



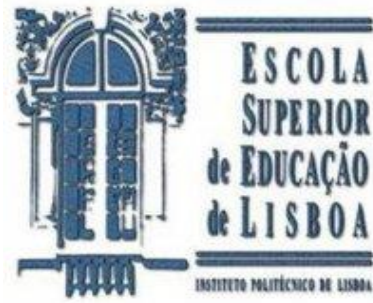
**INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA**  
**ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA**

**ADEQUAÇÕES CURRICULARES E  
ESTRATÉGIAS DE ENSINO EM TURMAS INCLUSIVAS:  
UM ESTUDO EXPLORATÓRIO NO 1º CICLO**

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

**Alexandra Frias da Silva**

**2011**



**INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA**  
**ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA**

**ADEQUAÇÕES CURRICULARES E  
ESTRATÉGIAS DE ENSINO EM TURMAS INCLUSIVAS:  
UM ESTUDO EXPLORATÓRIO NO 1º CICLO**

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

**Alexandra Frias da Silva**

**2011**

**Orientação: Professora Doutora Teresa Santos Leite**

## AGRADECIMENTOS

---

Este trabalho de investigação representa um esforço contínuo de crescimento e desenvolvimento pessoal e profissional, bem como a minha ambição de aprofundar conhecimentos sobre as práticas educativas para os alunos com NEE, porque esta área sempre me fascinou, desde a mais tenra idade.

A todas as pessoas envolvidas em geral e a algumas delas em particular dirijo os meus agradecimentos pela conclusão da presente dissertação.

À Professora Doutora Teresa Leite, minha orientadora neste estudo, pelo seu profissionalismo, disponibilidade, apoio, incentivo, compreensão e supervisão científica.

À Direcção do Agrupamento no qual realizei este trabalho por me terem aberto as portas com toda a facilidade e amabilidade.

A todos os professores que participaram neste estudo, em especial aos que se disponibilizaram para as observações naturalistas e entrevistas, pois sem a sua colaboração não teria sido possível realizar este estudo.

Aos meus amigos que me acompanharam nos altos e baixos da minha vida ao longo da realização desta dissertação. Com eles partilhei as minhas alegrias e tristezas, por me saberem escutar e por me apoiarem.

Aos meus pais, pilares fundamentais na minha vida, por acreditarem tanto em mim e investirem na minha formação e crescimento. Obrigada pela força, educação e por todo o amor, fazendo de mim aquilo que sou hoje.

Ao meu companheiro, pelo incentivo, atenção e, sobretudo, por todo o amor.

Por último, e, de modo a salvaguardar a omissão de alguém, quero agradecer a todos aqueles que, directa ou indirectamente, contribuíram para a realização deste meu grande projecto de vida.

## RESUMO

---

Um dos maiores desafios actuais no nosso sistema de ensino é a necessidade de construir uma escola inclusiva, uma escola que respeite a diversidade dos alunos e procure garantir o seu sucesso educativo, através de traçados curriculares diferenciados e adequados. Este desafio exige mudanças quer nas atitudes e práticas dos agentes educativos, quer nas estruturas do sistema de ensino ao nível organizacional e da gestão curricular.

Este estudo centra-se nas decisões de planeamento curricular e estratégias de ensino protagonizadas por professores do 1º Ciclo do Ensino Básico que leccionam em turmas inclusivas. Tem como propósito identificar concepções e práticas de diferenciação curricular para alunos com NEE no 1º CEB, procurando conhecer: i) a concepção dos professores do 1º CEB sobre o seu papel na decisão das medidas educativas a adoptar com alunos com NEE; ii) a concepção dos professores do 1º CEB sobre o seu papel como gestores do currículo; iii) os critérios de selecção das medidas educativas e as formas de elaboração das adequações curriculares para os alunos com NEE no 1º CEB; iv) os processos de ensino desenvolvidos em sala de aula inclusivas no 1º CEB.

O trabalho desenvolveu-se através de um estudo exploratório, centrando-se em quatro professores do primeiro ciclo do ensino básico (1º CEB) do mesmo Agrupamento de Escolas, responsáveis por quatro turmas de 3º ano de escolaridade com alunos com NEE incluídos. Como metodologia de recolha dos dados utilizámos as técnicas da entrevista e da observação directa naturalista em sala de aula.

Concluimos que os professores assumem a necessidade de implementar adequações curriculares face às NEE dos alunos, como resposta às diferenças e particularidades de cada um, tendo em vista o desenvolvimento de competências essenciais. No entanto, os docentes revelaram dificuldades ao nível da gestão curricular em turmas inclusivas e as práticas que desenvolvem nem sempre facilitam a implementação das adequações que reconhecem ser necessárias.

**Palavras-Chave:** Educação Inclusiva; Diversidade; Gestão Curricular; Diferenciação Curricular; Adequações Curriculares; Estratégias de Ensino

## ABSTRACT

---

One of the major current challenges in our education system is the need to build an inclusive school, a school that respects the diversity of students and seek to ensure their educational success through differentiated and appropriated curriculum. This challenge requires changes in attitudes and practices of educational agents, and also on the structures of the education system at the organizational and management of the curriculum.

This study focuses on the decisions of curriculum planning and teaching strategies used by teachers of the 1<sup>st</sup> cycle of basic education who teach in inclusive classrooms. Aims to identify concepts and practices of curriculum differentiation for students with special needs in the 1<sup>st</sup> cycle, seeking to know: i) the idea of these teachers about their role in deciding on educational measures to be taken with students with special needs; ii) their opinion about their role as managers of curriculum, iii) selection criteria for educational measures and ways of preparation of adjustments curriculum for students with special needs in the 1<sup>st</sup> cycle, and iv) the way of teaching in inclusive classrooms in this cycle.

The work was developed through an exploration study, focusing on four teachers of 1<sup>st</sup> cycle of basic education of the same group of schools, responsible for four classes of 3rd grade with students with special needs included. The methodologies of data collection that we used were the techniques of interview and naturalistic and direct observation in classroom.

We conclude that teachers have the need to implement curricular adjustments for the students with special needs, as a response to differences and particularities of each one in order to develop essential competencies. However, in practice, the teachers revealed difficulties in the curriculum management in inclusive classrooms and the practices that they develop do not always facilitate the implementation of the adjustments that they know that are necessary.

**Keywords:** Inclusive Education, Diversity, Curriculum Management, Curriculum Differentiation; Curriculum Adaptations; Teaching Strategies

ABREVIATURAS	
ÍNDICE DE QUADROS	
ÍNDICE DE FIGURAS	
INTRODUÇÃO	1
<b>CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO</b>	<b>4</b>
1. O currículo	5
2. Níveis de decisão curricular	7
3. Diferenciação curricular	12
4. Diferenciação curricular e diferenciação pedagógica	18
5. Estratégias de diferenciação em turmas inclusivas	21
<b>CAPÍTULO II – PROBLEMÁTICA E OBJECTIVOS DO ESTUDO</b>	<b>27</b>
1. Definição do problema	28
2. Questões e objectivos	31
<b>CAPÍTULO III – METODOLOGIA</b>	<b>32</b>
1. Natureza e plano do estudo	33
2. Caracterização dos participantes	35
3. Técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados	37
3.1. Entrevista	38
3.2. Análise de conteúdo	41
3.3. Observação naturalista	42
3.4. Análise das observações	44
<b>CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</b>	<b>46</b>
1. Resultados das entrevistas	47
1.1. Os Professores e os Projectos Curriculares	48
1.2. Os Professores e a Inclusão dos alunos com NEE	52
1.3. Elaboração e desenvolvimento dos Programas Educativos Individuais	60
1.4. Os Professores e a Diferenciação Curricular	64
1.5. Os Professores e a Gestão do Currículo em turmas inclusivas	67
1.6. As estratégias de intervenção dos professores em turmas inclusivas	71
2. Resultados das observações naturalistas	75
2.1. Resultados da observação na turma T1	76

2.1.1. A turma e o professor em situação de aula	76
2.1.2. O aluno com NEE em situação de aula	78
2.2. Resultados da observação na turma T2	79
2.2.1. A turma e o professor em situação de aula	80
2.2.2. O aluno com NEE em situação de aula	81
2.3. Resultados da observação na turma T3	82
2.3.1. A turma e o professor em situação de aula	83
2.3.2. O aluno com NEE em situação de aula	84
2.3.3 O relacionamento entre alunos com NEE em situação de aula	85
2.4. Resultados da observação na turma T4	87
2.4.1. A turma e o professor em situação de aula	87
2.4.2. O aluno com NEE em situação de aula	88
2.5. Resultados globais das observações	89
2.5.1. A turma e o professor em situação de aula	90
2.5.2. O aluno com NEE em situação de aula	92
<b>CAPÍTULO V – CONCLUSÕES FINAIS</b>	96
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	104
INDICE DE ANEXOS	

## ABREVIATURAS

---

<b>AC</b>	Adequação Curricular
<b>AC</b>	Análise de Conteúdo
<b>1º CEB</b>	Primeiro Ciclo do Ensino Básico
<b>CE</b>	Ciências da Educação
<b>CIF-CJ</b>	Classificação Internacional de Funcionalidade de Crianças e Jovens
<b>DA</b>	Dificuldades de Aprendizagem
<b>EE</b>	Educação Especial
<b>Enc. Ed.</b>	Encarregado de Educação
<b>Fq/UR</b>	Frequência de Unidades de Registo
<b>NEE</b>	Necessidades Educativas Especiais
<b>N.º</b>	Número
<b>P.</b>	Página
<b>PEA</b>	Projecto Educativo de Agrupamento
<b>PEE</b>	Projecto educativo de Escola
<b>PCA</b>	Projecto Curricular de Agrupamento
<b>PCE</b>	Projecto Curricular de Escola
<b>PCT</b>	Projecto Curricular de Turma
<b>PEI</b>	Programa Educativo Individual
<b>UR</b>	Unidades de Registo
<b>UR/T</b>	Unidades de Registo por Temas
<b>UR/Cat</b>	Unidades de Registo por Categorias

## ÍNDICE DE QUADROS

---

<i>N.º do quadro</i>	<i>Descrição</i>	<i>Página</i>
Quadro 1	Caracterização dos Professores participantes	36
Quadro 2	Caracterização das turmas/alunos participantes	36
Quadro 3	Guião da entrevista	39
Quadro 4	Temas e Categorias – Resultados gerais da AC	47
Quadro 5	Resultados do 1º tema da AC	48
Quadro 6	Resultados do 2º tema da AC	53
Quadro 7	Resultados do 3º tema da AC	60
Quadro 8	Resultados do 4º tema da AC	64
Quadro 9	Resultados do 5º tema da AC	67
Quadro 10	Resultados do 6º tema da AC	72
Quadro 11	Comportamentos e atitudes de alunos e professor em situação de aula – turma T1	76
Quadro 12	Comportamento e atitudes do e para o aluno com NEE em situação de aula – Turma T1	78
Quadro 13	Comportamentos e atitudes de alunos e professor em situação de aula – turma T2	80
Quadro 14	Comportamentos e atitudes de alunos e professor em situação de aula – turma T2	81
Quadro 15	Comportamentos e atitudes de alunos e professor em situação de aula – turma T3	83
Quadro 16	Comportamento e atitudes do e para o aluno com NEE em situação de aula – Turma T3	84
Quadro 17	Comportamentos e atitudes entre alunos com NEE em situação de aula – turma T3	86
Quadro 18	Comportamentos e atitudes de alunos e professor em situação de aula – turma T4	87
Quadro 19	Comportamentos e atitudes de alunos e professor em situação de aula – turma T4	88
Quadro 20	Análise global dos comportamentos e atitudes de alunos e professor em situação de aula	90
Quadro 21	Análise global dos comportamentos e atitudes do e para o aluno com NEE em situação de aula	92

## ÍNDICE DE FIGURAS

---

<i>N.º da figura</i>	<i>Descrição</i>	<i>Página</i>
Figura 1	Plano de Estudo	35

As recentes orientações de políticas educativas em Portugal, consagradas em documentos legislativos em vigor, bem como a crescente heterogeneidade nas nossas escolas, vêm introduzir novos desafios de organização e gestão escolar. Está em causa que as escolas consigam gerir de forma mais flexível o currículo, adequando-o às características e diversidades próprias de crianças e jovens que as frequentam.

A crescente autonomia da Escola ou Agrupamento de Escolas propicia a construção e desenvolvimento de medidas perspectivadas de forma consistente, as quais devem convergir para a construção de escolas mais inclusivas. Cabe à escola decidir sobre o modo de organização e funcionamento com vista à promoção de respostas pedagógicas adequadas às necessidades de aprendizagem de todos os seus alunos.

A inclusão é uma directiva do nosso sistema de ensino e é aceite actualmente pelas escolas e pelos professores. No entanto, nas salas de aula, na realidade escolar dos professores e alunos, a aplicação desta directiva torna-se bem mais complicada, já que nem sempre os professores sentem a segurança necessária e consideram ter os conhecimentos necessários para agir adequadamente perante estas situações.

