



INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

A GESTÃO DO CURRÍCULO NOS CURSOS DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO QUE INTEGRAM ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

**Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Ciências da Educação
- Especialização em Educação Especial -**

Cláudia Mendonça Rosa Jorge
2009



INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

A GESTÃO DO CURRÍCULO NOS CURSOS DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO QUE INTEGRAM ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

**Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Ciências da Educação
- Especialização em Educação Especial -**

Cláudia Mendonça Rosa Jorge
Sob a orientação de: Professora Doutora Teresa Maria de Sousa dos Santos Leite
2009

AGRADECIMENTOS

A elaboração deste trabalho resultou de muito empenho e dedicação que permitiram atingir os meus objectivos. No entanto, tenho ainda a agradecer a colaboração e apoio de algumas pessoas que me ajudaram no decorrer de todo o processo.

À **Professora Doutora Teresa Leite**, minha professora e orientadora do Mestrado, pelo apoio e disponibilidade prestados no decorrer de todo o percurso de realização deste trabalho em todos os momentos.

A todas os professores participantes da turma de CEF pela disponibilidade e colaboração demonstradas nas entrevistas e nas aulas observadas.

À **Susana Vila Nova** por me ter acompanhado, apoiado e auxiliado em todos os momentos mais difíceis desta minha caminhada. Agradeço todo o apoio e disponibilidade demonstrados.

Aos meus **pais, irmã, sobrinhas e amigos** por toda a compreensão e ajuda dispendida ao longo da minha vida e particularmente durante esta etapa que por vezes foi tão dura, mas que vocês sempre me ajudaram e me deram ânimo para continuar em frente.

À **Sílvia Viegas** por todo o apoio e disponibilidade prestada na recta final deste meu trabalho.

À minha colega **Ana Batista** pela ajuda e apoio disponibilizados ao longo deste mestrado.

E, de modo a salvaguardar a omissão de alguém, agradeço a todos aqueles que, directa ou indirectamente, contribuíram para a realização deste trabalho e me ajudaram em todo o meu percurso académico e de vida.

Muito OBRIGADA a todos!

RESUMO

A inclusão dos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) nas escolas do ensino regular implica mudança nas atitudes e práticas dos professores, nomeadamente ao nível da gestão curricular.

O presente trabalho, desenvolvido através de um estudo de caso desenvolvido numa turma do Curso de Educação e Formação (CEF), numa Escola Básica do 2º e 3º ciclos de uma cidade alentejana, visa conhecer o tipo de práticas que são desenvolvidas em sala de aula nos CEF e em que medida correspondem às necessidades dos alunos que frequentam estes cursos e o tipo de diferenciação que se realiza nestes percursos para incluir alunos com NEE.

Para tal, seleccionámos uma turma que frequenta o 2º ano de CEF (equivalente ao 9º ano do percurso regular), constituída por 11 alunos, dos quais um tem NEE. As duas técnicas utilizadas para a recolha de dados foram a entrevista e a observação naturalista, em contexto de sala de aula. Realizaram-se 7 entrevistas semi-directivas, a professores que leccionam diferentes disciplinas nesta turma, e 4 observações naturalistas, uma em cada aula, nas disciplinas de Educação Física, Língua Portuguesa, Ciências Naturais e Cidadania e Mundo Actual.

Os resultados permitiram concluir que, apesar de os professores reconhecerem que este percurso escolar é mais adequado e benéfico para os alunos com NEE e de afirmarem ter em consideração as NEE dos alunos, o tipo de gestão curricular realizado pela equipa pedagógica revela-se insuficiente e pouco consistente perante as NEE do aluno.

A expectativa dos participantes sobre a eficácia dos CEF é baixa, o trabalho desenvolvido na sala de aula, por vezes, não se traduziu nos pressupostos pré-estabelecidos, uma vez que as metodologias e estratégias de trabalho apresentadas, ao longo das aulas observadas, não parecem contribuir para que o aluno com NEE alcance os objectivos previamente estabelecidos. Estas situações parecem decorrer quer da falta de adequação de estratégias e recursos pedagógicos, quer do parco trabalho em equipa.

Pensamos que a partilha efectiva de experiências, materiais e práticas pedagógicas, aliada a uma maior consciencialização da importância do que é adequar, diversificar e diferenciar todo o processo ensino/aprendizagem dos alunos conduziria a um percurso escolar mais autónomo, eficaz e ajustado às verdadeiras necessidades dos alunos, quer actuais, quer no processo de transição para a vida activa.

Palavras-chave: *Cursos de Educação e Formação, Necessidades Educativas Especiais; Equipa Pedagógica; Diferenciação Curricular.*

ABSTRACT

Introducing students with special education needs into schools following the national curriculum implies a necessary change in teachers' attitudes and practices, especially concerning curriculum management.

The present research work is based on a case study held in a vocational training class studying in a high school situated in a village of the Alentejo part of Portugal. It aims to acknowledge on the one hand the different types of practices which are developed in classroom context within students following vocational training studies and on the other hand to acknowledge as well as to which extent those same practices correspond to both either the needs of those particular students and would be sufficiently varied as to include special education needs students adapting vocational training courses.

Bearing in mind these purposes, a class studying in their final year of the two-year course (which would correspond to attending ninth grade within the national curriculum of Portuguese studies) has been selected. Of its group of eleven students one of them showed some special education needs.

Two major techniques have been used while gathering data within classroom context – interviewing teachers and direct observation of teaching practices. Seven teachers lecturing different subjects have been interviewed based on meandering style interviews and four different classes have provided data for the current research work by means of its observation (direct observation) in such different areas such as Physical Education, Portuguese Language, Science and Citizenship and Contemporary World.

The results have allowed to conclude that, despite teachers recognizing that vocational training courses are the most appropriate type of education for students displaying education needs and that it takes these students into deep consideration when it comes to curriculum management held by the group of teachers working with the group of students, management itself has proven to be lacking consistency when it comes to support students with special education needs.

Teachers involved in putting into practice vocational training courses have shown low expectations regarding this pattern of education, since work being done in classroom context appears to have not reached the predicted outcome at first hand. So it happens mostly because both methodology and strategies regarding tasks developed with students engaged in this learning process, which were in fact registered by means of direct observation techniques do not seem to fairly contribute into helping students overcome their learning disabilities. So it is as a result of both lacking team work on the one hand as well as using inappropriate strategies and pedagogical resources.

In sum, it is believed that the effective sharing of experiences, resources and pedagogical practices, allied to a major awareness of how important it is to adjust, diversify and differentiate the whole teaching / learning process would lead to a more autonomous and effective educational course adjusted to the real needs of students, either currently engaged in vocational training courses or on the verge on entering the labour market.

Keywords: *Education and Training Courses; Special Educational Needs; Pedagogical Team; Curricular Differentiation.*

ÍNDICE

I	INTRODUÇÃO		1
II	ENQUADRAMENTO TEÓRICO		4
	1.	CURRÍCULO E DESENVOLVIMENTO CURRICULAR	4
	1.1	Natureza e âmbito	4
	1.2	Níveis de Decisão Curricular	7
	1.3	Modelos de Desenvolvimento Curricular	11
	2.	DIFERENCIAÇÃO CURRICULAR	12
	2.1	Conceito de diferenciação	13
	2.2	Os níveis de operacionalização da Diferenciação Curricular	15
	2.3	As práticas da Diferenciação Curricular e as NEE	17
	2.4	A Flexibilidade, as Adequações Curriculares e as NEE	18
	3.	PRÁTICAS EDUCATIVAS EM SALA	23
III	METODOLOGIA DO ESTUDO		27
	1.	Contexto do estudo	27
	2.	Questões e Objectivos da Investigação	36
	3.	Desenho do Estudo	38
	4.	Caracterização dos participantes	41
	5.	Recolha e tratamento dos dados	43
	5.1.	Entrevista, Análise de Conteúdo e sua fiabilidade	43
	5.2.	Observação Naturalista e Análises das Observações	46
IV	APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS		50
	1.	RESULTADOS DAS ENTREVISTAS	50
	1.1	Estrutura da análise dos dados	50
	1.2	Análise dos dados obtidos na AC – temas e categorias	50
	1.2.1	Percepção sobre os CEF	53
	1.2.2	Projecto Curricular de Turma	56
	1.2.3	Gestão Curricular	59
	1.2.4	Avaliação Curricular	62
	1.2.5	Inclusão dos alunos com NEE nos CEF	65
	1.3	Síntese das entrevistas	70
	2.	RESULTADOS DAS OBSERVAÇÕES NATURALISTAS	72
	2.1	Observação 1	73
	2.2	Observação 2	76
	2.3	Observação 3	80
	2.4	Observação 4	83
	2.5	Síntese das Observações	85
V	CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES		89
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS		95
	ÍNDICE DOS ANEXOS		99

LISTA DE ABREVIATURAS

NEE	Necessidades Educativas Especiais
CEF	Cursos de Educação e Formação
RVCC	Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências
ANQ	Agência Nacional para a Qualificação
CNQ	Catálogo Nacional de Qualificação
SNQ	Sistema Nacional de Qualificação
AC	Análise de Conteúdo
UR	Unidade de Registo
PCT	Projecto Curricular de Turma
fi	Frequência absoluta
Prof.	Professor
DT	Director de Turma
T	Alunos da turma sem NEE
A5	Aluno com NEE

ÍNDICE DAS QUADROS

Quadro 1	Indicadores da evolução das Qualificações da População em Portugal	27
Quadro 2	Média de anos de escolarização da população adulta	28
Quadro 3	Taxas de Abandono Escolar e de Saídas Antecipada e Precoce (%)	28
Quadro 4	Evolução das Taxas de Retenção e de Desistência	28
Quadro 5	Matriz curricular dos cursos de Tipo 1, 2 e 3	32
Quadro 6	Matriz curricular dos cursos de Tipo 4, 5, 6, 7 e Curso de Formação Complementar	33
Quadro 7	Áreas de Formação definidas de acordo com a Classificação Nacional de Áreas de Educação e Formação	33
Quadro 8	Certificação dos Percursos de Formação	34
Quadro 9	Resultados obtidos nos Temas e Categoria da Análise de Conteúdo	51
Quadro 10	Resultados obtidos no Tema: Percepção dos entrevistados sobre os CEF ...	53
Quadro 11	Resultados obtidos no Tema: Projecto Curricular de Turma	56
Quadro 12	Resultados obtidos no Tema: Gestão Curricular	59
Quadro 13	Resultados obtidos no Tema: Avaliação Curricular	62
Quadro 14	Resultados obtidos no Tema: Inclusão dos alunos com NEE nos CEF	65
Quadro 15	Estrutura da situação de aprendizagem do professor A	73
Quadro 16	Comportamentos verbais e não verbais do professor A	73
Quadro 17	Comportamentos verbais e não verbais dos alunos	74
Quadro 18	Estrutura da situação de aprendizagem do professor B	76
Quadro 19	Comportamentos verbais e não verbais do professor B	77
Quadro 20	Comportamentos verbais e não verbais dos alunos	78
Quadro 21	Estrutura da situação de aprendizagem do professor D	80
Quadro 22	Comportamentos verbais e não verbais do professor D	80
Quadro 23	Comportamentos verbais e não verbais dos alunos	81
Quadro 24	Estrutura da situação de aprendizagem do professor F	83
Quadro 25	Comportamentos verbais e não verbais do professor F	83
Quadro 26	Comportamentos verbais e não verbais dos alunos	84

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Dados de caracterização dos participantes do estudo	42
-----------	---	----

ÍNDICE DAS FIGURAS

Figura 1	Hierarquia das adequações curriculares por grau de afastamento relativamente ao currículo comum	20
Figura 2	Níveis de dupla certificação contemplados pelas qualificações do CNQ	31

I - INTRODUÇÃO

O sistema de ensino na Europa, ao longo do século XX, foi evoluindo de modo a proporcionar um nível de escolaridade cada vez mais elevado a um número cada vez maior de indivíduos. A Lei de Bases do Sistema Educativo, aprovada em 1986, definiu um alargamento da escolaridade obrigatória para 9 anos com o objectivo de alcançar uma taxa de escolarização de 100% aos 14 anos de idade. Este objectivo viria a ser alcançado em 1997. Este desígnio, aliado ao combate ao trabalho infantil e ao abandono escolar deram lugar a uma crescente diversidade populacional na escola. As medidas de remediação curriculares não se revelavam suficientemente eficazes para evitar o aumento da taxa de abandono escolar e em 2004 o Ministério da Educação cria os Cursos de Educação e Formação (CEF) como resposta a esta problemática, procurando assim superar os baixos níveis de qualificação da população juvenil e adulta.

Estes percursos permitem aos alunos, com idade igual ou superior a 15 anos a possibilidade de, em simultâneo, concluírem a escolaridade obrigatória e adquirirem as qualificações e competências profissionais.

Os CEF caracterizam-se por um currículo mais prático e flexível de acordo com os interesses e necessidades dos alunos e do mercado de trabalho. Os conteúdos curriculares das várias disciplinas podem e devem ser planificados tendo em conta a população alvo, as especificidades de cada curso e a sua utilidade a nível profissional. No entanto, a realidade das escolas de hoje e as alternativas escolares disponibilizadas aos alunos, como os CEF, colocam a questão de saber como é que este percurso se desenvolve nas escolas e até que ponto têm sido uma resposta realmente eficaz e profícua para a diversidade dos indivíduos que a frequentam.

Em princípio, os alunos com NEE têm nos CEF uma resposta mais eficaz às suas especificidades uma vez que estes cursos se caracterizam pela facilidade em se adequar o currículo às necessidades e preferências dos alunos, permitindo-lhes para além da conclusão da escolaridade obrigatória, uma integração escolar e uma preparação profissional mais eficaz, real e objectiva.

Com efeito, o sucesso escolar ao nível do currículo depende da possibilidade de adequar o currículo às capacidades e motivações dos alunos. Este processo de aproximação entre as competências desejadas e as capacidades e motivações do indivíduo ou grupo terá maiores hipóteses de ser bem sucedido se também os ambientes de aprendizagem forem adequados às características dos alunos.

Se os CEF são, por excelência, flexíveis e ajustáveis às características da sua população, coloca-se a questão de saber de que forma os professores ajustam e ade-

quam o currículo, de modo a promover o sucesso dos alunos, principalmente os que têm NEE?

As atitudes dos professores face à diversidade, à diferença, às áreas de aprendizagem que privilegiam, às estratégias que utilizam, bem como o processo de avaliação que implementam, constituem todo um conjunto de factores que se não forem trabalhados tendo em consideração os alunos, podem restringir o processo ensino/aprendizagem e levar ao abandono escolar. Esta situação pode suceder por variados motivos, um dos quais poderá estar associado ao desequilíbrio que estes alunos sentirão entre o que é suposto aprenderem e o que sentem como efectivamente útil no seu quotidiano. As suas necessidades devem ser identificadas, em relação ao contexto social, educativo e pedagógico em que decorre todo o processo educativo.

Importa reflectir, também, em que medida o desenvolvimento do currículo, isto é, a articulação e a organização curriculares, e os procedimentos pedagógicos adoptados são, ou não, adequados a um percurso cuja vertente educativa/formativa privilegia a progressão diferenciada e a inclusão escolar dos alunos, nomeadamente os alunos com NEE.

A prática educativa exige assim a análise de cada situação, o planeamento e a execução de estratégias que visem os objectivos de ensino propostos de modo a permitir a diferenciação na planificação e a diversificação das práticas de ensino. Uma vez que a diferenciação incide na adequação das estratégias de ensino encontradas pelo professor para se aproximar das estratégias de aprendizagem de cada aluno, é necessário salvaguardar uma metodologia de inclusão onde se respeite a diferença e os vários ritmos e estilos de aprendizagem.

Contudo, as dificuldades dos professores neste campo têm-se mostrado relevantes, em grande parte porque a sua formação, de um modo geral, os prepara para desenvolver um trabalho centrado no professor e tendo por referente o aluno-padrão.

Por outro lado, as dificuldades dos alunos, em geral, podem e devem ser vistas como um estímulo para a melhoria do ensino, dado que constituem desafios que obrigam à procura de outras respostas. Nesse sentido, a diferença é um valor que deve ajudar a que qualquer indivíduo compreenda e aceite o outro, reconhecendo as suas necessidades e capacidades. Sendo a diversidade uma característica cada vez mais evidente da população das escolas, é necessário encontrar outros processos de gestão do currículo em sala de aula, como o apoio interpares e o trabalho em cooperação.

A importância do currículo e a maneira como este é reconstruído pelos intervenientes no processo de ensino/aprendizagem são aspectos importantes abordados neste trabalho, uma vez que a gestão curricular é o processo que permite a construção do saber no espaço escola.

Partindo destas preocupações, as duas questões-chave deste estudo consistem em conhecer o tipo de

o tipo de práticas que são desenvolvidas na sala de aula dos CEF e em que medida correspondem às necessidades dos alunos que frequentam estes cursos e o tipo de diferenciação que se realiza em turmas de CEF que integram alunos com NEE. Com efeito, aliada à complexidade da organização e gestão da prática educativa num curso deste tipo, acresce ainda a dificuldade em saber como trabalhar com alunos com NEE.

Foi com base nesta conjuntura e reflexão que se estabeleceram os três grandes objectivos do estudo:

- Perceber o tipo de diferenciação curricular que os docentes realizam nos CEF e quais as situações em que esta acontece;
- Identificar as metodologias e práticas no processo de ensino/aprendizagem dos alunos com NEE, nos CEF;
- Propor algumas formas de elaboração de adequações curriculares que constituam respostas às NEE dos alunos.

Assim, o nosso trabalho será organizado da seguinte forma: no primeiro capítulo será apresentada uma revisão da literatura abordando as teorias e os modelos explicativos da problemática em estudo, tais como o currículo e o desenvolvimento curricular, a diferenciação curricular, as metodologias e práticas no processo ensino/aprendizagem de alunos com NEE.

Relativamente à metodologia de investigação, segundo capítulo, far-se-á a contextualização do estudo, serão definidas as questões e objectivos, apresentar-se-á o desenho da investigação e a caracterização dos participantes no estudo. Neste capítulo serão ainda descritas as duas técnicas utilizadas no trabalho: a entrevista e a observação em contexto de sala de aula.

No terceiro capítulo, serão apresentados e discutidos os resultados obtidos nas entrevistas e observações, sendo feita uma confrontação com as teorias e conclusões dos estudos apresentados no enquadramento teórico. No que concerne às entrevistas, apresentaremos os resultados obtidos através da análise de conteúdo destas, quer a nível global, quer por tema. No que respeita às observações de sala de aula, serão analisados os comportamentos dos professores e dos alunos, por aula observada. Após a discussão dos resultados obtidos em cada aula far-se-á, também, uma síntese global.

No último capítulo serão apresentadas as conclusões finais do estudo e propõem-se algumas recomendações, decorrentes dos resultados antes apresentados.

II. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. Currículo e Desenvolvimento Curricular

1.1. Natureza e âmbito

“Não há nada raro e misterioso sobre o desenvolvimento do currículo, nem requer um elevado grau de especialização técnica nem está reservado exclusivamente aos consagrados, mas representa sem dúvida, uma questão muito complexa” (Kliebard, 1985 *cit in* Pacheco 2001: 63).

A primeira complexidade da noção de desenvolvimento curricular reside na própria definição do conceito, uma vez que esta depende da noção de currículo perflhada.

O currículo constitui o núcleo da função da escola, uma vez que inclui um conjunto de saberes/aprendizagens que os alunos têm de adquirir e é através desta instituição que se torna possível veicular, desenvolver e alcançar este conjunto de conhecimentos (Roldão, 1999). A mudança que a nossa sociedade está actualmente a viver, no plano educacional, é caracterizada pela pressão social sobre a escola, visto que esta tem de ajustar, reconstruir e/ou adequar o seu currículo e a forma de o gerir às necessidades dos seus alunos.

Freitas (1988, *cit in* Pacheco 2001: 65) descreve o currículo como uma prática que consiste numa tarefa que compete a muitos profissionais. O professor é o agente mais exposto e o maior responsável em todo o processo, mas este é o último executor de todo o plano, partilhando as responsabilidades com outros agentes educativos.

Apple (1990, *cit in* Roldão, 1999: 43) define o currículo como sendo “um conjunto de aprendizagens consideradas necessárias num dado contexto e tempo e à organização e sequência adoptadas para o concretizar ou desenvolver”.

No mesmo sentido, Roldão (1999: 24), define currículo escolar como “o conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar”.

Por sua vez, Zabalza (1994, *cit in* Madureira e Leite, 2003) define o currículo como um conjunto de acções da escola de forma a desenvolver a aprendizagem dos alunos, englobando um conjunto de experiências programadas pela escola, dentro e fora dela, e um conjunto de experiências vivenciadas pelos alunos, sob a orientação da mesma. Nesta definição prevalecem duas grandes ideias: a primeira prende-se com o que se espera que os alunos atinjam e a segunda relaciona-se com o que o aluno vivencia e experiencia ao longo do seu percurso até atingir os resultados pretendidos (Madureira e Leite, 2003).

Verificamos, assim que, de algum modo, estas definições reflectem a perspectiva curricular que lhes está subjacente.

Analisemos as três teorias curriculares apresentadas por Pacheco (2001, de acordo com Kemmis, 1988), tendo em conta, para além da definição de currículo, a incidência deste, a relação entre a teoria e a prática, o papel do professor e o papel do aluno:

Na **teoria académica e técnica**, o currículo corresponde a um plano estruturado de acção pedagógica que se destina à obtenção de resultados de aprendizagens organizados no âmbito da escola. O currículo divide-se então em três momentos distintos: elaboração, implementação e avaliação, em função dos objectivos e dos resultados. O currículo é considerado um plano de ensino/aprendizagem centrado nos conteúdos ou nos objectivos previamente formulados.

Esta perspectiva inclui dois focos de incidência diferentes, académico (ênfase na especialização do conhecimento dividido pelas várias áreas científicas/disciplinas) ou tecnológico (realce nas finalidades e nos meios mais eficazes para as alcançar). A relação entre a teoria e a prática depende das situações e das necessidades concretas dos programas definidos pelos técnicos educativos ou especialistas sendo o professor o executor desse currículo e o aluno o objecto de ensino.

Na **teoria humanista e prática**, o currículo é uma proposta ou hipótese que necessita de ser construída de forma progressiva pelo professor em situações de aprendizagem adequadas à realidade da sua escola. Esta concepção de currículo incide na interpretação e na procura de um significado contextualizado das orientações curriculares comuns, com base na actividade prática e na negociação com os alunos. Nesta perspectiva, o professor é o decisor e gestor do currículo, enquanto o aluno é um sujeito participante.

Por último, na **teoria crítica e reconstrucionista**, o processo de desenvolvimento do currículo deve ser compreendido como uma problemática, reconhecendo tanto aos professores como aos alunos, a liberdade para negociar e determinar os conteúdos curriculares, visto a aprendizagem ser um acto social. Torna-se indispensável criar um ambiente social de aprendizagem que leve à construção activa dos conhecimentos e desenvolvimento de atitudes. A relação teoria/prática é feita através da reflexão sobre a prática e o questionamento da teoria. Ao professor cabe assim construir o currículo, no qual o aluno é encarado simultaneamente como objecto e sujeito do ensino/ aprendizagem.

Intrínseca à definição de currículo está também a forma como este é desenvolvido e dinamizado. O desenvolvimento curricular refere-se principalmente à sua concepção, implementação e avaliação, ou seja, ao seu processo de construção.

Em sentido mais abrangente, este desenvolvimento corresponde a uma prática complexa que se alicerça, planeia, realiza e avalia em diferentes momentos, mas

todos eles relacionados entre si, dado que expressam uma mesma realidade (Pacheco, 2001).

Gay (1991, *cit in* Pacheco 2001: 66) defende que a questão principal para compreender a dinâmica do desenvolvimento do currículo reside em saber quem controla o processo de tomada de decisões e de que forma esse controlo é exercido, Ribeiro (1990 *cit in* Pacheco 2001: 64) define o desenvolvimento curricular...

“como um processo dinâmico e contínuo que engloba diferentes fases, desde a justificação do currículo até à sua avaliação e passando necessariamente pelos momentos de concepção/elaboração e de implementação.”

Para Pacheco (2001), o desenvolvimento curricular é um processo dinâmico, que corresponde a uma (re)construção da tomada de decisão, de modo a estabelecer uma ponte entre as intenções (projecto socioeducativo) e a realidade (projecto didáctico). Para este autor, o desenvolvimento curricular é um processo de construção (concepção, implementação e avaliação) que envolve pessoas e procedimentos.

Para Ribeiro (1990 *cit in* Pacheco 2001), o essencial é definir, dentro da continuidade deste processo, as suas várias fases. Para este autor, a construção do plano curricular tem em conta, em primeiro lugar, o contexto e as condições da sua execução, depois, mediante a realidade escolar, implementam-se os planos e programas. A avaliação e a execução são as duas últimas fases deste processo.

No entanto, independentemente do nível de planificação, as decisões curriculares incidem nos objectivos, nos conteúdos, nas actividades, nos recursos e na avaliação.

Para Gay (1991, *cit in* Pacheco 2001) o desenvolvimento curricular depende de quem controla todo o processo e de que forma esse controlo é feito. Para este autor, as políticas curriculares (decisões das instâncias políticas e dos contextos escolares) são implementadas através de três tipos de instrumentos:

“[...] normativos explícitos e objectivos (leis, decretos-leis, portarias, despachos normativos); normativos interpretativos e subjectivos (circulares e ofícios circulares); documentos de orientação e de apoio (texto de apoio, documentos internos da escola).” (Pacheco, 2001: 67)

Apesar da maioria das decisões educativas passarem pela administração central, é exigido cada vez mais às escolas e aos professores que façam a gestão do currículo. Como Roldão (1999: 25) enuncia é necessário “decidir o que ensinar e porquê, como, quando, com que prioridades, com que meios, com que organização, com que resultados...”

Gerir o currículo implica, inevitavelmente, uma tomada de decisão, de modo a planificar as aprendizagens que se pretendem alcançar, tendo em consideração o que a escola julga ser mais adequado (Roldão, 1999). Para a mesma autora, as decisões da gestão curricular referem-se fundamentalmente: às ambições, às opções, às priori-

dades, às aprendizagens que a escola pretende para os seus alunos; aos métodos, à organização e formas de funcionamento da escola e das aulas; às avaliações do resultado das opções tomadas e da informação e divulgação desses resultados.

Gay (1991, *cit in* Pacheco 2001) defende que o modo como se articulam as decisões e a autonomia que é concedida aos intervenientes directos do desenvolvimento curricular, principalmente os professores, depende tanto do modelo de organização escolhido, como da inter-relação entre as intenções e o processo de realização.

Exposto isto, é imprescindível abordar quais são e como se caracterizam os vários modelos de desenvolvimento curricular, bem como o contexto e os níveis de decisão curricular existentes e quais as formas de gerir o currículo.

1.2. Níveis de Decisão Curricular

Segundo Roldão (1999) a gestão é um processo de tomada de decisão orientado para finalidades que se pretendem alcançar. Porém, as decisões curriculares estão dependentes das decisões ao nível central, institucional, de grupo e individual.

A autora refere que, intrínseca à gestão do currículo, está a forma de analisar, de decidir e concretizar essa decisão, de avaliar o seu desenvolvimento, os seus resultados, para depois se poder prosseguir, reorientar ou abandonar a decisão tomada.

Pacheco (2001) considera o currículo como um *continuum* de decisão e uma construção que se verifica em diversos contextos, correspondendo a diferentes fases e etapas de concretização, dependendo do modelo de decisão curricular adoptado pela política curricular.

No **contexto político administrativo**, o currículo formal é o resultado de uma decisão político-administrativa. O projecto socioeducativo é moldado pela administração central na forma de elaboração curricular (com a apresentação de uma proposta de projecto de escolarização) e na forma da prescrição curricular (com a apresentação dos programas e planos curriculares, orientações metodológicas e critérios de avaliação).

Dentro deste contexto as normas curriculares são definidas (mediante ordens jurídicas e administrativas), as prescrições curriculares, os planos e os programas, são propostas, assim como as orientações programáticas e os critérios de organização curricular.

Pacheco (2001) refere que neste contexto existem três fases específicas: o planeamento curricular, a prescrição curricular e a organização curricular vertical.

Na 1ª fase, planeamento curricular, a primeira grande decisão, é a elaboração dos currículos para os diferentes níveis de ensino.

Dos vários modelos globais de construção curricular Pacheco (2001), destacou D' Hainaut (1980, *cit in* Pacheco, 2001: 74)), como sendo a perspectiva mais completa. Este autor esquematizou o plano de elaboração de um currículo em três níveis:

- “ A. – Análise dos fins e focagem dos objectivos.
- B. – A investigação sobre os métodos e os meios de ensino, incluindo a realização dos instrumentos.
- C. – A determinação dos métodos e dos meios de avaliação, compreendendo, eventualmente, a concretização dos seus instrumentos” (D' Hainaut, 1980, *cit in* Pacheco 2001: 74)

A 2ª fase, prescrição curricular, surge após a construção do currículo em termos de intenções, a política administrativa tem como etapa seguinte apresentá-lo. No entanto, este deve ser entendido como uma orientação e um estímulo, pois é a administração central quem tem a responsabilidade de criar uma cultura de escola, onde o currículo é o principal instrumento.

Pacheco (2001: 75) alude que na prescrição curricular se discute “a homogeneização ou uniformização, ou seja, a existência de um currículo comum ao nível dos conteúdos e das actividades das aprendizagens [...] que na prática, coloca problemas e situações nem sempre fáceis de solucionar.”

No entanto, do ponto de vista das possibilidades, o currículo prescrito surge como uma base de igual direito de acesso à educação, por parte de todos os alunos, com as mesmas ofertas de formação.

Esta homogeneização de uma formação básica comum confere

“[...] a criação de condições que favoreçam um contacto mais prolongado de cada professor (ou grupo de professores), com cada aluno (ou grupo de alunos) de modo a permitir o conhecimento mútuo mais aprofundado nas actividades escolares e não escolares. Só assim será possível conhecer as diferenças socioculturais, os diferentes ritmos de aprendizagem, motivações, interesses, aptidões e, procurar respostas individualizadas e personalizadas” (CRSE, 1987, *cit in* Pacheco 2001: 76).

Verifica-se que a prescrição curricular está associada a duas ideias: **decisões curriculares** – inclui a prática de ensino e todo o conhecimento que a fundamenta – e **qualidade curricular** – abrange todo o processo e produto como os materiais curriculares (Pacheco, 2001).

A 3ª fase é composta pela organização curricular vertical, que corresponde à sequência de objectivos e conteúdos nos vários níveis e anos curriculares (por exemplo, a relação entre o que se aprende no 5º ano com o que se aprendeu no 4º ano) (Pacheco, 2001: 80).

Na organização/estruturação do currículo é importante salientar os princípios organizativos de Lundgren (1983, *cit in* Pacheco 2001: 80) que advêm de opções políticas e sociais. Estas opções referem-se à organização global do currículo e à forma como são utilizados os vários instrumentos metodológicos.

Na actual estrutura escolar, a integração curricular ainda não é uma realidade, principalmente porque continua a prevalecer um modelo organizativo centrado nas disciplinas, no trabalho individual e fragmentado do docente e na submissão do aluno. No entanto, o caminho para novas formas de agrupar docentes e alunos (reconhecendo a diversidade e pluralidade das experiências de aprendizagem dos alunos) e para uma diferente concepção do processo ensino/aprendizagem é aberto.

Face à decisão política sobre o que deve ser o currículo, cabe à escola construí-lo mediante a sua realidade, nível de decisão intermédia que se situa no **contexto de Gestão**. Neste nível de decisão o currículo é visto como uma prática e uma construção, onde

“...todos quanto nele participam são considerados sujeitos e não objectos, desempenhando um papel activo e interdependente, tanto no projecto educativo como no projecto curricular, dentro de um quadro específico de organização curricular e administrativa.” Grundy (1987, *cit in* Pacheco 2001: 88).

Segundo Pacheco (2001), esta construção, situa-se ao nível da mesoestrutura curricular (escola, território educativo), entre a macroestrutura (ministério, regiões) e a microestrutura de ensino (professores e alunos em interacção didáctica).

Todavia, é nos contextos de decisão curricular, ao nível intermédio da escola e ao nível concreto da sala de aula que se constroem o **projecto de escola** (que se expressa em três projectos interdependentes: o educativo, o curricular e o organizativo) e o **projecto didáctico** ou de turma (que se situa no contexto de realização do currículo e que envolve os intervenientes directos do espaço de sala de aula). Estes dois projectos são considerados o prolongamento das decisões curriculares tomadas no contexto da administração central Pacheco (2001).

Madureira e Leite (2003) defendem que o projecto curricular de escola deve ser construído mediante as directrizes do currículo nacional, relativamente às competências que todos os alunos devem atingir ao concluírem a escolaridade. Todavia, este projecto curricular de escola tem de definir também as opções e aspectos curriculares nos quais a escola quer investir, mediante as características da sua população escolar, organizando as competências e conhecimentos que os alunos devem adquirir.

Sintetizando, qualquer proposta curricular proveniente da administração central passa pelo filtro das escolas, sendo analisada e adaptada à luz das suas políticas e das suas práticas, através da construção do projecto curricular de escola.

No contexto de gestão é profícuo reter que cada escola tem o dever de organizar horizontalmente e verticalmente o conjunto das actividades lectivas e não lectivas facultando as condições necessárias para a promoção das actividades e dos sucessos educativos dos seus alunos, tendo em conta os “princípios da diversidade curricular e da provisão curricular diferenciada” (Pacheco, 2001: 101).

Embora seja basilar a construção do projecto de escola e o projecto de turma, estes só ganham sentido, forma e vida quando entramos no **contexto de realização**, onde estes projectos são trabalhados.

Neste contexto de decisão, a intervenção curricular dos professores, “pelo seu papel de construtores directos de um projecto de formação”, (Clandinin e Connelly 1992 *cit in* Pacheco 2001: 101) e dos alunos, “pelas suas experiências que legitimam e modificam este mesmo projecto” (Erickson e Shultz, 1992 *cit in* Pacheco 2001: 101) têm de ser explícitas.

Madureira e Leite (2003: 93) referem que o projecto curricular de turma é elaborado pelo professor,

“[...] definindo as prioridades da sua abordagem aos conteúdos de ensino, a organização da sequência de actividades e os materiais de apoio a produzir e operacionalizando os processos de trabalho a utilizar com cada turma, nomeadamente os critérios de diferenciação a adoptar face aos alunos.”

