



INSTITUTO POLTÉCNICO DE LISBOA

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

**O Currículo Específico Individual
Práticas de Construção e Implementação
- Um estudo exploratório no segundo ciclo -**

**Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa
para obtenção do grau de Mestre em Educação
- Especialização em Educação Especial –**

Isaac Trindade Abrantes Baltazar

2013



INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

**O Currículo Específico Individual
Práticas de Construção e Implementação
- Um estudo exploratório no segundo ciclo -**

**Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa
para obtenção do grau de Mestre em Educação
- Especialização em Educação Especial –**

Isaac Trindade Abrantes Baltazar

2013

Orientação: Professora Doutora Teresa Santos Leite

Agradecimentos

O meu apreço e gratidão pela disponibilidade e apoio prestado pela Professora Doutora Teresa Santos Leite no decorrer deste trabalho.

O meu agradecimento aos docentes que colaboram nas entrevistas realizadas.

Resumo

A inclusão, na sala de aula, de alunos com necessidades educativas especiais constitui um desafio para os professores, com implicações nas suas atitudes e práticas educativas, nomeadamente, no que diz respeito ao modo como abordam a diferenciação curricular e a diferenciação pedagógica. Este processo torna-se ainda mais complexo quando aos alunos é aplicada a medida educativa denominada currículo específico individual.

O presente estudo desenvolveu-se num agrupamento de escolas do concelho de Almada, envolvendo cinco docentes do ensino regular e da educação especial, a lecionar em turmas ou pequenos grupos de alunos de 5º ano de escolaridade e pretendeu conhecer os processos que os professores utilizam para elaborar os currículos específicos individuais e as suas preocupações na construção e implementação destes currículos.

Como metodologia de recolha dos dados foi utilizada a entrevista, que depois tratámos através de análise de conteúdo.

Concluiu-se que os currículos específicos individuais merecem a concordância dos professores, sendo consensual o seu carácter funcional. No processo de elaboração dos currículos, a avaliação inicial do aluno é considerada fundamental, no entanto, são expressas dificuldades em adequar o nível de exigência do currículo às características do aluno. Não é clara a existência de colaboração entre docentes para a construção deste documento.

Coexistem duas formas diferentes de planificar: ou é construído um plano diferente ao elaborado para a turma ou existe um plano integrado no plano geral da turma. No âmbito da prática educativa prevalecem duas estratégias também diferentes, uma referente ao ensino individualizado, outra centrada no ensino diferenciado. As preocupações manifestadas pelos professores relacionam-se com a dificuldade em ajudar todos os alunos, na gestão do tempo e na falta de recursos humanos na sala de aula. Para a avaliação dos alunos são construídos registos, no entanto, existem dificuldades na sua concretização e em determinar efetivamente as aprendizagens realizadas pelos alunos.

Os professores consideram ainda que deve ser melhorada a informação sobre estes alunos e que deve haver um maior envolvimento da direção na resolução de problemas.

Palavras-Chave: Necessidades Educativas Especiais; Inclusão; Diferenciação Curricular; Currículo Específico Individual.

Abstract

The inclusion of students with special education needs in the classroom consists in a challenge for teachers which reflect on their attitudes and their educational practices, namely regarding in the way how they approach curriculum differentiation and pedagogical differentiation. This process becomes even more complex when it is applied to students the educational measure named specific individual curriculum,

The present study was developed in a school grouping in the municipality of Almada, involving five teachers of regular education and special education, teaching in classes or small group of students who attend the 5th grade of school and it intended to know the processes that teachers use to elaborate the specific individual curricula and their concerns in the construction and implementation of this curricula.

As methodology for data gathering interview was used, that was then treated through content analysis.

It is concluded that the specific individual curricula deserves the agreement of teachers, being consensual their functional character. On the process of curricula elaboration the initial evaluation of the student is considered fundamental, however, difficulties are expressed to adapt the level of demand of the curriculum to the student characteristics. It is not clear the existence of cooperation between teachers for the construction of this document.

Coexist two different ways of planning: or it is built a different plan than the one elaborated for the class, or there is an integrated plan in the general class plan. Within educational practice scope two strategies also different prevails, one referring to individualized education, another focused on the differentiated education. The concerns manifested by the teachers relates to the difficulty of helping every student, in time management and in the lack of human resources in the classroom. For the evaluation of the students records are built, however, there are difficulties in its implementation and in fact determine student learning.

The teachers also consider that information about these students has to be improved and that there should be a larger involvement of the direction in the resolution of these problems.

Keywords: Special Educational Needs; Inclusion; Curriculum Differentiation; Individual Specific Curriculum.

Índice

Abreviaturas

Introdução 1

Parte I - Enquadramento teórico e normativo 3

1- A diferenciação curricular como resposta para a diversidade 3

2- Diferenciação pedagógica e prática educativa 8

3- As adaptações curriculares individuais 13

4- O currículo específico individual 16

5- O currículo no âmbito da legislação em vigor 22

Parte II – Enquadramento metodológico 30

1- Problemática e questões orientadoras 30

2- Objetivos e natureza do estudo 31

3- Caracterização dos participantes 34

4- Processo e instrumentos de recolha e tratamento de dados 36

4.1- A entrevista 36

4.2- A análise de conteúdo 38

Parte III – Apresentação e interpretação dos resultados 41

1-Resultados globais das entrevistas 41

1.1- Os docentes e a construção do CEI 42

1.2 – Os docentes e a implementação/desenvolvimento do CEI 47

Parte IV – Conclusões e recomendações finais 55

Referências bibliográficas 61

Índice dos anexos

Siglas

NEE- Necessidades educativas especiais

PEE/A- Projeto educativo de escola/agrupamento

PCE/A- Projeto curricular de escola/agrupamento

PCT- Projeto curricular de turma

ACI- Adequações curriculares individuais

PEI- Programa educativo individual

CEI- Currículo específico individual

PIT- Plano individual de transição

Introdução

Com o advento da diversidade de população à escola pública, mais concretamente com a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais na instituição escolar, foi necessário reformular um conjunto de orientações legislativas e práticas; no sentido de adequar as respostas educativas a grupos de alunos cada vez mais heterogéneos.

O tema do presente estudo relaciona-se com os currículos específicos individuais que são elaborados para alguns destes alunos. Considerando que este tipo de currículos apresenta características diferentes e um afastamento acentuado relativamente ao currículo comum, importa conhecer os processos que os docentes utilizam no âmbito da diferenciação curricular e da diferenciação pedagógica.

O assunto proposto emerge do interesse que o autor deste trabalho apresenta pela mesma, pelo facto de ser docente de educação especial e de manifestar alguma apreensão relacionada com a forma como estão a ser construídos e implementados currículos específicos individuais, dirigidos a alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente, que frequentam o 2º ciclo do ensino básico.

Existe a perceção, por parte do autor do estudo, que pode eventualmente existir um conjunto de dificuldades que afetam os docente quando confrontados com a necessidade de fornecer respostas educativas a estes alunos.

Esta ideia decorre de frequentes conversas formais e informais tidas com os docentes de turmas que integram estes alunos e de docentes de educação especial, os quais manifestam um conjunto de preocupações que importa aprofundar e analisar do ponto de vista da investigação em educação.

A pertinência do estudo relaciona-se com o facto de este poder vir a melhorar as práticas educativas e, conseqüentemente, a aprendizagem dos alunos que apresentam necessidades educativas especiais.

Decorrentes das preocupações acima referidas foram formuladas duas questões-chave que consistem, respetivamente, em conhecer os processos que os professores utilizam para elaborar os currículos específicos individuais e as suas preocupações na construção e implementação destes currículos.

A partir das questões referidas e associando alguma reflexão sobre a temática, estabeleceram-se os seguintes objetivos para o estudo:

- Conhecer as representações dos docentes sobre os CEIs;
- Conhecer os processos de construção dos CEIs;
- Conhecer formas de cooperação, entre docentes, na construção dos CEIs;
- Identificar as dificuldades na construção destes currículos e forma de as superar;
- Conhecer o modo como os docentes planificam no sentido de atenderem aos alunos de com CEI;
- Identificar as preocupações na planificação de aulas com alunos de CEI;
- Identificar as dificuldades existentes no sentido de operacionalizar CEIs em sala de aula;
- Identificar as práticas de realização da avaliação e eventuais dificuldades sentidas;
- Identificar fatores facilitadores e constrangimentos relativos a organização escolar impeditivos da operacionalização adequada dos CEIs.

Assim, o trabalho apresenta a seguinte organização: na primeira parte é apresentada uma revisão da literatura relacionada com o estudo, nomeadamente, diferenciação curricular, diferenciação pedagógica, adaptações curriculares individuais e currículo específico individual. Efetua-se também a análise do termo currículo no âmbito da legislação mais significativa relacionada com os alunos que apresentam necessidades educativas especiais; a segunda parte trata da metodologia de investigação, após a contextualização do estudo são definidas as questões e objetivos e a caracterização dos participantes. Nesta parte é ainda descrito o processo e instrumentos de recolha e tratamento de dados, abordando-se as técnicas da entrevista e da análise de conteúdo; a terceira parte do trabalho trata da apresentação e interpretação dos dados obtidos. Inicia-se com a exposição dos dados globais a que se segue os dois temas em estudo. Procura-se, em ambos os temas, efetuar uma síntese do considerado mais significativo relacionando com alguns princípios teóricos enunciados anteriormente; na quarta parte do trabalho pretende-se dar resposta às questões levantadas no âmbito deste estudo e verificar se os objetivos enunciados foram alcançados. Tecem-se ainda algumas recomendações relacionadas com os resultados apresentados.

No final são apresentadas as referências bibliográficas e anexos relacionados com a entrevista e processos de sistematização dos dados.

Parte I - Enquadramento teórico e normativo

1 – A diferenciação curricular como resposta para a diversidade

Com a massificação do ensino produzida nas últimas décadas, através da presença no sistema educativo de alunos provenientes de diferentes contextos sociais, culturais e económicos e com a inclusão de crianças e jovens com necessidades educativas especiais (NEE), a escola confrontou-se com um público cada vez mais heterogéneo e o estado com a incapacidade para gerir, centralmente, a crescente diversidade, o que conduziu à necessidade de descentralização das políticas educativas. Em simultâneo, foi necessário aprofundar a reflexão teórica sobre alguns conceitos educativos visando a produção de conhecimento que permitissem melhorar as práticas educativas no sentido de responder, com mais eficácia, à diversidade existente na escola e, conseqüentemente, melhorar o sucesso dos alunos.

É neste sentido que o conceito de currículo abandona perspetivas mais tradicionais, do domínio técnico e de base psicológica (Tadeu, 2000:24) assistindo-se a uma “reconceptualização do currículo” que, segundo Pacheco (2001:45),

“não pode deixar de questionar os seguintes aspetos: a legitimidade normativo-jurídica do plano estruturado com referentes de aprendizagem; a interligação do que pode ser face ao que deve ser; a defesa dos valores, propósitos e significados de cada cultura; o papel de um ator curricular como parte integrante de um trabalho conjunto; um projeto de formação para os desafios do mundo da pós-modernidade”.

Esta abordagem, denominada de teoria crítica do currículo, pretende, essencialmente, “iluminar os processos educativos e instrutivos, encarados como processos sujeitos a conflitos de valores, interesses e necessidades” (Vilar, 1994:37). É nesta linha de reflexão que Santomé (1999:203) refere que o currículo crítico,

“não só procura selecionar outros conteúdos culturais como forma de reconstruir o conhecimento de que a comunidade dispõe, como também se interessa pelas estratégias de ensino aprendizagem que facilitam este processo de reflexão, de participação democrática e de exercício da responsabilidade e da solidariedade”.

Também Leite (2002:89), ao assumir a importância desta teoria, afirma que a mesma

“pressupõe uma ação educativa que integra a imprevisibilidade inerente às diversas situações e desenvolve, por um lado, um esforço contínuo para conhecer a diferença, reconhecê-la e

valorizá-la e, por outro lado, encara esse aspeto não como um problema mas sim como um meio de enriquecimento de todos e de cada um”.

A autora, na mesma sequência de ideias, adota ainda uma perspectiva ampla de currículo como resultado de uma construção social e cultural afirmando que:

”englobamos neste conceito todos os elementos que configuram a educação escolar, ou seja, valores e objetivos orientadores das ações educativas, atividades de ensino e de aprendizagem, materiais e métodos de trabalho, sistemas de poder e relações interpessoais estabelecidas, organização e utilização dos espaços escolares, avaliação de conhecimentos, saberes e formas de expressão selecionadas, etc.”.

Esta noção de currículo, que se afasta de um conjunto de prescrições, tradicionalmente emanadas pela tutela e generalizadas a todas as escolas, é igualmente referida por Zabalza (1997:26), quando afirma que o currículo é constituído pelo

“... conjunto de aprendizagens, alcançadas dentro ou fora da escola, como consequência da intervenção, direta ou indireta, da própria escola. Desta maneira, alargam-se os espaços de ação educativa através do desenvolvimento curricular. Não é preciso que a escola as planifique, as guie e esteja presente nessas aprendizagens, bastando que as torne possíveis, que as reforce, que dê sentido às experiências curriculares dos alunos”.

Também nesta linha, Pacheco (2001:68), afirma que

“o currículo, enquanto processo contínuo de decisão, é uma construção que ocorre em diversos contextos a que correspondem diferentes etapas e fases de concretização que se situam entre as perspectivas macro e microcurricular”.

Ainda segundo o autor, existem três níveis de decisão curricular: num contexto macro, a nível político-administrativo definido como um conjunto de intenções; ao nível de gestão da escola e da forma como esta o interpreta e concretiza, concebendo-o como um projeto curricular em função dos seus alunos e, a um nível de decisão propriamente micro, compreende a realização na sala de aula que corresponde a um conjunto de experiências e tarefas geradoras de aprendizagens. É, fundamentalmente, a este nível que correspondem perspectivas de planeamento mais formais, relacionadas com os primeiros dois níveis de decisão curricular ou uma perspectiva mais autónoma e diferenciada em termos de operacionalização do currículo.

Na sequência da importância de conferir à escola e aos docentes margens de decisão curricular, Zabalza (1997:33), enuncia cinco características que devem estar subjacentes ao currículo:

- Centrado na escola, no sentido de atender à realidade social e cultural existente;
- Relacionado com a comunidade envolvente, visando a partilha de recursos e a integração da escola no meio;
- Consensual, na medida em que a colaboração recíproca entre escola e comunidade pressupõe acordos;
- Planeado em função dos alunos, atendendo não apenas a uma articulação entre os diferentes níveis de ensino existentes, mas também aos aspetos cognitivos e afetivos dos alunos e, ainda, a dinâmicas sociais existentes na comunidade;
- Clarificador, no sentido em que define os papéis dos diferentes intervenientes no processo de ensino e aprendizagem.

Esta ideia de currículo, manifestada pelo autor, aponta para a reconfiguração do mesmo, isto é, a partir de uma lógica centralista da administração de currículo prescrito, considera a possibilidade de uma maior autonomia das escolas e dos professores, em termos de decisão curricular, como resposta à diversidade dos alunos. A este propósito Roldão (1999:39), afirma que “garantir mais equidade social exige que se diferencie o currículo para aproximar todos os resultados de aprendizagem pretendidos, já que o contrário, manter a igualdade de tratamentos uniformes, para públicos diversos, mais não tem sido que acentuar perigosa e injustamente as mais graves assimetrias sociais”.

Em Portugal, a diferenciação curricular entendida, segundo Pacheco (2000:13), como “um processo de alteração de objetivos, conteúdos programáticos, atividades e avaliação em função das necessidades educativas dos alunos” tem sido, nos últimos anos, objeto de atenção da tutela, no sentido de responder à heterogeneidade dos alunos da escola e, simultaneamente, melhorar o sucesso escolar.

É a partir da Lei de Bases do Sistema Educativo, enunciada em 1986, com a escolaridade obrigatória a passar para nove anos, acentuando-se o fenómeno da massificação e das diferenças de públicos na escola, mas também, em simultâneo, o insucesso e abandono escolar, que a administração procurou responder ao problema com algumas orientações, nomeadamente, entre outros, com a introdução de componentes curriculares regionais e locais, a ideia de objetivos mínimos, turmas de currículos alternativos, adequações curriculares e currículos específicos dirigidos a alunos com NEE e, mais recentemente, com a aposta em cursos de natureza profissionalizante.

A este respeito, de acordo com Sousa (2010:10),

“os apelos mais frequentes e audíveis à diferenciação têm sido feitos a favor de grupos cuja presença no sistema educativo é bastante visível e numericamente expressiva. São hoje, por exemplo, bastante visíveis, traduzindo-se essa visibilidade em atenção por parte dos programas educativos – os alunos portadores de deficiência e os alunos etnicamente diferentes da maioria dos cidadãos do país onde residem”.

No entanto, os diferentes percursos educativos referidos têm sido associados a níveis de aprendizagens menos elevadas e não para melhorar a qualidade das mesmas. A situação parece tão evidente que Roldão (1999:18), refere que “ a pretexto de diferenciar, se reduz o nível de aprendizagem e de exigência para uns – os portadores de diferença, os mais difíceis, etc. – e se acentua a seleção social dos que melhor se adaptam à norma”. A mesma autora reforça esta ideia quando afirma (2003:27), que

“Este tipo de diferenciação curricular, sem prejuízo de alguma eficácia remediativa pontual face a situações de risco, não se constitui como uma estratégia de diferenciação mas de nivelamento hierarquizado de vias curriculares, com escasso potencial democratizante dos bens educativos e grandes custos na qualidade da aprendizagem alcançada pelos alunos nestes formatos diferentes de currículo”.

A este respeito, Sousa (2010:23) denominando este tipo de diferenciação de “diferenciação curricular estratificada” afirma que esta “tende a agravar as desigualdades entre alunos em termos de acesso a uma educação de qualidade, além de não causar melhorias significativas de aproveitamento, a não ser nos casos de alunos que já partem de situações de bom aproveitamento”.

Apesar de, ambos os autores identificarem desvantagens em algumas vias curriculares propostas, não excluem, em termos percurso educativo, outras possibilidades desde que acompanhadas de exigentes níveis de instrução e cultura e, em simultâneo, de competências profissionalizantes qualificadas e competitivas visando facilitar a integração dos alunos na sociedade.

No entanto, a diferenciação curricular não está apenas relacionada com as diferentes vias de estudo mas centra-se, especialmente, segundo Roldão (2003:58), no “plano da ação curricular inteligente da escola e dos professores, intencional e informada por conhecimento científico adequado para (...) poder orientar adequadamente e com sucesso a construção diferenciada da aprendizagem de cada um ...”. Trata-se então de assumir que a diferenciação

curricular depende do modo como a escola gere o currículo mas também da forma como o mesmo é implementado na sala de aula. Neste âmbito, compete aos docentes, a partir do currículo prescrito, decidir como este se adequa à diversidade dos seus alunos, mas também à comunidade envolvente. A esta necessidade de tomada de decisões, em termos curriculares, por parte dos professores, Sousa (2010: 13), denomina-a de função deliberativa, afirmando que:

“Sem deliberação dificilmente há diferenciação curricular adequada aos alunos, porque um trabalho que não inclua uma dimensão deliberativa tende a veicular um currículo concebido em função do aluno abstrato e não em função de alunos concretos, cujas características diferenciadas requerem, pela sua diversidade, respostas curriculares diferenciadas.”

Estas considerações teóricas sobre a temática obtiveram a aceitação da tutela e da escola, na medida em que a diferenciação curricular começou a ser expressa em três documentos fundamentais da instituição escolar, nomeadamente, no Projeto Educativo de Escola/Agrupamento (PEE/A), no Projeto Curricular de Escola/Agrupamento (PCE/A) e no Projeto Curricular de Turma (PCT).

No que diz respeito ao PEE/A, trata-se de um documento consensualizado com a comunidade escolar que planifica a ação educativa a longo prazo. A partir do diagnóstico da situação, efetua a definição de escola ou agrupamento e indica, do ponto de vista pedagógico e em termos de opções, o ideal de educação a adotar, as metas e finalidades a atingir e procedimentos a desenvolver. Trata-se assim de um documento que incorpora, de modo geral, as aprendizagens consideradas prioritárias e os modos mais adequados, em termos organizativos e de recursos gerais, para que os alunos obtenham sucesso escolar (Roldão, 1999).

O PCE/A decorre do PEE/A e integra a parte curricular relacionada com a gestão do currículo. Segundo Pacheco (2008:39), o PCE/A refere-se a um “conjunto de opções quanto a aprendizagens que cada escola deve assumir de acordo com as balizas do currículo nacional e o conjunto de opções quanto aos modos, os caminhos, a organização, a metodologia que considerar mais adequadas para as conseguir”. Trata-se pois de um currículo contextualizado, de acordo com as especificidades de um grupo de alunos e admite ainda, a construção de projetos curriculares mais específicos, denominados PCT, e que nele se devem integrar adequadamente.

Segundo Roldão (1999:44), o PCT assume

“ a forma particular como em cada turma, se reconstrói e se apropria um currículo face a uma situação real, definindo opções e intencionalidades próprias, e construindo modos específicos de organização e gestão curricular, adequados à consecução das aprendizagens que integram o currículo para os alunos concretos daquele contexto”.

Estas sucessivas adequações do currículo nacional que visam responder da forma mais ajustada ao contexto da escola ou agrupamento de escolas e à diversidade dos alunos, conduzem, necessariamente, não apenas à diferenciação curricular mas também, no que diz respeito ao trabalho pedagógico a desenvolver nas turmas, à diferenciação pedagógica, no sentido de ser possível fornecer a cada um dos alunos ou grupo de alunos, o apoio necessário para a aprendizagem escolar.

2- Diferenciação pedagógica e prática educativa

A discussão sobre a necessidade de diferenciação pedagógica na sala de aula surge com a diversidade de estilos e ritmos de aprendizagem, interesses, níveis de preparação académica, diferenças linguísticas e cognitivas e de capacidades demonstradas pelos alunos nas diferentes turmas. A prática de ensino coletivo começou a ser questionada devido ao facto destas abordagens, perante a realidade das turmas, serem consideradas como geradoras de desigualdade, insucesso e abandono escolar. A este respeito, Perrenoud (1986:43) identifica como uma das causas “a uniformidade de tratamento ligada à fraca diferenciação da ação pedagógica...”. Também Bellem e outros (1993:35) referindo-se ao ensino coletivo afirmam que

“este modo de trabalho simultâneo motiva pouco, promove aprendizagens só a uma faixa intermédia e limitada de alunos (o ensino para a média), tem sido acusado sistematicamente de ser o causador próximo da degradação da escola obrigatória e do seu ensino seletivo com o rol, de abandonos e reprovações”.

Atendendo que a diversidade na sala de aula também diz respeito aos alunos com NEE e que o princípio fundamental das escolas inclusivas, emitido pela UNESCO, no decorrer da Declaração de Salamanca (1994), “consiste em que todos os alunos devem aprender juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem”, a diferenciação pedagógica parece então surgir como resposta para a diversidade dos alunos. A respeito da importância da incorporação na prática educativa de

procedimentos de diferenciação, Niza (1996:147) afirma que “ de facto só uma pedagogia diferenciada centrada na cooperação poderá vir a concretizar os princípios da inclusão, da integração e da participação”.

Vários autores têm abordado o termo diferenciação pedagógica. Importa então referir o seu significado. Para Visser, citado por Resendes e Soares (2002:22), entende-se por diferenciação “ o processo pelo qual os professores enfrentam a necessidade de fazerem progredir, no currículo, uma criança em situação de grupo, através da seleção apropriada de métodos de ensino e de estratégias de aprendizagem (e de estudo) ”. Também Cadima (2006:115) refere que

“Diferenciação pedagógica traduz-se num conjunto de estratégias que permitem gerir as diferenças de um grupo, mas no seio do próprio grupo. É o que permite partir das capacidades que cada membro desse grupo tem; é criar a estrutura para essa dinâmica; é criar condições de partilha do que cada um tem e do que cada um sabe”.

A autora ainda acrescenta a necessidade de organizar toda uma estrutura de organização pedagógica, na sala de aula, para que se realize a diferenciação. Para Tomlinson e Allam (2002:14), a diferenciação pedagógica é vista “como uma resposta pró-ativa do professor face às necessidades da cada aluno”. Heacox (2006:6), refere que se trata de “uma forma de pensar acerca do ensino e da aprendizagem” e que “é também um conjunto de estratégias que ajuda a abordar e a gerir melhor a variedade de necessidades educativas na sala de aula”.

Para alguns autores (Perrenoud, 1990; Boal e outros, 1996; Przesmychi, 2000 e Tomlinson, 2001), a diferenciação pedagógica não é vista como um método mas refere-se a um conjunto de processos que se desencadeiam num ambiente aberto, no qual os alunos são o centro da ação e onde as aprendizagens são explicitadas e identificadas de modo a que os alunos aprendam segundo os seus próprios percursos.

Em Portugal a prática educativa que apresenta mais visibilidade no que diz respeito a diferenciação pedagógica refere-se ao Movimento da Escola Moderna. Segundo Resendes e Soares (2002:29),

“Partindo das necessidades e interesses dos alunos e partilhando com eles a gestão dos tempos, dos recursos e dos conteúdos escolares, este modelo tem como finalidade o envolvimento e corresponsabilização dos alunos na sua própria aprendizagem, tendo em vista uma maior qualidade educativa, que se traduza, não só num aumento dos saberes dos alunos e

no seu prazer em aprender, como num maior envolvimento pessoal e social dos mesmos, através de prática de uma formação democrática para o exercício da cidadania”.

Trata-se de um modelo no qual se efetua a diferenciação das atividades e das suas modalidades de realização diversificadas que podem ser individuais, a pares, em pequenos grupos ou coletivas.

Ocorre também diferenciação ao nível do trabalho e dos conteúdos programáticos. Coexistem planos de trabalho semanais e diários negociados em conselho de cooperação, efetua-se trabalho de estudo autónomo e trabalho em projetos e executam-se produções escolares diversificadas.

A diferenciação também é operacionalizada ao nível das estratégias de ensino-aprendizagem sendo consideradas fundamentais o trabalho em projetos, o estudo autónomo, o ensino interativo de apoio individual, trabalho a pares, em pequenos grupos e em coletivo. Bellem e outros (1993), referem a importância da organização do espaço sala de aula para a coexistência das diferentes formas de trabalho, a organização de ficheiros, bancos de informação e também dos registos relacionados com os planos individuais de trabalho, trabalho independente, horários, fichas de leitura, trabalho de projeto, avaliação, contratos de trabalho, entre outros.