Na nossa realidade escolar há, indubitavelmente, uma grande dificuldade na prática pedagógica dos professores que têm alunos incluídos, pois não possuem os conhecimentos necessários para adequar o currículo às especificidades de cada aluno, quer em termos de planificação, quer em termos de operacionalização/realização. Nas escolas, sente-se esta insegurança por parte dos professores que comentam constantemente esta situação, conscientes de que não estão a contribuir satisfatoriamente para o sucesso dos alunos com NEE: sentem-se desapoitados, sem conhecimentos e sem a capacidade de procurar soluções.

Face a estes novos desafios, é importante que a escola se assuma como um espaço privilegiado capaz de oferecer experiências de aprendizagem diversificadas de acordo com os interesses dos seus alunos, definindo princípios orientadores e processos de organização.

A escola tem, deste modo, a responsabilidade de adequar o currículo aos seus alunos e tomar opções que consideram mais eficazes de modo a garantir o sucesso de todos os alunos, com ou sem NEE. Trata-se de equacionar itinerários diferenciados cuja finalidade é a de conseguir que os “alunos adquiram as aprendizagens curriculares com uma eficácia que lhes permita assegurar a sua sobrevivência social e pessoal e um nível de desempenho sócio-cultural” (Roldão, 1999, p. 29). Tais pressupostos, orientadores da acção do professor, conduzem à

consecução de práticas de inovação curricular, estabelecendo adequações ao nível da sala de aula para todos os alunos que delas necessitem.

As dificuldades dos professores neste âmbito têm-se mostrado relevantes, por um lado devido às já referidas lacunas na abordagem das NEE durante a formação inicial e, por outro, devido a terem sido formados para o ensino centrado no professor, trabalhando um currículo tipo “pronto-a-vestir de tamanho único” e tendo como referente o aluno médio ou aluno padrão (Formosinho, 1987, cit. in Rodrigues, 1997, p. 10). Não é possível exigir que todos os alunos aprendam da mesma maneira, nem que se utilize a mesma metodologia de ensino ou o mesmo tipo de actividades para uma grande variedade de estilos e ritmos de aprendizagem.

Neste sentido, o entendimento do processo de desenvolvimento curricular contextualizado no interior da turma serve de base ao presente estudo, no sentido de saber quais as práticas de gestão curricular, bem como as estratégias de intervenção que os professores desenvolvem no seu quotidiano. Mais especificamente, pretende-se perceber o que pensam e fazem os professores relativamente à diferenciação do currículo e de metodologias de intervenção no ensino em turmas com alunos com NEE.

A organização do presente trabalho segue uma estrutura baseada na coerência sequencial da dinâmica da pesquisa, apoiada teoricamente.

O estudo encontra-se organizado em quatro partes. Na primeira parte procede-se ao enquadramento teórico, constituído por cinco capítulos: o currículo; níveis de decisão curricular; diferenciação curricular; diferenciação curricular e diferenciação pedagógica e estratégias de diferenciação em turmas inclusivas.

Na segunda parte, constituída por dois subcapítulos (definição do problema e questões e objectivos), é apresentada a justificação para a escolha do tema, são levantadas questões que desencadearam o estudo e definidos os objectivos gerais e específicos.

Na terceira parte, aborda-se a metodologia escolhida para a realização deste trabalho e apresenta-se o plano delineado. São ainda explicitados os procedimentos relativos à recolha e análise dos dados, sendo dadas a conhecer as técnicas e instrumentos utilizados.

Na quarta parte procede-se à apresentação e discussão dos resultados obtidos através de cada uma das técnicas, articulando-se posteriormente a informação recolhida nas entrevistas e observações de aula.

Nas conclusões, procura-se dar resposta às questões anteriormente levantadas e verificar em que medida os objectivos específicos do estudo foram alcançados. Apresentam-se também algumas recomendações que apontam para linhas orientadoras de trabalho em contextos de salas de aula inclusivas.

Por último, constam do trabalho as referências bibliográficas e anexos referentes à recolha de dados e aos processos de sistematização dos mesmos, designadamente das entrevistas e das observações de aula.

## ENQUADRAMENTO TEÓRICO

### **1. O Currículo**

Currículo, do latim *currere*, significa caminho, percurso ou trajecto. Em Educação, o termo pode ser considerado em sentido restrito, assumindo-se como um plano estruturado de ensino, onde são propostos determinados objectivos e conteúdos, bem como algumas orientações didácticas e metodológicas. Porém, esta definição não apresenta uma defesa teórica muito evidente, correspondendo, no fundo, a uma opinião do senso comum.

Num sentido mais amplo, podemos considerar que o currículo é o conjunto de acções desenvolvidas pela escola no sentido da promoção da aprendizagem dos seus alunos. Zabalza (1994) defende que abrange não só as experiências programadas e realizadas na escola mas também o conjunto de experiências vivenciadas pelos alunos para que, deste modo, o acesso ao currículo seja, de facto, significativo para o crescimento dos aprendentes, inserindo portanto na definição de currículo a ideia de currículo formal e de currículo real, bem como a de currículo oculto.

Para Bautista (1993), o currículo pode ser entendido como “um conjunto de conhecimentos, capacidades, valores e normas de comportamento que devem ser transmitidas pela escola às crianças e jovens”. No entanto, o autor considera igualmente importante que o conceito de currículo seja compreendido como “o conjunto de experiências que a escola, como instituição, põe ao serviço dos alunos com o fim de potenciar o seu desenvolvimento integral”, conjugando assim, tal como Zabalza, a noção de currículo formal e de currículo real.

Como fundamentos para a elaboração do currículo, Pacheco (1996) refere a análise da sociedade, da sua cultura, das suas ideologias e do próprio aluno para que o currículo não seja acedido e explorado pelos professores excluindo todos os outros intervenientes.

Por sua vez, Roldão (2003) considera que o currículo deve ser entendido como um construído social, em permanente situação de desconstrução, negociação e reconstrução, protagonizadas pelo conjunto de instâncias e actores envolvidos, com os seus diversos campos e níveis de poder. Para esta autora, o currículo responde às questões fundamentais: o que ensinar, a quem, para quê e toma a forma de um projecto. Com efeito, já em 1999, a autora afirmava que o currículo se referia “ao conjunto de aprendizagens consideradas necessárias num dado contexto e tempo e à organização e sequência adoptadas para o concretizar ou desenvolver” (Roldão, 1999, p.43). Numa perspectiva aberta e flexível, o currículo é reorganizado em cada

contexto, partindo das características e necessidades deste e requerendo a definição de opções e prioridades que constituam respostas efectivas a essas necessidades. Neste sentido, a noção de currículo contém uma dimensão de projecto, corporizando-se num projecto curricular nacional e em projectos curriculares contextualizados.

Por outro lado, Correia (2008, p. 109) salienta que é indispensável “que os currículos não esqueçam os interesses, as expectativas, as opiniões das gerações novas e, obviamente, as necessidades dos que inseridos nessas gerações precisem de uma atenção muito especial”.

Existem, na realidade diversas teorias curriculares que se relacionam com diferentes concepções de currículo. Assim, o professor pode assumir diferentes papéis conforme a concepção de currículo que defende. Segundo Kemmis (1988, cit. In Pacheco 1996) numa perspectiva académica e técnica, o currículo é centrado nos conteúdos e nos objectivos, assumindo o professor o papel de “aplicador” do currículo e o aluno, por sua vez, é um mero objecto de ensino. Numa visão humanista e prática, o currículo é construído de forma gradual e procura ir ao encontro da realidade dos aprendentes e da sociedade na qual estão inseridos. Neste caso o professor assume a responsabilidade de decidir e gerir o currículo da forma que considerar mais adequada, convidando o aluno a participar na sua construção. Finalmente, numa abordagem crítica e reconstrucionista, o currículo é “reconstruído” num meio mais restrito de professores que reflectem acerca da prática e definem em conjunto linhas orientadoras para a definição de caminhos que clarifiquem o papel que a escola deve assumir em determinados contextos. Nesta perspectiva, o professor é o construtor do currículo, baseando-se nos seus conhecimentos, na sua experiência, mas contando com a colaboração dos restantes agentes educativos que se co-responsabilizam em todo este processo.

Na verdade, as diferentes concepções de currículo correspondem a formas de equacionar os dilemas colocados por Contreras (1990) e citadas por Pacheco, J. (2001, página 17):

“O currículo deve propor o que se deve ensinar ou aquilo que os alunos devem aprender? O currículo é o que se deve ensinar e aprender ou é também o que se ensina e aprende na prática? O currículo é o que se deve ensinar e aprender ou inclui também a metodologia e os processos de ensino? O currículo é algo especificado, delimitado ou acabado que logo se aplica ou é de igual modo aberto que se delimita no próprio processo de aplicação?”

A falta de consenso acerca destas questões não permite uma resposta definitiva às mesmas e provoca junto dos agentes educativos uma reflexão indispensável sobre esta temática. É por este motivo que a apresentação de uma definição explícita e inequívoca se torna difícil. González (2002) considera que é difícil conseguir uma definição de currículo unívoca por ser

um conceito que abrange uma grande quantidade de dimensões relacionadas entre si, como se de uma teia complexa se tratasse.

Mesmo sem obtermos uma definição única, o currículo deve procurar responder à diversidade cultural; não pode ser “incurtido” em todos os alunos e muito menos de forma igual, devendo atender às especificidades de cada criança ou jovem; deve permitir a igualdade de oportunidades; assegurar uma educação integral dos indivíduos; não assumir um carácter centralizador e fechado, permitindo aos professores o poder de decisão e deverá, indubitavelmente, servir de referencial de qualidade mínima exigida a qualquer sistema de ensino, segundo Gimeno (1992, cit. in González, 2002).

Na verdade, é importante realçar que o currículo:

“é a arena política e social onde se joga a inclusão e a exclusão real dos indivíduos, qualquer que seja o poder ou poderes que subjazem à definição e legitimação histórica e social de um dado currículo e da respectiva institucionalização em estruturas organizativas” (Roldão, 2003, p. 18).

A autora pretende de forma evidente alertar os agentes educativos para a responsabilidade que assumem ao tomarem determinadas decisões curriculares, já que estas influenciarão de forma determinante o percurso escolar e posterior prestação social dos alunos.

## **2. Níveis de decisão curricular**

Se equacionarmos o currículo como projecto, este é entendido como um processo contínuo de decisões que podem ocorrer em diferentes contextos, passando por diversas etapas a um nível mais ou menos amplo. Assim, Pacheco (2001) considera três níveis de decisão curricular: contexto político-administrativo (administração central), contexto de gestão (administração regional e local) e contexto de realização (sala de aula).

Quando se fala no contexto político-administrativo, faz-se referência ao currículo formal, oficial, comum a todo o sistema de ensino que resulta de uma decisão política e administrativa. Este nível de decisão curricular opera com uma função normativa, onde são especificadas as experiências educativas a que os alunos deverão ter acesso numa determinada área e/ou ano de escolaridade.

É a este nível que se estabelecem algumas normas orientadoras ao nível dos programas, dos planos curriculares ou de estudos, da selecção e elaboração de materiais curriculares e do modo de avaliação dos alunos.

Pacheco (2001) considera três grandes decisões neste contexto político-administrativo de decisão de curricular. Para o autor, a primeira grande decisão assenta no planeamento curricular e indica cinco dos modelos globais de construção curricular, também aplicados noutros contextos.

- Modelo de Tyler (1949) assente em 4 princípios: formulação de objectivos; selecção de experiências educativas; organização dessas experiências e, finalmente, avaliação da eficácia das actividades de aprendizagem.

- Modelo de Taba (1983) que propõe sete etapas: “diagnóstico das necessidades educacionais; definição dos objectivos; escolha dos conteúdos; preparação dos conteúdos; selecção das experiências de aprendizagem; determinação dos métodos de avaliação do ensino” (Pacheco, 2001).

- Modelo de Wheeler (1967), também denominado de modelo cíclico. Neste caso, este autor apresenta inicialmente uma análise da situação e só, seguidamente, define as restantes etapas bastante semelhantes às dos autores anteriormente referidos: definição de objectivos; selecção de conteúdos educativos; organização desses mesmos conteúdos; elaboração de unidades e, por fim a avaliação dos resultados e de todo processo.

- Modelo Lawton (1986), que enfatiza a necessidade de uma análise cultural e, a partir da mesma, baseando-se em critérios filosóficos, considerações sociológicas e teorias psicológicas é construído o currículo em sequências e estádios.

- Modelo de D’Hainaut (1980) que se rege por três grandes níveis essenciais para servirem de plano para a construção curricular. O autor considera que é necessário analisar e reflectir acerca dos objectivos para, seguidamente, se partir para a investigação sobre os métodos e os meios de ensino mais eficazes e, posteriormente, os meios de avaliação que permitirão analisar todo o processo e corrigi-lo se necessário.

Para Pacheco (2001), a segunda grande decisão curricular ao nível político administrativo é a prescrição curricular. Segundo o autor:

“quando se fala de prescrição não se deve entender num sentido de determinismo absoluto, com a acção providencial da administração, mas num sentido de orientação e estimulação já que existe uma responsabilidade político-administrativa na ordenação de uma cultura de escola de que o currículo é o seu instrumento principal”.

Neste sentido, é fundamental que na prescrição curricular se tenha em conta que os conhecimentos, as aptidões e as capacidades básicas que se pretende que sejam desenvolvidas vão ao encontro da integração social dos alunos, da igualdade de oportunidades

e assumindo características gerais para todos os alunos para que as questões sociais não condicionem a progressão escolar dos alunos. A política curricular deverá “respeitar quer a diversidade cultural, com o reconhecimento de opções regionais e locais, quer a pluralidade de situações de formação que não são resolvidas por dietas educacionais (Pacheco 2001).