Gimeno (1986 *cit in* Pacheco 2001: 101) defende que o projecto de turma é “uma estrutura sistémica composta por seis elementos básicos: objectivos didácticos, conteúdos, meios, relações de comunicação, organização e avaliação”. Por outras palavras, o projecto de turma é a representação da realidade onde o professor intervé, tornando-a interpretativa e explicativa. Este processo é feito através das planificações do professor.

O conceito de planificação tem sofrido grandes alterações, ao longo do tempo. Clark e Yinger (1979 *cit in* Pacheco 2001: 105) defendem que os professores planificam para: satisfazer as suas necessidades pessoais (reduzindo a ansiedade e incertezas e definir uma linha de orientação a seguir), para decidir quais os objectivos a alcançar no final do processo (quais os materiais a utilizar, que actividades a organizar e como distribuir o tempo) e para delinear as estratégias de actuação durante o processo de instrução (como organizar os alunos e as actividades).

Noutra óptica, Pacheco (2001) enuncia que planificar é uma actividade prática que permite organizar e contextualizar a acção didáctica que acontece na sala de aula, sendo a sua principal função, organizar e prever, de uma forma flexível, a interacção existente entre o professor e os alunos. Para este autor, planificar, independentemente dos vários modelos, é um processo de previsão que existe para estruturar o processo ensino-aprendizagem de cada aluno.

Verifica-se que, ao longo dos anos, o processo de planificação tem sido enriquecido com o estudo do processo do pensamento e da acção do professor, estudo no qual a necessidade de racionalizar a acção didáctica tem sido evidenciada, identificando diversos factores que influenciam, directa ou indirectamente, a planificação.

1.3. Modelos de Decisão Curricular

Tendo em conta a estrutura curricular e o papel desempenhado pelo professor, definem-se três modelos de desenvolvimento curricular: o modelo centrado nos objectivos, o modelo centrado no processo e o modelo centrado na situação (Pacheco 2001) que iremos abordar de seguida, relacionando-os com as três teorias da concepção do currículo.

O modelo de desenvolvimento curricular **centrado nos objectivos** integra-se na concepção académica e técnica do currículo, é identificado com uma perspectiva científica e tecnológica que imperou, em termos de estudos educativos, até meados da década de 70, do século XX. O currículo assenta na elaboração de um plano estruturado de aprendizagens dos alunos, tendo como meta o seu aperfeiçoamento mediante os objectivos formulados em termos comportamentais, a previsão e a precisão de resultados.

O professor e o aluno assumem um papel passivo e reprodutor, onde os conteúdos da aprendizagem são memorizados, através de actividades repetidas. A imagem dominante do professor que sobressai deste modelo é a de um gestor, que actua de forma racional técnica e sob uma conformidade passiva em relação às recomendações práticas dos técnicos curriculares.

Relacionado com a concepção curricular humanista e prática encontramos o modelo do currículo **centrado nos processos**. O desenvolvimento curricular, parte de uma concepção de currículo como um projecto, dirigido para a resolução de questões práticas. Como afirma Gimeno (1988 *cit in* Pacheco 2001: 140) “o professor é um elemento de primeira ordem na concretização do processo curricular”.

O professor é um sujeito activo, participante, que ocupa um lugar central entre o currículo estabelecido e os alunos, como Gimeno (1988 *cit in* Pacheco 2001: 140/141) refere

“[...]o professor é um mediador decisivo entre o currículo estabelecido e os alunos, um agente activo no desenvolvimento curricular, um modelador dos conteúdos que se ensinam e dos códigos que estruturam esses conteúdos, condicionando toda a gama de aprendizagens dos alunos.”

Este agente educativo é visto como um profissional que toma decisões sobre o quê e como ensinar, e o aluno é um membro activo e participante “da sua própria aprendizagem, orientada segundo princípios da aprendizagem significativa e construtivista” (Pacheco, 2001: 141).

A concepção do currículo crítico e reconstrucionista associa-se modelo do desenvolvimento curricular **centrado na situação**. Este modelo parte do pressuposto que quando as pessoas participam em factos e/ou organizações, podem aprender a

colaborar e a modificá-las. O trabalho é cooperativo entre todos os professores que intervêm no processo curricular de uma escola.

O currículo é visto “como uma acção estratégica, considerada problemática e que é elaborada a partir dos problemas e atitudes dos alunos, que é desenvolvida numa perspectiva de interpretação” (Pacheco, 2001: 141).

Neste modelo, o professor adopta um papel criativo (Candinin e Connelly, 1992 *cit in* Pacheco, 2001: 142), ganhando autonomia para elaborar e interpretar o texto curricular.

É no currículo real e no contexto escolar que estas variações se reflectem, contribuindo para determinadas aprendizagens e práticas.

Roldão (1999: 43) aponta que “o que transforma um conjunto de aprendizagens em currículo é a sua finalização, intencionalidade e sequência adoptadas para concretizar ou desenvolver”.

Embora qualquer currículo ou projecto curricular precise de programas, para definir e prever os campos de desenvolvimento, as linhas de organização e os métodos de aprendizagem, estes são apenas instrumentos do currículo que podem ser reconstruídos e contextualizados, mediante o contexto escolar ou as especificidades dos alunos. Mas, para que o projecto curricular possa ter uma programação eficaz e real é imprescindível que exista interdisciplinaridade curricular, “uma vez que esta permite a criação de espaços de trabalho conjunto e articulado em torno de metas educativas” (Roldão, 1999: 47).

O papel do professor na escola de hoje requer, cada vez mais, que este seja um decisor e gestor do currículo, perante as diferentes situações; que organize e utilize o seu conhecimento científico e educativo perante situações concretas, tendo sempre presente as linhas curriculares e programática da administração central. A mesma autora menciona também que é fundamental que a formação para a gestão curricular seja realizada como uma filosofia de intervenção dos próprios professores, num processo de auto e interformação.

2. Diferenciação Curricular

“O tema da diferenciação curricular emerge da abordagem reconstrutiva do próprio conceito de currículo no tempo actual – na medida em que o currículo, construção socialmente condicionada, plástica e mutável, se constitui e problematiza hoje, face à diversidade dos públicos e contextos, como um campo conceptual e de gestão orientado para a contextualização e a diferenciação da acção da escola e dos professores, de modo a garantir melhor as aprendizagens de todos os alunos “ (Roldão, 2003: 7)

2.1. Conceito de diferenciação

O conceito da diferenciação remonta aos “escritos de Comênio e Rousseau” (Roldão 2003: 34) e de muitos pedagogos dos séculos XIX e XX, como Montessori, Decroly e Kilpatrick (*cit in* Roldão, 2003). O reconhecimento do processo de aprendizagem como único e de cada indivíduo e o processo educativo, enquanto motor de desenvolvimento das potencialidades de cada indivíduo, ganha ênfase e relevância com John Dewey, (1966 *cit in* Roldão 2003).

Nas décadas de 80 e 90, do século XX, o tema da diferenciação adquire novos contornos, quando a opção sociopolítica e pedagógica se tornam indissociáveis, numa tentativa de responder, simultaneamente, às pressões da sociedade e à inclusão de todos os indivíduos.

Todavia, é na segunda metade do século XX, com a massificação da escola e com a sua própria crise, (devido ao aumento dos níveis de insucesso, ao mal-estar social, sentido dentro e fora das escolas, causado pela uniformidade do currículo e das práticas curriculares utilizadas até então) que se começa a assistir a uma diferenciação associada às práticas das escolas e dos professores, mas ainda numa perspectiva de remediação das medidas curriculares.

Na última década do século XX, as escolas têm assumido uma necessidade de melhorar a qualidade da educação face a um público cada vez mais diverso, verificando-se um aumento da tensão existente entre

“[...] a preocupação com a excelência e a procura da equidade social, o reconhecimento do carácter multicultural das sociedades e a necessidade de preservar a coesão social, a pressão do mercado de trabalho e as necessidades de reforço da cidadania” (Coleman e Husén, 1985; OCDE, 1994, 1998, 1999; Comissão Europeia, 1995; UNESCO, 1996: *cit in* Roldão, 2003: 11).

Esta problemática da diferenciação, advém das políticas da década de 70, do século passado, em que a melhoria do desempenho das escolas, se deveu à expansão da educação escolar que fez com que o insucesso escolar aumentasse significativamente, devido à escola abranger alunos cada vez mais diferenciados social e culturalmente.

Desde o final do século XX e do início do século XXI, que a retórica da diferenciação curricular tem sido debatida e analisada nas várias teorizações sobre a mudança e inovação educacional (Fullan, 1993, 200; Hargreaves, 1998; Fernandes, 2000 *cit in* Roldão 2003) e nos estudos prospectivos sobre a redefinição do currículo e da escola. Darling-Hammond (2000 *cit in* Roldão, 2003: 55) refere que

“A *diferenciação curricular* pode funcionar, no futuro, como o conceito matricial da organização da actividade curricular, baseado na análise da especificidade e da complexidade das situações de aprendizagem concretas, e traduzido na concepção de modos mais adequados e eficazes de produzir e organizar o ensino e a aprendizagem, que se diferenciam em função do sujeito e da sua

circunstância, do contexto em que ocorrem e da organização da acção de ensinar.

Na perspectiva desta autora, a concepção da diferenciação curricular deverá situar-se no plano da acção curricular (intencional e formal da escola e dos docentes) e no patamar onde cada aluno se encontra para posteriormente orientar, com sucesso e de forma adequada, a construção diferenciada da aprendizagem de cada um (mediante o currículo comum) com o objectivo de maximizar o acesso de todos os alunos à integração na sociedade a que pertencem como agentes activos.

Na mesma linha de pensamento Madureira e Leite (2003), salientam que a diferenciação implica a procura de vários percursos curriculares para situações que à partida são diferentes, de maneira a garantir o mesmo nível de saída. Criam-se assim múltiplos dispositivos de aprendizagem evitando que o ensino se uniformize e dependa exclusivamente da intervenção directa do docente.

Para estas autoras diferenciar traduz-se no desenvolvimento de variadas estratégias de ensino e de diversificados modelos de organização de trabalho, de forma a permitir que cada aluno encontre os seus pontos de referências significativos e as suas próprias vias de acesso para a sua aprendizagem.

Madureira e Leite (2003) referem que a elaboração do projecto curricular de escola e de turma é uma forma de adequar o currículo geral às características de uma determinada população e de um contexto específico. A diferenciação na sala de aula, se correctamente desenvolvida, assegura, a cada aluno, a possibilidade de progredir nas aprendizagens de forma individualizada, mas interagindo com os seus pares e inserido numa turma para a qual existe uma proposta curricular comum.

Inerente à diferenciação, está a questão da diversidade dos públicos escolares que constitui um dos principais pontos da complexa relação existente entre a escola e a sociedade onde está inserida (Roldão, 2003).

Em Portugal, esta situação da massificação ganha maior relevo, a partir da segunda metade da década de 90, do século XX e os seus efeitos obrigam a questionar o currículo existente, a prática e a gestão curricular até então desenvolvidas (Roldão, 2003).

Segundo a perspectiva de Madureira e Leite (2003), ao falarmos em diferenciação curricular é essencial que se reconheça e aceite a diversidade, a nível sociocultural, a nível das aprendizagens, a nível de processos de resolução de problemas, a nível de realização de tarefas e a nível de tipos de inteligência, que existe entre os alunos. Este reconhecimento tem como consequência o facto de que não é possível exigir que todos os alunos aprendam da mesma forma, nem que se utilize um único processo de ensino ou o mesmo tipo de actividades.

A escola de hoje enfrenta assim, uma situação difícil, como responder de forma satisfatória e eficiente a todos os alunos, independentemente das suas problemáticas e dificuldades, “garantindo-lhes um bom apetrechamento educativo – sendo que esses **todos** são cada vez mais diferentes” (Roldão, 1998 *cit in* Roldão, 1999: 33).

São estas diferenças cada vez mais presentes nas escolas, que levam a que vários conceitos e formas de trabalhar se tenham vindo a desenvolver, numa tentativa de responder de forma eficaz e concreta às necessidades dos alunos. Entender, distinguir e saber como desenvolver e/ou trabalhar o **currículo diferenciado**, o **currículo adequado** e o **currículo flexível**, são alguns dos meios que o professor pode recorrer para o sucesso escolar dos seus alunos (Roldão, 1999).

“Diferenciar significa percursos e opções curriculares diferentes para situações diversas, que possam potenciar, para cada situação, a consecução das aprendizagens pretendidas” (Roldão, 1999: 52).

A autora alude que é necessário diferenciar o currículo ao nível das opções da escola, dos projectos curriculares de turma, dos métodos de ensinar e organizar o trabalho dos alunos com o objectivo que estes atinjam um nível cada vez mais elevado de aprendizagem. Porém, é necessário que exista um equilíbrio constante entre a forma de diferenciação escolhida e a aprendizagem que se pretende adquirir.

Por outro lado, adequar o currículo do aluno é compreender os seus mecanismos cognitivos, afectivos e investir em opções e estratégias que se enquadrem no seu perfil. A adequação do currículo permite ao aluno obter a aprendizagem desejada de modo a que esta lhe seja significativa de forma a adequar-se, “para ampliar e melhorar, não para restringir ou empobrecer” as suas aprendizagens (Roldão, 1999: 54).

Flexibilizar o currículo significa organizar as aprendizagens de forma aberta, permitindo que num determinado contexto – seja ele nacional, regional, local ou de escola – existam, simultaneamente, a clareza e delimitação das aprendizagens desejadas “e a possibilidade de organizar de forma flexível a estrutura, a sequência e os processos que a elas conduzem” (Roldão, 1999: 54).

Torna-se assim pertinente perceber quais são os vários tipos de operacionalização do currículo para se conseguir um sucesso escolar cada vez maior dos alunos.

2.2. Os níveis de operacionalização da Diferenciação Curricular

Roldão (2003) defende que a diferenciação do currículo tem assumido várias linhas de pensamento, quer pelo plano de acção para que aponta, quer pelo entendimento da sua natureza e finalidade relativamente à aprendizagem final a desenvolver.

A questão: *Como articular a finalidade do currículo, comum e uniforme, com os percursos e contextos dos alunos, que são tão diversificados?* é comum aos três níveis de operacionalização a que fizemos referência anteriormente, mas é na forma

de gerir esta tensão que a questão assume várias soluções e diferentes implicações (Roldão, 2003).

O tema da diversidade da população escolar, ao longo do século XIX e ainda durante a primeira metade do século XX, não teve muita expressão e não constituía um problema. A escola não era para todos, era apenas necessária para garantir a funcionalidade mínima (escrever, ler e contar), sendo frequentada como uma escolaridade mais duradoura e exigente, apenas por um grupo muito restrito, normalmente das classes sociais mais altas (Roldão, 2003).

Por outro lado, a necessidade de qualificar a mão-de-obra para a indústria e serviços, face à evolução e conseqüente modernização do sistema produtivo, veio criar uma necessidade de encontrar “vias *diferenciadas* de prosseguimento de estudos”, até então inexistente (Roldão, 2003: 23)

Mediante este panorama, as escolas foram obrigadas a reequacionar os cursos de cariz profissionalizante, introduzindo-lhe uma perspectiva mais exigente, de modo a proporcionar uma melhor resposta às necessidades sociais e económicas e evitar, ainda, o insucesso de muitos alunos.

A diferenciação dos patamares de exigência dentro de um mesmo currículo escolar começa a ser debatida e a merecer alguma reflexão quando a diversidade começa a crescer dentro da população escolar, causando vários desajustes no sistema de ensino e nas instituições. Por um lado, as escolas expandiam-se, por outro lado o insucesso escolar agravava-se, devido ao desequilíbrio existente entre a instituição escolar e o seu público.

A questão que se coloca, a nível organizacional, será, então: *como é que os sistemas educativos reponderam ao impacto da massificação das escolas?*

Numa primeira fase, foram criados mecanismos, de natureza curricular (no plano dos objectivos e prescrição de conteúdos e no plano da avaliação das aprendizagens, com a criação de diferentes patamares de exigência), de forma a assimilar a heterogeneidade cultural, evitando a ruptura do funcionamento da instituição (UNESCO, 1996, *cit in* Roldão, 2003). Posteriormente estas medidas foram rectificadas ou abandonadas, uma vez que as mesmas contribuíram para que uma parte significativa da população ficasse com um nível de escolarização muito baixo.

No seguimento desta política foram criados, em Portugal, em 1996, os currículos alternativos no ensino básico. Este tipo de diferenciação curricular constitui um misto entre a diferenciação por nível e por natureza, que vêm de certa forma simplificar e modificar o currículo comum para vias de aprendizagem mais práticas.

Porém, as formas de diferenciação do currículo ao nível da diferenciação das vias de ensino ou através da distribuição por níveis de exigência hierarquizados conti-

nuou a levar os alunos para um baixo nível de proficiência nas competências que, na actual e futura sociedade do conhecimento, se tornam imprescindíveis e condicionadoras da inclusão ou exclusão social (Roldão, 2003).

Em Portugal, uma das medidas inseridas neste nível de operacionalização, são os Cursos de Educação e Formação (CEF) do ensino básico, que visam de forma sistemática, a promoção do sucesso escolar, bem como a prevenção dos vários tipos de abandono escolar.

“A opção por esta prioridade prende-se com a consciência dos desafios para Portugal, no quadro da União Europeia, resultantes das constantes mudanças tecnológicas e científicas e das consequentes alterações sociais e profissionais e insere-se no quadro das respostas nacionais aos objectivos definidos, entre outros, na Estratégia de Lisboa e, nesse âmbito, também no Plano Nacional de Emprego” (Despacho Conjunto n.º 279/2002).

Esta medida surge como forma de garantir a concretização de respostas educativas e formativas, tendo por base as directrizes do Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar; o elevado número de jovens em situação de abandono escolar e em transição para a vida activa, visto que muitas vezes entram precocemente no mercado de trabalho com níveis insuficientes de formação escolar e de qualificação profissional (Despacho Conjunto n.º 279/2002).

A nível pedagógico-curricular abordam-se temas essenciais para a operacionalizar a diferenciação curricular. A diferenciação de estratégias, os percursos e a forma de organização do trabalho de ensinar e aprender face a aprendizagens comuns são alguns dos pontos-chave deste nível. Os professores e as escolas assumem o currículo, simultaneamente, como instrumento de trabalho e como objecto de estudo, de modo a produzirem conhecimento e acção.

Importa agora perceber como é que a prática desta diferenciação curricular tem sido feita nomeadamente com os alunos com NEE.

2.3. As práticas da Diferenciação Curricular e as NEE

As perspectivas de treino associadas às concepções behavioristas da educação orientadas para a eficácia social contribuíram para a análise do processo de aprendizagem individual, quanto ao ritmo e às características de cada aluno. As primeiras e mais as influentes teorizações do behaviorismo, relativamente à diferenciação, foram introduzidas por Benjamin Bloom através “da sua concepção da pedagogia para a mestria” (1971 *cit in* Roldão, 2003: 31).

Neste modelo, a diferenciação “centrava-se essencialmente no reconhecimento de ritmos diferentes e na previsão de resultados comuns esperados, previamente antecipada entre os níveis de consecução” (Roldão, 2003: 32). O modelo não espe-

lhava as preocupações com as diferenças de natureza processual, cognitiva, cultural ou social, associadas aos diferentes desempenhos dos alunos.

É com o aparecimento de tendências curriculares mais construtivistas e com a teorização da cognição que surgem conceptualizações mais consistentes relativamente à diversidade da população escolar, à individualidade dos vários percursos de aprendizagem, ao papel dos conteúdos do currículo e da sua abordagem (Dewey, 1956, 1966; Bruner, 1965 *cit in* Roldão 2003: 32).

A diferenciação curricular constitui a resposta, para os alunos com NEE, dentro do sistema escolar, organizada de modo a permitir que estes aprendam em contextos normalizados, com programas distintos.

Rohnkemper e Corno (1988, *cit in* González, 2002:130) denominaram-na de “aprendizagem adaptada”, uma vez que centra a sua resposta na introdução de mudanças, na situação de aprendizagem e no estilo de ensino um pouco diferente do currículo comum. González (2002) defende que a diferenciação, enquanto resposta à diversidade, corresponde a um ensino adaptado às diferenças individuais.

Relativamente à sala de aula, Madureira e Leite (2003) referem que a primeira condição para que seja possível criar situações de aprendizagem diferenciadas, é a organização das estratégias de ensino e das actividades para os alunos concretos, deixando de lado o aluno-padrão. Em segundo lugar, é necessário que o professor tome consciência que a prática da diferenciação passa por reorganizar todo o trabalho lectivo, utilizando os recursos disponíveis e gerindo os espaços e os tempos de aprendizagem.

Com efeito, estudos já realizados nesta área mostram que os professores experientes e capazes de reflectir sobre a sua prática educativa, mediante o *feedback* dos seus alunos, conseguem descobrir vias para a diferenciação tanto a nível das opções curriculares de base, como a nível das decisões pedagógicas em situação (Madureira e Leite, 2003: 101).

Sendo a diferenciação curricular, nomeadamente para os alunos com NEE, uma forma de garantir o acesso ao currículo comum (Leite, 2005) torna-se fundamental, abordar, analisar e perceber como é que esta se pode equacionar no processo ensino/aprendizagem destes alunos.

2.4. A Flexibilidade, as Adequações Curriculares e as NEE

“A flexibilidade curricular é um princípio orientador do processo de escolarização e dá origem aos processos de diferenciação curricular necessários para garantir o acesso de todos os alunos ao currículo comum [...] tem como finalidade melhorar a qualidade do ensino, diferenciando formas de intervenção e percursos de aprendizagem.” (Leite, 2005: 13)

A flexibilidade curricular é a característica principal do currículo aberto (aquele que prevê a definição e delimitação das competências gerais, durante a escolaridade, e das competências essenciais a adquirir em cada disciplina/área disciplinar); mas só é possível mediante um quadro de referências organizador. Trata-se de adequar o currículo nacional aos vários contextos (região, escola, turma), através de um processo de progressiva diferenciação curricular. É um processo no qual as decisões curriculares são tomadas pelos serviços centrais, pelas escolas, pelos professores e por outros agentes educativos, quando necessário (Leite, 2005).

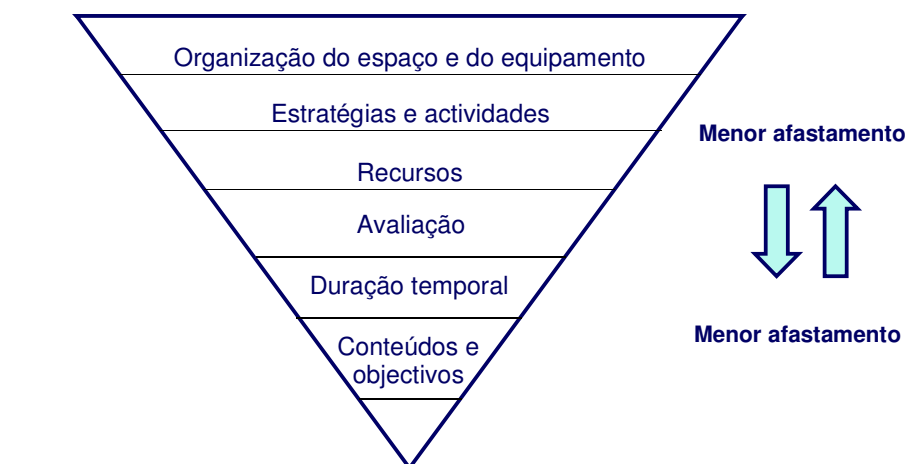
Nesta mesma linha de pensamento, a autora defende que a diferenciação curricular necessária para os alunos com NEE se baseia na atenção particularizada dos processos de aprendizagem específicos, na tomada de decisões curriculares que pareçam ser mais coerentes e não uma limitação obrigatória das competências definidas no currículo comum.

Quando a resposta às NEE se processa no quadro da turma, e não foram construídos currículos especiais, a diferenciação tem que assegurar que as competências de saída de cada ciclo de escolaridade são atingidas por todos os alunos, incluindo aqueles que têm NEE.

Nesta perspectiva, a medida aplicável a estes alunos são as adequações curriculares – processo dinâmico e funcional, que tem em conta as características do aluno e do projecto curricular da turma onde este se insere e tem como finalidade organizar as respostas educativas (Leite, 2005). No entanto, as adequações devem ser realizadas para cada aluno com NEE, tendo em conta, primeiro que tudo, aquilo que ele consegue realizar com e da mesma forma que os seus pares e só depois aquilo que deve ser realizado de forma diferente e individualizada (Madureira e Leite, 2003).

Saber quais os elementos curriculares que são necessários adequar para cada aluno não é tarefa fácil e muito menos linear. Leite (2005: 15) explica que é possível hierarquizar os níveis de adequação a partir dos elementos curriculares, de acordo com o grau de afastamento em relação ao currículo comum, processo este que pode auxiliar os docentes na elaboração/organização das adequações curriculares.

Figura 1 – Hierarquia das adequações curriculares por grau de afastamento relativamente ao currículo comum



Ordenando cada patamar da figura do menor para o maior afastamento do currículo comum, os elementos curriculares são: a organização do espaço e dos equipamentos; as estratégias e actividades; os recursos; a avaliação; a duração temporal; e por último os conteúdos e objectivos.

As adequações curriculares mais simples e que o professor pode decidir sem auxílio de outros apoios, referem-se à organização do espaço e do equipamento na sala de aula, consoante o tipo de actividades que vai desenvolver.

As adequações ao nível das estratégias e actividades também não se afastam muito do currículo comum, porém são um ponto difícil de trabalhar/planificar visto não existir uma metodologia única que resolva todos os problemas que possam surgir (Leite, 2005). Em muitos casos não é necessário planear estratégias específicas para alunos com determinadas necessidades educativas, basta que se diversifique as estratégias de ensino e as actividades de aprendizagem. Madureira e Leite (2003) referem que relativamente ao professor do ensino regular, o que lhe falta não é mais informação sobre as NEE, mas a análise ponderada e minuciosa do tipo de competências que a realização de cada actividade obriga a mobilizar e ainda a consciência de que diferentes actividades permitem ter acesso ao mesmo objectivo e/ou conteúdo temático.

Outro ponto importante a ter em conta neste patamar, como factor facilitador da aprendizagem prende-se com a forma como se organizam e se sequencializam as actividades, uma vez que a organização sequencial das actividades pode facilitar ou dificultar o processo de aprendizagem do aluno com NEE.

As modificações a nível dos recursos podem incidir sobre os recursos pedagógicos propriamente ditos (e, assim sendo, estão ao alcance de qualquer professor); ou podem relacionar-se com recursos específicos para a deficiência do aluno, sendo necessária a intervenção de um técnico especializado. Basicamente o recurso ou não a um técnico especialista ou a uma equipa multidisciplinar depende sempre das

necessidades de cada aluno. Verificamos assim, que um aluno pode precisar quer de recursos pedagógicos adequados, quer de recursos especializados.

As adequações a nível da avaliação são medidas mais afastadas do currículo comum e incidem sobre instrumentos, modalidades ou tempo que um aluno pode precisar no processo de avaliação. As adequações feitas nos instrumentos de avaliação “relacionam-se, regra geral, com as limitações sensoriais, motoras ou físicas dos alunos” (Madureira e Leite, 2003). Quer isto dizer que consoante a limitação do aluno assim devem ser as adequações, mas a forma e conteúdo dos testes podem ou não carecer de alterações.

Já a adequação a nível temporal refere-se à redução ou ampliação do tempo que um aluno pode necessitar para conseguir alcançar os objectivos e dominar os conteúdos. Esta modificação implica um maior afastamento do currículo comum, na medida em que pode afectar o tempo considerado normal para a duração do ciclo de ensino ou da escolaridade.

Por último, as adequações ao nível dos conteúdos e objectivos podem ser constituídas por alterações na sequência ou na periodicidade dos mesmos, ou pela introdução, substituição ou eliminação de alguns conteúdos e/ou objectivos mediante a necessidade do aluno (Madureira e Leite, 2003).

As mesmas autoras referem que, caso haja necessidade de realizar adequações em todos os conteúdos e objectivos do currículo comum, passamos a estar na presença de um currículo especial e não de uma adequação curricular. Neste sentido, a eliminação de objectivos/conteúdos só deve ser efectuada em casos excepcionais, exigindo para isso a tomada de decisão devidamente fundamentada por uma equipa multidisciplinar. Em vez disso, as autoras defendem que, na maior parte dos casos, a adequação curricular a utilizar deve ser a introdução de objectivos e conteúdos intermédios, que permitam aos alunos com NEE atingir os objectivos e conteúdos do currículo comum.

Em síntese, os níveis com maior afastamento relativamente ao currículo comum só devem ser utilizados quando os anteriores forem claramente insuficientes (Leite, 2005).

Deste modo torna-se indispensável a atenção dispensada, pelas escolas, relativamente à combinação do desenvolvimento do currículo geral com a resposta individualizada às NEE. É basilar que este organismo assuma a diversidade como forma de analisar o contexto e posteriormente reflectir sobre os elementos que formam as suas estruturas organizativas, visto constituírem o referencial, que deve alicerçar a prática compreensiva da diversidade. Intrínseca a esta prática, encontra-se a metodologia de ensino adoptada por cada professor.

Como Pacheco (2007: 113) enuncia, “muitos têm dito que o que realmente acontece no dia-a-dia dentro de cada sala representa a política real de cada escola.” Cada instituição constrói a sua própria política e os seus instrumentos de trabalho, através das suas próprias vivências, das características sociais, culturais, económicas ou até mesmo das emocionais, sendo que em todo este processo também se inserem as características e as vivências das pessoas que a compõem, tanto de quem ensina como de quem está nela para aprender.

Estes processos educativos são muito complexos e não é fácil reconhecer todos os factores que os definem. É partir da definição dos objectivos da educação, explícitos ou não, que se consegue obter o ponto de partida da prática educativa. Todavia, em qualquer ponto de partida educativo é basilar reflectir sobre os elementos curriculares que irão configurar uma resposta educacional flexível a toda esta diversidade (González, 2002: 135).

Para que o currículo constitua uma resposta educativa flexível, aberta à diversidade e, simultaneamente às diferenças individuais de aprendizagem do aluno como algo dinâmico, interactivo e em permanente evolução, o mesmo autor refere três características principais:

A primeira é a necessidade de existirem docentes qualificados (com ou sem especialização) capazes de planear, tomar decisões, reflectir sobre a sua prática e trabalhar em parceria de forma a encontrarem respostas adequadas para as necessidades e dificuldades dos alunos.

Na segunda, o autor refere que o currículo tem de compreender as necessidades dos alunos e os contextos onde estão inseridos. O currículo tem de ser capaz de diversificar respostas e de se adequar às diferenças dos alunos, proporcionando auxílios pedagógicos ajustados às suas características.

Por último, o autor afirma que é necessária uma intervenção organizada em torno dos alunos, agrupando-os consoante as várias aprendizagens.

Esta perspectiva oferece um vasto e variado leque de oportunidades aos alunos, nomeadamente aos que têm necessidades educativas especiais. Contudo é necessário que a escola e os profissionais que nela trabalham realizem projectos consensuais, contextualizados e adequados às suas características específicas. A diversificação é proposta como uma estratégia que deve ser utilizada para todos os alunos que de alguma forma apresentem dificuldades em acompanhar o ritmo ou as aprendizagens exigidas pelo currículo normal (González, 2002). Outra estratégia global, dinâmica e flexível apresentada por este autor é o processo de adequação individual, para alunos com NEE, que define as acções a serem realizadas sobre o currículo, com

o objectivo de estabelecer processos didácticos individuais a partir de critérios de máxima normalização (González, 2002).

Falta agora perceber como é que todos estes processos e dinâmicas educativas devem ou podem ser implementados na sala de aula (Zabala 1995).

3. Práticas educativas em sala de aula

Encontrar processos infalíveis que resultem em todas as situações para desenvolver práticas educativas é extremamente difícil, ou até mesmo impossível, uma vez que na sala de aula podem acontecer inúmeras situações em simultâneo e de forma imprevisível. Os processos educativos são tão complexos, que não é fácil é saber à partida como é que as diversas variáveis do processo educativo interagem entre si, numa determinada situação. (Zabala, 1995).

As metodologias centradas no professor prevêm que todos os alunos abordem os mesmos conteúdos, da mesma maneira e ao mesmo tempo, pelo que todos os conteúdos, todas as actividades e o tempo de realização são definidos pelo docente.

Nestas metodologias, a resposta à heterogeneidade dos alunos pode ser dada através da diversificação de estratégias e as actividades relativamente a um mesmo conteúdo, de modo a que todos os alunos consigam encontrar, na diversidade de abordagens, aquela que melhor corresponde à sua própria estratégia de aprendizagem (Leite, 2005). Com efeito, a diversidade de uma turma vai para além da componente social, económica, linguística ou até mesmo religiosa. Há também uma diversidade ao nível dos processos de socialização, dos estilos de aprendizagem, dos interesses, das motivações e até mesmo da estrutura emocional. Abordar um tema/contéudo de forma diversificada permite que cada aluno “encontre pontos de referência que o organizem cognitivamente e o motivem” (Leite, 2005) de modo a conseguir encontrar o seu próprio estilo de aprendizagem.

Por sua vez, as metodologias centradas no aluno subentendem que este realize as actividades, previamente negociadas com o professor, ao seu ritmo e à sua maneira, de modo a estarem concluídas no prazo estipulado. Todo este processo leva a que o aluno seja mais autónomo e responsável e que o professor esteja mais atento aos processos individuais e de pequenos grupos (Leite, 2005).

Nestas metodologias, é necessário criar processos e estruturas de diferenciação pedagógica, o que exige, por parte do professor e do aluno, uma organização e negociação prévias das actividades a desenvolver e a elaboração de formas de monitorização e avaliação do processo.

Leite (2005) menciona que, de entre destas metodologias, o trabalho de projecto é aquele que permite combinar melhor o trabalho individual e o trabalho cooperativo, desenvolvendo a autonomia e a colaboração interpares simultaneamente.

Se, por um lado, numa primeira análise, as metodologias centradas no aluno parecem ser mais benéficas para todos os alunos, mesmo aqueles que têm NEE é importante realçar que as situações em grupo/turma, centralizadas no professor, também devem acontecer, de modo a permitir a organização e equilíbrio em todo o processo ensino/aprendizagem.

Em síntese, apesar de nenhuma destas metodologias, por si só, resolver os problemas existentes nas práticas educativas na sua totalidade, deve-se encontrar um equilíbrio e conjugá-las em função do público-alvo e das suas características, facilidades e dificuldades. Subjacente a qualquer proposta metodológica está a concepção do valor atribuído ao ensino e aos processos de ensinar e aprender.

