional.

Como, do que nos é dado saber, nem sempre assim foi, tendo a tutoria, durante muitos anos, sido legada para segundo plano pelas famílias, que a viam como uma intromissão nas suas questões pessoais, pelos profissionais pouco complacentes para o exercício de funções tão peculiares e, até, pelas direções, que a consideravam apenas, no caso de haver crédito horário sobranante, somos a convir que, também, nesta perspetiva, estamos perante uma temática bastante relevante e de atual abordagem.

A valorização do potencial pedagógico da tutoria, por um lado, acrescida, por outro, da sua coincidência aplicativa com situações limite ao nível da necessidade de recursos e estratégias promotoras do processo de ensino, como foram as, recentemente, provocadas pela pandemia por COVID-19, ou determinadas necessidades específicas dos alunos, acabaram por ser fatores impulsionadores da concretização desta investigação, que na nossa perspetiva, lhe conferiram maior pertinência.

## 2. LIMITAÇÕES DO ESTUDO

Neste ponto apresentamos como uma das limitações do estudo a que se prende com os resultados, que, tendo em conta as contingências do estudo e respetiva representatividade, não permite generalizações. Contudo, foi possível proceder a uma reflexão de base real relativamente aos contributos do Apoio Tutorial no acesso ao currículo por parte de alunos com NEE.

Apesar de, relativamente ao estabelecimento do Protocolo para a concretização do estudo, não se ter sentido qualquer objeção por parte do órgão de gestão do agrupamento, somo a referir que, já, relativamente aos sujeitos de estudo, concretamente tutorandos e respetivos encarregados de educação, testemunhámos sempre alguma cautela na expansão informativa que protagonizavam.

Dadas as limitações da investigação, supramencionadas, deverá haver alguma prudência na extrapolação dos resultados, nomeadamente pelo facto dos mesmos estarem condicionados pela amostra que, por ser de reduzidas dimensões, pouco abrangente a nível geográfico (zona interior-centro do país) e por conveniência, dado a investigadora se encontrar ao serviço neste agrupamento de escolas, não permite abordagens globalizantes.

Outra limitação decorre do facto de, em Portugal, serem escassos os estudos sobre esta temática, o que limita a efetivação de uma revisão mais aprofundada.

## 3. SUGESTÕES

Em investigações futuras, parece-nos que será de todo pertinente proceder a um estudo sobre o porquê de, ao longo dos anos, em Portugal, esta estratégia de apoio e mediação educativa ter sido votada a um certo descaso. Mediante o nosso entendimento, pendemos esta asseveração para a vertente cultural, apontando para motivações conformistas, próprias de um sistema indolente, que tende a generalizar ao invés de analisar especificamente e oferecer respostas individualizadas, que encarem cada aluno como manancial de possibilidades a explorar e transformar em potencialidades, aquelas que justificam a fraca valorização que tem sido dada ao Apoio Tutorial, no sistema de ensino português.

Contudo, a diversificação de problemáticas com as quais a escola se debate, fruto de fenómenos diversos (globalização, massificação, multiculturalismo...) exige novas respostas, daí sugerirmos a consecução de outros estudos na área do Apoio Tutorial, enquanto estratégia de apoio às necessidades específicas de cada aluno.

Ao definirmos uma proposta de Intervenção de Apoio Tutorial cujas linhas de aplicação clarifiquem incidências e benefícios para os que nos estão entregues

(tutorandos), entendemos auxiliar naquilo que consideramos poder ser um ponto de partida para outros estudos.

Aqui, tratámos, concretamente, do contributo do Apoio Tutorial no acesso ao currículo por parte de alunos com NE cujo perfil de funcionalidade foi, já, devidamente, dado a conhecer. Não obstante, deixamos sugestões de estudos com base na aplicação do PIAT a outros alunos com necessidades específicas, por exemplo ao nível sócio emocional (interação com colegas e/ou professores), concentração, baixa autoestima, comportamentos desviantes.

Ao reconhecermos a tutoria como uma destacada forma de orientação na performance da pessoa humana, cuja incidência pode atuar a nível pessoal, escolar, profissional e social e, ressaltando mais uma vez a módica incidência de estudos sobre a temática, sugere-se o seu incremento investigacional. Neste enquadramento, somos a propor, dado o pendor temático em questão, a concretização de um estudo quantitativo, com recurso ao questionário, de modo a obter uma amostra mais representativa, com uma maior recolha de dados.



## BIBLIOGRAFIA

- Afonso, N. (2014). *Investigação naturalista em educação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Ainscow, M. (1998). *Necessidades especiais na sala de aula – um guia para a formação de professores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Ainscow, M., & César, M. (2006). Inclusive education ten years after Salamanca: Setting the agenda. *European Journal of Psychology of Education*, XXI (3), 231-238.
- Aires, L. (2015). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Alarcão, M. & Simões (2008). *TOTAL – Metodologia de Intervenção com alunos e alunas promovida por professores tutores*. Oliveira de Azeméis: Papel de Carta.
- Albarello, L., Hiernaux, J.P., Maroy, C., Ruquoy, D., & Saint-George P. (2005). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Aldeias, M. & Castanheira, R. (2019). *Apoio tutorial específico. Relatório final 2017- 2018*. Lisboa: Inspeção-Geral da Educação e Ciência.
- Almeida, S. (2013). *As tutorias na escola para todos*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica do Porto. Porto: UCP.
- Amado, J. & Ferreira, S. (2014). A entrevista na investigação em educação. In J. Amado (coord.), *Manual de Investigação qualitativa em educação* (p. 208-225). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado; J.; Costa, A. & Crusoé, N. (2014). A técnica da análise de conteúdo. In J. Amado (coord.), *Manual de Investigação qualitativa em educação* (p. 301-351). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Antunes, M. A. M. (1990). *História da Psicologia Brasileira*. São Paulo: EPU
- Álvarez, M. & Bisquerra, R. (2004). *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Praxis.
- Apple, M. (2002). *Ideologia e currículo*. Porto: Porto Editora.
- Azevedo, N. & Nascimento, A. (2007). Modelo de Tutoria: construção Dialógica de Sentido(s). *Revista Interações*, 7, 97-115.
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, Vol.17, nº2, p. 129-147.
- Baltazar, J. A., Moretti, L. H. T., & Balthazar, M. C. (2006). *Família e Escola, um espaço interativo de conflitos*. São Paulo: Arte & Ciência Editora.
- Baptista, M. (2011). *A tutoria em contexto escolar: A influência das tutorias na prevenção de trajetórias desviantes*. Tese de Doutoramento em Educação no Instituto de Educação da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Lisboa: ULHT-IE
- Barbosa, E. (2003). Os perfis na conceção e estruturação do projeto pedagógico de cada curso. In Amorim, S., *Evolução do projeto pedagógico: Estudo de caso*. Uberaba/Brasil: Universidade de Uberaba.
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barnier, G. (2001). *Le tutorat dans L'enseignement et la formation*. Paris: L'Harmattan.

- Bateson, G. (1972). *Step to na ecology of mind*. New York: Ballantine.
- Baudrit, A. (2009). *A tutoria. Riqueza de um método pedagógico*. Porto: Porto Editora.
- Bernet, J.T., Cuxart, M.P., Garcia, X.M., Rovira, J.M.P. & Serrano, L.R. (2003). *Tutoría: Técnicas, recursos y actividades*. Madrid: Alianza Editorial.
- Bleicher, J. (1992). *Hermenêutica contemporânea*. Rio de Janeiro: Edições 70.
- Bloom, B. S. (1984). *Taxonomy of educational objectives*. Boston: Allyn and Bacon.
- Bogdan, R. & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bolivar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos: o que nos ensina a investigação*. Porto: Fundação Manuel Leão.
- Booth, T., & Ainscow, M. (1998). *From them to us*. London: Routledge.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Borrvalho, A., Fialho, I., & Cid, M. (2015). A Triangulação Sustentada de Dados como Condição Fundamental para a Investigação Qualitativa. *Revista Lusófona de Educação*, 29, 29.
- Brennan, W. K. (1988). *O currículo para crianças com necessidades especiais*. Madrid: Siglo XXI.
- Britz, M.W. 1989. *The effects of peer tutoring on mathematics performance: A recent review*. British journal of special education, 13, 1, 17-33.
- Bruner, J. (1996). *The process of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bryman, A. (2012). *Social Research Methods*. Oxford: Oxford University Press.
- Bryman, A. & Cramer. D. (2003). *Análise de dados em Ciências Sociais, Introdução às Técnicas Utilizando o SPSS para Windows*. Oeiras: Celta Editora.
- Campos, M.A.O. (1994). *La tutoria en secundaria obligatoria y bachillerato*. Badajoz: Fuhem Editorial Popular.
- Cardoso, A. (1987). Em torno dos conceitos de currículo e de desenvolvimento curricular. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 21, 221-232.
- Carmo, H. & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da Investigação – Guia para a auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carrasco, E. V & Lapeña P. C. (2005). La Acción Tutorial en la Universidad de Alicante. *Investigar el diseño curricular: redes de docencia en el Espacio Europeo de Educación Superior*, 2, 329-358.
- Carvalho, R. (1996). *História do ensino em Portugal, desde a fundação da nacionalidade até ao fim do regime de Salazar-Caetano*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Carvalho, R. (2001). *História do ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- César, M. (2003). A escola inclusiva enquanto espaço-tempo de diálogo de todos e para todos. In David Rodrigues (ed.), *Perspetivas sobre a inclusão: Da educação à sociedade* (pp. 117-149). Porto: Porto Editora.

- Cohen, P. A., Kulik, J. A. & Kulik, C.-L. C. (1982). Educational Outcomes of Tutoring: A Meta-analysis of Findings. *American Educational Research Journal*, 19(2), 237-248.
- Correia, L. M. (2001). *Educação Inclusiva ou Educação Apropriada? Educação e diferença*. Porto: Porto Editora
- Correia, L. M. (2003). *Educação Especial e Inclusão – Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2008). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais – Um guia para professores*. 2.<sup>a</sup> ed. Porto: Porto Editora.
- Costa, E. & Almeida, M. (2019). *Estudo de avaliação do Projeto-Piloto de Inovação Pedagógica*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Coutinho, C. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina.
- CRSE (1998). *Proposta global de reforma. Relatório final*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Dalfovo, M. S. Lana, R. A. & Silveira, A. (2018). Métodos quantitativos e qualitativos: um resgate teórico. *Revista Interdisciplinar Científica Aplicada*, 2, 1-13.
- Davis, C. & Oliveira, Z. M. (1998). *Psicologia na Educação*. São Paulo: Cortez Editora.
- DEB (1999). *Gestão flexível do currículo*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Declaración de Salamanca (1994). *Sobre Principios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Espanha: Salamanca.
- Decrop, A. (2004). Qualitativo e prática de pesquisa. Um guia para estudantes de ciências sociais e pesquisadores. *Recherche et Applications en Marketing*, 19, 126-127.
- Denzin, N. (1989). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Devin-Sheehan, L., Feldman, R. S., & Allen, V. L. (1976). Research on children tutoring children: A critical review. *Review of educational Research*, 46(3), 355-385.
- DeKetele, J. M. & Roegiers, X. (1993). *Metodologia da recolha de dados: Fundamentos dos métodos de observações, de questionários, de entrevistas e de estudo de documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- DGE - Direção Geral da Educação. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Doll, W. (1993). Curriculum Possibilities in a Post-future. *Journal of curriculum and Supervision*, 4, 278-292.
- Drake, S. M., & Burns, R. C. (2004). *Integrated Curriculum, Meeting Standards Through*. Virginia USA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Duarte, R. (2004). *Entrevistas em pesquisas qualitativas*. *Educar em revista*, 24, 1-13. doi: 10.1590/0104-4060.357
- Esteves, M. (2006). Análise de conteúdo. In J. Lima & J. Pacheco, *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (p. 105-126). Porto: Porto Editora.
- Estrela, A. (1990). *Teoria e prática de observação de classes: uma estratégia de formação de professores*. 3.<sup>a</sup> ed. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.