Nesta perspectiva, Kirk (1986, cit. in Pacheco (2001), considera que existem critérios fundamentais na elaboração de um currículo nacional de modo a que este documento assumia um carácter flexível e adequado às necessidades da população escolar que serve. Assim, a consulta do currículo deve assumir um carácter democrático; não deve especificar detalhadamente os conteúdos programáticos, mas sim basear-se numa estrutura geral ou orientadora; considerar como objectivos gerais os aspectos relacionados com a vida numa sociedade democrática; apresentar uma organização lógica dos conhecimentos e das disciplinas; atender aos interesses dos alunos, permitindo que este possa tomar decisões; respeitar as diferenças entre indivíduos, especialmente no que concerne aos diferentes ritmos de aprendizagem e homogeneizar, o mais possível, os procedimentos em todo o sistema de ensino.

Finalmente, a terceira e última decisão apontada por Pacheco (2001) diz respeito à organização curricular vertical. Esta “consiste no modo particular de interligar e sequencializar os elementos que constituem o currículo, no âmbito dos domínios social, institucional e didáctico”. Fernandes (1988), citado em Pacheco (2001, p. 80), aponta três princípios gerais, fundamentais na organização curricular:

- “1. Da globalidade de acção educativa através do reforço das componentes de socialização e estimulação que devem ter um peso equilibrado em relação à componente instrucional;
2. Da flexibilidade curricular através da abertura, dos planos curriculares do âmbito nacional, de um lugar para a introdução de componentes de âmbito regional e local;
3. Da integração das actividades educativas através da programação de actividades de complemento curricular que visam o desenvolvimento integral dos alunos, a ocupação dos tempos livres e a inserção na comunidade, ou seja, a implementação de um currículo, assumido num sentido amplo, na actividade educativa da escola que inclui actividades na sala de aula e fora dela, instrucionais, socializadoras e estimuladoras.”

Relativamente ao primeiro princípio, Fernandes parece defender que os elementos do currículo devem considerar os aspectos relacionados com as competências sociais dos indivíduos e com o desenvolvimento da sua autonomia e crescimento pessoal. Não que os aspectos instrucionais devam ser menosprezados, mas devem competir em igualdade de circunstâncias com as capacidades de foro social. Neste sentido, é imprescindível que

apresente como segundo princípio a flexibilidade para a utilização/exploração do currículo de forma diferenciada atendendo às especificidades de cada região, local, escola ou turma. Como terceiro objectivo, Fernandes aponta para um currículo que extravase para além da sala de aula, situação dificilmente assistida nas nossas escolas. O autor considera fundamental que os elementos do currículo estejam organizados e encadeados de forma globalizante na vida escolar dos alunos, contribuindo para o seu crescimento escolar, pessoal, social, num ambiente estimulante.

Atendendo a estes princípios, Fernandes (1988, cit. in Pacheco 2001), define como competências da administração central a realização dos planos curriculares, a elaboração dos programas de cada disciplina e a apresentação de critérios gerais para a selecção de materiais e manuais escolares; e ainda aspectos relacionados com a implementação do currículo: organização do tempo escolar, determinação de critérios para a definição da unidade lectiva básica, atribuição de cargas horárias e critérios gerais e específicos de avaliação.

Em suma, o Estado assume um papel evidente na organização curricular mas é importante que todo o processo curricular desenvolvido a este nível político-administrativo procure ser o mais aberto e flexível possível, de modo a permitir a adequação às situações concretas. O currículo:

“é um projecto socioeducativo que é moldado pela administração central tanto na forma do processo de elaboração curricular, com a apresentação de uma proposta de projectos de escolarização, como na forma de prescrição curricular: apresentação de planos curriculares, de programas, de orientações metodológicas e de critérios de avaliação” (Pacheco, 2001, p. 88).

O segundo nível de decisão curricular é o contexto de gestão. Este refere-se à exploração do currículo ao nível da região e da escola, onde serão efectuadas as adaptações das prescrições e a interpretação das orientações apresentadas pelos órgãos superiores. Quando se fala nas competências regionais e das próprias escolas na exploração e adaptação do currículo formal, podemos falar em “regionalização curricular” (Pacheco, 2001).

É determinante para a potencialização do currículo que a escola participe activamente na exploração, adaptação e construção curricular, evitando cair no erro de, simplesmente, implementar o currículo de forma taxativa e pouco reflexiva. Só assim se pode afirmar que “o desenvolvimento curricular é uma prática que faz parte de um amplo movimento de descentralização administrativa e aprofundamento democrático em que a escola se torna na unidade estratégica de qualquer reforma do sistema educativo” (Pacheco, 2001, p. 89).

O projecto educativo da escola, o projecto curricular de escola e os projectos curriculares de turma situam-se neste contexto de decisão curricular, que se desenvolve ao nível da escola.

O projecto educativo é um documento pedagógico e de gestão elaborado com a participação de toda a comunidade educativa, particularizando a definição de objectivos, bem como formas de organização próprias. Neste documento deverão constar as finalidades educativas da respectiva escola e as orientações globais para aquela comunidade, as linhas de acção para a resposta às NEE dos alunos, a distribuição de responsabilidades pelos diversos agentes educativos, os aspectos relacionados com o desenvolvimento profissional dos professores, as formas de articulação com a comunidade e as famílias e as parcerias estabelecidas com outras escolas e instituições (Figari, 1992, cit. in Pacheco, 2001).

O projecto curricular de escola, por sua vez, vai ao encontro das especificidades de cada instituição, dos alunos e dos professores, adequando, assim, as orientações do sistema educativo à realidade escolar. Este projecto envolve e responsabiliza os professores no processo de desenvolvimento do currículo. De forma sucinta, Pacheco considera este projecto como a

“adaptação do currículo pelos professores tendo em atenção a prescrição existente e o contexto escolar em que se desenvolve, representando a articulação das decisões da administração central com as decisões dos professores tomadas no contexto da escola e funcionando como um elo de ligação intermédio entre o currículo-base e o projecto educativo da escola, por um lado, e a planificação de actividades que cada professor prepara, por outro” (Pacheco, 2001, p. 91).

Este documento deve ser elaborado em equipa e obedecer a alguns critérios. Zabalza (1994) defende que na elaboração dos projectos curriculares de escola se deve ter em conta os seguintes princípios: considerar o programa sempre como marco de referência; reflectir de forma responsável o porquê e o para quê de cada uma das decisões que se pretenda tomar; assumir um compromisso sério e colectivo no seio do grupo de docentes; elaborar um diagnóstico prévio para que a programação vá ao encontro de uma situação concreta daquela realidade escolar e procurar o equilíbrio e a consistência entre o programa oficial e as necessidades escolares, criando de forma flexível e articulada um projecto criterioso e adequado à realidade.

Quanto aos projectos curriculares de turma, podemos afirmar que são a fase final da concretização do projecto curricular de escola. É no contexto da turma que o professor titular de turma ou o conselho de turma elaborará e desenvolverá o projecto produzido em parceria com os restantes docentes, adequando e construindo o currículo, atendendo, mais uma vez, às especificidades presentes na sua sala de aula. Neste documento, deverão estar presentes aspectos relacionados com as diversas áreas curriculares (conteúdos a abordar, sequência e

organização dos mesmos, etc.); as formas de organização das aprendizagens; as metodologias de trabalho que serão adoptadas, a organização e o modo de funcionamento em termos de espaço, recursos, entre outros e, ainda, as formas, critérios e instrumentos de avaliação a utilizar naquele contexto (Roldão, 2003).

Pacheco aponta ainda a organização curricular horizontal como um elemento ao nível do contexto de gestão. Para o autor é especialmente ao nível da escola

“que se faz a organização curricular horizontal enquanto decisão decorrente da organização vertical determinada pela administração central, do agrupamento dos professores e dos alunos, da participação dos encarregados de educação e dos órgãos de gestão da escola na construção do currículo e ainda da integração das componentes locais e regionais” (Pacheco, 2001, p. 97).

Assim, recai na escola e nos seus professores a grande responsabilidade de organizar actividades curriculares disciplinares e não disciplinares que promovam o sucesso educativo de todos os alunos.

Em síntese, todas as propostas curriculares que são emanadas pela administração central serão sempre filtradas e minuciosamente analisadas pelas estruturas inferiores, neste caso as direcções regionais e as escolas, que à luz das suas práticas, farão, de forma consciente a melhor gestão do currículo para que se promova uma aprendizagem efectiva nos contextos escolares.

Por fim, o último nível de decisão curricular é o contexto de realização que consiste, basicamente, no planeamento e realização curricular - é o currículo em acção ou currículo real (Pacheco, 2001). É a este nível que se desenvolve a interacção pedagógica entre professor aluno e aluno/aluno. É neste âmbito que o professor fará a organização e a gestão do espaço, do tempo, das actividades de modo a proporcionar as experiências de aprendizagem que permitam aos alunos atingir as competências instrucionais ou sociais patentes nos projectos realizados ao nível da gestão.

### ***3. Diferenciação Curricular***

Na actualidade, devido ao alargamento da escolaridade e à massificação do ensino, muitas das questões e discussões educativas incidem, essencialmente, na diversidade dos alunos. Esta diversidade veio lançar um desafio maior às escolas: atender às necessidades de todos os alunos e desempenhar as funções que são esperadas e essenciais para a sociedade, isto é,

contribuir para um desenvolvimento integral e igualitário dos indivíduos num ambiente inclusivo e justo. As reflexões incidem basicamente na clássica problemática curricular “ensinar o quê a quem, para quê e como” (Roldão, 2003), mas é necessário reequacionar as respostas a estas questões à luz da diversidade actual da população escolar.

Nesta perspectiva, a noção de flexibilidade curricular torna-se fundamental, uma vez que é necessário adequar os processos de ensino às características de uma população escolar heterogénea, que entra na escola com diferentes condições sociais e familiares, com diferentes experiências, conhecimentos, interesses.

De entre os diversos factores desencadeadores deste processo, destacam-se:

- O crescente desenvolvimento dos conhecimentos científicos, tecnológicos e comunicacionais da população em geral;
- A massificação do ensino: escola para todos como um direito essencial;
- Um maior equilíbrio em termos económicos permitindo o acesso de todos ao ensino;
- Uma maior mobilidade das populações;
- O aparecimento de situações de multiculturalidade;
- O desenvolvimento de necessidades de consumo e bem-estar mais acentuadas;
- A democracia e os valores que esta ideologia política defende: igualdade de direitos e oportunidades. (Roldão, 2003)

Inicialmente, a diferenciação curricular era encarada como a adaptação do currículo para diferentes classes sociais, aquilo que Roldão (2003, p. 43) chama de “diferenciação discriminadora socialmente legitimada”.

Assim, houve épocas em que eram estipulados e aceites percursos curriculares de duração diferente para alunos de grupos sociais desfavorecidos (por exemplo, a obtenção da escolaridade primária era suficiente para as crianças das classes sociais mais baixas); mais tarde, foram criadas vias diferenciadas de prosseguimento dos estudos, as quais correspondiam a uma selecção entre os alunos que seguiam uma formação técnica necessária para a qualificação da mão-de-obra e os alunos que prosseguiam estudos para acesso ao ensino superior, geralmente os filhos de classes sociais mais altas. Assim, aumentava-se o nível de escolaridade da população, mas criava-se um sistema de diferenciação que tendia a perpetuar a estratificação social e impedia a mobilidade social.

Mais tarde, já em plena democracia, procurando dar resposta à diversidade dos alunos, criaram-se novas formas de diferenciação. A mais corrente correspondeu à criação de percursos curriculares com níveis de exigência diferentes em escolas de zonas mais problemáticas e cuja população tinha um nível socioeconómico mais baixo. A diferenciação podia, assim, conduzir a uma precoce e estigmatizante discriminação social, isto é, a

abordagem da escola compreensiva continuava a criar fossos entre alunos, não servindo como instrumento para promover o desenvolvimento, compensar e compartilhar desigualdades sociais e culturais.

Na tentativa de criar formas de diferenciação que não sejam social e individualmente discriminatórias, procura-se hoje que a diversidade passe a ser entendida como norma, uma vez que é o resultado da heterogeneidade de qualquer grupo/turma em termos étnicos, culturais, linguísticos e económicos. A aceitação dos diferentes ritmos de aprendizagem e das condições específicas de cada aluno contribuíram, igualmente, para a “recuperação redentora da ideia de diferenciação” (Roldão, 2003), ou seja, despertou os agentes educativos para a tentativa de aceitação da diferença como uma realidade inevitável e perante a qual deveriam procurar soluções e estratégias adequadas.

Actualmente, podemos considerar que este conceito de diferenciação curricular parte

“de uma percepção conceptual do currículo como construção social, referenciada especificamente ao currículo enunciado, e situa, por outro lado, o currículo desenvolvido na sua dimensão de práxis reconstrutora e geradora de significados que lhe dão realizações multiformes” (Roldão, 2003, página 14).