Elliot (1993 *cit in* Zabala 1995: 14-15) aponta duas formas, bem diferentes, de desenvolver as práticas educativas:

- a) O professor empreende uma pesquisa sobre uma determinada situação e muda algum aspecto da sua prática. Nesta situação, a compreensão da situação precede a decisão de mudar as suas estratégias.
- b) O professor modifica um determinado aspecto da sua prática como resposta a um problema prático, após a confirmação da sua eficácia. Aqui, a decisão de adoptar uma estratégia de mudança precede a análise e compreensão da situação.

Elliot considera que o primeiro tipo de professor constitui uma projecção das suas orientações académicas sobre o estudo do pensamento do professor. O autor considera que o segundo tipo de professor representa com mais exactidão a lógica do pensamento prático.

Por outro lado, Zabala (1995) afirma que a forma como o professor organiza a sua aula, os materiais que utiliza, o tipo de incentivos que dá aos alunos, as expectativas que tem para cada um deles, fazem com que determinadas experiências educativas incidam com maior ou menor intensidade na formação de cada aluno. A aprendizagem é uma construção pessoal de cada aluno que necessita do contributo do professor. É essencial que este seja capaz de detectar o que o aluno já sabe e o que precisa de saber, que intervenha de forma adequada nos seus progressos e nas suas dificuldades contribuindo para a aprendizagem dos conteúdos mas também para que o aluno saiba que pode aprender cada vez mais.

Basicamente, é essencial que o professor perceba que, apesar de todo um conjunto de características em comum que os alunos têm, cada um deles é único e

apresenta aprendizagens e necessidades específicas. Este agente educativo tem também de saber como e qual a forma de operacionalizar todo o processo ensino/aprendizagem tendo em vista o sucesso escolar dos alunos com ritmos, preferências ou estilos de aprendizagem tão diferentes.

Como Pacheco (2001) refere, as abordagens inclusivas permitem a todos os alunos aprenderem no contexto social da sala de aula. Por norma, as diferenças são valorizadas e vistas como oportunidades de aprendizagens e o acesso ao currículo continua a estar assegurado.

Mediante a diversidade das aprendizagens de cada aluno, este autor aponta dois aspectos que o professor deve ter em conta na planificação das suas aulas. O primeiro aspecto refere que este deve concentrar-se nas aprendizagens em vez de se focar apenas no ensino; o outro aspecto é optar por estratégias, estruturas e processos que promovam a interacção social.

O autor justifica a necessidade de ter em conta estes aspectos, referindo que apesar de existirem objectivos previamente determinados, o modo como os atingem podem ser adaptado às suas necessidades.

Outra justificação apontada pelo autor, é que o professor pode, na planificação de uma actividade, alterar a forma como o aluno faz a pesquisa; como a realiza ou até mesmo mudar o produto final que pretende da actividade. Por outras palavras, o professor pode utilizar o mesmo contexto de aprendizagem para todos os alunos mas com resultados de aprendizagem diferentes.

Por último, o autor advoga que as aprendizagens baseadas na investigação proporcionam aos alunos a colocação de questões e a procura das suas próprias respostas.

Resumindo, dentro das práticas educativas e à luz da concepção construtivista, ensinar envolve estabelecer várias relações que devem conduzir à elaboração, por parte do aluno, de representações pessoais sobre os conteúdos a aprender e por parte do professor, devem ser construídas actividades e estratégias que possibilitem a aprendizagem significativa do aluno (Zabala, 1995). O mesmo autor refere que o trabalho em grupo e a forma como se organizam os conteúdos são outros factores que influenciam a construção do processo de ensino /aprendizagem.

Existe assim todo um conjunto de interacções baseadas na actividade conjunta, aluno e professor, onde o ensino é um processo de construção compartilhada de significados orientados para a autonomia do aluno, no qual a comunicação entre aluno/aluno e professor/aluno assume particular relevância (Zabala, 1995). A comunicação é o veículo pelo qual é possível estabelecer relações de confiança, de colaboração

ção/cooperação ao longo do processo ensino/aprendizagem e uma coordenação consistente, clara e eficaz (Pacheco, 2001).

Mencionados abaixo, de forma sumária e objectiva, enunciámos alguns aspectos que devem ser tidos em conta pelos professores na sala de aula, ao longo das suas práticas educativas (Pacheco, 2001):

- A colaboração é uma das pedras angulares da educação, que tem de estar presente em todos os seus níveis;
- Quanto maior forem as dificuldades dos alunos, maior é a necessidade de coordenação/colaboração;
- Compartilhar responsabilidades, decisões, planificações e formas de resolução de problemas é fundamental entre os professores que trabalham com os mesmos alunos;
- O trabalho cooperativo com os pais é essencial ao longo do percurso escolar do seu educando;
- A comunicação e a colaboração dos alunos são um elemento de inclusão;
- A aprendizagem cooperativa fornece determinados elementos centrais de comunicação, tais como: a interdependência positiva, a interacção face a face, a responsabilidade individual, as competências grupais interpessoais e a auto-avaliação;
- Os professores têm de planificar com antecedência as adequações curriculares que pretendem;
- O trabalho em grupo permite uma intervenção coordenada de diferentes professores para um aluno ou para um grupo pequeno de alunos. Isto faz com que se estabeleça uma diversidade de contactos, de comunicação e de abordagens entre professores e alunos;
- A qualidade da interacção social na sala de aula depende do estilo de liderança do professor.

O professor deve ainda ter em conta a individualidade e diversidade dos alunos, as características da turma, o meio socioeconómico e cultural da escola; deve estar atento nomeadamente as necessidades e especificidades dos alunos que possam revelar NEE, sem que o aluno se sinta excluído das actividades propostas para a turma (Pacheco, 2001).

Em suma, como Wang (1995 *cit in* González 2002: 140) afirma “educar na diversidade não é sinónimo de uma educação pouco estruturada, exige a manutenção de uma planificação e avaliação rigorosa e permanente”, que devem assentar nas perguntas base do Projecto Curricular: o que ensinar, quando e como ensinar; e ainda o quê, como e quando avaliar e definir medidas que visem a diferença.

III. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

1. Contexto do estudo

O presente estudo incide sobre a inclusão de alunos com NEE nos Cursos de Educação e Formação (CEF).

Os CEF foram regulamentados, em Portugal, com o Decreto-Lei 453/2004 de 27 de Julho. Surgiram da necessidade de qualificar a população em todos os níveis de ensino, como forma de recuperar o atraso que nos distancia dos países mais desenvolvidos. Portugal continuava, até 2004, a apresentar baixos níveis de escolarização – atingiam os segmentos das gerações mais velhas mas também os jovens –, comparativamente à União Europeia e à OCDE (OECD, 2005).

A mesma fonte revela que, nessa altura, cerca de 3.500.000 dos actuais activos tinham um nível de escolaridade inferior ao ensino secundário, dos quais 2.600.000 inferior ao 9.º ano. Cerca de 485.000 jovens entre os 18 e os 24 anos (i.e., 45% do total) trabalhavam sem terem concluído doze anos de escolaridade, 266.000 dos quais não tinham concluído o 9.º ano.

Era impreterível, para o nosso país superar os défices estruturais de formação e de qualificação apresentados na altura. Surge assim a Iniciativa Novas Oportunidades que representava um novo impulso no caminho da qualificação da população. O objectivo era a escolarização geral da população ao nível do ensino secundário, visto que os Indicadores da evolução das Qualificações da População em Portugal (%) até 2001 eram:

Quadro 1 – Indicadores da evolução das Qualificações da População em Portugal (%)

	1961	1971	1981	1991	2001
Taxa de analfabetismo	33	26	19	11	9
Alunos do ensino superior/população entre os 18 e os 22 anos	4	7	11	23	53
Percentagem da população com nível de instrução médio ou superior	0,8	1,6	3,6	6,3	10
Taxa de escolarização aos 18 anos	-	-	30	45	62

Fonte: INE, Recenseamentos Gerais da População; GIASE, Estatísticas da Educação.

Embora a Lei de Bases do Sistema Educativo, publicada em 1986, tenha estabelecido a escolaridade obrigatória para nove anos, os dados relativos ao número de anos de escolarização da população adulta nos países da OCDE confirmavam que nos encontrávamos ainda distantes do objectivo de recuperar o grau de escolarização da população, tal como o quadro abaixo indica.

Quadro 2 – Média de anos de escolarização da população adulta

Países	Média
Noruega	13,8
Dinamarca	13,6
Alemanha	13,4
Luxemburgo	13,4
Finlândia	12,1
França	11,5
Grécia	10,5
Espanha	10,5
Turquia	9,6
México	8,7
Portugal	8,2
Média OCDE	12,0

Fonte: OECD, Education at a Glance, 2005.

Até à data deste estudo, existia um número considerável de jovens pouco escolarizados que abandonavam a escola rumo ao mercado de trabalho pouco exigente em matéria de qualificações. Eram jovens que já não regressavam ao sistema educativo para completar o nível de instrução atingido, em grande medida devido ao facto de o ensino secundário estar, até 2004, predominantemente vocacionado para os jovens que pretendiam ingressar no ensino superior e das ofertas formativas existentes serem, ainda, insuficientes.

Conforme é possível verificar no quadro seguinte, em 2001, se a taxa de abandono escolar até aos 15 anos apresentava uma expressão quase residual, já os valores relativos ao número de jovens entre os 18 e os 24 anos que saíam da escola sem completar o ensino básico ou o ensino secundário era ainda significativa.

Quadro 3 – Taxas de Abandono Escolar e de Saídas Antecipada e Precoce (%)

	1991	2001
Abandono Escolar: 10-15 anos - Sem 3.º Ciclo Ensino Básico	13	3
Saída Antecipada: 18-24 anos - Sem 3.º Ciclo Ensino Básico	54	25
Saída Precoce: 18-24 anos - Sem Ensino Secundário	64	45

Fonte: INE, Recenseamento Geral da População - 1991 e 2001.

Esta situação, tal como se pode verificar no quadro abaixo, tendia em persistir. Com efeito, desde 1995 até 2003, a taxa de repetência não sofria uma grande variação sendo, em média, cerca de 13% e no ensino secundário de 35%.

Quadro 4 – Evolução das Taxas de Retenção e de Desistência

	95/96	96/97	97/98	98/99	99/00	00/01	01/02	02/03
Ensino Básico	13,8	15,2	13,8	13,2	12,6	12,7	13,6	13,0
Ensino Secundário	33,1	35,7	35,6	36,0	36,8	39,4	37,4	33,7

Fonte: GIASE, Estatísticas da Educação.

“As maiores taxas de insucesso e de abandono registam-se no ano inicial de cada ciclo de estudos e, com maior expressão no 10.^o ano de escolaridade, coincidindo com uma passagem do 3.^o ciclo para o ensino secundário. Esta evidência reflecte a necessidade de adoptar medidas que previnam as dificuldades verificadas neste momento da progressão escolar e, com isso, promovam a permanência dos jovens em percursos de escolarização mais longos. Importa ainda realçar que uma análise mais detalhada das taxas de abandono escolar permite concluir que em Portugal existem significativas disparidades aos níveis locais e regional, justificando a adopção de estratégias de intervenção territorialmente diferenciadas.” (*In* [online] disponível na internet www.novasoportunidades.gov.pt/NovasOportunidades.aspx?sub=Iniciativa)

Um dos indicadores responsável pela reduzida escolarização dos jovens, até 2004, prendia-se com a existência de uma rede com um número ainda insuficiente de cursos profissionalmente qualificantes, não obstante a diversidade da oferta existente na altura.

Nomeadamente no ensino básico, estas ofertas tinham uma expressão reduzida e destinavam-se essencialmente a jovens com mais de 15 anos. Ao nível do secundário, o sistema de ensino tinha-se desenvolvido de forma muito subordinada ao prosseguimento de estudos, designadamente no ensino superior.

De facto, dados de 2001 da OCDE mostravam que a concentração de jovens em cursos conducentes ao prosseguimento de estudos, em detrimento das variantes de ensino de natureza tecnológica e profissionalizante, era muito superior em Portugal quando comparado, com outros países da OCDE (71,7% Portugal – 48,5% OCDE). Relativamente às opções de qualificação profissional com equivalência escolar, a tendência é muito discrepante: 28,3% Portugal; 47,2% OCDE.

Assim, desde 2004 até 2007, toda a organização e gestão das políticas de educação e formação profissional de jovens e adultos estava a cargo da Iniciativa Novas Oportunidades. A partir de 2007 com o Decreto-Lei nº 276-C/2007, de 31 de Julho é criada a Agência Nacional para a Qualificação, Instituto Público (ANQ, I.P) que é o organismo que passa a coordenar a executar estas mesmas políticas de educação e formação profissional e que assegura o desenvolvimento e a gestão do Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC). Esta organização tem um papel dinamizador do cumprimento das metas já traçadas pela Iniciativa das Novas Oportunidades.

Este instituto está integrado na administração indirecta do Estado, tutelada pelos Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social e da Educação, com autonomia administrativa, financeira e pedagógica no prosseguimento das suas atribuições. É-lhe conferindo um papel essencial no ordenamento e racionalização da oferta formativa, no apoio às actividades de informação e à orientação para a qualificação e o emprego e na gestão da rede de Centros Novas Oportunidades (*In* [online] disponível

na internet www.novasoportunidades.gov.pt/NovasOportunidades.aspx?sub=Iniciativa consultado a 28/02/09).

Os instrumentos centrais que constituem a estruturação e dinamização dos objectivos de intervenção da ANQ, para a execução dos seus objectivos são a rede de Centros Novas Oportunidades e o Catálogo Nacional de Qualificações (CNQ).

Nesta mesma linha de orientações, foi criado, no mesmo ano que a ANQ, o Sistema Nacional de Qualificações (SNQ), através da publicação do Decreto-lei nº 396/2007, de 31 de Dezembro, que promove a reorganização da formação profissional inserida no sistema educativo e no mercado de trabalho, integrando-as com objectivos e instrumentos comuns e sob um novo enquadramento institucional.

O SNQ tem como objectivos, o aumento do nível de qualificação da população portuguesa, a qualificação de dupla certificação, isto é, validação de competências que habilitem os alunos a exercerem actividades profissionais que confirmem, simultaneamente, uma habilitação escolar, devendo essas competências responder às necessidades de desenvolvimento dos alunos, de promoção da coesão social e de modernização das organizações, objectivos já referenciados na ANQ.

Para além destes desígnios, o SNQ propõe-se ainda a:

- Estruturar uma oferta significativa da formação inicial e contínua, ajustada tanto às necessidades das empresas como do mercado de trabalho, tendo por base as suas necessidades actuais e emergentes e a integração socioprofissional de grupos com particulares dificuldades de inserção.
- Garantir maior eficácia na gestão de financiamento público, salvaguardando o seu fio condutor com as prioridades das políticas de educação e formação profissional (*In* [online] disponível na internet www.catalogo.anq.gov.pt, consultado a 28/02/2009).

Integram o SNQ, a ANQ, I.P. e outros serviços com competências nos domínios da concepção e da execução das políticas de educação e formação profissional; o Conselho Nacional da Formação Profissional e os Conselhos Sectoriais para a qualificação; os Estabelecimentos de Ensino Básico e Secundário e as Instituições de Ensino Superior; os Centros de Formação e Reabilitação Profissional; os Centros Novas Oportunidades e as Entidades Formadoras Certificadas, nos termos da respectiva legislação aplicável.

Como forma de garantir a concretização destes objectivos e metas foram criados:

“...(i) o Quadro Nacional de Qualificações, que define níveis de qualificação, integrando os diferentes subsistemas de qualificação nacionais; (ii) o Catálogo Nacional de Qualificações, instrumento de gestão estratégica das qualificações de nível não superior, que regula a oferta de formação de dupla certificação e o

reconhecimento de competências, definindo referenciais de competências e de formação a utilizar pelas diversas entidades formadoras do sistema; e (iii) a Caderneta Individual de Competências, instrumento para registo do conjunto das competências e formações certificadas, permitindo aos indivíduos apresentar de forma mais eficaz as formações e competências que foram adquirindo ao longo da vida.” (*In* [online] disponível na internet www.portugal.gov.pt, consultado em 28/02/09).

Estes instrumentos funcionam em articulação com os instrumentos financeiros existentes, nomeadamente com o Quadro de Referência Estratégico Nacional (QREN) 2007-2013 e, em particular, com o Programa Operacional Potencial Humano (POPH), instrumento essencial de financiamento público das políticas e modalidades de formação. (*In* [online] disponível na internet www.catalogo.anq.gov.pt/Paginas/Jovens Adultos.aspx, consultado em 28/02/2009).

O CNQ é um instrumento aberto e em permanente actualização e é gerido pela ANQ, I.P. As qualificações que integram o CNQ organizam-se segundo uma dimensão vertical, que estrutura as qualificações por níveis de certificação, e segundo uma dimensão horizontal que traduz a cobertura do Catálogo ao nível das áreas de formação (quadro apresentado aquando da explicação da organização dos CEF), que nalguns casos correspondem também a sectores de actividade económica.

O resultado formal de um processo de avaliação e validação comprovado por um órgão competente reconhece que o aluno adquiriu competências, em conformidade com os referenciais estabelecidos.

Os níveis de dupla certificação contemplados pelas qualificações do CNQ podem ser identificados, de modo resumido, na figura abaixo:



Fonte: Catálogo Nacional qualificação.

Do quadro acima apresentado só serão abordados os CEF, uma vez que é sobre este percurso que este estudo incide. Pela mesma razão, daremos ainda especial relevo aos dados referentes à região do Alentejo.

Os CEF podem funcionar em estabelecimentos do ensino público; estabelecimentos do ensino particular e cooperativo; Centros de Formação Profissional do Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP) e outras entidades formadoras acreditadas.

Os três pré-requisitos de frequência destes cursos são:

- Idade igual ou superior a 15 anos;
- Habilitações escolares inferiores aos 6, 9º ou 12º anos ou o 12º ano de escolaridade já concluído;
- Ausência de qualificação profissional ou interesse na obtenção de uma qualificação profissional de nível superior à que já possui.

Os seus principais objectivos são a conclusão da escolaridade obrigatória, o incentivo ao prosseguimento de estudos/formação e a aquisição de competências profissionais, mediante soluções flexíveis, de acordo com os interesses dos alunos e as necessidades do mercado de trabalho local (in Catálogo Nacional de Qualificação, 2007).

Neste sentido, cada curso corresponde a uma etapa de educação/formação (desde o Tipo 1 ao Tipo 7) cujo acesso está relacionado com o nível de habilitação escolar e profissional que cada aluno tem. O final de cada etapa permite uma qualificação escolar e profissional.

Independentemente da tipologia, todos os CEF integram quatro componentes de formação: sociocultural; científica; tecnológica e prática.

A matriz curricular dos **cursos de Tipo 1, 2 e 3** é a seguinte:

Quadro 5 – Matriz curricular dos cursos de Tipo 1, 2 e 3

COMPONENTES DE FORMAÇÃO	ÁREAS DE COMPETÊNCIA	DOMÍNIOS DE FORMAÇÃO
Sociocultural	Línguas, Cultura e Comunicação	Língua Portuguesa Língua Estrangeira Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC)
	Cidadania e Sociedade	Cidadania e Mundo Actual Higiene, Saúde e Segurança no Trabalho Educação Física
Científica	Ciências Aplicadas	Matemática Aplicada Disciplina Específica 2
Tecnológica	Tecnologias Específicas	Unidade(s) do Itinerário de Qualificação Associado
Prática	Estágio em Contexto de Trabalho	

Fonte: Agência Nacional para a Qualificação, IP.

A matriz curricular dos **cursos de Tipo 4, 5, 6, 7** e do **Curso de Formação Complementar** é a seguinte:

Quadro 6 – Matriz curricular dos cursos de Tipo 4, 5, 6, 7 e Curso de Formação Complementar

COMPONENTES DE FORMAÇÃO	ÁREAS DE COMPETÊNCIA	DOMÍNIOS DE FORMAÇÃO
Sociocultural	Línguas, Cultura e Comunicação	Português Língua Estrangeira Tecnologias de Informação e Comunicação
	Cidadania e Sociedade	Cidadania e Sociedade Higiene, Saúde e Segurança no Trabalho Educação Física
Científica	Ciências Aplicadas	Disciplina(s) de Ciências Aplicadas: Disciplina Específica 1* Disciplina Específica 2* Disciplina Específica 3*
Tecnológica	Tecnologias Específicas	Unidade(s) do Itinerário de Qualificação Associado
Prática	Estágio em Contexto de Trabalho	
* Disciplinas/domínios de suporte científico à qualificação profissional por ti desejada.		

Fonte: Agência Nacional para a Qualificação, IP.

Nos estabelecimentos de ensino sob a tutela do ME funcionam cursos integrados nas áreas de formação, definidas de acordo com a Classificação Nacional de Áreas de Educação e Formação (Portaria nº 256/2005, de 16 de Março), indicadas no quadro abaixo:

Quadro 7 – Áreas de Formação definidas de acordo com a Classificação Nacional de Áreas de Educação e Formação

Ambientes naturais e vida selvagem - Artesanato - Audiovisuais e produção dos <i>media</i> - Biblioteconomia, arquivo e documentação - Ciências informáticas - Comércio - Contabilidade e fiscalidade - Construção civil - Construção e reparação de veículos a motor - Cuidados de beleza - Electricidade e energia - Electrónica e automação - Floricultura e jardinagem - Gestão e administração	- Hotelaria e restauração - Indústrias alimentares - Indústrias do têxtil, vestuário, calçado e couro - <i>Marketing</i> e publicidade - Materiais - Metalurgia e metalomecânica - Produção agrícola e animal - Protecção do ambiente - Serviços de apoio a crianças e jovens - Serviços domésticos - Silvicultura e caça - Tecnologia dos processos químicos - Terapia e reabilitação
--	--

Fonte: Agência Nacional para a Qualificação, IP.

A conclusão de um CEF, com total aproveitamento, confere uma certificação escolar equivalente aos 6º, 9º ou 12º anos de escolaridade, ou ainda um certificado de competências escolares, e uma qualificação profissional de nível 1, 2 ou 3, de acordo com o quadro que se segue:

Quadro 8 – Certificação dos Percursos de Formação

PERCURSOS DE FORMAÇÃO	HABILITAÇÕES DE ACESSO	DURAÇÃO MÍNIMA (horas)	CERTIFICAÇÃO ESCOLAR E PROFISSIONAL
Tipo 1*	Inferior ao 6º ano de escolaridade, com duas ou mais retenções	1125 (Percurso com a duração até 2 anos)	6º ano de escolaridade Qualificação de nível 1
Tipo 2*	Com o 6º ou 7º ano de escolaridade ou frequência do 8º ano. Com capitalizações de 1/3 da totalidade das unidades que constituem o plano curricular do 3.º ciclo do ensino básico recorrente.	2109 (Percurso com a duração de 2 anos)	9º ano de escolaridade Qualificação de nível 2
Tipo 3*	Com o 8º ano de escolaridade ou frequência, sem aprovação, do 9º ano de escolaridade. Com capitalizações de 2/3 da totalidade das unidades que constituem o plano curricular do 3.º ciclo do ensino básico recorrente.	1200 (Percurso com a duração de 1 ano)	9º ano de escolaridade Qualificação de nível 2
Tipo 4	Titulares do 9º ano de escolaridade, ou com frequência do nível secundário com uma ou mais retenções, sem o concluir.	1230 (Percurso com a duração de 1 ano)	Certificado de competências escolares Qualificação de nível 2
Curso de Formação Complementar	Titulares de um curso de tipo 2 ou 3 ou de um curso de qualificação inicial de nível 2 e o 9º ano de escolaridade, que pretendam prosseguir a sua formação.	1020 (Percurso com a duração de 1 ano)	Certificado de competências escolares
Tipo 5	Com o 10º ano de um curso do ensino secundário ou equivalente, ou frequência do 11º ano, sem aproveitamento, ou titular de percurso tipo 4, ou 10º ano profissionalizante, ou curso de qualificação inicial de nível 2 com curso de formação complementar.	2276 (Percurso com a duração de 2 anos)	Ensino Secundário (12º ano) Qualificação de nível 3
Tipo 6	Com o 11º ano de um curso do ensino secundário ou equivalente ou frequência do 12º ano sem aproveitamento.	1380 (Percurso com a duração de 1 ano)	Ensino Secundário (12º ano) Qualificação de nível 3
Tipo 7	Titular do 12º ano de um curso científico - humanístico ou equivalente do nível secundário de educação que pertença à mesma ou a área de formação afim.	1155 (Percurso com a duração de 1 ano)	Qualificação de nível 3
* Podem ainda aceder a este percurso os alunos com idade inferior a 15 anos, mediante autorização do Director Regional de Educação à qual a escola pertence.			

Fonte: Agência Nacional para a Qualificação, IP.

A formação dos CEF tem-se revelado uma das alternativa ao abandono escolar, sendo um percurso cada vez mais aconselhado, pelas escolas, aos alunos com várias repetências e/ou falta de motivação para a vida escolar. Esta afirmação tem por base as Estatísticas da Educação (2008, GEPE – Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação) na qual se refere que, em Portugal, no ano lectivo 06/07, de um total de 1.775.779 de alunos matriculados no sector público e privado desde o pré-escolar até ao ensino secundário, 398.592 alunos (34,5%) correspondiam a matrículas no 3º ciclo de todas as modalidades ou tipo de ensino, sendo 25.925 (6,5%) matrículas em CEF, 2.217 (8,6%) correspondiam a alunos matriculados em CEF na região do Alentejo.

A taxa de conclusão dos CEF a nível nacional do 3ºciclo, foi de 82,2% (21.301 alunos de um total de 25.925), enquanto na região do Alentejo esta taxa foi de 88,1% (1.954 alunos de um total de 2.217). Destaca-se ainda que tanto a nível nacional, como a nível do Alentejo, a taxa de conclusão dos CEF foi superior, comparativamente ao 3º ciclo do ensino regular, o qual teve uma taxa de conclusão de 80% (90.586 de um universo de 113.293 matriculados nos anos terminais) e de 78,6% (5.298 de um total de 6.738 alunos matriculados nos anos terminais), respectivamente.

Outro dado importante prende-se com o número de indivíduos do sexo masculino e feminino matriculados nos CEF em Portugal Continental, sendo sensivelmente o dobro, ou seja, no ano lectivo 06/07 matricularam-se 16.189 homens e 8.229 mulheres. Quanto à taxa de conclusão dos CEF, esta é ligeiramente superior nas mulheres 83,7% (6.889) enquanto nos homens é de 81,5% (13.187).

No entanto, esta tendência não se verifica relativamente ao ensino regular, em Portugal Continental, uma vez que o número de homens e mulheres matriculados, nos anos terminais relativamente a cada nível de ensino, é praticamente igual (52.124 e 55.169). Esta tendência também se verifica na taxa de conclusão, segundo o nível de ensino, 77,4% para os homens e 82,1% para as mulheres.

Uma das razões que se pode atribuir ao sucesso destes cursos é a grande componente prática visível em todas as disciplinas, bem como a promoção de condições de empregabilidade e de transição para a vida activa dos alunos, directrizes do Plano Nacional de Prevenção do abandono Escolar que se encontram patentes no Despacho conjunto n.º 453/2004 de 27 de Julho.

A concretização destas respostas educativas e formativas proporcionou também aos alunos com dificuldades educativas ou de integração a sua oportunidade de concluir os nove anos de escolaridade e ao mesmo tempo prepará-los de forma mais eficaz para o mercado de trabalho. Situação que se acentua com a publicação do Decreto de Lei nº3/2008, de 7 Janeiro, no qual os únicos alunos que passam a ter

direito ao regime de educação especial são aqueles com NEE decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente que resultam em limitações continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social. As respostas educativas para as outras NEE são medidas previstas no Despacho Normativo 50/2005, ou com a inserção em turmas com Percurso Curricular Alternativo, ou com a inserção em CEF ou com a parceria com outros serviços.

Neste contexto, a nossa experiência como docente em Educação Especial e posteriormente como Directora de CEF, tem originado a reflexão sobre a implementação dos CEF e mais especificamente a inclusão dos alunos com NEE nestes cursos. O problema de abandono escolar na escola da região do Alentejo, por alunos do 9º ano com várias repetências e as graves lacunas ao nível de metas a alcançar no mercado de trabalho, bem como a falta de respostas para alunos com NEE de carácter não permanente, precedido de uma resposta de 95% de sucesso destes mesmos alunos aquando da frequência em CEF, mostraram uma realidade que não é de todo perfeita mas que de algum modo recuperou e motivou alunos para a vida escolar. Jovens que concluíram e continuaram os seus estudos numa via muito mais prática e virada para as necessidades do mercado de trabalho.

Outra vertente da experiência destes cursos prende-se com a forma como os alunos com NEE se integram e interagem no meio escolar, e a maneira de trabalhar, mais partilhado e colectivo, por parte da equipa pedagógica destes cursos, que muitas vezes não convergem com as linhas condutoras da Direcção Geral de Formação Vocacional 2005:

“...à diversidade de formações dos estudantes que se podem candidatar a estes cursos, os professores e as estruturas próprias dos cursos de Educação e Formação poderão ajustar o conteúdo dos módulos aos conhecimentos, capacidades e interesses dos estudantes; no caso dos estudantes com dificuldades podem ser mobilizados conhecimentos e problemas de módulos anteriores; no caso de estudantes com interesses em determinada área, podem procurar-se exemplos ligados a essa área e ajustar os conhecimentos necessários para resolver esses problemas.” (Programa de Componente de Formação Científica, 2005. *In* [online] disponível na internet www.anq.gov.pt, consultado a 28/02/09).

2. Questões e objectivos de investigação

Face ao contexto descrito e à nossa própria inserção como docente nos CEFs, interrogamo-nos sobre a forma como estes cursos se desenvolvem nas escolas e até que ponto têm constituído respostas efectivas e eficazes para a diversidade dos estudantes, nomeadamente daqueles que apresentam NEE.

Com efeito, sendo estes cursos, por definição, flexíveis e ajustáveis como vimos no ponto anterior, será que os professores procedem a ajustamentos/adequações curriculares, de modo a promover o sucesso dos alunos com NEE nestes cursos?

Por outro lado, tendo a população que frequenta estes cursos características particulares (nomeadamente referências de abandono escolar, problemas de comportamento, etc.) será que as práticas pedagógicas desenvolvidas são suficientemente inovadoras e diversificadas para motivar os alunos e garantir as aprendizagens quer destes alunos quer, especialmente, dos alunos com NEE?

Partindo destas preocupações e do enquadramento teórico realizado, as duas questões de investigação deste estudo podem ser expressas do seguinte modo:

1. Que tipo de práticas são desenvolvidas em sala de aula nos CEF e em que medida correspondem às necessidades dos alunos que frequentam estes cursos?
2. Que tipo de diferenciação se realiza nos CEF para incluir alunos com NEE?

Subjacente a estas questões, está também a preocupação com a desmotivação dos alunos pela vida escolar e a falta de objectivos futuros, situação que o professor tem de trabalhar para tentar construir, em conjunto com a equipa pedagógica, com os alunos e com os encarregados de educação, uma resposta eficaz e consistente, conseguida com o esforço, o trabalho e a dedicação de todos os intervenientes. Mas serão os métodos e os instrumentos de trabalho, as metodologias e as actividades utilizadas em todo este processo os mais apropriados que permitem obter sempre bons dividendos? Terão os professores resposta para todas as problemáticas que os alunos apresentam? Como conseguir dar resposta a uma diversidade tão grande?

Face a esta reflexão e questões acima colocadas torna-se imprescindível definir quais os principais objectivos pretendem responder a algumas das questões anteriormente mencionadas. Assim, sendo, os três principais são:

1. Identificar as metodologias e práticas no processo de ensino/aprendizagem dos alunos com NEE, nos CEF.
2. Perceber o tipo de diferenciação curricular realizada pelos docentes e as situações em que esta ocorre;
3. Propor formas de elaboração de adequações curriculares que constituam respostas às NEE dos alunos.

Expostas as questões e os objectivos gerais deste estudo importa operacionalizar os conceitos de NEE e de diferenciação curricular e pedagógica.

No âmbito deste estudo, o conceito que foi introduzido, em 1978, pelo Warnock Report. De acordo com este relatório, um aluno tem NEE

“quando, comparativamente com os alunos da sua idade, apresenta dificuldades significativamente maiores para aprender ou tem algum problema de ordem física, sensorial, intelectual, emocional ou social, ou uma combinação destas problemáticas que os meios educativos geralmente existentes nas escolas não conseguem responder, sendo necessário recorrer a currículos especiais ou a condições de aprendizagem adaptada.”

Este conceito de NEE foi utilizado pela primeira vez pelo *Special Educational Needs: Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People* (London: Her Majesty's Stationery Office, 1978), presidido por Mrs. Hellen Mary Warnock. Este relatório, que ficou conhecido como Warnock Report, tinha como objectivo reavaliar o atendimento aos alunos com deficiência. As concepções desenvolvidas neste relatório vieram alterar de forma decisiva a organização da educação especial, nomeadamente as respostas educativas para os alunos com NEE, traduzindo-se numa mudança do paradigma médico-psicológico para o paradigma educativo generalizado a todos os países ocidentais.

No estudo, recorreremos ainda ao conceito de diferenciação curricular, que remete para a definição de Roldão (2003: 43), a qual o define como um processo em que a escola

“se organiza, estruturada em vias curriculares diferentes e de prestígio socialmente diverso, destinado a públicos com destinos sociais assumidamente estratificados”.

Relativamente à diferenciação pedagógica, esta reside na adequação das estratégias de ensino encontradas pelo professor para se aproximar das estratégias de aprendizagem de cada aluno. Desta forma, as metodologias utilizadas devem ser de inclusão, tendo em conta os diferentes ritmos de aprendizagem de cada aluno, em particular, ou de um pequeno grupo de alunos (ao nível das competências, conteúdos, metodologias e avaliação), em vez do modelo mais típico de ensinar uma turma como se todos os alunos tivessem características semelhantes.

Como *Perrenoud* (1999) refere a diferenciação pedagógica é o processo através do qual os professores podem fazer progredir no currículo, cada um dos seus alunos em situação de grupo, mediante a selecção apropriada de métodos de ensino, adequados às estratégias de aprendizagem do aluno.