- Fernandes, D. (2008). Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. *Estudos em Avaliação Educacional*, 19, 41, 347-372.
- Fernández A. (1988). *La inteligencia aprisionada*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Ferreira, A. G. (1983). *Dicionário de Latim/Português*. Porto: Porto Editora.
- Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa: Monitor.
- Flick, U. (2009). *Desenho da pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed.
- Flick, U. (2018). Triangulation. In N. Denzin, & Y. Lincoln (eds.), *The Handbook of qualitative research* (5nd ed.), (p.777-804). London: Sage Publications.
- Fortin, M. (2003). *O processo de investigação: da conceção à realização*. Loures: Lusociência.
- Freixo, J. (2011). *Metodologia Científica: Fundamentos, Métodos e Técnicas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Frison, L. & Simão, A. (2009). Ação Tutorial em contexto de trabalho e autorregulação da aprendizagem. In A. Simão; A. Caetano & I. Freire (orgs), *Tutoria e Mediação em Educação*, (p. 23-48). Lisboa: Educa -FEP da ULisboa.
- Formosinho, J. (1987). *A Educação Informal da Família*. In: O Insucesso Escolar em Questão. Área de Análise Social e Organizacional da Educação. Braga: Universidade do Minho.
- Formosinho, J. (2007). *O currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único*. Mangualde: Edições Pedago.
- Freire, P. (2005). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freitas, C. (2000). O currículo em debate: positivismo – pós-modernismo. Teoria-Prática. *Revista de Educação - Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa*, IX, 1, 39-52.
- Gaitas, S., & Morgado, J. (2010). *Educação, diferença e psicologia*. Lisboa: Editora Análise Psicológica.
- Gimeno, J. (1989). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata
- Goodson, I. (2001). *O Currículo em mudança. Estudos na construção social do currículo*. Porto: Porto Editora.
- Gonçalves, M. & Machado, F. (1991). Uma abordagem ao desenvolvimento curricular. In *Currículo e Desenvolvimento Curricular – Problemas e Perspetivas*. Porto: Edições Asa.
- Gouveia, M. (2012). *Gestão flexível do currículo rumo à diferenciação pedagógica. contributos para a promoção de aprendizagens significativas*. Dissertação de Mestrado apresentada ao Centro de Ciências Sociais do Departamento de Ciências da Educação - Universidade da Madeira. Madeira: UMadeira.
- Grave-Resendes, L. & Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Gray, D., Colucci-Gray, L. & Camino, E. (editors) (2009). *Science, Society and Sustainability: Education and Empowerment for an Uncertain World*. London: Routledge Research.
- Gordon, E. E. & Gordon, E. H. (1999). *Centuries of tutoring. A history of alternative education in America and Western Europe*. Lanham: University Press of America.
- Guasp, J. & Ramón (2002). Las adaptaciones curriculares individualizadas. In Palomino, G. & González J. (coord.), *Educación Especial I, Una perspectiva curricular organizativa y profesional*. Madrid: Ediciones Pirámide.

- Guba, E. G. (1990). *The Paradigm dialog*. London: Sage.
- Habermas, J. (1987). *Dialética e hermenêutica*. Porto Alegre: L&PM.
- Hargreaves, A. (1997). *Os professores em tempo de mudança: O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: MacGraw-Hill.
- Hargreaves, A.; Earl, L.; Moore, S. & Manning, S. (2001). *Learning to Change – Teaching beyond Subjects and Standards*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Isidro, B.J.G., Pérez, F.X.S., Sánchez, J.M.S. & Sánchez, S.S. (1997). *La Tutoría en los centros de educación secundaria: Manual del professor tutor*. Madrid: Editorial Escuela Española.
- Iturra, R. (1986). Trabalho de campo e observação participante em Antropologia. In A. S. Silva & J. M. Pinto (orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- Lazaro, A. & Asensi, J. (1989). *Manual de Orientación Escolar y Tutoria*. Madrid: Narcea.
- Leite, C. (2000). *A flexibilização curricular na construção de uma escola mais democrática e mais inclusiva*. Território Educativo: Revista da Direção Regional de Educação do Norte. (7), 20-26.
- Leite, C. (2002) *O currículo e o multiculturalismo no sistema educativo português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Leite, C. (2003). *Para uma Escola Curricularmente Inteligente*. Porto: Edições Asa
- Leite, C. Fernandes, P. Mouraz, A. Morgado, J. Esteves, M. Rodrigues, M. Costa, N. & Figueiredo, C. (2011). Contextualizar o saber para a melhoria dos resultados dos alunos. In C. Reis & F. Neves (Coord.), *Atas do XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, Vol. II (pp. 147-152). Guarda: Instituto Politécnico da Guarda.
- Lima, L. (1999). Autonomia da Pedagogia da autonomia. *Inovação*, 3, 65-79.
- Locke, J. (2008). *Ensaio sobre o entendimento humano*. (3ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian (Original publicado em 1690).
- Locke, J. (2019). *Alguns Pensamentos Acerca da Educação*. Lisboa: Edições 70.
- Machado, J. (2017). Organização e currículo: Em busca de um modelo alternativo. In C. Palmeirão & J. Alves (coord.), *Construir a autonomia e a flexibilidade curricular: os desafios da escola e dos professores* (p. 25-37). Porto: Universidade Católica Editora.
- Madureira, I. & Leite, T. (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Universidade Aberta
- Manzano, J.L.G. & Pérez, E.M.G. (1997). *La acción tutorial en la enseñanza no universitária*. Madrid: CEPE, S.L.
- Martins, E. C. (1996). *Sínteses de Investigação Qualitativa*. Castelo Branco: Escola Superior de Educação de Castelo Branco.
- Marujo, H. Á. & Neto, L. M. (2004). *Optimismo e Esperança na Educação. Fontes Inspiradoras para Uma Escola Criativa*. Lisboa: Editorial Presença.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Meirinhos, M. & Osório, A. (2010). *O estudo de caso como estratégia de investigação em educação*. Eduser/Revista de Educação da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança, vol.2, nº 2, p. 62.

- Merriam, S. (1988). *Case study research in education: a qualitative approach*. California: Jossey-Bass Inc., Publishers.
- Ministério da Educação. (2020). *Orientações para a Recuperação e Consolidação das Aprendizagens ao Longo do Ano Letivo de 2020/2021*. Lisboa: ME/DGE.
- Monroe, P. (1958). *História da Educação*. São Paulo (SP): Editora Nacional.
- Monroe, P. (1983). *História da Educação*. São Paulo (SP): Editora Nacional.
- Moreira, C. (2007). *Teorias e Práticas de Investigação*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- Morgado, J. & Tomaz, C. (2010). Articulação Curricular e Sucesso Educativo: parceria de investigação. In A. Estrela et al. (org.), *A escola e o mundo do trabalho*. Atas do XVII Colóquio da AFIRSE. Lisboa: Universidade de Lisboa (CD-Rom).
- Morgado, J. (2000). *A (des)construção da autonomia curricular*. Porto: Edições ASA.
- Nunes, I. (2007). *Atitudes dos professores face à inclusão de alunos com dificuldade de aprendizagem no domínio cognitivo - motor*. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação -Universidade de Coimbra. Coimbra: UCoimbra.
- Nunes, C., Madureira, I., (2015) *Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas, Da Investigação às Práticas*. Lisboa: CIED.
- Oliveira, A. (2007). *A criança na sociedade medieval portuguesa*. Lisboa: Editorial Teorema.
- Osti, A. (2012). *Dificuldade de aprendizagem, afetividade e representações sociais*. Jundiaí, SP: Paco Editorial.
- Ozga, J. (2000). *Investigação sobre Políticas Educativas: Terreno de Contestação*. Lisboa: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (1996). *Currículo: teoria e praxis*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2019). *Inovar para mudar a escola*. Porto: Porto Editora.
- Pardal, L., & Lopes, E., S. (2011). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.
- Patton, F. (1990). *Qualitative evaluation and Research methods*. London: Stage Publications.
- Peralta, M. H. (2005). *Currículo: o plano como texto. Um estudo sobre a aprendizagem da planificação na formação inicial de professores de alemão*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian; Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Peralta, M. H. (2012). Competências e metas de aprendizagem na Educação Pré-Escolar e nos Ensinos Básico e Secundário. In T. Estrela et al., *Revisitar os Estudos Curriculares. Onde estamos e para onde vamos?*. Lisboa: EDUCA/Secção Portuguesa da AFIRSE.
- Pérez A. L. (2000). *La diversidad en la práctica educativa: modelos de orientación y tutoria*. Madrid: CCS.
- Pereira, B. (2008). *Para uma escola sem violência*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Pereira, J. L. (2020). *O Cotidiano da Tutoria*. Educação à Distância, Orientações Metodológicas. Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, P. (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.

- Perrenoud, P. (2000). *Pedagogia Diferenciada, das intenções à ação*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Pinar, W. (2007). *O que é a teoria do currículo?* Porto: Porto Editora.
- Ponte, J. P. (2002). Investigar a nossa própria prática: uma estratégia de formação e de construção do conhecimento profissional. In GTI (org.), *Refletir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 5-28). Lisboa: APM.
- Portugal, G. & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-escolar - sistema de acompanhamento das crianças*. Porto: Porto Editora.
- Kelly, A. V. (1981). *O currículo. Teoria e Prática*. São Paulo: Harbra.
- Quivy, R. & Champenoudt, L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, Lisboa: Gradiva.
- Ramos, T. G. (1999). *As Esponjas Felizes*. Canarias: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.  
Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- Ribeiro, A. C. (1990). *Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Texto Editora.
- Ribeiro, E. (2008). A perspetiva da entrevista na investigação qualitativa. In *Evidência, olhares e pesquisas em saberes educacionais*. Araxá: Centro Universitário do Planalto de Araxá.
- Rodrigues, D. (2001). *Educação e Diferença – Valores e práticas para uma Educação Inclusiva*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2003). *Perspetivas sobre a inclusão: Da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (1999). *Gestão Curricular – Fundamentos e Práticas*. Lisboa: DEB.
- Roldão, M. C. (2011). *Um currículo de currículos*. Chamusca: Edições Cosmos.
- Roldão, M. (2017). Currículo e conhecimento: O que ensinar e como ensinar? In M. Miguéns (coord.), *Lei de Bases do Sistema Educativo: balanço e prospetiva*, Vol. I, (p. 123-156). Lisboa: Conselho Nacional de Educação
- Roldão, M. C. & Almeida, S. (2018). *Gestão Curricular – Para a autonomia das escolas e dos professores*. Lisboa: Direção Geral da Educação.
- Romanelli, G. Biasoli-Alves, Z. M. M. (1998). *Diálogos metodológicos sobre prática de pesquisa*. Ribeirão Preto: Legis Summa.
- Ruquoy, D. (2005). Situação de entrevista e estratégia de entrevistador. In L. Albarello, F. Digneffe, J. Hiernaux, C. Maroy, D. Ruquoy & P. Saint-Georges (eds.), *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Sanches, I. R. (2001). *Comportamentos e Estratégias de Atuação na Sala de Aula*. Porto: Porto Editora
- Sanches, I., & Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar: cruzando perspetivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*, nº 8, p. 63-83.
- Sharpley, A. M., & Sharpley, C. F. (1981). Peer tutoring: A review of the literature. *Collected Original Resources in education*, 5(3), 7-C11.
- Silva, M. O. E. (2011). *Gestão das Aprendizagens na sala de aula Inclusiva*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Silverman, D. (2000). *Doing Qualitative Research: A practical Handbook*. London: Sage.