Os progressos na aprendizagem dos alunos e o sucesso escolar baseado no currículo comum dependem da eficácia do ensino. Para tal, os professores procuram “promover de forma diferenciada o seu progresso no contexto heterogéneo da sala de aula” (Correia, 2003, p. 79).

Para Roldão (2003, p. 47), a problemática curricular é entendida como:

“O lugar de actualização do acto de aprender em alguém (aluno) que tem um contexto e um percurso (contexto social e percurso pessoal), face a um determinado e não inocente conteúdo de aprendizagem (currículo enunciado), operacionalizado num certo formato metodológico, didáctico e organizativo (implementação e gestão curricular didáctica).”

E para que os alunos não estejam apenas “inseridos” numa turma, cabe ao professor a importante tarefa de promover a aprendizagem para todos e, segundo Leite (2010), “é no campo das práticas curriculares que se ganham ou perdem as possibilidades de uma verdadeira inclusão”, porque “a falta ou inadequação de respostas curriculares para cada um dos alunos, não conduz apenas ao insucesso educativo dos alunos, mas também ao insucesso da própria escola inclusiva” (Leite, 2010, p. 2).

É neste sentido que surge a necessidade constante de se estabelecer a diferenciação curricular como “a adaptação do currículo às características de cada aluno, com a finalidade de

maximizar as suas oportunidades de sucesso escolar” (Sousa, 2010). O mesmo autor defende também a diferenciação curricular “enquanto fenómeno que pode emergir de forma contínua e não necessariamente padronizada ou categorial, através de práticas docentes atentas à experiência de cada aluno (...)”. Nesta perspectiva, a diferenciação curricular constitui a “regra para todos os alunos e não a excepção para os alunos com problemáticas específicas” (Leite, 2010, p. 7).

É fundamental que o professor, enquanto gestor do currículo, tenha consciência que os ajustamentos e adaptações curriculares devem ser respostas educativas eficazes assentes nas necessidades de aprendizagem específicas, nas competências e interesses dos alunos mas é determinante que tenha sempre como base do seu trabalho o currículo comum pois este constitui o conjunto de aprendizagens consideradas socialmente necessárias e nenhum aluno deve ficar privado desse acesso.

Neste sentido, Roldão, citada em Sousa (2010, p. 17) afirma que a diferenciação curricular é:

“um meio de promoção da equidade, o que sustenta a ideia de que o esforço de diferenciação não só deve abranger o currículo nuclear, mas também elegê-lo como alvo da diferenciação por excelência. Se a diferenciação curricular é necessária à promoção da equidade e a equidade se concretiza pelo acesso de todos às aprendizagens essenciais, então a diferenciação curricular deve incidir prioritariamente sobre o currículo nuclear”.

Para Leite, (2010, p. 6), existem três modelos de elaboração de adequações curriculares. Um deles centra-se na “organização hierárquica prévia de objectivos e conteúdos”, definindo-se aqueles que o aluno terá mesmo que atingir, aqueles que é possível atingir e aqueles dificilmente atingirá. Este modelo tem como principal desvantagem a fraca exploração das capacidades dos alunos, conduzindo mesmo a percursos escolares que podem ficar abaixo das competências dos alunos; porém, é um método que permite uma orientação clara no percurso curricular a seguir.

Um outro modelo consiste na “selecção ou criação de experiências que favoreçam o desenvolvimento do aluno”, permitindo um conjunto de situações/experiências variadas e significativas; contudo, não se assegura o desenvolvimento das competências/aprendizagens básicas, o que não vai ao encontro da equidade de direitos que se preconiza na educação.

Por fim, o terceiro modelo, representa um “equilíbrio entre as aprendizagens necessárias a todos os alunos e aquelas que são necessárias a determinado aluno”. Neste modelo, a grande vantagem consiste na estreita relação entre as aprendizagens académicas e as contextuais, tornando a aprendizagem significativa e consolidada.

Como refere a autora (Leite, 2010), independentemente do modelo através do qual se organizam os currículos para alunos com NEE, é fundamental que o currículo comum seja o ponto de partida e que o grau de afastamento seja o menor possível, como já havíamos referido anteriormente.

Para conhecer as concepções sobre diferenciação curricular, em 2007, Sousa realizou um estudo empírico, no qual procurava caracterizar o pensamento e a acção de quatro professoras do 3º ciclo do ensino básico, identificando no terreno as duas concepções da diferenciação curricular: a inclusiva e a estratificadora.

A existência desta última vertente vem demonstrar que, actualmente, ainda se estabelece a diferenciação curricular como dispositivo segregador e que conduz à exclusão, exacerbando as diferenças entre os alunos e influenciando as oportunidades futuras dos mesmos. Esta concepção vem “agravar as desigualdades entre alunos em termos de acesso a uma educação de qualidade, além de não causar melhorias significativas de aproveitamento” (Sousa, 2010, p. 101).

Por outro lado, a concepção inclusiva referida por este autor “pressupõe uma orientação para a maximização das possibilidades de sucesso de todos os alunos, quaisquer que sejam as suas características” (Sousa, 2007, p. 102). Desta forma, a diferenciação curricular é, no fundo, uma estratégia que articula o currículo formal com as características específicas de cada aluno, compatibilizando-as. Não deve ser o aluno a adaptar-se ao currículo, mas sim o inverso. O currículo deverá ser um terreno de complexidade a desmontar e reconstruir passo a passo, indo ao encontro de uma lógica mais construtivista e interpretativa.

Seja numa vertente inclusiva ou estratificadora, a diferenciação tornou-se, para os professores, uma espécie de recurso inevitável e milagroso para resolver todos os “problemas” da escola, sem que a partir daí surjam acções concretas visando melhorar os processos de ensino e de aprendizagem (Roldão, M. 2003).

Quando se pensa em diferenciação curricular, o docente deve estar consciente das contradições existentes neste termo. Com efeito, Roldão (2003) alerta para a existência de algumas formas de diferenciação curricular que a escola utiliza mas, na verdade não são formas de diferenciação curricular, mas sim de exclusão. A autora refere-se a estas formas de diferenciação como princípios:

- *Princípio da simplificação-redução* – o conjunto de alterações e reduções realizadas para algumas classes ou grupos em relação aos quais, se considera à partida que a aquisição de determinadas competências vai para além das suas capacidades.

- *Princípio da adequação às características dos aprendentes* – definição de objectivos mínimos e essenciais e redução/eliminação de objectivos considerados menos significativos para a aprendizagem e formação dos alunos. Reforço nas áreas que possam melhor contribuir para o desenvolvimento dos alunos, em detrimento de competências académicas que se considera que o aluno, devido às suas características, não necessita ou até não conseguirá adquirir.
- *Princípio do défice institucional* – valorizar as questões relacionadas com a socialização, afectividade e respeito pela multiculturalidade de modo a promover o sucesso educativo. Contudo, é frequente que esta actuação seja feita de forma totalmente dissociada da prática curricular.
- *Princípio da compensação quantitativa* – privilegiar a obtenção de apoios em quantidade e não tanto em qualidade, não havendo, por vezes, a necessária reflexão acerca das práticas e das estratégias de ensino que são utilizadas no trabalho directo com esses alunos.
- *Princípio da produção e gestão curricular pelos profissionais* – os défices ao nível da formação profissional dos docentes que nem sempre são capazes de actuar de forma diferente na organização curricular da escola.

Roldão (2003) considera que a diferenciação curricular se pode operacionalizar em três níveis: o nível político, organizacional e pedagógico-curricular, os quais, *grosso modo*, correspondem aos contextos de decisão curricular antes referenciados por Pacheco (1996).

O nível político diz respeito ao sistema e à forma da escola se organizar na operacionalização da diferenciação curricular. É neste âmbito que o sistema pode e deve reequacionar a sua estrutura e organização de modo a responder às necessidades sociais e económicas, como uma forma de combater o insucesso dos alunos e evitar a discriminação social que poderá estar patente nos aspectos educacionais. Porém, como vimos anteriormente, é também a este nível que se podem tomar as medidas de diferenciação mais discriminatórias, nomeadamente através da criação de vias diferenciadas de prosseguimento de estudos.

O segundo nível apresentado pela autora é relativo a aspectos organizacionais e consiste, essencialmente, na diferenciação dos patamares de exigência dentro de um mesmo currículo escolar (Roldão, 2003). Aqui faz-se a imprescindível “manipulação” do currículo enquanto corpo comum, atendendo à diversidade de cada situação e contexto. A autora alerta para o facto que a diferenciação não pode ser, de todo, um “nivelamento hierarquizado de vias curriculares, com escasso potencial democratizante dos bens educativos” (p. 27). A escola

deve estar desperta para reflectir acerca das questões organizacionais e ter a capacidade de pôr em causa o seu próprio papel, o currículo como conjunto de conteúdos de aprendizagem, os métodos de ensino e organização do trabalho escolar (Roldão, 2003) e não só procurar justificação nos sujeitos e no contexto.

Por fim, identifica o nível pedagógico-curricular, que se refere ao trabalho directo dos professores com os alunos e a forma como põe em prática no “terreno” as normativas do sistema e da escola. É a este nível que o currículo deverá ser um instrumento, um campo de trabalho e um objecto de estudo para que sobre ele possam produzir conhecimento e acção (Roldão, 2003).

#### ***4. Diferenciação Curricular e Diferenciação Pedagógica***

Falámos anteriormente em diferenciação curricular e salientámos a necessidade de esta não assumir contornos discriminatórios, o que pressupõe a aceitação da diversidade como norma. Esta decorre da heterogeneidade natural dos indivíduos, resultante das suas características pessoais, sociais, culturais, mas também da natural diversidade das condições específicas de cada aluno.

Deste modo, as opções curriculares são definidas de acordo com as escolas, as turmas, os indivíduos, contribuindo para facilitar o acesso às competências previstas no currículo comum, sendo este um marco de referência. A partir do currículo vão-se estreitando as adequações de um nível macro a um nível micro, ou seja, passando pelos Projectos Curriculares de Escola, pelos Projectos Curriculares de Turma e, se necessário pelas Adequações Curriculares Individualizadas.

O princípio subjacente a todas estas adequações é o da flexibilidade curricular, na medida que é um “princípio orientador do processo de escolarização e dá origem aos processos de diferenciação curricular (...)” (Leite, 2005).

É igualmente necessária uma abordagem inclusiva do currículo, garantindo um ensino com níveis diversificados e que dê aos alunos de todos os níveis a oportunidade de se envolverem de forma positiva nas actividades da turma. Isto implica um processo de desenvolvimento curricular assente em metodologias activas e no princípio deweyano “aprender, fazendo”. Um currículo inclusivo desenvolve-se ainda a partir de princípios de colaboração entre os alunos.

De entre as adequações curriculares possíveis, as menos significativas são aquelas que implicam um menor afastamento do currículo comum e incidem em elementos curriculares como as estratégias, os recursos, a organização e gestão do espaço. As adequações a este nível

não só não põem em causa as competências finais de ciclo, como são necessárias para grande parte da população escolar actual, não sendo portanto criadas apenas para os alunos com NEE. Este tipo de adequações constitui aquilo que alguns autores designam como diferenciação pedagógica.

Pelo contrário, consideram-se adequações curriculares significativas aquelas que incidem sobre todos ou a maior parte dos elementos curriculares, podendo mesmo afectar as competências finais de ciclo, como sucede na elaboração de currículos especiais (González, 2002).

É importante neste seguimento estabelecer a diferença entre diferenciação curricular e diferenciação pedagógica pois, frequentemente, estes conceitos são usados como sinónimos. De forma muito sucinta, a diferenciação curricular está relacionada com todos os elementos do currículo, enquanto a diferenciação pedagógica incide apenas nas estratégias de ensino. Sousa (2010, p. 21) estabelece esta diferença referindo que em Portugal se considera que as mudanças curriculares ocorrem, sobretudo, ao nível macro-curricular; por este motivo, não se atribui “muito significado curricular às decisões tomadas ao nível da sala de aula – nível em relação ao qual por vezes se evita falar em diferenciação curricular, falando-se mais em instrução diferenciada ou diferenciação pedagógica”.

No fundo, a diferenciação pedagógica é “uma forma de diferenciação curricular (...) desde que não se limite a uma simples diferenciação de estratégias de ensino” (Sousa, 2010, p. 21) e o professor assumia um papel activo na selecção de alguns conteúdos e na gestão crítica do currículo.

Cabe então, ao professor enquanto decisor, orientar o seu trabalho segundo as especificidades dos seus alunos. Sobre o professor recai uma grande responsabilidade, e o sucesso e a melhoria substancial do ensino e da própria função formativa da escola (Zabalza), 2000, p. 278):

“Pressupõe que os professores e toda a comunidade educativa, em geral, se reúnam para traçar as linhas de trabalho formativo que vão desenvolver, para criar a sua interpretação própria do programa oficial que adequa os seus contextos e exigências às características dos alunos, da situação social e da própria instituição.”

Este trabalho em equipa e esta reflexão crítica são fundamentais para o êxito da diferenciação pedagógica e, por consequência, para o sucesso da inclusão, pois esta está igualmente “dependente das atitudes do professor do ensino regular e da forma como este responde às necessidades dos alunos”, a “experiência a perícia e a eficácia do professor, tanto na

organização do grupo/turma, como na concepção e gestão das actividades curriculares no interior de salas de aula inclusivas” (Onofre 2007, citado em Rodrigues, 2007) vai contribuir determinantemente para decisões curriculares adequadas.