3. Desenho do Estudo

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa surgiu no final do século XIX e início do século XX, atingindo o seu apogeu, nas décadas de 60 e 70 aquando dos novos estudos e divulgação. Nas duas últimas décadas, assistiu-se a uma utilização crescente de abordagens de natureza qualitativa na investigação educacional, que segundo estes autores tem, no seu âmago, cinco características:

- A fonte directa dos dados é o ambiente natural, onde o investigador é o principal agente na recolha desses dados;
- Os dados recolhidos pelo investigador são sobretudo de carácter descritivo;
- Os investigadores qualitativos interessam-se fundamentalmente pelo processo;
- A análise dos dados é feita de forma indutiva;
- O investigador interessa-se fundamentalmente por compreender o significado, que os participantes dão às suas experiências.

Assim, a investigação qualitativa utiliza principalmente metodologias que permitem obter dados descritivos que, por sua vez, lhe possibilitem compreender as percepções dos sujeitos.

Nesta linha de pensamento, Merriam (1988, *cit in* Bogdan & Biklen, 1994) defende que nestas metodologias os intervenientes da investigação são parte integrante de um todo dentro do contexto natural, local onde se obtém os dados de natureza qualitativa.

Bogdan e Taylor (1996) referem também que, nos métodos qualitativos, o investigador deve estar completamente envolvido no campo de acção dos investigados, uma vez que este método de investigação baseia-se principalmente em conversar, ouvir e permitir a expressão livre dos participantes. Devido à subjectividade inerente a uma investigação desta natureza o pesquisador deve diversificar os procedimentos metodológicos a utilizar na investigação.

Neste tipo de investigação, o estudo de caso é muito utilizado, visto que este permite compreender melhor a particularidade de uma determinada situação ou um fenómeno em estudo (Ponte, 1991). Segundo Yin (1994), um estudo de caso é uma investigação que se baseia principalmente no trabalho de campo, para estudar uma pessoa, um grupo social, um acontecimento, um programa ou uma instituição, na sua realidade, utilizando entrevistas, observações, documentos e/ou questionários.

Segundo Tesch (1990, *cit in* Bogdan & Biklen, 1994) o tipo de análise de dados de um estudo de caso pode ser:

- Interpretativo – quando visa analisar detalhadamente todos os dados recolhidos com o intuito de organizá-los e classificá-los em categorias, para que se possa explorar e explicar o fenómeno em estudo;
- Estrutural – quando se pretende analisar dados com a finalidade de se encontrar padrões que possam clarificar e/ou explicar a situação em estudo;
- Reflexivo – quando o seu objectivo é interpretar ou avaliar o fenómeno a ser estudado, quase sempre por julgamento ou intuição do investigador.

As duas das principais vantagens do estudo de caso residem no facto deste tipo de investigação ser adequado para caracterizar e aprender sobre um indivíduo, ou grupo; e a qualquer momento da investigação, alterar os métodos da recolha de dados e estruturar novas questões de investigação.

No que concerne à qualidade do estudo de caso, Yin (1994, *cit in* Bogdan & Biklen, 1994) defende que esta se relaciona com critérios de validade e fiabilidade. A “validade de construto”, verifica até que ponto uma medida utilizada num estudo de caso se adequa aos conceitos que estão a ser estudados. A “validade interna” avalia de que forma o investigador demonstrou a relação causal entre dois fenómenos observados. A “validade externa” revela até que ponto as conclusões do estudo de caso podem se generalizar a outras investigações semelhantes. Por outro lado, a fiabilidade do estudo de caso pressupõe que outros investigadores podem chegar a resultados semelhantes, utilizando as mesmas metodologias.

A triangulação foi introduzida, inicialmente para assegurar a validade de um estudo em ciências sociais e é muito utilizada no âmbito do paradigma interpretativo não apenas para assegurar a credibilidade dos resultados, mas também para garantir a complexidade, riqueza e profundidade de um estudo qualitativo. A necessidade de triangulação surge da necessidade ética de confirmar a validade dos processos. (Flick, 1998)

Para aumentar a credibilidade das interpretações realizadas pelo investigador, este deverá recorrer a um ou a vários “protocolos de triangulação” ou seja, deve utilizar várias fontes de dados (Yin, 1994).

Denzin (1984) identificou quatro tipos de triangulação:

- *Triangulação das fontes de dados* – contrasta dados provenientes de diferentes fontes;
- *Triangulação do investigador* – análise de conteúdo realizada por observadores diferentes ou pelo mesmo observador em diferentes momentos;
- *Triangulação da teoria* – analisa os mesmos dados qualitativos mediante quadros conceptuais com diferentes perspectivas de base;
- *Triangulação metodológica* – o investigador recorre a múltiplas combinações de metodológicas (aplicação de entrevistas, observações, questionários).

Outro processo fulcral na validação da investigação qualitativa é a revisão/confirmação pelos inquiridos. Esta consiste em devolver aos participantes do estudo os resultados da análise, feita pelo investigador às informações recolhidas (em entrevistas, observações), para que estes verifiquem/confirmem se as interpretações do investigador reflectem de facto as suas experiências, ideias e sentimentos (Guba & Lincoln, 1998).

No que diz respeito à “generalização” das conclusões e resultados de um estudo de caso, importa referir que esta metodologia de investigação tem como meta conhecer de forma aprofundada casos concretos e particulares, em vez de generalizar os resultados obtidos (Merriam, 1988 e Yin, 1994, *cit in* Bogdan & Biklen, 1994).

Em síntese, o presente trabalho constitui um estudo de caso de teor qualitativo na medida em que a investigação decorreu num ambiente natural de uma sala de aula, com um número reduzido de participantes, uma turma de 3º ciclo de CEF – Jardineagem e Espaços Verdes, de uma Escola Básica de 2º e 3º ciclos do Alentejo.

O método de recolha de dados foi essencialmente exploratório e descritivo e a sua análise interpretativa. Este método visou a análise pormenorizada de todos os dados recolhidos com o intuito de os organizar e classificar em categorias de modo a identificar e analisar o tipo de gestão curricular existente da turma de CEF, que integra um aluno com NEE.

A operacionalização da metodologia foi feita através de um plano aberto que foi definido e concretizado através dos seguintes passos:

1. Uma entrevista semi-directiva individual a cada um dos 7 professores da turma de CEF, com o objectivo de recolher dados sobre a percepção dos docentes relativamente à metodologia e diferenciação pedagógicas, que caracterizassem o modo como estes efectuem a gestão do currículo nos CEF que integram alunos com NEE;
2. Uma observação naturalista em contexto de sala de aula, às disciplinas de Educação Física, Ciências Naturais, Língua Portuguesa e Cidadania Mundo Actual. A finalidade foi observar as práticas desenvolvidas na sala de aula, os métodos e os instrumentos de trabalho, as metodologias e as actividades utilizadas em todo o processo; de modo a perceber o tipo de diferenciação realizada.
3. Todos os dados referentes às análises das aulas observadas foram devolvidos aos professores participantes. Deste modo procurámos promover a consciencialização de uma prática educativa adequada às necessidades dos alunos de NEE.
4. Comparação dos resultados obtidos da aplicação dos dois instrumentos (triangulação de metodologias – entrevista e observação naturalista).

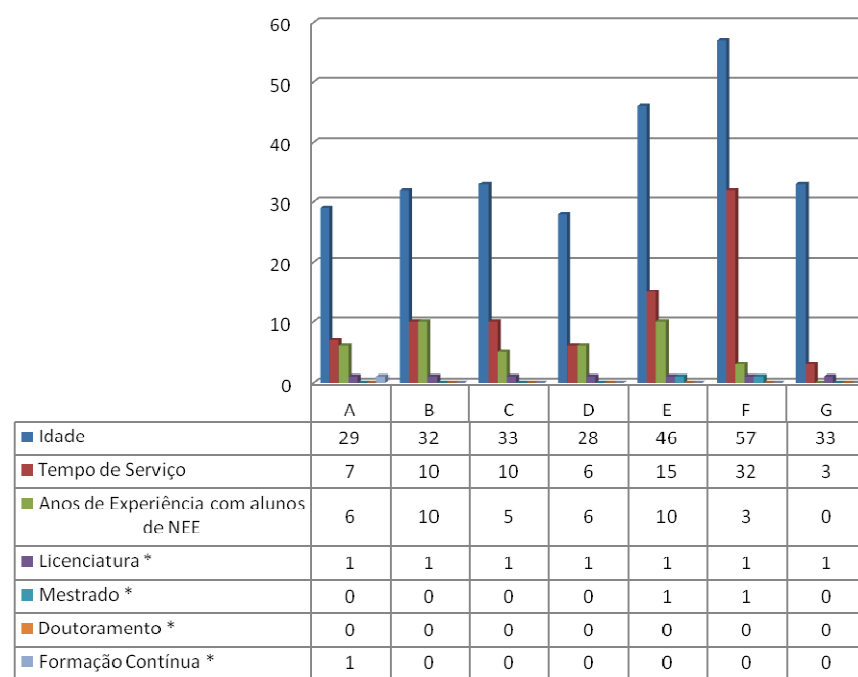
4. Caracterização dos participantes

Este estudo abrangeu uma turma de CEF (constituída por onze elementos, sendo um deles com NEE) e sete professores (seis professoras e um professor da componente tecnológica) que leccionavam essa turma, numa Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos no

Alentejo. Como tal, o método de amostragem utilizado ter sido o *Não Casual*, mais concretamente *Amostragem por Conveniência*.

O gráfico abaixo mostra os dados recolhidos na ficha de caracterização dos professores participantes no estudo, os quais são designados por A, B, C, D, E, F e G.

Gráfico 1 - Dados de caracterização dos participantes do estudo



* Dados codificados por 1 – sim; 0 – não.

Na análise aos dados recolhidos verifica-se que a amplitude das idades do grupo varia entre os 28 e os 57 anos, correspondendo a uma média de aproximadamente 37 anos.

Relativamente ao tempo de serviço e aos anos de experiência com alunos de NEE, verifica-se uma discrepância acentuada, pois a primeira apresenta uma amplitude de 29 anos, variando entre 3 e 32 anos, enquanto a segunda mostra uma amplitude de 10 anos, com uma variação entre os 0 e 10 anos. Quando comparadas as médias confere-se esta diferença, pois a média do tempo de serviço (12 anos aproximadamente) é o dobro da média dos anos de experiência com alunos de NEE (6 anos aproximadamente).

No entanto, é importante salientar que esta disparidade se deve ao facto do professor com menos tempo de serviço (3 anos) não ter nenhum ano de experiência com alunos de NEE e o professor com mais tempo de serviço (32 anos) ter apenas 3 anos de experiência com alunos de NEE.

Analisando esta situação para os outros docentes, confere-se que existem dois docentes que trabalharam sempre com alunos com NEE, enquanto o professor com 7 anos de serviço, só não trabalhou apenas um ano com alunos de NEE. Relativamente aos outros dois professores, um deles trabalhou metade do seu tempo de serviço com alunos de NEE (5 anos em 10 anos) enquanto o outro trabalhou com alunos de NEE dois terços dos anos de serviço (10 anos em 15 anos).

Com base nestes resultados, podemos afirmar que os professores do estudo, na sua maioria, têm experiência em trabalhar com alunos de NEE. No entanto, quando comparada com a formação contínua no âmbito das NEE, esta situação é completamente contrária, uma vez que apenas um professor frequentou uma formação nesta área. Este grupo apresenta assim um desnivelamento entre a experiência de trabalho com alunos de NEE e a formação a este nível (6 professores para 1 professor).

Por outro lado, todos os inquiridos têm licenciatura, dois dos quais, porém, não no ramo educacional. Todavia, dois professores têm o mestrado, enquanto um ainda o está a frequentar e outro professor frequenta o doutoramento. Porém, nenhuma destas formações é na área das NEE.

Podemos concluir que, apesar dos anos de experiência com alunos de NEE, os docentes deste estudo não adquiriram formação nesta área, a qual é cada vez mais indispensável na Escola de hoje. Sendo a diversidade da população escolar cada vez maior, é essencial que os professores procurem respostas cada vez mais construtivas e fundamentadas como forma de proporcionar uma prática educativa mais eficaz e de qualidade a todos os alunos.

5. Recolha e tratamentos de dados

5.1. Entrevistas, Análise de Conteúdo e sua fiabilidade

“A técnica de entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo.” (Bogdan & Bilken, 1999, p. 134)

Ao longo do tempo, a entrevista começa a ganhar destaque significativo e passa a ser uma das técnicas de recolha de dados mais utilizada na investigação qualitativa, visando a obtenção de respostas completas, detalhadas e em profundidade, tornando a sua análise complexa (Flick, 2005).

Enquanto instrumento metodológico, a entrevista é uma ferramenta interactiva, que adquire sentido no diálogo entre o investigador e os sujeitos investigados (González, 1999). Adota uma grande variedade de formas que vai desde a entrevista indivi-

dual, à entrevista de grupo. A duração de uma entrevista pode limitar-se a breves minutos ou exigir longos períodos (dias ou mesmo meses).

No que concerne à sua tipologia, existem três características básicas que permitem a diferenciação das entrevistas:

- Desenvolvida entre duas pessoas (entrevista individual – presencial ou telefónica) ou com um grupo de pessoas (entrevista em grupo);
- Espectro de temas (exemplo: entrevistas biográficas) ou que incidem sobre um único tema (entrevistas monotemáticas);
- Grau de estruturação das questões abordadas (estruturada, semi-estruturada e não estruturada).

Contudo, para que a entrevista cumpra a sua finalidade, como técnica de recolha de dados, é importante que entre entrevistador e entrevistado exista confiança e empatia, de modo a que esta recolha seja a mais fidedigna possível.

Utiliza-se também a entrevista quando o objectivo da investigação é obter resposta a uma ou mais questões de investigação, exigindo a descrição e compreensão de determinado(s) aspecto(s), algo que é comum em estudos/investigações exploratórios. Mediante o estudo que se pretende realizar selecciona-se o tipo de entrevista a utilizar (não estruturada, semi-estruturada e estruturada).

A entrevista do tipo semi-estruturada/semi-directiva é aquela que será mais abordada, uma vez que foi a que se utilizou neste estudo caso. Este tipo de entrevista é realizado mediante um guião previamente preparado, com um conjunto de tópicos ou perguntas a abordar, que serve de eixo orientador ao entrevistador.

O entrevistado tem liberdade para expor as suas ideias, embora o entrevistador deva fazer com que o entrevistado não fuja do tema, explorando, de forma flexível e aprofundada, os aspectos que considere mais relevantes. Procura garantir que os vários entrevistados respondam às mesmas questões, não havendo uma ordem rígida. Após a entrevista, os dados são tratados de forma mais sistemática, permitindo a selecção de temáticas para serem aprofundadas e/ou introduzir novas questões.

Por outro lado este tipo de entrevistas requer uma boa preparação e experiência por parte do entrevistador, de forma a responder às questões de investigação.

Após a elaboração do guião da entrevista o entrevistador, antes da realização da entrevista, escolha um local calmo, tendo em conta a opinião do entrevistado. No início da entrevista, é necessário garantir a sua confidencialidade e peça autorização ao entrevistado para gravar a entrevista, assegurando que este se sente confortável. O entrevistador deve utilizar uma variedade de estilos de questões (confirmação, clarificação, exploração, etc.), ouvir com atenção, não emitir juízos verbais, não tomar partido e não criticar as suas respostas.

Concluída a entrevista, é necessário transcrevê-la (protocolo da entrevista), analisar a informação recolhida (análise de conteúdo).

Assim, para a consecução deste trabalho utilizou-se a técnica de entrevista e o tipo de entrevista utilizada foi a semi-estruturada, por ser a mais adequada para a obtenção dos objectivos deste estudo, já anteriormente mencionados.

O procedimento utilizado na recolha de dados das entrevistas foi a gravação áudio, para que desta forma as informações recolhidas tivessem o menor desvio possível relativamente aos objectivos pretendidos. Nenhum dos participantes criou objecções à utilização deste tipo de equipamento, tendo-lhes sido garantido o seu anonimato e a confidencialidade da informação facultada. O local onde se realizaram as entrevistas foi sugerido pelos entrevistados, assim como a hora em que cada uma delas ocorreu.

Para a realização das entrevistas foi elaborado um guião (anexo 2), que serviu de eixo orientador, com quatro temas/blocos principais. O primeiro, tema/bloco, serviu para legitimar a entrevista e os restantes para aspectos centrais da informação que se pretendeu recolher, nomeadamente a percepção sobre os CEF, a elaboração e desenvolvimento do PCT e a inclusão dos alunos com NEE nos CEF.

A construção deste guião permitiu que as entrevistas fossem fluidas, possibilitando ao entrevistador intervir para alterar/acrescentar questões de modo a obter informações mais relevantes para a sua investigação. As entrevistas foram realizadas individualmente e em dias distintos e a sua transcrição (protocolo da entrevista) foi feita imediatamente a seguir à sua realização (Anexo 3).

Tratar a informação é codificá-la. A codificação corresponde a uma transformação dos dados brutos do texto que, efectuada segundo regras precisas, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo capaz de esclarecer o investigador acerca das características do texto.

Holst (1968, cit. in Ghiglione e Matalon, 1993) define a análise de conteúdo como “uma técnica para fazer inferências pela identificação sistemática e objectiva das características específicas de uma mensagem”. Após a recolha/constituição de um corpus de análise, realiza-se uma “leitura flutuante” (Bardin, 1979) que dá origem ao levantamento de hipóteses de categorização, tendo por base os temas ou blocos do guião da entrevista e as questões orientadoras da investigação.

Em seguida procede-se à codificação do material. Para tal, utilizam-se unidades de registo, que podem ser semânticas (ideia/tema) ou sintácticas (frase), unidades de contexto (o corpo de texto necessário para se perceber o sentido das afirmações) e unidades de enumeração.

O processo seguinte é o de categorização e implica, no caso da análise de conteúdo do tipo aberto ou emergente (por contraposição à análise de conteúdo do tipo fechado, com grades de categorias pré-definidas), o agrupamento e reagrupamento do material por comparação constante (Glaser e Strauss, 1967, cit. in: Leite, 1997).

Uma vez construídas as categorias de análise de conteúdo, estas devem ser sujeitas a um teste de validade interna para o investigador se assegurar da sua exaustividade e exclusividade. Pretende-se assim garantir que todas as unidades de registo possam ser colocadas numa das categorias e que uma mesma unidade de registo só possa caber numa categoria.

O problema da validade atravessa todas as etapas de uma análise de conteúdo e não há questões de validade específicas. Como em qualquer outro procedimento de investigação, também neste caso o investigador deve assegurar-se e deve assegurar os seus leitores que mediu o que pretendia medir (Tuckman, 2000).

A fiabilidade dos resultados refere o grau de confiança que podemos ter na informação obtida. Os testes de fiabilidade testam a fiabilidade do codificador e das categorias de análise. O conjunto de codificadores que operam sobre o mesmo texto deve chegar aos mesmos resultados, após o mesmo texto ter sido analisado em dois momentos diferentes. A fiabilidade fica completa quando a categoria de análise não é ambígua, ou seja, quando permite classificar sem dificuldade a unidade de registo.

Nas entrevistas por nós realizadas, depois de uma leitura flutuante (Bardin, 1994), foi feito o recorte do texto, de modo a separar cada ideia distinta fornecida pelos entrevistados. De seguida fez-se a agregação e a enumeração das várias ideias que foram dadas ao longo da entrevista, que nos permitiu criar as categorias de análise e as subcategorias, com base nos indicadores.

A informação recolhida foi tratada através da análise de conteúdo que posteriormente foi validada. Das sete entrevistas, duas foram codificadas, por dois observadores. Verificou-se um acordo quando estes codificaram da mesma maneira, com um valor superior a 75%, e um desacordo quando tal não acontecia, encontrando-se, portanto, dentro dos limites aceitáveis (Duval, 1964, cit. in Ghiglione e Matalon, 1995).

5.2. Observação Naturalista e Análise das observações

A observação naturalista segundo Fraisse (*cit in* Estrela, 1994) é a “*observação do comportamento dos indivíduos nas circunstâncias da sua vida quotidiana.*”

A observação é um processo que, quando utilizado nas ciências sociais e humanas, encontra dificuldades devido às contingências das variáveis intervenientes, nomeadamente, o observador, o objecto observado – pessoas, objectos, situações, fenómenos – e as situações pedagógicas.

Assim, no âmbito da Ciências da Educação, o observador tem de estabelecer um critério de observação que lhe permita organizar e dirigir a sua observação sobre o objecto escolhido. Realizar uma observação com interesse pedagógico e científico, implica organizar um projecto de observação que permita ultrapassar essas dificuldades e identificar os fenómenos de interesse pedagógico.

Este projecto depende dos objectivos definidos para a observação, e deve contemplar três aspectos essenciais (Estrela, 1986):

- Delimitar o campo de observação – quais as situações, os comportamentos, as actividades, os tempos, os espaços, as interacções verbais e não verbais, etc;
- Definir as unidades de observação – estabelecer a escolha da turma, da escola, do recreio, do(s) aluno(s), do(s) e professor(es) e do tipo de fenómenos);
- Estabelecer as sequências comportamentais – escolher o *continuum* dos comportamentos ou o reportório comportamental.

A aplicação do projecto de observação no “terreno” exige assim, a definição duma estratégia de observação adequada aos objectivos propostos e ao campo de observação demarcado (Estrela, 1986). A estratégia de observação deve:

- Escolher formas e meios de observação – quais os processos, os métodos, as técnicas e os instrumentos a utilizar, tendo em conta os objectivos e a situação;
- Escolher os critérios e definir as unidades de registo de dados – critérios de ordem funcional, temporal e unidades de observação molar (compreensão da frase) e molecular (compreensão da palavra) (DE Landsheere *cit in* Estrela, 1994);
- Estabelecer os métodos ou técnicas de análise e tratamento dos dados recolhidos – prever a fidelidade e validade dos dados, identificar as variáveis e os factores determinantes;
- Preparar e aperfeiçoar antecipadamente os observadores - comparar entre os diversos protocolos de observação directa, análise de gravações, simulações.

É o processo de observação que, conduzido pelo projecto e aplicado pela estratégia de observação, permite conjugar e estruturar um conjunto de dados subjectivos do real, tendo como meta a avaliação da situação, visando a intervenção pedagógica. O processo de observação corresponde assim, à operacionalização da estratégia de observação traçada, condicionado pela função e pela forma da observação.

Quanto à função do observador, Damas & De Ketele (1985) referem que esta contribui para que se crie ou utilize um instrumento de observação, podendo ser descritiva, formativa, avaliativa, heurística ou de verificação.

Relativamente à forma de observação, esta resulta da interpretação do processo de observação baseada num determinado critério, que pode ser o observador, o processo

(propriamente dito), o objecto observado, a situação de observação, o grau de liberdade e de inferência, e o tipo de anotação.

A posição que o observador adopta, durante a observação, pode variar entre observador não participante (observador distante e que não integra a vida do observado) e observador participante (observador que participa na vida do observado, sem, perder a integridade do seu papel) (Estrela, 1994).

No que concerne ao processo, Estrela (1994) classifica a observação em ocasional, sistemática ou naturalista.

A observação ocasional tem como objectivo um momento específico da interacção do observado ou de um fenómeno e resulta no registo dos incidentes críticos aferidos pelo observador.

Reuchlin (1969 *cit in* Estrela, 1994) defende que a observação sistemática destaca a coerência dos processos e dos resultados obtidos, utilizando técnicas rigorosas, em condições bem definidas, com possibilidade de serem validadas e repetidas. Paquay (1974, *cit in* Estrela, 1994) considera ainda que o observador deve dispor de um método de anotação orientado para a recolha de dados passíveis de tratamento estatístico.

Estrela (1994) refere que a observação naturalista consiste em observar o comportamento e as interacções à medida que vão acontecendo, presenciados pelo próprio observador. Se a observação naturalista for realizada de forma distanciada, não existe qualquer tentativa do observador em participar como membro do grupo ou do contexto em se enquadra, embora, em geral, o observador tenha de negociar o acesso a esse contexto e os termos da actividade de investigação. A intenção consiste em "passar despercebido", para que a presença de um elemento externo não exerça uma influência directa sobre os fenómenos em estudo.

O mesmo autor aponta que determinar as funções dos comportamentos observados é algo que se tem revelado difícil, quer pela complexidade de operações envolvidas, quer pela arbitrariedade dos princípios em que assenta. Assim, torna-se indispensável que o observador domine, de forma considerável, a técnica de análise de conteúdo, de modo a que a análise e interpretação dos comportamentos seja coerente com o que foi observado.

A metodologia da observação naturalista teve como base as "Observações de Classes" de Estrela (1994) com as seguintes fases:

- Registo de 4 observações naturalistas em sala de aula, por um observador, com recurso ao registo por escrito e áudio das situações, comportamentos e inferências;
- Análise da estrutura da aula (distinção dos vários momentos da situação pedagógica observada);

- Categorização dos comportamentos verbais e não verbais dos professores e dos alunos;
- Categorização das finalidades dos comportamentos do professor e dos alunos
- Análise e discussão dos resultados obtidos em cada observação a partir dos quadros de situação pedagógica e dos comportamentos já elaborados;
- Síntese global das aulas observações.

As observações feitas pelo investigador no ambiente natural, aos professores e aos alunos (contexto sala de aula), contribuíram muito para a compreensão das acções (quase sempre espontâneas) levadas a cabo pelos alunos, aquando da realização das tarefas. Porém, o investigador observou atentamente os sujeitos no sentido de apreender tanto quanto possível as situações, os comportamentos e as intervenções de cada parte, sem influenciar o decorrer normal dos acontecimentos.

A actuação do observador na sala de aula baseou-se essencialmente na observação distanciada dos professores e alunos em estudo e no registo dos comportamentos, das atitudes e reacções por eles manifestadas durante a realização das tarefas.

A informação recolhida foi tratada através da análise de situações, dos comportamentos verbais e não verbais que posteriormente foram agrupados em finalidades, para permitir uma interpretação da situação no geral e da inserção do aluno com NEE, em particular. Das quatro observações, duas foram validadas por um juiz, verificando-se um acordo com um valor superior a 75%, e um desacordo quando tal não acontecia, estando assim dentro dos limites aceitáveis.

Na análise das observações naturalistas, começámos por reorganizar a estrutura da situação pedagógica de acordo com os vários momentos de cada aula. Em seguida, classificámos e enumerámos os comportamentos do professor para os alunos em geral e para os alunos com NEE em particular e ainda os comportamentos em sentido contrário e dos alunos entre si. Para tal, utilizámos a designação e definição de categorias de comportamentos verbais e não verbais proposta por Estrela (1994), a qual sintetizamos nos anexos 5 e 6. Estes comportamentos foram ainda agrupados em categorias maiores, por nós criadas a partir da finalidade aparente desses comportamentos.

Por último, apresentamos os quadros com a designação e definição dos comportamentos utilizados na análise das observações, baseado nas definições de Estrela (1994).

IV – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

1. Resultados das Entrevistas

Este capítulo contém os dados obtidos neste estudo e a respectiva análise, sustentada no referencial teórico do capítulo anterior.

Em primeiro lugar, é definida a estrutura de análise de dados da Análise de Conteúdo (AC) das entrevistas realizadas aos professores participantes no estudo.

Em segundo lugar, é feita a descrição e a análise de todos os resultados obtidos, por tema e categoria, resultante da AC das entrevistas realizadas.

Em terceiro lugar, faz-se a descrição e análise dos resultados obtidos, por subcategoria e indicadores de cada tema. Elabora-se ainda uma síntese de resultados por tema, que estão directamente relacionados com os objectivos definidos no capítulo anterior.

Por fim é elaborada uma síntese global das entrevistas realizadas.

1.1. Estrutura da análise dos resultados

Antes de analisar os resultados obtidos nas entrevistas realizadas, procedeu-se à contagem das Unidades de Registo (UR) e ao cálculo da respectiva frequência relativa, em percentagens, ($f_{ri}\%$), por tema, por categoria e por subcategoria. Relativamente aos indicadores, foi feita a contagem do número de participantes e a respectiva frequência absoluta (f_i). Esta estrutura foi a que melhor possibilitou a organização dos dados, permitindo, ainda, a observação de todos os seus elementos, concomitantemente com os resultados de todos os participantes.

1.2. Análise dos dados obtidos na AC – temas e categorias

Os dados recolhidos através das entrevistas foram organizados no quadro 11 que se encontra abaixo, de acordo com os temas: *I – Percepção sobre os CEF; II – PCT; III – Gestão curricular; IV – Avaliação curricular e V – Inclusão dos alunos com NEE nos CEF* sendo que cada uma inclui as respectivas categorias.

Para cada tema foram contabilizados as respectivas UR, e calculadas as frequências relativas (f_{ri}), em percentagens, através do quociente entre o total de UR de cada tema e o total de todas as UR (253).

Nas categorias calcularam-se também as UR e as frequências relativas correspondentes, esta última foi obtida a partir da divisão das UR de cada categoria com o total das UR do tema à qual a categoria pertence. Procedeu-se a este cálculo para permitir uma visão mais concreta e objectiva de cada uma dentro do seu tema. Caso os resultados apresentados fossem sobre o total de todas as UR os seus valores

seriam demasiado pequenos e pouco expressivos não permitindo uma análise tão clara.

Quadro 9 – Resultados obtidos nos Temas e Categoria da Análise de Conteúdo

TEMAS	UR	f _n %	CATEGORIAS	UR	f _n %
I Percepção sobre os CEF	38	15	Aspectos positivos	26	68,4
			Aspectos negativos	12	31,6
II Projecto Curricular de Turma	54	21,4	Processo de elaboração	7	13
			Elementos de elaboração	14	25,9
			Acompanhamento e regulação do PCT	33	61,1
III Gestão curricular	29	11,5	Planeamento de actividades	14	48,3
			Formas de organização do grupo	15	51,7
IV Avaliação curricular	57	22,5	Objecto de avaliação	10	17,5
			Formas de avaliação dos alunos	26	45,6
			Efeitos da avaliação	21	38,9
V Inclusão dos alunos com NEE nos CEF	75	29,6	Vantagens dos CEF para a inclusão	12	16
			Realização de adequações para resposta às NEE	42	56
			Conhecimentos do professor sobre NEE	21	28
TOTAL	253	100		253	---

Ao analisar os dados obtidos neste quadro verificamos que de um total de 253 unidades de registo, o tema *Inclusão dos alunos com NEE nos CEF* é o mais referido pelos entrevistados, com 75 unidades de registo, correspondente a uma frequência de 29,6%; já o tema *Gestão curricular*, com 38 unidades de registo, equivalente a 11,5%, é o que menos vezes foi aludido pelos professores do estudo.

Visto a incidência no tema *Inclusão dos alunos com NEE nos CEF* não poder ser atribuída a um maior número de questões de entrevista, parece possível colocar a hipótese de que a *Inclusão dos alunos com NEE nos CEF* preocupa mais os professores do que as eventuais adequações curriculares a realizar em sala de aula para a sua efectiva aprendizagem.

Os temas *Avaliação curricular* com 57 unidades de registo e *Plano Curricular de Turma (PCT)* com 45 unidades de registo apresentam uma frequência relativa relativamente próxima. Julgamos que ambos os temas têm igual relevo nas preocupações pedagógicas dos professores deste estudo. No entanto, parece-nos um pouco contraditório quando analisadas as percentagens entre os temas *PCT* e *Gestão curricular*, (tendo este aproximadamente metade das referências do primeiro), uma vez que o *PCT* deverá reflectir as adequações do currículo que os docentes utilizam na sala de aula. Parece preocupante que os professores façam escassas referências à gestão curricular na sala de aula, que é o epicentro da função de docente.

Por outro lado, na análise das categorias verifica-se que no primeiro tema, *Percepção sobre os CEF*, há mais referências a *aspectos positivos* do que a *aspectos negativos*, o que permite indiciar uma opinião favorável dos docentes em relação à criação e implementação dos CEF.

No 2º tema, *Projecto Curricular de Turma, o acompanhamento e regulação ao PCT* destaca-se relativamente às categorias *processos e elementos de elaboração*, o que nos leva a colocar a hipótese de os professores estarem mais preocupados com o processo de implementação do PCT do que com a sua elaboração (provavelmente atribuída ao Director de Turma (DT)).

No 3º tema, *gestão curricular*, as duas categorias que o compõem, *planeamento das actividades e formas de organização do grupo*, equiparam-se quanto ao número de vezes que são referidas pelos professores do estudo.

Por outro lado, no tema *avaliação curricular*, as categorias *formas de avaliação dos alunos e efeitos da avaliação* são as mais mencionadas comparativamente à categoria *objecto de avaliação*, o que poderá revelar uma escassa preocupação com aquilo que efectivamente se avalia e com a definição de parâmetros ou critérios para a realização dessa avaliação

Por fim, verificamos que no 5º e último tema, *Inclusão dos alunos com NEE nos CEF, a realização de adequações para resposta às NEE* é a categoria mais referida enquanto as *vantagens dos CEF para a inclusão* é a categoria com menos incidência por parte dos professores, o que permite identificar, de algum modo, a preocupação dos professores com a resposta curricular às NEE dos alunos.

Esta preocupação, porém, parece entrar em contradição com a escassa importância que é dada à elaboração do PCT, o qual deveria incluir as adequações planeadas para responder às necessidades desses alunos. Assim, parece legítimo colocar como hipótese que os professores inquiridos realizam as adequações curriculares para as NEE em situação de sala de aula, isto é, no momento de concretização das actividades, não se debruçando sobre elas antecipadamente.

Feita a reflexão sobre os temas e categorias subjacentes a cada um deles, segue-se uma análise mais detalhada a cada tema, através das suas subcategorias e respectivos indicadores, com o intuito de conseguir perceber, principalmente, o tipo de diferenciação curricular realizada pelos docentes e as situações em que esta ocorre e identificar as metodologias e as práticas no processo de ensino aprendizagem dos alunos com NEE, nomeadamente nos CEF, que são os dois grandes objectivos propostos neste estudo.

Importa ainda perceber como foi feita a organização de cada quadro e como se obtiveram os seus dados. Assim, a cada quadro corresponde um tema que está dividido nas suas categorias, subcategorias e indicadores. De modo a determinar não apenas a existência/inexistência de determinado indicador no discurso de cada entrevistado, mas também a intensidade com que esse indicador surge (Bardin, 1979), apresentamos a quantificação em duas colunas: a primeira (UR) indica a existência de refe-

rência a esse indicador na entrevista de cada um dos professores; a segunda (f_i) refere o número de unidades de registo relativo a esse indicador (podendo, portanto, ser contabilizada mais do que uma vez no discurso de um mesmo professor).