- Simancas, J. (1977). *Experiencias de acción tutorial*. (2ª ed.). Pamplona: Universidade de Navarra.
- Souza, A. M. M. (2004). *A mediação como princípio educacional: bases teóricas das abordagens de Reuven Feurstein*. São Paulo: Senac.
- Sousa, M. J. & Baptista, C. S. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios – segundo Bolonha*. Lisboa: Pactor.
- Spradley, J. (1980). *Participant Observation*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Stenhouse, L. (1981). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Tomlinson, C. A. & Allan, S. D. (2002). *Liderar projetos de diferenciação pedagógica*. Porto: ASA.
- Trindade, R. (2018). *Autonomia, flexibilidade e gestão curricular: relatos de práticas*. Lisboa: Leya, SA.
- Tyler, R. W. (1979). *Princípios Básicos de Currículo e ensino*. Porto Alegre: Globo.
- Topping, K. J. (1996). *The effectiveness of peer tutoring in further and higher education: A typology and review of the literature*. Higher Education.
- Topping, K. (2000). *Tutoring*. I.A.E.: Bruxelas.
- UNESCO (2016). *Repensar a Educação – Rumo a um bem comum mundial?* Brasília: UNESCO.
- Viana, J. A. D. (2017). *Currículo em contextos informais: contributos para a (re)conceptualização do conceito de currículo a partir de aprendizagens online*. Tese de Doutoramento em Educação, especialidade de Teoria e Desenvolvimento Curricular na Universidade de Lisboa. Lisboa: ULisboa
- Vilar, A. (1993). *Inovação e mudança na reforma educativa*. Porto: Ed. Asa Editores.
- Warnock, M. (1978). *Special Education Needs Report of Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. London: Her Majesty's Stationery Office.
- Willis, P. (1977). *Learning to labour: How working class kids get working-class jobs*. Farnborough, Hants: Saxon House, Teakfield Ltd.
- Young, M. (1971). *Knowledge and control: new directions for the sociology of education*. London: Collier-Macmillan.
- Young, M. (1998). *The curriculum of the future*. London: Falmer.
- Young, M. & Whitty, G. (1976). *Explorations in the politics of school knowledge*. Driffield, Yorks: Nafferton Books.
- Zabalza, M. (1992). *Planificação e Desenvolvimento Curricular*. Porto: Edições ASA.

## WEBGRAFIA

- Abelha, M.C.L. (2011). *Trabalho colaborativo docente na gestão do currículo do Ensino Básico: do discurso às práticas*. (Dissertação de Doutoramento em Didática). Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal. Disponível em <https://ria.ua.pt/handle/10773/3718>. [Consultado em janeiro de 2022].
- AEG (2021). *Projeto Educativo*. Agrupamento de Escolas de Gouveia, Gouveia, Portugal. Disponível em [DOC-2.1-PE 2021 2024.pdf \(esgouveia.pt\)](#) [Consultado 04/12/2022].

- Baptista, M. N. S. (2011). *A tutoria em contexto escolar - A influência das tutorias na prevenção de trajetórias desviantes*. (Dissertação de Doutoramento em Educação). Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Disponível em <https://recil.ensinulusofona.pt/bitstream/10437/8570/1/Tese%20final%20final.pdf>. [Consultado em junho de 2021].
- Barnier, G. (2001). Le tutorat dans l'enseignement et la formation. Poster apresentado no 11º Congresso Internacional de Educação à Distância. Hartmann; Paris, França. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2004/por/htm/022-TC-A2.htm>. [Consultado em janeiro de 2022].
- Bobbitt, F. (1918). *The curriculum*. Cambridge: Houghton Mifflin Company. Disponível em: <https://archive.org/details/curriculum008619mbp> [Consultado em março de 2022].
- Broegas, R. (2019). *Paradigma Interpretativo em Características de Pesquisa, Autores Importantes e Exemplos*. Thpanorama. Disponível em: <https://pt.thpanorama.com/blog/cultura-general/paradigma-interpretativo-en-investigacin-caractersticas-autores-importantes-y-ejemplos.html> [Consultado em outubro de 2022].
- Dewey, J. (1902). *The child and the curriculum*. Chicago: The University of Chicago Press. Disponível em: <https://archive.org/stream/childandcurricul00deweuoft#page/23/mode/thumb>. [Consultado em março de 2022].
- DPLP. (2021). *Tutoria*. Dicionário Priberam da Língua Portuguesa. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/chave> [Consultado em 06-09-2021].
- Fonseca, K. A. (2011). *Análise de adequações curriculares no ensino fundamental: subsídios para programas de pesquisa colaborativa na formação de professores*. (Dissertação de mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem). Universidade Estadual Paulista, S. Paulo, Brasil. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/97506> [Consultado em janeiro de 2023].
- Estratégia Nacional para a Inclusão das Pessoas com Deficiência 2021 -2025. Disponível em <https://www.inr.pt/documents/11309/284924/ENIPD.pdf> [Consultado em 03-07-2022].
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa Social*. (6ª ed.). São Paulo: Editora Atlas S. A São Paulo Consultado em 2 de junho de 2021. Disponível em: <https://biblioteca.uniscd.edu.mz/handle/123456789/1036> [Consultado em janeiro de 2022].
- Lourenço, L. (2012). *Tutoria. Um caminho possível para o sucesso escolar*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa – Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal. Disponível...em...[https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/7586/1/ulfpie042883\\_tm.pdf](https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/7586/1/ulfpie042883_tm.pdf) [Consultado em janeiro de 2022].
- Martinho, C. M. M. F. (2011). *Projeto de Tutorias em meio escolar*. Instituto de Educação da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, Portugal. Disponível...em...[https://www.researchgate.net/publication/277836900\\_Projectos\\_de\\_tutorias\\_em\\_meio\\_escolar](https://www.researchgate.net/publication/277836900_Projectos_de_tutorias_em_meio_escolar). [Consultado em dezembro de 2021].
- Myers, M. D. (1997). *Qualitative research in information systems*. MISQ Discovery. Disponível em [www.qual.auckland.ac.nz](http://www.qual.auckland.ac.nz). [Consultado em dezembro de 2021].
- Mota, L. (2020). *Constrangimentos e potencialidades da implementação da flexibilidade curricular numa escola do distrito do Porto*. Dissertação de Mestrado em Educação – Especialização em Administração das organizações Educativas – Instituto Politécnico do Porto, Porto, Portugal. Disponível em [https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/7586/1/ulfpie042883\\_tm.pdf](https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/7586/1/ulfpie042883_tm.pdf). [Consultado em janeiro de 2022].
- OECD (2013). *Trends shaping education*. Paris: OCDE. Disponível em <http://www.oecd.org/edu/school/education2030.htm> [Consultado em setembro de 2022].

Organização das Nações Unidas. *Transformando nosso mundo: a Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável*. Rio de Janeiro: ONU; 2015. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2015/10/agenda2030-pt-br.pdf> [Consultado em julho de 2022].

Pieczkowski, T. M. Z. (2018). Avaliação da aprendizagem na educação especial e as influências das políticas nacionais. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 13, 5, 1612-1631. DOI: 10.21723/riaee.unesp.v13.n4.out/dez.2018.10882. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/10882> [Consultado em dezembro de 2022].

Rato, F. D. (2013). *Bullying nas aulas de educação física*. Dissertação de Mestrado em Educação Física. Escola de Ciências Humanas e Sociais - Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real, Portugal. Disponível em <https://repositorio.uniceub.br/jspui/bitstream/235/10833/1/21464617.pdf>. [Consultado em agosto de 2021].

Rodrigues, M. A. (2006). *Notas sobre a Universidade de Coimbra desde as origens (1290) até à fixação definitiva em Coimbra (1537)*. In Estudos José Marques, Coimbra, Portugal. Disponível em [http://opac.regesta-imperii.de/lang\\_de/anzeige.php?pk=1518110](http://opac.regesta-imperii.de/lang_de/anzeige.php?pk=1518110) [Consultado em 29/12/2021].

Roldão, M. d., Peralta, H., & Martins, I. (2017). *Currículo do Ensino Secundário e Ensino Básico para a Construção de Aprendizagens Essenciais Baseadas no Perfil dos Alunos*. DGE, Lisboa, Portugal. Disponível em [https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/ae\\_documento\\_e\\_nquadrador.pdf](https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/ae_documento_e_nquadrador.pdf). [Consultado em 04/12/2022].

Romanini, M. *Realismo e Pluralismo: A filosofia da ciência de Karl R. Popper*. Dissertação de Mestrado em Filosofia - Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil. Disponível em <http://w3.ufsm.br/ppgf/wp-content/uploads/2011/10/Dissertacao-Mateus-Romanini2.pdf>. [Consultado em 09/09/2022].

Santos, M. B. S. (2019). *Boaventura de Sousa Santos: Construindo as Epistemologias do Sul para um Pensamento Alternativo de Alternativas*. Buenos Aires: CLACSO. Disponível em <https://doi.org/10.2307/j.ctvt6rkt3>. [Consultado em 27/10/2022].

Semião, F.M.R.C. (2009). *Tutoria: Uma forma flexível de ensino e aprendizagem*. Dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica, especialidade de Línguas. Departamento de Ciências da Educação - Universidade dos Açores, Ponta Delgada, Portugal. Disponível em <https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/457/1/DissertMestradoFilomenaSemiao.pdf>. [Consultado em setembro 2021].

Serôdio, C. S. S. (2013). *O Jardim de Infância e a Família no Processo de Inclusão de Uma Criança com Hipoacusia*. Dissertação de Mestrado em Educação Pré-Escolar. Escola Superior de Educação e Comunicação. Universidade do Algarve. Disponível em <https://sapientia.ualg.pt/handle/10400.1/3656> [Consultado em 07/09/2021].

Simão, V., Flores, A. M., Fernandes, S. & Figueira, C. (2008). Tutoria no ensino superior: Concepções e práticas. *Sísifo, Revista de Ciências da Educação*, 07, 75-88. Disponível em <http://sisifo.fpce.ul.pt>. [Consultado em setembro de 2021].

Vieira, R. N. (2011). *O que significa "ser tutor" e tutoria na atual sociedade da informação e na educação à distância*. Comunicação no XI Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária da América do Sul. Florianópolis, Brasil. Disponível de acesso <https://core.ac.uk/download/pdf/30354937.pdf>. [Consultado em 25/08/2021].

## LEGISLAÇÃO

Lei de proteção da infância (1911), de 27 maio. Institui a primeira Tutoria de Infância.

Constituição da República Portuguesa (1976). Defende a independência nacional, garante os direitos fundamentais dos cidadãos, estabelece os princípios basilares da democracia e assegura o primado do Estado de Direito democrático.

Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo. Estabelece o enquadramento geral do sistema educativo.

Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro. Aprova o Estatuto do Aluno e Ética Escolar.

Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro. Prevê a Lei de Bases do Sistema Educativo.

Lei n.º 45/1973, de 12 de fevereiro. Estabelece a organização da Direção Geral do Ensino Básico.

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva.

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens.

Decreto-Lei n.º 115-A/1998, de 4 de maio. Estabelece o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação.

Decreto-Regulamentar n.º 10/1999, de 21 de julho. Regulamenta o regime de autonomia, administração e gestão aplicável aos estabelecimentos públicos de educação.

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril. Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro. Aprova a reorganização curricular do ensino básico.

Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro. Define os apoios especializados a prestar na educação especial pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo.

Decreto-Lei n.º 147/1977, de 2 de maio. Estabelece o regime escolar dos alunos portadores de deficiências quando integrados no sistema educativo público.

Decreto-Lei n.º 319/1991, de 23 de agosto. Estabelece o regime educativo especial aplicável aos alunos com necessidades educativas especiais. Revoga o Decreto-Lei n.º 174/77, de 2 de maio, e o Decreto-Lei n.º 84/78, de 2 de maio.

Despacho n.º 178-A/1993, de 30 de julho. Estabelece as modalidades e as estratégias de apoio pedagógico aos alunos do ensino básico.

Despacho Normativo n.º 50/2005, de 20 de outubro. Estabelece o plano de recuperação de aprendizagens a aplicar a alunos que evidenciem dificuldades.

Despacho Normativo n.º 4-A/2016, de 16 de junho. Prevê a organização do ano letivo 2016/2017.

Despacho Normativo n.º 10-B/2018, de 6 de julho. Estabelece as regras a que deve obedecer a organização do ano letivo nos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Despacho n.º 17169/2011, de 23 de dezembro. Revoga o documento Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais, divulgado em 2001.

