

# Diferenciação Curricular para a Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais no 1º Ciclo do Ensino Básico

**Susana Cristina Sousa Monteiro**

Eb1/J1 de São Marcos nº1

[prof.su@gmail.com](mailto:prof.su@gmail.com)

## Resumo

Um dos grandes desafios da atualidade reside em construir uma escola inclusiva para todos, respeitando as diferenças entre os alunos e procurando dar resposta a todas as suas necessidades educativas, através do acesso igualitário a uma educação de qualidade, no sentido de uma preparação para a vida social e profissional ao longo da vida.

Desta forma, é necessária uma mudança não só na maneira de pensar como também nas práticas dos agentes educativos, no sentido de adequarem o currículo às necessidades educativas especiais dos alunos. O presente estudo constitui, pois, uma tentativa de conhecer não apenas as concepções dos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico sobre a inclusão e as adaptações curriculares para alunos com NEE, mas também as práticas curriculares que desenvolvem quando têm estes alunos nas suas turmas.

O trabalho desenvolveu-se através de um estudo de caso, incidindo sobre 6 professores do 1º CEB e respetivas turmas com alunos com NEE incluídos. Como metodologia de recolha de dados utilizámos as técnicas da entrevista, da análise documental e da observação naturalista em contexto de sala de aula.

Articulando os resultados das entrevistas com os das observações em sala de aula, podemos concluir que, para que a escola seja efetivamente inclusiva, não basta que os professores adotem este conceito. Algumas das maiores dificuldades que se colocaram aos professores foram a gestão do tempo e a adequação de estratégias no atendimento a todos os alunos, o que decorre da forma de organização do ensino, uma vez que os professores continuam a perceber o seu papel como transmissores de conteúdos e executores de programas, apostando num ensino unilateral e homogéneo. No entanto, foi possível também verificar algumas formas de diferenciação pedagógica, sobretudo através da adequação da estrutura dos trabalhos individuais, do apoio individualizado do professor aos alunos com mais dificuldades ou da tutoria inter pares e da realização de diferentes atividades consoante as necessidades específicas de cada aluno.

Palavras-Chave: Escola Inclusiva; Necessidades Educativas Especiais; Diferenciação Curricular; Adequações Curriculares; Diferenciação Pedagógica

## INTRODUÇÃO

A educação inclusiva parte do pressuposto de que todos os alunos estão na escola para aprender e, por isso, participam e interagem uns com os outros, independentemente das dificuldades mais ou menos complexas que alguns possam evidenciar e às quais cabe à escola adaptar-se. Nesse sentido, a diferença é um valor (Ainscow, 1998) e a escola é um lugar que proporciona aprendizagens significativas a todos os seus alunos.

À efetivação de uma verdadeira educação inclusiva, estão ainda subjacentes as atitudes dos professores, a cultura e organização das escolas e ainda a prática pedagógica desenvolvida nas turmas. No que diz respeito à atitude, o modo como se perspetivam as necessidades especiais é determinante para o percurso dos alunos. Em relação à cultura e organização das escolas, o compromisso e liderança dos profissionais, a avaliação contínua e uma organização flexível do currículo possibilitam a inclusão de todos os alunos numa comunidade educativa que aceita e valoriza a sua individualidade (González, 2003). Quanto à prática pedagógica dos professores, a flexibilização curricular, a diferenciação inclusiva e a pedagogia diferenciada centrada na cooperação, são medidas que permitem dar resposta a todos os alunos, no contexto do seu grupo-turma (Silva, 2009).

Neste sentido, assiste-se a uma gradual mudança no sistema educativo. As escolas começam a assumir o seu papel de construção de uma sociedade inclusiva, promovendo o combate à discriminação através de uma educação adequada a todas as crianças, com os mais diversificados percursos de escolarização. De forma a garantir uma inclusão sem barreiras dos alunos com Necessidades Educativas Especiais (**NEE**) no sistema educativo, a escola terá, assim, de responder e de satisfazer as necessidades de todos, respeitando e valorizando as diferenças individuais (Sim-Sim, 2005).