1.2.1. Percepção sobre os CEF

No quadro seguinte apresentamos os aspectos considerados como negativos e positivos pelos professores em relação aos CEF.

Quadro 10 – Resultados obtidos no Tema: Percepção dos entrevistados sobre os CEF

CATEGORIAS	UR	$f_{ri}\%$	SUBCATEGORIAS	UR	$f_{ri}\%$	INDICADORES	UR	f_i
Aspectos positivos	26	68,4	Combate ao abandono escolar	17	65,4	Constitui uma mais-valia educativa na situação actual.	7	10
						Diversifica a oferta educativa.	3	3
						Motiva os alunos desmotivados pela oferta educativa académica.	6	8
						Traz alguns alunos de volta à escola.	1	1
			Saída profissional	3	11,5	Cria saídas profissionais.	1	1
						Fornecer uma certificação.	1	1
						Inserir na cultura profissional.	1	1
			Entrada no mercado de trabalho	6	23,1	Enquadra os conhecimentos necessários para o mercado de trabalho.	5	5
Contribui para a integração no mercado de trabalho.	1	1						
Aspectos negativos	12	31,4	Escassa exequibilidade	7	58,3	Currículo demasiado extenso.	2	2
						Não constitui formação profissional suficiente.	2	2
						Orientações curriculares pouco específicas	2	4
						Falta de materiais para componente tecnológica	1	1
			Dificuldade em adequar os conteúdos	5	41,7	Às características dos alunos.	2	4
						Às características do curso que frequentam.	2	2
						Às características do meio envolvente	1	1

Como vimos antes, *A Percepção sobre os CEF* é o tema com menos representatividade no estudo e divide-se em duas categorias: *aspectos positivos* e *aspectos negativos*.

A categoria *aspectos positivos*, com 26 unidades de registo, foi a mais referida pelos professores e é composta por três subcategorias: *combate ao abandono escolar*; *saída profissional* e *entrada no mercado de trabalho*.

O *combate ao abandono escolar* é a subcategoria que apresenta a maior percentagem de unidades de registo e é onde se encontram os dois indicadores mais referenciados. Entre todos os indicadores, desta subcategoria, o mais citado e mencionado por todos os professores, foi a mais-valia educativa que os CEF constituem na situação actual. A título de exemplo, apresentamos o excerto de uma entrevista:

“Considero que seja uma mais-valia para os alunos, uma vez que lhes é dada uma outra oportunidade para puderem concluir, pelo menos, a escolaridade obrigatória”. (professor G)

O CEF como uma forma de motivar os alunos desmotivados pela oferta educativa académica é o segundo indicador com maior frequência absoluta, referido pelos docentes do estudo. Como se diz numa das entrevistas, os CEF constituem...

“uma forma de trazer novamente alguns alunos à escola e de manter muitos daqueles que estão desmotivados e pretendem abandonar sem concluir a escolaridade obrigatória” (Prof. B)

Os indicadores com menos expressividade, nesta subcategoria, são a diversificação da oferta formativa que o CEF proporciona e a possibilidade de estes promoverem o reingresso na escola dos alunos que a tinham abandonado.

A subcategoria *saída profissional*, inserida nos aspectos positivos dos CEF, é a menos relevante para os professores deste estudo, visto apresentar apenas três indicadores, cada um referido apenas por um professor. Assim, nesta subcategoria refere-se que o CEF cria saídas profissionais, fornece uma certificação e permite aos alunos ganharem alguma cultura profissional.

Dentro desta categoria, apurou-se ainda que a *entrada no mercado de trabalho* é a segunda subcategoria mais referida, mas que no tema ocupa o quarto lugar. O seu indicador mais representativo é aquele que refere que o CEF enquadra os conhecimentos necessários para o mercado de trabalho, como o professor G cita na entrevista,

“são uma forma de enquadrar quer os conhecimentos necessários para o mercado... como enquadrar a oferta formativa com a realidade do mercado”.

O CEF como forma de contribuir para a integração dos alunos no mercado de trabalho é apontado apenas por um professor.

Em síntese, os professores pensam que os CEF são uma aposta válida principalmente no combate ao abandono escolar e na formação qualificada para posterior integração no mercado de trabalho, motivando assim os alunos para a escola. Verificamos que os participantes do estudo parecem convergir para os principais pontos do Despacho Conjunto n.º 279/2002 que rege este percurso escolar, o qual refere como principais objectivos a redução da taxa de abandono escolar e a melhoria da qualificação profissional dos jovens e adultos que pretendem integrar o mercado de trabalho.

Quanto aos *aspectos negativos*, os professores referem a: *escassa exequibilidade e dificuldade em adequar os conteúdos*. A escassa exequibilidade é a segunda subcategoria mais focada neste tema e a que apresenta maior representatividade na sua categoria.

Como o quadro anterior mostra, a pouca especificidade das orientações curriculares constitui o indicador mais referido para a *escassa exequibilidade* dos cursos CEF. Assim, parece possível afirmar que os professores inquiridos preferiam um currículo mais detalhado e não apenas orientador o que, de certo modo, contradiz a própria ideia de flexibilidade curricular. Dois dos professores queixam-se, no entanto, da extensão do currículo dos CEF.

Por outro lado, dois professores afirmam ainda que a componente profissional não é suficiente. Parece existir, por isso, alguma falta de consenso na apreciação do currículo dos CEF, provavelmente decorrente da perspectiva de cada professor relativamente à disciplina que lecciona.

O outro aspecto negativo dos CEF que os professores abordam diz respeito à dificuldade na adequação dos conteúdos. Esta é sentida ao nível das características dos alunos, do curso que estes frequentam e do meio envolvente, com maior incidência no primeiro nível, o que permite perceber que a maior dificuldade dos professores é encontrar formas de acesso de todos os alunos ao currículo dos CEF.

Podemos concluir, relativamente a este tema, que apesar de todos os professores do estudo considerarem que os CEF constituem uma mais-valia no combate do insucesso escolar e permitem aos alunos concluir a escolaridade obrigatória e ter maior hipóteses de integração no mercado de trabalho, subsistem algumas dúvidas quanto à exequibilidade prática destes cursos, bem como algumas dificuldades na sua adequação às características dos alunos.

Como verificámos, os intervenientes no presente estudo sentem dificuldades ao nível da operacionalização das orientações curriculares que a ANQ disponibiliza para estes cursos. No entanto, não é completamente claro em que medida é que estas orientações curriculares são pouco específicas e que níveis de especificação pretendem os professores.

Outra questão que se coloca, perante esta análise prende-se com as dúvidas dos professores quanto à formação profissional nos CEF, que consideram insuficiente. Em que medida podem estes cursos melhorar este aspecto se têm uma carga horária que varia entre as 1125 horas e as 2276 horas e se, simultaneamente conferem uma certificação escolar e uma qualificação profissional? Não deverão os professores que constituem a equipa pedagógica procurar uma melhor e maior eficácia a este nível? Mas outra questão se coloca, estarão as escolas apetrechadas com todos os recursos, quer humanos, quer físicos, necessários para o bom funcionamento e operacionalização dos CEF?

Julgamos que a análise mais aprofundada ao tema seguinte, PCT, poderá ajudar-nos a perceber/responder a algumas destas questões.

1.2.2. Projecto curricular de turma

No quadro seguinte apresentamos os processos e os elementos de elaboração, acompanhamento e regulação do PCT referidos pelos professores para os CEF.

Quadro 11 – Resultados obtidos no Tema: Projecto Curricular de Turma

CATEGORIAS	UR	f _{ri} %	SUBCATEGORIAS	UR	f _{ri} %	INDICADORES	UR	f _i
Processo de elaboração	7	13	Pelo DT	5	71,4	Caracterização da turma realizada pelo DT	4	4
						Caracterização feita através do PCT	1	1
			Por cada professor	2	28,6	Caracterização da turma realizada pelo professor da disciplina	2	2
Elementos de elaboração	14	25,9	Características dos alunos	9	64,3	Dificuldades, capacidades e motivações dos alunos que integram as turmas	4	8
						Aptidão e apetências físicas e psicológicas	2	2
						Especificidades de cada aluno	3	5
			Conteúdos programáticos	5	35,7	Semelhantes ao do percurso regular	1	2
						Construção mediante as orientações do ANQ, tendo em conta o público-alvo	3	5
						Elaboração dos conteúdos tendo em conta o tipo de vocabulário utilizado pelos alunos	1	1
Acompanhamento e regulação do PCT	33	61,1	Actividades realizadas	13	39,4	Reuniões semanais ou quinzenais	7	7
						Balço do trabalho desenvolvido ao nível das aprendizagens dos alunos	4	5
						Partilha de ideias e formas de executar determinadas actividades	2	2
			Comportamento dos alunos	5	15,1	Reflexão e análise do comportamento	4	4
						Situações de ordem disciplinar	1	1
			Aproveitamento dos alunos	2	6,1	Balço e análise do aproveitamento	2	2
			Formas de interdisciplinaridade	13	39,4	Partilha esporádica de materiais e instrumentos de interesse comum	4	5
						Construção conjunta de alguns materiais a utilizar na aula	2	5
						Utilização pouco frequente das mesmas metodologias	4	4
Conteúdos pouco partilhados	2	3						
Inexistência de partilha de metodologias	1	1						

Em relação ao projecto curricular de turma, os professores entrevistados referem sobretudo aspectos relativos ao seu acompanhamento e regulação (33 UR). Dão também algum relevo aos elementos necessários à sua elaboração e, com menos incidência, falam sobre o processo da sua elaboração.

Em relação a este último ponto, verifica-se que há tendência a atribuir ao Director de turma a responsabilidade da elaboração da caracterização de turma.

Assim, parece-nos existir uma desresponsabilização dos professores quanto aos processos de elaboração do PCT, na medida em que todos os elementos que

constituem a equipa pedagógica devem “*analisar a situação da turma e identificar características específicas dos alunos a ter em conta no processo de ensino e aprendizagem*” (Decreto Regulamentar n.º 10/99 de 21 de Julho, art. 6º ponto 3).

Relativamente aos *elementos de elaboração* do PCT os professores referem apenas as *características dos alunos* e os *conteúdos programáticos*.

“... *características físicas, psicológicas...*” (Prof. A)

“*Desenvolvo mais aquilo que os alunos são mais receptivos... mas adequar os conteúdos àquilo que se pede no organigrama.*” (Prof. E)

Aspectos como a caracterização da equipa educativa, identificação de problemas, definição de prioridades e de uma estratégia educativa global ou as possíveis actividades a desenvolver na turma são alguns pontos essenciais e indispensáveis na elaboração de um PCT e que não foram referidos pelos professores deste estudo ao longo das suas entrevistas. Os docentes referem ainda que na composição do PCT têm em atenção fundamentalmente as dificuldades, capacidades, motivações e especificidades de cada aluno e seguem as orientações da ANQ para a elaboração dos conteúdos programáticos.

Os professores entrevistados parecem ter, por isso, uma noção de projecto curricular muito direccionada para a organização dos conteúdos face às características dos alunos, o que, de algum modo, corresponde a uma visão redutora das vantagens da elaboração de um projecto curricular.

Ao nível do *acompanhamento e regulação* do PCT os professores têm em conta, principalmente, as *actividades realizadas* e *formas de interdisciplinaridade*; no entanto, também mencionam o *comportamento e aproveitamento dos alunos*.

O acompanhamento e regulação do PCT são feitos através de reuniões semanais ou quinzenais nas quais se realiza o balanço do trabalho desenvolvido ao nível das aprendizagens dos alunos. No entanto, a partilha de ideias e formas de executar determinadas actividades têm pouca expressividade entre os inquiridos dado que apenas dois professores referem fazê-lo. Este facto parece indicar que, apesar da elevada frequência de reuniões realizadas pelo grupo docente em estudo, julgamos que existem lacunas principalmente na partilha de materiais e estratégias de ensino/aprendizagem que parecem esgotar-se no balanço global do trabalho desenvolvido por cada docente.

O comportamento dos alunos também é um dos aspectos focados e a sua análise é feita através de uma frequente reflexão e resolução de possíveis situações disciplinares.

O balanço e análise do aproveitamento é outro dos indicadores citados pelos professores, mas com muito pouca representatividade. Este facto leva-nos a inferir

que não é dada muita relevância aos aspectos referentes ao aproveitamento dos alunos o que poderá indicar que, de certa forma, se verificam carências ao nível da regulação do progresso das aprendizagens. De facto, a regulação do processo implica que os professores, de forma continuada, analisem os resultados que os alunos apresentam para modificar as estratégias e actividades de ensino e reorientar as aprendizagens. Perrenoud (1999), utiliza o termo “regulação dos processos de aprendizagem” para designar o conjunto das operações metacognitivas do sujeito, considerando também as suas interações com o meio, que modificam os seus processos de aprendizagem, no sentido de um objectivo. Em suma, o objectivo da regulação é melhorar não apenas o funcionamento didáctico mas principalmente o processo de aprendizagem, tanto através de uma intervenção directa, como através da reorganização das tarefas de aprendizagem.

Relativamente às *formas de interdisciplinaridade*, a maioria dos professores refere que é pouco frequente a partilha dos conteúdos, materiais, instrumentos e metodologias e somente dois professores indicam que há a construção conjunta de alguns materiais.

Verifica-se que a interdisciplinaridade é um assunto pouco abordado pelos elementos da equipa pedagógica, tanto no tipo das actividades realizadas como nas formas pelas quais essa interdisciplinaridade se pode desenvolver. A questão que se coloca é qual o objectivo ou para que serve o balanço do comportamento e do trabalho desenvolvido ao nível das aprendizagens dos alunos, se depois não se verifica a elaboração de estratégias conjuntas, para melhorar algumas das situações que possam decorrer desta análise e balanço.

Em síntese, as reuniões semanais da equipa pedagógica não parecem ser eficazes ao nível da planificação do desenvolvimento das actividades a realizar em contexto de sala de aula, uma vez que, no discurso dos entrevistados, não há evidências de adequar o currículo às características de cada aluno, estabelecendo prioridades, níveis de aprofundamento e sequências adequadas para cada disciplina de acordo com o Decreto Regulamentar n.º 10/99 de 21 de Julho (artigo 6º ponto 3), limitando esta adequação à recolha de elementos para a elaboração inicial do PCT.

Assim, apesar de anteriormente ter sido referido, com base na análise dos dados, que é feita uma adequação entre as dificuldades, capacidades e motivações dos alunos e os conteúdos programáticos derivados do ANQ, fundamentalmente ao nível da elaboração prévia do PCT, o mesmo não se verifica quanto ao seu acompanhamento e regulação no decorrer do ano lectivo. Com efeito, não é possível constatar claramente se o PCT da turma em análise identifica a especificidade da turma, ao nível da reconstrução e apropriação do currículo face à sua realidade, espelhando as

suas próprias opções e intencionalidades, e como são construídas as formas de organização e a gestão curricular, (Roldão, 1999), adequados à aquisição das aprendizagens que integram o currículo para estes alunos de CEF.

1.2.3 Gestão curricular

No quadro seguinte são apresentadas as formas de gestão curricular referidas pelos professores.

Quadro 12 – Resultados obtidos no Tema: Gestão Curricular

CATEGORIAS	UR	f _r %	SUBCATEGORIAS	UR	f _r %	INDICADORES	Prof	f _i
Planeamento de actividades	14	48,3	A partir dos interesses e motivações	8	57,1	Construção das actividades a partir dos interesses e motivações dos alunos.	5	5
						Construção das actividades aliando os interesses dos alunos aos do professor.	2	3
						Empatia entre os alunos, como instrumento de trabalho.	1	1
			A partir das características dos alunos	4	28,6	Planificação das actividades mediante as características da turma.	1	1
						Auscultação das preferências de trabalho dos alunos.	1	1
						Grau de autonomia e tempo de concentração dos alunos na resolução das actividades.	2	2
			A partir do meio onde a escola se insere	2	14,3	Mediante as condições climatéricas	1	1
						A partir das características exteriores da escola	1	1
Formas de organização do grupo	15	46,6	Diversificadas	4	26,7	Organização depende do número de alunos da turma.	1	1
						Organização mediante os materiais existentes.	2	2
						Mediante o tipo de conteúdos que vão sendo abordados.	1	1
			Trabalho individual	4	26,7	Privilegiado em turmas pequenas.	1	1
						Utilizado raramente.	1	1
						Rentabilização do desempenho dos alunos.	1	1
			Trabalho em pequenos grupos	7	46,6	Método para alcançar os objectivos pretendidos.	3	3
						Trabalhar a pares como meio de rentabilizar o trabalho da aula.	2	4
						Trabalho em grupo um meio de auxiliar os alunos que apresentam mais dificuldades	2	2

Da análise dos resultados, verifica-se que a equipa pedagógica realiza a gestão do currículo fundamentalmente através do planeamento de actividades e da variação das formas de organização do grupo/turma.

No planeamento de actividades a realizar, os docentes referem que têm em consideração os interesses e motivações dos alunos apesar de tentarem também fazer a conjugação com as suas próprias motivações.

“... vou construindo as actividades tendo sempre em conta os interesses dos alunos e os meus” (Prof. D).

As características dos alunos, a auscultação das suas preferências de trabalho e o grau de autonomia/tempo de concentração na resolução das actividades são outros factores apontados pelos professores na planificação das suas actividades. Saliente-se o facto de só um professor ter mencionado a importância do meio onde a escola se insere aquando das suas planificações. No entanto, esta referência é feita apenas acerca do meio físico da escola e não sobre as características sociais da mesma.

“... tenho sempre duas aulas preparadas, umas práticas, outras teóricas, pois depende do clima e das condições exteriores da escola.” (Prof. E).

Parece-nos existir pouco consenso entre os professores entrevistados ao nível da planificação das actividades a realizar em contexto de sala de aula, devido à fraca representatividade dos factores apontados no planeamento das actividades.

Sendo a construção contextualizada do currículo da responsabilidade quer das Escolas quer dos professores, esta construção deve assentar num trabalho onde nem tudo é prescrito a nível nacional, através dos currículos oficiais. Assim, cabe aos professores serem receptivos a dinâmicas de interacção que tenham como ponto de partida o conhecimento das situações reais onde a turma se insere, para depois conseguirem dar forma e sentido às práticas curriculares de modo a promover um ensino de qualidade para todos os alunos.

Todo este processo implica, também, que se faça uma negociação entre as orientações nacionais e a realidade local, assim como entre os diferentes agentes educativos de modo a reinventar/reorganizar estratégias de intervenção (Leite, 2001).

A valorização das características, interesses e motivações dos alunos, no planeamento das actividades a desenvolver na sala de aula, são aspectos fundamentais neste percurso escolar, pois o tipo de alunos que o frequentam caracteriza-se por apresentar, na sua maioria, um elevado nível de desmotivação, falta de expectativas e objectivos em relação ao seu percurso escolar e de vida. Com efeito, sendo o CEF um percurso criado com a finalidade de, essencialmente, facultar uma resposta mais prática e eficaz face às expectativas e interesses dos alunos, é essencial que os interve-

nientes educativos valorizem as características, interesses e motivações dos alunos, de modo a conseguirem transformar o discurso científico num discurso didáctico e pedagógico permitindo que estes o compreendam e reconheçam a sua utilidade no seu quotidiano.

O reconhecimento crescente da necessidade de gestão curricular, ao nível das escolas, tem permitido introduzir realidades e especificidades de cada situação, que não são, nem podiam ser, contempladas à escala nacional. É esta gestão curricular que pode facilitar aprendizagens funcionais, adquiridas através de um currículo desenvolvido mediante a realidade da escola e numa estreita relação entre as diversas áreas do saber, que se opõe a uma lógica desligada das situações reais (Leite, 2001).

Relativamente às formas de organização da turma, o trabalho em pequenos grupos foi o mais mencionado pelos entrevistados, no entanto o trabalho individual e diversificado também foram focados. Apesar do trabalho individual ser muito pouco utilizado, quando existe parece servir, basicamente, para analisar as capacidades ou rentabilizar o desempenho dos alunos. O tipo de conteúdos a abordar na sala de aula, os materiais existentes na escola e o número de alunos de uma turma são outros factores que os participantes consideram influenciar a forma de organização do grupo.

Contudo, tanto os tipos de organização individual como de organização diversificada parecem variar muito entre os inquiridos, tal como se pode verificar, no quadro 12, com a reduzida frequência de cada indicador.

A organização da turma em pequenos grupos parece ser a mais comum entre os docentes. Os docentes consideram que este tipo de organização permite aos alunos atingir os objectivos propostos pelo professor e é também um meio de ajudar os alunos que apresentam mais dificuldades. Como forma de rentabilizar o trabalho da sala de aula dois professores apontam ainda o recurso do trabalho a pares.

Numa análise global parece-nos, mais uma vez, que o trabalho em equipa continua a ser pouco consistente, pois, a equipa pedagógica parece não apresentar, na sua perspectiva de gestão curricular, evidências de uniformidade e clareza quanto ao tipo e formas de trabalho com a turma.

Como refere Roldão (1999), o trabalho dos professores em equipa deverá centrar-se no desenvolvimento das competências gerais do ensino básico, privilegiando, em cada momento, as competências adequadas às situações reais da turma, de modo a que todas as componentes/áreas do currículo possam contribuir para uma construção eficaz das aprendizagens nos domínios implícitos no currículo nacional, ou seja, ao nível dos conhecimentos, das capacidades e das atitudes.

Mediante os resultados obtidos sobre a gestão curricular, nestas entrevistas, questionamo-nos de que modo é que o PCT é operacionalizado e se inclui as adequa-

ções necessárias para os alunos da turma, uma vez que um dos objectivos do PCT é assegurar que o currículo nacional¹ contribua para que todos os alunos desenvolvam as competências gerais definidas para o ensino básico.

É neste sentido que se justifica a gestão curricular, como meio de transformar o currículo prescrito num projecto contextualizado a cada situação consoante a realidade local. Essa contextualização implica que esse projecto seja orientado por uma determinada intenção, negociada entre professores, alunos e os vários elementos das comunidades escolar e educativa.

A equipa pedagógica, apesar de ter em conta as características, interesses e motivações dos alunos, não evidencia de forma clara nem sistematizada que a sua gestão curricular envolva um conjunto de processos e procedimentos através dos quais toma as decisões necessárias quanto aos modos de implementação e organização do currículo proposto.

Resumindo, esta equipa docente não apresenta, enquanto grupo, evidências de ter processos que incluam, por exemplo, o desenvolvimento das diferentes componentes curriculares, a sequência temática a adoptar, as metodologias a privilegiar, os projectos a desenvolver e as modalidades de integração Roldão (1999).

1.2.4 Avaliação curricular

No quadro seguinte encontram-se os objectos, formas e efeitos da avaliação utilizados pelos professores na avaliação curricular dos alunos da turma.

Quadro 13 – Resultados obtidos no Tema: Avaliação Curricular

CATEGORIAS	UR	f _i %	SUBCATEGORIAS	UR	f _i %	INDICADORES	Prof	f _i
Objecto de avaliação	10	17,5	Objectivos curriculares	3	30	Atingir os conteúdos leccionados	2	2
						Relacionar os conteúdos a situações do quotidiano dos alunos	1	1
			Desenvolvimento sócio-afectivo	2	20	Componente sócio-afectiva dos alunos é um dos critérios de avaliação	1	1
						Empatia com os alunos na obtenção dos objectivos propostos	1	1
			Processo de ensino/ aprendizagem	5	50	Avaliado com uma ponderação percentual superior	1	2
						Progresso das aprendizagens dos alunos	2	2
						Capacidade de síntese	1	1
						Participação oral	1	1
Formas de avaliação dos alunos	26	45,6	Contínua e formativa	18	69,3	Avaliação do processo na execução dos exercícios	3	3
						Colaboração e cooperação entre os alunos	3	3
						Elaboração de fichas de trabalho	5	5
						Trabalho realizado na aula	4	4
						Empenho e interesse dos alunos	3	4

¹ Centrado nas competências essenciais e nas experiências de aprendizagem/ actividades, as quais, nos CEF, consistem nas orientações curriculares da ANQ.

Efeitos da avaliação	21	38,9	Sumativa	7	26,9	Avaliação prática dos conteúdos leccionados em cada módulo	2	2			
						Observações das práticas	2	2			
						Realização de um exame no fim de cada módulo	3	3			
			Auto-avaliação	1	3,8	Reflexão escrita do seu processo de aprendizagem	1	1			
						Conhecimento pelos alunos	12	57,1	Intervenientes na sua avaliação	1	1
									Percepção do que alcançaram ou do que podem vir a alcançar	5	5
			Regulação do processo de ensino	9	42,9		Percepção das suas dificuldades	4	4		
							Percepção da utilidade dos conteúdos adquiridos no mundo do trabalho	2	2		
							Análise dos conteúdos para ajustes e reformulações	4	5		
							Reformulação e/ou ajustes dos materiais e instrumentos de trabalho	3	3		
						Alteração de estratégias como forma de valorizar outro tipo de situações até então não valorizadas	2	2			

Analisando os *objectos de avaliação* mencionados nas várias entrevistas verifica-se que, apesar do processo ensino/aprendizagem ser o mais referido, tem pouca representatividade.

Ao analisar os vários itens focados pelos professores no processo ensino/aprendizagem verifica-se estes referem a importância do progresso das aprendizagens dos alunos, a atribuição de uma ponderação superior a este processo, a valorização da capacidade de síntese e da participação oral dos alunos.

“...o progresso de todas as aprendizagens dos alunos é avaliado em todas as aulas” (Prof. B).

“...a valorização de coisas simples como a participação oral, capacidade de síntese, a capacidade de emitir uma opinião” (Prof. F).

Relativamente aos objectivos curriculares, apenas dois professores indicam ser importante que os alunos atinjam os conteúdos leccionados e só um refere que tem em conta a relação entre os conteúdos e o quotidiano.

“...prefiro que os meus alunos me saibam falar de questões pertinentes e actuais do que saibam debitar matéria sem a entenderem” (prof. F).

Sendo o currículo do CEF mais prático e dinâmico que o currículo do percurso normal, os professores encontram nas suas orientações uma maior flexibilidade para adequá-lo e ajustá-lo às necessidades, capacidades e interesses dos alunos, tendo sempre em conta a vertente a que se refere o curso.

A componente sócio-afectiva é outro factor apontado como critério de avaliação, nomeadamente a importância da empatia que se cria com os alunos para atingir os objectivos propostos pelo professor.

“...um professor que tem uma boa empatia com os alunos é meio caminho andado para conseguir tudo o que quer dos alunos... que é eles conseguirem os objectivos propostos” (Prof. D).

Com efeito, a relação entre professor/aluno e/ou aluno/aluno é uma das ferramentas essenciais no processo ensino/aprendizagem. De facto, embora as relações humanas possam ser muito complexas, são peças fundamentais na realização comportamental e profissional de um indivíduo.

Quanto à avaliação do processo de aprendizagem, não há grande consenso entre os professores desta equipa pedagógica, o que parece confirmar a hipótese, anteriormente por nós colocada, de que não haverá muito trabalho conjunto a nível dos processos desenvolvidos em sala de aula, nas diversas disciplinas.

Relativamente às *formas de avaliação dos alunos*, os docentes do estudo evidenciam que a sua avaliação é preponderantemente contínua e formativa, mas também utilizam a avaliação sumativa e auto-avaliação. Os professores parecem privilegiar os processos de aprendizagem comparativamente ao produto final e o sentido crítico dos alunos é estimulado através da auto-avaliação.

Dentro da avaliação contínua e formativa, a maioria dos docentes refere que a elaboração de fichas e o trabalho realizado na sala de aula é uma das formas de avaliação utilizada; do mesmo modo, o empenho, o interesse, a colaboração e a cooperação entre os alunos, assim como a execução dos exercícios foram os outros indicadores de avaliação focados.

Por outro lado, na avaliação sumativa, nenhum dos indicadores referidos foi mencionado por um número significativo de docentes; no entanto a realização de um exame no final de cada módulo foi a forma de avaliação que a maior parte dos entrevistados declarou aplicar. Este facto indicia alguma sistematização por parte da equipa pedagógica no sentido de avaliar os conteúdos abordados de modo formal.

Assim, os professores revelam que para eles, a avaliação deve ser contínua e integrada, evitando o uso exclusivo de testes escritos, através dos quais o aluno é avaliado apenas naquela situação específica, e conferem grande relevo ao trabalho realizado em sala de aula.

Ao nível da avaliação, os docentes demonstram avaliar o conteúdo, a dinâmica da actividade inerente a esse conteúdo, o empenho dos alunos nas actividades desenvolvidas em sala de aula e o nível de interactividade entre os vários intervenientes do processo. Porém não referem se avaliam a relação da temática com a prática, as ferramentas e materiais utilizados nem se facultam aos alunos a possibilidade de participar na avaliação e co-avaliação entre pares, para além da autoavaliação e da heteroavaliação.

Quanto aos *efeitos da avaliação*, o conhecimento por parte dos alunos ganha maior ênfase relativamente à regulação do processo de ensino. Ou seja, o corolário do processo de avaliação é fundamentalmente a consciência que os alunos adquirem quanto às suas capacidades/limitações e a importância dos conteúdos abordados.

Com efeito, maioria dos entrevistados refere que partilha com os alunos as metas/objectivos que estes já alcançaram ou que podem vir a alcançar e quais as suas dificuldades. A referência à utilidade dos conteúdos adquiridos para mercado de trabalho foi indicada apenas por dois docentes, provavelmente como forma de motivar os alunos no sentido de se responsabilizarem pelas suas próprias aprendizagens.

A análise dos resultados obtidos permite-nos afirmar, também, que os docentes reorganizam/reorientam os conteúdos e os materiais utilizados valorizando outras variáveis envolvidas em sala de aula. No entanto, não existem dados que nos permitam concluir que também reorganizam/reorientam os objectivos e as actividades didácticas.

Resumindo, a avaliação contínua e formativa consiste numa prática educativa contextualizada, flexível, interactiva, presente ao longo do ensino, de forma continuada e com um diálogo permanente com os intervenientes do processo. Tendo em conta que este percurso escolar disponibiliza aos alunos, uma avaliação própria, trabalhos de grupo, trabalhos de pesquisa, descobertas dos conteúdos através da experimentação entre outras actividades, os docentes do estudo demonstram não cingir a avaliação somente à medição no tempo e no espaço da capacidade de reproduzir saberes ou saber fazer. No entanto, não é claro que haja uma reflexão consistente e proactiva sobre o percurso de crescimento e a construção do saber dos alunos ou a evidência do conhecimento e da consolidação de valores e atitudes.

1.2.5 Inclusão dos alunos com NEE nos CEF

No quadro abaixo encontram-se as opiniões dos professores relativamente à inclusão dos alunos com NEE nos CEF: as vantagens, o tipo de adequações realizado e ainda o conhecimento dos professores sobre as NEE dos alunos.

Quadro 14 – Resultados obtidos no Tema: Inclusão dos alunos com NEE nos CEF

CATEGORIAS	UR	f _i %	SUBCATEGORIAS	UR	f _i %	INDICADORES	Prof	f _i
Vantagens dos CEF para a inclusão	12	16	A nível do planeamento curricular	6	50	Maior flexibilização e adequação curricular.	3	4
						Curriculo mais pratico.	3	5
			A nível da interacção do aluno	5	41,7	Integração positiva, mas dependente do tipo de necessidade educativa de cada aluno.	2	2
						Melhor integração e interacção com os outros.	1	2

					Maior empatia com os colegas da turma.	1	1		
					Melhor enquadramento a nível escolar.	1	1		
				Mediante a NEE	1	8,3	Depende da NEE do aluno.	1	1
Realização de adequações para resposta às NEE	42	56	Nos objectivos e conteúdos	9	21,4	Conteúdos explicados oralmente com demonstração prática de forma direccionada.	5	6	
						Objectivos adequados às capacidades do aluno ao nível da concretização.	4	7	
			Nas estratégias e actividades	18	42,9	Adequação ao nível da instrução.	4	5	
						Fichas individuais adequadas às características do aluno.	2	3	
						Cooperação e colaboração dos colegas.	3	3	
						Comunicação verbal simplificada.	5	9	
						Apoio personalizado do professor para realização das tarefas.	1	1	
			Exposição sintética e simples dos conteúdos.	3	3				
			Nos recursos pedagógicos	2	4,8	Material de apoio simplificado e icónico.	2	3	
			Na avaliação	13	30,9	Simplificação das questões teóricas e mais dirigidas.	3	4	
						Testes adaptados.	3	3	
						Testes com consulta.	1	1	
						Mais tempo para a realização dos testes.	2	4	
						Valorização da sua participação oral.	2	4	
						Valorizar cada sucesso da sua aprendizagem.	2	3	
Conhecimentos do professor sobre NEE	21	28	Experiência	9	42,9	Ao longo dos anos de ensino.	6	6	
						Orientações dos técnicos do ensino especial.	1	1	
						Observação directa ao longo dos anos.	1	1	
						Troca de experiências com os colegas.	1	2	
			Formação	4	19	Na formação inicial frequência de duas disciplinas sobre NEE.	1	1	
						Frequência de uma acção de formação sobre actividades físicas adaptadas.	1	1	
						Através de livros técnicos.	2	3	
			Necessidades de formação	8	38,1	Actualização das várias problemáticas das NEE.	3	3	
						Aquisição de novas metodologias de trabalho com as NEE.	4	4	
						Propostas de novas actividades e materiais de trabalho para os alunos com NEE.	1	1	

A análise dos dados obtidos no quadro 14 mostra que os professores dão maior destaque à realização de adequações a nível dos objectivos e conteúdos, estra-

tégias e actividades, recursos pedagógicos e avaliação como forma de resposta às NEE.

Quando questionados sobre as vantagens dos CEF, ao nível da inclusão dos alunos com NEE, os professores referem como ponto principal, o facto de o currículo ser mais prático, com uma maior possibilidade de flexibilização e adequação curricular.

“...de facto é muito mais positivo do que tê-los nas turmas regulares. Num curso CEF é suposto haver uma dinâmica completamente diferente, têm uma componente prática mais apelativa e mais fácil para esses alunos. O problema destes alunos com as disciplinas mais teóricas nestes cursos se calhar esbate-se um bocado, pela parte prática e porque também as disciplinas teóricas podem ser leccionadas de uma outra forma, ou seja há uma maior flexibilização ao nível do currículo” (Prof. B).

Por outro lado, apontam ainda que este tipo de percurso escolar permite uma melhor integração e interacção com os outros e com o meio escolar, todavia dois docentes indicam que esta boa integração depende da NEE do aluno.

“...depende muito do tipo de necessidade educativa especial do aluno em causa mas... penso que dentro do possível que essa integração é positiva” (Prof A).