Despacho n.º 5306/2012, de 18 de abril. Cria, na dependência direta do Ministério da Educação e Ciência, um grupo de trabalho de reformulação das Metas Curriculares.

Despacho n.º 59/1979, de 8 de agosto. Regula a integração dos deficientes no sistema de ensino, nomeadamente a organização das classes.

Resolução do Conselho de Ministros n.º 53-D/2020, de 20 de julho. Estabelece medidas excecionais e temporárias para a organização do ano letivo 2020/2021, no âmbito da pandemia da doença COVID-19.

Portaria n.º 181/2019, de 11 de junho. Estabelece os termos e as condições em que as escolas, no âmbito da autonomia e flexibilidade curricular, podem implementar uma gestão superior a 25 % das matrizes curriculares-base das ofertas educativas e formativas dos ensinos básico e secundário.

Portaria n.º 611/1993, de 29 de julho. Estabelece as normas de ensino especial aplicáveis as crianças com necessidades educativas especiais que frequentam os jardins-de-infância da rede pública do ministério da educação, as quais se aplicam as medidas do regime educativo especial constantes das alíneas a), b), d), g), h) e i) do número 2 do artigo 2 do Decreto-Lei 319/91, de 23 de agosto. Insere disposições sobre o ingresso no ensino básico daquelas crianças, bem como das que revelem uma precocidade global. Em tudo o que não se encontre expressamente regulamentado pela presente portaria, aplicam-se as normas do Decreto-Lei 319/91, de 23 de agosto.

## **ANEXOS**



## Anexo 1 - Pedido de Autorização para a Investigação

Exmo. Sr. Diretor,

Eu, Ana Isabel Nogueira Ferreira, aluna do Curso de Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor da Escola Superior de Educação de Castelo Branco (ESECB), venho por este meio solicitar autorização para desenvolver uma investigação no Agrupamento de Escolas que Vossa Exa. representa (Agrupamento de Escolas X).

A referida investigação visa dar resposta a uma das componentes obrigatórias do mestrado e, na sua efetivação, serão utilizados os seguintes instrumentos metodológicos: observação participante com recurso a notas de campo; análise documental e entrevistas semiestruturadas a quatro alunos do Agrupamento, que beneficiem da alínea e) do Artigo 9º, do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho - o Apoio Tutorial (alunos A1, A2, B1, B2); Diretores de Turma e Encarregados de Educação destes alunos; Coordenadora da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva e da Área Disciplinar de Educação Especial.

O projeto de investigação, subordinado ao título “O contributo do Apoio Tutorial no acesso ao currículo por parte de alunos com Necessidades Educativas Específicas”, foi entregue e aprovado pelo Conselho Técnico-Científico da ESECB no dia 8 de novembro de 2021 e tem a orientação do Professor Doutor Ernesto Candeias Martins.

Toda a informação recolhida será estritamente confidencial e as entrevistas são anónimas, recorrendo-se a códigos de identificação que garantem o anonimato do Agrupamento e confidencialidade dos dados.

Atenciosamente, pede deferimento,

Castelo Branco, 22 de novembro de 2021

O Orientador

---

Prof. Doutor Ernesto Candeias Martins

A Aluna

---

Ana Isabel Nogueira Ferreira



## Anexo 2 - Consentimento Informado para Pais e Encarregados de Educação

### Consentimento Informado para Pais e Encarregados de Educação

#### PROJETO DE INVESTIGAÇÃO

##### **O contributo do Apoio Tutorial no acesso ao currículo por parte de alunos com Necessidades Educativas Específicas**

No âmbito do Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco, está a desenvolver-se um estudo que pretende analisar qual o *contributo do Apoio Tutorial no acesso ao currículo por parte de alunos com Necessidades Educativas Específicas*.

Para isso, solicita-se a participação do seu educando numa entrevista cuja transcrição lhe será dada a ler, com o objetivo de receber a sua concordância ou retificação, antes de ser objeto de análise pela investigadora.

Como esta participação é voluntária, poderá interromper a entrevista em qualquer momento, se assim o desejar.

-----

Declaro que, após ter sido convenientemente esclarecida pela mestranda responsável pelo tratamento dos dados, concordo que o meu educando participe na entrevista/projeto de investigação.

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Assinatura da mestranda

Assinatura do Enc. de Educação

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



## Anexo 3 - Termo de Consentimento e Livre Aceitação

### Termo de Consentimento e Livre Aceitação

### PROJETO DE INVESTIGAÇÃO

#### O contributo do Apoio Tutorial no acesso ao currículo por parte de alunos com Necessidades Educativas Específicas

No âmbito do Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco, está a desenvolver-se um estudo que pretende analisar qual o *contributo do Apoio Tutorial no acesso ao currículo por parte de alunos com Necessidades Educativas Específicas*.

Para isso, solicita-se a sua participação numa entrevista cuja transcrição lhe será dada a ler, com o objetivo de receber a sua concordância ou retificação, antes de ser objeto de análise pela investigadora.

Como esta participação é voluntária, poderá interromper a entrevista em qualquer momento, se assim o desejar.

-----

Declaro que, após ter sido convenientemente esclarecida pela mestranda responsável pelo tratamento dos dados, concordo em participar na entrevista/projeto de investigação.

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Assinatura da mestranda

Assinatura do(a) participante

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



## Anexo 4 - Guião da Entrevista Semiestruturada aos Alunos

### Entrevista semiestruturada aos alunos

#### **Apresentação do estudo e finalidade da entrevista**

A presente investigação, realizada no âmbito da obtenção do grau de mestre em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco, tem como finalidades perceber o entendimento dos entrevistados sobre o “*Contributo do Apoio Tutorial no acesso ao currículo por parte de alunos com Necessidades Educativas Específicas*”.

Realce-se o facto de que serão aplicados todos os princípios éticos inerentes a uma investigação, nomeadamente a confidencialidade dos dados e o anonimato dos intervenientes. Deste modo, solicita-se a sinceridade dos participantes, agradecendo, desde já, a disponibilidade e colaboração.

Período de aplicação: 1 de março de 2022 a 31 de maio de 2022.

#### **Dados sociodemográficos do entrevistado:**

- Sexo:
- Idade:
- Ano de escolaridade:

#### **Bloco I – Necessidades Educativas Específicas**

1. Há quanto tempo frequentas esta escola?
2. Refere quais são, para ti, as disciplinas mais fáceis. Porquê?
3. Indica as disciplinas onde sentes mais dificuldades. Porquê?
4. Sentes que a escola, através dos seus recursos e estratégias, te tem ajudado a superar as tuas dificuldades de aprendizagem?

Sim:

Não:

5. Explica de que forma.

## **Bloco II – Apoio Tutorial**

1. Gostas de frequentar a tutoria?

Sim:

Não:

2. Porquê?

3. Em que é que ela contribui para o teu processo educativo?

4. O teu professor tutor explica-te o plano de ação tutorial?

5. A tutoria contempla um trabalho do teu professor tutor com outros intervenientes?

6. Quais as características que mais aprecias no teu professor tutor?

7. Indica aspetos menos positivos do Apoio Tutorial e da forma como são geridos pelo teu professor.

8. Consideras necessário que um professor faça formação para desempenhar este tipo de funções?

9. Explica os benefícios da tutoria.

10. Explica se o Apoio Tutorial pode fazer alguma diferença relativamente ao significado das tuas aprendizagens?

## **Bloco III – Currículo**

1. Explica o que significam para ti as aprendizagens que adquires?

2. Os teus professores recorrem à diferenciação pedagógica?

Sim:

Não:

3. De que forma é implementada?

4. Consideras que a diferenciação pedagógica tem sido importante para ti? Explica.

5. Sentes-te mais motivado para aprender com possíveis adaptações ao currículo nas diferentes disciplinas?

Sim:

Não:

6. Porquê?

7. Em que é que os teus professores se baseiam para propor determinadas adaptações curriculares?

8. Consideras que cada professor propõe adaptações curriculares só a pensar na disciplina que leciona ou envolve outros docentes?

## **Anexo 5 - Guião da Entrevista Semiestruturada aos Pais/ Encarregados de Educação**

### **Entrevista semiestruturada aos Encarregados de Educação**

#### **Apresentação do estudo e finalidade da entrevista**

A presente investigação, realizada no âmbito da obtenção do grau de mestre em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco, tem como finalidades perceber o entendimento dos entrevistados sobre o *“Contributo do Apoio Tutorial no acesso ao currículo por parte de alunos com Necessidades Educativas Específicas”*.

Realce-se o facto de que serão aplicados todos os princípios éticos inerentes a uma investigação, nomeadamente a confidencialidade dos dados e o anonimato dos intervenientes. Deste modo, solicita-se a sinceridade dos participantes, agradecendo, desde já, a disponibilidade e colaboração.

#### **Dados sociodemográficos do entrevistado:**

- Sexo:
- Idade:
- Escolaridade:
- Profissão:

#### **Bloco I – Necessidades Educativas Específicas**

1. Desde quando a sua educanda beneficia de medidas de apoio à aprendizagem?
2. Em que contexto se iniciou esse processo de inclusão?
3. Qual foi a sua reação perante as necessidades específicas de aprendizagem que a sua educanda estava a manifestar?
4. Da parte da escola teve sempre o acompanhamento/esclarecimentos necessários?
5. Ao longo deste tempo, que vai desde o momento da referenciação até à presente data, com quem costuma dialogar sobre o percurso escolar da sua filha?
6. Entende que esses contactos são suficientes ou existem lacunas de informação?

## **Bloco II – Apoio Tutorial**

1. Sabe quem é o professor(a) tutor(a) da sua educanda?  
Sim: \_\_\_\_\_ Não: \_\_\_\_\_
2. Em que circunstâncias já contactou com ele(a)?
3. Entende que o plano de ação de uma tutoria implica contacto/interação com outros intervenientes? Se sim, quais e porquê?
4. Indique as principais características que reconhece ao professor tutor do (a) seu (sua) educando(a).
5. Considera necessário que um professor faça formação para desempenhar este tipo de funções?
6. Tem conhecimento do tipo de estratégias e atividades que o professor tutor desenvolve na tutoria do seu educando?
7. A tutoria tem sido benéfica para o seu filho (a)? Porquê?
8. Relativamente ao futuro dele (a), entende que o Apoio Tutorial pode fazer alguma diferença quanto ao significado das aprendizagens concretizadas?

## **Bloco III – Currículo**

1. Sente que as aprendizagens do seu (sua) educando(a) têm, para ele (a), verdadeiro significado? Porquê?
2. O que é que a escola tem feito ao nível da diferenciação pedagógica do seu (sua) educando(a)?
3. Acha que com adaptações ao currículo o(a) seu (sua) educando(a) se sente mais motivado para aprender?
4. Na sua opinião, em que é que os profissionais que trabalham com o (a) seu (sua) filho (a) se baseiam para propor determinadas adaptações curriculares?
5. Do conhecimento que tem da escola essa decisão é solitária, por disciplina, ou envolve o Conselho de Turma e todo um trabalho de projeto articulado?

## **Anexo 6 - Guião da Entrevista Semiestruturada aos Diretores de Turma**

### **Entrevista semiestruturada aos Diretores de Turma**

#### **Apresentação do estudo e finalidade da entrevista**

A presente investigação, realizada no âmbito da obtenção do grau de mestre em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco, tem como finalidades perceber o entendimento dos entrevistados sobre o “*Contributo do Apoio Tutorial no acesso ao currículo por parte de alunos com Necessidades Educativas Específicas*”.

Realce-se o facto de que serão aplicados todos os princípios éticos inerentes a uma investigação, nomeadamente a confidencialidade dos dados e o anonimato dos intervenientes. Deste modo, solicita-se a sinceridade dos participantes, agradecendo, desde já, a disponibilidade e colaboração.