Sousa (2010:154 e 155), no que diz respeito a práticas de diferenciação realizadas pelos professores, identifica as seguintes técnicas:

- Alinhamento com estilos de aprendizagem. Diferenciação das atividades a realizar com os alunos de acordo com os seus estilos de aprendizagem;
- Compactação. Trata-se de um procedimento sequencial que inclui diagnóstico de conhecimentos prévios, identificação do falta aprender e implementação de estratégia visando obter os conhecimentos em falta;
- Projetos independentes / grupos de interesse. Processo de identificação de temas de interesse do aluno. Definição de plano de investigação e produto final a apresentar. Pode concretizar-se individualmente, a pares ou pequenos grupos;
- Trabalhos escalonados. Organização das atividades com graus diferentes de complexidade. Aos alunos são propostos trabalhos de acordo com o seu nível de desempenho;
- Agrupamento flexível. Das aptidões, interesses e estilos de aprendizagem decorre a pertença do aluno a um ou outro grupo de trabalho ou, ainda, efetuar trabalho individual;

- Centros de aprendizagem. Espaços ou materiais adequados ao perfil do aluno e usados pelos mesmos visando a sua exploração e a consecução de aprendizagens;
- Variação das perguntas. Diferenciação das perguntas colocadas pelo professor, em função dos interesses, aptidões e estilos de aprendizagem;
- Menus. Listas de possíveis formas de demonstrar as aprendizagens concretizadas;
- Agendas. Listas personalizadas de tarefas que os alunos deverão completar em determinados prazos;
- Resolução de problemas. Distribuição de tarefas diferenciadas mas complementares aos alunos, visando a resolução de determinado problema, segundo uma lógica semelhante à de resolução de problemas por parte dos adultos, em contextos profissionais ou outros;
- Portefólios. Amostras do trabalho dos alunos, acompanhadas de objetivos de aprendizagem e anotações do professor.

No que diz respeito ao ambiente de sala de aula favorável à diferenciação pedagógica, Heacox (2006:19) afirma a importância do seguinte: o contexto de aprendizagem deve promover a aceitação da diferença; todos os alunos apresentam pontos fortes que podem ser usados na aprendizagem; existe o reconhecimento que para o trabalho ser justo deve, por vezes, ser diferente e que o sucesso tem diferentes significados para diferentes pessoas; é possível que os alunos trabalhem com diferentes pessoas para alcançarem diferentes objetivos; a motivação chave é o interesse e todos os alunos têm interesses diferentes; existe a promoção da responsabilidade pessoal pelo processo de aprendizagem; promove-se sentimentos de competência pessoal e de confiança na aprendizagem. Valoriza-se o esforço, a independência e o sucesso. Encoraja-se a exploração dos interesses e das preferências de aprendizagem de cada aluno e, ainda, o desenvolvimento do espírito crítico.

Segundo Tomlinson (2008) a diferenciação pedagógica ocorre em quatro diferentes dimensões:

- Ao nível dos conteúdos, como resposta ao nível de preparação, interesses ou perfil de aprendizagem dos alunos;
- No âmbito dos processos, isto é das atividades de compreensão que permitem o acesso a aprendizagens mais complexas, incluindo também aqui o nível de preparação, interesses e perfil de aprendizagem dos alunos;
- Nos produtos escolares, na medida em que estes permitem aos alunos pensar, aplicar e demonstrar o que aprenderam de diferentes formas;

- Finalmente, no que diz respeito a avaliação, deve-se atender aos ritmos de aprendizagem e a objetivos de aprendizagem diferentes, atendendo que os alunos, à partida, apresentam também níveis de conhecimentos diferentes.

No contexto dos ambientes de aprendizagem cooperativa, em turmas que apresentem alunos com NEE, Sánchez e Romeu (1996:86) sugerem um conjunto estratégias especialmente relacionadas com a comunicação:

- Introdução, na sala de aula, de sistemas de comunicação alternativos, quando necessários para alunos com NEE, e que todos os outros alunos partilhem o seu uso visando melhorar as interações entre todos.

- Reforço de estratégias que favoreçam a aprendizagem através da experiência direta, do aprofundar da reflexão e dos diferentes modos de expressar as aprendizagens conseguidas;

- Utilizar os canais de comunicação mais adequados para a apresentação de conteúdos, objetivos de aprendizagem e atividades visando a sua compreensão pelos alunos com NEE;

- Reforço de estratégias que visem centrar os alunos nas instruções, informações e tarefas;

- Planificação de atividades com diferentes graus de dificuldade que permitam diferentes possibilidades de execução e expressão;

- Organizar a ação educativa de maneira que seja possível realizar-se, simultaneamente, diferentes atividades em grupo ou individuais;

- Fornecer aos alunos com NEE explicações claras sobre as características das atividades a realizar, levando os alunos a situarem-se na tarefa, na ordem ou sequência da mesma, nos materiais a utilizar e no tempo de realização.

A diferenciação pedagógica e a diferenciação curricular surgem assim, dentro dos referenciais teóricos atuais, como a melhor resposta a uma escola que se pretende inclusiva, no sentido em que permite que todos os alunos aprendam juntos, independentemente das suas diferenças ou dificuldades, de acordo com um currículo apropriado e de ambientes facilitadores da aprendizagem.

No caso dos alunos com NEE interessa aprofundar duas medidas educativas fundamentais, de âmbito curricular, regulamentadas pela legislação em vigor e que contribuem de forma decisiva quer para a inclusão destes alunos quer ainda para a sua progressão nos estudos. Trata-se das adequações curriculares individuais e dos currículos específicos individuais que são abordados seguidamente.

3- As adaptações curriculares individuais

As adaptações curriculares individuais (ACI) constituem também um processo de diferenciação curricular, no sentido em que permitem fornecer aos alunos que apresentam NEE um conjunto de respostas educativas facilitadoras de acesso ao currículo e, conseqüentemente, das aprendizagens.

Existem várias definições de ACI que são relativamente consensuais entre os vários autores. De acordo com Batanero (2009:171), as ACI “são uma estratégia de planificação e atuação docente para atender às diferenças individuais dos alunos. O seu objetivo fundamental é fornecer apoio aos alunos com necessidades educativas especiais. Estas adequações devem responder e estar ao serviço do modo individual como os alunos aprendem”. Para Guap e Ramón (2002:267), “constituem um conjunto de decisões e modificações entre o projeto curricular e a programação da aula, que se realizam para responder às necessidades educativas especiais de um aluno”. Segundo Madureira e Leite (2003:104) as ACI “correspondem a ajustamentos do projeto curricular de turma a necessidades específicas de determinados alunos, mas sem pôr em causa os objetivos gerais para cada ano de escolaridade”.

Para Manjón, Gil e Garrido (1997:61) assumem particular importância no momento de definir e operacionalizar as ACI, o PEE/A, o PCE/A e o PCT, na medida em que a flexibilização destes instrumentos permite responder com mais facilidade às necessidades educativas dos alunos. Segundo estes autores, os aspetos que melhor definem as características destes documentos orientados para a inclusão dos alunos com NEE referem-se, respetivamente, ao “processo de modificação paulatina do currículo geral, entendido como tal e que se planifica e desenvolve na escola”, “as medidas adotadas no projeto curricular de escola e o seu carácter facilitador dos processos de ensino/aprendizagem capazes de integrar a diversidade” e “uma programação da classe baseada mais em três grandes estratégias didáticas de que em atividades pontuais: os ateliers, os projetos de investigação e os programas específicos, como recurso necessário para tornarem possível a participação real do aluno com n.e.e. no currículo do seu grupo de referência”. Sobre a importância das adaptações no contexto do PCT, Leite (2005:14) afirma que “a elaboração de adaptações curriculares individualizadas não corresponde a um programa especialmente construído para aplicar quando, na sala de aula, nos aparece um aluno com determinado tipo de NEE; constitui, pelo contrário, um processo dinâmico e funcional de organização

de respostas para determinado aluno, tendo em conta as suas características, por um lado, e o PCT, por outro”.

Esta afirmação parece pressupor a secundarização do papel do programa educativo individual (PEI) considerando-se a prioridade no enquadramento do aluno nos diferentes contextos e atividades da turma com a definição de adequações que correspondam às suas necessidades educativas.

No entanto, como afirmam Correia e Rodrigues (1999:108),

“embora a resposta educativa tenha de ser sempre encarada no contexto das atividades habituais da turma, tem de ser complementada, sempre que necessário, com os apoios e complementos pedagógicos que possam gerar-se no seio da própria escola ou decorram de serviços e de técnicos exteriores”.

Estes apoios e complementos referem-se, eventualmente, ao docente de educação especial e serviços, nomeadamente, entre outros, medicina, psicologia, terapia da fala ou fisioterapia que visam fornecer contributos no sentido de facilitar o desenvolvimento global dos alunos.

Quanto ao modo de elaboração de uma ACI, Manjón, Gil e Garrido (1997:68) afirmam que “esta não é uma resposta automática perante a deteção de determinadas NEE, senão o possível resultado final de um processo adaptador em que convém seguir certa ordem”. Neste âmbito, identificam as seguintes ACI: adaptações relativas a atividades de ensino e aprendizagem; adaptações relativas a metodologia e didática, adaptações relativas ao modo de avaliação; adaptações relativas a prioridade de objetivos e conteúdos; adaptações na temporização; introdução e/ou eliminação de conteúdos e introdução e/ou eliminação de objetivos.

Também Leite (2005:15) identifica, no contexto do PCT, alguns aspetos curriculares que permitem ordenar as modificações: organização do espaço e do equipamento; estratégias e atividades; recursos; avaliação e duração temporal; conteúdos e objetivos. A respeito desta sequência de modificações afirma o seguinte:

“É possível, portanto, hierarquizar os níveis de adaptação a partir dos elementos curriculares, de acordo com o grau de afastamento que provocam em relação ao currículo comum (...). A opção pelos níveis de maior afastamento em relação ao currículo comum só deve ser considerada quando as adaptações realizadas em níveis de menor afastamento se mostrarem manifestamente insuficientes”.

No campo das ACI, Guasp e Ramon (2002), efetuam a distinção entre dois tipos de categorias, as adaptações de acesso ao currículo e as adaptações curriculares. As primeiras, referem-se a modificações ou aquisição de recursos especiais, materiais ou de comunicação que facilitam os alunos com NEE a aceder ao currículo comum ou ao currículo adaptado. As segundas, relacionam-se com mudanças que se realizam a programas, objetivos, conteúdos, metodologias, atividades, critérios e procedimentos de avaliação para atender as diferenças individuais.

Nesta última categoria distinguem adequações curriculares com as seguintes características:

- Adequações curriculares não significativas. Consistem em algumas modificações efetuadas na programação para a turma a fim de responder a diferenças individuais mas que não colocam em causa a aprendizagem do currículo comum. Referem-se, essencialmente a formas diferentes de planificar a aula;

- Adaptações curriculares significativas. Referem-se a mudanças a partir da programação e que implicam a eliminação de algumas das aprendizagens básicas do currículo comum: objetivos, conteúdos e critérios de avaliação.

Estas duas categorias de adaptações curriculares também são abordadas por Martinez, Urquizar e Reche (2006:176). Afirmam que as primeiras implicam cuidados ligeiros, pontuais ou permanentes, no processo de aprendizagem do aluno e exigem um baixo nível de individualização, pelo que deve ser o professor, no contexto de sala de aula, a tomar as medidas educativas consideradas mais convenientes visando a melhoria do ritmo de aprendizagem e a progressão escolar do aluno. Quanto às adaptações curriculares significativas, devidos a sua especificidade, requerem uma avaliação rigorosa, medidas excecionais, mais individualização e um maior envolvimento de todos os intervenientes no processo educativo, incluindo a educação especial.

Esta conceção de adaptações curriculares que também remetem para um progressivo afastamento no que diz respeito ao currículo comum também é enunciada por Hegarty, Hodgson e Clunies que, citados por Garcia (1994:228), distinguem cinco tipos de currículo, dirigidos a alunos com NEE:

- Currículo comum. Dirige-se a alunos que não apresentam problemas ao nível cognitivo, motor ou sensorial. A sua problemática relaciona-se com alguns problemas emocionais, problemas de comportamento ou dificuldades de adaptação escolar. Na maior parte dos casos as mudanças a efetuar centram-se no modelo e estratégias de ensino;

- Currículo comum com ligeiras modificações. Trata-se de um modelo que pode apresentar utilidade para alunos que não possuem problemas a nível cognitivo ou motor, mas que apresentam problemas sensoriais ou dificuldades de aprendizagem. As adaptações relacionam-se com alguns objetivos elementares, ritmo de trabalho, apoio educativo ou introdução de alguns conteúdos em áreas relacionadas, entre outras, com a educação física e educação artística;

- Currículo comum com modificações significativas. Refere-se a um currículo dirigido a alunos que apresentam problemas cognitivos ligeiros ou graves problemas motores ou sensoriais. As adaptações dizem respeito a objetivos e conteúdos em áreas curriculares relacionadas com a linguagem e matemática e nos contextos de aprendizagem, nomeadamente, trabalho autónomo ou individualizado, apoio de docente de educação especial e adaptação do tempo de execução das atividades;

- Currículo especial acrescentado. Pretende responder a alunos que apresentam graves incapacidades que não lhes permitem o acesso ao currículo comum, a partir de determinado nível de educação, em áreas relacionadas com a linguagem e com a matemática. Este tipo de currículo altera substancialmente os contextos de aprendizagem, os objetivos e os conteúdos. Nestas circunstâncias os alunos frequentam apenas algumas áreas curriculares com os seus pares;

- Currículo específico propriamente dito. Dirige-se aos alunos que apresentam as problemáticas mais severas ou profundas, as quais não lhes permitem desenvolver atividades em nenhuma das áreas do currículo comum.

Estes últimos currículos caracterizam-se por apresentarem significativas diferenças relativamente ao currículo comum e constituem a resposta educativa mais adequada a alunos que possuem deficiências acentuadas.

4- O currículo específico individual

Os alunos que apresentam acentuadas limitações, entre outras, ao nível cognitivo, pelas suas características e necessidades específicas requerem, em termos educativos, um conjunto de adequações curriculares que, por norma, apresentam um elevado desvio relativamente ao currículo comum, desta situação resulta a necessidade de elaboração de currículos específicos individuais (CEI) que respondam às particularidades de cada caso.

No entanto, apesar do afastamento destes currículos relativamente ao currículo comum, Leite (2011:43) afirma que este

“deve ser o referencial para a elaboração do CEI. Por um lado, porque é o currículo comum que corporiza aquilo que uma dada sociedade, num dado momento histórico configura como aprendizagens necessárias para as suas crianças e jovens e, sejam quais forem as dificuldades dos alunos, é esse o referencial que legitima a intervenção profissional do professor. Por outro lado, porque sem esse referencial, corremos o risco de cair em processos de segregação camuflada – não já a segregação física, em espaços diferentes, mas a segregação curricular”.

Segundo Costa (2004), sempre que um aluno não apresenta capacidade para aceder ao currículo regular, mesmo que com adequações curriculares individuais, é necessário que disponha de um currículo diferente, elaborado de forma a responder às suas necessidades especiais de educação. Estes currículos que substituem os do regime educativo comum, destinam-se a desenvolver competências que permitam ao aluno, funcionar o mais autónomo e eficientemente possível nos diferentes ambientes em que vive ou terá de viver num futuro próximo. A qualidade e eficácia de um CEI dependem, em grande parte da seleção dos respetivos conteúdos.

As características e a definição dos alunos que se enquadram neste tipo de currículos são referidas por Brown que, citado por Costa (2006:2), afirma o seguinte:

“Os alunos com deficiências intelectuais acentuadas são os que funcionam, sob o ponto de vista intelectual, no nível mais baixo, constituindo 1% duma população normalmente distribuída e que, tradicionalmente, eram classificados como tendo um QI de 50 ou inferior e rotulados como tendo uma deficiência mental moderada, severa ou profunda. Para além de funcionarem, sob o ponto de vista intelectual, abaixo de 99% da população, estes alunos manifestam, com frequência, uma gama variada de deficiências associadas”.

No que diz respeito a construção de um CEI, Brennan, referido por Leite (2011:31), identifica vários processos de elaboração destes currículos:

O primeiro processo, denominado de instrucional, relaciona-se com a organização de objetivos e conteúdos segundo uma hierarquia de importância em que o aluno apenas tem acesso aos seguintes da cadeia após a aprendizagem dos primeiros;

O segundo modo de elaboração, designado de experiencial, apela a levar o aluno com NEE à diversidade de práticas que devem ser selecionadas tendo em vista a sua utilidade para a vida futura. O currículo é organizado em função dos interesses valorizando-se os que se podem relacionar e utilizar fora do contexto escolar;

A terceira abordagem, referida como situacional, reúne vários aspetos académicos e sociais que, incorporados no currículo, se adapta às necessidades específicas de cada aluno, permitindo a progressão em aprendizagens fundamentais.

Qualquer destes processos, a ser operacionalizada de forma isolada, não garante um currículo adequado, considerando-se a necessidade de atender aos vários contributos que fornecem e atendendo a vantagens e inconvenientes implícitos nos mesmos.

A abordagem instrucional, centrada em objetivos, pode promover a eficiência da aprendizagem a curto prazo, mas está condicionada pela rígida hierarquização dos objetivos levando o aluno, por vezes, a não efetuar aprendizagens mais complexas devido ao facto de não dominar outras pré-estabelecidas no currículo. Este tipo de abordagem pode levar o aluno a repetir ao longo dos anos as mesmas atividades que, a partir de determinado momento, implicam o risco de não se adaptarem à sua idade cronológica. Parece ainda não garantir o uso das aprendizagens fora do meio escolar.

A abordagem experiencial, centrada no processo, centra-se no desenvolvimento emocional, social, estético e na resolução de problemas do dia-a-dia, no entanto pode comprometer algumas aprendizagens básicas devido ao facto de não estar orientada para um ensino e aprendizagens estruturados do qual alguns alunos necessitam.

Brennan, acredita numa outra abordagem apelidada de diferencial. Parte do modelo situacional, no qual incorpora os contributos válidos dos outros modelos, atende aos diferentes aspetos do desenvolvimento e, simultaneamente, organiza a aprendizagem por níveis. De acordo com esta abordagem, é necessário efetuar uma análise situacional do contexto escolar, familiar e social do aluno, na medida em que estes vão influenciar as prioridades a enunciar no currículo.

É a partir desta última perspetiva que surgem os currículos funcionais. De acordo com Rodrigues, (2001), esta conceção de currículo parte da ideia que os alunos com NEE, especialmente os que apresentam níveis adaptativos mais baixos, têm direito a desenvolver atividades que lhe promovam uma vida mais autónoma e com mais qualidade, contribuindo para o seu desenvolvimento pessoal e social.

Assim, é fundamental que, à medida que o aluno progride na escolaridade, a componente académica seja reforçada e complementada com o princípio da funcionalidade, segundo o qual, afirma Brown, citado por Albuquerque (2005:92), “devem-se ensinar as competências que evidenciam uma probabilidade elevada de utilização imediata e que sejam suscetíveis de contribuir para a promoção da independência, a melhoria da qualidade de vida e a facilitação da participação social”. Esta perspetiva curricular mais aberta e flexível é

também referida por Ferreira (2008:48), ao afirmar que, assim “o indivíduo é olhado globalmente, não sendo trabalhados os pré-requisitos motores, sensoriais, sociais e cognitivos que, pelo contrário, se interligam, de maneira a integrarem uma determinada tarefa a desempenhar ou competência a demonstrar, assentando nas atitudes que necessita de desempenhar na sua vida diária”.

As principais características dos currículos funcionais, que os distinguem de outro tipo de currículos, são enunciados por Brown, citado por Costa e outros (1996), e são as seguintes:

- São currículos individualizados e a noção de funcionalidade está implícita na sua construção, na medida em que pressupõe a noção de utilidade de alguma coisa para alguma pessoa. O que é adequado para um aluno que vive num dado contexto familiar e social, que apresenta determinadas dificuldades e potencialidades e em relação ao qual a família e ele próprio detém determinadas expectativas presentes e futuras, pode não ser útil para outro aluno cuja situação seja diferente;

- Estão relacionados com a idade cronológica evitando a infantilização dos alunos e contribuindo para a sua dignificação e elevação do seu estatuto pessoal e social;

- Pressupõem que contenham atividades funcionais numa proporção equilibrada, a par de outras de âmbito recreativo, desportivo, cultural e académico. No âmbito das atividades funcionais deve integrar um conjunto de competências de vida essenciais, nomeadamente, aptidões sociais, gestão do dinheiro, gestão do tempo, competências de emprego e motivação para a aprendizagem;

- Têm probabilidade de ser praticados fora do ambiente escolar e ao longo da vida. Os currículos funcionais são caracterizados pela utilidade para o aluno ao longo da vida, devendo, por isso, apresentar uma dimensão longitudinal. Neste contexto, um dos critérios que preside à seleção de competências a desenvolver consiste na possibilidade de poderem ser aplicadas fora do ambiente escolar, e sem a intervenção direta do professor: na família, no emprego, no convívio social ou nas atividades de recreação e lazer;

- Contêm itens que são suscetíveis de ser aprendidos pelo aluno num tempo razoável. A seleção de atividades deve estar condicionada pela possibilidade de serem aprendidas e pela sua pertinência para a vida futura;

- Devem desenvolver-se em contextos não escolares e na presença de pessoas que não são profissionais de educação, nomeadamente, pais, familiares, vizinhos, colegas de escola ou trabalho. É imprescindível que algumas aprendizagens tenham lugar noutros ambientes e nas condições que caracterizam cada um deles. O mais importante refere-se à prática real das

aprendizagens. As experiências na comunidade podem proporcionar oportunidades necessárias para que os alunos, futuramente, façam uma adequada transição;

- Aprendizagens, sempre que possível, em contextos naturais e em situações significativas. As aprendizagens devem ocorrer no desenvolvimento de atividades inseridas nos diferentes ambientes em que o aluno vive ou se prevê que venha a viver. Assim, por exemplo, a leitura, escrita e a matemática podem ser promovidas no ambiente doméstico ou na comunidade.

- Pretendem responder às expectativas dos pais ou, quanto possível, dos alunos. Neste sentido, é importante ir ao encontro dos interesses e aptidões dos alunos e, ainda, saber o que os pais esperam deste ou que planos têm relativamente ao seu futuro.

Os currículos funcionais exigem que os docentes desenvolvam formas de participação dos alunos no maior número possível de ambientes sociais e, por outro lado, os ensinam a utilizar todos os recursos da comunidade de que, de algum modo possam beneficiar.

A utilização de currículos funcionais na escola deve proporcionar aos alunos com NEE aprendizagens para poderem viver de forma mais autónoma e integrada possível, em casa e na comunidade, no sentido de se sentirem independentes, úteis e participativos no ambiente em que vivem.

Na linha das características inerentes ao currículo funcional, Leite (2011) enuncia os aspetos subjacentes à organização e o desenvolvimento destes currículos:

- Definição de competências, considerando o que é útil para o aluno, no presente e no futuro, em termos de contexto familiar, escolar e social;

- Definição de objetivos e conteúdos atingíveis em função das competências propostas;

- Introdução de objetivos e conteúdos relacionados com as áreas transversais, nomeadamente, a formação pessoal e social nas diferentes áreas curriculares;

- Introdução de conteúdos procedimentais, atitudinais e conceptuais, devido ao facto de quanto mais dificuldades os alunos demonstrarem em descrever e concretizar o real, maior terá que ser a incidência na aprendizagem de conteúdos relativos a procedimentos e atitudes;

- Organização de estratégias que visem atingir os objetivos e seleção de atividades funcionais, a desenvolver em contextos naturais, de acordo com a idade cronológica;

- Avaliação contínua e rigorosa dos alunos na medida em que esta permite regular o processo de ensino e as aprendizagens realizadas.

No que diz respeito à elaboração de um currículo funcional, Costa e outros (1996) descrevem um conjunto de passos sequenciais:

- Inventariar as áreas curriculares a partir do ambiente em que decorre a vida do aluno (casa, comunidade, escola, recreação e trabalho);

- Identificar e caracterizar os diferentes ambientes definidos e nos quais se desenrola ou se pensa vir a desenrolar a vida futura do aluno (vila, cidade) a fim de conhecer as condições reais que o envolvem;

- Identificar os subambientes existentes por cada ambiente (quarto, casa de banho, café, supermercado) de acordo com a importância e necessidade de utilização do aluno;

- Selecionar em cada subambiente as atividades que pode ou deve fazer no presente e no futuro de acordo com os critérios adequação à idade cronológica, utilidade na vida adulta, possibilidade de aprendizagem em tempo razoável, interesses, expectativas e possibilidade de envolvimento dos pais, prática frequente, promoção da socialização e integração, contribuição para o bem-estar físico e contributo para o aumento de ambientes e espaços onde decorre a vida do aluno e funcionalidade da atividade, devido ao facto desta se não for realizada pelo aluno, uma outra pessoa terá de a efetuar;

- Planear o processo de ensino e aprendizagem, através da seleção das metodologias, estratégias e recursos mais adequados.

A inclusão de alunos na escola regular que necessitam de CEI, concebido numa perspetiva de funcionalidade, coloca a esta instituição um conjunto de obstáculos e desafios no que diz respeito à sua aplicação. Estas dificuldades estão relacionadas com a construção do próprio currículo recorrentemente visto como estranho à norma curricular existente, a presença a tempo inteiro ou parcial dos alunos na sala de aula o que implica, com frequência, mudanças substanciais no processo de ensino e aprendizagem, a atribuição de outros espaços escolares específicos relacionadas com áreas de aprendizagem diferentes das que estão relacionadas com o currículo comum, acréscimo de recursos materiais e humanos e uma elevada articulação entre todos os intervenientes no processo educativo.

O PEI surge assim como um instrumento organizador de todo o processo, na medida em que, como afirma Leite (2011:46),

“é essencial que o PEI estabeleça com clareza os intervenientes no processo educativo do aluno e as funções de cada um. Este documento deve explicitar as atividades a realizar individualmente com o professor de educação especial e terapeutas (em sala própria ou no espaço das unidades existentes nas escolas) e as situações, forma e níveis de participação em atividades comuns a outros alunos”.