Com base nestes resultados podemos inferir que os professores consideram esta vertente escolar vantajosa para alunos com NEE. No entanto, os entrevistados apresentam algumas reservas quanto à exequibilidade dos CEF para alunos com necessidades educativas, relativamente a algumas saídas profissionais. Como afirma um dos professores,

“Concordo... depende dos cursos em si, no caso dos cursos de jardinagem, agricultura não tem problemas nenhum de adaptação, mas o problema de contacto com o público será sempre muito discutível” (Prof. E).

Em alguns dos professores inquiridos, parece subsistir a ideia de que a escola para todos, apesar de ser cada vez mais uma realidade, continua a não ser exequível.

Relativamente às adequações dos conteúdos e objectivos, os dados mostram que há consenso entre os professores, uma vez que a maioria refere, por um lado, que adequa os objectivos às capacidades do aluno ao nível da concretização e, por outro, que os conteúdos são explicados oralmente precedidos de uma demonstração prática mais direccionada. Um professor, por exemplo, refere:

“...neste caso o aluno só precisa de que os conteúdos sejam expostos de forma mais simples e direccionado para ele, ao nível da orientação das tarefas” (Prof. G).

Neste ponto, parece-nos existir uma evidente preocupação dos professores do estudo, em realizar as suas actividades de modo a que o aluno com NEE atinja os objectivos previamente estabelecidos, tendo em conta as suas capacidades (cognitivas e físicas) e características.

Na adequação dos conteúdos, parece-nos que as actividades são verbalizadas e exemplificadas de modo a permitir que aluno consiga perceber exactamente o que se pretende.

Apesar da resistência de alguns entrevistados à inclusão de todos os alunos na escola, nomeadamente nos CEF, tendo em conta os factores anteriormente referidos pelos entrevistados em relação aos factores citados como respostas às NEE dos alunos, parece-nos que a equipa pedagógica planifica “o desenvolvimento das actividades a realizar com os alunos em contexto de sala de aula” e que, de algum modo, identifica os “diferentes ritmos de aprendizagem e necessidades educativas especiais dos alunos” (Decreto Regulamentar n.º 10/99 de 21 de Julho, art. 6º ponto 3), tendo em conta os indicadores anteriormente.

A simplificação ao nível da instrução e da comunicação verbal, referida anteriormente, afigura-se como a adequação, ao nível das actividades e das estratégias, com maior consenso entre os professores do estudo.

A cooperação e colaboração dos colegas, a simplificação e sintetização dos conteúdos, a adequação das fichas individuais às características do aluno e o apoio personalizado do professor na realização de tarefas foram outras das adequações apontadas pelos docentes. De realçar que esta última foi focada apenas por um docente, revelando assim que apesar de todas as adequações existentes, fica-nos a dúvida quanto ao tipo/forma de acompanhamento que os alunos têm, por parte dos professores, na realização das actividades/propostas.

Parece existir, nos entrevistados uma preocupação evidente de que mais importante do que obter ou avaliar o produto final, está a avaliação de todo o processo, que se caracteriza numa das principais etapas para o sucesso escolar do aluno com NEE.

Numa primeira análise, parece-nos que estes docentes adoptam “estratégias de diferenciação pedagógica que favoreçam as aprendizagens dos alunos” e que adequam o “currículo às características específicas dos alunos” (Decreto Regulamentar n.º 10/99 de 21 de Julho, art. 6º ponto 3)

Todavia subsistem dúvidas quanto à operacionalização e eficácia destas adequações na sala de aula para os alunos com NEE e até que ponto e de que forma são tidas em conta as reais NEE destes alunos.

Relativamente às adequações feitas ao nível da avaliação, conferimos que existe um leque variado entre os docentes. No entanto, a simplificação das questões teóricas e os testes adaptados foram os dois aspectos mais focados. A valorização do sucesso de cada aprendizagem, a participação oral dos alunos, nomeadamente

daqueles com NEE e a utilização do teste com consulta, foram outros dos pontos indicados pelo grupo docente.

Parece-nos existir alguma assertividade quanto às adequações que os docentes inquiridos realizam ao nível da avaliação. No entanto, aspectos como a avaliação do próprio contexto de ensino, planificação e desenvolvimento; a ampliação dos processos, técnicas e estratégias de avaliação mediante as NEE dos alunos e a adequação dos instrumentos de avaliação em função dos alunos com NEE, são tudo factores essenciais na avaliação e pouco perceptíveis nas entrevistas dos professores do estudo.

Por último, ao observar os resultados obtidos no *conhecimento dos professores sobre NEE*, apuramos que, com a excepção de um elemento, todos adquiriram os seus conhecimentos nesta área através da sua experiência profissional ao longo dos anos. O conhecimento das NEE através da troca de opiniões com os colegas, das orientações dadas pelos técnicos do ensino especial e da observação directa ao longo dos anos são os aspectos referidos pelos professores. Porém, cada um é indicado apenas por um docente.

Relativamente à formação dos docentes em NEE, verificamos que apenas um entrevistado menciona ter tido duas disciplinas sobre o tema, na sua formação inicial, sendo este mesmo professor que refere ter frequentado uma acção de formação na área, nomeadamente em actividades físicas adaptadas. O conhecimento através de livros técnicos também é apontado, mas unicamente por dois professores.

Por outro lado, é importante não esquecer a partilha, tanto das experiências, como do conhecimento, com os vários intervenientes no processo ensino/ aprendizagem, uma vez que é da conjugação equilibrada destes três elementos (experiência, formação e partilha) que se pode construir um ensino mais eficaz, consciente e objectivo para qualquer aluno, nomeadamente os alunos com NEE.

Quanto às necessidades de formação, a maioria dos professores refere a necessidade de adquirir formação em novas metodologias de trabalho com os alunos com NEE. A actualização sobre as várias problemáticas das NEE é outro aspecto focado por três dos entrevistados e somente um refere a necessidade de receber formação ao nível das actividades e possíveis materiais a utilizar para alunos com NEE.

Estes resultados levam-nos a inferir que o investimento e as necessidades de formação para trabalhar com os alunos com NEE, referidas pelos professores do estudo, são muito reduzidas e pouco consistentes. Com efeito, a expressão das suas necessidades formativas incide mais sobre as NEE propriamente ditas (as características de cada problemática, os métodos específicos para cada problemática) do que sobre a gestão do grupo e das actividades quando existem alunos com NEE na sala

de aula. Ora ao professor do ensino regular não é pedido que use estratégias específicas para cada uma das problemáticas (o que cabe ao professor de Educação Especial), mas que organize o ensino, dentro da sala de aula, de forma a garantir o acesso de todos ao currículo, através da criação de condições e experiências diversificadas e diferenciadas de aprendizagem.

Sabemos que a diferenciação pedagógica incide sob a forma como se gere e organiza o processo de ensino/aprendizagem, de forma autónoma, mas que esta só se verifica se existir um conhecimento e planeamento consistentes a turma. A diferenciação reside na adequação das estratégias de ensino encontradas pelo professor para se aproximar das estratégias de aprendizagem de cada aluno e implica também a autonomia destes no trabalho que vai sendo desenvolvido.

Por outro lado, os docentes apresentam evidências de flexibilizar o currículo, fornecido pela ANQ, fazendo as adequações, que consideram necessárias, às capacidades, motivações e interesses dos seus alunos. O grupo revela que este processo de aproximação entre as competências desejadas e as capacidades e motivações do aluno ou do grupo é realizado em ambientes de aprendizagem diversificados, recorrendo à constituição de pequenos grupos, individualização ou personalização do ensino.

1.3. Síntese das entrevistas

Após a análise feita às entrevistas realizadas aos sete professores do estudo, faremos uma síntese global dos aspectos mais relevantes e algumas conclusões.

Os professores têm uma percepção positiva sobre os CEF, quando afirmam que este percurso evita o abandono escolar; no entanto, consideram-no insuficiente na preparação para o mercado de trabalho.

No que respeita à inclusão de alunos com NEE nos CEF, a principal vantagem reside na componente prática do currículo e na sua flexibilidade; porém, existe relutância quanto à inclusão de alunos com NEE mais profundas. Os inquiridos revelam algum receio que os CEF sejam desvirtuados pela inclusão de muitos alunos com NEE, sobretudo alunos com NEE de carácter permanente.

No âmbito do projecto curricular de turma, as características dos alunos (dificuldades, capacidades e motivações) são os elementos mais referidos para a sua elaboração, porém, o Director de Turma é mencionado como o único responsável pela caracterização da turma.

Para o acompanhamento e regulação do projecto curricular de turma são realizadas reuniões semanais ou quinzenais, nas quais se efectua essencialmente um balanço e análise do comportamento e aproveitamento dos alunos, mas não são cria-

das soluções conjuntas para as problemáticas. Verifica-se assim, uma ausência de trabalho conjunto em termos da planificação e da gestão de actividades (implementação curricular). Ao nível da interdisciplinaridade a partilha e construção conjunta de conteúdos, dos materiais, instrumentos e metodologias é quase inexistente. Todo o trabalho da equipa pedagógica é praticamente individual, existindo alguma interdisciplinaridade aquando de algumas actividades (exemplo da disciplina de Ciências Naturais e Tecnologias de Informação e Comunicação).

Apesar dos conteúdos programáticos serem trabalhados mediante as orientações da ANQ, no planeamento das actividades é tido em conta o tipo de alunos da turma, ou seja, o planeamento é feito, essencialmente, a partir dos interesses, das motivações, da autonomia e do tempo de concentração dos alunos. O trabalho em grupo é a estratégia com mais destaque, tanto para a consecução dos objectivos propostos, como para a minimização das dificuldades dos alunos.

No que concerne aos alunos com NEE, os docentes revelaram ter noção de que é preciso adequar, mas não sabem como fazê-lo, quer ao nível da planificação, quer ao nível de sala de aula.

As estratégias e actividades evidenciadas pelos professores, para os alunos com NEE cingem-se à simplificação da comunicação verbal e da instrução. Porém, também dão relevo à colaboração e/ou cooperação entre os elementos da turma e ao progresso das aprendizagens, que são os principais pontos a serem avaliados.

Assim, a avaliação contínua e formativa são as modalidades mais focadas nas entrevistas, incidindo nomeadamente sobre o empenho, interesse dos alunos e a forma como eles realizam todo o trabalho da sala de aula. Quanto à avaliação sumativa, os inquiridos focam a avaliação prática dos alunos, mas também a avaliação teórica com a realização de um exame no final de cada módulo. Relativamente aos alunos com NEE, os professores referem, essencialmente, os testes adaptados e a simplificação das questões teóricas, contudo não especificam que tipo de adequação é feita.

No que concerne aos efeitos da avaliação, os professores preocupam-se essencialmente em desenvolver nos alunos a consciência das suas dificuldades, tendo em vista a sua futura empregabilidade e inserção no mercado de trabalho. Os efeitos desta avaliação nas práticas educativas incidem, fundamentalmente, nas reformulações e melhoria dos conteúdos, dos materiais e dos instrumentos de trabalho, mas mais uma vez é todo um trabalho realizado individualmente, sem troca de experiências das metodologias educativas e estratégias de trabalho utilizado. Esta situação parece não contribuir para que esta equipa pedagógica consiga, efectivamente, evoluir em prol das reais necessidades e características do seu público-alvo.

Por último, o conhecimento sobre o tema NEE advém fundamentalmente dos anos de experiência obtidos ao longo da carreira profissional e a informação que têm sobre este tema provém da pesquisa feita em livros técnicos. Apenas um docente refere ter formação na área das NEE aquando da sua licenciatura.

As necessidades de formação apontadas focam, essencialmente, a necessidade de actualização nas várias problemáticas das NEE e a aquisição de novas metodologias de trabalho orientadas para as NEE.

Constata-se, assim, que não há investimento na formação em relação às NEE apesar deste grupo de docentes, ao longo da sua carreira profissional, ter trabalhado quase sempre com alunos de NEE, o qual não é coerente. Esta situação leva a que os participantes do estudo permaneçam, de forma contínua, à margem das suas problemáticas, revelando assim, alguma relutância em querer saber lidar/trabalhar com as NEE, permitindo que continuem a manter uma postura de displicência quando afirmam que não sabem como trabalhar com estes alunos.

Por outro lado, esta incidência nas problemáticas dos alunos com NEE permite que os professores utilizem a sua falta de formação sobre o assunto como justificação para a ausência de inovações na prática pedagógica com todos os alunos, nomeadamente ao nível dos processos de diferenciação.

2. Resultados das Observações Naturalistas

Neste capítulo são apresentados os resultados da análise das 4 observações realizadas em contexto de sala de aula, leccionadas por 4 dos professores anteriormente entrevistados.

Observaram-se aulas de disciplinas diferentes: Educação Física, Língua Portuguesa, Cidadania e Mundo Actual e Ciências Naturais. Cada observação teve uma duração de 19 minutos, foram todas gravadas em áudio pelo observador que simultaneamente registou as situações e os comportamentos ocorridos de cada aula.

Em relação a cada observação, apresentamos primeiro a estrutura da situação pedagógica e uma síntese da aula observada.

Em segundo lugar, para cada aula, são apresentados os resultados da análise dos comportamentos verbais e não verbais entre os alunos sem NEE (referenciados como T) e com NEE (A5) e também entre os alunos e o professor (Prof.).

Para a análise dos comportamentos dos professores, criámos duas categorias, de acordo com as finalidades dos comportamentos observados: gestão de actividades e gestão de comportamentos dos alunos. Com efeito, estas são as duas finalidades práticas dos comportamentos e atitudes observados nos professores.

Para a análise dos comportamentos dos alunos, foram também criadas duas categorias: comportamentos no âmbito da actividade; comportamentos não relacionados com a actividade. Estas categorias enquadram o tipo de comportamentos observados nos alunos e permitem compreender a forma como reagem às actividades propostas.

Por último é feita uma síntese final relativa às quatro observações naturalistas.

O quadro seguinte mostra a estrutura do tempo de aula da 1ª observação (Educação Física).

2.1. Observação 1

Quadro 15 – Estrutura da situação de aprendizagem do professor A

Ano escolaridade: 2º ano CEF – Equivalente ao 9º ano		Nº de alunos: 11	
Prof. Observado: A		Aula: Educação Física	
Tempo de observação: 19 minutos		Data da observação: 07/03/2009	
O aluhygtygno com NEE é denominado por A5 e os restantes alunos de A1 a A4 e de A6 a A11.			
Tempo			
8.27	• O professor faz um breve resumo sobre o plano da aula, enquanto os alunos estão alinhados à sua frente.		
8.31	• Após o professor dar a instrução do aquecimento os alunos realizam os exercícios e são corrigidos verbalmente. Ao longo dos exercícios o docente fornece vários <i>feedbacks</i> e reforços.		
8.34	• Os alunos estão dispostos em meia-lua à frente do professor e iniciam os alongamentos.		
8.43	• Os alunos são distribuídos em duas filas para realizarem um exercício de velocidade e de seguida o professor verbaliza e exemplifica todas as etapas do exercício indicando o número de vezes que este tem de ser repetido.		
8.47	• O professor mostra novo exercício de velocidade e indica o número de vezes que este tem de ser realizado.		
8.51	• O professor coloca os alunos em 5 filas e dá a instrução do exercício da passagem do testemunho.		
8.55	• O professor dá instrução para a realização dos alongamentos.		

Na aula verificaram-se sete momentos distintos: explicação geral da aula, aquecimento, alongamentos, dois exercícios de velocidade, um exercício da passagem de testemunho e novamente alongamentos. A maioria das instruções foram verbalizadas e exemplificadas, pelo menos uma vez.

No quadro 18 apresentamos os comportamentos do professor. Nos comportamentos verbais, distinguimos aqueles que são dirigidos a toda a turma (T) e aqueles que são dirigidos ao aluno com NEE (A5)

Quadro 16 – Comportamentos verbais e não verbais do professor A

COMPORTAMENTOS	Professor		Finalidade Gestão de:	
	T	A5	Actividades	Comportamentos
Exposição, explicitação		12	12	0
Pergunta	0	0	0	0
Resposta	1	0	1	0
Admoestação	2	0	0	2

Ordem	0	0	0	0
Reforço	2	4	6	0
Feedback	3	2	5	0
NÃO VERBAL				
Deslocação ao aluno	0	2	2	0
Ausência de admoestação	0	0	0	0

Ao analisar os resultados obtidos, constata-se que, à excepção das 2 admoestações, todos os comportamentos do professor tiveram como finalidade a gestão das actividades. A exposição/explicitação foi o comportamento mais frequente e foi sempre acompanhada com a demonstração.

O docente interveio mais com o aluno com NEE (A5) do que com os restantes alunos, situação que nos parece ser justificada pelo número de vezes em que o mesmo evidenciou dificuldades em realizar as actividades propostas, ou seja, de um total de 6 situações, 5 foram deste aluno (cf. quadro 19)

O docente incentivou e forneceu feedbacks de forma significativa. De um total de 6 incentivos, 4 foram dirigidos ao aluno com NEE (A5) e 2 ao resto da turma. Relativamente aos feedbacks, 2 deles foram também dirigidos a este aluno e os restantes 3 aos restantes elementos do grupo. Verificamos assim que o professor foi dinâmico e muito interventivo ao longo da aula.

Devido à aula ser realizada num pavilhão gimnodesportivo, todas das conversas entre alunos que não interferiram com o bom funcionamento da aula foram registadas como comunicações parasitas, devido à impossibilidade de se aferir se eram ou não referentes ao contexto da aula (comunicação autorizada).

O quadro seguinte mostra os comportamentos observados nos alunos. Nos comportamentos verbais, distinguimos a comunicação dos alunos para o professor e entre si, diferenciando ainda aquela que é dirigida ao aluno com NEE (A5).

Quadro 17 – Comportamentos verbais e não verbais dos alunos

COMPORTAMENTOS	Turma			Finalidade Face à actividade	
	Prof.	A5	T	Relacionado	Não relacionado
VERBAL					
Exposição, explicitação	0		0	0	0
Pergunta	1	0	0	1	0
Resposta	0	0	0	0	0
Ordem	0	0	1	1	0
Reforço	0	1	0	1	0
Comunicação parasita	0	0	5	-	5
Comunicação clandestina	-	0	2	-	2
NÃO VERBAL					
Dificuldade na resolução do exercício	1	5	-	6	0
Silêncio durante a intervenção do Prof.	12	-	-	12	-

No que concerne aos comportamentos dos alunos, apenas as comunicações parasitas e clandestinas não estão relacionadas com as tarefas propostas na aula.

Outra situação relevante prende-se com o facto de os alunos se terem mantido sempre em silêncio, aquando da exposição/explicitação do professor.

No que respeita a situações que perturbaram o bom funcionamento da aula (comunicações clandestinas), só se verificaram dois casos, dos alunos A3 e A4 durante o mesmo exercício, os quais foram admoestados no mesmo instante. Contudo os alunos A3 e A4 foram os mais activos e participativos. Foi entre estes dois alunos que se observou a única questão ao docente, devido a uma dúvida num dos exercícios e a única situação de ordem, quando um deles pede ao outro para competir num exercício de velocidade.

Estes alunos foram, ainda, os únicos que incentivaram, em simultâneo e uma vez, o aluno com NEE (A5) durante a realização de um exercício.

Outro comportamento observado nesta aula foi o diálogo entre os alunos, principalmente nos exercícios iniciais; no entanto, não foi possível perceber se eram relacionados ou não com temas da aula (comunicação parasita).

Quanto ao aluno com NEE (A5), verificou-se que este manifestou mais dificuldades comparativamente ao resto da turma na execução dos exercícios propostos, tal como se pode constatar anteriormente, pelo número de intervenções feitas pelo docente perante esta situação.

Não foram observadas interacções entre o aluno com NEE (A5) quer com os seus colegas, quer com o professor e, como já se referiu, apenas se verificou uma interacção de dois alunos da turma com este aluno.

Apesar desta situação, o aluno pareceu estar atento e a responder às interacções feitas pelo docente, assim como estar, muitas vezes, atento ao que os seus colegas faziam.

Em síntese, durante a realização dos exercícios, o docente mostrou-se atento, corrigiu (de forma verbal e motora), incentivou os alunos e forneceu vários reforços e *feedbacks*, os quais incidiram sobretudo no aluno com NEE (A5). É possível referir ainda que, nesta aula, todas as instruções foram dadas num tom firme, forte e pausado, à medida que o professor falava pareceu-nos que observava os alunos.

O aluno com NEE, apesar de ter realizado todas as actividades propostas na aula, revelou muitas dificuldades ao nível da coordenação motora, nomeadamente nos exercícios de velocidade e passagem de testemunho. Ao longo da aula, o aluno colocou-se sempre atrás dos colegas, aparentemente para observá-los na realização dos exercícios, para depois os concretizar. Em certos momentos pareceu-nos estar alheio ao que se passava na aula.

Enquanto as instruções eram dadas pelo professor, a turma apresentou uma postura silenciosa e aparentemente atenta, porém, alguns alunos pareceram estar

alheios. Na realização dos exercícios revelaram-se cumpridores e calmos, mas por vezes pouco empenhados na sua correcta consecução. Os alunos A3, A4, A6 e A8 mostraram ser mais participativos, mas também mais conversadores, contudo, foram os mais empenhados e activos na realização das actividades propostas.

Ao longo da aula, existiram momentos de conversa, sempre em tom baixo e aparentemente sem perturbar o bom funcionamento da aula, com excepção dos alunos A3 e A4 que por duas vezes, brincaram e riram, mas o professor interveio de imediato repondo a ordem. No entanto, estes dois alunos e o aluno A6 foram os únicos que incentivaram, de forma explícita, o aluno A5 aquando da realização de um exercício.

O papel do professor sobressaiu nos momentos de explicitação/exposição dos exercícios e nas chamadas de atenção de modo a corrigir e/ou incentivar os alunos ou a repor o bom funcionamento da aula. Ao longo da aula incentivou, orientou, organizou e corrigiu os alunos, dando-lhes sempre a hipótese de escolher com quem queriam realizar os exercícios.

A turma, na sua globalidade, apresentou uma postura pouco conversadora, atenta e cumpridora das suas tarefas, apesar de em alguns momentos parecerem estar alheios às instruções dadas pelo professor.

No quadro 20, apresentamos a estrutura da segunda aula observada (Língua Portuguesa)

2.2. Observação 2

Quadro 18 – Estrutura da situação de aprendizagem do professor B

Ano escolaridade: 2º ano CEF – Equivalente ao 9º ano		Nº de alunos: 11
Prof. Observado: B		Aula: Língua Portuguesa
Tempo de observação: 19 minutos		Data da observação: 16/04/2009
O aluno com NEE é denominado por A5 e os restantes alunos de A1 a A4 e de A6 a A11.		
Tempo		
8.28	• O professor pede aos alunos para procurarem nas suas capas o texto “ <i>O Onzeneiro</i> ”, do <i>Auto da Barca do Inferno</i> .	
8.30	• O professor coloca o CD do texto do Onzeneiro a tocar.	
8.32	• O professor coloca o CD em pausa para colocar algumas questões à turma.	
8.34	• O professor coloca, novamente, o CD do texto a tocar.	
8.37	• O professor coloca o CD em pausa porque o aluno A4 bate à porta para entrar. • O professor volta a colocar o CD a tocar e depois pára para colocar questões à turma.	
8.45	• O professor entrega uma ficha de trabalho sobre o texto “ <i>O Onzeneiro</i> ” à turma e ajuda os alunos durante a sua realização.	

A aula destacou-se pela audição do trecho da *Auto da Barca do Inferno* “*O Onzeneiro*” e a resolução de uma ficha de trabalho relativa ao texto, composta por respostas fechadas e outras de resposta curta. Os alunos encontravam-se sentados dois a dois, com excepção dos alunos A2, A4 e A5 e A6 que estavam, cada um, sen-

tados numa mesa. Os alunos A8 e A9 faltaram e o aluno A3 chegou atrasado e sentou-se junto do aluno A4.

Ao longo da aula o professor colocou-se sempre de frente para turma, expondo oralmente os conteúdos e após a entrega da ficha de trabalho circulou pela sala a observar o trabalho que os alunos iam realizando.

A ficha de trabalho entregue ao aluno A5 não apresentava qualquer adequação, mas o professor auxiliou-o na resolução.

O quadro 21 mostra os comportamentos verbais e não verbais do professor para a turma, diferenciando-se aqueles que se dirigiam ao aluno com NEE (A5).

Quadro 19 – Comportamentos verbais e não verbais do professor B

COMPORTAMENTOS	Professor		Finalidade Gestão de:	
	T	A5	Actividades	Comportamentos
VERBAL				
Exposição, explicitação	11		11	0
Pergunta	7	2	9	0
Resposta	1	0	0	1
Admoestação	2	0	0	2
Ordem	1	0	0	1
NÃO VERBAL				
Deslocação ao aluno	3	4	7	0
Deslocação pela sala	2		2	0
Resposta (por gestos)	1	0	0	1
Ausência de admoestação	2	0	0	2

O comportamento mais frequente pelo professor foi exposição/explicitação (11) de conteúdos. No entanto, o número de perguntas efectuadas à turma, ao longo da audição do texto, também foi significativo.

De um total de 9 questões, 7 foram dirigidas à turma no geral e apenas duas ao aluno com NEE (A5). Todavia, todas elas foram respondidas, oralmente, pelo mesmo aluno. Contudo, 4 não obtiveram resposta imediata (silêncio como resposta).

Ao longo da aula, o professor circulou pela sala, duas vezes, parecendo analisar o trabalho que os alunos realizavam. A deslocação ao aluno foi observada em 7 momentos, dos quais 4 foram ao aluno com NEE (A5) e as restantes pelos outros elementos da turma. Todos os comportamentos descritos anteriormente tiveram como propósito a gestão adequada das actividades propostas na aula.

Ao nível da gestão do comportamento, verificou-se uma ordem, quando o professor pediu ao aluno A2 para abrir a porta ao aluno A3. Após a sua entrada na sala, observaram-se 4 situações de conversas fora do âmbito da aula que perturbaram, em parte, o bom funcionamento desta. O professor apenas advertiu os alunos em duas dessas situações.

No quadro 22, apresentam-se os comportamentos verbais e não verbais dos alunos durante o tempo de observação, distinguindo-se a comunicação do aluno com NEE e a comunicação dos restantes elementos da turma (para o professor e entre si).

Quadro 20 – Comportamentos verbais e não verbais dos alunos

COMPORTAMENTOS	Aluno NEE A5		Turma		Finalidade Face à actividade	
	Prof.	Prof.	T	Relacionado	Não relacionado	
VERBAL						
Exposição, explicitação	0	2	0	2	0	
Pergunta	0	1	0	0	1	
Resposta	1	9	0	10	0	
Admoestação	0	0	1	0	1	
Ordem	0	0	0	0	0	
Comunicação autorizada	-	-	3	3	0	
Comunicação clandestina	-	-	4	0	4	
NÃO VERBAL						
Resposta (por gestos)	0	0	0	0	0	
Silêncio (resposta)	1	4	0	5	0	
Silêncio durante a intervenção do Prof.	7		-	7	0	

Relativamente aos comportamentos dos alunos, existiram três deles fora do contexto da actividade. Assim, um deles foi aquando da entrada do aluno A3 na sala de aula, em que o aluno A2 pergunta ao professor se pode abrir a porta, à qual lhe é dado autorização. Na entrada deste aluno na sala de aula, o aluno A4 repreende o aluno A3 por estar a chegar atrasado (admoestação). Por último, registou-se os 4 momentos de conversas clandestinas entre estes dois alunos.

No que respeita aos comportamentos dos alunos relacionados com as actividades, registaram-se dos alunos da turma, respostas verbais (9) e não verbais (4), dirigidas ao professor, durante a audição do texto “O Onzeneiro”. Ao longo da realização da ficha de trabalho, observaram-se três momentos, explícitos, de conversas sobre assuntos inerentes à aula (comunicação autorizada) e ainda dois momentos de explicitação, sobre a sua resolução, dos alunos para o docente.

Relativamente ao aluno com NEE (A5), das duas questões que lhe foram colocadas apenas uma foi respondida verbalmente (na outra o aluno permaneceu em silêncio). Em todas as intervenções do docente o aluno permaneceu sempre em silêncio, não respondendo assim, a nenhuma pergunta feita à turma.

Nesta aula não se observaram quaisquer interacções do aluno com NEE (A5) para o resto da turma, nem o inverso. Das vezes em que o professor se dirigiu à sua mesa (4 de um total de 7) para verificar o seu trabalho e/ou para ajudá-lo na resolução da ficha o seu silêncio foi o único comportamento. Apesar das suas dificuldades, o aluno resolveu a ficha e pareceu estar atento sempre que o professor interveio.

Em síntese, a maior parte das intervenções do docente foram dirigidas à turma, apenas uma vez colocou uma pergunta directamente ao aluno A7. O aluno A6 foi o

único que respondeu a todas as perguntas formuladas pela docente, inclusive a que foi feita ao aluno A7. Esta ausência de participação espontânea dos alunos da turma revela uma postura dos mesmos de alguma timidez e/ou inércia perante os conteúdos abordados, pelo que a docente poderia ter questionado os alunos de forma directa.

Porém, ao longo da aula, os alunos revelaram-se cumpridores das tarefas propostas, colaborando e/ou cooperando uns com os outros. No entanto, o aluno A5 apenas teve a cooperação e apoio do professor, uma vez que se encontrava sozinho na sua mesa e não manifestou interesse em se juntar a nenhum colega da turma. Durante a resolução da ficha o aluno continuou a manifestar alguma inércia e apatia, nunca pediu ajuda, mas quando o docente se dirigia à sua mesa para verificar o trabalho feito ou as eventuais dúvidas o aluno pareceu estar sempre atento.

Provavelmente teria sido importante que o docente o tivesse colocado a trabalhar com algum colega, de modo a fomentar o trabalho cooperativo e um maior envolvimento do aluno nas actividades.

Os poucos momentos de distração verificaram-se apenas entre os alunos A3 e A4, os quais foram advertidos de forma pouco firme.

Apesar de a turma apresentar um comportamento calmo, ordeiro e silencioso, revelou ser pouco participativa, parecendo por vezes até apática e ausente, sendo o aluno A6 a excepção.

O professor revelou ser atento ao trabalho dos alunos, pois enquanto estes realizaram a ficha de trabalho circulou pela sala e acompanhou-os de forma individualizada, principalmente o aluno com NEE (A5) que revelou dificuldades em perceber as questões da ficha.

Verificámos que os comportamentos tanto do professor como dos alunos ocorreram maioritariamente dentro do âmbito das actividades de sala de aula. No entanto, a ausência de incentivos por parte do professor, tanto na participação dos alunos como durante a realização das tarefas propostas, foram muito evidentes.

Parece-nos que este tipo de interacção, por parte do docente, poderia incrementar nos alunos uma maior envolvência nos conteúdos escolares, aumentando a iniciativa e participação escolar, tornando-se assim mais activos, conscientes e responsáveis do seu processo ensino/aprendizagem.

No quadro 23, apresentamos a estrutura da 3ª aula observada (Ciências Naturais)

2.3. Observação 3

Quadro 21 – Estrutura da situação de aprendizagem do professor D

Ano escolaridade: 2º ano CEF – Equivalente ao 9º ano		Nº de alunos: 11	
Prof. Observado: D		Aula: Ciências Naturais	
Tempo de observação: 19 minutos		Data da observação: 14/04/2009	
O aluno com NEE é denominado por A5 e os restantes alunos de A1 a A4 e de A6 a A11.			
Tempo			
15.29	• O professor distribui uma ficha de trabalho “O Sistema Nervoso” e pede aos alunos que procurem nas suas capas as fichas com a teoria relacionada com essa ficha.		
15.31	• O professor lê a ficha de trabalho em voz alta e após a sua leitura informa os alunos que têm 15 minutos para a realizarem.		
15.36	• O professor circula pela sala para observar o trabalho dos alunos e para esclarecer as dúvidas.		

Nesta aula, o professor entregou e leu a ficha de trabalho sobre “O Sistema Nervoso”. Os alunos estavam sentados dois a dois, com excepção dos alunos A1, A2, A7, A10 e A11 que se encontravam sentados em grupo.

O quadro seguinte mostra os comportamentos verbais e não verbais do professor durante o tempo de aula observado, diferenciando-se aqueles que são especificamente dirigidos ao aluno com NEE (A5) daqueles que se dirigem aos restantes alunos (T)

Quadro 22 – Comportamentos verbais e não verbais do professor D

COMPORTAMENTOS	Prof.		Finalidade Gestão de:	
	T	A5	Actividades	Comportamentos
VERBAL				
Exposição, explicitação	4	6	10	0
Pergunta	4	2	6	1
Resposta	1	2	3	0
Admoestação	5	0	0	5
Ordem		1	1	0
Reforço	1	1	2	0
Comunicação parasita	0	0	0	0
NÃO VERBAL				
Deslocação ao aluno	3	4	6	1
Deslocação pela sala		3	3	0
Resposta (por gestos)	0	1	0	0
Ausência de admoestação	2	0	0	2
Silêncio (resposta)		1	2	0
Corte	1	0	0	1

Ao analisar os resultados relativos aos comportamentos do professor, verifica-se que a exposição/explicitação (10) foi o mais utilizado, nomeadamente, com o aluno com NEE (A5), comparativamente com o resto da turma. Ao longo da aula, o docente deslocou-se pela sala (3 vezes) e também aos alunos (7). Nestas deslocações o docente colocou perguntas (6) aos alunos, sobre a ficha, respondeu (3) a questões também inerentes à actividade.

O reforço positivo foi outro comportamento observado nesta aula, por duas vezes, uma ao aluno com NEE (A5) e outra a um aluno da turma.

Tal como podemos constatar, a maioria dos comportamentos do professor tiveram como objectivo a gestão das actividades. Todavia, verificaram-se situações de gestão de comportamentos, nomeadamente uma deslocação aos alunos A3 e A4, para lhes retirar o objecto com o qual provocavam ruído, cinco advertências e uma situação de corte de comunicação devido às distrações constantes destes alunos. Porém, em dois momentos não foram repreendidos e uma das perguntas colocadas pelo docente a estes alunos estava fora do âmbito da actividade.

No quadro 25, apresentamos os comportamentos verbais e não verbais dos alunos, durante esta aula, distinguindo os comportamentos do aluno com NEE (para outros alunos e para o professor) dos comportamentos dos restantes elementos da turma (para o professor, entre si e para o aluno com NEE).