#### **Dados Sociodemográficos do entrevistado:**

- Sexo:
- Idade:
- Habilitações:
- Situação profissional:
- Total de anos de serviço:
- Tempo de serviço no Agrupamento:

#### **Bloco I – Necessidades Educativas Específicas**

1. Desde quando exerce funções de Diretor de Turma?
2. Qual o seu entendimento acerca do Decreto-lei n.º 54/2018, de 6 de julho?
3. Quais os pontos fortes que reconhece no referido Decreto-lei n.º 54?
4. Explique se sentiu alguns constrangimentos na sua aplicação?
5. Numa abordagem dual, entende que a implementação do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho pode ser considerada *per si* ou terá sempre que ter subjacente o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho?
6. Na sua direção de turma, quantos alunos se encontram abrangidos pelo Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho?

7. Como avalia a experiência deles em contexto turma, ao nível de desempenho e interação comportamental?
8. Considera haver estratégias adequadas e suficientes para promover as aprendizagens?
9. Explique, com recurso a exemplos, quais os apoios que promovem o desempenho escolar dos alunos?

## **Bloco II – Apoio Tutorial**

1. Uma das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, preconizada pelo Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho é o Apoio Tutorial. Na sua direção de turma, quem se encontra a usufruir deste tipo de apoio?
2. Indique as principais características que um professor tutor deve ter.
3. Considera necessário que um professor faça formação para desempenhar este tipo de funções?
4. Tem conhecimento de algumas ações de formação levadas a cabo pelo Centro de Formação ou cuja informação, de outros centros, tenha chegado à escola sobre a tutoria?
5. Indique quais os elementos que compõem a estrutura um plano de ação tutorial.
6. Quem são os intervenientes que participam nos programas de tutoria dos alunos da sua direção de turma?
7. Indique algumas práticas de monitorização/avaliação da tutoria usadas pelo agrupamento?
8. Que tipo de ações e comportamentos são desenvolvidos no Apoio Tutorial prestado aos alunos?
9. Explícite se o Apoio Tutorial diferencia o significado das aprendizagens concretizadas e o sucesso dos alunos com NEE?

## **Bloco IV – Currículo**

2. Explique se as aprendizagens dos alunos têm, para eles, verdadeiro significado? Porquê?
3. O que é que a escola faz ao nível da diferenciação pedagógica dos seus alunos?
4. Explique se com adaptações ao currículo os alunos se sentem mais motivados para aprender?
5. Em que é que os profissionais de educação se baseiam para propor determinadas adaptações curriculares?
6. A decisão de fazer adaptações curriculares é solitária, por disciplina, ou envolve diferentes intervenientes, num trabalho de projeto articulado?

## **Anexo 7 - Guião da Entrevista Semiestruturada à Coordenadora da EMAEI e da Área Disciplinar de Educação Especial**

### **Entrevista semiestruturada à Coordenadora da EMAEI e da Área Disciplinar de Educação Especial**

#### **Apresentação do estudo e finalidade da entrevista**

A presente investigação, realizada no âmbito da obtenção do grau de mestre em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco, tem como finalidades perceber o entendimento dos entrevistados sobre o “*Contributo do Apoio Tutorial no acesso ao currículo por parte de alunos com Necessidades Educativas Específicas*”.

Realce-se o facto de que serão aplicados todos os princípios éticos inerentes a uma investigação, nomeadamente a confidencialidade dos dados e o anonimato dos intervenientes. Deste modo, solicita-se a sinceridade dos participantes, agradecendo, desde já, a disponibilidade e colaboração.

#### **Dados sociodemográficos do entrevistado:**

- Sexo:
- Idade:
- Habilitações Académicas:
- Situação profissional:
- Total de anos de serviço:
- Tempo de serviço no agrupamento:

#### **Bloco I – Necessidades Educativas Específicas**

1. Há quantos anos exerce as funções de Coordenadora da Área Disciplinar de Educação Especial e de Coordenadora da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva? Qual a experiência adquirida ao longo destes anos?
2. Qual o seu entendimento acerca do Decreto-lei n.º 54/2018, de 6 de julho?
3. Quais os pontos fortes que reconhece no referido Decreto-lei n.º 54?
4. Explique se sentiu alguns constrangimentos na sua aplicação?

5. Numa abordagem dual, entende que a implementação do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho pode ser considerada *per si* ou terá sempre que ter subjacente o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho?
6. Que percentagem de alunos do agrupamento se encontra abrangida pelo Decreto-Lei n.º 54/2018 e quais as suas principais características?
7. Explique como é o comportamento e desempenho destes alunos em contexto turma?
8. Considera haver apoios/estratégias adequados e suficientes para responder às necessidades dos alunos?
9. Explique, com recurso a exemplos, de que forma os apoios promovem a aprendizagem e o desempenho dos alunos.

### **Bloco II – Apoio Tutorial**

1. Uma das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, preconizada pelo Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho é o Apoio Tutorial. No Agrupamento de Escolas X, a quem se destina este tipo de apoio?
2. Quais os critérios usados no Agrupamento para ser atribuída a determinado professor a função de tutor?
3. Que características deverá apresentar um professor tutor?
4. Considera necessário que um professor faça formação para desempenhar este tipo de funções?
5. Tem conhecimento de algumas ações de formação levadas a cabo pelo Centro de Formação ou cuja informação, de outros centros, tenha chegado à escola sobre a tutoria?
6. Sabendo que, na prática de tutoria, o professor tutor tem que delinear um plano de ação tutorial, indique quais são os elementos que compõem a respetiva estrutura?
7. Quem são os intervenientes que podem participar nestes projetos de tutoria?
8. Indique algumas práticas de monitorização/avaliação da tutoria usadas pelo agrupamento?
9. Que tipo de ações e comportamentos são desenvolvidos no Apoio Tutorial prestado aos alunos?
10. Explícite se o Apoio Tutorial diferencia o significado das aprendizagens concretizadas e o sucesso dos alunos com NEE?

### **Bloco III – Currículo**

1. Considera que as aprendizagens dos alunos têm, para eles, verdadeiro significado? Porquê?
2. O que é que a escola faz ao nível da diferenciação pedagógica dos seus alunos?
3. Explique se com adaptações ao currículo os alunos se sentem mais motivados para aprender?
4. Em que é que os profissionais de educação se baseiam para propor determinadas adaptações curriculares?
5. A decisão de fazer adaptações curriculares é solitária, por disciplina, ou envolve diferentes intervenientes, num trabalho de projeto articulado?

## Anexo 8 - Categorias e subcategorias de análise das entrevistas

Categorias e subcategorias de análise das entrevistas

CATEGORIAS (CAT.)	SUBCATEGORIAS (SUB.)	EVIDÊNCIAS DE TEXTO
<b>Cat.1-Alunos com NEE</b>	<b>Sub.1-Perceção sobre a aprendizagem.</b>	<p><i>"[...] São disciplinas onde tenho de escrever muito e relacionar informações, é difícil fazer isso". (AL2)</i></p> <p><i>"Beneficia de medidas de apoio à aprendizagem desde o 3.º ano de escolaridade, após ter ficado retida neste ano de escolaridade e por continuar a ter muitas dificuldades de aprendizagem" [...], principalmente na leitura e na escrita". (EE1)</i></p> <p><i>"[...] Acredito mesmo que o sucesso das aprendizagens e a inclusão destes e de outros alunos se deve muito a essas estratégias e diferentes medidas de apoio de que beneficiam". (DT2)</i></p> <p><i>"Neste agrupamento de escolas não há, de momento, registos significativos de alunos com manifestações comportamentais graves, que prejudique a aprendizagem. Verifica-se, sim, a existência de alunos [...] com problemas emocionais, associados a comportamentos mais instáveis, por vezes com registo de repreensão, o que interfere na aprendizagem". (COORD)</i></p>
	<b>Sub.2-Recursos e estratégias de apoio.</b>	<p><i>"Tenho tutoria, já tive acompanhamento psicológico [...]. Os professores dão-me apoio [...]". (AL4)</i></p> <p><i>"Eu aceitei sempre bem as medidas que os professores tomaram, pois também notava que ele precisava de outras ajudas porque estava a sentir muitas dificuldades". (EE1)</i></p> <p><i>"Apoio educativo, Apoio Tutorial, acompanhamento da educação especial, psicoterapia, terapia da fala". (DT2)</i></p> <p><i>"A prática do apoio docente, no âmbito da intervenção direta com alunos em contexto de sala de aula ou em pequenos grupos, os apoios tutoriais, a orientação [...], a articulação entre docentes contribui, irrefutavelmente, para mais e melhores aprendizagens". (COORD)</i></p>
	<b>Sub.3-Enquadramento legal de diferentes medidas de suporte à aprendizagem e à</b>	<p><i>"[...] leem-me as perguntas das fichas, está na lei devido à minha dislexia". (AL4)</i></p> <p><i>"Sim, sempre tive todos os esclarecimentos necessários. Eu sabia que havia uma legislação própria para estes casos [...]". (EE1)</i></p> <p><i>"Entendo aquilo que a maioria dos profissionais considera (...) que, à luz desta legisla-</i></p>

CATEGORIAS (CAT.)	SUBCATEGORIAS (SUB.)	EVIDÊNCIAS DE TEXTO
	inclusão.	<p><i>ção, cada escola deve reconhecer a diversidade dos seus alunos, lidar com a diferença e adequar os processos de ensino e estratégias de apoio às características e condições individuais de cada um”. (DT2)</i></p> <p><i>“Este documento constitui-se como suporte legal que sustenta e perspetiva uma educação inclusiva que visa responder às potencialidades, expectativas e necessidades dos alunos”. (COORD)</i></p>
Cat.2-Apoio Tutorial	Sub.1-Pontos fortes e benefícios para a aprendizagem.	<p><i>“A tutoria [...] ajuda bastante a controlar-me emocionalmente, esclarecer dúvidas, estudar, fazer os trabalhos de casa, que, sem acompanhamento não consigo fazer e preparar os trabalhos e atividades das aulas”. (AL4)</i></p> <p><i>“Sim, tem sido benéfica. Porque a tem ajudado a ter os cadernos organizados, estudar mais, não faltar tanto às aulas. (EE2)</i></p> <p><i>“A tutoria assume-se como uma estratégia que fornece ao tutorando um suporte, quer em termos de aprendizagens humanas personalizadas, como académicas e profissionais”. (DT1)</i></p> <p><i>“[...] Promover o desenvolvimento de competências pessoais e sociais do aluno; -gerir conflitos e resolver problemas quotidianos dos alunos; -melhorar o relacionamento dos alunos com os colegas/professores; -orientar os alunos no estudo; -eivar as expectativas dos alunos em relação ao seu percurso escolar; -contribuir para a reflexão e concretização do projeto de vida da criança/jovem, tendo em conta as suas necessidades e potencialidades”. (COORD)</i></p>
	Sub.2-Plano de ação tutorial.	<p><i>“No início do ano, a professora faz uma planificação, com as atividades que, ao longo do ano, vamos realizar no Apoio Tutorial, dá-me a conhecer, explica-me quais os objetivos daquelas atividades e eu assino a comprometer-me com o meu empenho”. (AL1)</i></p> <p><i>“No caso da minha filha sei que o plano de ação da tutoria implica contacto entre a professora tutora, a diretora de turma, a psicóloga e, até, os outros professores”. (EE2)</i></p> <p><i>“1 – Detecção de problemas; 2 – Recolha de informação; 3 – Definição de áreas de intervenção; 4 – Assinatura do contrato de tutoria; 5 – Acompanhamento; 6 – Articulação do trabalho docente; 7 – Articulação com a família; 8 – Articulação com o Serviço de Psicologia e Orientação (SPO), NAI (Núcleo de Apoio à Infância), e EMAEI (Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva) e Educação Especial. 9 – Articulação com outros recursos exteriores à escola”. (DT1)</i></p> <p><i>“Deverá incluir a definição de objetivos gerais e específicos numa orientação mútua de promoção individual, social e das aprendizagens do tutorando”. (COORD)</i></p>
		<p><i>“A professora E. (professora tutora), diretora de turma, os professores das disciplinas, a minha mãe (encarregada de educação), psicóloga e terapeuta da fala... pelo menos estes, não sei se me estou a esquecer de alguém”. (AL3)</i></p> <p><i>“[...] deve haver interação entre a professora tutora, os alunos, encarregados de educa-</i></p>