No entanto, existem também fatores organizacionais que contribuem para a inclusão destes alunos na escola. A este respeito, Ainscow (1997) formula uma tipologia de condições consideradas necessárias para a mudança: liderança eficaz e partilhada; envolvimento dos todos os intervenientes no processo educativo dos alunos e comunidade nas resoluções da escola; trabalho colaborativo; estratégias de coordenação; utilização do potencial da investigação e reflexão para a prática educativa e organização de escola e valorização da equipa educativa.

Parece então consensual que parte significativa do sucesso da inclusão é determinada pela capacidade de resposta curricular e organizacional que a escola pode proporcionar aos alunos com NEE, uma resposta que não está apenas relacionada com objetivos e conteúdos ditos académicos, mas sobretudo com experiências e valores, sempre que possível vividos em ambientes reais, quer dentro quer fora da escola, que conduzam a uma progressiva autonomia pessoal e integração social.

5- O currículo no âmbito da legislação em vigor

As normas mais significativas relativamente a alunos com NEE e currículo encontram-se legisladas através do Decreto -Lei nº3/2008 e da Portaria n.º 275-A/2012.

O primeiro decreto-lei, documento que estrutura a educação especial, é constituído por uma parte introdutória e seis capítulos.

No preâmbulo refere a necessidade de promoção da igualdade de oportunidades na educação, o cumprimento da constituição e os acordos internacionalmente assumidos no âmbito da inclusão e delimita o âmbito dos apoios especializados quando se afirma que estes se dirigem a ...

“alunos com limitações significativas ao nível da atividade e participação, num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de caráter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social”.

No primeiro capítulo, após definir o objeto e âmbito da legislação, os princípios orientadores e os direitos e deveres dos encarregados de educação no processo educativo dos educandos, ocorre a primeira referência ao currículo quando, no Artigo 4º, ponto 1, se afirma:

“As escolas devem incluir nos seus projetos educativos as adequações relativas ao processo de ensino e de aprendizagem, de carácter organizativo e de funcionamento, necessárias para responder adequadamente às necessidades educativas especiais de carácter permanente das crianças e jovens, com vista a assegurar a sua maior participação nas atividades de cada grupo ou turma e da comunidade escolar em geral”.

Trata-se então de um apelo no sentido de incorporar num dos principais documentos da escola, o projeto educativo, um conjunto de medidas e procedimentos que visem a adaptação e a melhoria da escola tendo em vista a frequência de alunos com NEE.

O segundo e o terceiro capítulos, referem o modo como se realizam a referenciação e avaliação e respetivos intervenientes e responsáveis nas diferentes fases do processo. Estabelecem-se algumas normas relativas à estrutura do PEI, responsáveis pela sua elaboração, coordenação e avaliação. No Artigoº 14, introduz-se um novo documento denominado plano individual de transição (PIT), para ser concebido, segundo o ponto 1 “Sempre que o aluno apresente necessidades educativas especiais de carácter permanente que o impeçam de adquirir as aprendizagens e competências definidas no currículo...”. Os destinatários são então os alunos que não efetuaram, até três anos antes da idade limite da escolaridade obrigatória, aprendizagens no âmbito do currículo comum e cuja progressão escolar se centrou em aprendizagens decorrentes de um CEI. Ainda segundo o mesmo articulado, o PIT destina-se a facilitar a transição para a vida pós escolar, referindo no ponto 2 que este “deve promover a capacitação e a aquisição de competências sociais necessárias à inserção familiar e comunitária”. Parece então haver preocupações do mesmo apresentar uma forte componente de funcionalidade no sentido de facilitar a integração do aluno na comunidade e na vida laboral.

O capítulo seguinte centra-se nas adequações no processo de ensino e aprendizagem. Começa por determinar as medidas educativas, clarifica as que não são passíveis de ser aplicadas cumulativamente e reforça a importância de aspetos curriculares a conter no projeto educativo e do plano anual de atividades com instrumentos facilitadores da aplicação das medidas. A este respeito, é exposto, respetivamente, nos pontos 4 e 5 do Artigo 16º, que as medidas educativas

”pressupõem o planeamento de estratégias e de atividades que visam o apoio personalizado aos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente que integram obrigatoriamente o plano de atividades da escola de acordo com o projeto educativo

da escola” e que neste último se devem estabelecer “As metas e estratégias que a escola se propõe realizar com vista a apoiar os alunos...”.

O Artigo 17º, ponto 1, define o apoio pedagógico personalizado, considerando que o mesmo deve consistir no “reforço de estratégias utilizadas no grupo ou turma aos níveis de organização, do espaço e das atividades”, no “estímulo e reforço das competências e aptidões envolvidas na aprendizagem”, na “antecipação e reforço da aprendizagem de conteúdos lecionados no seio do grupo ou turma” e no “reforço e desenvolvimento de competências específicas”. Nos pontos 2 e 3 do mesmo artigo, os legisladores clarificam que somente o apoio pedagógico personalizado que envolve a aprendizagem de competências específicas deve ter a intervenção do docente de educação especial. A esta orientação legislativa parece estar subjacente, por um lado, a importância da introdução de práticas educativas diferenciadas na sala de aula no sentido de responder, do ponto de vista pedagógico, a necessidades de determinado aluno, por outro, reforça a inclusão na medida em que, ao responsabilizar o docente do grupo ou turma por grande parte dos procedimentos relativos ao apoio pedagógico personalizado, permite que o aluno frequente, por mais tempo, os contextos de ensino e aprendizagem utilizados pelos seus pares. Em simultâneo, ao clarificar o papel do docente de educação especial, no que diz respeito ao apoio pedagógico personalizado, retira deste a responsabilidade do ensino de conteúdos estritamente académicos, prática que tem vindo a ser habitual, para o direcionar para o ensino de competências específicas.

Segue-se o Artº18, relativo a ACI, que se inicia, no ponto 1, com a seguinte definição:

“Entende-se por adequações curriculares individuais aquelas que, mediante o parecer do conselho de docentes ou conselho de turma, conforme o nível de educação e ensino, se considere que têm como padrão o currículo comum, no caso da educação pré-escolar as que respeitam as orientações curriculares, no ensino básico as que não põem em causa as competências terminais de ciclo e, no ensino secundário, as que não põem em causa as competências essenciais das disciplinas”.

Nos pontos 2 e 3 refere-se a introdução de áreas curriculares específicas dirigidas a cegos e surdos.

No que diz respeito aos pontos 4 e 5 afirma-se, respetivamente, que “as adequações curriculares podem consistir igualmente na introdução de objetivos e conteúdos intermédios

em função das competências terminais de ciclo ou de curso, das características de aprendizagem e dificuldades específicas dos alunos” e que estas

“podem traduzir-se na dispensa das atividades que se revelem de difícil execução em função da incapacidade do aluno só sendo aplicáveis quando se verifique que o recurso a tecnologias de apoio não é suficiente para colmatar as necessidades educativas resultantes da incapacidade”.

Nestes pontos trata-se, respetivamente, de permitir estabelecer objetivos prévios ou a subdivisão de objetivos mais complexos, quando considerados facilitadores de determinada aprendizagem e dispensar os alunos de atividades devido a problemas motores, sensoriais e outros que comprometem a sua participação.

Esta medida educativa tem suscitado alguma polémica na sua aplicação devido ao facto de alguns docentes considerarem que, qualquer que seja o nível de aprendizagem do aluno, este se situa no âmbito do currículo comum. Desta situação tem resultado que muitos alunos com NEE, aos quais é aplicada esta medida, frequentem determinado ano de escolaridade mas que apresentem, em termos de aprendizagem escolar, uma acentuada discrepância relativamente aos seus pares no domínio dos conteúdos académicos, correspondendo este, em determinados casos, a um ciclo de ensino antecedente. A este respeito, os serviços educativos da DGIDC (2008), relacionados com a educação especial, na sua página eletrónica abordam o problema referindo o seguinte:

“O princípio da adequação por via da redução do currículo, para além de promover a instalação de uma cultura de facilitismo, que em nada contribui para a melhoria das aprendizagens e para o sucesso escolar dos alunos, colide com a premissa de que as adequações curriculares individuais não podem colocar em causa as competências terminais de ciclo, no ensino básico, ou as competências essenciais das disciplinas, no ensino secundário.”

Ainda segundo a administração,

“Com a adequação curricular específica pretende-se, através de percursos diferenciados, em função das características de aprendizagem e das dificuldades específicas dos alunos e de forma a responder às suas necessidades, possibilitar o desenvolvimento das competências definidas para cada disciplina ou ciclo de escolaridade”.

O Art. 19º trata das adequações no processo de matrícula. Permite-se a frequência, do aluno com NEE, em jardim-de-infância ou escola, independentemente da sua área de residência, adiamento de matrícula no 1º ano de escolaridade, a matrícula por disciplinas no

2º e 3º ciclos de escolaridade e secundário, a prioridade de matrícula a alunos surdos e cegos em escolas de referência e a matrícula de alunos com perturbações do espectro autista e multideficientes em unidades de ensino estruturado e unidades especializadas.

As adequações no processo de avaliação surgem no Artº20 consistindo estas, no ponto 1, em “alteração do tipo de prova, instrumentos de avaliação e certificação” e nas condições de avaliação, nomeadamente, “formas e meios de comunicação e à periodicidade, duração e local da mesma”. O mesmo artigo refere, no ponto 2, que os alunos de CEI “não estão sujeitos ao regime de transição de ano escolar nem ao processo de avaliação característico do regime educativo comum, ficando sujeitos aos critérios específicos de avaliação definidos no respetivo programa educativo individual”. Trata-se então de diversificar o processo de avaliação em função das características dos alunos. Assim, no caso das adequações curriculares, é possível efetuar provas escritas ou orais, teóricas ou práticas, individuais ou em grupo. No caso das provas escritas são possíveis mudanças no seu conteúdo e estrutura, entre outras, através da redução de enunciados extensos, a focalização nos aspetos principais, a reformulação de questões face à prova original, ampliações, sublinhados, provas tipo teste americano e apresentação de conteúdos de acordo com o nível de aprendizagem, desde que este resulte de ritmos de aprendizagem diferentes mas não muito acentuados ou ausência da escola no caso das doenças crónicas. As alterações nos instrumentos de avaliação referem-se a diferentes registos: grelhas de observação, listas de verificação, registos de incidentes críticos e produtos académicos. O ponto 1 prevê ainda a certificação através de diploma ou certificado de acordo com aplicação da medida ACI ou CEI. No que diz respeito a alterações das condições de realização de provas quanto a formas e meios de comunicação, periodicidade duração e local da prova, esta orientação permite, respetivamente o seguinte: que as mesmas sejam orais, escritas, com utilização da linguagem gestual, braille ou mediada; mudança na frequência das provas; mais tempo para a execução de provas no caso de alunos que apresentem ritmos de trabalho mais lento e realização de provas em local diferente da sala de aula quando esta não disponha dos meios necessários ou devido às características do aluno. Ainda é possível efetuar um conjunto de alterações, entre outras, relacionadas com a opção, em determinados casos, por provas a nível nacional ou de escola, leitura dos enunciados de prova, fornecer maior ou menor peso avaliativo quanto a desempenhos relacionados com a oralidade, leitura, escrita, traçado grafo motor e representação da linguagem quantitativa. Apesar da diversidade de adequações no processo de avaliação que se podem realizar, estas devem ser efetuadas de forma criteriosa, sempre em função de determinado aluno com NEE e das suas características individuais.

O Artº 21º trata da medida educativa denominada CEI. Os aspetos legislativos mais relevantes referem que o mesmo “substitui as competências definidas para cada nível de educação e ensino” o que “pressupõe alterações significativas no currículo comum, podendo as mesmas traduzir-se na introdução, substituição ou eliminação de objetivos e conteúdos em função do nível de funcionalidade da criança ou do jovem” e “inclui conteúdos conducentes à autonomia pessoal e social do aluno e dá prioridade ao desenvolvimento de atividades de cariz funcional centradas nos contextos de vida, à comunicação e à organização do processo de transição para a vida pós-escolar”.

Trata-se de um currículo individual, a construir em função de um aluno específico, apela a aptidões diferentes no final de cada ciclo, possui um acentuado afastamento relativamente ao currículo comum, na medida em que prevê mudanças acentuadas no seu desenho curricular e considera relevante a sua construção em termos funcionais visando a independência em diferentes contextos de vida. No âmbito da legislação em vigor é considerada a medida mais restritiva já que impede a progressão de estudos no âmbito do currículo comum. No entanto, parece ser a mais adequada para alunos com NEE que não acedem ao currículo regular, desde que entendida, numa perspetiva inclusiva, levando estes alunos, sempre que possível, a estar e a aprender com os seus pares.

A última medida educativa, enunciada na legislação, encontra-se no Artº22. Refere-se a dispositivos denominados de tecnologias de apoio. Facilitam a independência pessoal, o acesso ao currículo e a participação do aluno nos diferentes ambientes que utiliza.

No quinto capítulo do Decreto-Lei nº3/2008 aborda-se as modalidades específicas de educação, nomeadamente, a educação bilingue de alunos surdos, a educação de alunos cegos e com baixa visão, as unidades de ensino estruturado para alunos com perturbações do espectro do autismo, as unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita e a intervenção precoce na infância. Trata dos objetivos, aspetos organizativos e recursos das diferentes modalidades.

Por último, o sexto capítulo incentiva, no âmbito da aplicação das medidas educativas com incidência curricular, a cooperação com os serviços da comunidade e o estabelecimento de parecerias a fim de reunir os recursos humanos e apoios indispensáveis a estes alunos.

A legislação mais recente relacionada com o percurso educativo dos alunos com NEE encontra-se no Portaria n.º 275-A/2012. Surge na sequência do alargamento da escolaridade obrigatória para aos 18 anos e pretende regular o ensino dos alunos com CEI, a partir dos 15 anos, para os quais, através do Decreto -Lei nº3/2008, esta previsto a elaboração de um PIT.

Segundo a portaria, trata-se de definir “ a última etapa da escolaridade” visando o processo de transição destes alunos para a vida pós escolar.

Prevê-se o recurso a parecerias com Centros de Recursos para a Inclusão e Instituições Particulares de Solidariedade Social.

Reforça a dimensão funcional que deve caracterizar estes currículos e apresenta uma matriz curricular com as seguintes componentes: Comunicação (3h), Matemática (2h), Desenvolvimento Pessoal, Social e Laboral (12h), Desporto e Saúde (2h), Organização do Mundo Laboral (4h) e Cidadania (2h).

A carga horária semanal compreende 25 horas. Sendo as duas primeiras componentes curriculares da responsabilidade da escola e as restantes da instituição que, para o efeito, deve recorrer a monitores, técnicos e mediadores.

Prevê-se a flexibilidade, no âmbito da construção de cada CEI, na definição dos conteúdos curriculares bem como na carga horária de cada componente.

Apesar de esta regulamentação não estar ainda implementada no domínio da escola, por si só, suscita algumas dúvidas e interrogações no que diz respeito a inclusão e no âmbito curricular propriamente dito.

As componentes curriculares são desenvolvidas na escola, ou parte na escola e parte na instituição?

No caso das componentes curriculares poderem vir a ser desenvolvidas apenas na escola, os alunos deixam de permanecer, a partir dos 15 anos, mesmo em tempo reduzido, junto aos seus pares na turma de referência?

Todos os alunos de CEI devem frequentar as seis componentes curriculares propostas?

Pelo facto de se delegar a monitores, técnicos e mediadores uma grande parte do currículo, a partir dos 15 anos de idade, deve-se inferir que estamos em presença duma perspetiva verdadeiramente economicista da educação destes alunos?

As primeiras duas questões relacionam-se com o próprio conceito de inclusão e de “sentido de lugar” (Johnstone, 2003:198) entendido como conjunto de sentimentos sobre onde nós pertencemos em relação com os outros. A portaria ao não acautelar esta situação pode levar a uma progressiva exclusão destes alunos.

A segunda questão relaciona-se com a própria diversidade dos alunos de CEI. Incluem-se neste grupo não apenas os que apresentam dificuldades cognitivas ligeiras mas também graves, multideficientes e autistas. Apesar de a legislação demonstrar flexibilidade relativamente a conteúdos e carga horária da matriz proposta, não prevê mudanças no que diz

respeito a componentes do currículo. Perante a multiplicidade de casos existentes não parece que as componentes propostas se possam ajustar a todos os alunos.

Finalmente, é suposto que as escolas tenham docentes com experiência pedagógica para lecionar as diferentes áreas curriculares. Parece fazer mais sentido que os recursos humanos propostos sejam colocados em contextos de formação profissional dirigidos a estes alunos.

Parte II – Enquadramento metodológico

A segunda parte deste trabalho corresponde ao plano de estudo realizado. Inicia-se com a identificação da problemática e respetivas questões orientadoras. Seguidamente, são definidos os objetivos que decorrem dessas mesmas questões e alguns contributos teóricos sobre a natureza do estudo desenvolvido, situado no âmbito da investigação qualitativa. Após a caracterização dos participantes aborda-se o processo e instrumentos de recolha de dados, nomeadamente, a técnica da entrevista e a respetiva análise de conteúdo.

1- Problemática e questões orientadoras

Através da aceitação de um conjunto de orientações internacionais, acrescidas da produção de alguns normativos nacionais, foi possível a integração progressiva de alunos com NEE na escola portuguesa. No entanto, nem sempre tem sido fácil fornecer as respostas educativas mais adequadas a estes alunos, devido ao facto da sua inclusão pressupor acentuadas mudanças nas práticas organizacionais e pedagógicas. A este respeito, alguns autores referem que emerge a necessidade de criar um novo paradigma de escola como solução para atender às diferenças.

Atualmente, existe uma grande diversidade de alunos com NEE a frequentar a escola com múltiplas problemáticas, nomeadamente, entre outros, dos domínios sensorial (audição e visão), comunicação, motores, saúde física, emocional, multideficiência e cognição.

O presente estudo centra-se nos procedimentos educativos utilizados pelos professores e nas suas dificuldades com alunos que apresentam problemática do domínio cognitivo que frequentam a escola e estão integrados, a tempo parcial, na sala de aula. Trata-se de crianças e jovens que apresentam limitações intelectuais mais ou menos acentuadas e impeditivas de acederem ao currículo comum, apresentando uma acentuada discrepância, em termos de aprendizagens académicas, relativamente aos seus pares. De acordo com Batanero (2009) as necessidades educativas especiais destes alunos são variadas pelo que se devem identificar caso a caso. No que diz respeito ao desenvolvimento cognitivo, precisam de uma maior quantidade de experiências de aprendizagem; no processo de aprendizagem necessitam de metodologias e atividades ricas e variadas; adequada estruturação e sequencialização de conteúdos; apresentam dificuldades na generalização das aprendizagens; podem apresentar elevados graus de impulsividade, o que os leva a cometer inúmeros erros; têm dificuldades em prestar atenção em tempo razoável e na memória de curto e longo prazo. No

desenvolvimento da comunicação podem ocorrer dificuldades na compreensão ou na expressão. Por vezes, apresentam problemas do desenvolvimento motor e, em geral, quanto menor for o desenvolvimento cognitivo, mais frequentemente surgem dificuldades motoras. As suas necessidades educativas estão ainda relacionadas com a importância de configurarem a própria identidade, bem como a independência em termos de autonomia pessoal e social. Ainda segundo este autor, a partir das características que estes alunos apresentam “infere-se a necessidade de planificar um currículo diversificado que facilite a sua inclusão, não apenas no contexto escolar mas também no âmbito sociocomunitário” (2009:43).

Considerando os pressupostos teóricos subjacentes a este trabalho e a convicção que constitui um enorme desafio para os docentes atender a particularidades que estes alunos apresentam, desenhar um currículo em função de determinado aluno, adequar os contextos visando a sua inclusão e promover situações de ensino e aprendizagem eficazes, surgem duas questões que norteiam este estudo:

- Que processos utilizam os professores para elaborarem currículos específicos individuais?
- Quais as preocupações dos professores na construção e implementação de currículos específicos individuais?

2- Objetivos e natureza do estudo

No sentido de responder às questões orientadoras acima referidas enunciam-se os seguintes objetivos:

- Conhecer as representações dos docentes sobre os CEIs;
- Conhecer os processos de construção dos CEIs;
- Conhecer formas de cooperação, entre docentes, na construção dos CEIs;
- Identificar as dificuldades na construção destes currículos e forma de as superar;
- Conhecer o modo como os docentes planificam no sentido de atenderem aos alunos de com CEI;
- Identificar as preocupações na planificação de aulas com alunos de CEI;
- Identificar as dificuldades existentes no sentido de operacionalizar CEIs em sala de aula;
- Identificar as práticas de realização da avaliação e eventuais dificuldades sentidas;
- Identificar fatores facilitadores e constrangimentos relativos a organização escolar impeditivos da operacionalização adequada dos CEIs.

Para atingir estes objetivos e responder às questões anteriores, assume-se a metodologia qualitativa como abordagem investigativa. Segundo LeCompte (1995), citada por Jiménez et al. (1996:34), a investigação qualitativa “ é um ramo da investigação da qual se extraem descrições a partir de observações que adotam a forma de entrevistas, narrações, notas de campo, gravações áudio e vídeo, registos escritos de todo o tipo, fotografias e artefactos”. Para esta autora, os estudos qualitativos preocupam-se com os ambientes onde se produzem os acontecimentos, centram as suas questões em contextos naturais onde os seres humanos estão envolvidos e interessados e que avaliam e experimentam diretamente.

Segundo Bogdan e Biklen (1994) a investigação qualitativa apresenta cinco características:

- O ambiente natural é a fonte direta de dados, considerando-se o investigador o instrumento principal. Os dados são recolhidos em situação e completados pela informação que se obtém através do contacto direto. Em termos de investigação, são valorizados os locais de estudo, isto é, os contextos, pois acredita-se que as ações são melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente natural;

- Os dados recolhidos são descritivos. Assumem a forma de palavras ou imagens na sua multiplicidade de apresentações e são analisados respeitando a forma como estes foram registados ou transcritos;

- A metodologia qualitativa centra-se nos processos, secundarizando os resultados ou produtos. Através de estratégias previamente delineadas é possível verificar como as expectativas se traduzem nas atividades, procedimentos e interações diárias;

- Os dados são abordados de forma indutiva. Com a recolha de dados não se pretende confirmar ou infirmar hipóteses. O quadro de conhecimento constrói-se a partir da recolha, agrupamento e análise dos dados;

- Os significados são determinantes para a investigação. Procura-se apreender as perspetivas dos participantes, isto é, o modo como as pessoas interpretam os significados e como estes interferem na dinâmica interna das situações.

Também Stake (1995), referido por Jiménez et al. (1996:35) apresenta quatro características que distinguem o estudo qualitativo:

- Holístico. Os investigadores, através de estudos contextualizados pretendem ter em consideração a realidade global dos indivíduos ou dos grupos. A sensibilidade ao contexto é importante devido ao facto dos atos, palavras e gestos só poderem ser compreendidas no seu contexto. Basicamente, pretende-se a compreensão e não a comparação ou a identificação das diferenças;

- Empírico. O estudo é orientado para o campo. Enfatiza-se o que é observável, incluindo as observações dos informantes. Os dados são fornecidos através de contextos naturais. Dá-se preferência a descrições;

- Interpretativo. Os investigadores baseiam-se na sua intuição para compreender os sujeitos a partir dos seus quadros de referência. As interações permitem compreender as perspetivas dos sujeitos, devendo o investigador não se deixar influenciar pelas suas próprias perspetivas e convicções;

- Empático. Na medida em que é necessário compreender e aceitar o quadro de referência dos sujeitos, conhecê-los como pessoas e vivenciar aspetos da sua vida.

Deste modo, a investigação qualitativa privilegia, essencialmente, a compreensão dos problemas a partir da perspetiva dos sujeitos de investigação. A este respeito, segundo Bogdan e Biklen (1994) esta abordagem permite descrever um fenómeno em profundidade através da apreensão de significados e dos estados subjetivos dos sujeitos, devido ao facto de ser possível capturar e compreender, em detalhe, as perspetivas, os pontos de vista dos indivíduos sobre determinado assunto e “a preocupação central não é a de se os resultados são suscetíveis de generalização, mas sim a de que outros contextos e sujeitos a eles podem ser generalizados” (1994:66). Com a metodologia qualitativa pretende-se, antes de mais, particularizar e compreender os sujeitos e os fenómenos na sua complexidade e singularidade. Neste âmbito, Serrano (1994:71), afirma que a investigação qualitativa “é a mais adequada para a análise de fenómenos complexos, para a análise de homologias estruturais, para demonstrar as relações lógicas entre os fenómenos sociais e para a descrição e estudo de unidades naturais como organizações e comunidades concretas”.

A abordagem qualitativa, no âmbito do contexto educacional, segundo Bogdan e Biklen (1994:291) “é um método de investigação que pretende descrever e analisar experiências complexas. Partilha semelhanças com os métodos de relações humanas na medida em que, como parte do processo de recolha dos dados, devemos escutar corretamente, colocar questões pertinentes e observar detalhes”. Ainda segundo os mesmos autores “a ênfase interacionista simbólica na compreensão da forma como um conjunto de pessoas, numa determinada situação, dá sentido ao que lhes está a acontecer, encoraja a uma compreensão empática dos diferentes pontos de vista” (291). Como características fundamentais deste tipo de investigação, Pacheco (1995:9) refere que esta é uma “atividade de natureza cognitiva que consiste num processo sistemático, flexível e objeto de indagação e que contribui para explicar e compreender os fenómenos educativos”.

Para o presente estudo que decorre da problemática identificada e das questões e objetivos enunciados, efetuou-se a recolha de dados descritivos, através dos quais se procurou apreender a perspetiva dos sujeitos através da interpretação dos mesmos e, simultaneamente, de compreensão dos intervenientes no estudo e do contexto profissional no qual se enquadram.

3- Caracterização dos participantes

O presente estudo decorreu num agrupamento de escolas do concelho de Almada. Este agrupamento é constituído por uma escola secundária com 2º e 3º ciclos e três escolas básicas de 1º ciclo que possuem jardim-de-infância.