Quadro 23 – Comportamentos verbais e não verbais dos alunos

COMPORTAMENTOS	Aluno NEE A5		Turma			Finalidade Face à actividade	
	T	Prof	Prof.	T	A5	Relacionado	Não relacionado
VERBAL							
Pergunta	0	3	0	0	2	4	1
Resposta	0	0	4	0	0	4	0
Comunicação parasita	0	0	1	0	2	0	3
Comunicação autorizada	3	-	-	2	3	8	0
Comunicação clandestina	0	-	-	7	0	0	7
Ruídos, sobreposição de comunicação	1	0	2	0	0	1	2
NÃO VERBAL							
Resposta (por gestos)	1	0	1	0	0	2	0
Silêncio (resposta)	1	3	0	0	0	4	0
Silêncio durante a intervenção do Prof.	-	-	5	-	-	5	-

No que concerne ao comportamento dos alunos, apenas os comportamentos não verbais se relacionaram na sua totalidade com as tarefas propostas (silêncio como resposta, ou resposta por gestos ou o silêncio durante a intervenção do professor).

As perguntas colocadas ao docente e a interacção entre os alunos no decorrer da ficha de trabalho (comunicação autorizada) foram os únicos comportamentos verbais relacionados apenas com a actividade proposta. Saliente-se que este último foi o mais evidente na aula.

Por outro lado, a comunicação clandestina, foi observada apenas entre os alunos A3 e A4 e foi o segundo comportamento mais observado.

Das 3 situações de ruído/sobreposição de comunicação observadas, apenas uma ocorreu no âmbito da actividade.

Durante a realização da ficha de trabalho, o aluno A3 colocou uma questão descontextualizada do tema da aula ao aluno com NEE (A5), o qual não respondeu.

Das 4 questões efectuadas pelos alunos, 3 delas foram do aluno com NEE (A5) para o docente e todas relacionadas com a tarefa que estavam a desenvolver. O

mesmo se verificou com a partilha de dúvidas e conhecimentos (comunicação autorizada) entre este aluno e o seu colega de mesa.

No entanto, em dois momentos observou-se que o aluno com NEE (A5) manteve um diálogo, com o aluno A9, paralelo à actividade que estava a ser desenvolvida, mas sem perturbar o bom funcionamento da aula (comunicação parasita). Durante as intervenções do docente o aluno esteve em silêncio e o mesmo aconteceu quando este lhe colocou questões.

Em suma, após a entrega da ficha de trabalho, o professor esperou que a turma ficasse em silêncio, fixando o olhar sobre a mesma, com os braços cruzados para iniciar a leitura da ficha. Durante esta leitura, os alunos A3 e A4 falaram baixinho e faziam barulho com um agraphador, que lhes foi retirado de imediato pelo professor.

Ao longo da aula, pareceu-nos que a turma foi cumpridora das tarefas propostas, mas manifestou algumas dificuldades, daí a afluência de perguntas e respostas de ambos os lados. Os alunos mantiveram uma postura de silêncio durante as intervenções do docente, trabalharam em equipa e com empenho. No entanto, os alunos A3 e A4 não realizaram a ficha na sua totalidade, uma vez que ao longo da aula estiveram constantemente distraídos, apesar de, na maioria das vezes, terem sido repreendidos.

O aluno com NEE (A5) foi o que apresentou mais dificuldades na resolução da ficha, mas o aluno A9, que se encontrava sentado na mesma mesa, e o docente ajudaram-no sempre. Este aluno revelou-se interessado, empenhado e activo nas actividades propostas. Pareceu-nos ainda que o aluno com NEE (A5) manteve uma boa interacção entre o seu colega e o professor.

Ao longo da aula pareceu-nos haver uma relação de harmonia, empatia, colaboração e cooperação entre os vários elementos da turma e o professor, apesar do considerável número de conversas distractoras dos alunos A3 e A4 e das respectivas advertências. A maioria dos comportamentos do professor foram no âmbito da gestão das actividades, mas conversas clandestinas e as admoestações foram também significativas.

O quadro 26 mostra a estrutura da 4ª aula observada (Cidadania e Mundo Actual).

2.4. Observação 4

Quadro 24 – Estrutura da situação de aprendizagem do professor F

Ano escolaridade: 2º ano CEF – Equivalente ao 9º ano		Nº de alunos: 11
Prof. Observado: F		Aula: Cidadania e Mundo Actual
Tempo de observação: 19 minutos		Data da observação: 17/04/2009
O aluno com NEE é denominado por A5 e os restantes alunos de A1 a A4 e de A6 a A11.		
Tempo		
8.27	• O professor distribui uma banda desenhada “Arrenda-se quarto” sobre o tema preconceito e coloca questões, à turma, de modo a rever e introduzir conceitos.	
8.35	• O professor pede à turma para lerem a banda desenhada em voz baixa e de seguida solicita três alunos para a lerem em voz alta.	
8.41	• O professor lê novamente a banda desenhada à turma e depois mostra algumas fotografias de individualidades políticas mundiais para abordar o tema o preconceito.	

Esta aula foi ministrada na sala de informática, encontrando-se os alunos sentados em semi-círculo, de costas para os computadores e o professor esteve sempre de pé de frente para os alunos. A aula consistiu num debate aberto sobre o preconceito e os vários conceitos relacionados com este tema.

No quadro 27, apresentamos os comportamentos verbais e não verbais do professor, durante a observação.

Quadro 25 – Comportamentos verbais e não verbais do professor F

COMPORTAMENTOS	Prof.		Finalidade Gestão de:	
	T	A5	Actividades	Comportamentos
Exposição, explicitação	6		6	0
Pergunta	8	2	10	0
Ordem	1		1	0
Reforço	1		1	0
NÃO VERBAL				
Deslocação ao aluno	0	1	1	0
Resposta (por gestos)	0	1	1	0
Ausência de admoestação	1	0	0	1

Os comportamentos relacionaram-se com as actividades da aula, com excepção da ausência de admoestação numa única situação.

A pergunta foi o comportamento mais frequente (10 situações), seguido da explicitação/exposição. As questões colocadas tiveram um carácter organizador, guiaram os alunos para os conteúdos que o professor pretendia abordar. A exposição/explicitação ocorreu no início da aula, aquando da revisão dos conteúdos já leccionado, e entre as questões colocadas, como forma de introduzir novos conteúdos.

O reforço foi utilizado quando o docente pediu aos alunos para participarem mais na aula. O comportamento de ordem verificou-se na leitura da banda desenhada, quando o docente pediu aos alunos que a liam para o fazerem com mais entoação.

A deslocação e resposta por gesto também só se registou uma única vez e foram dirigidas ao aluno com NEE (A5) no início da leitura da banda desenhada.

O quadro seguinte mostra os comportamentos verbais e não verbais dos alunos durante a observação.

Quadro 26 – Comportamentos verbais e não verbais dos alunos

COMPORTAMENTOS	Aluno NEE A5		Turma			Finalidade Face à actividade	
	T	Prof.	Prof.	T	A5	Relacionado	Não relacionado
VERBAL							
Pergunta	1	1	0	0	0	2	0
Resposta	0	1	8	0	1	10	0
Comunicação parasita	1	0	7	0	0	1	7
Comunicação clandestina	0	-	-	1	0	0	1
NÃO VERBAL							
Resposta (por gestos)	0	1	0	0	0	1	0
Silêncio (resposta)	0	7	0	0	0	7	0
Silêncio durante a intervenção do Prof.	-		6	-	-	6	0

Quanto ao comportamento dos alunos, também se verifica que na sua maioria estão relacionados com as actividades da aula.

A resposta foi a interacção mais registada e foi dada maioritariamente pelos alunos A3 e A4. No decorrer da aula e perante as várias abordagens do professor, a turma permaneceu sempre em silêncio, apesar do apelo do professor. Não se registaram conversas entre os alunos sobre os assuntos debatidos na aula (comunicação autorizada).

Os comportamentos que não se relacionaram com a actividade foram apenas 2, comunicações clandestina e parasita. A primeira observou-se numa interacção entre os alunos A3 e A4 de cariz destabilizador, as conversas paralelas aos assuntos da aula (comunicações parasitas), registaram-se por 8 vezes entre os alunos e o professor, com excepção de uma que foi tida entre um aluno da turma e o aluno com NEE (A5).

As duas respostas que se registaram nesta aula foram do aluno com NEE (A5), uma dirigida para o aluno A3 e outra para o professor. Todos os comportamentos deste aluno, com excepção da conversa paralela ao contexto da aula (comunicação parasita), estavam ligados às tarefas propostas. No entanto, ao longo de todas as questões dirigidas para a turma o aluno adoptou o silêncio como resposta, comportamento que se manteve durante as várias intervenções do professor.

Em suma, o docente começou por perguntar quais os conteúdos que tinham sido abordados na aula passada, abrindo depois um debate sobre o racismo, no qual participaram os alunos A3, A4 e A6, permanecendo os outros elementos da turma em silêncio, apesar da insistência do professor para participarem. Perante esta situação, o professor apenas colocou uma questão dirigida, pelo que a pouca participação, interesse e empenho dos alunos persistiu. Estes comportamentos mantiveram-se quando

o docente pediu para comentarem várias fotografias de políticos conhecidos (Obama, Mandela, Hitler).

Após ouvir e debater as opiniões apresentadas sobre o racismo, o professor entregou uma banda desenhada “Arrenda-se quarto” sobre o tema e pediu aos alunos que a lessem em silêncio. De seguida, pediu a colaboração de três alunos para lerem as “falas” de cada personagem, tendo-se o aluno A4 voluntarizado para ler uma delas, e indicou o aluno com NEE (A5) para ler outra, o qual aceitou após alguma relutância. A terceira personagem foi lida pelo aluno A9 a pedido do professor.

O aluno com NEE (A5) participou pouco, esteve quase sempre com as mãos nos bolsos e calado, algumas vezes pareceu-nos estar alheio à aula e aos comentários dos seus colegas.

Nesta aula o professor revelou ser dinâmico, atento e interventivo, tentando sempre que a turma participasse, mas apenas dois ou três alunos participaram de forma espontânea. Parece-nos que solicitação directa individualizada poderia ter contribuído para uma maior participação.

A relação entre os colegas da turma e o docente pareceu-nos ser boa, havendo um clima harmonioso e de descontração, sendo que, no geral, as regras de bom funcionamento de sala de aula foram cumpridas.

2.5. Síntese das Observações

Relativamente às aulas observadas, verificaram-se aspectos comuns, nomeadamente: clima e relação harmoniosos entre os alunos e alunos/professor, assertividade dos professores no esclarecimento de dúvidas, postura atenta enquanto ministravam a sua aula e controlo do ruído. As advertências foram uma constante das quatro aulas observadas, porém foram menos notórias na aula de Língua Portuguesa.

A diversidade das estratégias de trabalho foi outro dos factores verificado nas quatro aulas, no entanto, a consecução das mesmas nem sempre foi clara e evidente no que respeita ao progresso ensino/aprendizagem dos alunos. Os docentes apresentaram actividades que propiciaram o trabalho em equipa e cooperativo, a participação do grupo e a troca/partilha de ideias e saberes, permitindo aos alunos melhorar/aumentar a sua autonomia, o seu sentido crítico e a sua criatividade.

Tal como foi mencionado no enquadramento teórico, Pacheco (2001) defende que na planificação das suas aulas, os professores devem concentrar-se nas aprendizagens e optar por estratégias, estruturas e métodos que promovam a interacção social. O mesmo autor defende ainda que as aprendizagens apoiadas na investigação proporcionam aos alunos colocar questões e procurar as suas próprias respostas, ou seja, permitem, por exemplo, aos alunos aumentar a autonomia do seu trabalho.

O trabalho em grupo, a pesquisa por parte dos alunos para realizar as actividades propostas foram estratégias registadas nas aulas. Todavia, a forma como as aulas foram conduzidas (pouca solicitação dos elementos da turma), a passividade e inércia verificada na maioria dos alunos, não permitiu averiguar se as actividades e estratégias utilizadas possibilitaram uma aprendizagem significativa a todos os alunos, assim como se o ensino foi um processo de construção compartilhada de significados orientados para a autonomia dos alunos (Zabala, 1995).

Da análise aos comportamentos observados nas quatro aulas, verificou-se que a metodologia foi predominantemente centrada no professor (todos os alunos realizam a mesma actividade simultaneamente, incluindo o aluno com NEE, A5), não existindo, portanto, processos de diferenciação pedagógica.

A diferenciação existente foi a nível de uma maior explicitação de tarefas, devido às dificuldades do aluno com NEE (A5) em entender e realizar o que é pedido. Parece-nos que na maioria dos casos, bastava a construção de suportes específicos (por exemplo: guiões de actividades ou de leitura) para que o aluno conseguisse concretizar as tarefas propostas de forma mais autónoma e construtiva.

Com efeito, a elaboração e fornecimento prévio de guiões, mapas conceptuais, fichas de leitura, resumos, entre outros, podem ajudar os alunos com NEE a realizar o trabalho com mais sucesso e principalmente com uma maior autonomia relativamente ao professor.

Como Roldão (1999) refere é necessário perceber os mecanismos cognitivos e afectivos do aluno para que posteriormente seja possível optar e escolher estratégias que se enquadrem no seu perfil, permitindo-lhe adquirir uma aprendizagem necessária, significativa e ampliada.

Muitas vezes não necessário planear estratégias específicas, basta diversificar as estratégias de ensino e as actividades de aprendizagem (Madureira e Leite, 2003)

Comparando as dinâmicas das aulas, observou-se uma diferença significativa no nível da realização das actividades do aluno com NEE (A5) na aula de Educação Física, em relação às aulas das outras disciplinas. Esta diferença não está relacionada com uma maior aptidão do aluno a este nível, uma vez que o aluno com NEE (A5) apresenta problemas significativos ao nível da coordenação motora. As diferenças no nível de realização das actividades na disciplina de Educação Física pareceram dever-se à combinação entre a exposição/explicitação e a demonstração/exemplificação de cada tarefa, por parte do professor.

Por outro lado, este docente deu também mais tempo ao aluno para ver como cada exercício se realizava, através dos colegas de turma, permitindo uma melhor

realização dos exercícios, ou seja, adequou a estratégia e a actividade às suas características, sem criar situações de discriminação negativa frente à turma.

Esta situação é defendida por Pacheco (2001) quanto refere que o docente deve ter em consideração as características, a individualidade, a diversidade de cada aluno; estar atento quer às suas necessidades, quer às suas especificidades, sem que o aluno se sinta excluído ou discriminado das actividades propostas à turma.

O professor deve fazer a regulação individualizada os processos e itinerários de aprendizagem, através da selecção de métodos de ensino e, posteriormente, adequá-los às estratégias de aprendizagem de cada aluno (diferenciação pedagógica). Tudo isto exige que o docente coloque na sua prática de sala de aula, uma grande diversidade de actividades, métodos e estratégias que atendam a turma mas também o aluno em particular, exigindo a utilização de diferentes formas de organizar o espaço, o tempo e os materiais (Pacheco, 2001).

De salientar ainda que nesta disciplina foi onde houve também um maior número de reforços positivos. Como Noronha (1993) afirma o reforço positivo, quando acrescentado à situação, aumenta a probabilidade de ocorrência da resposta, daí este comportamento ser importante em situação de aprendizagem.

O aluno com NEE (A5) resolveu todas as actividades propostas nas aulas, mas a sua postura foi sempre de alguma apatia e pouco activa. No entanto, como os quadros anteriores mostraram, a maior parte dos alunos fez poucas intervenções orais, destacando-se apenas os alunos A3 e A4 na participação das aulas de Educação Física e Cidadania e Mundo Actual. Esta situação revela que os professores deveriam solicitar de forma mais individualizada a participação dos alunos, de modo a fomentar a partilha de saberes e opiniões permitindo a cada aluno construir o seu papel no processo ensino/aprendizagem.

Como Zabala (1995) refere, a prática de sala de aula deve responder a um ensino dirigido à formação integral dos alunos, e, por conseguinte, de todo tipo de conteúdos e objectivos de aprendizagem. Assim, a forma como um professor ensina tem de ter em atenção os diferentes ritmos e estilos da aprendizagem. Como tal é necessário que haja uma verdadeira participação dos alunos e uma organização da sala de aula que favoreça a ajuda personalizada.

De salientar que nas observações realizadas, o aluno com NEE (A5) ficou totalmente dependente do professor, na aula de Língua Portuguesa, para realizar as suas tarefas quando estava sozinho na sua mesa, não revelando muito empenhamento nas mesmas. Na aula de Ciências Naturais esta situação também sucedeu, porém, não foi tão evidente, uma vez que o aluno teve a ajuda do seu colega de carteira.

Quando estive com um par (na aula de Ciências Naturais), o aluno com NEE (A5), para além de tenta realizar as actividades, demonstrou (de forma não verbal) empenhamento na realização das mesmas, apesar das dificuldades evidentes. O outro aluno funcionou como estímulo e desafio para a realização das tarefas, levando a um maior empenho, ou seja, verificamos assim uma aprendizagem cooperativa.

Tal como Pacheco (2001) menciona, este tipo de aprendizagem é essencial nas práticas educativas de qualquer professor porque, proporciona a interdependência positiva, a interacção face a face, a responsabilidade individual, as competências de grupo interpessoais e a auto-avaliação.

Parece-nos assim que seria necessário que todos os docentes tivessem a preocupação e atenção em adequar tanto as estratégias como os próprios recursos pedagógicos de modo a possibilitar um progresso ensino/aprendizagem mais coeso, consistente e autónomo.

V – CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

Este trabalho incidiu sobre a gestão do currículo nos CEF que integram alunos com NEE. Tínhamos as seguintes questões de partida: que tipo de práticas são desenvolvidas em sala de aula nos CEF e em que medida correspondem às necessidades dos alunos que frequentam este percurso; e que tipo de diferenciação se realiza nos CEF para incluir alunos com NEE.

Os objectivos principais eram perceber metodologias e práticas desenvolvidas pelos professores nos CEF; perceber que diferenciação curricular é realizada para alunos com NEE, nestes cursos; e propor formas de elaboração de adequações curriculares que constituam respostas às NEE dos alunos.

Dos sete professores em estudo, todos entrevistados, observaram-se quatro em contexto de sala de aula. Relembremos algumas características de cada disciplina de modo a permitir uma melhor leitura deste capítulo. A aula de Educação Física decorreu no pavilhão gimnodesportivo e consistiu em exercícios de velocidade, as outras três foram ministradas na sala de aula. Em Língua Portuguesa foi ouvido um trecho da peça "O Onzeneiro" do Auto da Barca do Inferno de Gil Vicente e resolvida uma ficha de trabalho sobre o texto. Na aula de Ciências Naturais foram lidos dois textos sobre o sistema nervoso, que compunham a ficha de trabalho entregue aos alunos, que responderam, ainda, às respectivas perguntas. Na aula de Cidadania e Mundo Actual fez-se a revisão de conteúdos já leccionados, a leitura de uma banda desenhada sobre preconceito e discutido o tema.

Finalizadas as análises e sínteses das informações recolhidas através de dois instrumentos (entrevistas e observações naturalistas) aplicados neste estudo e tendo em consideração as questões e propósitos anteriormente delineados, procederemos à reflexão global sobre os resultados obtidos.

Em termos gerais, como vimos no capítulo anterior, as observações parecem indicar que, na prática educativa dos docentes, são escassas as estratégias que contribuem para fomentar a autonomia, criatividade e cooperação nos alunos, aspectos relevantes para que estes cursos se tornem mais eficientes na resposta ao mundo do trabalho.

Por outro lado, apesar da análise das entrevistas mostrar que os docentes consideravam as características dos alunos na elaboração do PCT e na planificação das aulas, as práticas educativas observadas não o evidenciaram de forma sistematizada, sobretudo para o aluno com NEE que realizou sempre as mesmas tarefas e do mesmo modo que os seus colegas.

O trabalho de grupo foi também referido nas entrevistas como o mais utilizado nas aulas, no entanto, nas observações averiguou-se que este não foi utilizado em todas as aulas e nem sempre integrou o aluno com NEE.

Quanto ao trabalho desenvolvido pela equipa pedagógica verificou-se que as reuniões semanais foram mencionadas nas entrevistas como sendo um espaço onde fundamentalmente se debate o aproveitamento e comportamento dos alunos. Temas como a interdisciplinaridade, as adequações ou construção/planificação/aplicabilidade conjunta de materiais e metodologia conjunta, são pontos que praticamente não são abordados ou debatidos.

Na observação em sala de aula assistiu-se à aplicação de metodologias e instrumentos de trabalho diversificados, mas nem sempre muito eficazes, nomeadamente nas adequações a realizar para o aluno com NEE, que praticamente não existiram.

Na aula de Língua Portuguesa o docente apresentou uma estratégia que se afigurava pertinente relativamente às características do grupo (audição do texto com pausas para a intervenção dos alunos). No entanto, a sua operacionalização não foi muito profícua na medida em que apenas um aluno fez intervenções. O tempo restante da aula foi para resolver a ficha de trabalho, na qual o aluno com NEE apenas contou com o apoio do professor.

Na disciplina de Cidadania e Mundo Actual verificou-se uma situação semelhante, na medida em que o professor expôs os conteúdos através de um debate aberto à turma; porém, apenas dois alunos participaram espontaneamente e o aluno com NEE só o fez quando solicitado.

Relativamente à aula de Ciências Naturais, conclui-se que, mais uma vez os alunos resolvem todos a mesma ficha sem se verificar qualquer adequação para o aluno com NEE. Porém, a participação do aluno foi mais notória devido ao incentivo de um colega com o qual partilhava a resolução da ficha, ou seja, verificou-se algum trabalho cooperativo.

Quanto à aula de Educação Física também não se verificaram adequações curriculares de carácter geral; no entanto, constataram-se adequações ao nível das estratégias e procedimentos, uma vez que a explicitação foi sempre acompanhada da exemplificação prática dos exercícios. Do mesmo modo, o aluno com NEE dispôs de tempo para realizar as tarefas ao seu próprio ritmo e para observar os seus colegas no sentido de consolidar o objectivo/modo de execução de cada exercício.

Apesar de os professores terem apresentado alguma diversidade ao nível das práticas educativas, verificou-se que os alunos não revelaram uma participação espontânea nas actividades, comportamento que também não foi estimulado pelos docentes

através de solicitação. Esta conjuntura pode ter diluído as metas a atingir neste âmbito.

Em suma, em relação ao primeiro objectivo do estudo, parece possível concluir, com base nas observações, que estes professores dos CEF tentam inovar as práticas pedagógicas, nomeadamente através de formas de abordagem dos temas que possam ser motivadoras para os alunos. No entanto, não conseguem uma plena adesão às estratégias e actividades propostas e, em situação de sala de aula, parecem não encontrar formas alternativas para estimular a participação e o envolvimento dos alunos, os quais, na maior parte das vezes, se limitam a realizar as actividades pedidas.

Com efeito, a metodologia centrada no professor, observada nos participantes deste estudo, aliada às problemáticas anteriormente descritas, parecem indicar que a organização e gestão do processo pedagógico não tem tido em conta a criação de situações de diferenciação.

Este facto poderá dever-se, não ao total desconhecimento por parte dos professores sobre diferenciação pedagógica (a qual é referida nas entrevistas), mas antes à falta de formação específica sobre o modo de a pôr em prática e ainda à ausência de hábitos de reflexão em equipa sobre o trabalho pedagógico propriamente dito. Com efeito, a identificação e resolução de problemas da prática pedagógica em equipa de docentes poderia contribuir para o planeamento e a aplicação sistemática e partilhada de novos modelos de organização pedagógica, de modo a otimizar as experiências e inovações desenvolvidas por cada um dos professores.

Relativamente ao tipo de diferenciação realizado nesta turma que inclui um aluno com NEE, verificámos que, nas entrevistas, os participantes referem, unanimemente, que os CEF são uma mais-valia para os alunos, nomeadamente os alunos que têm NEE; porém manifestam o receio de que este percurso seja desvirtuado com a inclusão “excessiva” de alunos com esta problemática, principalmente os alunos com NEE de carácter permanente.

Com efeito, apesar da panóplia de opções a que os docentes têm acesso para adequar, flexibilizar, organizar e reconstruir o currículo, a perspectiva de currículo destes professores parece permanecer muito restrita, na medida em que esta noção parece continuar a corresponder à noção de programa. Esta perspectiva não favorece a elaboração e a implementação das adequações curriculares que os alunos dos CEF requerem, nomeadamente os alunos com NEE.

Nas aulas observadas, pôde verificar-se um bom clima, dinâmica de trabalho e uma boa relação entre colegas e alunos/docentes. Apesar disso, o aluno com NEE evidenciou uma postura de passividade e alheamento na maior parte das aulas. Con-

tudo, a atitude do aluno poderia ser mais activa e interventiva, se se manifestassem mais incentivos e reforços positivos por parte dos docentes. Situação que se verificou, com relevo, na aula de Educação Física, em que o aluno ultrapassou a sua apatia na consecução das tarefas devido aos incentivos e feedback fornecido pelo professor.

Por outro lado, em algumas das aulas observadas, quando os alunos trabalharam em grupo/a pares, o aluno com NEE permaneceu isolado, mostrando indícios de dificuldade na realização da tarefa e de desmotivação. Nesta situação, a ajuda individualizada do professor foi um contributo para a consecução do trabalho, mas o apoio inter-pares poderia ter sido mais eficaz ou, no mínimo, mais motivador. A gestão do grupo na organização das actividades é um processo que requer atenção e reflexão prévia por parte do professor, de modo a ser possível o reajustamento do processo, na situação concreta.

Parece-nos que os professores procuram ajustar e adequar o currículo às necessidades dos alunos de modo a promover o seu desempenho escolar, contudo, uma maior atenção à adequação ao nível das estratégias, recursos e actividades talvez pudesse contribuir para o sucesso do processo de ensino/aprendizagem do aluno com NEE.

No que concerne à avaliação dos alunos, foi referido nas entrevistas e observado em sala de aula que são tidos em consideração o empenho, atitudes e trabalho desempenhado em sala de aula. A avaliação sumativa também foi mencionada nas entrevistas, no entanto, com menos expressividade. Os professores revelam alguma preocupação em fazer algumas adequações nos testes, nomeadamente mais tempo para a sua realização ou alteração de alguma questão. Porém, parece-nos que a reflexão e tomada de decisão em equipa sobre a adequação das formas de avaliação para o aluno com NEE poderia trazer vantagens relevantes, tais como uma avaliação mais ajustada e consistente com as reais necessidades e características do aluno com NEE.

Na verdade, tão importante como o currículo, o programa e os objectivos curriculares, são os anseios, as metas, as realidades e as finalidades de cada indivíduo, pelo que é importante perceber onde se encontra o equilíbrio entre ter de ensinar e ajudar a aprender. Incluir é apoiar o outro, numa tentativa de construir vínculos à escola, aos colegas, aos professores e ao mundo no geral. Situação que só é possível quando as interacções que são estabelecidas são significativas e todos se sentem parte integrante de um grupo, independentemente da natureza da sua problemática de cada um.

Com efeito, a análise do comportamento do aluno com NEE na aula de Educação Física, por relação com os comportamentos de feedback e apoio do professor,

mostra-nos que uma atenção individualizada e atempada às dificuldades do aluno, na altura em que ele realiza as tarefas, é condição suficiente para que este consiga atingir os objectivos pretendidos para cada actividade. Noutras disciplinas, eventualmente de carácter menos prático, tal pode ser conseguido através da elaboração de recursos pedagógicos específicos, tendo em conta o tipo de dificuldades e necessidades apresentados. Por exemplo, a elaboração prévia de um guião/roteiro para a realização da actividade que se pretende que o aluno com NEE desenvolva, é muitas vezes suficiente para se notarem melhorias no trabalho, empenho e participação dos alunos, nomeadamente os que têm NEE. A criação de fichas síntese ou mapas conceptuais dos conteúdos leccionados e/ou por leccionar ajudaria o aluno com NEE a ter um acompanhamento e participação nas aulas mais notórias e consistentes, o que se iria reflectir em todo o seu processo de aprendizagem.

Em suma, em relação ao segundo objectivo do nosso estudo, parece-nos possível concluir que os professores mostram alguma dificuldade em diferenciar o currículo para responder às necessidades especiais do aluno. Estas dificuldades parecem existir quer ao nível das adequações gerais (objectivos, avaliação), quer ao nível das adequações de estratégias, actividades e recursos. Com efeito, as observações mostraram que, na maior parte das vezes, seria possível um maior envolvimento do aluno na tarefa e um maior sucesso na realização do trabalho, se houvesse outro tipo de atenção aos processos organizativos do grupo (por exemplo, a inserção do aluno no pequeno grupo quando a actividade tinha essa característica), o fornecimento de material previamente elaborado que ajudasse à auto-organização do aluno face à actividade (por exemplo, guiões ou roteiros) ou ainda a solicitação de elaboração desse tipo de material pelo próprio aluno.

Por último, e de forma a corresponder ao terceiro objectivo deste estudo (propor formas de elaboração de adequações curriculares que constituam respostas às NEE dos alunos), pensamos que alguns dos problemas identificados na gestão do currículo em sala de aula e sobretudo na resposta às necessidades especiais do aluno poderiam ser superados (ou, pelo menos, minimizados), através da troca, partilha e análise consciente de experiências, saberes e práticas, em equipa, dos vários actores que intervêm no processo ensino/aprendizagem destes alunos são medidas que nos parece importante implementar. Nomeadamente, a elaboração de roteiros de trabalho, mapas conceptuais e fichas de observação e registo detalhadas que sintetizem e reflectam de forma clara e objectiva o trabalho que vai sendo desenvolvido quer pelos docentes, quer pelos alunos.

Pensamos que estas permitem construir um conjunto de ferramentas de trabalho eficazes e ajustáveis às necessidades efectivas de cada aluno, visando o seu

sucesso educativo e profissional. No entanto, seria fundamental que todo este trabalho fosse alvo de uma reflexão conjunta e de eventuais reformulações, proporcionando assim, uma maior sensibilização e/ou reforço de estratégia de trabalho cada vez mais ajustadas às necessidades dos alunos, principalmente daqueles que têm NEE.

Parece-nos, assim, que seria importante para este conselho de turma apostar na formação contínua sobre gestão da sala de aula e diferenciação curricular. Esta aposta exige processos de formação centrados na análise e discussão dos problemas de sala de aula e pode ser conseguido, por exemplo, através de uma oficina de formação em que haveria a discussão entre professores do ensino regular e do Ensino Especial, levando a reformulações da prática e posterior análise em grupo do processo e dos resultados dessas reformulações.

Como limitações deste trabalho, referimos, em primeiro lugar, a pequena dimensão da amostra, que não permite generalizações.

Por outro lado, o estudo poderia ser enriquecido se, além de entrevistas aos professores e observações de aulas, tivesse incluído ainda a análise do projecto curricular de turma, de modo a permitir o confronto entre o projecto formalizado, as percepções e opiniões dos professores captadas por entrevista e as dinâmicas de sala de aula recolhidas através de observações.

Parece-nos ainda que um maior aprofundamento do estudo incluiria mais observações em sala de aula, em todas as disciplinas e num período de tempo mais alargado, de modo a permitir que as conclusões fossem mais precisas e sustentadas.

Para além disso, e tendo em conta que consideramos que os trabalhos académicos podem e devem contribuir para a melhoria do trabalho docente, seria ainda importante entrevistar os professores após a tomada de conhecimento dos resultados obtidos, de modo a perceber as melhorias/mudanças no tipo de diferenciação e nas suas práticas educativas, principalmente com alunos que têm NEE.

Julgamos, assim, que apesar do estudo ser pertinente e indicador de alguns problemas implícitos na gestão curricular dos professores, é necessário aprofundar e alargar este tipo de investigação quer no tempo, quer na dimensão da sua amostra.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALLAL, L., CARDINET J. et PERRENOUD, P. (1986). *A avaliação formativa num ensino diferenciado*. Coimbra: Livraria Almedina

ANGÊNCIA NACIONAL DE QUALIFICAÇÃO. In [online] disponível na internet www.anq.gov.pt.

BAUTISTA, R. (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa, Dinalivro.

BARDIN, L.(1979). *A Análise de Conteúdo*. Lisboa: Editorial Presença.

BERELSON, B. (1952). *Content analysis in communication research*. Glence: Free Press.

BOGDAN, R., BIKLEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

CAMPBELL, D. T., FISKE, D. W. (1959). *Convergent and discriminant validation by the multitrait-multimethod matrix*. Psychological Bulletin.

CATÁLOGO DA ANGÊNCIA NACIONAL DE QUALIFICAÇÃO. In [online] disponível na internet www.catalogo.anq.gov.pt, consultado em 28/02/2009.

DAMAS, M. J., DE KETELE, J. (1985). *Observar para avaliar*. Coimbra: Livraria Almedina.

DENZIN, N. K. (1978). *The research act: a theoretical introduction to sociological methods*. New York: McGraw-Hill.

DENZIN, N. K. (1984). *The research act*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall

DECRETO-LEI n.º 3/2008, de 7 Janeiro 288, Diário da República, 1.ª série — N.º 4. Ministério da Educação

DESPACHO CONJUNTO n.º 453/2004, de 27 de Julho rectificado pela Rectificação n.º 1673/2004, de 7 de Setembro. Ministério da Educação

ESTATÍSTICA DA EDUCAÇÃO. (2008). GEPE

ESTRELA, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação e Classes – Uma estratégia de Formação de Professores*.

FLICK, U. (1998). *An Introduction to Qualitative Research*. London: Sage Publications.

FLICK, U. (2005). *Métodos qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa: Monitor.

GIASE, Estatísticas da Educação. In [online] disponível na internet www.novasoportunidades.gov.pt/NovasOportunidades.aspx?sub=Iniciativa consultado a 28/02/09.

GHIGLIONE, R., MATALON, B. (1995). *O inquérito teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.

GONZÁLEZ REY, F. (1999). *La investigación cualitativa en Psicología: rumbos y desafíos*. São Paulo: Educ.

GONZÁLES, J. A. T. (2002). *Educação e Diversidade. bases didácticas e organizativas*. Brasil: Artmed Editora. Porto: Porto Editora.

GUBA, E., Lincoln, Y. (1994). *Competing paradigms in qualitative research*. In N. K. Denzin & Y. Lincoln (eds.). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

INE, Recenseamentos Gerais da População; GIASE, Estatísticas da Educação. In [online] disponível na internet www.novasoportunidades.gov.pt/NovasOportunidades.aspx?sub=Iniciativa consultado a 28/02/09

INE, Recenseamento Geral da População - 1991 e 2001. In [online] disponível na internet www.novasoportunidades.gov.pt/NovasOportunidades.aspx?sub=Iniciativa consultado a 28/02/09

LEITE, T. (1997). *Necessidades de formação contínua de professores em relação à integração de alunos com NEE nas estruturas regulares de ensino*. Dissertação de mestrado apresentada à FPCE da UL. Policopiada.