CATEGORIAS (CAT.)	SUBCATEGORIAS (SUB.)	EVIDÊNCIAS DE TEXTO
	<b>Sub.3-</b> Práticas articuladas.	<p><i>ção, professores das diferentes disciplinas e outros técnicos que trabalhem com os alunos". (EE3)</i></p> <p><i>"[...] A direção do agrupamento, diretor de turma, conselho de turma, SPO, CAA, NAI, professora tutora, o encarregado de educação, o aluno, docentes de Educação Especial". (DT1) e (DT2)</i></p> <p><i>"Enquanto intervenientes, aponto, essencialmente, os alunos, pais/encarregados de educação, professores do aluno e/ou outros considerados de relevante importância". (COORD)</i></p>
	<b>Sub.4-</b> Perfil do professor tutor.	<p><i>"Facilidade em dialogar comigo, com os restantes professores e, até, com os meus colegas de turma [...]. A "Humildade e boa disposição". (AL2)</i></p> <p><i>"Ser uma boa companheira dos seus alunos, prestável, atenta e uma profissional responsável". (EE4)</i></p> <p><i>"[...] Ser dialogante, compreensivo, tolerante, empático, apresentar boa capacidade de articular com os colegas de trabalho, dinâmico e mediador". (DT1)</i></p> <p><i>"O professor tutor deverá ser conhecedor, com comunicação fluida, capaz de estabelecer empatia e de superar desafios; que transmita segurança nas suas orientações [...]. (COORD)</i></p>
	<b>Sub.5-</b> Formação específica.	<p><i>"Pois [...] não sei, mas a formação é sempre importante". (AL3)</i></p> <p><i>"Sim, será sempre melhor". (EE2)</i></p> <p><i>"Não, os professores já têm o curso deles, por isso estão preparados". (EE4)</i></p> <p><i>"Não considero que seja fundamental nem determinante, pois os docentes estão preparados, através da sua formação inicial e da experiência que vão adquirindo, para trabalhar com a diversidade, gestão de conflitos e saber ser mediadores, contudo, se a possibilidade de formação surgir, será sempre bom...". (DT2)</i></p> <p><i>"É uma mais-valia". (COORD)</i></p>
	<b>Sub.6-</b> Atividades e estratégias de intervenção.	<p><i>"Ajuda-me a ultrapassar as minhas dificuldades, sobretudo de socialização. Faço atividades, exercícios e jogos para trabalhar a autoestima, socialização e as emoções". (AL3)</i></p> <p><i>"Organização dos materiais (cadernos diários), orientação com os trabalhos a realizar em casa e na escola e no estudo (elaboração de grelhas para marcar as fichas de avaliação). Ensinar como a aluna deve estudar e a ter um bom comportamento nas aulas. Ver junto dos outros professores se a situação escolar da aluna está a evoluir bem". (EE2)</i></p> <p><i>"No Apoio Tutorial as estratégias implementadas passam pela promoção de desenvolvimento de hábitos e métodos de estudo, de organização, nas disciplinas onde se verifica essa necessidade poderá existir, também, um reforço de aprendizagens. [...] São desenvolvidas competências pessoais e sociais, assentes em valores como os da solida-</i></p>

CATEGORIAS (CAT.)	SUBCATEGORIAS (SUB.)	EVIDÊNCIAS DE TEXTO
		riedade, responsabilidade, cooperação e compromisso. Aqui, pretende-se fomentar atitudes de cidadania e comportamentos com vista ao empreendedorismo social e não só, claro está...”. (DT2) “As estratégias implementadas neste tipo de apoio considero ser aquilo já designado como pontos fortes da tutoria”. (COORD)
	<b>Sub.7-</b> Contributos para a concretização de aprendizagens significativas de alunos com NEE.	“Este apoio faz com que os professores saibam como eu consigo aprender melhor e as coisas de que gosto e, assim, faz-me mais sentido as aprendizagens que realizo, porque sinto que são mesmo dirigidas para mim”. (AL1) “[...] Incentiva-o com as áreas de que ele gosta para que ele, assim, não se desmotive por ter dificuldades de aprendizagem e goste mais de aprender”. (EE1) “Se aquilo que os alunos aprendem for ao encontro das suas expectativas, interesses e motivação, sim, acredito que as aprendizagens terão, para eles, verdadeiro significado. O Apoio Tutorial pode, no meu entender, assumir-se como uma estratégia forte de favorecimento desse encontro”. (DT2) “[...] O Apoio Tutorial é um auxílio nas dificuldades de vária ordem que estes alunos têm e, com esta ajuda, aprender faz-lhes mais sentido”. (COORD)
	<b>Sub.8-</b> Avaliação.	“[...] uma grelha de autoavaliação, preenchida no final de cada período letivo, para avaliar as atividades desenvolvidas e aquilo que não correu muito bem. Podemos, depois, tentar melhorar”. (AL1) “[...] Contactei com a professora tutora, também, no final de cada período quando assinei a ficha de autoavaliação e conversámos sobre o comportamento e a evolução da minha educanda, em termos de comportamento e aproveitamento escolar”. (EE2) “Existe um relatório de avaliação de ação tutorial, preenchido, pelo professor tutor, no final de cada período letivo e que é dado a conhecer ao conselho de turma e encarregado de educação e existe a ficha de autoavaliação da tutoria, preenchida pelos alunos, também, no final de cada período. No final de cada período letivo realiza-se uma reunião entre a coordenadora do Apoio Tutorial e os diferentes professores tutores onde é feita a monitorização do trabalho desenvolvido, menção dos aspetos que correram bem, outros a melhorar, dificuldades sentidas...”. (DT2) “A monitorização deste apoio é efetuada no final de cada período com recurso à elaboração de um relatório síntese das atividades desenvolvidas. No final do ano letivo é preenchido um questionário eletrónico pelo respetivo coordenador com indicadores de resultados conseguidos. São ainda efetuados questionários de satisfação aos alunos”. (COORD)
		“[...] Os professores lêem-me os enunciados, deixam-me tirar fotografias das correções que estão no quadro para que eu, em casa, possa copiar com mais calma”. (AL4) “[...] À minha filha não lhe são contabilizados os erros ortográficos por ter dislexia, tem

CATEGORIAS (CAT.)	SUBCATEGORIAS (SUB.)	EVIDÊNCIAS DE TEXTO
Cat 3-Currículo	<b>Sub.1-Diferenciação pedagógica.</b>	<i>leitura dos testes ou pelo professor da disciplina ou pela professora tutora (também é professora de Educação Especial dela) numa sala à parte, não lhe pedem para ler em voz alta para os colegas, que é uma coisa que deixa a minha filha nervosa, do que eu me recordo é isso...". (EE4)</i> <i>"A escola tenta promover a igualdade de oportunidades, proporcionando diferença de tratamento do lado do quem recebe e não do lado do que dá. (DT2)</i> <i>"A escola cumpre com os preceitos legais plasmados na legislação vigente, de acordo com as necessidades específicas de apoio à aprendizagem, demonstradas pelos diferentes alunos". (COORD)</i>
	<b>Sub 2-Adaptações curriculares e aprendizagem significativa.</b>	<i>"[...] Assim sinto mais motivação para aprender... de maneira que eu consiga". (AL2)</i> <i>"Agora, que ele conseguiu chegar até aqui, ele já encontra significado no que aprende [...]. Desde que começou a ter os diferentes apoios e a melhorar o aproveitamento, senti que já não estava assim tão longe e talvez conseguisse tirar o curso que tanto quer, na área da agricultura". (EE4)</i> <i>"A avaliação da situação de determinado aluno levará à aplicação de adaptações curriculares, tendo estas que ser rigorosas e surgindo, já, depois de se excluir a eficácia de outras medidas, previamente implementadas. (DT1)</i> <i>"Considero fundamental a aplicação dessa medida. Desta forma, a aprendizagem tornar-se-á, efetivamente, mais apelativa, motivadora e ajustada a interesses e competências". (COORD)</i>
	<b>Sub 3-Trabalho colaborativo em educação.</b>	<i>"Mas a matemática, que é muito difícil para mim, a professora faz-me exercícios adaptados, que trabalho no apoio a matemática, e, até, no Apoio Tutorial [...]. (AL1)</i> <i>"Não sei". (EE1)</i> <i>"Penso que é dos professores que trabalham com ela, que, nas reuniões, decidem o que é preciso fazer". (EE2)</i> <i>"[...] A decisão de fazer adaptações curriculares nunca é solitária no contexto de ensino-aprendizagem. Há todo um processo prévio de análise, debate, conhecimento, que envolve os professores do aluno, incluindo o professor tutor, o professor de Educação Especial, a família, o próprio aluno em função do seu perfil, a EMAEI e outros técnicos, que se encontrem a trabalhar com a criança ou jovem em causa". (DT2)</i> <i>"Esta decisão (de fazer adaptações ao currículo) nunca pode ser determinada de forma unilateral. Haverá sempre a necessidade de um trabalho articulado entre os diferentes intervenientes no processo educativo do aluno". (COORD)</i>

## Anexo 9 - Cronograma das sessões de Apoio Tutorial

Cronograma das sessões de Apoio Tutorial

SESSÕES	DATA	ATIVIDADES
1ª (9ºAno) AL1 e AL2	21/03/2022	- Breve diálogo sobre a semana que passou; - Contacto telefónico com a EE do <b>AL1</b> ; - Realização de atividades da disciplina de português.
2ª (10ºAno) AL3	24/03/2022	- Breve diálogo sobre a semana que passou; - Realização de um jogo de emoções; - Análise das dificuldades sentidas e resultados obtidos.
3ª (10ºAno) AL4	25/03/2022	- Breve diálogo sobre a semana que passou; - Realização de um jogo de emoções; - Análise das dificuldades sentidas e resultados obtidos.
4ª (9ºAno) AL1 e AL2	04/04/2022	- Breve diálogo sobre a semana que passou; - Sessão de esclarecimento e encaminhamento escolar.
5ª (10ºAno) AL3	21/04/2022	- Breve diálogo sobre a semana que passou; - Elaboração de um separador para os cadernos diários.
6ª (10ºAno) AL3	22/04/2022	- Breve diálogo sobre a semana que passou; - Elaboração de um separador para os cadernos diários.
7ª (9ºAno) AL1 e AL2	02/05/2022	- Breve diálogo sobre a semana que passou; - Conclusão das atividades de esclarecimento e encaminhamento escolar (análise dos resultados obtidos nas sessões de psicologia).
8ª (10ºAno) AL3	05/05/2022	- Breve diálogo sobre a semana que passou; - Realização de uma ficha de trabalho sobre a descodificação da linguagem
9ª (10ºAno) AL4	06/05/2022	- Breve diálogo sobre a semana que passou; - Realização da atividade: "Auto e hétero-análise".