O agrupamento é frequentado por, aproximadamente, mil e cem alunos distribuídos por 47 turmas.

Atendendo que o presente estudo está relacionado com os alunos de 5º ano de escolaridade que apresentam NEE do domínio cognitivo, aos quais foi aplicada a medida educativa denominada de CEI, acrescenta-se que neste ano estão matriculados 197 alunos, incluído os que frequentam estes currículos e os ditos normais. As turmas frequentadas por um ou dois alunos com a medida educativa acima referida não possuem mais de 20 alunos.

Apesar de alguma flexibilidade curricular existente, foi concebida para estes alunos uma matriz curricular que apresenta quatro áreas fundamentais: Académica, Motricidade, Atividades Manuais, Independência Pessoal e Socialização. Sendo que a área académica se subdivide em Português e Matemática. Estas duas subáreas apresentam idêntica carga horária quando comparadas ao que está padronizado para o currículo comum: 6 tempos letivos, por semana. A área de Atividades Manuais também apresenta uma carga horária de 6 tempos letivos, mais dois tempos letivos que o que está instituído, conjuntamente, para o currículo comum nas disciplinas de Educação Visual e Educação Tecnológica. Este acréscimo horário prende-se com o facto de se considerar importante esta área, pois permite a demonstração de interesses e aptidões que visem a identificação de vocações e o encaminhamento futuro para a contextos de formação profissional.

O apoio prestado a estes alunos pelos docentes na turma, conjuga-se com o apoio do docente de educação especial da seguinte forma:

Português e Matemática são lecionados no contexto turma, por docentes da área, num período de 4 tempos semanais. Os restantes 2 tempos são lecionados pelo docente de Educação Especial, numa outra sala, em pequeno grupo.

As Atividades Manuais são lecionadas também no contexto turma, por um docente de Educação Tecnológica, num período de 2 tempos semanais. Os outros 4 tempos são lecionados pelo mesmo docente, em pequenos grupos de alunos com necessidades educativas especiais.

No presente estudo participaram 5 docentes: 1 de Português, 1 de Matemática, 1 de Educação Tecnológica e 2 de Educação Especial. Todos desenvolvem atividade docente no 5º ano de escolaridade e prestam apoio a alunos com problemática do domínio cognitivo na sala de aula ou em pequenos grupos.

Do ponto de vista da investigação e segundo Carmo e Ferreira (1998) constituem uma amostragem de conveniência, não probabilística, na medida em que se utilizou um grupo de sujeitos que mostrou disponibilidade para colaborar num estudo exploratório. Neste sentido, embora os resultados não permitam a generalização à população a que pertence o grupo de conveniência, mas que possibilitam adquirir informações importantes.

No quadro seguinte apresenta-se a caracterização detalhada dos participantes:

Professor	Idade	Sexo	Grupo de Recrutamento	Formação Especializada	Tempo de serviço	Situação Profissional	Experiência com alunos NEE	Formação continua em NEE
P1	56	Fem.	230 Matemática e Ciências da Natureza	-	28 anos	Quadro Escola	Sim	Não
P2	61	Fem.	210 Português e Francês	-	24 anos	Quadro Escola	Não	Não
P3	31	Fem.	240 Ed. Visual e Tecnológica	-	7 anos	Contratada	Sim	Não
P4	29	Fem.	910 Educação Especial 1	Educação Especial	5 anos	Contratada	Sim	Sim
P5	31	Fem	910 Educação Especial 1	Educação Especial	8 anos	Contratada	Sim	Sim

Quadro 1: Caracterização dos participantes

Através da análise dos dados referentes aos participantes, todos do sexo feminino, verifica-se que a amplitude de idades varia entre os 61 e os 29 anos, correspondendo a uma média de 42,6 anos. No entanto, ao comparar-se a média de idades das docentes do ensino regular com as docentes do ensino especial verifica-se uma diferença substancial, pois apresentam, respetivamente, a média de 49,3 e 30 anos.

As docentes do ensino regular pertencem a grupos de recrutamento diferentes e não efetuaram qualquer tipo de formação especializada conferida pela legislação.

As docentes de educação especial, para além da formação inicial, efetuaram formação especializada em educação especial, condição exigida para o exercício da docência no grupo 910, de acordo com os normativos legais.

Quanto ao tempo de serviço, verifica-se que existe correspondência entre a idade e os anos de serviço. São as docentes com mais idade que apresentam mais tempo de serviço. O mesmo ocorre relativamente a estabilidade profissional. Enquanto P1 e P2 pertencem aos quadros de escola, P3, P4 e P5 são contratadas.

Todas as docentes referem possuir experiência com alunos com NEE, exceto P2 que referiu ser o primeiro ano que tinha estes alunos na turma.

No que diz respeito a formação contínua, no âmbito das NEE, as docentes do ensino regular nunca frequentaram ações referentes a esta temática, apesar do elevado número de serviço de algumas. As docentes de educação especial têm efetuado formação contínua relacionada com a sua formação especializada. Na escola, para além de atenderem os alunos com problemáticas do âmbito cognitivo, prestam ainda apoio a outros que apresentam problemáticas relacionadas como os domínios da comunicação, motor e emocional.

4- Processo e instrumentos de recolha e tratamento de dados

Considerada a metodologia qualitativa como opção mais adequada para este estudo, segue-se a explanação de alguns pressupostos teóricos subjacentes à técnica da entrevista e da análise de conteúdo, assim como os procedimentos utilizados, quer na construção e aplicação da entrevista, quer na recolha e tratamento dos dados.

4.1- A entrevista

Na investigação qualitativa, a entrevista é uma técnica que tem como objetivo, segundo Carmo e Ferreira (1998:126) “abrir a *área livre* de dois interlocutores no que respeita à matéria da entrevista, reduzindo a *área secreta* do entrevistado e a *área cega* do entrevistador”. Também Gómez, Flores Jiménez (1996:167) referem que a entrevista “é uma técnica em que uma pessoa (entrevistador) solicita informação a outra ou a um grupo (entrevistados, informantes) para obter dados sobre um determinado problema”. Trata-se então de uma técnica que permite a interação entre o investigador e o sujeito ou sujeitos e que

visa obter informação sobre o tema em estudo. De acordo com Bogdan e Bilklen (1994:134) utiliza-se a entrevista “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”.

Quanto ao tipo de entrevistas que são utilizadas na metodologia qualitativa, Carmo e Ferreira (1998:129) afirmam que estas “podem adquirir vários formatos de modo a adequar-se convenientemente às contingências do ambiente e aos objetivos que o investigador pretende atingir”. Estes autores descrevem a tipologia de Grawitz (1993) para referir que as entrevistas variam entre um máximo e mínimo de liberdade que é concedida ao entrevistado e o grau de informação obtida. Também Bogdan e Bilklen (1994: 135) ao abordarem a técnica da entrevista, consideram que existe um contínuo na sua estruturação. Nas entrevistas mais estruturadas o entrevistador controla o conteúdo de uma forma demasiado rígida e nas entrevistas menos estruturadas ou abertas é o sujeito que desempenha o papel predominante na definição do conteúdo da entrevista e na condução do estudo. No contínuo de estruturação das mesmas encontram-se as entrevistas semiestruturadas que permitem, segundo os autores, “obter dados comparáveis entre os vários sujeitos”. A respeito deste tipo de entrevista, Estrela (1994:324) denomina-a de semidiretiva afirmando que se deve efetuar “uma prévia estruturação da entrevista em termos de objetivos gerais e específicos” e que devem existir alguns princípios orientadores na sua condução, nomeadamente “evitar, na medida do possível, dirigir a entrevista”, “não restringir a temática abordada” e “esclarecer os quadros de referência utilizados pelo entrevistado”.

No âmbito do presente trabalho procedeu-se, como eixo orientador, à construção de um guião de entrevista semidiretiva (anexo 1), com três temas ou blocos principais: o primeiro bloco visou a legitimação da entrevista e com o segundo e terceiro blocos, construção do CEI e desenvolvimento/implementação do CEI, pretendeu-se, respetivamente, a recolha de informação sobre aspetos centrais na construção de CEIs e sua implementação.

Os procedimentos para a concretização das entrevistas foram os seguintes:

- Pedido de autorização ao órgão da direção do agrupamento para efetuar as entrevistas;
- Agendamento prévio com cada docente, de acordo com a sua disponibilidade, e informação sobre a sua temática;
- Escolha, na escola, de um local tranquilo para a realização das entrevistas;
- Garantia aos entrevistados do anonimato e confidencialidade das informações;
- Pedido para gravação áudio das entrevistas;

- Realização das entrevistas permitindo aos entrevistados expressar abertamente as suas opiniões, ideias e representações sobre os temas e objetivos previamente estabelecidos.

Após as entrevistas foram solicitados aos docentes dados socioprofissionais para a sua caracterização.

As entrevistas foram realizadas individualmente e em dias distintos e a sua transcrição em formato de protocolo (anexo 2) foi efetuada logo após a sua realização.

4.2- A análise de conteúdo

A análise de conteúdo constitui uma técnica utilizada para o tratamento de dados com aplicação a entrevistas. De acordo com Vala (1986:104), “pode integrar-se em qualquer dos tipos de procedimentos lógicos de investigação e servir igualmente os diferentes níveis de investigação empírica”. Entre as várias definições de análise de conteúdo existentes, Berelson (1950) e Krippendorff, (1990) citados por Serrano (1994:135) definem o termo, respetivamente, como “uma técnica de investigação para a descrição objetiva, sistemática e qualitativa do conteúdo de informações com o fim de efetuar a sua interpretação” e “técnica de investigação destinada a formular, a partir de certos dados, inferências válidas que se podem aplicar a um contexto”. Comparando estas duas definições, é possível constatar que a diferença fundamental entre elas reside na mudança de uma perspetiva ainda muito relacionada com o paradigma positivista e a abordagem quantitativa para uma perspetiva mais interpretativa e qualitativa. Para Vala (1986:104), a finalidade da análise de conteúdo é “efetuar inferências, com base numa lógica explicitada, sobre as mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas”.

A análise de conteúdo pode ser realizada através de procedimentos abertos ou fechados (Bardin, 2008). Estes últimos requerem a preparação prévia do quadro de categorias, a partir da revisão da literatura ou de estudos empíricos já realizados. Nos procedimentos abertos, pelo contrário, as categorias vão sendo criadas a partir do próprio material em análise, tendo em conta os objetivos do estudo e o seu quadro de referências.

Para o presente estudo, todas as entrevistas foram sujeitas a análise de conteúdo através de procedimentos essencialmente abertos. No entanto, os blocos do guião da entrevista deram origem aos temas do quadro de análise, configurando aquilo que poderia ser considerado como um processo misto. Segundo Ghiglione e Matalon (199:206) esta técnica “só terá sentido se for orientada por um objetivo que determine, condicione e direcione todo o percurso que o analista deverá fazer”.

Assim, após uma primeira leitura da informação, procedeu-se à sua codificação, que correspondeu a uma transformação dos dados, efetuada segundo regras precisas, por recorte, agregação e enumeração, visando atingir uma representação do conteúdo que permitisse esclarecer sobre as características do texto.

A primeira fase correspondeu ao recorte das unidades e criação de indicadores (exemplo em anexo 3). De acordo com Vala (1986:114) “uma unidade de registo é o segmento de conteúdo que se caracteriza colocando-o numa categoria”. Trata-se então de proposições com sentido que representam uma ideia. Segundo d’Unrug, citado por Estrela (1994:455) “por proposição entendemos uma afirmação, uma declaração, um juízo (ou uma interrogação ou negação), em suma, uma frase ou elemento da frase que, tal como a proposição lógica, estabeleça uma relação entre dois ou mais termos. É, em princípio uma unidade que se basta a ela própria”. As unidades de registo foram então agrupadas em indicadores, entendidos estes como frases simples e curtas que contêm a ideia base da unidade ou unidades de registo. Em simultâneo, procedeu-se à codificação dos entrevistados, enumerando, para cada entrevistado o número de unidades de registo obtido para cada indicador. Assim, considerámos a unidade de registo como unidade de enumeração (Bardin, 2008).

Na segunda fase da análise de conteúdo efetuou-se o agrupamento dos indicadores em subcategorias e categorias (anexo 4). A propósito desta fase, Amado (2000:55) afirma que o processo de categorização requer “leituras ativas e atentas: várias leituras sucessivas, verticais, documento a documento, cada vez mais minuciosas, a fim de possibilitar uma inventariação de temas relevantes do conjunto, ideologia, conceitos mais utilizados, etc.” e que, após a construção das categorias, estas “nos dão uma visão holística e uma unidade genérica das características do corpo documental, e nos permite descortinar consensos, oposições, contradições e clivagens no interior das condições de produção dos documentos em análise” (idem:58). Segundo Bardin (2008), para a criação de categorias são necessárias atender a algumas regras fundamentais: a exclusão mútua, cada elemento só poderá pertencer a uma categoria; a homogeneidade, as categorias são criadas a partir de um único princípio de categorização; a pertinência, face aos objetivos em estudo; a fidelidade, o mesmo material quando submetido a vários codificadores, deve ser codificado do mesmo modo e a produtividade, pois a categorização deve conduzir a resultados. No presente estudo, a criação de categorias e subcategorias baseou-se nos indicadores da primeira fase e nos temas que correspondem aos blocos temáticos do guião da entrevista. Assim, as subcategorias foram criadas a partir do sentido geral de um grupo de indicadores e as categorias a partir do

agrupamento de subcategorias que correspondem a um mesmo assunto. Ao longo desta fase, no decorrer da introdução de indicadores, algumas subcategorias e categorias foram reformuladas visando obter um quadro classificatório coerente face aos objetivos do estudo.

A terceira e última fase da análise de conteúdo, refere-se a preparação dos quadros finais para apresentação dos resultados que surgem na parte seguinte deste trabalho. Os referidos quadros referem-se aos dois temas em análise: a construção de CEIs e seu desenvolvimento/implementação. Trata-se então de atingir uma compreensão mais aprofundada do conteúdo das informações através da inferência e interpretação.

Parte III – Apresentação e interpretação dos resultados

Esta parte do trabalho trata da apresentação e interpretação dos resultados das entrevistas.

Inicia-se com um quadro síntese relacionado com os temas, categorias e quantificações globais.

Seguidamente surge um outro quadro com o primeiro tema das entrevistas: construção do CEI. São apresentadas as categorias, subcategorias e indicadores e as quantificações efetuadas aos docentes do regular e docentes do ensino especial. Na última coluna são apresentadas as quantificações totais.

Os dois quadros seguintes referem-se ao segundo tema das entrevistas: desenvolvimento/implementação dos CEIs. Optou-se pela divisão deste tema em dois quadros devido à sua extensão. São apresentados da mesma forma que o quadro relativo ao primeiro tema.

Todos os quadros decorrem da análise de conteúdo das entrevistas, através da qual foi possível reorganizar o discurso dos entrevistados.

1- Resultados globais das entrevistas

A apresentação dos resultados globais enunciados no Quadro 2 permite referir a constituição de dois temas que correspondem aos dois principais blocos temáticos do guião da entrevista.

A temática mais abordada refere-se ao desenvolvimento/implementação do CEI, no entanto, esta situação está relacionada com a estrutura do guião da entrevista, o qual, no último bloco, previa um maior número de questões, comparativamente com o primeiro bloco.

Salienta-se que, em termos de quantificação global, o discurso dos docentes centrou-se, especialmente, nos procedimentos educativos em ambiente de ensino/aprendizagem, processo de elaboração do CEI e no processo de avaliação dos alunos com CEI. O interesse que os docentes manifestam por estes aspetos, parece demonstrar que são fundamentais para a sua atividade docente relacionada com alunos de CEI. Logo a seguir, surge como relevante a influência da organização escolar na operacionalização do CEI com o maior número de quantificações.

Temas	Categorias	Quant. Global
Construção do CEI	Representação sobre o CEI	29
	Processo de elaboração do CEI	55
Desenvolvimento/implementação do CEI	Planificação das aulas	29
	Procedimentos educativos em ambiente de ensino/aprendizagem	72
	Processo de avaliação dos alunos com CEI~	42
	Influência da organização escolar na operacionalização do CEI	36

Quadro 2: Temas e Categorias – Resultados globais da AC

1.1- Os docentes e a construção do CEI

No quadro 3, apresentado na página seguinte, são expostos os dados relativos ao tema construção do CEI. Refere-se a representações dos docentes sobre o mesmo e aos processos envolvidos na construção deste documento.

No que diz respeito a representações sobre o CEI, existe a concordância entre os docentes que este é necessário para alguns alunos com necessidades educativas especiais, considerando-se relevante para a aprendizagem dos alunos uma vez que constitui uma forma de adaptação às suas necessidades.

Considera-se que o CEI se caracteriza por apresentar uma menor complexidade e abrangência relativamente ao currículo comum. Docentes do ensino regular e docentes do ensino especial referem que existe uma diferença considerável relativamente a este último. No entanto, são os docentes do ensino regular que percebem o CEI como uma simplificação em relação ao currículo comum, considerando que existe menor grau de exigência neste tipo de currículo. Ainda quanto à complexidade destes currículos, os docentes de educação especial apontam para a diferença nas aprendizagens académicas propostas relativamente ao currículo comum. A este respeito, repare-se nos respetivos enxertos de entrevista de um docente do ensino regular e da educação especial.

“São mais simples porque estes alunos não conseguem fazer as mesmas aprendizagens dos outros”P1

“As diferenças mais significativas serão de facto... nas aprendizagens académicas”P5

Na continuidade das representações dos docentes sobre o CEI, estes manifestam a importância da sua orientação para abordagens práticas. Ambos os grupos de docentes consideram a necessidade de seleção de objetivos e conteúdos numa perspetiva funcional. Este consenso é ilustrado com as seguintes afirmações:

“Eu não vou pôr, por exemplo, estas crianças a saber o que são orações coordenadas ou subordinadas, porque isso na cabeça deles não faz sentido, mas é preciso saber que ontem é ontem e amanhã é amanhã, portanto há aqui uma diferenciação e depois aplicar isto ao quotidiano deles.” P2

“ O objetivo é operacionalizar conteúdos mais funcionais que os prepare para a vida e não tanto académicos” P4

Tema	Categ.	Subcateg.	Indicadores	PR	PEE	Total	
Construção do CEI	Representação sobre o CEI	Necessidade do CEI	Adaptação às necessidades dos alunos	2	1	3	
			Relevância do CEI para a aprendizagem dos alunos	3	3	6	
		Menor complexidade do CEI relativamente ao currículo comum	Simplificação em relação ao currículo comum	1	-	1	
			Diferença no grau de exigência do currículo	1	-	1	
			Diferença considerável em relação ao currículo comum	1	1	2	
			Diferença nas aprendizagens académicas	-	1	1	
		Orientação dos CEI para abordagens práticas	Desenvolvimento de competências de carácter prático pelos alunos com CEI	2	-	2	
			Necessidade de seleção de objetivos e conteúdos numa perspetiva funcional	2	4	6	
			Necessidade de adequações nos conteúdos mais abstratos	2	-	2	
			Necessidade de preparação para uma atividade profissional	-	2	2	
			Ausência de necessidade de adequação curricular nas disciplinas de carácter prático e manual	-	1	1	
			Desenvolvimento da linguagem oral	1	-	1	
			Desenvolvimento de competências sociais	1	-	1	
			Necessidade de conhecer o aluno para elaborar o CEI	7	6	13	
		Processo de elaboração do CEI	Necessidade de avaliação inicial do aluno	Necessidade de adequar a forma de avaliação	1	-	1
				Necessidade de adequar a forma de avaliação	1	-	1
	Adequação dos objetivos ao perfil do aluno		Seleção de objetivos a partir de necessidades individuais	-	1	1	
			Seleção de objetivos a partir das necessidades futuras do aluno	-	1	1	
	Colaboração entre professores		Existência de colaboração entre professores	2	-	2	
			Elaboração do CEI com a colaboração do PEE	2	-	2	
			Elaboração do CEI pelo DT, PEE e profs das disciplinas frequentadas	2	2	4	
			Operacionalização da cooperação através de reuniões e outros contactos	3	3	6	
	Fracá colaboração entre professores		Escassa cooperação entre docentes na construção do CEI	1	3	4	
			Necessidade de reforço da cooperação através de reuniões	2	2	4	
			Elaboração do CEI como conjunto de adequações nas diversas disciplinas	2	-	2	
	Centração do CEI no PEE		Elaboração do CEI a partir das diretrizes do PEE	1	-	1	
			Responsabilidade do PEE pela elaboração final do CEI	1	-	1	
			Desconhecimento dos PR sobre a forma de elaboração do CEI	2	-	2	
	Dificuldades na construção do CEI		Dificuldade em adequar o nível de exigência curricular às características do aluno	4	2	6	
			Dificuldade na seleção de objetivos e conteúdos	1	-	1	
		Necessidade do CEI ser elaborado no final do ano letivo pelo docente que lhe deu apoio	2	-	2		

Quadro 3: Tema 1 – Construção do CEI

Os docentes do ensino regular justificam também a orientação prática do currículo através da necessidade dos alunos desenvolverem competências de carácter prático, referem como indispensável adequarem os conteúdos mais abstratos, mencionam o desenvolvimento da linguagem oral e o desenvolvimento de competências sociais como abordagens consideradas práticas. Os docentes de educação especial salientam a perspetiva prática do CEI pela necessidade de preparação dos alunos para uma atividade profissional.

Quanto ao processo de elaboração do CEI, os dois grupos de docentes consideram importante a avaliação inicial, referindo a necessidade de conhecer o aluno para a preparação do CEI. Veja-se o que dizem os docentes de ambos os grupos:

“Temos de saber as características dos alunos. Se eu tenho de fazer uma coisa específica para aquele aluno que é diferente do outro, tenho de saber essas especificidades”P3

“É necessário saber o que ela já faz, o que já domina para depois introduzirmos outros objetivos”P5

Na elaboração do CEI, a adequação dos objetivos ao perfil do aluno constitui uma preocupação para os docentes de educação especial, na medida em que entendem que a seleção dos objetivos deve ser efetuada a partir das necessidades individuais e das necessidades futuras do aluno.

No que diz respeito à colaboração entre docentes no processo de elaboração do CEI, as opiniões não são unânimes. A efetiva colaboração entre docentes é concretizada, especialmente, segundo alguns dos docentes pertencentes aos dois grupos, pela prática da cooperação através de reuniões e outros contactos e pela elaboração do CEI pelo diretor de turma, professor de educação especial e professores das disciplinas frequentadas pelos alunos. Esta interajuda é reforçada pelos docentes do regular quando apontam para a existência de colaboração entre docentes e pela elaboração do CEI com a colaboração do professor de educação especial.

No entanto, outros professores, de ambos os grupos, consideram escassa a cooperação entre docentes na construção do CEI e que existe necessidade de reforço da cooperação através de reuniões. Esta divergência de opiniões parece estar relacionada com diferentes atitudes demonstradas pelos intervenientes, no que diz respeito à colaboração e pela não existência de procedimentos uniformizados no processo de elaboração do CEI. A ideia de escassa cooperação parece ser reforçada quando os docentes do ensino regular percecionam a elaboração do CEI como um conjunto de adequações nas diversas disciplinas. A este respeito, um dos entrevistados afirma:

“Talvez fosse importante haver mais reuniões... pois quando nos reunimos num conselho de turma, muitas vezes não me parece que saia trabalho conjunto sobre aquele CEI... cada qual apresenta ou informa da sua parte.”P3

Desta afirmação infere-se que, por vezes, o CEI pode constituir-se como um somatório de contributos e não como um documento articulado entre os docentes das diferentes disciplinas.

O processo de elaboração do CEI centra-se nos docentes de educação especial. Este facto é corroborado apenas pelos docentes do ensino regular. De acordo com as opiniões manifestadas por estes docentes, esta situação deve-se ao facto destes desconhecerem a forma de elaboração do CEI, considerarem que este é produzido a partir das diretrizes do docente de educação especial e que são estes que têm mais responsabilidade na sua elaboração final. Alguns registos das entrevistas são significativos sobre a reduzida experiência na elaboração deste documento, apesar dos anos de docência de serviço de uma das docentes.

“ E assim... por estranho que pareça, apesar de lecionar há 24 anos, foi a primeira vez que tive alunos de CEI. E, digamos que de início foi um bocadinho complicado porque não estou habituada a este tipo de alunos. E, portanto não sabia muito bem como o que fazer” P2

“Acho que sim. Acho que alguns professores... sinceramente acho que têm pouco conhecimento da forma como se faz um CEI” P3

Ainda quanto ao processo de elaboração do CEI, são manifestadas algumas dificuldades na sua construção. Os dois grupos de docentes expressam-nas no que diz respeito a adequar o nível de exigência às características dos alunos. Os registos de entrevistas que se seguem comprovam este problema.

“Eu tenho de adaptar os objetivos e as estratégias ao próprio aluno e às suas necessidades. As maiores dificuldades são saber o que ele deve ou é capaz de aprender” P1

“... e depois porque, por vezes, não conhecemos bem os alunos e não sabemos até que ponto ele é capaz, ou não, de realizar determinados trabalhos”P4

Esta dificuldade pode estar relacionada com a necessidade de melhorar a avaliação inicial mas também devido a algumas características destes alunos, nomeadamente, a inconstância relativamente à progressão nas aprendizagens conjugada com frequentes retrocessos observados. São os docentes do ensino regular que identificam ainda outras dificuldades: necessidade do CEI ser elaborado no final do ano letivo pelo docente que lhe deu apoio e dificuldade na seleção de objetivos e conteúdos. Estas preocupações são pertinentes, na medida em que adquire sentido que sejam os docentes que prestaram apoio, durante o ano letivo anterior, a elaborarem o CEI para o ano letivo seguinte, devido ao facto de terem um conhecimento mais profundo do aluno. Mas também seria necessário saber se, no caso de impossibilidade de adoção deste procedimento, no âmbito das adequações no processo de avaliação, existem, ou não, registos avaliativos suficientemente detalhados e com qualidade, que permitam aos docentes do ano letivo seguinte apropriarem-se da informação necessária sobre as características e aprendizagens adquiridas pelo aluno, visando facilitar a elaboração de novo CEI. Quanto à dificuldade na seleção de objetivos e conteúdos para este

tipo de currículo, esta parece prender-se com o facto da experiência dos docentes do ensino regular se centrar na operacionalização de currículos comuns previamente estabelecidos pela tutela. E, apesar destes constituírem o referencial para os CEIs, a sua adequação parece constituir um obstáculo na medida em que estes currículos são construídos em função de um aluno específico e nos quais deve estar subjacente o conceito de funcionalidade.