## DEFINIÇÃO DO PROBLEMA

A escola regular deve ser o espaço que proporcionará as condições necessárias para que a aprendizagem da criança com NEE se desenrole no meio ambiente da criança dita «normal». No entanto, esta realidade não é ainda visível em todas as comunidades escolares. Confrontadas com públicos diferentes e diversos, mas mantendo inalterado o modelo organizacional antigo, algumas escolas mostram-se incapazes de garantir aos seus aprendizes as aprendizagens de que necessitam (Rodrigues, 2003). Para Roldão (1999) é urgente uma reflexão sobre a gestão do currículo e sobre a forma de adequar as ofertas curriculares às necessidades: “decidir o que ensinar e porquê, como, quando, com que prioridades, com que meios, com que organização, com que resultados...” (p.25).

Infelizmente, ainda se pensa que as crianças, com as suas diferenças socioculturais, linguísticas, comportamentais e de aprendizagem é que têm que se adaptar à escola, quando é precisamente o contrário que se preconiza em qualquer sistema de educação inclusiva: uma

escola capaz de responder e de satisfazer as necessidades de todas as crianças, que respeita, aceita e valoriza as diferenças individuais.

O ensino inclusivo reconhece que todas as crianças são diferentes, e que as escolas e sistemas de educação precisam de mudar no sentido de encontrar respostas para as necessidades individuais de **todos** os educandos – com ou sem dificuldades, com ou sem deficiência. Para Rodrigues (2003) uma escola inclusiva sugere uma rutura com os conceitos de um desenvolvimento curricular único, de aluno-padrão estandardizado, de aprendizagem como transmissão unilateral de conhecimentos. No entanto, os professores poderão sentir uma sensação permanente de falta da competência necessária para adequar as suas atitudes e métodos de ensino à diversidade existente dentro da sua sala de aula. Exige-se à classe docente uma mudança quase radical nas práticas do seu trabalho, o que pode originar inquietações, as quais, não sendo resolvidas, poderão a longo prazo conduzir a atitudes de falta de motivação e desinteresse (Madureira e Leite, 2003).

Porque o êxito da inclusão depende da motivação daqueles que se encontram diretamente envolvidos na sua implementação ao nível da sala de aula e na capacidade destes para gizar estratégias de mudança no sistema através da reflexão e da prática, é importante que os professores não percam o entusiasmo. Desta forma, apoiar os principais responsáveis pelo sucesso educativo das nossas crianças, incluindo as crianças com NEE, é o primeiro passo para a construção de uma pedagogia que tenha em atenção as diferentes necessidades dos alunos. Assim, é urgente ajudar os professores a determinar o que é o ensino diferenciado e como planeá-lo, como adaptar o currículo aos alunos com NEE, como (re)descobrir na sala de aula um espaço propício à aprendizagem, à descoberta, e à tolerância pela diferença, onde todos beneficiam das mesmas oportunidades. Torna-se, então, de uma importância extrema continuar a divulgar, partilhar e experimentar, em cada prática pedagógica, a inclusão escolar.

### **QUESTÕES ORIENTADORAS E OBJETIVOS DO ESTUDO**

De acordo com a problemática acima descrita, surgem então as questões orientadoras do presente estudo: a) Quais as perspetivas dos professores sobre a inclusão de alunos com NEE? b) Que conceções têm os professores do 1º CEB sobre as adaptações curriculares para alunos com NEE? c) Como é que os professores do 1º CEB elaboram as adaptações curriculares? d) Quais as práticas curriculares desenvolvidas pelos professores do 1º CEB quando têm alunos com NEE nas suas turmas?

Tendo em conta a problemática e questões anteriormente referidas, o presente estudo terá como objetivos: i) Conhecer as conceções dos professores do 1º CEB face à inclusão de alunos com NEE nas turmas que lecionam; ii) Conhecer as conceções dos professores do 1º CEB sobre gestão do currículo e diferenciação curricular; iii) Caracterizar as práticas curriculares desenvolvidas pelos professores na elaboração dos Planos Educativos Individuais bem como na intervenção direta com os alunos com NEE.

## **ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO**

De acordo com os objetivos postulados, o estudo desenvolveu-se dentro do paradigma interpretativo, através de metodologias qualitativas e tomou a forma de um estudo de caso.