Para Sousa (2010, p. 9), o trabalho directo com os alunos e o conhecimento das características dos mesmos, confere aos professores o “estatuto de profissionais que deliberam sobre situações complexas e ferem dilemas, decidindo sobre o currículo com base numa reflexão sobre as vantagens e desvantagens das várias alternativas disponíveis em cada situação”.

A competência pedagógica do professor terá, assim, que ser multidimensional, já que lhe é requerida capacidade para seleccionar e implementar decisões curriculares, que lhe permitam enfrentar as situações em função das características dos contextos físicos e humanos e que constituam respostas efectivas de inovação curricular e pedagógica, atendendo “às competências dos alunos, as suas motivações e perfis de aprendizagem” (Tomlinson, 2000).

Moyle (1992), citado em Correia (2003, p. 80), apresenta um conjunto de acções a desenvolver pelos professores no sentido de obterem um ensino de qualidade. Damo-las a conhecer seguidamente:

- Criação de um clima de trabalho positivo, alegre e encorajador, numa sala organizada e acolhedora;
- Planificação cuidada em termos curriculares, na definição das actividades e na diversificação das modalidades de trabalho;
- Utilização e organização adequada dos recursos e materiais;
- Estabelecimento de rotinas, tarefas e actividades apropriadas e variadas;
- Definição clara de objectivos e tarefas;
- Disponibilização de retorno formativo e valorização da auto-avaliação;
- Desenvolvimento da autonomia e da motivação no processo de ensino-aprendizagem, devendo o professor expressar expectativas elevadas para todos os alunos;
- Basear o planeamento nas necessidades dos alunos, assumindo uma atitude reflexiva sistemática acerca da sua prática pedagógica;
- Praticar uma avaliação regular no ambiente de ensino-aprendizagem.

Sabemos que atingir esta capacidade de responder adequadamente às necessidades curriculares de todos os alunos é uma tarefa difícil e que exige dos professores e de toda a comunidade educativa em geral uma reflexão muito cuidada, mas consideramos que é uma “lenta, gradual e paciente (re)construção de todos os dias, em cada aula, com cada turma, com cada aluno...” (Leite, 2005).

É evidente que este processo traz aos professores inúmeras dificuldades, bem como alguns efeitos perversos da retórica da diferenciação (Roldão, 2003, p. 48). A autora aponta o escasso

nível de enquadramento e capacidade de gestão pedagógica perante o confronto com casos específicos de alguns alunos; uma percepção errada da diferença, que é vista enquanto défice; práticas diferenciadas desadequadas e uma grande tendência para serem utilizadas práticas ditas diferenciadoras mas que são, no fundo, segregadoras ou estratificadoras são alguns dos aspectos “perversos” no trabalho do professor enquanto gestor do currículo e das metodologias de trabalho.

Também Leite (2010) refere alguns aspectos que inibem o desenvolvimento efectivo da diferenciação em Portugal. A autora afirma que, de um modo geral, a inclusão é entendida, essencialmente, como socialização e não relacionada com as decisões curriculares, isto é, o professor não opera como um verdadeiro gestor do currículo. Refere também que o facto de se continuar a confundir currículo como programa e se considerar o manual como o meio de acesso ao currículo, não contribui para um atendimento adequado e diferenciado das necessidades dos alunos, com ou sem NEE.

### **5. Estratégias de diferenciação em turmas inclusivas**

Para a tomada de decisão sobre as estratégias de ensino numa perspectiva de diferenciação curricular, não se deve aplicar o velho dito “quem sabe ensina”, mas sim: “ensina quem sabe ensinar, porque sabe o que ensina, e sabe como ensinar, a quem e para quê” (Roldão, 2009, 42).

Na realidade não “há uma metodologia única que resolva todos os problemas. (...) Assim, afirmar peremptoriamente que determinada metodologia é melhor que outra, é, neste momento do estado das Ciências da Educação, extemporâneo e com um forte pendor normativo que não se coaduna com a flexibilidade curricular defendida” (Leite, 2005, p.16). Porém, o essencial é encontrar estratégias que sejam, no fundo, formas particulares de estabelecer a interacção do aluno com o conhecimento, atendendo às suas necessidades e à melhoria nas suas aprendizagens. Justifica-se sempre uma estratégia

“no plano da concepção, pela resposta às questões: como vou organizar a acção e porquê, tendo em conta o para quê e o para quem? A um segundo nível, instrumental, operacionaliza-se respondendo à questão - Com que meios, actividades, tarefas, em que ordem e porquê?” (Roldão, 2009, p. 29)

Roldão defende que a “operacionalização técnico-didáctica cuidada do acto de ensinar, se não deve substituir a concepção inteligente e crítica dessa acção nem mecanizá-la numa tecnicidade estéril, não pode nem deve ser dispensada num ensino estrategicamente concebido e realizado”. (2009, p. 28)

Cabe ao professor, é sua competência, definir os métodos ou as técnicas que vai desenvolver, controlar e gerir no trabalho com o seu grupo, tomando decisões de acordo com os resultados que vai obtendo, tendo sempre em vista a consecução de objectivos definidos para cada aluno.

Roldão define estratégia como “o conjunto organizado de acções para a melhor consecução de uma determinada aprendizagem” (2009, p.57), no entanto, alerta para o facto de estratégia não ser sinónimo nem de tarefa, nem de actividade, uma vez que estas são partes constitutivas da estratégia:

“Tais conceitos não são todavia coincidentes (...). Tão pouco se podem tomar como sinónimos de estratégia, sendo que esta os inclui em formatos e lógicas variáveis, consoante a finalidade e orientação estratégica que o professor adoptar face a cada situação contextual.” (Roldão, 2009, p. 25)

A mesma autora considera que toda a acção desenvolvida desde a planificação, ao desenvolvimento didáctico e avaliação, denominado de processo de desenvolvimento curricular, é, no fundo, uma acção estratégica. O professor procura “encontrar a melhor e mais eficaz via para os aprendentes, no seu conjunto e na individualidade de cada um, se apropriarem do conteúdo curricular em causa naquela acção de ensino particular.” (Roldão, 2009, p. 56)

Leite (2005) define duas grandes categorias de estratégias de ensino. As primeiras são aquelas em que “todos os alunos abordam os mesmos conteúdos, da mesma forma e ao mesmo tempo, sendo esses conteúdos, actividades e tempos decididos pelo professor” (p. 16). Neste caso, é importante que o professor diversifique as estratégias e actividades, de modo a ir ao encontro da diversidade dos alunos, assim todos encontrarão a sua forma de melhor aprender, “o seu próprio sentido para a aprendizagem” (Leite, 2005, p. 16). Quanto às segundas, estas

“pressupõem que este (aluno) realize, no seu próprio tempo e a seu modo, actividades e tarefas previamente negociadas com o professor, as quais devem estar concluídas dentro do prazo combinado, o que implica, da parte do aluno, uma maior autonomia e responsabilização e, da parte do professor, uma grande atenção aos processos individuais e dos pequenos grupos.” (p. 17).

Neste caso, exige-se a organização e negociação das actividades/tarefas, para o devido controlo e avaliação por parte do professor que é responsável pela preparação dos recursos educativos necessários à consecução deste tipo de trabalho.

Neste último tipo de estratégias, a grande vantagem incide na atenção dispensada à heterogeneidade dos alunos, respeitando os seus ritmos e interesses, motivando-os e envolvendo-os no processo de aprendizagem da turma, sem sentirem a exclusão ou segregação no seio do grupo e promovendo um ambiente de cooperação e interacção entre alunos.

Para o desenvolvimento estratégico da acção de ensinar, o professor realiza as seguintes operações (Roldão, 2009):

*Analisa* - a ligação entre os objectivos que pretende trabalhar com a realidade dos alunos, as suas dificuldades, as suas capacidades, os seus interesses e as características do contexto no qual se encontra inserido;

*Integra* – as aprendizagens já realizadas e as que ainda o virão a ser, os conhecimentos obtidos com as experiências dos alunos. Promove a articulação horizontal e vertical em todo o processo de ensino-aprendizagem;

*Coloca hipóteses* – Enumera as formas de organizar a estratégia e confronta-as com todas as possibilidades face à situação analisada;

*Selecciona* – efectua escolhas a nível didáctico baseadas na realidade do contexto, tendo em vista o sucesso dos alunos;

*Organiza* – todas as questões relacionadas com determinada tarefa ou actividade, nomeadamente: gestão do espaço, do tempo, dos intervenientes e recursos. Bem como a operacionalização de estratégias gerais e específicas;

*Decide* – acerca do processo de desenvolvimento de estratégias globais e específicas, baseando-se na sua análise e reflexão.

A decisão sobre o plano estratégico do ensino para atingir determinados objectivos e desenvolver as competências visadas é particularmente importante quando, nas turmas, existem alunos com NEE.

Para Heacox (2006) é fundamental conversar com os alunos sobre o facto de todos aprenderem de forma diferente; prepará-los para actividades estratificadas/ diferenciadas, encarando esta situação com normalidade e promover a autonomia dos alunos em diversas modalidades de trabalho. O professor deve, acima de tudo, prever vários aspectos na sua planificação e prepará-los adequadamente.

Também a família deverá participar em todo o processo. Heacox considera que

“o professor deve manter as famílias informadas, (...) reservar tempo para responder às perguntas e às preocupações que as famílias possam ter acerca da diferenciação curricular (...) e procurar envolver os membros da família, enquanto voluntários, no trabalho dos grupos flexíveis.” (2006, p. 131)

Na mesma linha, Correia (2008) sugere algumas estratégias de foro comportamental/ emocional a utilizar em salas de aula inclusivas:

- Criar um ambiente em que se estabeleçam interacções positivas, partindo do professor a criação dessas interacções, dando como exemplo a sua própria atitude e as suas expectativas positivas;
- Realizar uma adequada recepção e envolvimento das crianças com NEE, levando-os a sentir que fazem parte de um todo/grupo;
- Promover a amizade entre todos os alunos (com ou sem NEE), não confundindo com um relacionamento mais “paternalista” ou “protector” para com o aluno com NEE;
- Sensibilizar todos os alunos para a inclusão, levá-los à compreensão da diferença como riqueza social e parte integrante da vida de cada um. O autor apresenta um conjunto de factores que considera fundamentais para o incremento do sucesso de todos os alunos e em particular dos alunos com NEE em turmas inclusivas:

- “- Localização do aluno na sala de aula;
- Ter um cuidado extremo na apresentação de nova informação, tendo em conta seis factores essenciais: estrutura, clarificação, redundância, entusiasmo, ritmo apropriado e envolvimento máximo;
- Utilizar experiências multissensoriais;
- Fazer adaptações nas tarefas de leitura;
- Programar a aula de forma a haver mais intervalos;
- Organizar as tarefas de modo a utilizar diversos métodos de ensino;
- Providenciar um maior número de explicações para os alunos com NEE;
- Utilizar tecnologias de apoio.”

(Correia, 2008, p. 125)

Tomlinson, na sua obra de 2008, refere que as incertezas na gestão de uma turma diferenciada impedem os professores de oferecerem aos seus alunos um ensino diferenciado, “muitos professores não se apercebem quão capazes são de lidarem com múltiplos sinais e gerindo diversos papéis” (p. 59). Cabe aos professores aceitarem o desafio, tornando o ensino mais gratificante e motivador para eles próprios. É um processo longo e desafiante pois, como Piaget afirmou, os melhores métodos também são os mais difíceis.

Também Heacox refere que, para preparar a diferenciação, o professor deve dar pequenos passos, sendo importante “experimentar uma nova ideia e estratégia de cada vez (...) e seleccionar uma área curricular ou uma unidade para diferenciar – não todo o currículo” (2006, p. 130). Deve, igualmente, valorizar os métodos de ensino que já utiliza, reflectindo acerca do que ainda pode melhorar.

Tomlinson apresenta ainda na sua obra o caso de cinco professores que trabalham com as suas turmas numa linha de diferenciação. Os casos referidos dão a conhecer algumas estratégias que estes docentes utilizam nas suas salas.

- *Centros de interesse a aprendizagem*: o professor define centros de interesse que, no fundo, são locais de trabalho diferenciado relacionados com os perfis de aprendizagem dos alunos. Mediante a avaliação formal e informal realizada pelo docente, assim são encaminhados os alunos para os centros de aprendizagem que melhor se adequam às suas características e interesses.

- *Grupos cooperativos*: após a apresentação de determinado conteúdo à turma e ser feita uma avaliação formal sob a forma de teste, o professor divide os alunos em pequenos grupos de acordo com os resultados obtidos na avaliação, dando directrizes diferenciadas atendendo às capacidades de cada grupo. Acompanha os alunos que apresentaram mais dificuldades, estruturando muito mais o trabalho, enquanto que os restantes alunos trabalham autonomamente na construção do seu conhecimento.

- *Trabalho entre colegas*: Num ambiente que privilegia o trabalho de investigação, o professor convida à partilha de informação entre colegas na fase inicial dos projectos e, mediante os interesses de cada um e atendendo às suas competências, assim forma os grupos, privilegiando o trabalho entre alunos com mais e menos dificuldades, criando, assim, grupos muito heterogéneos. Privilegia-se a cooperação em vez da competição entre alunos e grupos.