LEITE, C., (2001) – Reorganização Curricular do Ensino Básico - Problemas, Oportunidades e Desafios. *In* [online] disponível na internet <http://www.google.pt/search?hl=ptpt&q=reorganiza%c3%a7%a3o+curricular%2bcarlinda+leite&meta=>, consultado a 25/04/09).

LEITE, T. S. e MADUREIRA, I (2003). *Currículo e Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Universidade Aberta

LEITE, T. S. (2005). *Necessidades Educativas Especiais: dificuldades da criança ou da escola?*. Lisboa: Texto Editora.

MAURI, T. (1997). *O que é que faz com que o aluno e a aluna aprendam os conteúdos escolares?* in COLL et al. (2001). *O construtivismo na sala de aula*. Porto: Edições Asa.

NORONHA, M. (1989). *Como Compreender as Crianças - Estratégias de educação*. Lisboa: Plátano.

NOVAS OPORTUNIDADES *In* [online] disponível na internet www.novasoportunidades.gov.pt

OECD, *Economic Policy Reforms – Going for Growth*, 2005. *In* [online] disponível na internet www.novasoportunidades.gov.pt/NovasOportunidades.aspx?sub=Iniciativa, consultado a 28/02/09

OECD, *Education at a Glance*, 2005. *In* [online] disponível na internet www.novasoportunidades.gov.pt/NovasOportunidades.aspx?sub=Iniciativa consultado a 28/02/09.

OCDE (*In* [online] disponível na internet www.novasoportunidades.gov.pt/NovasOportunidades.aspx?sub=Iniciativa consultado a 28/02/09

PACHECO, J. A. (2001, 2ª ed). *Currículo: Teoria e praxis*. Porto: Porto Editora.

PERRENOUD, P. (1999). *Avaliação. Pedagogia Diferenciada. Das Intenções à Acção*. Porto Alegre (Brasil): Artmed Editora.

WARNOCK REPORT. In [online] disponível na internet <http://www.scribd.com/doc/2671208/necessidades-educativas-especiais-da-identificacao-a>, consultado a 30/06/09.

ROLDÃO, M. C. (1999). *Gestão Curricular – fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.

ROLDÃO, M. C., (2001). *Gestão Flexível do Currículo: Contributos para uma reflexão crítica*. Lisboa: Texto Editora.

ROLDÃO, M. C. (2003). *Diferenciação curricular revistada. Conceito, discurso e práxis*. Porto: Porto Editora.

ROLDÃO, M. C. (2003). *Gestão do currículo e avaliação de competências. As questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.

PACHECO, J. (2007). *Caminho para a Inclusão*. Brasil: Artmed Editora.

STAKE, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks: SAGE Publications.

TAYLOR, S. J., BOGDAN, R. (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.

TUCKMAN, B. W. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Fundação Calouste Gulbenkian.

YIN, R. K. (1994). *Estudo de Caso. Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman.

ZABALA, A. (1995). *A prática educativa: como ensinar*. Brasil: Artmed Editora.

ÍNDICE DOS ANEXOS

Anexo n.º 1	– Ficha de caracterização dos participantes no estudo
Anexo n.º 2	– Guião das entrevistas aos professores de uma turma do CEF
Anexo n.º 3	– Protocolo da entrevista de um professor
Anexo n.º 4	– Protocolo da observação naturalista de uma aula
Anexo n.º 5	– Descrição dos comportamentos verbais utilizados nas observações da aula
Anexo n.º 6	– Descrição dos comportamentos não verbais utilizados nas observações da aula

FICHA DE CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES NO ESTUDO

Objectivos:

- Recolher dados que caracterizem os participantes do estudo;
- Recolher dados que caracterizem a formação dos professores no âmbito das N.E.E.

1. Dados de identificação

Género F M Idade

Anos de docência (incluindo o presente ano lectivo)

Anos de experiência docente com alunos com N.E.E

2. Formação Académica

Formação Inicial _____

Outras Qualificações _____

3. Formação sobre as N.E.E

Formação contínua no âmbito das NEE Sim Não

Em caso afirmativo referir em que modalidades

Obrigada pela sua colaboração

GUIÃO DAS ENTREVISTAS AOS PROFESSORES DE UMA TURMA DO CEF

Objectivos Gerais:

- ✚ Recolher dados que caracterizem o modo como os professores fazem a gestão do currículo nos CEF que integram alunos com NEE;
- ✚ Recolher dados sobre a percepção dos professores relativamente à metodologia e diferenciação pedagógica.

Tema	Objectivos Específicos	Para uma formulação de questões
A Legitimação da entrevista e motivação	Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identificar o entrevistador; ▪ Informar e clarificar os objectivos da entrevista do trabalho a desenvolver; ▪ Solicitar a colaboração do profissional; ▪ Assegurar o anonimato e a confidencialidade das informações prestadas na entrevista.
B Percepção sobre os Cursos de Educação e Formação (CEF)	Conhecer a opinião dos professores sobre os CEF e as eventuais repercussões na vida dos alunos.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Saber qual a sua opinião sobre a implementação dos CEF nas escolas; ▪ Conhecer a sua opinião sobre a preparação dos alunos nestes cursos para o mercado de trabalho; ▪ Conhecer a sua opinião acerca da integração dos alunos com NEE nestes cursos.
	Auscultar a opinião dos professores sobre o documento normativo que regula o programa de cada disciplina.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conhecer a opinião sobre a organização do currículo da sua disciplina, previstas no ANQ, para a gestão/planificação dos conteúdos ▪ Conhecer a sua opinião sobre as orientações metodológicas e as competências a desenvolver apresentadas nesse documento; ▪ Saber se as orientações curriculares para estes cursos permitem adequar os conteúdos à realidade da turma.
C Elaboração e desenvolvimento do Plano Curricular de Turma	Perceber como foi elaborado o PCT	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Saber se no início do ano lectivo é feita alguma caracterização da turma; ▪ Em caso afirmativo, saber de que forma é tida em conta na gestão e organização dos conteúdos curriculares da turma.

(PCT)	Conhecer as formas de colaboração entre professores.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conhecer com que regularidade os professores da turma do CEF reúnem; ▪ Em caso afirmativo, qual ou quais os objectivos dessas reuniões; ▪ Em caso negativo, porque não se reúnem; ▪ Saber se costuma partilhar com os seus colegas os conteúdos que lecciona ou pretende leccionar; ▪ Saber se costuma partilhar com os seus colegas as metodologias que utiliza na sua aula; ▪ Saber se costuma partilhar e/ou construir com os seus colegas os instrumentos de trabalho.
	Conhecer as metodologias utilizadas no processo de ensino aprendizagem.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conhecer quais os factores que tem em conta na preparação das suas aulas; ▪ Saber se privilegia o trabalho em grupo ou individual.
	Conhecer o tipo de avaliação final realizada.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Saber como avalia as aprendizagens dos seus alunos; ▪ Saber se conversa com os alunos sobre a avaliação e os seus efeitos no seu processo de aprendizagem; ▪ Saber se existem implicações desta avaliação na organização e preparação dos conteúdos.
D Inclusão dos alunos com NEE nos CEF	Saber quais os objectivos, que tipo de estratégias e de actividades para os alunos com NEE.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Saber se utiliza alguma metodologia específica para os alunos com NEE; ▪ Saber se realiza algum tipo de adequações curriculares para os alunos com NEE. Se sim indique quais; ▪ Saber se na planificação das suas aulas faz alguma diferenciação ou flexibilização do currículo para os alunos com NEE. Se sim indicar algumas.
	Conhecer quais as estratégias e metodologias aplicadas mediante as dificuldades dos alunos.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conhecer se as suas práticas educativas se alteram mediante o tipo de alunos que tem e/ou perante um determinado problema prático; ▪ Saber se realiza as mesmas actividades

		<p>os alunos com NEE, ou se as modifica;</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Em caso afirmativo à pergunta anterior, saber se os alunos com NEE atingem os mesmos objectivos que os outros alunos.
	<p>Conhecer a importância da comunicação, da colaboração e da relação entre os alunos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conhecer a sua opinião sobre o papel da comunicação no processo ensino/aprendizagem; ▪ Saber se a colaboração, cooperação e a comunicação entre os alunos se reflecte no seu processo de aprendizagem. Se sim, em que medida.
	<p>Conhecer o tipo de avaliação final realizada.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Saber se ao nível da avaliação faz alguma alteração para os alunos com NEE; ▪ Conhecer quais os principais pontos que tem em conta na avaliação dos alunos com NEE; ▪ Saber se existe implicações desta avaliação na organização e preparação dos materiais destes alunos. Em caso afirmativo indicar quais.
	<p>Conhecer o tipo de formação dos docentes na área das NEE</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conhecer se o seu conhecimento sobre as NEE adveio da sua experiência ao longo dos anos ou já frequentou alguma formação. Se sim qual; ▪ Se já realizou alguma formação, saber se alguma delas foi sobre diferenciação ou adequações curriculares; ▪ Conhecer se este tipo de formação teria ou teve algum impacto na sua prática educativa. Em caso afirmativo especificar.

Agradecer a disponibilidade ao entrevistado

PROTOCOLO DA ENTREVISTA DE UM PROFESSOR

Bom dia, chamo-me Cláudia Jorge, docente de Matemática da Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos de Moura, neste momento encontro-me a frequentar o Mestrado em Problemas de Cognição e Multideficiência, na Escola Superior de Educação de Lisboa. Esta entrevista insere-se no trabalho final de investigação do Mestrado.

Os objectivos gerais, desta entrevista, são recolher dados que caracterizem o modo como os professores fazem a gestão do currículo nos CEF que integram alunos com NEE e recolher dados sobre a percepção dos professores sobre a metodologia e diferenciação pedagógica.

Desde já agradeço a sua colaboração para esta entrevista. Todos os dados serão tratados de modo confidencial, sendo respeitado o anonimato da sua identidade.

Considera os CEF uma mais-valia para as escolas?

Sim... penso que sim. Penso que são uma forma de alargar os horizontes dos alunos, uma vez que são uma oferta educativa diferente... na minha opinião mais voltada para as questões técnicas, práticas e... talvez para aqueles alunos menos motivados seja uma boa saída em termos profissionais.

Relativamente à sua eficácia na preparação dos alunos para o mercado de trabalho?

Penso que são pelos menos uma base de formação que poderá ser colmatada... no sentido de eles começarem por ter algum conhecimento técnico sobre a área que escolherem... não acho que seja suficiente mas penso que seja uma base para eles darem continuidade a esse tipo de educação.

Qual a sua opinião acerca da integração dos alunos com NEE nestes cursos?

Concordo...é obvio que depende muito do tipo de necessidade educativa especial do aluno em causa mas... penso que dentro do possível que essa integração é positiva.

Considera a organização do currículo da sua disciplina, por módulos, uma mais valia para a gestão/planificação dos conteúdos?

Sim... contudo educação física mesmo dos cursos não de CEF a organização é mais ou menos parecidas, não serão módulos mas são modalidades, são blocos de conteúdos e nesse sentido são mais ou menos semelhantes.

Penso que o ponto menos positivo que é a extensão do currículo que não se adequa de forma alguma ao número de aulas para cada um dos módulos e nesse sentido a abranger todos os módulos um número muito pequeno de aulas será dado por módulos e nesse sentido é pouco exequível.

As orientações curriculares para estes cursos permitem adequar os conteúdos à realidade da turma?

Sim... sim mas penso que isso é mais uma característica da disciplina, porque é uma disciplina que por natureza se adapta aos alunos.

No início do ano lectivo é feita alguma caracterização da turma?

Sim, é feita pelo Director de Turma. A turma sendo caracterizada... os conteúdos vão ser abordados à luz das características dos alunos que integram essa turma.

Qual é a regularidade os professores da turma do CEF reúnem?

Normalmente é semanalmente. Um objectivo é... principalmente fazer um balanço das actividades, dos conteúdos... das aprendizagens dos alunos.

Costuma partilhar os conteúdos que pretende leccionar com os seus colegas?

Sim. Principalmente aqueles que são do interesse comum... e que se apresentam passíveis de uma transdisciplinaridade isso... principalmente com a disciplina de biologia, são a que mais tem a ver com a minha disciplina e onde mais se encontram pontos de convergência.

Como já tinha dito com a disciplina de biologia ou a equivalente ao curso em questão algumas metodologias e alguns instrumentos que são comuns.

Quais os factores que tem em conta na preparação das suas aulas?

Bom... principalmente é a turma que tenho à frente, neste caso a turma de CEF e desse modo os alunos que a integram. Na preparação dos conteúdos que integram um determinado módulo... tento ir de encontro às características dos alunos, as características físicas, psicológicas... apetências, aptidões na hora de realizarem exercícios quem integrem esses mesmos conteúdos.

Privilegia o trabalho em grupo ou individual?

Os dois. Os exercícios são normalmente... tem a ver com o tipo de objectivo que queremos atingir, com os alunos, com as características dos alunos, o tamanho da turma também é importante e o material que se tem mas neste caso é uma turma pequena em que grande parte da aula é privilegiado o trabalho individual mas que

depois inevitavelmente há trabalhos de grupo que são fundamentais para se conseguir os objectivos.

Como avalia as aprendizagens dos seus alunos do CEF?

Bom... no caso da avaliação prática tem duas componentes a avaliação formativa e à avaliação final, sumativa que é o mesmo que dizer que é o atingir dos objectivos e o processo... e as duas coisas são avaliadas... o processo e o produto. Por decisão de critérios de avaliação o processo que tem mais peso na avaliação do que o produto e depois são avaliadas outras... questões teóricas e sócio-afectivas que também pesam na avaliação final dos alunos.

Normalmente eles estão sempre a par das suas próprias avaliações e são parte integrante da sua avaliação, através de uma autoavaliação, de uma reflexão sobre o processo e estão sempre por dentro das metodologias que levam a essa avaliação.

Existem implicações desta avaliação na organização e preparação dos conteúdos seguintes?

Sim é um barómetro digamos assim... através da avaliação é possível perceber se os conteúdos estão a ser adequados se são suficiente se têm de ser prolongados, revistos modificados e... é uma forma de constante avaliação do processo... que eles próprios são intervenientes.

Utiliza alguma metodologia específica para os alunos com NEE?

Sim, principalmente a nível da instrução... que é dada fundamentalmente... em termos motores... em detrimento da instrução teórica e oral.

Realiza algum tipo de adequações curriculares para os alunos com NEE?

Sim. São feitas principalmente na parte teórica, neste caso estamos a falar de alunos com necessidade educativa especiais... porque a sua cognição requer que os conteúdos sejam explicados de forma diferente. Sendo uma disciplina fundamentalmente prática as dificuldades que requerem essas tais adequações prendesse com instrução, como já tinha referido, com a forma de abordar o exercício que é... que é... obrigatoriamente adequada, como por exemplo se o aluno não executa bem um exercício não... não colocá-lo a dar o exemplo aos colegas se tem mais dificuldades de coordenação a par com os seus problemas cognitivos, simplificar os exercícios, o mais possível... de modo que... com forme se vá vendo alguma evolução essa progressão possa ser feita.

Na planificação das suas aulas faz alguma diferenciação ou flexibilização do currículo para os alunos com NEE?

Por teoria podia ser feito. Mas mais uma vez, neste caso específico, não... não... o aluno não requer uma diferenciação e uma flexibilização que seja necessário... em termos práticos, fazer exercícios diferentes, ou não poder integrar a turma a nível de qualquer conteúdo que seja leccionado.

As suas práticas educativas alteram-se mediante o tipo de alunos que tem e/ou perante um determinado problema prático?

Normalmente a prática vai sempre direccionada para os alunos em questão... relativamente ao problema prático eu vejo mais como um objectivo a atingir dentro de um determinado módulo, ou modalidade e... mas não posso querer atingir um objectivo se aqueles alunos específicos não conseguirem se eles chegarem até ao 5 eu não vou estar sempre a pensar no 10... Enfim é conforme as características dos alunos que tenho. No caso desta turma são as mesmas actividades, porque as características do aluno assim o permitem.

Os alunos com NEE atingem os mesmos objectivos que os outros alunos?

... Os objectivos... há uns objectivos comuns como é obvio, colectivo, digamos assim, para a turma... mas normalmente os objectivos são individuais independente do aluno ter necessidades educativas especiais ou não. Tento, entre aspas, ver qual é o tecto do aluno, seja ele aluno de necessidades educativas especiais ou não, partir daí os seus objectivos direccionam-se para o seu tecto, digamos assim.

Ao nível da avaliação faz alguma alteração para os alunos com NEE?

Normalmente depende da problemática, digamos assim, do aluno... neste caso sendo um aluno com problemas a nível da cognição e também a nível da coordenação, as alterações a nível de avaliação serão a nível do teste que é realizado, a nível da coordenação não tanto porque ele realiza os exercícios com normalidade com mais alguma dificuldade... mas esta dificuldade não é tida como forma de desvalorização da avaliação deste aluno.

Eu penso que não devemos especificar pontos isolados na avaliação de um aluno, seja ele o aluno que for. Normalmente penso que os pontos a considerar são todos aqueles que integram os objectivos da disciplina dentro das possibilidades de um determinado aluno e todos esses factores... vão contribuir para a sua avaliação, para o seu processo ensino aprendizagem.

Existem implicações desta avaliação na organização e preparação dos materiais destes alunos?

Sim... em princípio tem a ver com o material teórico que eles precisam para estudar, para teste é simplificado e muitas vezes são utilizadas imagens na descrição de um exercício, de um elemento gímnico, como por exemplo é uma forma mais fácil e eficaz de memorizar o movimento correctamente.

Qual sua opinião sobre o papel da comunicação no processo ensino aprendizagem?

Na aula de educação física a comunicação é fundamental! Comunicação oral, falada mas principalmente a comunicação gestual... é a base da disciplina.

A colaboração, cooperação e a comunicação entre os alunos reflectem-se no seu processo de aprendizagem?

Sim. O seu processo de aprendizagem é favorecido com a sua colaboração e cooperação... inclusive faz parte dos conteúdos e dos critérios a colaboração e a cooperação entre os alunos que incluem a comunicação seja oral, seja motora.

O seu conhecimento sobre as NEE adveio da sua experiência ao longo dos anos ou já frequentou alguma formação?

Eu na minha formação inicial tive dois anos de actividades físicas adaptadas, duas disciplinas com esses conteúdos... no qual tive alguma base teórica do antigo 319... e posteriormente uma base da prática mas obviamente mais direccionada para questões da actividade física. Contudo a experiência ao longo dos anos também me fez adquirir alguns conhecimentos no terreno e aquilo que realmente se pode fazer ou não com um aluno independente do seu problema.

Já alguma vez frequentou alguma formação sobre diferenciação ou adequações curriculares?

Sim, se considerar uma formação específica de actividade física em adaptada, digamos assim, não propriamente com alunos com necessidades educativas especiais, mas qualquer tipo de adaptação pode ser motora, psicológica... emotiva.

Este tipo de formação deu-me alguma base de conhecimento e... de metodologias a aplicar em função das diferentes problemáticas e da unicidade que um aluno pode ter. No entanto julgo que seria importante adquirir novas metodologias de trabalho com as NEE realizando outro tipo de acções de formação, de forma a permitir uma actualização constante.

Agradeço a sua colaboração e disponibilidade para a realização desta entrevista.

PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO NATURALISTA

Escola: Básica 2º e 3º Ciclos Ano/Turma: CEF A Data da observação: 07 / 03 / 2009 Aula observada: Educação Física Observadora: Cláudia Jorge	Ano Lectivo: 2008/2009 N.º de alunos da turma: 11 Tempo de observação: 19 minutos Professor: Prof. A
---	---

Observações: A aula decorreu no interior do ginnodesportivo da escola. <p style="text-align: center;">Todos os alunos realizaram a aula.</p> <p style="text-align: center;">O aluno com NEE é referenciado de A5 e os restantes alunos são referenciados de A1 a A4 e de A6 a A11.</p>
--

Hora	Descrição (situação e comportamento)	Notas e Infe-rências
8.27	<p>A professora começa por explicar em que vai consistir a aula. <i>“Hoje a aula vai consistir em exercícios de velocidade, mais concretamente na velocidade de reacção e técnica de corrida. Depois vamos abordar as corridas de estafetas que também se inserem nas corridas de velocidade. Vamos treinar melhor a transmissão do testemunho, através de várias séries e distâncias curtas. Depois, no fim, se houver tempo, fazemos a iniciação ao salto em altura.”</i></p>	<p style="text-align: center;"><i>A professora parece ter uma postura atenta enquanto dá a instrução.</i></p>
8.30	<p>Enquanto a professora dá a instrução inicial os alunos encontram-se, em linha à sua frente e relativamente atentos, os alunos A3 e A4 falam baixinho entre si.</p>	
8.31	<p>A professora começa por dar a instrução do primeiro exercício: <i>“Pessoal, vamos agora começar a fazer o aquecimento mais específico: partimos desta linha lateral até ao outro lado, chega ao outro lado pára para saber qual o exercício que tem de fazer para o lado contrário.”</i></p> <p><i>“Roda os braços para a frente”.</i> Quando os alunos chegam ao outro lado do campo a professora indica: <i>“Roda os braços para trás”.</i></p> <p>Quando os alunos chegam novamente ao outro lado a professora diz-lhes: <i>“Roda alternadamente os braços, para a frente”.</i> Por último a professora pede que os alunos façam o mesmo movimento mas para trás.</p> <p>Durante o aquecimento a professora aos movimentos dos alunos, e corrige-os verbalmente <i>“Rodem bem os braços! Braços esticados! Atenção à postura!”.</i></p> <p>O A5 acompanha os exercícios, mas a professora dirige-se ao aluno exemplifica o exercício e depois chama a sua atenção dizendo <i>“A5 tens de correr enquanto rodas os braços para trás.”.</i></p> <p>A turma realiza os exercícios sem dificuldades.</p> <p>Os elementos da turma falam, baixo, entre si, enquanto realizam o aquecimento.</p> <p>Após o aquecimento dos braços a professora começa a fazer o aquecimento dos membros inferiores, em corrida. <i>“Levanta joelhos (skipping) á frente e depois calcanhares atrás.”</i></p> <p>Este exercício continua a ser feito ao longo do mesmo espaço. De seguida a professora diz: <i>“Roda tronco”</i> e exemplifica rodando o corpo para um lado e levantando o joelho para o outro.</p> <p>O A5 apresenta dificuldades de coordenação quando inicia a rotação do corpo</p>	<p style="text-align: center;"><i>A professora parece falar de forma pausada e com boa cadência, utilizando um vocabulário simples.</i></p> <p style="text-align: center;"><i>Os alunos aparentam estar bem integrados na turma.</i></p>

8.33	<p>na lateral com a corrida. A professora dirige-se ao aluno e diz dando a instrução e exemplificando: “<i>Tens de rodar e correr em simultâneo.</i>”</p> <p>Ao longo do aquecimento a professora dá <i>feedback</i> “<i>A7, A9 e A11 corram! Atenção ao movimento dos braços.</i>”</p> <p>Os alunos realizam os exercícios indicados pela professora sem muita dificuldade.</p> <p>Manteve-se sempre voltada de frente para os alunos.</p>	<p><i>A sua postura nas chamadas de atenção aos alunos pareceu-nos ser de firmeza e assertividade.</i></p>
8.34	<p>Depois de colocar os alunos em meia-lua (na linha da área de baliza de andebol), deu início aos alongamentos com identificação prévia (verbal e motora).</p> <p>Ao longo do aquecimento chama a atenção dos alunos “<i>cuidado com a postura! Estica bem as pernas A7 e A11!</i>”</p> <p>Durante os alongamentos a professora chama a atenção dos alunos A3 e A4 que estavam distraídos e a brincar, por duas vezes, dizendo “<i>Vamos lá acabar com a brincadeira, chega de conversa! É que depois os alongamentos não ficam bem feitos!</i>”</p> <p>Voltou novamente a chamar os alunos A3 e A4 a atenção dizendo: “<i>Mais uma e vão para o balneário!</i>”</p> <p>O aluno A5 apresenta alguma dificuldade em equilibrar-se no alongamento do quadríceps (flexão total da perna sobre a coxa), só apresentou esta dificuldade quando puxou a perna esquerda a trás, “<i>Apoia-te ao colega do lado para manter o equilíbrio.</i>”</p> <p>Durante a realização dos alongamentos a professora pareceu dar espaço aos alunos para conversarem sem que estes perdessem a concentração necessária para a realização dos mesmos. O A5 não falou.</p>	<p><i>Pareceu-nos haver alguma colaboração entre os vários alunos.</i></p> <p><i>A relação da docente com os alunos parece ser harmoniosa.</i></p>
8.43	<p>A professora começa por dispor os alunos em duas filas na linha final do campo à frente das quais coloca um sinalizador (em forma de cone).</p> <p>Depois deu a instrução do exercício: “<i>Bem pessoal, fazemos agora os exercícios da técnica de corrida, que consistem em decompor o movimento em partes. Se vocês reparem, numa passada de corrida de velocidade, o movimento da perna passa por três fases: uma em que o joelho sobe (skipping), a seguir quando a perna está estendida (griffé) e o pé faz tração no solo que é o que nos faz avançar e por fim quando o calcanhar é puxado atrás (lifting).</i>” A professora acompanha a instrução com a sua exemplificando.</p> <p>A professora continua, referindo que “<i>o movimento de braços também é muito importante para tornar a corrida mais eficaz e ajudar a manter o equilíbrio, por isso, quando um joelho está na fase de skipping o braço contrário deverá estar à frente e o braço do lado da perna elevada deverá estar atrás.</i>” A professora volta a acompanhar a instrução com a sua exemplificando.</p> <p>A professora conclui dizendo: “<i>Vamos realizar três séries para cada fase e para cada perna separadamente. Saem dois alunos em simultâneo, um de cada fila, até ao cone realizando o exercício indicado e regressam ao fim da fila.</i>”</p> <p>Enquanto a professora dava a instrução dos exercícios e a sua exemplificação a turma estava calada e demonstrava alguma atenção (os alunos A5, A6, A9 e A11 tinham um olhar de alheamento).</p> <p>O aluno A5 demonstra algumas dificuldades na execução dos três exercícios,</p>	<p><i>Ao longo da aula pareceu-nos estabelecer um bom clima.</i></p> <p><i>Os alunos demonstraram vontade e empenho na realização dos</i></p>

8.46	<p>devido às suas dificuldades ao nível da coordenação motora das pernas com os braços. A professora dirige-se ao aluno A5 e dá-lhe novamente a instrução, seguida de uma pequena exemplificação, depois volta a fazer novo reforço.</p> <p>Durante realização dos três exercícios a professora corrige, cerca os alunos A5, A7 e A9 e incentiva-os a não desistir: <i>“Vá lá pessoal não desistam! Essa perna mais à frente! Corram! Não parem! A7, larga as calças!”</i>.</p> <p>Os restantes elementos da turma realizam a actividade sem grandes dificuldades.</p> <p>Continua a apresentar, no nosso entender, um vocabulário simples e de instruções curtas, acompanhado de exemplificação prática.</p>	<p><i>exercícios.</i></p> <p><i>Somos da opinião que a docente foi controlando o pouco ruído que existiu.</i></p>
8.47	<p>A professora dá nova instrução seguida de exemplificação. <i>“O exercício consiste na realização de 4 percursos entre os dois cones, ou seja, partem deste lado em velocidade (no meio do campo lado esquerdo) até ao cone da frente 2 vezes por cada aluno.”</i> Este exercício foi realizado dois a dois e os cones encontravam-se a uma distância de 9 metros, porque se encontravam sobre as linhas laterais do campo de voleibol.</p> <p>Os alunos A3, A4, A6 e A8 realizaram o exercício de modo a competir entre eles. O aluno A3 disse para os colegas <i>“vá A4 fica aí para fazeres comigo e o A6 e o A8 fazem a seguir”</i>. Os restantes elementos da turma estavam calados.</p> <p>Os alunos A7 e A11 apresentaram muitas dificuldades em realizar o exercício porque se confundem no número de vezes que têm de ir e vir ao cone, a professora diz <i>“têm de voltar novamente! São duas vezes!”</i></p> <p>Os alunos A3, A4, A6 incentivaram ao aluno A5 na realização deste exercício: <i>“vai, força! Tu consegues!”</i></p> <p>Ao longo dos exercícios a professora aparentou ter domínio sobre o espaço onde a aula decorria.</p> <p>Incentivou os alunos e corrigiu aqueles que tinham dificuldades ou não percebiam a instrução dada.</p> <p>O aluno A5 colocou-se sempre no final da fila para ver como os exercícios se realizavam e não revelou dificuldades em realizar o exercício, tal como os outros elementos da turma.</p>	<p><i>A docente revelou preocupação em apoiar e corrigir os alunos que demonstraram maiores dificuldades.</i></p> <p><i>Os alunos pareceram-nos um pouco passivos na realização de alguns exercícios.</i></p>
8.50	8.51	
	<p>A professora dispõe 5 cones ao lado uns dos outros na linha de baliza e outros 5 na linha do meio campo, em frente aos outros. Dispõem um aluno em cada cone e dá a instrução e respectiva exemplificação do exercício. <i>“A seguir vamos fazer uma corrida de estafetas com principal preocupação na transmissão do testemunho. Os cinco deste lado (linha de baliza) partem com o testemunho na mão, até ao meio campo para fazer a transmissão ao colega da frente. Os alunos que aguardam na linha de meio campo deverão manter a posição de recepção de testemunho, voltados para a frente, em posição de partida de pé com a mão voltada para cima ou para baixo com o braço estendido atrás e a palma da mão voltada para cima ou para baixo. A corrida deverá ser iniciada antes da chegada do testemunho e olhar para trás sobre o ombro sem rodar o tronco. Quem faz a transmissão do testemunho deverá ter em atenção se a palma da mão do colega está voltada para cima ou baixo de modo a fazer uma transmissão descendente ou ascendente respectivamente, bem como fazer a transmissão cruzada, ou seja, caso o colega tenha a mão direita para a recepção o testemunho deverá ser transmitido com a mão esquerda. A seguir trocam de posições.”</i></p>	

8.55	<p>Os alunos A3 e A4 questionam a professora 4 vezes sobre a realização da actividade: <i>“Corremos até aquele lado e depois ficamos lá? A mão é para baixo?”</i> Estes alunos encontram-se no início da fila.</p> <p>O aluno A5 apresenta algumas dúvidas e pergunta ao aluno A8 <i>“é para ir para onde?”</i> o aluno A8 responde <i>“é para ir para aquele lado!”</i></p> <p>O aluno A5 apresenta dificuldades na corrida com o testemunho, mas a professora incentiva-o ao longo do exercício: <i>“Vá A5 tu consegues tens de colocar a mão mais acima.”</i></p> <p>O exercício repete-se 2 vezes.</p> <p>No final são feitos alguns alongamentos e o aluno A5 apresenta mais uma vez alguns problemas de equilíbrio, ao qual a professora diz: <i>“coloca a mão no A9 para teres equilíbrio!”</i>.</p>	
------	---	--

DESCRIÇÃO DOS COMPORTAMENTOS VERBAIS UTILIZADOS NAS OBSERVAÇÕES DA AULA

VERBAIS		DEFINIÇÃO
Feedback		Considera-se feedback um comportamento verbal ou não que incide sobre a correcção da execução dos aspectos técnicos.
Exposição/Explicação *		Considera-se todas as explicações ou exposições dadas pelo professor, incluindo “as perguntas retóricas”, visto que não têm como objectivo a obtenção de uma resposta. Caso as exposições sejam dirigidas ao mesmo aluno, mesmo que os assuntos sejam diferentes, são contabilizados apenas uma vez.
Pergunta *		Questões colocadas directamente do professor para o aluno, vice-versa ou entre alunos. Caso se verifiquem várias perguntas seguidas (sem reposta, ou de resposta curta) podem ser consideradas como uma pergunta.
Resposta *		Respostas dadas após a colocação de uma pergunta. Caso se verifiquem várias respostas seguidas podem ser consideradas como uma resposta.
Ordem *		Considera-se ordem a todas as comunicações verbais dada de forma impositiva, ou seja, que indique “comando”.
Admoestação *		Advertência a comportamento como o insulto, a ameaça, comunicações que perturbam o bom funcionamento da aula.
Reforço *		Considera-se reforço todo o tipo de comportamentos que indiquem incentivos positivos.
Corte *		O corte é qualquer comportamento verbal que indique uma interrupção na comunicação.
Comunicação parasita *		Comunicação fora do âmbito da aula, mas que não interfere com o bom funcionamento da aula, considerada na pedagogia tradicional, a relação que se estabelece entre o professor e o aluno, ou seja, revela um determinado clima relacional.
Comunicação autorizada *	Consideradas só para os alunos	Todo o diálogo existente sobre assuntos da aula.
Comunicação clandestina *		Comunicação não autorizada pelo professor ou não permitidas pelas regras definidas pela turma.
Ruído, sobreposição de comunicação *		Sobreposição de comunicações verbais. Corresponde a momentos de confusão nas comunicações verbais.

* Baseado nas definições de Albano Estrela in Teoria de Observação de Classes – uma estratégia de formação de professores, 1994.

**DESCRIÇÃO DOS COMPORTAMENTOS NÃO VERBAIS UTILIZADOS NAS
OBSERVAÇÕES DA AULA**

NÃO VERBAIS	DEFINIÇÃO
Deslocação ao aluno	Este comportamento representa todas as situações em que o professor/aluno se deslocam ao aluno para manter comunicações consideradas dentro do âmbito da sala de aula.
Deslocação pela sala	Comportamento registado apenas para o professor em situações em que observa o trabalho dos alunos.
Resposta (por gestos)	Respostas dadas com gestos após a colocação de uma pergunta.
Ausência de admoestação	Ausência de advertência a comportamento como o insulto, a ameaça, comunicações que perturbam o bom funcionamento da aula.
Silêncio (resposta)	Ausência de respostas (verbal e não verbal) após a colocação de uma pergunta.
Corte	O corte é qualquer comportamento não verbal que indique uma interrupção de comunicação.
Dificuldade na resolução do exercício	Este comportamento representa todas as situações em que o aluno apresenta dificuldades num exercício com gestos e postura.
Silêncio durante a intervenção do professor	Comportamento verificado por parte dos alunos aquando da exposição e/ou explicitação do professor.