O que emerge de mais significativo relativamente ao tema relacionado com a construção do CEI são os seguintes aspetos:

- No âmbito das representações dos docentes, verifica-se concordância entre ambos os grupos, sobre a necessidade do CEI para alguns alunos com necessidades educativas especiais, considerando que este instrumento é uma adaptação às suas necessidades e é importante para a aquisição de aprendizagens; apresenta menor complexidade em relação ao currículo comum, sendo considerado, pelos docentes do regular, como uma simplificação e com menor grau de exigência relativamente a este último. Existe ainda consensualidade entre os docentes, sobre a necessidade de incluir abordagens práticas com objetivos e conteúdos funcionais, apesar de se notarem diferenças, entre os dois grupos de docentes sobre o que é mais importante, ou prioritário, em termos de funcionalidade.

A visão dos docentes sobre este tipo de currículo incorpora, para além da perceção que este é um conjunto de adequações para determinado aluno, as ideias de menor complexidade e simplificação relativamente ao currículo comum. No entanto, se considerarmos que estes currículos se caracterizam pelo seu “acentuado grau de afastamento (...) face ao currículo comum” (Leite, 2011: 43), parece discutível afirmar-se que a sua construção implica menor complexidade e simplificação, quando comparado com o currículo comum. Parece ser compreendido pelos docentes o carácter funcional destes currículos e preconizados por alguns autores como (Falvey, 1989; Clark, 1994), referidos por Costa e outros (1996) que afirmam que estes são constituídos por um conjunto de conteúdos de aprendizagem relacionados com o desenvolvimento pessoal e social, atividades da vida diária e da adaptação ocupacional e que visam o desenvolvimento de competências para a participação na diversidade de ambientes.

- Quanto ao processo de elaboração do CEI, a avaliação inicial é vista como um procedimento importante e necessário, por ambos os grupos, para conhecer melhor o aluno, visando a preparação do currículo. No entanto, não existe unanimidade de opiniões sobre a colaboração entre docentes para a construção destes currículos. Alguns docentes consideram

que existe cooperação, outros referem a sua ausência como uma fragilidade existente, sendo o processo de elaboração dos CEIs centrado no docente de educação especial. Para além disso, ambos os grupos de docentes manifestam dificuldades em adequar o nível de exigência às características destes alunos.

O processo de elaboração do CEI enquadra-se no papel deliberativo dos docentes enunciado por Sousa (2010:13) em que se confere a estes a possibilidade de adotar decisões curriculares. A avaliação inicial é considerada importante na medida em que o currículo deve ser baseado, segundo Costa e outros (1996:48) “no conhecimento dos alunos, no seu contexto familiar e social...” e, ainda, como afirma Leite (2011:45) em “considerar o que é útil para o aluno... e o que é útil para o aluno em prováveis contextos futuros”, sendo relevante “estabelecer objetivos realísticos... não excluindo, porém, a possibilidade de o aluno progredir para além deles”. No âmbito da colaboração entre docentes parece haver aspetos a melhorar na medida em que, quando se aborda a problemática da inclusão, é necessário, segundo Ainscow (1997:16) “criar formas de interação que encorajem o aparecimento de formas alternativas de encarar tarefas e problemas particulares”. O envolvimento profissional e o trabalho em equipa são considerados fundamentais no decorrer deste processo.

1.2 – Os docentes e o desenvolvimento/implementação do CEI

O quadro 4 trata do desenvolvimento/implementação do CEI.

No que diz respeito à planificação de aulas, estão implícitas duas formas diferentes de planificar em ambos os grupos de docentes. Na primeira, sendo a que prevalece, produz-se um plano de aulas diferenciado dos restantes alunos da turma (grupo), onde se assume, especialmente, a planificação diferenciada das atividades de acordo com as capacidades dos alunos. Na segunda forma de planificar, o plano para o aluno com CEI está integrado no plano geral da turma, visando a integração das tarefas propostas para os alunos com necessidades educativas especiais, nas atividades gerais planificadas para o grupo. Esta segunda forma de planificar, apesar de menos utilizada, parece ser a mais próxima dos processos de inclusão que apontam para a importância da consecução das aprendizagens conjuntamente com os pares. Atenda-se ao que os docentes referem sobre o assunto nas entrevistas:

“Não pretendo que eles façam algo de diferente mas adequado àquilo que conseguem fazer...”P3

“Mas tento sempre, dentro do grupo, mesmo com níveis diferentes, de fazer uma atividade que dê para eles todos, mas com níveis de dificuldades diferentes”P4

Tema	Categ.	Subcateg.	Indicadores	PR	PEE	Total	
Desenvolvimento /implementação dos CEIs	Planificação das aulas	Plano de aulas diferenciado dos restantes alunos da turma (grupo)	Definição, na planificação, de conteúdos, estratégias, atividades e tempo para os alunos de CEI	3	-	3	
			Planificação diferenciada das atividades de acordo com as capacidades dos alunos	6	4	10	
			Planeamento de atividades que visam a funcionalidade do aluno	-	2	2	
		Plano de aulas integrado no plano geral da turma (grupo)	Adequação dos temas da planificação geral aos alunos de CEI	1	-	1	
			Integração das tarefas propostas nas atividades gerais planificadas para o grupo	3	1	4	
		Dificuldades na planificação de aulas	Dificuldade na escolha de atividades adequadas	1	2	3	
			Dificuldade de acesso a recursos materiais	-	5	5	
			Necessidade de tempo para planificar	1	-	1	
		Procedimentos educativos em ambientes de ensino/aprendizagem	Estratégias de ensino específicas	Diferenciação do ensino e atividades na sala de aula	6	-	6
				Gestão do tempo e individualização do ensino	1	-	1
	Adequação do espaço para o aluno			1	-	1	
	Repetição frequente da instrução ou informação			-	1	1	
	Estratégias de motivação			2	6	8	
	Inserção dos alunos com CEI nas atividades da escola			-	1	1	
	Estratégias de ensino comuns		Inserção dos alunos com CEI nas atividades da turma	5	7	12	
			Trabalho de pesquisa	-	1	1	
	Recurso ao trabalho a pares		Interações através de ajuda de pares	2	-	2	
			Mudança frequente de pares	1	-	1	
			Escolha de pares entre os alunos, de momento, desocupados	1	-	1	
			Escolha do par de acordo com o seu perfil	1	-	1	
			Implementação de redes sociais como forma de interação	-	1	1	
	Dificuldades na implementação de procedimentos educativos		Dificuldade em fornecer ajuda a todos os alunos	4	5	9	
			Dificuldade na gestão do tempo	6	-	6	
			Dificuldade em relacionar os conteúdos trabalhados com a realidade	-	1	1	
			Sentimentos de angústia perante as dificuldades	3	-	3	
	Necessidades sentidas na implementação de procedimentos educativos		Necessidade de coadjuvação por técnicos especializados	6	-	6	
			Necessidade de par pedagógico especificamente para estes alunos	2	-	2	
			Necessidade de redução do nº de alunos na sala	2	-	2	
			Necessidade de mudança de atitude dos docentes	-	1	1	
	Necessidades de formação docente		Necessidade de formação docente de cariz prático	-	1	1	
			Necessidade de formar turmas apenas com alunos de CEI	4	-	4	

Quadro 4: Tema 2 – Desenvolvimento/Implementação de CEI

Quanto a dificuldades na planificação das aulas, estas parecem ser mais assumidas pelos docentes de educação especial, por dificuldades de acesso a recursos materiais e dificuldades na escolha de atividades adequadas. Esta situação pode dever-se ao facto dos docentes de educação especial lecionarem áreas mais práticas relacionadas com alguns aspetos da autonomia pessoal e social e os recursos materiais para estas áreas serem considerados insuficientes na escola.

Quanto a procedimentos educativos em ambientes de ensino/aprendizagem são apontadas algumas estratégias específicas: estratégias de motivação, sendo que estas são consideradas, mais significativamente, pelos docentes de educação especial que pelos

docentes do ensino regular. Estes últimos consideram consistentemente a diferenciação do ensino e atividades na sala de aula como estratégia específica. No entanto, quanto a estratégias de ensino comuns, a que parece ocorrer com mais frequência, sendo utilizada por ambos os grupos de professores, relaciona-se com a inserção de alunos com CEI nas atividades da turma. Também se utilizam os pares como recurso, sendo os docentes do ensino regular que mais vezes o declaram, assumindo esta estratégia algumas diferenças relativamente a escolha do par, como se pode verificar em parte das entrevistas.

“Mas se reparar que há um aluno mais sensível e que ajuda melhor, tento manter, porque vejo que há uma interação saudável que resulta.”P3

“Por norma também tento que sejam os alunos que fazem as tarefas mais rápidas para não prejudicarem os outros”P3

São identificadas algumas dificuldades na implementação dos procedimentos educativos: a primeira, partilhada pelos docentes do especial e do regular relaciona-se com a dificuldade em fornecer ajuda a todos os alunos, o que parece ser surpreendente quando se sabe que os docentes de educação especial trabalham com grupos reduzidos de alunos, fazendo mais sentido serem os docentes de ensino regular a manifestarem com mais acuidade esta dificuldade. A segunda e terceira dificuldade são manifestadas pelos docentes do regular e relacionam-se com a dificuldade na gestão do tempo e nos sentimentos de angústia perante as dificuldades.

Quanto a necessidades sentidas na implementação de procedimentos educativos, são os docentes do regular que mais se manifestam sobre o assunto. Assim, consideram a necessidade de coadjuvação por técnicos especializados, a necessidade de par pedagógico especificamente para estes alunos e a necessidade de redução do número de alunos na sala. Parece então, segundo a perspectiva das docentes do regular, que a forma de colmatar ou atenuar as suas dificuldades nos ambientes de ensino/aprendizagem, seria através do acréscimo de recursos humanos ou pela diminuição dos alunos por turma.

Finalmente, ainda no âmbito da categoria da implementação de procedimentos educativos, parecem estar explícitas eventuais necessidades de formação docente de cariz prático quando uma docente de educação especial afirma:

Se calhar com formação. Com... trazer a nós alguém com mais experiência, prática claro.... Muitas vezes a informação é toda muito teórica e a nossa realidade é diferente.”P4

No entanto, parece ocorrer também de forma implícita a necessidade de formação docente quando se sugere, por parte dos docentes do regular, a formação de turmas apenas com alunos de CEI. O extrato de entrevista que se segue é significativo e aponta para a

importância da sensibilização às necessidades educativas especiais e aos processos de inclusão.

“Talvez, se calhar, ter turmas onde haja este tipo de miúdos de modo em que as coisas sejam mais facilmente operacionalizadas, de forma a que se possa responder às necessidades delas e não ter de dizer *Espera aí que eu já vou porque agora vou atender aquele*. Esta história de meter todos os meninos no mesmo saco... já sou um bocadinho velha para estas coisas e faz-me uma certa confusão”P2

Como continuidade do quadro anterior surge o quadro 5. Está também relacionado com o desenvolvimento/implementação dos CEIs.

A primeira parte deste quadro refere-se ao processo de avaliação destes alunos. Neste âmbito, o que surge como mais significativo, relaciona-se com as adequações na avaliação. Aqui, para além do reconhecimento, entre ambos os grupos de docentes, da necessidade de adequar a forma de avaliação aos objetivos do CEI, prevalece a ideia, também entre ambos os grupos, que estas adequações devem centrar-se na observação e avaliação de desempenhos, o que parece indicar a importância do “saber fazer” na avaliação destes alunos.

Tema	Categ.	Subcateg.	Indicadores	PR	PEE	Total	
Desenvolvimento /implementação dos CEIs	Processo de avaliação dos alunos com CEI	Adequações na avaliação	Necessidade de adequar a forma de avaliação aos objetivos do CEI	2	3	5	
			Necessidade de observação e avaliação de comportamentos e atitudes	3	1	4	
			Necessidade de avaliar as atitudes e não apenas os resultados	2	-	2	
			Observação e avaliação de desempenhos	5	2	7	
		Forma de recolha de informação	Necessidade de construção de registos de avaliação	4	3	7	
			Necessidade de trocar informações com outros docentes sobre a aprend. dos alunos visando melhorar a avaliação	2	2	4	
			Dificuldades na avaliação	Dificuldade em determinar as aprendizagens dos alunos	1	3	4
				Dificuldade na avaliação destes alunos	3	-	3
			Dificuldade em efetuar todos os registos da turma	2	-	2	
			Menor exigência na avaliação dos alunos com CEI	4	-	4	
			Influência da organização escolar na operacionalização do CEI	Estrutura curricular adequada aos alunos de CEI	Relevância da construção de matriz curricular dirigida aos alunos de CEI	2	-
		Importância das áreas práticas no currículo dos alunos			-	2	2
	Contributo dos horários e espaços educativos para a melhoria das atitudes dos alunos	1			1	2	
	Adequação da integração dos alunos nas turmas e em pequenos grupos	1			-	1	
	Adequação de alguns espaços de aprendizagem	1			2	3	
	Apoio adequado da educação especial	1			-	1	
	Dificuldades na obtenção de informação	Dificuldade de acesso a informação sobre os alunos e respetivos procedimentos educativos		3	-	3	
		Dificuldade em conhecer a legislação e outras orientações		3	-	3	
		Necessidade de melhorar a informação documental respeitante aos alunos		2	2	4	
	Necessidade de acréscimo de envolvimento da direção	Necessidade de maior participação da direção na resolução de problemas		1	4	5	
		Dificuldade em sensibilizar os funcionários para colaborar nas AVDs		-	2	2	
		Dificuldade de organização dos espaços de atividades práticas		-	6	6	
		Necessidade de participação dos docentes de EE na elaboração de horários		-	1	1	
		Necessidade de mudanças legislativas e apoio financeiro		1	-	1	

Quadro 5: Tema 2 – Desenvolvimento/Implementação de CEI (cont.)

Também ambos os grupos de docentes, apesar de o evocarem menos vezes, afirmam a pertinência, no âmbito das adequações na avaliação, da observação e avaliação de comportamentos e atitudes o que parece transmitir a ideia que o “saber ser” também é valorizado aquando da avaliação. Seguem-se algumas considerações dos docentes, respetivamente, sobre observação e avaliação de desempenhos e observação e avaliação de comportamentos e atitudes.

“Uma das formas de avaliar é a observação direta sobre aquilo que eles fazem, não é?”P2

“Conto também as atitudes e valores, concentração e atenção, os comportamentos. As atitudes e valores para estes alunos também são importantes porque também estamos a formar cidadãos.”P1

Sobre a forma de recolha de informação para a avaliação, ambos os grupos de docentes são concordantes sobre a necessidade de construção de registos de avaliação. Também ambos os grupos consideram a necessidade de trocar informações com outros docentes sobre a aprendizagem destes alunos visando melhorar a avaliação. Através deste procedimento, infere-se que a partilha de informação parece trazer mais segurança no que diz respeito a decisões avaliativas.

Quanto a dificuldades na avaliação, ambos os grupos referem a dificuldade em determinar as aprendizagens dos alunos. Esta dificuldade pode estar relacionada com algumas das características destes alunos, em que são frequentes os progressos e retrocessos em termos de aprendizagens. Mas são os docentes do ensino regular que parecem apresentar mais dificuldades na avaliação, incluindo a execução dos registos e, especialmente, quando referem as representações que têm sobre estas avaliações, considerando existir uma menor exigência na avaliação dos alunos com CEI. Esta atitude de menorização ou secundarização da avaliação é expressa numa entrevista da seguinte forma:

“Mas também me dizem que estes alunos não têm negativas nem reprovam... não sei se isso é possível. Disseram-me que mesmo que não façam aprendizagem e que tenham maus comportamentos... não sei se isso é verdade”P1

Ainda no âmbito do desenvolvimento/implementação dos CEIs, o quadro 5 aborda a influência da organização escolar na operacionalização destes currículos. Parece existir uma estrutura curricular adequada para estes alunos, sendo consensual, entre os dois grupos de docentes, a adaptação de alguns espaços de aprendizagem e o contributo dos horários e dos espaços educativos para a melhoria das atitudes dos alunos. Os docentes do ensino regular atribuem significado à existência de uma matriz curricular para alunos de CEI, a adequada

integração dos alunos nas turmas e em pequenos grupos e o apoio fornecido pela educação especial. Os docentes de educação especial, no que diz respeito a estrutura curricular, valorizam mais a importância das áreas práticas no currículo dos alunos. Atenda-se ao que referem, respetivamente, docentes do ensino regular e de educação especial:

“A própria escola também já tem organizado os currículos para estes alunos onde eles têm outras áreas de atividade. Isso já está tudo programado.”P1

“O facto... também os estágios que os alunos têm no exterior. Acho que é o mais importante...”P5

Ambos os grupos de docentes identificam dificuldades na obtenção de informação sobre os alunos. Daí, também ambos considerarem a necessidade melhorar a informação documental respeitante aos alunos. Mas são os docentes do ensino regular que no campo da informação manifestam com mais precisão outras preocupações, nomeadamente a dificuldade de acesso a informação sobre os alunos e respetivos procedimentos educativos e dificuldade em conhecer a legislação e outras orientações. Presume-se que estas dificuldades estejam relacionadas com a organização deficitária da informação nos processos individuais dos alunos e também com alguns problemas existentes nos canais de comunicação da escola.

Por último, é considerada a necessidade de acréscimo de envolvimento da direção. Os dois grupos de docentes referem a necessidade de maior participação da direção na resolução de problemas. Porém, são os docentes de educação especial que evidenciam mais preocupações a este respeito, essencialmente devido a dificuldade de organização dos espaços de atividades práticas mas também a dificuldade em sensibilizar os funcionários para colaborar nas AVDs.

Como síntese relativa ao tema denominado desenvolvimento/implementação dos CEIs, considera-se relevante o seguinte:

- Na planificação das aulas, são concebidas duas formas diferentes de planificar pelos docentes do ensino regular, efetuando-se um plano diferente dos restantes alunos da turma ou um plano integrado no plano geral da turma; os docentes de educação especial manifestam dificuldades em planificar devido a défice de recursos materiais.

O facto de alguns docentes planearem as aulas atendendo a currículos diferentes, o currículo comum e o CEI, parece levar à conceção de planos de aula também diferentes. Esta conceção de planificação segregada tem sido objeto de crítica na medida em que, segundo Sousa (2010:98),

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

Quanto a dificuldades de planificação devido a problemas de acesso a recursos materiais, estes devem ser considerados fundamentais no processo de aplicação destes currículos, na medida em que, como refere Costa e outros (1996:48) é necessário que a escola “disponha de fundo de maneiros fáceis de manejar e suscetíveis de serem gastos em bens aparentemente não pedagógicos, tais como bilhetes de autocarro, produtos alimentares ou entradas num espetáculo”.

- Como procedimentos educativos em ambientes de aprendizagem são apontadas algumas estratégias específicas. Os docentes de educação especial referem as estratégias de motivação como as que operacionalizam com mais frequência e os docentes do ensino regular as estratégias de diferenciação do ensino e de atividades. Quanto a estratégias comuns, os dois grupos de docentes identificam a inserção dos alunos nas atividades da turma e o trabalho a pares. Para além das estratégias de motivação enunciadas pelos docentes de educação especial, parece prevalecer aqui, tal como anteriormente na planificação, duas conceções de prática educativa: uma centrada no ensino individualizado e outra centrada no ensino diferenciado o qual, segundo Tomlinson (2012:18) deve funcionar “sob a premissa de que as experiências de aprendizagem são mais eficazes quando são envolventes, relevantes e interessantes... com desafios adequados a todos os seus alunos”.

A implementação dos procedimentos educativos coloca algumas dificuldades aos docentes, nomeadamente, em fornecer ajuda a todos os alunos, dificuldade esta manifestada pelos dois grupos de professores, mas também na gestão do tempo e pela existência de sentimentos de angústia perante as dificuldades, segundo os docentes do ensino regular.

As necessidades sentidas são expressas pelos docentes que lecionam em turmas referindo como importantes a coadjuvação por técnico especializado, o par pedagógico e a redução de alunos por turma.

As dificuldades sentidas sugerem, de algum modo, a pertinência de melhorar o ensino diferenciado. Pois, como refere Leite (2012:45) “a utilização de estratégias cooperativas, a criação de dispositivos que favoreçam a aprendizagem diferenciada, a diversidade de

estratégias e de formas de comunicação facilitam a participação dos alunos com CEI nas atividades das turmas”. No entanto, parece também ser necessário a participação de outros intervenientes na sala de aula o que parece não ocorrer devido a insuficiência de recursos.

São ainda manifestadas necessidades no âmbito da formação docente.

- No processo de avaliação dos alunos de CEI, todos os docentes consideram que se deve adequar a avaliação aos objetivos deste currículo e que esta deve estar focada na observação de desempenhos, comportamentos e atitudes. A recolha de dados avaliativos, em ambos os grupos, é efetuada através construção de registos e, simultaneamente, procuram trocar informações para a melhorarem. As dificuldades de todos os docentes dizem respeito em determinar as aprendizagens dos alunos. Os docentes do ensino regular identificam ainda dificuldades em realizar os registos.

- Finalmente, no âmbito da importância da organização escolar na operacionalização dos CEIs, a estrutura curricular, incluindo horários e espaços educativos é vista como adequada por todos os docentes. São identificadas dificuldades na obtenção de informação documental sobre os alunos, por parte dos dois grupos de docentes. Os docentes do regular acrescentam ainda dificuldades no acesso a outra informação sobre os alunos, procedimentos educativos e conhecimento da legislação. Ambos os grupos de docentes referem a necessidade de uma maior predisposição da direção da escola para a resolução de problemas. Os docentes de educação especial explicitam essa necessidade no sentido de ser possível melhorar a organização dos espaços para as atividades práticas e pela dificuldade que têm em sensibilizar os funcionários a colaborarem em algumas atividades.

Parece assim evidente, a necessidade de melhorar os documentos dos alunos e canais de comunicação referentes a estes. Acresce ainda a importância do papel da direção da escola. A “liderança eficaz” enunciada por Ainscow (1997) pressupõe níveis de envolvimento elevados por parte dos dirigentes e é uma das condições prévias para a eficácia dos CEIs na escola.

Parte IV – Conclusões e considerações finais

Como foi referido antes, as questões fundamentais que nortearam este estudo relacionam-se com os processos que os professores utilizam para elaborarem os currículos específicos individuais dos alunos com NEE e as suas preocupações na construção e implementação desses mesmos currículos.

Decorrente das questões enunciadas, definiu-se um conjunto de objetivos visando a obtenção de respostas às perguntas inicialmente formuladas. Para tal, elaborou-se um plano de pesquisa centrado em entrevistas a professores do ensino regular e de educação especial, o que permite confrontar as opiniões destes dois grupos de professores sobre o assunto em análise.

Ao relacionarem-se os resultados obtidos com os objetivos do estudo, é possível concluir-se o seguinte:

No que diz respeito ao primeiro objetivo, conhecer as representações dos docentes sobre os CEIs, é consensual entre os professores do ensino regular e de educação especial que este documento é importante para a aprendizagem de alguns dos alunos com NEE e constitui uma adaptação às suas necessidades. Considera-se que este currículo é mais limitado que o currículo comum e ambos os grupos de docentes referem que existem diferenças significativas entre os dois currículos. Mas são os docentes do ensino regular que percebem o CEI como uma simplificação do currículo comum e com menor grau de exigência relativamente a este. Os dois grupos de docentes afirmam que estes currículos devem ser construídos numa perspetiva funcional. No entanto, enquanto os docentes do ensino regular parecem ver o caráter prático do currículo sobretudo em função do presente, exemplificando com conteúdos relacionados com a linguagem oral e competências sociais, os docentes de educação especial explicitam o seu caráter funcional tendo em conta a necessidade de preparar estes alunos para a entrada, a médio prazo, numa via profissionalizante. Neste sentido, parece possível inferir que os docentes de educação escolar perspetivam os currículos específicos individuais a longo prazo, preocupando-se com o futuro do aluno com NEE e a sua entrada na vida ativa.

O segundo objetivo, através do qual se pretendia conhecer os processos de construção dos CEIs, a avaliação inicial destes alunos surge, para ambos os grupos de docentes, como condição prévia à elaboração destes currículos. Mas enquanto os docentes do ensino regular referem que os objetivos propostos para o currículo são elaborados a partir das necessidades

individuais, os docentes de educação especial afirmam que selecionam os objetivos a partir das necessidades das necessidades futuras dos alunos. Esta dupla perspectiva, uma mais imediata, outra mais alargada no tempo, parece ser consistente com as representações de ambos os grupos de docentes sobre o que consideram mais prioritário para a aprendizagem dos alunos, sendo possível concluir-se que os docentes de educação especial manifestam um maior cuidado, em atender, no que diz respeito a funcionalidade do currículo e preceitos normativos, à importância dada a aspetos relacionados com a adequada inserção social, despiste vocacional e competências para o exercício de uma atividade profissional, confirmando a conclusão do ponto anterior.

Relativamente ao terceiro objetivo, conhecer as formas de cooperação, entre docentes, na construção dos CEIs, não existe unanimidade de procedimentos. Enquanto alguns professores efetuam reuniões e outros contactos e os CEIs resultam destas diversas interações, como um documento articulado entre os diferentes intervenientes, outros currículos são elaborados com escassa cooperação entre docentes, constituindo-se como um somatório de contributos. No entanto, apesar da cooperação existente entre alguns professores do ensino regular e de educação especial, prevalece a ideia, por parte dos primeiros, que a dinâmica de elaboração dos CEIs é centrada nos docentes de educação especial, aos quais atribuem mais responsabilidades, pelo facto de não terem experiência na elaboração destes currículos. Quando é consensual que a participação ativa dos diferentes intervenientes no processo educativo destes alunos é fundamental para a sua inclusão e que um currículo articulado entre as diferentes disciplinas (no qual não predominem objetivos e conteúdos dispostos, por área, de forma fragmentada mas que favoreça a interdisciplinaridade) é essencial para a inserção destes alunos na turma, escola e comunidade, a falta de cooperação protagonizada por alguns docentes parece ser um obstáculo para que esta articulação se concretize. Parece então ser necessário conhecer que fatores facilitam ou dificultam as relações interpessoais relacionadas com as práticas profissionais dos docentes, no sentido de tornar mais eficaz a cooperação através da reflexão conjunta, troca de ideias, de experiência e de materiais pedagógicos visando a melhoria destes currículos. Conclui-se também como fundamental repensar o papel do conselho de turma neste processo e, especialmente, do diretor de turma, pois a legislação remete para este docente a coordenação do programa educativo individual, sendo o CEI um documento que faz parte integrante do referido programa. Mas também é necessário clarificar o papel do docente de educação especial, pois quando alguns docentes do ensino regular atribuem mais responsabilidade ao docentes de educação especial no processo de elaboração dos currículos

evocando a falta de experiência, parecem demonstrar alguma atitude de desresponsabilização sobre o assunto já que não compete ao docente de educação especial assumir esta responsabilidade, mas sim colaborar, numa perspectiva de trabalho cooperativo, na sua construção atendendo às capacidades e interesses dos alunos.