## Anexo 10 - Categorias e subcategorias de análise das sessões de apoio tutorial

Categorias e subcategorias de análise das sessões de apoio tutorial

<b>SESSÕES</b>	<b>CATEGORIAS (CAT.)</b>	<b>SUBCATEGORIAS (SUB.)</b>	<b>SITUAÇÕES OBSERVADAS (EVIDÊNCIAS DE TEXTO)</b>
1ª (9ºAno) AL1 e AL2	<b>Cat.1</b> -Alunos com NEE	<b>Sub.2</b> -Recursos e estratégias de apoio	<i>Os alunos chegaram com tarefas propostas pelo docente de português, para concretizar com o auxílio da professora tutora.</i>
1ª (9ºAno) AL1 e AL2	<b>Cat.2</b> -Apoio Tutorial	<b>Sub.3</b> -Práticas articuladas	<i>A professora tutora estabeleceu contacto telefónico com a EE do aluno a fim de solicitar a participação deste nos jogos Interturmas.</i>
4ª (9ºAno) AL1 e AL2	<b>Cat 3</b> -Currículo	<b>Sub.7</b> -Contributos para a concretização de aprendizagens significativas de alunos com NEE	<i>Sessão de esclarecimento sobre opções futuras de encaminhamento escolar, por se tratar de alunos do 9.º ano de escolaridade.</i>
5ª (10ºAno) AL3	<b>Cat.2</b> -Apoio Tutorial	<b>Sub.6</b> -Atividades e estratégias de intervenção	<i>Elaboração de um separador indicador do novo período letivo.</i>
6ª (10ºAno) AL4	<b>Cat.2</b> -Apoio Tutorial	<b>Sub.6</b> -Atividades e estratégias de intervenção	<i>Elaboração de um separador indicador do novo período letivo.</i>
6ª (10ºAno)	<b>Cat.2</b> -Apoio Tutorial	<b>Sub.6</b> -Atividades e estratégias de intervenção	<i>A tutora, minutos antes do apoio, deslocou-se ao bar da escola a fim de monitorizar, junto da auxiliar de ação educativa que aí desempenha</i>

AL4	<b>Cat 3-Currículo</b>	<b>Sub 3-Trabalho colaborativo em educação</b>	<i>funções, o tipo de alimentação que a tutoranda tem feito.</i>
6 <sup>a</sup> (10 <sup>o</sup> Ano) AL4	<b>Cat.1-Alunos com NEE</b>	<b>Sub.1-Perceção sobre a aprendizagem</b> <b>Sub.8-Avaliação</b>	<p><i>A propósito da articulação observada com a assistente operacional, questionámos a tutora relativamente àquilo em que ela se baseia para implementar estas iniciativas e estruturar o próprio plano de ação tutorial.</i></p> <p><i>A mesma referiu:</i></p> <p><i>“Começo por fazer uma avaliação de necessidades, com base no conhecimento que vou adquirindo acerca do meu tutorando, a partir daí defino as dimensões a desenvolver, numa modalidade de tutoria que pode ser individual ou em grupo. Assim implemento o projeto estabelecendo parcerias e utilizando recursos, atividades e estratégias diferenciadas. Sendo que, tudo isto vai sendo monitorizado e avaliado, nos momentos próprios e através dos documentos em uso no agrupamento. (Tutora)</i></p>
	<b>Cat.2-Apoio Tutorial</b>		
	<b>Cat.2-Apoio Tutorial</b>	<b>Sub.2-Plano de ação tutorial</b>	
	<b>Cat.2-Apoio Tutorial</b>	<b>Sub.6-Atividades e estratégias de intervenção</b>	
8 <sup>a</sup> (10 <sup>o</sup> Ano) AL3	<b>Cat.2-Apoio Tutorial</b>	<b>Sub.6-Atividades e estratégias de intervenção.</b>	<p><i>Realização de uma ficha de trabalho sobre a descodificação da linguagem da autoria da professora tutora.</i></p>
	<b>Cat.1-Alunos com NEE</b>	<b>Sub.2-Recursos e estratégias de apoio</b>	
9 <sup>a</sup> (10 <sup>o</sup> Ano)	<b>Cat.1-Alunos com NEE</b>	<b>Sub.3-Enquadramento legal de diferentes medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão.</b>	<p><i>A aluna interpela-nos dizendo:</i></p> <p><i>“Sabe, ... eu preciso de mais tempo e, como tenho direito, faço na tutoria. Eu, também, prefiro, a professora E. (professora tutora) conhece-me</i></p>

AL4	<b>Cat.2-Apoio Tutorial</b>	<b>Sub.4-Perfil do professor tutor</b>	<i>bem e, com ela, não fico tão insegura". (AL4)</i>
9 <sup>a</sup> (10 <sup>o</sup> Ano) AL4	<b>Cat.2-Apoio Tutorial</b>	<b>Sub.3-Práticas articuladas.</b> <b>Sub 3-Trabalho colaborativo em educação.</b>	<i>A tutoranda avisa a professora de que, na semana seguinte, realizará ficha de avaliação de literatura portuguesa e, caso não termine, por falta de tempo, a professora titular solicita que a conclua, depois, na tutoria.</i>
	<b>Cat 3-Currículo</b>		
9 <sup>a</sup> (10 <sup>o</sup> Ano) AL4	<b>Cat.2-Apoio Tutorial</b>	<b>Sub.6-Atividades e estratégias de intervenção.</b>	<i>Realização da atividade: "Auto e hétero-análise", numa abordagem da diversidade de exigências colocadas pela inserção em diferentes grupos sociais.</i>
<b>Todas</b>	<b>Cat.2-Apoio Tutorial</b>	<b>Sub.6-Atividades e estratégias de intervenção.</b>	<i>Os materiais utilizados nas sessões de tutoria são, maioritariamente, elaborados pela professora tutora (jogos de emoções, fichas de trabalho, textos para ler e interpretar, dinâmicas interativas...).</i>
<b>Todas</b>	<b>Cat.2-Apoio Tutorial</b>	<b>Sub.1-Pontos fortes e benefícios para a aprendizagem.</b>	<i>Observou-se sempre um clima de são convívio, recetividade e à-vontade entre os alunos e a professora tutora.</i>
<b>Todas</b>	<b>Cat.2-Apoio Tutorial</b>	<b>Sub.6-Atividades e estratégias de intervenção.</b>	<i>As sessões de apoio iniciam-se com um breve diálogo sobre a semana que passou.</i>



## Anexo 11 - Plano de Ação Tutorial

## Plano de Ação Tutorial

ETAPA	ATUAÇÕES	INTERVENIENTES	CALENDARIZAÇÃO	INSTRUMENTOS DE OPERACIONALIZAÇÃO E REGISTO
<b>1. Detecção de problemas</b>	- Identificar a situação - Proceder à caracterização do aluno e enquadramento familiar <i>(Sinalização – Proposta de inclusão num PAT)</i>	Direção Diretor de turma Conselho de Turma SPO	Final / Início do ano letivo	Ficha de referênciação
<b>2. Recolha de informação</b>	- Dados pessoais e familiares - Dados relevantes sobre a situação escolar e familiar do aluno - Características pessoais (interesses, motivações, “estilo” de aprendizagem, adaptação familiar e social, integração no grupo turma) - Problemas e inquietudes - Necessidades educativas específicas <i>(Registo de evidências – caracterização do aluno no PAT)</i>	Diretor de turma  Conselho de Turma  Professor tutor	Início do ano letivo  Ao longo do ano letivo	Plano de Intervenção de Ação Tutorial <i>(Registo de evidências – caracterização do aluno no PAT)</i>
<b>3. Definição de áreas de intervenção</b>	- Elaborar a programação da tutoria de acordo com a caracterização do aluno feita no PAT - Apresentar ao aluno e encarregado de educação o PAT e a respetiva programação, propiciando a sua participação e recolhendo sugestões	Professor tutor  Diretor de turma	Início do ano letivo	Plano de Intervenção de Ação Tutorial (Anexo 11)
<b>4. Assinatura do Contrato Pedagógico de Ação Tutorial</b>	<i>(Assinatura do contrato Pedagógico de tutoria pelo aluno, professor tutor, encarregado de educação e diretor de turma)</i>	Professor tutor Diretor de turma Aluno Encarregado de educação	Início do ano letivo, sendo reajustado sempre que necessário	Contrato Pedagógico de Ação Tutorial Termo de autorização para acompanhamento (Anexo 14)
<b>5. Acompanhamento</b>	- Registrar informação relevante (entrevistas periódicas, registo de incidentes, observações sobre atitudes e comportamentos) - Desenvolver atividades promotoras de competências sócio afetivas, estratégicas e cognitivas - Orientar o aluno na gestão e planificação do estudo - Auxiliar na realização dos trabalhos de casa	Professor tutor  Aluno	  Ao longo do ano letivo	<b>Planos das Sessões de Apoio Tutorial</b>

ETAPA	ATUAÇÕES	INTERVENIENTES	CALENDARIZAÇÃO	INSTRUMENTOS DE OPERACIONALIZAÇÃO E REGISTO
	- Supervisionar materiais escolares, auxiliando numa boa organização			
<b>6. Articulação do trabalho docente</b>	- Potenciar a articulação entre os professores e diferentes técnicos que trabalham com o aluno	Conselho de Turma Professor tutor	Ao longo do ano letivo	Ficha de registo de contactos estabelecidos Atas de reuniões
<b>7. Articulação com a família</b>	- Promover uma articulação com a família numa perspetiva de corresponsabilidade escola/família	Professor tutor Diretor de turma Aluno Encarregado de educação	Ao longo do ano letivo	Ficha de registo de contactos estabelecidos
<b>8. Articulação com o SPO/NAI e Educação Especial</b>	- Identificar necessidades educativas específicas - Participar nas decisões sobre as modalidades educativas a utilizar - Sugerir adaptações curriculares e/ou condições especiais de avaliação - Colaborar na aplicação das adaptações ao currículo e estratégias diferenciadoras de avaliação - Estabelecer programas de apoio pedagógico - Solicitar a afetação de apoios e recursos especiais	Professor tutor  SPO  NAI  Professor de Educação Especial	Ao longo do ano letivo	Ficha de registo de contactos estabelecidos   Atas de reuniões
<b>9. Articulação com outros recursos exteriores à escola</b>	- Promover uma articulação com recursos necessários, mas de que a escola não dispõe, tendo, então, origem extraescola	Professor tutor Diretor de turma Direção	Ao longo do ano letivo	Ficha de registo de contactos estabelecidos Atas de reuniões (equipas, parceiros, avaliação de casos);
<b>10. Mediação</b>	- Organizar reuniões de forma separada e/ou conjunta entre as partes -Fazer de interlocutor	Professor Tutor Aluno Encarregado de Educação Diretor de Turma	Ao longo do ano letivo	Atas de reuniões (equipa, parceiros, avaliação de casos);
<b>11. Avaliação dos PAT</b>	- Avaliar a resposta educativa e operar os ajustamentos necessários - Analisar as informações obtidas das fichas de avaliação intermédias - Elaborar um relatório por cada período do ano letivo - Recolher e analisar a autoavaliação do PAT pelo aluno e pelo Encarregado de Educação - Elaborar um relatório final de Avaliação do PAT	Professor Tutor Diretor de Turma Encarregado de Educação Aluno	Final do período  Final do ano letivo	Relatório de Avaliação de Ação Tutorial Ficha de Autoavaliação (Anexos 15e 16)  Ficha de Autoavaliação

Fonte:

Elaborado

pela

autora

## Anexo 12 - Plano de Intervenção de Ação Tutorial

### PLANO DE INTERVENÇÃO DE AÇÃO TUTORIAL

Escola: \_\_\_\_\_

Professor-Tutor: \_\_\_\_\_

Ano/Turma: \_\_\_\_ Nº \_\_\_\_ ALUNO: \_\_\_\_

(assinalar/escrever "X" à frente da opção adequada)

Data de Nascimento: ____ Sexo: Feminino ____ masculino ____ País de Nacionalidade: ____ Nível de Ensino: Básico ____ Secundário ____	<b>Oferta de educação e formação:</b> Ensino Geral ____ Ensino Artístico ____ CEF ____ profissional ____ PCA ____ PIEF ____
---	---

Indique se (assinalar com X):	Sim	Não
a) Ao longo do seu percurso escolar, o aluno acumulou duas ou mais retenções		
b) No ano Letivo 20____/20____ o aluno não transitou de ano de escolaridade ou não concluiu o curso em que se encontrava matriculado		
c) No ano Letivo 20____/20____ o aluno não transitou de ano de escolaridade ou não concluiu o curso em que se encontrava matriculado		
d) O aluno se encontra abrangido por medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão ao abrigo do Decreto-Lei nº 54/2018		
e) Existem outros fatores a considerar, quais:		

#### Intervenção

Plano de intervenção delineado para o aluno [Descrever sucintamente as estratégias/objetivos aí definidos/as]

(...)