- *Critérios negociados*: É negociado com os alunos quais os critérios de conteúdo, formato e qualidade dos produtos finais nos trabalhos a realizar pelos grupos de alunos. São definidas também responsabilidades claras a cada aluno dentro de cada grupo, cabendo-lhes tomar as devidas decisões e medidas para atingirem os objectivos que lhes são apresentados, baseando-se sempre nos critérios definidos à partida.

- *Compacting out*: antes de se iniciar a abordagem a determinado conteúdo, os alunos fazem um teste inicial para que o professor possa realizar uma avaliação diagnóstica. De entre os que revelaram conhecimentos evidentes sobre o tema, o professor dá-lhes a possibilidade de desencadear um trabalho de investigação independente e contínuo, dando, apenas, algumas orientações – a esta estratégia o professor dá o nome de investigação independente. Entretanto, desenvolve actividades com os restantes alunos que demonstraram mais dificuldades. Quando o trabalho for concluído em ambas as vertentes, é realizada uma troca de conhecimentos e algumas tarefas de cooperação entre os alunos com diferentes níveis de aprendizagem – a revisão de pares. No final é feita uma avaliação conjunta.

Quando existem nas salas de aula alunos com NEE, é necessário o envolvimento dos professores de Educação Especial em todo o processo de planificação, implementação e avaliação. É importante que o professor do regular reúna com o professor de Educação Especial no sentido de trocarem opiniões e conhecimentos acerca dos alunos com NEE. Em parceria poderão estudar os seus pontos fortes, capacidades e necessidades; reflectir acerca das suas preferências de aprendizagem; discutir a melhor forma de gestão das actividades; identificar projectos que permitam ao aluno trabalhar em diferentes modalidades e ter em consideração modificações específicas que podem ser feitas (Heacox, 2006, p. 136 e 137).

# PROBLEMÁTICA E OBJECTIVOS DO ESTUDO

### **1. Definição do problema**

A inclusão e a educação inclusiva dos alunos com NEE são princípios pelos quais se rege o nosso sistema educativo.

O novo diploma do regime educativo especial, o decreto-lei n.º 3/2008 de Janeiro, defende a igualdade de direitos para todos os alunos, afirmando-se no preâmbulo que “A educação inclusiva visa a equidade educativa, sendo que por esta se entende a garantia de igualdade, quer no acesso quer nos resultados” (p.154).

Neste documento são definidas medidas educativas que visam promover a aprendizagem e a participação dos alunos com NEE de carácter permanente (art. 16º):

- a) Apoio pedagógico personalizado;
- b) Adequações curriculares individuais;
- c) Adequações no processo de matrícula;
- d) Adequações no processo de avaliação;
- e) Currículo específico individual
- f) Tecnologias de apoio

As medidas b) e e) não podem ser aplicadas cumulativamente, pois servem propósitos/situações diferenciadas.

Com efeito, as adequações curriculares individuais são as que têm como padrão o currículo comum, não pondo em causa a aquisição das competências gerais e essenciais do ciclo e nível frequentado (art. 18º). Estas adequações deverão servir de acesso facilitado ao currículo, mediante as especificidades dos alunos.

Quanto à medida e), esta permite a substituição de competências, gerais ou essenciais, definidas para cada ciclo e nível frequentado (art. 21º), podendo ser realizadas transformações ao nível do currículo formal e real. Esta medida visa, essencialmente, integrar conteúdos relacionados com a autonomia pessoal e social; desenvolvimento de actividades de cariz funcional; desenvolvimento da capacidade de comunicação e preparação para a vida activa.

Correia (2008, p. 10) refere que para se atingirem os objectivos preconizados neste decreto, têm de existir preocupações ao nível da legislação, isto é, realizar reformas necessárias para a

implementação de um “sistema inclusivo”; de financiamento para acesso a recursos diversos; autonomia para se adequar a intervenção às diferentes realidades; o apoio necessário na formação profissional e a sensibilização da população em geral para esta importante “missão”. É nas escolas e particularmente nos professores que incide grande parte das responsabilidades de definição de práticas educativas que assegurem a gestão da diversidade, pressupondo a individualização e personalização das estratégias educativas conforme vigora no decreto: “As crianças e os jovens com necessidades educativas especiais de carácter permanente têm direito ao reconhecimento da sua singularidade e à oferta de respostas educativas adequadas.” (Correia, 2008, p. 155)

É, pois, na escola que se podem operar grandes mudanças ao nível da inclusão, tal como é referido na Declaração de Salamanca (1994): “as escolas regulares constituem os meios mais capazes de combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo uma educação para todos.” (p. ix).

No entanto, temos consciência que para a operacionalização destas mudanças é fundamental que também a nossa sociedade assuma outra postura. Tal como se lê em Correia (2008) “o movimento da inclusão só pode ter sucesso se, em primeiro lugar, os cidadãos o compreenderem e aceitarem como um princípio cujas vantagens a todos beneficia. Até lá, a igualdade de oportunidades para todos os alunos ainda pode estar distante.” (p. 14).

O aluno com NEE tem as suas características e especificidades que devem ser respeitadas, não devendo ser apontadas apenas as suas dificuldades. É frequente cair-se no erro de transformar as “necessidades especiais de uma criança numa criança com necessidades especiais” (Bautista, 1993, p. 57).

É fundamental que se aprenda a olhar e a sentir de uma forma positiva a diversidade humana e os professores assumem uma grande responsabilidade neste aspecto, tal como Florian, Rose e Tilstone (2003) referem:

“Os alunos precisam de se sentir desejados e respeitados na sala de aula, e a marginalização de alunos com base no facto de serem diferentes em qualquer aspecto é um enorme obstáculo à mudança do presente clima educativo. Os professores que estão preparados para aceitar que cada criança é única, e que portanto irá ter necessidades específicas em diferentes ocasiões, já estão a contribuir para o movimento em direcção a salas de aula mais inclusivas” (p. 24).

Num quadro de planeamento e concepção do currículo, os professores adoptam, inevitavelmente, decisões de planeamento legitimadas pelas situações concretas e particulares

do seu grupo/turma. Consequentemente, os professores necessitam de adequar as exigências do currículo formal e real às características e interesses dos grupos com que trabalham.

Atendendo ao contexto de sala de aula, com todas as características e complexidades que lhe são inerentes, o professor, ao planificar e ao definir estratégias, entende este processo como actividade prática e tem em conta diversos factores, os quais influenciam o processo de tomada de decisões. Com efeito, face às exigências e responsabilidades com que se confronta, o professor, na sua actividade quotidiana procura responder curricularmente à diversidade, assumindo um papel de análise das situações, identificação dos problemas e busca de soluções.

A inclusão é uma directiva do nosso sistema de ensino e é aceite actualmente pelas escolas e pelos professores. No entanto, nas salas de aula, na realidade escolar dos professores e alunos, a aplicação desta directiva torna-se bem mais complicada, já que nem sempre os professores sentem a segurança necessária e consideram ter os conhecimentos necessários para agir adequadamente perante estas situações.

Num estudo realizado por Madureira e Leite (2005) relativo às dificuldades sentidas pelos professores na “concretização” da inclusão, concluí-se que, em muitas situações, a inclusão se constitui como um “factor de insatisfação pessoal e profissional” (p. 309) para o professor, existindo “necessidades de formação ao nível da mudança de atitudes face à diferença”. Os professores têm consciência que lhes cabe a importante tarefa de individualizar o ensino para poderem garantir o sucesso de todos os alunos, no entanto, factores diversos, tais como: a falta de formação como referido anteriormente; as dificuldades na gestão do tempo; a falta de trabalho colaborativo; as condições de trabalho proporcionadas (número elevado de alunos e vários anos de escolaridade numa mesma turma) dificultam a sua tarefa, revelando dificuldades na sua intervenção em turmas inclusivas.

Neste sentido, a diferenciação curricular e a diferenciação pedagógica não são, ainda, operacionalizadas de forma adequada nas nossas escolas. Leite (2010, p. 2) refere:

“Parece possível afirmar que o princípio da inclusão foi aceite e se reconhece a importância da socialização em contextos regulares, nomeadamente através do papel dos pares no desenvolvimento destes alunos e do papel da inclusão no desenvolvimento de atitudes e valores de cidadania nos outros alunos. No entanto, esta aceitação do princípio não é suficiente para garantir a resposta às necessidades educativas especiais dos alunos.”

Tal como refere a autora, esta situação não garante o sucesso da inclusão, pois a falta ou inadequação de respostas curriculares não assegura a equidade em termos de acesso ao currículo.

Há, claramente, uma grande dificuldade na prática pedagógica dos professores que têm alunos incluídos porque não sabem adequar o currículo às especificidades de cada aluno, quer em termos de planificação, quer em termos de operacionalização/realização. Nas escolas, sente-se esta insegurança por parte dos professores que comentam constantemente esta situação, conscientes de que não estão a contribuir satisfatoriamente para o sucesso dos seus alunos incluídos, porém, sentem-se desafiados, sem conhecimentos e sem a capacidade de procurar soluções.

## **2. Questões e objectivos**

Decorrendo da problemática exposta, as principais questões orientadoras deste estudo são:

- Como percebem os professores o seu papel na gestão curricular?
- Como percebem os prof.s o seu papel na elaboração dos programas educativos individuais para os alunos com NEE?
- Que tipo de adequações curriculares são feitas para os alunos com NEE e como são desenvolvidas na prática?
- Que estratégias de ensino usam os professores nas turmas inclusivas e que efeitos têm nos comportamentos e atitudes dos alunos com e sem NEE?

Assim, o presente estudo tem como objectivo geral: **Identificar concepções e práticas de diferenciação curricular para alunos com NEE no 1º CEB.**

Deste objectivo geral decorrem outros, mais específicos:

- Conhecer a concepção dos professores do 1º CEB sobre o seu papel como gestores do currículo;
- Conhecer a concepção dos professores do 1º CEB sobre o seu papel na decisão das medidas educativas a adoptar com alunos com NEE;
- Conhecer os critérios de selecção das medidas educativas e as formas de elaboração das adequações curriculares para os alunos com NEE no 1º CEB;
- Conhecer os processos de ensino desenvolvidos em sala de aula inclusivas no 1º CEB.

## METODOLOGIA

### **1. Natureza e plano do estudo**

Como referem Carmo e Ferreira, “cada tipo de método está (...) ligado a uma perspectiva paradigmática e única” (2008, p. 193). Neste sentido, os objectivos anteriormente definidos para este estudo levaram-nos a realizar um trabalho de campo fundamentalmente qualitativo, realizado através de um estudo de caso.

Para os mesmos autores, o paradigma qualitativo “postula uma concepção global fenomenológica, indutiva, estruturalista, subjectiva e orientada para o processo” (2008, p. 195). Este paradigma procura compreender a conduta humana através dos próprios intervenientes, numa perspectiva muito próxima da realidade e com a possibilidade de recolher dados em ambientes naturais. Geralmente, nos estudos levados a efeito sob este paradigma, a dimensão da amostra conduz a que não seja possível fazer generalizações. Com efeito, neste tipo de estudos “a preocupação central não é a de saber se os resultados são susceptíveis de generalização, mas sim a que outros contextos podem ser generalizados” (Bogdan e Biklen, 1994)

Carmo e Ferreira apontam três características principais da abordagem qualitativa: indutiva, holística e naturalista.

“Indutiva – (...) Desenvolvem conceitos e chegam à compreensão dos fenómenos a partir de padrões provenientes da recolha de dados (...).

Holística – (...) Os indivíduos, os grupos e as situações não são reduzidos a variáveis mas são vistos como um todo. (...)

“Naturalista” – (...) Os investigadores interagem também com os sujeitos de forma natural e, sobretudo, discreta. (...)” (Carmo e Ferreira, 2008, p. 197 e 198)

Considerámos que estas três características enunciadas permitiriam atingir com sucesso os objectivos a que nos propusemos, levando-nos a responder ao conjunto de questões colocadas. Pretendemos igualmente desenvolver um processo de investigação flexível e atento ao contexto e aos sujeitos, e não apenas aos resultados, assumindo que o investigador é, no fundo, o “instrumento” de recolha de dados, conforme referem Carmo e Ferreira (2008).

Este tipo de investigação/estudo tem como intenção “descrever rigorosa e claramente um dado objecto de estudo na sua estrutura e no seu funcionamento” (Carmo e Ferreira, 2008, p. 49). Como salientam De Ketele e Roegiers (1993) trata-se de “um processo sistemático e

intencionalmente orientado e ajustado, tendo em vista inovar ou aumentar o conhecimento num dado domínio” (p. 104).

A investigação teve lugar num contexto real de ensino, decorrente da actividade exercida por professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, uma vez que este tipo de estudo visa a compreensão interna e o envolvimento na situação de investigação, não separando o fenómeno do contexto.

O presente estudo tem um carácter exploratório, o qual, segundo De Ketele e Roegiers (1999: 117), permite “familiarizar o investigador com o assunto a estudar e com as situações em que o fenómeno se produz”, facilitando o levantamento das variáveis em jogo, a colocação de questões ou hipóteses e uma melhor compreensão da problemática do objecto de estudo.