O mesmo teve lugar num contexto de ensino, em duas escolas do mesmo Agrupamento, com a participação de professoras a lecionar o 1º Ciclo do Ensino Básico, com alunos com NEE inseridos nas suas turmas. Para a sua concretização procedemos à recolha de dados de opinião de professores no ativo, através de entrevistas semidiretivas, analisámos a informação documental de três Planos Educativos Individuais dos alunos com NEE inseridos nas turmas observadas e realizámos observações naturalistas em sala de aula: duas foram realizadas numa turma de terceiro ano; a outra metade foi realizada numa turma de quarto ano. A intenção desta dupla observação em cada sala de aula foi a de observar uma aula orientada para o ensino da área de Língua Portuguesa e uma aula orientada para o ensino da área da Matemática.

Desta forma, participaram no estudo 6 professoras titulares de turma, três a lecionarem o 3º ano e três a lecionarem o 4º ano com idades compreendidas entre os 30 e os 54 anos. Todas pertenciam ao Quadro de Escola, à exceção de uma, que ainda era contratada, com uma amplitude de tempo de serviço dos 8 aos 29 anos. Com formação inicial direcionada para o 1º CEB e sem formação especializada, todas afirmaram, no entanto, terem experiência a trabalhar com turmas inclusivas, por vezes com mais do que um aluno com NEE por turma.

## **RECOLHA E TRATAMENTO DE DADOS**

### **A entrevista**

Segundo Estrela (1994), a finalidade das entrevistas consiste na recolha de dados de opinião que permitam não só fornecer pistas para a caracterização do processo em estudo como também conhecer, sob alguns aspetos, os intervenientes do processo. As entrevistas servem também para encontrar pistas de reflexão, ideias e hipóteses de trabalho. Trata-se de abrir o espírito, de ouvir, de alargar os horizontes e de ganhar consciência de todas as dimensões e aspetos de um dado problema ou situação.

Assim, foi utilizada, na condução da entrevista, uma orientação semidiretiva, sem prejuízo de uma prévia estruturação através de um guião. Foram colocadas uma série de perguntas-guias, relativamente abertas, recorrendo-se a um guião de entrevista organizado por 6 blocos: legitimação da entrevista; inclusão na escola; gestão curricular; diferenciação curricular; práticas curriculares em salas inclusivas; e colaboração com outros profissionais de ensino.

### **Análise de conteúdo**

A análise de conteúdo tem uma função essencialmente heurística, isto é, serve para a descoberta de ideias e de pistas de trabalho. Ajuda o investigador a descobrir o que se diz por detrás das palavras, entre as linhas e para lá dos estereótipos. Permite ultrapassar a subjetividade das nossas interpretações. No presente estudo, seguimos procedimentos abertos para realizar a análise de conteúdo das entrevistas. Após a transcrição destas,

iniciámos o tratamento dos dados, recortando o texto em unidades de registo que, posteriormente, foram agrupadas em indicadores.

### **Observação Direta**

Baseada na observação visual, a observação naturalista constitui um dos métodos de investigação social que capta os comportamentos no momento em que eles se produzem e em si mesmos. Assim, tendo presentes os objetivos a atingir com o nosso estudo, elaborámos um registo descritivo da atividade geral desenvolvida pelo professor em contexto de sala de aula, os seus comportamentos/interações, o comportamento/interações dos alunos e os comportamentos/interações dos alunos com NEE. Foram realizadas duas observações em cada turma, por um período de 90 minutos.

### **Análise Documental**

A análise documental pode ser definida como um conjunto de operações que utiliza processos de transformação da informação visando uma rápida consulta e referenciação posterior (Bardin, 2008, Chaumier, 1974). Neste sentido, constitui-se essencialmente como um processo de classificação do conteúdo que permite passar de um documento em bruto para um documento secundário que representa o primeiro (Bardin, 2008). Neste estudo, serve o propósito de complementar a informação obtida por outros métodos incidindo sobre os Planos Educativos Individuais dos alunos com NEE inseridos nas turmas observadas, constituindo, assim, mais uma fonte de informação.