#### Agentes educativos que participam na definição do plano de ação (assinalar com X):

• Aluno	
• Conselho de Turma	
• Diretor de Turma	
• Conselho pedagógico	
• Equipa multidisciplinar	
• Direção do Agrupamento / Escola não Agrupada	
• Encarregado de Educação	
• Tutor Legal / responsável na instituição de acolhimento (alunos institucionalizados)	
• Professor Tutor	
• Psicólogo	
• Outro, qual:	

#### No exercício das funções de Professor Tutor, apoio o aluno no desenvolvimento de estratégias ou comportamentos associados (assinalar com X):

• À reflexão sobre a sua vida escolar e profissional futura	
• Ao estabelecimento de objetivos e planificação de atividades escolares	
• À eliminação de fatores de distração, durante as aulas ou realização de atividades escolares	
• À procura de apoio para a realização de tarefas escolares	
• A otimizar o tempo em sala de aula	
• A criar métodos de estudo e de trabalho	
• À aquisição de informação adicional sobre matérias ou tarefas escolares a realizar	
• À memorização de conteúdos previamente apreendidos	
• À revisão de matérias como forma de preparação para a realização de tarefas específicas	
• À autoavaliação do seu próprio trabalho e dos progressos alcançados	
• Ao estabelecimento de recompensas para os sucessos ou formas de correção de possíveis situações de fracasso escolar	
• Outro, qual:	

#### Desenvolvo ainda ações para (assinalar com X):

• Influenciar de forma positiva os níveis motivacionais do aluno	
• Facilitar e promover as relações interpessoais entre o aluno e o grupo	
• Encorajar ao aluno em situações mais difíceis estimulando competências como a persistência, a resiliência e a resistência à frustração	
• Monitorizar e avaliar de forma sistemática os progressos e as necessidades do aluno	
• Promover o envolvimento da família do aluno no plano de trabalho definido, dando feedback dos progressos alcançados	
• Articular a minha ação com o conselho de turma do aluno, em especial com o respetivo diretor de turma, para a implementação e análise do plano de trabalho traçado, das dificuldades e dos progressos alcançados	

#### Observações/Recomendações

Professor Tutor: \_\_\_\_\_ DT \_\_\_\_\_

Fonte: Elaborado pela autora



## Anexo 13 - Ficha de registo de contactos

**Apoio Tutorial**

**REGISTO DE CONTACTOS INDIVIDUAIS  
ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO**

**Ano Letivo 20\_\_ /20\_\_**

**Nome do Aluno:** \_\_\_\_\_ **º Ano** \_\_\_\_\_ **Turma** \_\_\_\_\_

Assunto Tratado	
—/—	Por convocatória <input type="checkbox"/> <span style="float: right;">Por solicitação do Enc. Educação <input type="checkbox"/></span>  <div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div style="text-align: center;">                         Professor tutor                          _____                     </div> <div style="text-align: center;">                         Encarregado(a) Educação                          _____                     </div> </div>
—/—	Por convocatória <input type="checkbox"/> <span style="float: right;">Por solicitação do Enc. Educação <input type="checkbox"/></span>  <div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div style="text-align: center;">                         Professor tutor                          _____                     </div> <div style="text-align: center;">                         Encarregado(a) Educação                          _____                     </div> </div>
—/—	Por convocatória <input type="checkbox"/> <span style="float: right;">Por solicitação do Enc. Educação <input type="checkbox"/></span>  <div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div style="text-align: center;">                         Professor tutor                          _____                     </div> <div style="text-align: center;">                         Encarregado(a) Educação                          _____                     </div> </div>

Fonte: Elaborado pela autora



## Anexo 14 - Contrato Pedagógico de Ação Tutorial

### Contrato Pedagógico de Ação Tutorial

Eu, \_\_\_\_\_, aluno número \_\_\_ da turma \_\_\_ do \_\_\_º ano da Escola \_\_\_\_\_ comprometo-me a:

- Comparecer, com pontualidade, às sessões de Apoio Tutorial;
- Trazer sempre o material escolar que me for indicado;
- Realizar as tarefas propostas pelo professor tutor;
- Respeitar o professor tutor, acatar as suas orientações e procurar aplicá-las;
- Outro:

Eu, \_\_\_\_\_, como professor tutor deste aluno comprometo-me a:

- Promover o ambiente relacional adequado (empatia, respeito, afetividade) de modo a facilitar o seu processo de aprendizagem;
- Estimular o aluno a aprofundar o conhecimento sobre si próprio e sobre os seus problemas, superar barreiras, fomentando a sua participação ativa nas atividades escolares;
- Monitorizar e avaliar de forma sistemática os progressos e as necessidades do aluno;
- Promover o envolvimento da família do aluno no plano de trabalho definido;
- Articular a minha ação com o conselho de turma do aluno e/ou outros profissionais que com ele trabalhem, em especial com o respetivo diretor de turma, para a implementação e análise do plano de trabalho traçado, das dificuldades e dos progressos alcançados.
- Outro:

Eu, \_\_\_\_\_ encarregado de educação do aluno acima referido, concordo com os termos do presente Contrato e comprometo-me a comparecer na escola sempre que convocado, desenvolvendo todos os esforços para que este Contrato seja integralmente cumprido pelo meu educando.

O Aluno: \_\_\_\_\_

O Encarregado de educação: \_\_\_\_\_

O Tutor: \_\_\_\_\_

#### Termo de autorização para acompanhamento

Encarregado de Educação do(a) aluno(a) \_\_\_\_\_ nº \_\_\_ da turma \_\_, do \_\_\_º ano, autorizo/não autorizo (riscar o que não interessa) que o meu educando frequente o apoio tutorial com o professor \_\_\_\_\_ às \_\_\_ feiras, das \_\_\_ às \_\_\_.

Tomei conhecimento:

O Diretor de Turma: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

Fonte: Elaborado pela autora



## Anexo 15 - Relatório de Avaliação de Ação Tutorial

**Relatório de Avaliação de Ação Tutorial**

Nome: \_\_\_\_\_ nº \_\_\_\_ Ano: \_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_

Tutoria iniciada em \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_ e proposta por \_\_\_\_\_

Tutoria orientada pelo docente \_\_\_\_\_

**1º Período**

**Avaliação do domínio de aprendizagem:**

Muito Bom    Bom    Suficiente    Insuficiente

**Avaliação do domínio pessoal e afetivo**

Muito Bom    Bom    Suficiente    Insuficiente

**Avaliação do domínio social**

Muito Bom    Bom    Suficiente    Insuficiente

**2º Período**

**Avaliação do domínio de aprendizagem:**

Muito Bom    Bom    Suficiente    Insuficiente

**Avaliação do domínio pessoal e afetivo**

Muito Bom    Bom    Suficiente    Insuficiente

**Avaliação do domínio social**

Muito Bom    Bom    Suficiente    Insuficiente

**3º Período**

**Avaliação do domínio de aprendizagem:**

Muito Bom    Bom    Suficiente    Insuficiente

**Avaliação do domínio pessoal e afetivo**

Muito Bom    Bom    Suficiente    Insuficiente

**Avaliação do domínio social**

Muito Bom    Bom    Suficiente    Insuficiente

Fonte: Elaborado pela autora



## Anexo 16 - Ficha de Autoavaliação

Autoavaliação

Nome do aluno(a) _____	Nº _____	Ano/Turma _____
------------------------	----------	-----------------

Parâmetros e Indicadores	1º PERÍODO				2º PERÍODO				3º PERÍODO			
	Insuf.	Suf.	Bom	M. Bom	Insuf.	Suf.	Bom	M. Bom	Insuf.	Suf.	Bom	M. Bom
Pontualidade												
Assiduidade												
Comportamento												
Material												
Cumprimento das atividades												
<b>Avaliação Final</b>												

**SUGESTÕES**

<b>Para o 2º Período</b>	
Assinatura: _____	Data: __/__/__

<b>Para o 3º Período</b>	
Assinatura: _____	Data: __/__/__

<b>Para o ano letivo seguinte</b>	
Assinatura: _____	Data: __/__/__

Fonte: Elaborado pela autora



## Anexo 17 - Plano de sessão de apoio tutorial

## Plano de Sessão de Apoio Tutorial: “As Esponjas Felizes”

TEMPO	ÁREAS/ EIXOS	CONHECIMENTOS, CAPACIDADES E ATITUDES	OPERACIONALIZAÇÃO (ATIVIDADES/SUGESTÕES)	DESCRITORES ÁREAS DE COMPETÊNCIAS DO PERFIL DOS ALUNOS	APOIO TUTORIAL
100 Minutos	<p><b>ORALIDADE</b></p> <p><b>LEITURA-ESCRITA</b></p> <p><b>EDUCAÇÃO LITERÁRIA</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Interpretar o essencial de discursos orais sobre temas conhecidos.</li> <li>● Identificar, organizar e registar informação relevante em função dos objetivos de escuta.</li> <li>● Falar com clareza e articular de modo adequado as palavras.</li> <li>● Ler textos com características narrativas e descritivas, associados a diferentes finalidades (informativas, lúdicas, estéticas).</li> <li>● Mobilizar as suas experiências e saberes no processo de construção de sentidos do texto.</li> </ul>	<p><b>HISTÓRIA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura da história “As Esponjas Felizes” de Teresa Garcia Ramos;</li> <li>• Pesquisar no dicionário o significado de novos vocábulos;</li> <li>• Exploração oral da história;</li> <li>• Reconto do texto;</li> <li>• Consciencialização da existência de diferentes modos de organizar um texto, descrever, informar;</li> <li>• Modificação textual com recurso à manipulação de frases e de segmentos textuais (expansão, redução, paráfrase), bem como à alteração de perspetiva ou descrição de personagens, por exemplo;</li> <li>• Realização de atividades como reescrever textos conhecidos, completar textos incompletos, escrever textos originais;</li> </ul>	<p>Conhecedor/sabedor/ culto/informado (A, B, G, J)</p> <p>Comunicador (A, B, D, E, H)</p> <p>Sistematizador/organizador (A, B, C, J)</p> <p>Respeitador da diferença/do outro (A, B, E, F, H)</p> <p>Participativo/colaborador</p>	<p><b>ATTITUDE CÍVICA INDIVIDUAL E EM GRUPO</b></p>

	<p><b>RELACIONAMENTO INTERPESSOAL</b></p> <p><b>RELACIONAMENTO SOCIAL E INTERCULTURAL</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Registrar e organizar ideias na planificação de textos estruturados com introdução, desenvolvimento e conclusão.</li>   <li>● Escrever textos de géneros variados, adequados a finalidades como narrar e informar, em diferentes suportes.</li>   <li>● Manifestar ideias, sentimentos e pontos de vista suscitados pelas histórias ouvidas ou lidas.</li>   <li>● Distinguir as diferentes dimensões da pessoa: física intelectual, moral, emocional, social e religiosa.</li>   <li>● Assumir os direitos fundamentais da pessoa e da criança.</li>   <li>● Descobrir as organizações que trabalham pela promoção da dignidade humana.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Planificação do que se vai escrever através de procedimentos que impliquem, por exemplo, decidir o tema e a situação de escrita, definir o objetivo da escrita; decidir o destinatário do texto, conhecer as características do género textual que se pretende escrever;</li>   <li>• Desenvolvimento da consciência fonológica, morfológica e sintática;</li>   <li>• Analisar causas e consequências de fenómenos de discriminação e, se possível, participar na sua resolução;</li>   <li>• Assumir criticamente direitos e deveres da pessoa humana que nos competem em contexto de grupo (família, amigos, escola);</li>   <li>• Envolver-se de forma comprometida em projetos que contribuam para a melhoria da vida dos cidadãos, expressão dos seus interesses e defesa dos seus direitos</li> </ul>	<p>(B, C, D, E, F)</p> <p>Criativo (A, C, D, J)</p> <p>Responsável/ autónomo (C, D, E, F, G, J)</p> <p>Questionador (A, F, G, J)</p> <p>Crítico/Analítico (A, B, C, D, G)</p> <p>Indagador/ Investigador (C, D, F, H,)</p>	
--	--	--	---	---	--

Fonte: Elaborado pela autora