No decorrer da investigação, houve a preocupação de que a mesma se realizasse sem que interferisse ou influenciasse a acção dos intervenientes no processo. Assim, foi preocupação constante que ao longo da investigação não fossem colocadas barreiras ou imposições que pudessem susceptibilizar perturbações nas decisões tomadas pelos professores ou pudessem alterar o decurso da sua actuação.

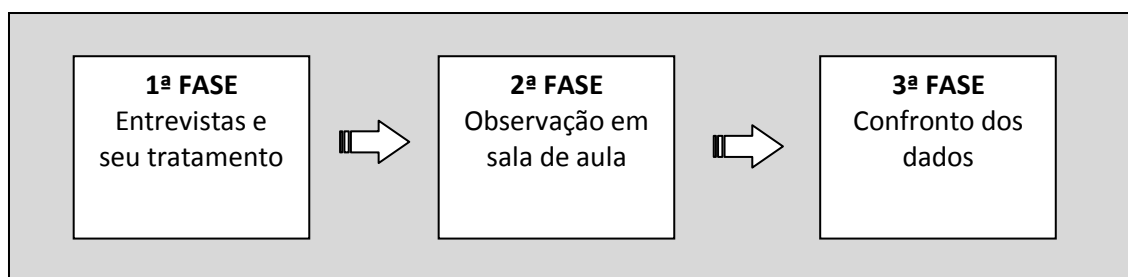
Para a realização deste estudo, foi contactado o Órgão de Administração e Gestão do Agrupamento de Escolas onde se incluem os estabelecimentos que foram alvo da presente investigação. O mesmo, na pessoa do Presidente do Conselho Executivo, solicitou a entrega de uma proposta com uma síntese do estudo e o trabalho de investigação a realizar.

Esta proposta foi apresentada em Conselho Pedagógico e aprovada.

Todo o trabalho desenvolvido, bem como as suas conclusões finais, quer no âmbito das funções profissionais quer no âmbito da investigação pessoal, serão postas à disposição dos docentes e gestão do Agrupamento de Escolas. Serão analisados os resultados como forma de reflexão e análise profissional.

A informação da realização deste trabalho às escolas e respectivos professores das turmas implicadas foi efectuada por nós.

Como vimos, um estudo qualitativo é, por natureza, aberto e flexível e, por este motivo, cada fase depende dos resultados obtidos na fase anterior, sendo a recolha de dados reestruturada à medida que vão sendo concluídas as fases. Apresentamos seguidamente o plano de estudo adoptado neste trabalho:



*Figura 1 - Plano de Estudo*

## **2. Caracterização dos participantes**

O grupo de participantes do presente estudo pertence a um Agrupamento de Escolas do Concelho de Sintra, constituído por uma Escola Básica Integrada (sede de Agrupamento) e duas escolas de primeiro ciclo, ambas com jardim-de-infância. Este Agrupamento foi formado no ano 2000 e, na presente data tem, sensivelmente 2000 alunos e cerca de cento e vinte professores.

Para a elaboração do estudo, escolhemos a valência do 1º ciclo, pelo que as três escolas do Agrupamento ofereciam essa possibilidade. Tendo em conta o objectivo geral deste estudo, os critérios para a escolha dos professores/turmas foram os seguintes:

- turmas/professores de mais do que uma escola do 1º ciclo do mesmo agrupamento;
- turmas com pelo menos 1 aluno com NEE;
- turmas/professores do mesmo ano de escolaridade (3º ano).

Perante estes critérios, o grupo de participantes constitui-se com quatro professores, todos titulares de turma (3º ano de escolaridade, apesar de duas das turmas terem mais do que um ano de escolaridade) com alunos com NEE incluídos.

O quadro seguinte apresenta uma caracterização mais pormenorizada dos professores participantes:

Prof	Idade	Formação Inicial	Formação Especializada	Tempo de serviço	Experiência em apoio educ.	Experiência com alunos com NEE	Ano que lecciona	Escola
P1	29	Licenciatura em Ensino Básico – 1º Ciclo	Não	1 ano	0 anos	Não	3º e 4º	A
P2	38	Licenciatura em Ensino Básico – 1º Ciclo	Não	11 anos	0 anos	Sim	3º e 4º	A
P3	44	Magistério primário	Não	23 anos	Sim	Sim	3º ano	B
P4	42	Licenciatura em Ensino Básico – 1º Ciclo	Não	20 anos	1 ano	Sim	3º ano	B

Quadro 1 – Caracterização dos Professores participantes

Da análise destes dados, concluímos que o grupo de professores é heterogéneo em termos de tempo de serviço, uma vez que a amplitude desta variável vai de 1 a 23 anos. Em qualquer dos casos, a formação inicial é, de facto, direccionada para este nível de ensino (1º Ciclo).

É igualmente de destacar o facto de quase nenhum professor ter trabalhado na área de apoio educativo, porém, quase todos já passaram pela experiência de trabalhar com alunos com NEE, o que revela a crescente inclusão no sistema de ensino português.

É importante referir que duas das turmas têm alunos de dois anos de escolaridade (3º e 4º anos), mas os casos com NEE são do 3º ano. Nas outras duas turmas, apesar de todo o grupo pertencer ao mesmo ano de escolaridade, os docentes referiram que no seio da turma se encontram crianças ainda ao nível do 1º e 2º anos. No quadro seguinte resumimos os dados de caracterização das 4 turmas.

Turma	Professor da turma	Número de alunos	Número de casos com NEE	Idades	Escola
T1	P1	24	1	9 a 13 anos	A
T2	P2	24	1	8 a 10 anos	A
T3	P3	24	6	8 a 10 anos	B
T4	P4	20	3	8 a 10 anos	B

Quadro 2 – Caracterização das turmas/alunos participantes

Relativamente às turmas e seus alunos, convém destacar alguns dados. Apesar dos casos com NEE, três das turmas são compostas por vinte e quatro elementos, só uma delas beneficiando, portanto, de redução do número de alunos por turma.

Destacamos ainda o número elevado de alunos com NEE nas turmas T3 e T4, enquanto que as T1 e T2 têm, apenas, um caso de NEE cada.

As idades dos alunos são as esperadas para uma turma de 3º ano de escolaridade, à excepção da T1 que tem um aluno de 13 anos, que não é o caso de NEE.

Relativamente à T1, o aluno com NEE é o único que frequenta o 3º ano de escolaridade, todos os restantes colegas estão no 4º ano. O aluno apresenta um défice cognitivo ligeiro e perturbações emocionais. No seu PEI beneficia das alíneas a) - apoio pedagógico personalizado (fora da sala de aula, duas vezes por semana por períodos de 1 hora) e d) - adequações no processo de avaliação.

Relativamente à T2, o aluno tem como diagnóstico Hiperactividade. Encontra-se no 3º ano de escolaridade como a maioria do grupo. No seu PEI tem as mesmas alíneas que o aluno indicado anteriormente, beneficiando do mesmo tipo de apoio pedagógico.

Na turma T3, existem seis casos de NEE. Dois dos alunos apresentam dislexia e disortografia, beneficiando das seguintes alíneas: b) – adequações curriculares individuais e d) – adequações no processo de avaliação. Três alunos revelam défices cognitivos moderados e um dos alunos para além do défice cognitivo, apresenta perturbações emocionais graves. Estes três alunos beneficiam das alíneas a) – apoio pedagógico personalizado, b) – adequações curriculares individuais e d) – adequações no processo de avaliação.

Por fim, na T4, um dos casos de NEE apresenta Trissomia 21, tendo no seu PEI as seguintes alíneas: a) - apoio pedagógico personalizado, b) – adequações curriculares individuais, c) – adequações no processo de matrícula e d) – adequações no processo de avaliação. Os outros dois casos revelam défices cognitivos ligeiros e perturbações emocionais. Estes dois alunos têm no seu PEI as seguintes medidas: a) apoio pedagógico personalizado e d) adequações no processo de avaliação.

### ***3. Técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados***

Neste estudo, tendo em conta a natureza das questões formuladas, a observação directa e a entrevista semi-estruturada foram as técnicas escolhidas. Apresentamo-las de seguida.

### 3.1. Entrevista

A entrevista é

“um método de recolha de informações que consiste em conversas orais, individuais ou de grupos, com várias pessoas seleccionadas cuidadosamente, a fim de obter informações sobre factos ou representações, cujo grau de pertinência, validade e fiabilidade é analisado na perspectiva dos objectivos da recolha de informações” (De Ketele e Roegiers, 1993, p. 22)

A entrevista é uma técnica de recolha de dados muito utilizada em estudos qualitativos, uma vez que permite captar o ponto de vista dos sujeitos, obtendo-se respostas completas, pormenorizadas e em profundidade sobre o tema em estudo.

É, no fundo, “uma verdadeira troca, durante a qual o interlocutor do investigador exprime as suas percepções de um acontecimento ou de uma situação, as suas interpretações ou as suas experiências” (Quivy e Campenhoudt, 1992, p. 192). Esta técnica “permite ao investigador retirar das entrevistas informações e elementos de reflexão muito ricos e matizados” (Quivy e Campenhoudt, 1992, p. 192).

Optámos pela entrevista semi-directiva ou semi-estruturadas, na qual o entrevistador tem previstas algumas perguntas que servirão de referência ao tema da conversa, “não é inteiramente aberta nem encaminhada por um grande número de perguntas precisas” (Quivy e Campenhoudt, 1992, p. 192).

Estrela (1994) refere que na realização de uma entrevista semi-directiva é importante ter em conta dois pontos: evitar dirigir a entrevista/influenciar o entrevistado e não restringir o tema abordado.

Para De Ketele e Roegiers, uma entrevista é considerada semi-dirigida/semi-directiva, quando o “entrevistador tem previstas algumas perguntas para lançar a título de referência” (1993, p. 21). E apresenta duas grandes vantagens:

- “- as informações que se pretende recolher reflectem melhor as representações do que numa entrevista dirigida, dado que a pessoa entrevistada tem mais liberdade na maneira de se exprimir;
- as informações que se deseja recolher são-no num tempo muito mais curto do que numa entrevista livre, que nunca oferece a garantia de que vão ser fornecidas informações pertinentes.” (De Ketele e Roegiers, 1993, 193)

Quivy e Campenhoudt (1992, p. 194) apontam as mesmas vantagens e acrescentam que esta variante semi-dirigida/semi-directiva permite um maior grau de profundidade nos dados recolhidos.

Realizámos entrevistas a quatro professores titulares de turma a leccionar o 3º ano de escolaridade com o intuito de compreender as decisões tomadas relativamente ao planeamento no atendimento à diversidade no seio do grupo/turma e apreender ou esclarecer melhor a actividade exercida por cada um dos docentes (ver anexos I, II, III e IV).

A realização das entrevistas foi agendada previamente com cada professor, tendo-lhes sido transmitido o tema sobre o qual incidiria a entrevista. Foi usado o mesmo guião com todos os professores, sendo este constituído por sete grandes blocos: legitimação da entrevista e motivação; projectos curriculares; inclusão; PEI; adequações curriculares; práticas desenvolvidas no trabalho com o(s) aluno(s) com NEE e agradecimento. Apresentamos o guião no quadro seguinte.

Blocos	Objectivos Específicos	Formulário de questões
A. Legitimação da entrevista e motivação	→ Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Identificar o entrevistador</li> <li>→ Informar e clarificar os objectivos da entrevista e do trabalho a desenvolver</li> <li>→ Solicitar a colaboração do profissional</li> <li>→ Assegurar o anonimato e a confidencialidade das informações prestadas em entrevista.</li> </ul>
B. Projectos Curriculares	→ Apurar a participação e envolvimento do profissional na elaboração dos projectos curriculares	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Conhece o PEA?</li> <li>→ Conhece o PCE? Colaborou na sua realização?</li> <li>→ Na realização do PCT baseou-se em algum dos documentos referidos anteriormente?</li> <li>→ Qual a sua opinião quanto à aplicação destes projectos no dia-a-dia escolar?</li> </ul>
C. Inclusão	→ Conhecer a opinião do profissional acerca da Inclusão	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ O que entende por inclusão?</li> <li>→ O que pensa sobre a inclusão de alunos com NEE?</li> <li>→ Considera que o(os) aluno(s) com NEE da sua turma se encontram em situação de inclusão? Porquê?</li> <li>→ Que factores considera que podem facilitar a inclusão?</li> </ul>

D. PEI	→ Conhecer a opinião do profissional acerca dos PEI's	<p>→ Qual a sua participação na elaboração desse documento?</p> <p>→ Que tipo de informação procura recolher para a ajudar a elaborar os PEI's?</p> <p>→ Quais são as suas maiores preocupações quando participa na elaboração de um PEI para estes alunos?</p> <p>→ Caso tenha, indique as suas principais dificuldades na elaboração deste documento.</p>
E. Adequações curriculares	<p>→ Conhecer a percepção do professor sobre a diferenciação curricular</p> <p>→ Identificar o tipo e incidência de adequações curriculares efectuadas pelo professor</p>	<p>→ O que entende por diferenciação curricular?</p> <p>→ Considera-a necessária? Para que tipo de alunos?</p> <p>→ Que adequações curriculares realiza para os alunos com NEE? (ao nível dos objectivos, dos conteúdos, das estratégias, das actividades, dos recursos, da avaliação)</p> <p>→ Como realiza essas adequações? (através da redução e simplificação de objectivos e conteúdos, através da introdução de conteúdos intermédios, através da diversificação de estratégias, da diferenciação pedagógica...)</p> <p>→ Que apoio tem para realizar essas adequações?</p> <p>→ Quais são as suas maiores dificuldades na realização de adequações curriculares para alunos com NEE?</p>
F. Práticas desenvolvidas no trabalho com o(s) aluno(s) com NEE	→ Identificar quais os procedimentos gerais usados no trabalho com o(s) aluno(s) com NEE	<p>→ Quais são as estratégias que mais usa no processo de ensino dos alunos da sua turma?</p> <p>→ Que estratégias utiliza para o(s) aluno(s) com NEE? Porquê?</p> <p>→ Quais as suas maiores preocupações na gestão do currículo em sala de aula?</p>
G. Agradecimento	→ Agradecer a colaboração na realização do trabalho	<p>→ Para além das questões colocadas gostaria de dar mais alguma informação?</p> <p>→ Agradecimento da colaboração prestada pelo entrevistado</p>

Quadro 3 – Guião da entrevista

Antes de começar a entrevista, foram solicitados aos docentes dados sócioprofissionais para a caracterização.