### **APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS**

Após uma cuidadosa análise das entrevistas foi possível observar que as professoras entrevistadas percebem a inclusão maioritariamente como uma forma de atender aos alunos com NEE e outras problemáticas, parecendo não atribuir grande importância à diversidade de alunos de meios sociais heterogêneos nas escolas. Existe igualmente uma conceção de inclusão que incide particularmente nos processos de socialização proporcionados pela participação do aluno com NEE nas atividades da turma, partindo-se do princípio que a inserção no grupo, por si só, propicia a socialização. Foi igualmente possível perceber a insatisfação dos docentes perante a inclusão de alunos com NEE nas turmas, pois a sua inclusão é vista como prejudicial, quer para o próprio aluno com NEE, que não usufrui do apoio que necessita, quer para os outros alunos da turma, que muitas vezes repartem a atenção e o apoio da professora, dando origem a alguns problemas comportamentais. As professoras referiram dificuldades na gestão do tempo e na adequação das estratégias no atendimento a todos os seus alunos, com ou sem NEE. Relativamente ao apoio aos alunos com NEE, as professoras revelaram maior preocupação com a forma como esse apoio é prestado, sentindo-se mais confortáveis se o mesmo for realizado fora da sala de aula, atribuindo, desta forma, total responsabilidade à equipa de educação especial.

O Projeto Curricular de Turma (PCT) é visto pelas professoras como um instrumento para a organização do seu trabalho e como um registo da avaliação da turma; no entanto, prevalece a opinião contraditória de que a elaboração do mesmo é irrelevante e desnecessária para o trabalho que desenvolvem na sala de aula com as suas turmas. Foi possível verificar ainda que

as professoras atribuem relativa importância à organização do espaço da sala de aula em função das atividades desenvolvidas o que demonstra flexibilidade na gestão e organização do espaço capital de aprendizagem. As professoras apostam ainda num ensino unilateral, para todos ao mesmo tempo e ao mesmo nível: todos os alunos fazem os mesmos exercícios, todos têm que acompanhar o ritmo imposto. No que respeita às planificações, as professoras afirmaram ter em consideração os alunos com NEE e outras situações pertinentes na turma, abdicando um pouco do seu poder ao facultar aos principais interessados um voto de confiança de que eles saberão o que mais necessitam no seu processo de aprendizagem. Quanto ao processo de avaliação, todas referem a realização de uma avaliação diagnóstica e o acompanhamento ao longo do ano letivo dos progressos e dificuldades dos alunos através de diferentes registos de pilotagem.

As professoras entrevistadas fizeram ainda alusão a quatro formas de adequação curricular em sala de aula: a diferenciação pedagógica ao nível das estratégias e atividades; a adequação dos recursos; a adequação na forma de avaliação; e o apoio direto ao aluno. Porém, esta diferenciação pedagógica direcionada para o aluno com NEE incide apenas na adequação da estrutura do trabalho, na eliminação de algumas atividades e no aproveitamento do tempo letivo destinado ao Apoio ao Estudo e não na criação e organização de percursos de aprendizagem diferenciados. Nas formas de apoio direto ao aluno com NEE destaca-se o apoio individualizado do professor, como já referimos anteriormente, mas também o apoio dos colegas, com a preocupação constante em estimular a autoestima e o interesse pelas aprendizagens do aluno com NEE. Niza (2005) fala-nos do trabalho cooperativo, “onde se procura assegurar que cada um atinja a mais elevada consciência de que cada qual só pode alcançar os seus objetivos de aprendizagem para o seu desenvolvimento cultural e social na escola se, é só se, todos os outros conseguirem alcançar os seus.” (p.55).

Relativamente às estratégias de organização do grupo, verificamos que a principal preocupação das professoras recai sobre a gestão do comportamento. A existência de rotinas e de partilha de tarefas na sala de aula é outra estratégia privilegiada para organização da turma. Praticamente consensual é também a existência de diferentes ritmos de aprendizagem no seio da mesma turma o que obriga a uma gestão do tempo por parte das professoras que, desta forma, recorrem a diferentes estratégias: utilização do plano diário para organização do trabalho da turma; recurso a ficheiros adquiridos ou realizados pelo próprio professor; recurso aos trabalhos para casa, como forma de penalização, ou seja, devem terminar em casa o que não conseguiram terminar na sala de aula; e atribuição de tempo extra para terminar os trabalhos. De forma um pouco mais tímida, podemos ainda observar a alusão ao recurso do momento diário do Trabalho Autónomo individual, o recurso ao momento do Apoio ao Estudo e ainda o recurso a fichas de trabalho extra para os alunos mais rápidos. Como estratégias de organização das atividades, destacamos a promoção da entretajuda, com realização de tutoria interpares. Outra forma preferencial usada pelas professoras para organizar as atividades dentro da sala de aula é através do trabalho individual, negociando propostas de trabalho com os alunos pois as mesmas acreditam no envolvimento dos alunos no seu próprio processo de aprendizagem como forma de os estimular a aprender mais e melhor.