Quanto ao quarto objetivo do estudo, identificar as dificuldades na construção destes currículos e forma de as superar, ambos os grupos de docentes têm dificuldades em adequar o nível de exigência curricular às características dos alunos, no entanto, não apontam formas de as superar. Estas dificuldades manifestadas podem estar relacionadas com o problema de acesso aos documentos dos alunos, relatada mais adiante, nos quais consta informação avaliativa anterior, na necessidade da melhoria desses registos avaliativos ou devido ao facto da avaliação inicial não ter sido a mais adequada. Conclui-se daqui que é importante melhorar os procedimentos de avaliação no que diz respeito a instrumentos utilizados mas também na sua abrangência, no sentido de descrever as características dos alunos em diferentes áreas, as suas aptidões e dificuldades a fim de estabelecer objetivos em função das efetivas necessidades dos alunos.

Com o quinto objetivo pretendeu-se conhecer o modo como os docentes planificam no sentido de atenderem aos alunos com CEI. Alguns professores efetuam um plano para os alunos de CEI diferente dos restantes alunos da turma, enquanto outros integram o plano concebido para os alunos de CEI no plano geral da turma. Conclui-se que alguns docentes efetuam duas planificações diferentes, uma para os alunos que seguem o currículo comum, outra para os alunos de CEI, o que pressupõe, de modo geral, também diferentes objetivos, conteúdos, estratégias e recursos. Se a planificação for vista como um documento que orienta a prática educativa, esta também é reveladora das intenções da forma como se pretende realizar essa mesma prática. Infere-se então que um grupo de docentes planifica pensando no ensino individualizado com todos os constrangimentos que este poderá corporizar, nomeadamente, em aspetos relacionados com a separação de alunos na sala de aula, restrições nas interações verbais entre pares e propostas de atividades diferentes, o que leva a questionar se este tipo de planificações contribui para a efetiva inclusão destes alunos na turma. No entanto, esta hipótese necessitaria de ser confirmada através de observações em sala de aula e, eventualmente, de novas entrevistas que aprofundassem este tópico.

O objetivo seguinte, o sexto deste trabalho, tratou de identificar as preocupações na planificação de aulas com alunos de CEI. São os docentes de educação especial que expressam dificuldades devido ao facto de não existirem materiais adequados a algumas atividades práticas. Os professores do ensino regular não exprimem preocupações

relativamente à planificação das aulas. Esta constatação poderá decorrer de alguma ausência de reflexão sobre as necessidades efetivas dos alunos com CEI, eventualmente por os docentes considerarem que a elaboração de planificação pressupõe desde logo que estão a responder às necessidades educativas destes alunos.

O sétimo objetivo procurou identificar as dificuldades existentes no sentido de operacionalizar CEIs em sala de aula. Através da investigação foi possível identificar duas práticas diferentes: o ensino individualizado e o ensino diferenciado. Outras são identificadas, nomeadamente, a dificuldade em prestar ajuda a todos os alunos, manifestada pelos dois grupos de docentes e a dificuldade na gestão do tempo e os sentimentos de angústia existentes, resultantes das dificuldades, que são expressos pelos professores do ensino regular. São também estes docentes que referem a necessidade de outros recursos humanos na sala de aula e da diminuição do número de alunos por turma. Das dificuldades identificadas emergem ainda necessidades de formação, por parte dos docentes de ensino especial e do ensino regular relacionada, respetivamente, com as atividades práticas subjacentes aos CEIs e de sensibilização para a problemática dos alunos com necessidades educativas especiais. As duas práticas de ensino diferentes, individualizado e diferenciado, vêm corroborar a relação entre a conceção da planificação e a prática educativa existente. As dificuldades manifestadas por ambos os grupos de docentes no processo de gestão e organização da sala de aula sugerem, de algum modo, dificuldades na prática do ensino diferenciado, no entanto, não é de excluir que um número elevado de alunos na sala de aula constitua um obstáculo para este efeito. O mesmo se passa relativamente aos recursos reclamados pelos docentes do ensino regular e que parecem ser vistos como um contributo para a melhoria da implementação dos CEIs na sala de aula;

O penúltimo ou oitavo objetivo centrou-se na identificação de práticas de avaliação das aprendizagens dos alunos com CEI e eventuais dificuldades sentidas. Ambos os grupos de docentes adequam a avaliação aos objetivos do CEI, incidem na observação de desempenhos, comportamentos e atitudes, constroem registos de avaliação e partilham informação visando sentirem-se mais seguros no processo avaliativo. Porém, os dois grupos têm dificuldades em determinar as aprendizagens efetivas dos alunos e aos docentes do ensino regular acresce a dificuldade, relacionada com a falta de tempo, para efetuar os registos avaliativos;

O último objetivo do estudo pretendeu identificar fatores facilitadores e constrangimentos relativos à organização escolar impeditivos da operacionalização adequada dos CEIs. Os dois grupos de docentes consideram como facilitador a existência de uma

estrutura curricular adequada incluindo a adaptação de alguns espaços e o modo como estão organizados os horários. Os docentes do ensino regular consideram ainda a forma adequada como estes alunos são integrados nas turmas ou em pequenos grupos e o apoio da educação especial. Os docentes de educação especial, por sua vez, realçam as áreas práticas do currículo. Como constrangimentos surge a dificuldade na obtenção de informação sobre os alunos e a falta de envolvimento da direção na resolução de problemas.

Das diferentes perspetivas manifestadas pelos docentes, conclui-se que a matriz curricular orientativa do percurso escolar, os espaços e os horários constituem a base que sustenta os procedimentos de âmbito curricular dirigidas, individualmente, a estes alunos, fornecendo os meios indispensáveis à sua prossecução e, simultaneamente, a segurança aos docentes sobre o tipo de decisões tomadas. Os docentes do ensino regular privilegiam a integração dos alunos na turma, alternada com a formação de pequenos grupos e o apoio de educação especial inferindo-se que consideram importante a inclusão destes alunos na turma mas que nem sempre as atividades desta se adequam às características destes alunos e, por conseguinte, devem-se formar pequenos grupos de alunos de CEI para o desenvolvimento de atividades mais específicas com os docentes de educação especial. Estes, por sua vez, consideram como facilitador que a matriz curricular e os meios existentes promovam o desenvolvimento de atividades práticas, ideia esta que é consistente com o carácter funcional do currículo que manifestaram ao longo do estudo. Quanto à dificuldade de obtenção de informação sobre os alunos, conclui-se que existe a necessidade de melhorar o acesso à informação documental e que os canais de comunicação devem ser revistos no sentido de proporcionar a todos os docentes a informação indispensável sobre as características dos alunos as suas competências e dificuldades. Também o papel da direção, no âmbito das necessidades educativas especiais, deve ser revisto no sentido de prestar mais colaboração na resolução de problemas decorrentes da construção e implementação dos CEIs.

Tratando-se de um estudo qualitativo, há a considerar um conjunto de limitações que impossibilitam a generalização do mesmo, nomeadamente, o facto deste se referir apenas a um agrupamento de escolas e a amostra de professores entrevistados ser reduzida. Por outro lado, o estudo poderia ter sido enriquecido através da observação de aulas e da recolha e análise documental dos CEIs no sentido de ser possível cruzar ou triangular dados, permitindo uma análise mais aprofundada da situação.

No entanto, a partir destes resultados, emerge um conjunto de questões que podem ser objeto de estudos futuros e que se relacionam com o processo que os docentes utilizam na avaliação inicial a fim de adequarem o nível curricular às características dos alunos; a

identificação de fatores que facilitam ou dificultam o trabalho cooperativo entre docentes a fim de construírem conjuntamente o CEI; comparar as dificuldades dos professores em contextos de ensino individualizado e de ensino diferenciado; conhecer o processo de elaboração dos registos avaliação e a sua relação com as dificuldades em determinar as aprendizagens dos alunos manifestadas pelos professores; conhecer a forma como estão organizados os dados sobre os alunos e identificar o modo mais adequados da informação chegar aos professores; saber as representações da direção sobre os CEIs e conhecer a perspetiva que possuem sobre a necessidade de envolvimento nestes currículos.

Referências Bibliográficas

- Ainscow M. (1997) . Educação para Todos: Torná-la Realidade. In Ainscow M., Porter G. r Wang M. *Caminhos para as Escolas Inclusivas*. Lisboa: ME-IIE.
- Albuquerque, C. P. (2005). *Deficiência mental ligeira: Funcionalidade e transição para a vida pós-escolar*. Revista Portuguesa de Pedagogia nº39-2. Coimbra: Ed. FPCE-UC.
- Amado, J. S. (2000c). *A Técnica de Análise de Conteúdo*. In: *Revista Referência* nº 5, pp. 53-63.
- Bardin, L. (2008). *A Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Batanero, J.M.F (2009). *Un currículo para la diversidad* .Madrid: Editorial Síntesis.
- Bellem, J. ; Moreno, E.; Santos A.; Teixeira, A.; Ferreira, I. (1993). *Apoio Educativo acaba Reprovações?*. Lisboa: Ed. Fragmentos.
- Bogdan e Biklen (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Cadima, A. (2006). *Diferenciação Pedagógica e Prática Educativa*. Atas do Seminário Equidade na Educação: Prevenção de Riscos Educativos.. Lisboa: CNE.
- Carmo e Ferreira (1998). *Metodologia de investigação. Guia de auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Correia, L.M e Rodrigues, A. (1999). Adaptações Curriculares para Alunos com NEE. In: Correia L.M. (Org.) *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.
- Costa, A.M.B. (2004). *Educação e Transição para a Vida Pós – Escolar de Alunos com Deficiência Intelectual Acentuada*. Lisboa: SNRIPD.
- Costa, A.M.B. (2006). *Currículo funcional no Contexto da escola inclusiva*. Consultado em 30/6/2012. Disponível em http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_46.pdf.
- Costa, A.M.B e outros (1996). *Currículos funcionais*. Lisboa: IIE.
- DGIDC (2008). *A medida adequações curriculares possibilita a redução de objetivos e conteúdos?*. Consultado em 12/2/2013. Disponível em <http://www.dgidc.min-edu.pt/educacaoespecial/index.php?s=directorio&pid=116>
- Estrela A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes*. Porto: Porto Editora
- Ferreira, S.S. (2008). *Transição para a Vida Pós-Escolar de Alunos com Necessidades Educativas Especiais*. Viseu: Psicosoma.
- Garcia, S. (1994). Adaptaciones curriculares para alumnos con necesidades educativas especiales. In: Bárrio C. (Dir.) *Didáctica Geral – Um enfoque curricular*. Alcoy: Editorial Marfil.

- Ghiglione, R. e Matalon B. (1993). *O Inquérito. Teoria e prática*. Oeiras. Celta Ed.
- Gómez, Flores e Jiménez (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Guasp, J. e Ramón (2002). Las adaptaciones curriculares individualizadas. In: Palomino, G. e González J. (Coord.) *Educación Especial I, Una perspectiva curricular organizativa y profesional*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Heacox, D. (2006). *Diferenciação curricular na sala de aula. Como efectuar alterações curriculares para todos os alunos*. Porto: Porto Editora.
- Johnstone, D. (2003). Explorando os limites da inclusão. In: Rodrigues D. (Org.) *Perspetivas Sobre Inclusão: da Educação à Sociedade*. Porto: Porto Editora.
- Leite, C.M.F. (2002). *O Currículo e o Multiculturalismo no Sistema Educativo Português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Leite, T.S. (2011). *Currículo e Necessidades Educativas Especiais*. Aveiro: Ed. Universidade de Aveiro.
- Leite, T.S. (2005). Diferenciação Curricular e Necessidades Educativas Especiais. In: Sim-Sim, I. (Org.) *Necessidades Educativas Especiais ou da Escola?* Lisboa: Texto Editora.
- Madureira, I. e Leite, T. (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Majón, D., Gil, G. e Garrido A. (1997) Adaptações Curriculares. In: Bautista R. (Coord.). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dina Livro.
- Martínez, T., Urquizar N., e Reche, M. (2006) *Perspectivas didácticas y organizativas de la educación especial*. Grupo Editorial Universitario.
- Niza, Sérgio (1994). *Necessidades Educativas Especiais: da exclusão à inclusão na escola comum*. Revista Inovação, Vol. 7, nº1. Lisboa: IIE.
- Pacheco, J.A. (2008). *Organização Curricular Portuguesa*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J.A. (2001). *Currículo: Teoria e Praxis*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (1995). *O pensamento e a acção do professor*. Porto: Porto Editora
- Perrenoud, P. (1986). Das diferenças culturais às desigualdades escolares: a avaliação e a norma num ensino diferenciado. In: Allal, L., Cardinet. J. e Perrenoud, F. *A Avaliação Formativa no Ensino Diferenciado*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Rodrigues, D. (2001) . A educação e a diferença. In Rodrigues D. (Org.). *Educação e diferença – valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto: Porto Editora.

Roldão, M. (1999). *Gestão Curricular: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.

Roldão, M. (2003). *Diferenciação Curricular Revisitada*. Porto: Porto Editora.

Sánchez, P. e Romeu N. (1996). Procesos de Enseñanza-Aprendizaje e Necesidades Educativas Especiales. In Núria Illán Romeu (Coord). *Didáctica y organización en Educación Especial*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Santomé, J.T. (1995). *O currículo oculto*. Porto: Porto Editora.

Serrano, G.P. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I Métodos*. Madrid: Editorial La Muralla.

Sousa, F. (2010). *Diferenciação Curricular e Deliberação Docente*. Porto: Porto Editora.

Tadeu, T.S. (2000) *Teorias do Currículo*. Porto: Porto Editora.

Tomlinson, C. A. e Allan, S. D. (2002). *Liderar projetos de diferenciação pedagógica*. Porto: Edições Asa.

UNESCO (1994). Conferência Mundial sobre NEE: Acesso e Qualidade. *Declaração de Salamanca*.

Tomlinson, C. A. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade*. Porto: Porto Editora.

Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. In: Santos Silva e Madureira Pinto (Org.) *Metodologia das Ciências Sociais*. Ed. Afrontamento.

Vilar, A.M. (1994). *Currículo e Ensino – Para uma Prática teórica*. Rio Tinto: Edições Asa.

Zabalza, M.A. (1997). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola* (3ª ed.). Rio Tinto: Edições Asa.

Referências Legislativas

Portaria n.º 275-A/2012 de 11 de setembro. Diário da República, 1ª série – N.º176

Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro. Diário da República, 1ª série - N.º4.

Lei n.º 46/86 de 14 de outubro. Diário da República, 1ª série – N.º 237

Índice dos anexos

Anexo 1 -	Guião das entrevistas aos professores
Anexo 2 -	Transcrição das entrevistas
Anexo 3 -	1ª fase da AC: recorte das unidades de registo e criação de indicadores, P3.
Anexo 4 -	2ª fase da AC: agrupamento dos indicadores em subcategorias e categorias, P1, P2, P3, P4 e P5

Anexo 1

Guião das entrevistas aos professores

Objetivos gerais:

- Recolher dados que permitam conhecer os processos de elaboração dos currículos específicos individuais em várias disciplinas de 2º ciclo;
- Recolher dados no sentido de identificar as preocupações dos docentes na elaboração e implementação dos currículos específicos individuais;

Blocos	Objetivos específicos	Tópicos para as questões
A – Legitimação da entrevista e motivação	<ul style="list-style-type: none">- Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado.	<ul style="list-style-type: none">- Identificar o entrevistador.- Fornecer informação sobre os objetivos da entrevista e clarificar algum aspeto considerado necessário.- Assegurar o anonimato e a confidencialidade das informações prestadas na entrevista.- Solicitar a colaboração, referindo a importância da opinião dos docentes no que diz respeito à temática.- Pedir autorização para gravar a entrevista.

<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">B – Construção de currículos específicos individuais (CEIs)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer as representações dos docentes sobre os CEIs - Conhecer os processos de construção de CEIs. - Conhecer as formas de cooperação entre docentes na construção de CEIs. - Identificar as dificuldades na construção dos currículos e identificar formas de as superar. 	<ul style="list-style-type: none"> - Identifica diferenças entre o currículo comum e o CEI? - Quais dessas diferenças considera mais significativas? - Qual a relevância dos CEIs como medida educativa dirigida a alguns alunos? Porquê? - Quais os fatores que tem em consideração no momento em que é necessário tomar opções, no que diz respeito a seleção de objetivos e conteúdos e estratégias para a construção de um CEI? - Como concebe, inicialmente, a avaliação a efetuar a um aluno de CEI? - Considera que existe cooperação entre docentes no ato de construção de um CEI? - Quais os docentes envolvidos na elaboração do CEI? - Como se operacionaliza essa cooperação? - Considera que é necessário melhorar a cooperação? Como? - Quais as maiores dificuldades encontradas na construção de CEIs? - Como poderiam ser superadas essas dificuldades?
--	---	--

C- Desenvolvimento / implementação de CEIs

- Conhecer como a planificação de aulas atende aos alunos com CEI.

- Identificar as dificuldades na planificação de aulas com alunos de CEI.

- Conhecer procedimentos educativos operacionalizados em ambientes de ensino aprendizagem.

- Identificar as dificuldades existentes no sentido de operacionalizar CEIs na sala de aula.

- Identificar as práticas de realização da avaliação e eventuais dificuldades sentidas.

- Identificar fatores facilitadores e constrangimentos relativos a organização escolar impeditivos da operacionalização adequada de CEIs.

- Como planifica as aulas visando atender os alunos de CEI?

- Quais os aspetos pedagógicos que são tidos em consideração?

- Existem dificuldades na planificação de aulas com alunos de CEI? Quais?

- Como poderiam ser superadas as dificuldades?

- Que metodologias e estratégias utiliza na sala de aula visando os alunos de CEI?

- Em que situações ou atividades promove interações entre os alunos com CEI e os restantes? Como promove essas interações?

- Que dificuldades encontra na operacionalização dos CEIs na sala de aula?

- Como poderão ser superadas essas dificuldades?

- Que estratégias utiliza na avaliação dos alunos de CEI?

- Que dificuldades encontra na realização da avaliação?

- Como poderão ser superadas essas dificuldades?

- Que fatores facilitam a operacionalização de currículos?

- Que fatores considera como obstáculos à implementação de currículos específicos?

- Como poderiam ser superados esses obstáculos?

Anexo 2

Transcrição das entrevistas a P1, P2, P3, P4, e P5

Transcrição da entrevista

P1

(após legitimação da mesma)

- Identifica diferenças entre o currículo comum e o CEI?

Sim. São currículos que são adaptados às necessidades dos alunos. Por exemplo, no caso do aluno que tenho na turma, ele está ao nível de um 2º ano.

- Quais dessas diferenças considera mais significativas?

- São mais simples porque estes alunos não conseguem fazer as mesmas aprendizagens dos outros.

- Qual a relevância dos CEIs como medida educativa dirigida a alguns alunos? Porquê?

Acho que esta medida é importante porque prepara melhor estes alunos para a vida do dia-a-dia. Porque nestes currículos eles têm vários tipos de atividades, como por exemplo atividades, como por exemplo atividades de bar, informática... . Eles aprendem a fazer um pouco de tudo.

- Quais os fatores que tem consideração no momento em que é necessário tomar opções, no que diz respeito a seleção de objetivos e conteúdos e estratégias para a construção de um CEI?

Tem a ver com a própria cognição dele, não é? Porque são alunos que têm muitas dificuldades. No caso do meu aluno, ele inicialmente não sabia fazer adições com transporte e agora já consegue. Tem muito a ver com as dificuldades deles.

- Como concebe, inicialmente, a avaliação a efetuar a um aluno de CEI?

A avaliação é através da atitude dele, da atenção concentração e também de pequenas fichas.

- Considera que existe cooperação entre docentes no ato de construção de um CEI?

Sim, sim.

- Quais os docentes envolvidos na elaboração do CEI?

O conselho de turma, as professoras de educação especial e também o psicólogo.

- Como se operacionaliza essa cooperação?

Através de reuniões. É quando delineamos as tarefas que vamos fazer.

- Considera que é necessário melhorar a cooperação? Como?

Há casos em que se calhar é preciso, mas no caso do aluno que está na minha turma acho que não. Nos outros casos deveria haver mais reuniões entre professores para que haja uma colaboração de todos, pelo menos do conselho de turma. Já não falo de todos os professores, falo do conselho de turma. Haver mais um trabalho de conjunto.

- Quais as maiores dificuldades encontradas na construção de CEIs?

Eu tenho de adaptar os objetivos e as estratégias ao próprio aluno e às suas necessidades. As maiores dificuldades é saber o que ele deve ou é capaz de aprender.

- Como poderiam ser superadas essas dificuldades?

Não sei. Se tivesse mais informação sobre o aluno...

- Como planifica as aulas visando atender os alunos de CEI?

Então... penso nos objetivos que vou propor para aquela atividade, as diferentes estratégias e depois também tem a ver com o tempo, não é? E a avaliação do que pretendo avaliar no aluno

- Quais os aspetos pedagógicos que são tidos em consideração?

No caso do aluno que falo, eu não estou a trabalhar o que trabalho com a turma em geral, para ele tenho de ir buscar outros conteúdos porque está a um nível diferente.

- Existem dificuldades na planificação de aulas com alunos de CEI? Quais?

As dificuldades muitas vezes é em saber como vou dar uma aula para todos com um aluno que deve aprender coisas muito diferentes dos restantes.

- Como poderiam ser superadas as dificuldades?

Não sei. São muitos alunos. Talvez com menos alunos. Talvez com a ajuda de uma colega na sala.

- Que metodologias e estratégias utiliza na sala de aula visando os alunos de CEI?

Na sala de aula, normalmente, dou a tarefa para os alunos e para o aluno que tem necessidades especiais vou ao lugar dele e passo-lhe uma ficha. Em vez de estar sempre a passar muitas fichas, passo - lhe exercícios no caderno. Por exemplo, agora ele está a dar a multiplicação, trabalho com ele a multiplicação. Preparo as aulas para todos e depois tiro um pouco de tempo para me ocupar do aluno de CEI.

- Em que situações ou atividades promove interações entre os alunos com CEI e os restantes? Como promove essas interações?

É quando eles estão todos a fazer exercícios, por exemplo, ele está sentado ao lado de outros alunos e por vezes ele pergunta. Os outros ajudam. Pelo menos os que estão mais perto.

- Que dificuldades encontra na operacionalização dos CEIs na sala de aula?

Por vezes estes alunos precisam de muita atenção e eu como não posso abandonar a turma, tenho primeiro de explicar a matéria aos restantes alunos e só depois e só depois é que me

posso ocupar dele. As dificuldades são de tempo e não só. Porque um professor com a turma toda e com um aluno com dificuldades em que se tem de estar permanentemente à beira, porque senão ele não faz nada.

- Como poderão ser superadas essas dificuldades?

Com um outro professor na sala, por exemplo. Quando ele lá estivesse distribuía-se melhor o trabalho. Mas hoje isto não é possível e nos próximos tempos ainda vai ser pior.

- Que estratégia utiliza na avaliação dos alunos de CEI?

- Por exemplo, primeiro as fichas são adaptadas, conto também as atitudes e valores, concentração e atenção, os comportamentos e os conteúdos. As atitudes e valores para estes alunos também são importantes porque também estamos a formar cidadãos. Registo tudo numa folhinha minha onde também aponto se os trabalhos de casa são ou não feitos.

- Que dificuldades encontra na realização da avaliação?

- Eu acho que as dificuldades é em saber se fizeram ou não as aprendizagens. Há dias em que eles fazem as atividades sem dificuldades. Outras vezes parece que esqueceram do que aprenderam. Mas também me dizem que estes alunos não têm negativas nem reprovam... não sei se isso é possível. Disseram-me que mesmo que não façam aprendizagem e que tenha maus comportamentos... não sei se isso é verdade.

- Como poderão ser superadas essas dificuldades?

Não sei. Acho que todos os professores deviam falar na avaliação e nas aprendizagens dos alunos. Talvez mais vezes. Por vezes é difícil só a um professor decidir o que eles aprenderam ou não aprenderam. Como disse umas vezes eles sabem outras não sabem. - -

Quanto à organização escolar existente, que fatores facilitam a operacionalização destes currículos?

Sim. Um deles é haver uma sala própria para eles, com professores e aulas individualizadas. Assim é possível dar-lhes mais atenção. E o apoio é feito de outra maneira. A própria escola também já tem organizado os currículos para estes alunos onde eles têm outras áreas de atividades. Isso já está tudo programado.

- E quanto a fatores, também relacionados com a organização escolar, que considera como obstáculos à implementação de currículos específicos?

Acho que as turmas deviam ter menos alunos porque é difícil acompanhar melhor aos alunos com CEI. Mas isto não tem a ver com a escola. É lei... não é? Mas também os materiais. Há poucos materiais na escola para trabalhar com estes alunos. Para os outros sim, mas para estes que aprendem coisas diferentes é difícil encontrar materiais.

- Como poderiam ser superados esses obstáculos?

Só com a mudança da lei. Mas também com dinheiro para compra de materiais. O ministério devia também contar com estes alunos que são diferentes e não me parece que isso aconteça.

Transcrição da entrevista

P2

(após legitimação da mesma)

- Identifica diferenças entre o currículo comum e o CEI?