Tendo em consideração a consulta e análise dos Planos Educativos Individuais (PEI), e apesar da escassa informação que nos foi possível retirar dos mesmos, constatamos que na maioria

dos indicadores a informação de facto encontrada é vaga ou pouco precisa. Não nos foi possível concluir se as medidas propostas se adequam às necessidades dos alunos com NEE de uma das turmas, mas foi-nos possível constatar que, relativamente a um dos PEI, as medidas educativas propostas parecem adequar-se às necessidades do aluno, de acordo com o seu perfil de funcionalidade e fatores ambientais.

A análise das quatro observações naturalistas realizadas em contexto de sala de aula permitiu apercebermo-nos da existência de uma considerável preocupação por parte das professoras em relação à gestão do comportamento dos alunos, nomeadamente em manter um clima de trabalho silencioso. Observámos uma solicitação direta da participação dos alunos nas atividades em grande grupo pelas professoras, através da resposta ao questionamento direto da professora e uma certa preocupação pelo controle da sequência das atividades.

Em qualquer uma das observações realizadas verificou-se sempre a realização da mesma atividade por parte de todos os alunos o que revela pouca preocupação com a diferenciação do trabalho de acordo com as necessidades dos mesmos. Relativamente à gestão dos recursos parece ocorrer alguma diferenciação em relação aos mesmos: quadro, livros, folhas, fichas, a fábrica de histórias, revistas, etc. O acompanhamento aos alunos com NEE e as orientações para a realização do trabalho foram em maior número que para os restantes alunos das turmas, com o objetivo de os ajudar a resolver a atividade, de preferência no mesmo período de tempo que os restantes colegas. Parece-nos que a não existência de adequação curricular ao aluno com NEE origina a necessidade de uma constante atenção e acompanhamento individual por parte do professor.

Os alunos mostraram-se, regra geral, participativos e empenhados, interagindo com a professora em resposta ao questionamento ou colocando dúvidas. Aproveitaram com notório prazer o momento que as docentes lhes oferecem para partilhar as vivências, o que revela uma relação professor/alunos e aluno/aluno assente em valores como a confiança. Existe um período de atenção à explicação das atividades e de concentração no seguimento das mesmas, quando cada aluno principia a sua atividade de forma autónoma, individualmente, a pares ou em grupo, consoante a proposta inicial. A participação dos alunos em rotinas ou tarefas resume-se à distribuição ou recolha de fichas ou do leite escolar, à arrumação de algum material e à separação do lixo. Igualmente débil é a relação dos alunos com o aluno com NEE, tendo-se verificado apenas dois momentos de apoio ao mesmo, desta feita apenas pelo colega do lado ou pela formação habitual de pares de trabalho.

De facto, foi possível perceber uma atitude passiva na realização das atividades propostas por parte dos alunos com NEE, só participando quando interpelados, bem como algumas dificuldades na sua realização. Tal situação leva a que os alunos com NEE estejam dependentes de algum apoio individual, quer por parte da professora, quer por parte dos colegas. Relativamente à interação com os colegas, pareceu-nos que os alunos com NEE são bem aceites pela turma apesar da maioria das interações acontecerem com a professora. No geral, os alunos com NEE não participaram ativamente nas aulas, nem em situações de realização de atividades, nem em situações de partilha de vivências, optando por se deixarem passar despercebidos, numa atitude de meros observadores.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Relativamente ao **primeiro objetivo** (conhecer as conceções dos professores do 1º CEB face à inclusão de alunos com NEE nas turmas que lecionam) foi-nos possível verificar, através das entrevistas realizadas, que os professores percecionam a inclusão apenas na perspetiva dos alunos com NEE ou com algum tipo de problemas. Por outro lado, a própria perspetiva de inclusão em relação aos alunos com NEE parece um pouco restrita, uma vez que incide particularmente nos processos de socialização proporcionados pela participação do aluno com NEE nas atividades da turma. Os professores parecem percecionar a inclusão destes alunos como prejudicial, quer para os próprios alunos com NEE, quer para os seus pares, delegando a responsabilidade do apoio a estes alunos à Equipa de Educação Especial, com a preferência que o mesmo seja realizado fora da sala de aula. Os professores valorizam a existência cada vez mais visível de infraestruturas nas escolas de acesso a deficientes motores e problemas afins bem, como o apoio de uma equipa de Educação Especial nos Agrupamentos. No entanto, apontam alguns constrangimentos relativamente à periodicidade desse apoio, à insuficiente articulação entre os docentes e a equipa de educação especial, à ausência de formação contínua sobre a resposta à diversidade dos alunos e a insuficiente colaboração e partilha de informações/estratégias entre os docentes da mesma escola.

No que respeita ao **segundo objetivo** (conhecer as conceções dos professores do 1º CEB sobre gestão do currículo e diferenciação curricular) podemos aferir que, relativamente à importância e função do PCT, os professores mantem opiniões contraditórias: se, por um lado, o documento é percecionado como um instrumento para a organização do trabalho do professor e como um registo da avaliação da turma, (com maior incidência na avaliação diagnóstica), por outro lado, consideram que a elaboração do mesmo é irrelevante e desnecessária. Os professores dizem ter em consideração não só as necessidades de aprendizagem dos alunos como afirmam ainda partilhar com os alunos as decisões sobre as atividades a realizar. No entanto, o mesmo não nos foi possível constatar durante os momentos de observação de aulas. No que respeita às formas de adequação curricular em contexto de sala de aula, os professores referiram nas entrevistas quatro formas diferentes: a adequação de estratégias e atividades; a adequação dos recursos; a adequação na forma de avaliação; e o apoio direto ao aluno. Foi ao nível da adequação de estratégias e de atividades para os alunos com NEE que verificámos maior incidência, sobretudo na adequação da estrutura do trabalho, na eliminação de algumas atividades e no aproveitamento do tempo letivo destinado ao Apoio ao Estudo. No entanto, como tivemos ocasião de salientar anteriormente, este tipo de adequação parece circunscrever-se, na maioria dos casos, à realização de um trabalho diferente por parte dos alunos com NEE, não sendo perceptível no discurso das professoras os objetivos que orientam esse trabalho ou a definição de uma estratégia específica para alcançar objetivos definidos. A avaliação é percecionada como um processo a ser desenvolvido não só no início do ano letivo, altura em que a avaliação diagnóstica assume um papel relevante, mas sobretudo ao longo do ano escolar. As entrevistas mostram ainda uma preocupação em atribuir tempo extra na realização de fichas de avaliação para os alunos com NEE não esquecendo, porém, outras estratégias como, por exemplo, o apoio direto do professor, a elaboração de fichas de avaliação diferentes ou a definição de uma matriz de avaliação diferente para os alunos com NEE. Nas formas de apoio direto ao aluno com NEE, os professores mencionaram não só o apoio por parte do professor mas também o trabalho cooperativo entre os colegas.