Logo á partida são currículos diferentes, não é? Para o caso dos alunos que não têm necessidades educativas especiais temos o currículo normal que é depois adaptado nas escolas. Relativamente a esses alunos há sempre uma necessidade de educação para aquilo que é o seu estado... digamos assim. Portanto, temos de ter em conta a posição em que se encontram do ponto de vista cognitivo, do ponto de vista das aprendizagens. Tem necessariamente de ser diferente, não é?

- Quais dessas diferenças considera mais significativas?

É a exigência. A exigência sim.

- Qual a relevância dos CEIs como medida educativa dirigida a alguns alunos? Porquê?

É assim... se falarmos na escola inclusa, acho que sim, não é? Mas em relação há escola inclusa tenho algumas questões... mas é uma questão pessoal. No entanto é a única forma, efetivamente, destes alunos adquirirem competências que depois os fazem estar na vida quotidiana adquirindo alguns conhecimentos.

- Quais os fatores que tem consideração no momento em que é necessário tomar opções, no que diz respeito a seleção de objetivos e conteúdos e estratégias para a construção de um CEI?

É assim... por estranho que pareça, apesar de lecionar há 24 anos foi a primeira vez que tive alunos de CEI. E digamos que no início foi um bocadinho complicado porque não estou habituada a este tipo de alunos. E portanto não sabia muito bem como o que fazer. No entanto, com a ajuda das colegas da educação especial, conseguimos construir um currículo. Mas há que ter sempre em conta o meio envolvente destes alunos. Por exemplo há aquelas coisas básicas que toda a gente tem que fazer mesmo que isso não requeira muitos conhecimentos cognitivos nem muita aplicação do seu intelecto. Sei lá... saber enunciar um verbo, eles quando falam têm de saber enunciar os verbos. Eles não vão dizer “Amanhã eu fui para a praia”. Portanto há que adequar minimamente os conteúdos para estes miúdos porque eles são seres que vivem numa sociedade e a sociedade tem, efetivamente, de perceber o que eles dizem e o que eles fazem. E depois, a partir daí são aquelas coisas pequenas que fazem parte do dia a dia e que nós sabemos que, de alguma forma, eles têm de desenvolver. Eu não vou pôr, por exemplo, a estas crianças a saber o que são orações coordenadas ou subordinadas, porque isto na cabeça deles não faz sentido, mas é preciso saber que ontem é

ontem e amanhã é amanhã, portanto há aqui uma diferenciação e depois aplicar isto ao quotidiano deles. O que é que lhes vamos pedir mais?

- Como concebe, inicialmente, a avaliação a efetuar a um aluno de CEI?

Essa é uma das tais coisas que é muito difícil. Eu sinceramente... o que acho que tenho de saber, é perceber se eles conseguem ou não adaptar-se àquilo que eu lhes proponho. Depois, avaliar é sempre alguma coisa extremamente complicada seja em que situação for, sobretudo para estes alunos. Avaliamos a partir do currículo que enunciamos, não é? Mas a partir do momento que fazemos a avaliação a partir do currículo, já sabemos que irá contribuir para o sucesso dos alunos, senão não teríamos feito. O que planeio para eles são pequenos testes de compreensão, coloco-os a escrever e depois ver se eles dão resposta ao que eu lhes peço ou não.

- Considera que existe cooperação entre docentes no ato de construção de um CEI?

Eu acho que sim. Pelo menos aqui na escola trabalhamos em conjunto.

- Quais os docentes envolvidos na elaboração do CEI?

Aqui são os docentes do conselho de turma. Conseguimos reunir e trabalharmos todos.

- Como se operacionaliza essa cooperação?

Principalmente através de reuniões nas quais falamos e decidimos sobre os alunos.

- Considera que é necessário melhorar a cooperação? Como?

Sim, acho que é sempre necessário melhorar qualquer coisa. Por exemplo, no início do ano fizemos este tipo de reuniões. Se calhar temos de fazer, talvez com maior incidência, ou seja, haver mais momentos onde possamos partilhar ideias e talvez conseguir quaisquer coisas mais.

- Quais as maiores dificuldades encontradas na construção de CEIs?

É assim, é saber os conhecimentos que já possuem atrás, não é? Portanto temos que ver os relatórios que lá veem, aquelas coisas todas, depois é começar a trabalhar a partir daí. Portanto, acho que, por vezes, trabalhar um bocadinho no desconhecido é se calhar a maior dificuldade. Por vezes também há situações em que acontece que não existe muita informação sobre os alunos o que trás dificuldades acrescidas.

- Como poderiam ser superadas essas dificuldades?

Para já, se os relatórios viessem mais completos, não é? E depois também se nós tivéssemos... porque é assim, fazer um CEI para um aluno, no princípio do ano, para um aluno que eu nunca vi de lado nenhum, que eu não conheço de lado nenhum... se calhar era mais fácil fazer um CEI no final do ano, do que agora no princípio. Eu se estiver cá para o ano, se eles forem meus alunos já os conheço, já sei. Portanto o desconhecido acaba por ser

uma das dificuldades. Porque na prática, mesmo que o relatório lá esteja, o que conhecemos do aluno é muito pouco.

- Como planifica as aulas visando atender os alunos de CEI?

Isto é assim. Em princípio tento seguir o que inicialmente foi criado, não é? Depois, efetivamente, ver se está ou não acertado... se não estiver aprende-se, aprende-se qualquer coisa na altura, porque às vezes o aluno não está disposto a fazer aquela atividade na altura, por qualquer razão, portanto há sempre qualquer a possibilidade de utilizar algo, há sempre umas fichas, há sempre um trabalho, um texto...

- Quais os aspetos pedagógicos que são tidos em consideração?

É assim... eu acho de facto... ter o aluno. Eu direi que nós somos menos exigentes com este tipo de alunos. E do ponto de vista pedagógico também não podemos estar a exigir que eles respondam como respondem os outros. E portanto a questão é fazer duas planificações. Uma planificação para os alunos ditos normais e depois com estes, não é? E tento sempre que eles estejam sempre incluídos na turma, tento sempre que eles não se sintam ostracizados, não é? Aliás sabemos que eles nem sentem muito isso, não é? Eles são miúdos que interagem muito com os outros, com os que estão na turma e desempenham as suas funções. E portanto, pedagogicamente não há qualquer tipo de questões que nós possamos considerar mais relevantes ou menos.

- Existem dificuldades na planificação de aulas com alunos de CEI? Quais?

Não. De momento não me ocorrem dificuldades relativamente a essa questão.

- Como poderiam ser superadas as dificuldades? (...)

- Que metodologias e estratégias utiliza na sala de aula visando os alunos de CEI?

É assim, como eu tenho dois, esta turma tem dois miúdos. Estão uma vez por semana na aula... portanto eles trabalham separadamente, não é? E têm o seu espaço próprio e sempre que necessitam da minha ajuda... por qualquer razão ou porque não percebem o trabalho que lhes estou a dar... eu estou lá. Os outros estão a trabalhar normalmente, eu vou e ajudo. Mas estas crianças que eu tenho, apesar de serem de CEI, são de alguma forma autónomas e portanto, não requerem muito também a minha ajuda. É evidente vou lá, sempre lhes chamo a atenção para qualquer coisa, mas digamos que não tenho de ter grandes estratégias... é conversar com eles chamá-los à razão...enfim não há nada de muito extraordinário....

- Em que situações ou atividades promove interações entre os alunos com CEI e os restantes? Como promove essas interações?

É assim, nós por vezes fazemos debates, quando eles têm questões para resolver integro-os na conversa, portanto participam, não ficam ali ao canto a trabalhar no trabalho deles, não ficam

ali a fazer aquilo. Interagem com os colegas. Eles gostam muito de interagir com os colegas. Sobretudo agora falar de futebol e às vezes... e outra coisa que eu fiz no início do ano que eles gostavam imenso... apesar de ser difícil porque depois o tempo começa a escassear... que era a leitura crítica. Pedia-lhes também para requisitarem livros e eles requisitaram. Adoravam a atividade de ler. Quando, por vezes não me lembrava eles falavam-me no livro que tinham e que queriam ler. Fazíamos um pouco de leitura, mais ou menos dez minutos por aula e participavam imenso. Muitas vezes diziam-me “Já acabei o livro, posso ir buscar outro?”. Na altura em que há discussão eles colaboram, portanto, estão ali e por vezes tento dar tarefas que dou aos outros, que são menos exigentes e que eles fazem também.

- Que dificuldades encontra na operacionalização dos CEIs na sala de aula?

É a falta de tempo. Eu acho que essencialmente é a falta de tempo. Porque, se bem que as aulas de Língua Portuguesa tenham noventa minutos. Noventa minutos com miúdos desta escola... eu acho de qualquer escola. Mas esta escola pela sua ambiência sociocultural tem mais exigência... temos de ter mais tempo para eles. Passamos metade a aula a mandar calar e a outra metade a mandar sentar. É uma carga de trabalhos. De maneira que, digamos é a nível do tempo, porque se tivéssemos mais tempo podíamos fazer as coisas de outra forma, jogamos sempre com tempo que temos tentando levar estes alunos à participação, porque eles não podem ficar ali sossegados sem fazer nada, não é?

- Como poderão ser superadas essas dificuldades?

Isso vai levar àquilo que eu penso sobre estes miúdos na sala de aula. Eu acho que eles não estão no sítio certo. É assim, nos temos de colocar aquela velha questão: Então se eles são todos alunos devem estar todos no mesmo sítio mas se uns têm mais dificuldades que outros então, se calhar, necessitam de sítios próprios. Talvez, se calhar, ter turmas onde haja este tipo de miúdos de modo em que as coisas sejam mais facilmente operacionalizadas, de forma que se possa responder às necessidades deles e não ter de dizer “Espera aí que eu já vou porque agora vou atender aquele”. Esta história de meter todos os meninos no mesmo saco... já sou um bocadinho velha para estas coisas e faz-me uma certa confusão.

- Que estratégias utiliza na avaliação dos alunos de CEI?

Uma das formas de avaliar é a observação direta sobre aquilo que eles fazem, não é? Depois é aquela avaliação formal que a partir daquele pressuposto que é o CEI inicial... tem que fazer. E para isso eu faço aqueles testes pequeninos.... Em que não ponho gramática mas tão somente interpretação para ver se eles percebem ou não e depois algumas atividades pequenas de escrita e depois é estas coisas todas que acabam por se transformar a avaliação deles, não é?

- Que dificuldades encontra na realização da avaliação?

Sim, sim. Sempre. Aliás, avaliar é sempre muito difícil. As dificuldades... o facto de pensar se estou a penalizar aqueles alunos pela sua condição. Portanto, quando eu faço uma avaliação eu estou sempre a tentar que eles não sejam penalizados, com é óbvio. Quando aquela avaliação pode ser negativa eu penso se será que vale a pena estar a avaliar negativamente este aluno? É que isto é uma das dificuldades. É assim... até que ponto esta coisa formal de avaliar é boa ou má para estes alunos...?

- Como poderão ser superadas essas dificuldades?

Não sei. Não consigo encontrar resposta para isso. Porque o facto de já ter de avaliar... já implica fazer uma seleção. Eu acho que aqui... selecionar o quê? Vamos deixar estes meninos no mesmo ano em que estão?

- Que fatores, relativos a organização escolar, facilitam a operacionalização de currículos?

Acho que sim. De algum modo facilita. O facto de terem de cumprir determinados horários, portanto, induz ao cumprimento de regras, o facto de saberem também que têm de ir para uma sala ou para outra. São formas de estruturar também a sua forma de ser. Agora também há coisas que não são completamente ajustadas...

- Que fatores, também relativos a organização escolar, considera como obstáculos à implementação de currículos específicos?

Para mim é o facto de estarem na mesma turma que os outros alunos.

- Como poderiam ser superados esses obstáculos?

Já está implícita, não é? Mas isto de alguma forma pode ser antipedagógico...

Transcrição da entrevista

P3

(após legitimação da mesma)

- Identifica diferenças entre o currículo comum e o CEI?

Para mim as diferenças não são muitas. A minha disciplina, é uma disciplina com caráter mais prático. Independentemente da falta de rigor que por vezes eles têm, porque têm dificuldades nas destrezas e motricidade fina, normalmente eles conseguem atingir essas competências... um bocadinho melhor ou pior, não temos assim muitas diferenças. Agora temos sim na parte da geometria, quando calha essa parte, temos de fazer umas adaptações e simplificar, dar-lhes um trabalho mais prático enquanto os outros fazem mais teórico.

- Quais dessas diferenças considera mais significativas?

É o rigor... parte teóricas não fazem. Em EVT não há assim muito mais.

- Qual a relevância dos CEIs como medida educativa dirigida a alguns alunos? Porquê?

Acho que é relevante. Porque se eles não conseguem o mesmo que os outros temos de fazer adaptações para eles conseguirem chegar lá. Se eles têm dificuldades diferentes têm de ter adaptações no currículo diferentes. Temos de ter isto em conta.

- Quais os fatores que tens em consideração no momento em que é necessário tomar opções, no que diz respeito a seleção de objetivos e conteúdos e estratégias para a construção de um CEI?

Tenho em conta aquilo que eu conheço do aluno. Por isso é que por vezes, no início do ano é difícil. Temos de saber quais são as dificuldades deles... até mesmo as emocionais. Temos de saber as características dos alunos. Se eu tenho de fazer uma coisa específica para aquele aluno que é diferente do outro, tenho de saber essas especificidades. Depois tenho também de arranjar qualquer coisa em comum quando tenho dois ou três alunos em simultâneo. E portanto, tenho de saber quais as dificuldades específicas de cada um.

- Como concebes, inicialmente, a avaliação a efetuar a um aluno de CEI?

Precisamente também tendo em conta as características do aluno. Se eu sei que aquele aluno não consegue eu tenho de avaliá-lo de outra forma... pela sua intenção, participação e interesse. E não pelo trabalho conseguido...

- Consideras que existe cooperação entre docentes no ato de construção de um CEI?

Acho que existe pouco. Acho que devia haver mais.

- Quais os docentes envolvidos na elaboração do CEI?

Deveriam ser todos, mas não são todos. Normalmente são o diretor de turma, o professor de educação especial e os professores que têm o aluno na sala.

- Como se operacionaliza essa cooperação?

Se calhar um bocadinho com as diretrizes que o professor de educação especial dá e depois cada um, com a experiência que tem e por vezes pedindo apoio uns aos outros, fazemos por disciplina. Depois aglomera-se... será o conjunto que será o CEI. Normalmente o diretor de turma tem alguma responsabilidade mas é mais o professor de educação especial.

- Consideras que é necessário melhorar a cooperação? Como?

Acho que sim. Eu acho que alguns professores... sinceramente acham que têm pouco conhecimento da forma como se faz um CEI. Talvez fosse importante haver mais reuniões... pois quando nos reunimos num conselho de turma muitas vezes não me parece que saia trabalho conjunto sobre aquele CEI... cada qual apresenta ou informa da sua parte.

- Quais as maiores dificuldades encontradas na construção de CEIs?

As minhas dificuldades... às vezes eliminar ou simplificar. Porque não sei se estou a ser pouco exigente. E esta parte para mim é difícil.

- Como poderiam ser superadas essas dificuldades?

Isto seria uma questão de uma coisa que nós não controlamos muito. Por um lado dizem-nos para simplificar e retirar objetivos e conteúdos e depois porque, por vezes não conhecemos bem os alunos e não sabemos até que ponto ele é capaz ou não de realizar determinados trabalhos.

- Como planificas as aulas visando atender os alunos de CEI?

Quando tenho de planificar uma aula mais teórica, com trabalhos que eles não conseguem fazer, tento arranjar algo, mais simples mas de acordo com aquele tema. Não pretendo que eles façam algo diferente mas adequado àquilo que conseguem fazer. Por exemplo, pretendo fazer um trabalho de tecelagem. Se no início planeio fazer um tear e sei que eles não conseguem fazer esta parte e só conseguem fazer a posteriori. Planeio as coisas para que enquanto eu estou com os outros, a fazer a primeira parte, o aluno de CEI, neste momento, faça um desenho, um esboço, do que está a pensar fazer à posteriori. E quando acabo a explicação os outros começam a trabalhar e então o aluno de CEI, ponho-o ao pé de mim e vai fazendo comigo o trabalho que lhe proponho. Não sou apologista deste aluno fazer um trabalho que não tem nada a ver com o trabalho dos outros.

- Quais os aspetos pedagógicos que são tidos em consideração?

A sensibilização para o trabalho. E depois, atendendo às dificuldades deles, quando estou a programar, planificar para esses alunos uma tarefa adequada para eles, tendo em conta o trabalho que os outros vão fazer. Não é? Tem de ser adequada às limitações deles... e às capacidades, pronto.

- Existem dificuldades na planificação de aulas com alunos de CEI? Quais?

Sim. Será fazer essa diferenciação nas atividades. De resto, se conhecermos os alunos não há muitas dificuldades.

- Como poderiam ser superadas as dificuldades?

Não sei bem. Por vezes arranjar atividades diferentes e mais simples para o mesmo tema é difícil. Isto implica, muitas vezes, mais tempo para planificar, fazer-se alguma pesquisa, termos imaginação. Porque as coisas nem sempre saem bem à primeira.

- Que metodologias e estratégias utilizas na sala de aula visando os alunos de CEI?

É um pouco como eu estava dizer. Que era... enquanto explico a uns e para os deixar sem fazer nada, já trago preparado algum trabalho para eles. Para começarem a fazer e depois enquanto os outros estão a fazer, faço mais o apoio individualizado. E ainda muito incentivo. É preciso estar constantemente a incentivá-los. Estes alunos desistem com grande facilidade e perdem a atenção também com grande facilidade.

- Em que situações ou atividades promoves interações entre os alunos com CEI e os restantes? Como promove essas interações?

Em quase todas as atividades. Promovo a interajuda entre eles. Mais a nível de pares e vou mudando. Mas se reparar que há um aluno mais sensível e que ajuda melhor, tento manter, porque vejo que há uma interação saudável e que resulta. Por norma também tento que sejam os alunos que fazem as tarefas mais rápidas para não prejudicarem os outros. Quando o trabalho é mais complicado, tenho eu de ir ajudar mas tento sempre que haja uma parceria, que eles estejam integrados num grupo.

- Que dificuldades encontras na operacionalização dos CEIs na sala de aula?

Olha... às vezes encontro, não é com todos os alunos, há alguns mais fáceis e há outros mais difíceis. Às vezes sinto necessidade de alguém que esteja lá e ajude a operacionalizar as tarefas porque nós estamos a dar a aula para todos e numa aula prática nós estamos sempre em movimento e a ajudar todos e todos precisam muito. Às vezes há tarefas que todos têm muita dificuldade e quando assim é tenho necessidade de ter alguém... um técnico que fique com aqueles alunos que são mais limitados, porque nós, às vezes, não temos tempo para isso. Por vezes eu sinto-me mal por mim e mal pelos miúdos, porque tenho a sensação que não tenho tempo para dar o auxílio necessário. E não gosto e sinto-me mal de olhar para os meninos e perceber que eles não estão a fazer nada porque eu não consigo lá chegar. E tenho a impressão se tivesse um técnico que pudesse operacionalizar as minhas instruções... mesmo que eu tivesse de passar de vez em quando por lá e tirar também as dúvidas a essa pessoa...mas... isto às vezes é muito doloroso para mim.

- Como poderão ser superadas essas dificuldades?

No fundo já respondi. Com um técnico na aula quando é realmente necessário. Outro colega. Estive em escolas em que havia um outro colega de EVT que era só para aqueles dois alunos. Assim, como o colega era da mesma área, não precisávamos de estar tanto em cima, porque o colega sabe o que pretendemos fazer. E isso era muito bom. Realmente com um outro colega consegue-se rentabilizar a aula. E sem isto a integração na aula é um pouco fictícia. Não existe.

- Que estratégias utilizas na avaliação dos alunos de CEI?

Tenho em conta as dificuldades e, por norma, tenho de olhar para os trabalhos de maneira diferente. Não posso ter o rigor que tenho com os outros. Utilizo registos. Faço os mesmos registos que faço para os outros, com algumas diferenças. Mas tenho de meter a fasquia mais baixa.

- Que dificuldades encontras na realização da avaliação?

Na minha área é difícil porque eles acabam sempre por fazer qualquer coisa. Eu tenho sempre qualquer coisa para avaliar. Sempre. Quanto mais não seja, mesmo que, por exemplo, eu não tenha trabalho, tenho a sua participação na tecelagem. Se for um aluno que não consegue mesmo fazer, eu dou-lhe, por exemplo, a tarefa de distribuir as cores das lãs. Ele vai, por exemplo, ver aos projetos a cor que o colega precisa e ele vai buscar e cortar a lã. Eu tenho sempre um trabalho e tenho sempre registos desse trabalho. O que eu quero dizer é que eu tenho sempre maneira de os avaliar, pela participação, pelo entusiasmo e empenho, pela forma como nós olhamos para eles. Nós conhecemos os alunos e sabemos o que fazem. Se estão atentos, se estão a fazer com cuidado. Portanto, independentemente de ter um trabalho físico eu tenho sempre como avaliar. É uma coisa prática, não é? E tenho sempre tarefas para eles. Então pelas tarefas, pelo empenho, pela participação, pela cooperação. Quanto a dificuldades que tu referes... não sei, mas o problema de ter de fazer bastantes registos, porque para além deles estão todos os outros, é conseguir fazer os registos de todos. E por vezes, se não fazemos na altura, esquecemo-nos e depois, temos mais dificuldade.

- Como poderão ser superadas essas dificuldades?

Talvez, como eu disse, com um outro professor na sala. Se um outro professor ajudasse também poderia ajudar a fazer os registos. Ou então tornando os mapas de registo mais simples.

- Que fatores relativos à organização escolar facilitam a operacionalização destes currículos?

Eu penso que a parte da educação especial está bem organizada para nos prestarem algum apoio. Também a maneira como se organizou o programa escolar destes alunos, com diferentes áreas e tempos segundo o ano que estão matriculados. Acho que foi importante. Também... participarem na turmas a umas tantas disciplinas e noutras trabalharem em pequenos grupos. Houve algum cuidado em organizar as coisas para eles.

- E que fatores, também relativos à organização escolar, consideras como obstáculos à implementação de currículos específicos?

Às vezes o desconhecimento de determinadas coisas. Dificulta muito. Às vezes da própria lei, daquilo que está em vigor, daquilo que não está em vigor. Daquilo que se altera, daquilo que não se altera. Acho que, por vezes, não há passagem de informação. Não sei de que parte é essa responsabilidade, mas acontece que muitas vezes não passa a informação. E então as pessoas não sabem o que hão-se fazer... não sabem... não conhecem. Acontece que, muitas vezes, nas reuniões, os professores não sabem como as coisas se fazem e o porquê das coisas. Acontece que essa informação já devia ter sido passada para se ter isso em consideração. Quando estou a falar de informação que não passa, estou a falar de alguns colegas que não sabem o que fazer com estes alunos.

- Como poderiam ser superados esses obstáculos?

Isso é difícil. É difícil porque eu acho que no início... para já é assim, uma das dificuldades de não passar é porque nem todos os professores entram na mesma altura, não é? Quando as coisas são explicadas por vezes não está cá toda a gente. E as pessoas até informam, claro que na reunião não vão ler todos os despachos, decretos e as orientações da escola para estes alunos, mas até dizem onde está a informação, agora se as pessoas vão ler ou não vão, isto já é um caso que... depende de cada um.

Transcrição da entrevista

P4

(após legitimação da mesma)

- Identificas diferenças entre o currículo comum e o CEI?

Sim encontro diferenças.

- Quais dessas diferenças considera mais significativas?

As diferenças são mais a nível de conteúdos e objetivos. O CEI está mais direcionado para atividades funcionais. Tem mais a ver com a prática.

- Qual a relevância dos CEIs como medida educativa dirigida a alguns alunos? Porquê?

Acho esta medida muito importante, porque aqueles alunos que não conseguem fazer aprendizagens no currículo comum têm esta medida educativa que os faz progredir de acordo com as suas capacidades. É possível propor o que para eles será importante para a sua vida futura.

- Quais os fatores que tens em consideração no momento em que é necessário tomar opções, no que diz respeito a seleção de objetivos e conteúdos e estratégias para a construção de um CEI?

Primeiro penso em que medida aquele objetivo ou meta lhe vai interessar na vida futura, porque é isso que interessa, que aquele objetivo sirva para alguma coisa quando ele tiver de estar a trabalhar, quando necessitar de fazer alguma coisa em casa. Esses objetivos têm de ir ao encontro às necessidades de cada um. Por exemplo, para uma rapariga, o objetivo será que saiba fazer as refeições e as atividades devem estar relacionadas com este assunto. As estratégias são sempre através de atividades práticas.

- Como concebes, inicialmente, a avaliação a efetuar a um aluno de CEI?

A avaliação parte sempre da prática. É uma avaliação qualitativa que se vai fazendo ao longo do tempo e que se regista.

- Considera que existe cooperação entre docentes no ato de construção de um CEI?

Pouco. Mas também já houve menos nesta escola. Penso que com o trabalho que tem sido feito, neste momento há mais cooperação. Os professores das turmas vêm ter mais vezes connosco, nós também tentamos induzir isso nos professores para que venham mais vezes ter connosco para ajudar a construir os CEIs...

- Quais os docentes envolvidos na elaboração do CEI?

É o professor de educação especial e os professores das diferentes disciplinas. Mas não quer dizer que os professores de educação especial estejam em todas as elaborações de CEIs.

- Como se operacionaliza essa cooperação?

Muitas vezes combinamos e reunimos, outras vezes é realizado por mail.

- Considera que é necessário melhorar a cooperação? Como?

Sim. Muito. Havendo logo do início do ano reuniões com os professores para dar informação sobre os alunos e sobre tudo o que está à volta da elaboração dos CEIs. Haver até uma reunião mensal para se verificar se está ou não a ser adquirido o que se pretende com o CEI.

- Quais as maiores dificuldades encontradas na construção de CEIs?

A minha maior dificuldade é normalmente ver o que eles já adquiriram ou não adquiriram. Saber o seu nível de aprendizagens. Porque muitas vezes, ao longo do ano há muitas coisas que nos apercebemos que ficaram para trás. E se calhar temos de voltar atrás porque há aprendizagens que já foram esquecidas.

- Como poderiam ser superadas essas dificuldades?