Quanto às práticas curriculares desenvolvidas pelos professores na elaboração dos Planos Educativos Individuais e na intervenção direta com os alunos com NEE, o nosso **terceiro objetivo**, foi-nos possível apreender, através das entrevistas, que os professores têm conhecimento da sua responsabilidade na realização do PEI dos alunos com NEE embora assumam que, na maioria das vezes, o mesmo é elaborado pelo docente de Educação Especial. Verificamos ainda que, apesar de os PEI contemplarem adequações curriculares individuais, apenas num as mesmas estavam descritas de forma rigorosa. Nas observações realizadas verificamos um clima de cumplicidade entre os professores e os seus alunos, favorável à troca e partilha de comentários e vivências entre todos. Esse mesmo clima permitiu aos professores apoiarem os seus alunos com alguma afetividade e promoção da autoestima, através de elogios e de sugestões de outras formas de resolução das atividades. Verificamos, desta forma, a aposta num ensino unilateral e homogêneo: todos os alunos fazem os mesmos exercícios, todos têm que acompanhar o ritmo imposto não só pela professora, mas também pelos alunos mais rápidos. Outra estratégia também praticada pelos professores para a organização da turma é a existência de rotinas e de tarefas partilhadas por todos os alunos. Como organização das atividades da turma os professores destacam não só o trabalho individual como também a promoção da entreaajuda, com realização de tutoria interpares. A organização de trabalhos de grupo é igualmente percebida como facilitadora do processo de ensino e de aprendizagem dos alunos. Parece-nos igualmente importante salientar o desenvolvimento de atividades inovadoras, que correspondem a estratégias de ensino recentemente divulgadas no 1º CEB, a partir dos Programas Nacionais de Formação nesta área, como o trabalho de organização textual em LP ou o incitamento e aceitação de diferentes formas de resolução de problemas em Matemática.

Relativamente às práticas curriculares desenvolvidas pelos professores na intervenção direta com os alunos com NEE, foi-nos possível concluir, a partir das entrevistas, que existe uma grande preocupação por parte dos professores com a gestão do comportamento, o que exige não só a intervenção direta dos mesmos, mas também algumas outras estratégias, tais como a colaboração dos encarregados de educação, a alteração da disposição das mesas dentro da sala de aula ou a realização do momento semanal do Conselho de Turma. Verificamos ainda algumas estratégias por parte dos professores no sentido de promover a autonomia e responsabilização dos seus alunos com NEE através da sua participação na maioria das atividades da turma. Como estratégias de diferenciação curricular, as observações permitiram registar o questionamento direto, com a indicação de quem deveria participar, o que permite controlar a participação dos alunos com mais dificuldades. Foi ainda possível perceber a atenção individualizada atribuída pelos professores aos alunos com NEE, através de interações diretas, comentários e orientações para a realização dos trabalhos. Parece-nos, assim, existir alguma dificuldade por parte do professor em realizar uma verdadeira adequação curricular ao aluno com NEE o que, por sua vez, origina a necessidade da sua constante atenção e acompanhamento individual.

Concluindo, para que a escola seja efetivamente inclusiva não basta que os professores adotem este conceito. É indispensável que desenvolvam uma atitude de responsabilização pela aprendizagem dos alunos com NEE e que disponham de conhecimentos que lhes permitam ensinar crianças diferentes, com capacidades diferentes de aprendizagem e com níveis diferentes de conhecimentos prévios. Tal como nos foi possível apurar com o presente estudo, algumas das maiores dificuldades que se colocam aos professores são a gestão do

tempo e a adequação de estratégias no atendimento a todos os alunos. Os professores continuam a apostar num ensino unilateral e homogéneo, por ser um caminho mais seguro, em que todos os alunos têm que realizar as mesmas atividades, ao mesmo tempo. Acreditamos, todavia, ser possível apetrechar os professores com novas formas de pensar e de atuar, no sentido de aperfeiçoarem a sua prática na sala de aula. Isto implica que os mesmos se tornem pensadores reflexivos e a sentirem a confiança suficiente para experimentarem novas práticas.

#### **Referências bibliográficas**

- Ainscow, M. et al. (1997). *Caminhos para as escolas inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Bardin, L. (1979). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes. Uma estratégia de formação de professores - 4ª edição*. Porto: Porto Editora.
- Madureira, I., & Leite, T. (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Niza, S. (2005). Uma democracia participada na escola: A gestão cooperada do currículo. *Escola Moderna*, 24(5), 52-56.
- Rodrigues, D. (2003). *Perspectivas sobre a inclusão, da educação à sociedade*. Coleção em Educação Especial. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (1999). *Gestão curricular: Fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação/DEB.
- Roldão, M. C. (1999). *Os Professores e a Gestão do Currículo – Perspetivas e Práticas em Análise*. Porto: Porto Editora.
- Silva, M. (2009). Da exclusão à inclusão: Concepções e práticas. *Revista Lusófona de Educação*, 13, 135-153.
- Sim-Sim, I. (Coord., 2005). *Necessidades Educativas Especiais: Dificuldades da criança ou da escola?* Lisboa: Texto Editores.