Eu acho que quando um aluno passa para CEI é preciso ter mais cuidado na informação. Por vezes os processos estão mal organizados, outros não têm a informação. Por vezes há coisas que se perdem, muitas vezes os CEIs de anos anteriores e as avaliações não estão lá... Isto leva a não sabermos, por vezes, o que foi adquirido, o que não foi adquirido e depois, é difícil dar continuidade...

- Como planifica as aulas visando atender os alunos de CEI?

Bem... planifico as aulas de modo a propor atividades diferentes de acordo com os objetivos para cada um dos alunos. Procuo que as atividades sejam as mais práticas possíveis. Também procuro que as atividades sejam agradáveis para eles e que não sejam difíceis e que não as possam fazer ou que não sejam fáceis e que eles as façam rapidamente.

- Quais os aspetos pedagógicos que são tidos em consideração?

O nível em que cada um se encontra e também as suas dificuldades. Acho que é principalmente isto. Mas também o que julgo mais importante aprenderem naquele momento.

- Existem dificuldades na planificação de aulas com alunos de CEI? Quais?

Sim, há por vezes dificuldades. Primeiro saber se com as atividades que vou propor eles vão aprender. Nem sempre é fácil, muitas vezes é por tentativa erro. Depois é ter os materiais necessários. Muitas vezes os materiais... ou não há materiais ou não se adaptam a estes alunos. É principalmente isto...

- Como poderiam ser superadas as dificuldades?

As dificuldades... não sei... talvez ter mais formas de fazer diferente para eles lá chegarem de forma diferente. E haver mais materiais na escola... mas isto é uma questão de dinheiro e parece que não existe.

- Que metodologias e estratégias utiliza na sala de aula visando os alunos de CEI?

As minhas estratégias são sempre práticas. Tento arranjar materiais divertidos que lhe chamem a atenção. É importante que manuseiem objetos que vão ter de utilizar na vida deles e que são úteis. Depois é necessário haver muita insistência. E também motivá-los... é muito importante.

- Em que situações ou atividades promove interações entre os alunos com CEI e os restantes? Como promove essas interações?

Normalmente arranjo atividades onde possam estar os alunos de CEI e a turma. Jogos e atividades onde se possa transmitir a amizade, cooperação. Será aproximar uns dos outros de modo a que não haja constrangimentos. Como disse, indo à turma, nos jogos, fazendo atividades, trazer os alunos da turma à nossa sala, interagir com eles... . Criar páginas de facebook para interagir com os outros... .

- Que dificuldade encontra na operacionalização dos CEIs na sala de aula?

Muitas das vezes as minhas dificuldades é em sair da escola com eles. Principalmente com um aluno que tem deficiência motora. Principalmente transpor para a vida real o quem já foi introduzido na aula. Por exemplo o dinheiro, fazer compras.

Mas também na sala, porque eles estão a níveis diferentes. É complicado, muitas vezes, estar a explicar uma coisa, depois a outro outra coisa e a outro outra coisas. Mas tento sempre, dentro do grupo, mesmo com níveis diferentes, de fazer uma atividade que dê para eles todos, mas com níveis de dificuldades diferentes.

- Como poderão ser superadas essas dificuldades?

Se calhar com formação. Com... trazer a nós alguém com mais experiência, prática claro... muitas das vezes a informação é toda muito teórica e a nossa realidade é diferente.

- Que estratégias utilizas na avaliação dos alunos de CEI?

A avaliação é contínua. Normalmente faço uma avaliação daquilo que ele evoluiu. Parto sempre daquilo que inicialmente sabia fazer o que faz em determinado momento. Utilizo também os registos deles, os meus... se adquiriu, senão adquiriu se ainda está em aquisição...

- Que dificuldades encontras na realização da avaliação?

Muitas vezes a avaliação destes alunos... acontece que por vezes já adquiriram e passado um tempo já não sabem nada. Ou seja para mim é uma grande dificuldade saber até que ponto já têm determinada aprendizagem.

- Como poderão ser superadas essas dificuldades?

Não sei bem... talvez com mais reuniões entre todos os professores, onde se fale do que o aluno aprende e não aprende, mas também com outros professores de educação especial de modo a trocar experiências sobre a avaliação...

- Que fatores, relativos a organização escolar, organizacionais facilitam a operacionalização destes currículos?

Tem a ver com alguns espaços que foram organizados. A sala de AVD e outros espaços para estes alunos. As atividades na biblioteca, a jardinagem. Estes espaços permitem desenvolver outras atividades que têm mais a ver com estes alunos.

- Que fatores, também relativos a organização escolar, considera como obstáculos à implementação de currículos específicos?

Por exemplo, apesar de existir sala de AVD, eu tenho realizado praticamente todas as atividades na sala de apoio. Porque quando tenho de ir à sala de AVD, ou está lá, estão lá outras turmas dos cursos profissionais a fazer atividades, depois tenho de voltar para trás, ou seja, acabei quase por desistir de ir lá. E a sala está bem equipada para fazer refeições. O bar e a reprografia também deviam estar melhor organizados de modo a que estes miúdos também lá pudessem estar. Os miúdos que começaram com bar deixaram de lá ir, porque não tinham atividades para fazer, ou então o seu horário no bar devia ser logo ao início da manhã que é quando há mais atividades. No refeitório as pessoas também não estavam sensibilizadas para lá ter os miúdos e eles também deixaram de ir. E depois aquele espaço também é gerido por uma empresa privada o que torna as coisas mais difíceis. Ou seja, o que funciona melhor é ainda a biblioteca. E estes recursos seriam muito importantes para os nossos alunos de CEI... para conhecerem e se adaptarem melhor a atividades que estão relacionadas com o trabalho.

- Como poderiam ser superados esses obstáculos?

Talvez melhor organização da direção. Talvez participando também eu nos horários destes alunos. Sensibilizando também as pessoas que trabalham nos diferentes espaços. Por exemplo as assistentes.

Transcrição da entrevista

P5

(após legitimação da mesma)

- Identificas diferenças entre o currículo comum e o CEI?

O currículo comum é imposto pelo ministério da educação para o ensino regular, enquanto que o CEI é construído de acordo com as necessidades do aluno, o ritmo dessa mesma criança e tendo em conta os objetivos que esse mesmo aluno atinja.

- Quais dessas diferenças consideras mais significativas?

As diferenças mais significativas, serão a facto de... nas aprendizagens académicas, enquanto no currículo comum o aluno faz aprendizagens mais direcionadas... mais académicas, no CEI é prepará-los para a vida ativa, para uma vida mais prática e mais virada para uma atividade profissional.

- Qual a relevância dos CEIs como medida educativa dirigida a alguns alunos? Porquê?

A relevância dos CEIs é... visto o aluno não conseguir acompanhar o percurso normal no ensino regular, teremos que arranjar soluções. Logo, o CEI é adaptado à criança, ao seu ritmo, etc.. Logo preparamos o aluno para a vida profissional ativa, para que ela possa fazer das coisas mais básicas numa situação na parte social... em qualquer situação em que tenha de resolver situações na sua vida. O CEI é importante porque ajuda o aluno a ter autonomia relativamente a situações básicas relacionadas com o seu dia a dia.

- Quais os fatores que tens em consideração no momento em que é necessário tomar opções, no que diz respeito a seleção de objetivos e conteúdos e estratégias para a construção de um CEI?

Primeiro tenho de ter em conta as suas vivências e as aprendizagens já feitas, para perceber as suas necessidades. Acho que são os principais fatores. E necessário saber o que ela já faz, o que já domina para depois introduzirmos outros objetivos.

- Como concebes, inicialmente, a avaliação a efetuar a um aluno de CEI?

Concebo uma avaliação contínua em que... principalmente pela observação direta, registo do modo como fez as atividades, grelhas de registo. Registando é possível verificar a evolução... a observação direta é a parte principal.

- Consideras que existe cooperação entre docentes no ato de construção de um CEI?

Sim. A maior parte já começa a cooperar.

- Quais os docentes envolvidos na elaboração do CEI?

Os docentes envolvidos na elaboração, são os docentes das diferentes disciplinas que frequentam.

- Como se operacionaliza essa cooperação?

Normalmente são realizados em grupo, com os professores das disciplinas e de educação especial. O objetivo é operacionalizar conteúdos mais funcionais que os prepare para a vida e não tanto acadêmicos.

- Consideras que é necessário melhorar a cooperação? Como?

Sim. Eu disse que a maior parte coopera mas não são todos. Alguns não cooperam.

Talvez seja necessário mudar um pouco a mentalidade dos professores de algumas disciplinas, especialmente no que diz respeito a colocar em prática o CEI estabelecido.

- Quais as maiores dificuldades encontradas na construção de CEIs?

As mais dificuldades são conhecer o aluno, porque por mais papéis que existam do ano anterior, uma criança... depende da patologia, mas com déficit cognitivo, por exemplo, pode, no início do ano estar novamente a zero... ou quase. Ou seja ter esquecido o que aprendeu anteriormente. Portanto é necessário saber como ela se encontra naquele momento. Também não interessa trabalhar coisas que já estão aprendidas.

- Como poderiam ser superadas essas dificuldades?

Eu acho que o mais importante é o professor conhecer bem o aluno, isto é, ter continuidade pedagógica, porque isso contribui para o resultado positivo destas crianças. Acho que é dos principais fatores.

- Como planificas as aulas visando atender todos os alunos de CEI?

Planifico tendo em conta os objetivos de cada um dos CEIs. Planifico com atividades diversificadas e sempre direcionadas para a prática do dia a dia dos alunos.

- Quais os aspetos pedagógicos que são tidos em consideração?

Os aspetos pedagógicos... que a minha mensagem, a que me proponho, seja positiva. Os tipos de materiais que vou utilizar, o tipo de estratégias, de maneira que tudo seja o mais funcional e prático possível. Para que estes alunos compreendam o que estão a trabalhar e a sua importância. E nunca direcionado para a teoria.

- Existem dificuldades na planificação de aulas com alunos de CEI? Quais?

As dificuldades são... têm a ver com os recursos da nossa escola. Uma sala com demasiados alunos de educação especial ao mesmo tempo. Dentro do próprio grupo, alunos com níveis completamente diferentes. O pouco material existente e salas que não estão minimamente preparadas para as atividades que muitas vezes queremos realizar.

- Como poderiam ser superadas as dificuldades?

Em termos de material, parece que é algo que nos supera. Tem a ver com a direção e com as verbas existentes ou não. O mesmo em relação aos espaços para prestar um melhor apoio a

estes alunos. Apesar de desenvolvermos algumas partes destes currículos no exterior, no que se refere a trabalho de sala de aula o problema são os matérias e os espaços.

- Que metodologias e estratégias utilizas na sala de aula visando os alunos de CEI?

Apresentando um material o mais atrativo possível e sempre direcionado para a prática, sempre. Também os coloco a fazer determinadas pesquisas simples e o que apresento pretendo que esteja relacionado com aprendizagens significativas.

- Em que situações ou atividades promoves interações entre os alunos com CEI e os restantes? Como promove essas interações?

Em atividades comuns à escola. Já houve várias situações em que há atividades importantes na turma... sempre que a turma faça uma atividade, estes alunos mesmo que não estejam na turma nessa mesma hora, nesse mesmo dia, nesse dia integram a atividade como qualquer outro aluno.

Promovem-se as interações acompanhando sempre os alunos com o professor da turma, pensar no que é que este aluno poderá contribuir para a atividade que se vai desenvolver e incentivar a sua participação com os colegas da turma.

- Que dificuldades encontras na operacionalização dos CEIs na sala de aula (apoio)?

É o facto de ter um grupo... é o excesso de alunos com CEI ao mesmo tempo. Um grupo demasiado grande, com mais de três alunos... é demasiado para nos dirigirmos... para fazermos um trabalho mais individualizado. É a principal dificuldade que se tem, para além da falta de material, etc..

- Como poderão ser superadas essas dificuldades?

Essas dificuldades seriam superadas se o ensino fosse mais individualizado para estes alunos. Num grupo relativamente grande é mais complicado o trabalho individual atendendo aos objetivos que constam em cada um dos seus programas.

- Que estratégias utilizas na avaliação dos alunos de CEI?

Principalmente a evolução dos alunos tendo em conta os objetivos descritos nos CEIs. Faço observação direta, registo de comportamentos e atividades. Periodicamente faço uma descrição do nível em que se encontram os alunos. As grelhas de registo estão sempre presentes de acordo com o trabalho desenvolvido.

- Que dificuldades encontras na realização da avaliação?

Na realização da avaliação não encontro muitas dificuldades. Até porque eu faço os registos com frequência. Não é difícil. Mas por vezes é difícil afirmar se eles consolidaram os conhecimentos e os vão manter. Sabes como é... por vezes parece que nunca ouviram falar do assunto ou nunca fizeram algo semelhante...

- Como poderão ser superadas essas dificuldades?

Não sei. A dificuldade de que falei em avaliar... parece estar relacionada com estes alunos...

- Que fatores relacionados com a organização escolar facilitam a operacionalização de currículos?

Para mim, o que facilita a operacionalização dos currículos... é a liberdade que nós temos de poder ter frequentes saídas para o exterior de vivermos e podermos vivenciar e pôr em prática variadas atividades relacionadas com os CEIs. O facto... também os estágios que os alunos têm no exterior. Acho que é o mais importante... . Também os horários. Os horários adaptados para estes alunos também facilitam....

- Que fatores, também relativos a organização escolar, consideras como obstáculos à implementação de currículos específicos?

A sala de aula, isto é, o facto de termos vários grupos de educação especial ao mesmo tempo na mesma sala. Por vezes chegam a ser três grupos. Outras salas onde fazemos atividades com estes alunos não estão devidamente equipadas, é o caso da sala para atividades da vida diária...

- Como poderiam ser superados esses obstáculos?

Talvez as pessoas da educação especial... são as que mais identificam os problemas, sensibilizar melhor a direção, colocar mais vezes estes problemas de modo a organizar melhor as coisas para alunos de CEI.

Anexo 3

1ª fase da análise de conteúdo: recorte das unidades de registo e criação de indicadores

(P3)

AC, P3

Unidades de registo	Indicadores	UR/1
Para mim as diferenças não são muitas.	Existência de diferenças entre o CC e o CEI	1 P3
A minha disciplina, é uma disciplina com carácter mais prático. Independentemente da falta de rigor que por vezes eles têm, porque têm dificuldades nas destrezas e motricidade fina, normalmente eles conseguem atingir essas competências... um bocadinho melhor ou pior, não temos assim muitas diferenças.	Desenvolvimento de competências de carácter prático pelos alunos com CEI	1 P3
Agora temos sim na parte da geometria, quando calha essa parte, temos de fazer umas adaptações e simplificar, dar-lhes um trabalho mais prático enquanto os outros fazem mais teórico.	Necessidade de trabalho predominantemente prático	3 P3
É o rigor... parte teóricas não fazem. Em EVT não há assim muito mais		
Porque se eles não conseguem o mesmo que os outros temos de fazer adaptações para eles conseguirem chegar lá.	Relevância dos CEI para a aprendizagem dos alunos	2 P3
Se eles têm dificuldades diferentes têm de ter adaptações no currículo diferentes. Temos de ter isto em conta.		
Tenho em conta aquilo que eu conheço do aluno. Por isso é que por vezes, no início do ano é difícil. Temos de saber quais são as dificuldades deles... até mesmo as emocionais.	Necessidade de conhecer o aluno para elaborar o CEI	3 P3
Temos de saber as características dos alunos. Se eu tenho de fazer uma coisa específica para aquele aluno que é diferente do outro, tenho de saber essas especificidades.		
Depois tenho também de arranjar qualquer coisa em comum quando tenho dois ou três alunos em simultâneo. E portanto, tenho de saber quais as dificuldades específicas de cada um.		

Precisamente também tendo em conta as características do aluno. Se eu sei que aquele aluno não consegue eu tenho de avaliá-lo de outra forma...	Necessidade de adequar a forma de avaliação	1 P3
(...) pela sua intenção, participação e interesse. E não pelo trabalho conseguido...	Necessidade de avaliar a participação e o interesse e não apenas os resultados	1 P3
Acho que existe pouco. (cooperação entre docentes) Acho que devia haver mais.	Escassa cooperação entre docentes na construção do CEI	1 P3
Deveriam ser todos, mas não são todos. Normalmente são o diretor de turma, o professor de educação especial e os professores que têm o aluno na sala.	Elaboração do CEI pelo DT, PEE e Profs das disciplinas frequentadas	1 P3
Se calhar um bocadinho com as diretrizes que o professor de educação especial dá (...)	Elaboração do CEI a partir das diretrizes do PEE	1 P3
(...) e depois cada um, com a experiência que tem e por vezes pedindo apoio uns aos outros, fazemos por disciplina. Depois aglomera-se... será o conjunto que será o CEI.	Elaboração do CEI como conjunto de adequações nas diversas disciplinas	2 P3
Talvez fosse importante haver mais reuniões... pois quando nos reunimos num conselho de turma muitas vezes não me parece que saia trabalho conjunto sobre aquele CEI... cada qual apresenta ou informa da sua parte.		
Normalmente o diretor de turma tem alguma responsabilidade mas é mais o professor de educação especial.	Responsabilidade do PEE pela elaboração final do PEI	1 P3
Acho que sim. Eu acho que alguns professores... sinceramente acho que têm pouco conhecimento da forma como se faz um CEI.	Desconhecimento dos PR sobre a forma de elaboração do PEI	1 P3
As minhas dificuldades... às vezes eliminar ou simplificar. Porque não sei se estou a ser pouco exigente. E esta parte para mim é difícil.	Dificuldade em adequar o nível de exigência curricular às características do aluno	2 P3
(...) e depois porque, por vezes não conhecemos bem os alunos e não sabemos até que ponto ele é capaz ou não de realizar determinados trabalhos.		
Isto seria uma questão de uma coisa que nós não controlamos muito. Por um lado dizem-nos para simplificar e retirar objetivos e conteúdos (...)	Orientações no sentido da simplificação e eliminação de conteúdos	1 P3

Anexo 4

2ª fase da análise de conteúdo: agrupamento dos indicadores em subcategorias e categorias

(entrevistas a P1, P2, P3, P4 e P5)

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicador	UR/Ind PR	UR/Ind PEE	UR/I Nd
Construção do CEI	Representação sobre o CEI	Necessidade do CEI	Adaptação às necessidades dos alunos	1P1,1P2	1P5	3
			Relevância dos CEI para a aprendizagem dos alunos	2P3,1P2	1P4,2P5	6
		Menor complexidade do CEI relativamente ao currículo comum	Simplificação em relação ao currículo comum	1P1		1
			Diferença no grau de exigência do currículo	1P2		1
			Diferença considerável em relação ao currículo comum	1P3	1P4	2
			Diferença nas aprendizagens académicas		1P5	1
		Orientação dos CEI para abordagens práticas	Desenvolvimento de competências de carácter prático pelos alunos com CEI	2 P1		2
			Necessidade de seleção de objetivos e conteúdos numa perspetiva funcional	1P2,1P3	2P4,2P5	6
			Necessidade de adequações nos conteúdos mais abstratos	2P3		2
			Necessidade de preparação para uma atividade profissional		2P5	2
			Ausência de necessidade de adequação curricular nas disciplinas de carácter prático e manual		1P4	1
			Desenvolvimento da linguagem oral	1P2		1
			Desenvolvimento de competências sociais	1P2		1
	Processo de elaboração do CEI	Necessidade de avaliação inicial do aluno	Necessidade de conhecer o aluno para elaborar o CEI	2P1,3P2 2P3	1P4,5P5	13
			Necessidade de adequar a forma de avaliação	1 P3		1
		Adequação dos objetivos ao perfil do aluno	Seleção de objetivos a partir de necessidades individuais		1P5	1
			Seleção de objetivos a partir das necessidades futuras do aluno		1P4	1
		Colaboração entre	Existência de colaboração entre professores	1P1,1P2		2

		professores	Elaboração do CEI com a colaboração do PEE	1P2,1P3		2
			Elaboração do CEI pelo DT, PEE e profs das disciplinas frequentadas	1P2,1P3	1P4,1P5	4
			Operacionalização da cooperação através de reuniões e outros contactos	2P1,1P2	2P4,1P5	6
		Fracá colaboração entre professores	Escassa cooperação entre docentes na construção do CEI	1 P3	1P4,2P5	4
			Necessidade de reforço da cooperação através de reuniões	1 P1,1P2	2P4	4
			Elaboração do CEI como conjunto de adequações nas diversas disciplinas	2 P3		2
		Centração do CEI no PEE	Elaboração do CEI a partir das diretrizes do PEE	1 P3		1
			Responsabilidade do PEE pela elaboração final do PEI	1 P3		1
			Desconhecimento dos PR sobre a forma de elaboração do CEI	1 P2,1P3		2
		Dificuldades na construção do CEI	Dificuldade em adequar o nível de exigência curricular às características do aluno	2 P1,2P3	2P4	6
			Dificuldade na seleção de objetivos e conteúdos	1 P3		1
			Necessidade do CEI ser elaborado no final do ano letivo pelo docente que lhe deu apoio	2P2		2

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicador	UR/Ind PR	UR/Ind PEE	UR/IND	
Desenvolvimento /implementação dos CEIs	Planificação das aulas	Plano de aulas diferenciado dos restantes alunos da turma (grupo)	Definição, na planificação, de conteúdos, estratégias, atividades e tempo para os alunos de CEI	2P1,1P2		3	
			Planificação diferenciada das atividades de acordo com as capacidades dos alunos	3P2, 3P3	3P4, 1P5	10	
			Planeamento de atividades que visam a funcionalidade do aluno		2P5	2	
		Plano de aulas integrado no plano geral da turma (grupo)	Adequação dos temas da planificação geral aos alunos de CEI	1P3		1	
			Integração das tarefas propostas nas atividades gerais planificadas para o grupo	1P2,2P3	1P4	4	
			Dificuldades na planificação de aulas	Dificuldade na escolha de atividades adequadas	1P3	2P4	3
		Dificuldade de acesso a recursos materiais			2P4,3P5	5	
		Necessidade de tempo para planificar		1P3		1	
		Procedimentos educativos em ambientes de ensino/aprendizagem	Estratégias de ensino específicas	Diferenciação do ensino e atividades na sala de aula	3P1,1P2 2P3		6
				Gestão do tempo e individualização do ensino	1P3		1
	Adequação do espaço para o aluno			1P2		1	
	Repetição frequente da instrução ou informação				1P4	1	
	Estratégias de motivação			2P3	3P4,3P5	8	
	Inserção dos alunos com CEI nas atividades da escola				1P5	1	
	Estratégias de ensino comuns		Inserção dos alunos com CEI nas atividades da turma	5P2	5P4, 2P5	12	
			Trabalho de pesquisa		1P5	1	
	Recurso ao trabalho a pares		Interações através de ajuda de pares	1P1,1P3		2	
			Mudança frequente de pares	1P3		1	
			Escolha de pares entre os alunos, de momento, desocupados	1P3		1	
			Escolha do par de acordo com o seu perfil	1P3		1	
			Implementação de redes sociais como forma de interação		1P4	1	
	Dificuldades na	Dificuldade em fornecer ajuda a todos os alunos	2P1,2P3	1P4,4P5	9		

		implementação de procedimentos educativos	Dificuldade na gestão do tempo	1P1,3P2 2P3		6
			Dificuldade em relacionar os conteúdos trabalhados com a realidade		1P4	1
			Sentimentos de angústia perante as dificuldades	3P3		3
		Necessidades sentidas na implementação de procedimentos educativos	Necessidade de coadjuvação por técnicos especializados	2P1,4P3		6
			Necessidade de par pedagógico especificamente para estes alunos	2P3		2
			Necessidade de redução do nº de alunos na sala	2P1		2
			Necessidade de mudança de atitude dos docentes		1P5	1
		Necessidades de formação docente	Necessidade de formação docente de cariz prático		1P4	1
			Necessidade de formar turmas apenas com alunos de CEI	4P2		4
		Processo de avaliação dos alunos com CEI	Adequações na avaliação	Necessidade de adequar a forma de avaliação aos objetivos do CEI	1P2,1P3	1P4,2P5
	Necessidade de observação e avaliação de comportamentos e atitudes			1P1,2P3	1P5	4
	Necessidade de avaliar as atitudes e não apenas os resultados			1P1,1P3		2
	Observação e avaliação de desempenhos			1P1,2P2 2P3	1P4,1P5	7
	Forma de recolha de informação		Necessidade de construção de registos de avaliação	1P1,1P2 2P3,	1P4,2P5	7
			Necessidade de trocar informações com outros docentes sobre a aprend. dos alunos visando melhorar a avaliação	2P1	2P4	4
	Dificuldades na avaliação		Dificuldade em determinar as aprendizagens dos alunos	1P1	1P4,2P5	4
			Dificuldade na avaliação destes alunos	3P2		3

Influência da organização escolar na operacionalização dos CEIs		Dificuldade em efetuar todos os registos da turma	2P3		2
		Menor exigência na avaliação dos alunos com CEI	1P1,1P2 2P3		4
	Estrutura curricular adequada aos alunos de CEI	Relevância da construção de matriz curricular dirigida aos alunos de CEI	1P1, 1P3		2
		Importância das áreas práticas no currículo dos alunos		1P4, 1P5	2
		Contributo dos horários e espaços educativos para a melhoria das atitudes dos alunos	1P2	1P5	2
		Adequação da integração dos alunos nas turmas e em pequenos grupos	1P3		1
		Adequação de alguns espaços de aprendizagem	1P1	2P4	3
		Apoio adequado da educação especial	1P3		1
	Dificuldades na obtenção de informação	Dificuldade de acesso a informação sobre os alunos e respetivos procedimentos educativos	3P3		3
		Dificuldade em conhecer a legislação e outras orientações	3P3		3
		Necessidade de melhorar a informação documental respeitante aos alunos	2P2	2P4	4
	Necessidade de acréscimo de envolvimento da direção	Necessidade de maior participação da direção na resolução de problemas	1P1	2P4,2P5	5
		Dificuldade em sensibilizar os funcionários para colaborar nas AVDs		2P4	2
		Dificuldade de organização dos espaços de atividades práticas		3P4,3P5	6
		Necessidade de participação dos docentes de EE na elaboração de horários		1P4	1
		Necessidade de mudanças legislativas e apoio financeiro	1P1		1