As entrevistas duraram em média cerca de trinta minutos e foram registadas em gravador após autorização do entrevistado. Posteriormente foram transcritas, de modo a obtermos o protocolo escrito.

### **3.2. Análise de conteúdo**

Para analisar as entrevistas recorreu-se à análise de conteúdo, um “conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens” (Bardin, 1977, p. 38). A análise de conteúdo é um recurso determinante na sistematização da informação recolhida, tratando de forma metódica as informações e testemunhos que apresentam um certo grau de profundidade e de complexidade” (Quivy e Campenhoudt, 1992, p. 227).

A análise de conteúdo é hoje uma das técnicas mais utilizadas na investigação empírica realizada pelas diferentes ciências sociais e humanas. A sua finalidade é a de efectuar inferências, numa lógica explicitada, a respeito das mensagens cujas características foram inventariadas ou sistematizadas (Vala, 1986).

Como referem Quivy e Campenhoudt, “a escolha dos termos utilizados pelo locutor, a sua frequência e o seu modo de disposição, a construção do «discurso» e o seu desenvolvimento são fontes de informações a partir das quais o investigador tenta construir um conhecimento” (1992, p. 226).

Bardin (1977) assinala 3 grandes fases na análise de conteúdo: a pré-análise, a exploração do material; e o tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

A pré-análise implica uma primeira leitura dos protocolos, a que o autor chama “leitura flutuante”, a qual permite ao observador a formulação de hipóteses emergentes sobre o tratamento do material.

Para o tratamento do material recolhido, é necessário, antes de mais, codificá-lo, o que implica seleccionar as unidades de recorte. Entende-se geralmente como unidade de registo a unidade mínima de significação em que se pode recortar o discurso do entrevistado e por unidade de contexto aquela que é necessária para compreender o sentido total desse discurso. Quanto à unidade de enumeração, esta pode ser relacionada com a simples presença/ausência, com a frequência ou com a intensidade.

Recortadas as unidades de registo, é possível iniciar o processo de categorização, o qual pode ser realizada através de procedimentos fechados ou abertos. Nos primeiros, define-se à partida um quadro de análise, elaborado a partir de referenciais teóricos ou empíricos. Nos segundos, a análise é construída de forma emergente, a partir da classificação analógica e progressiva do material e tendo sempre em conta os objectivos da recolha de dados (Bardin, 1977).

A criação de categorias exige que se tenham em conta algumas regras básicas, segundo a mesma autora: a exclusão mútua (cada elemento só pode pertencer a uma única categoria); a homogeneidade (as categorias são criadas a partir de um único princípio de categorização); a pertinência (face aos objectivos do estudo); a fidelidade (o mesmo material, quando submetido a vários codificadores, deve ser codificado do mesmo modo); a produtividade (a categorização deve conduzir a resultados).

Desta forma, a prática da análise de conteúdo baseia-se na categorização, sendo as categorias os elementos chave do código do investigador sobre uma realidade, com vista a reduzir a sua complexidade, a estabilizá-la, identificá-la, ordená-la ou atribuir-lhe sentido.

No presente estudo, considerou-se unidade de registo a frase, parte de frase ou conjunto de frases que representavam uma ideia única e completa. Considerou-se unidade de contexto a entrevista. A unidade de registo foi usada como unidade de enumeração, o que significa que um mesmo indicador pode surgir mais do que uma vez no discurso de um mesmo entrevistado.

Procedeu-se primeiramente ao recorte de cada uma das entrevistas em unidades de registo, as quais foram transformadas em indicadores (sintetizando a ideia-chave da unidade de registo – ver anexos V, VI, VII e VIII). Os indicadores foram depois agrupados em subcategorias e estas em categorias, as quais foram inseridas nos temas que constavam no guião das entrevistas. Este processo foi seguido para a primeira entrevista e as categorias e subcategorias foram reformuladas pela introdução dos indicadores decorrentes da análise das entrevistas seguintes. Esta reformulação foi realizada tantas vezes quantas as necessárias até se obter um quadro classificatório que nos pareceu coerente (com categorias homogéneas) e pertinente face aos objectivos do estudo. O quadro encontra-se em Anexo IX.

### **3.3. Observação naturalista**

A observação é o “resultado codificado do acto de interpretar, o que pressupõe (...) a referência a um quadro teórico (referencial)” (Ketele e Roegiers, 1993, p. 26).

Optámos pela técnica de observação naturalista que, segundo Estrela (1994) é a forma de observar o comportamento e as interações à medida que vão acontecendo, presenciados pelo próprio observador, é “uma forma de observação sistematizada, realizada em meio natural (Estrela, 1994, p. 45). Convém no entanto perceber, que se na observação sistemática importa a “ definição de uma estrutura de coerência intrínseca entre processos e resultados obtidos (Estrela, 1994, p. 40), a observação naturalista é “o estabelecimento de «biografias», construídas a partir do que observador vê” (Estrela, 1994, p. 46).

Durante a observação, o observador pode assumir uma atitude não-participante, com a intenção de não influenciar os aspectos em estudo ou assumir uma atitude participante, inserindo-se na vida dos observados sem, contudo, perder a integridade do seu papel (Estrela, 1994).

É conveniente referir que as observações realizadas neste estudo assumiram um carácter não sistemático e não participante, na medida em que o investigador não participa na vida do grupo, observando-o do “exterior” (Quivy e Campenhoudt, 1992, p. 198).

O observador tem de definir critérios de observação bem como objectivos a atingir de modo a poder organizar e dirigir a sua observação sobre o objecto escolhido. Estrela (1994, p. 29) refere que o observador/investigador deve contemplar três aspectos essenciais:

- 1º** Delimitar o campo de observação – quais os comportamentos, situações, tarefas, tempos e espaços da acção, comunicação entre os sujeitos, interações verbais e não-verbais, etc.;
- 2º** Definir as unidade de observação – a escola, a turma, o recreio, o aluno, o professor – o tipo de fenómeno a observar;
- 3º** Estabelecer as sequências comportamentais – o “continuum” dos comportamentos ou seja, o reportório dos comportamentos.

Neste estudo optámos por esta técnica por sabermos que permite ao investigador “estar atento ao aparecimento ou à transformação dos comportamentos, aos efeitos que eles produzem e aos contextos em que são observados” (Quivy e Campenhoudt, 1992, p. 196).

Esta perspectiva de investigador conduz à recolha directa de informações, apelando ao sentido de observação do investigador (Quivy e Campenhoudt, 1992, p. 164). Referem ainda os mesmos autores (p. 199) que as grandes vantagens da utilização desta técnica prendem-se com:

“- A apreensão dos comportamentos e dos acontecimentos no próprio momento em que se produzem;

- A recolha de um material de análise não suscitado pelo investigador e, portanto, relativamente espontâneo;
- A autenticidade relativa dos acontecimentos em comparação com as palavras e com os escritos.”

Carmo e Ferreira (2008) apontam como principais vantagens desta técnica a redução do número de interferências com o observado, um controlo mais alargado das variáveis e a não influência no trabalho devido aos registos de observação.

Passamos, então, a descrever o procedimento adoptado. Começamos por referir que foi elaborado um registo descritivo da actividade exercida pelo professor titular de turma no contexto de sala de aula, bem como o comportamento dos alunos. Foi realizada uma observação em cada turma, por um período de trinta minutos. Neste registo, para além do código da escola, da turma e do docente, a data de observação, o número de alunos da turma e as suas idades, consta o tempo, a situação/comportamento, bem como as inferências acerca da descrição elaborada (ver anexos X, XI, XII, XIII).

A presença do observador na sala de aula influenciou de certo modo o início da actividade, porém, a adaptação foi rápida, não parecendo interferir com o natural desenrolar dos acontecimentos.

Não houve combinação prévia quanto à actividade a realizar pelo professor com o grupo, pelo que ficou ao critério de cada docente a escolha da actividade.

### **3.4. Análise das observações**

A observação naturalista “visa explicar o porquê e o para quê, através do como” (Carthy, 1974, cit. in Estrela, 1994). Neste sentido, o tratamento da observação naturalista implica a formulação de inferências, atribuindo-se uma função ou atributo aos comportamentos observados, na sequência em que ocorreram, através do estabelecimento de articulações entre a situação e o comportamento ou atitude.

Tendo sido elaborado um instrumento de registo de observação de carácter descritivo, também a análise se processou pelo tratamento de dados com base nos registos efectuados, isto é, com base no material emergente dos protocolos, mas sem perder de vista os objectivos do estudo. Na grelha de análise constam categorias de comportamentos e atitudes que passamos a apresentar: do grupo/turma; da professora para o grupo; da auxiliar de educação; da professora para com o aluno com NEE; do aluno com NEE; do grupo/turma com o aluno com NEE; do aluno com NEE para com o grupo e dos alunos com NEE entre si.

Após esta primeira categorização, foi necessário criar subcategorias relacionadas com a intencionalidade desses mesmos comportamentos e atitudes (Anexos XIV, XV, XVI, XVII), obtendo-se o quadro global que se encontra em anexo XVIII.

# APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

## CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo serão apresentados e discutidos os resultados das entrevistas e das observações naturalistas realizadas em sala de aula.

### 1. Resultados das entrevistas

Através da análise de conteúdo das entrevistas, foi-nos possível reorganizar o discurso dos entrevistados por temas e categorias (anexo IX).

Na globalidade, a análise das entrevistas permitiu-nos chegar aos temas e categorias referenciados no seguinte quadro:

<i>Temas</i>	<i>UR</i>	<i>%UR/T</i>	<i>Categorias</i>	<i>UR</i>	<i>% UR/Cat</i>
Opinião sobre os Projectos Curriculares	36	15,2%	Sobre o PEA e o PCA	20	55,6%
			Sobre o PCT	10	27,7%
			Sobre a articulação entre projectos	6	16,7%
Percepção sobre a inclusão de alunos com NEE	68	28,7%	Definição de Inclusão	6	8,8%
			Aceitação da Inclusão	12	17,6%
			Rejeição da Inclusão	11	16,2%
			Factores de constrangimento	19	28%
			Factores facilitadores	20	29,4%
Elaboração e Desenvolvimento dos PEIS	32	13,5%	Realização do PEI	10	31,3%
			Elementos essenciais para a realização do PEI	22	68,7%
Percepção sobre a Diferenciação Curricular	18	7,6%	Definição de Diferenciação Curricular	11	61,1%
			Incidência das Adequações Curriculares	7	38,9%
Gestão do Currículo	20	8,4%	Factores facilitadores	3	15%
			Factores de constrangimento	4	20%
			Preocupações	6	30%
			Dificuldades	7	35%
Estratégias de intervenção	63	26,6%	Intervenção com a turma	16	25,4%
			Intervenção com o aluno com NEE	47	74,6%

Quadro 4 - Temas e Categorias – Resultados gerais da AC

Conforme se pode constatar através do quadro, existem seis temas, sendo que os quatro primeiros já constavam do guião da entrevista; os outros dois (Gestão do currículo e Estratégias de Intervenção) decorreram do Bloco F do guião – Práticas desenvolvidas no trabalho com o(s) aluno(s) com NEE.

De entre estes, a temática mais abordada relaciona-se com as percepções dos professores acerca da Inclusão, o que nos parece não decorrer expressamente do guião da entrevista, uma vez que este tema não era aquele em que surgiam mais perguntas. Pensamos que esta situação se deve ao facto de os professores necessitarem de explicitar e esclarecer as suas opiniões acerca deste tema tão discutido nas nossas escolas.

De salientar que, entre todos estes temas, o menos desenvolvido foi a Percepção sobre a Diferenciação Curricular, com apenas 7,6% do total de unidades de registo (UR) das entrevistas. No entanto, muito próximo deste valor encontra-se o tema da Gestão do Currículo com 20 UR, cerca de 8,4%.

Apresentamos seguidamente os dados referentes a cada um dos temas.

### 1.1. Os professores e os Projectos Curriculares

No quadro seguinte apresentamos os dados obtidos relativamente ao tema dos projectos curriculares, o qual reúne a informação relativa à participação e envolvimento do profissional dos docentes na elaboração destes documentos.

1º Tema – Opinião sobre os Projectos Curriculares							
<i>Categorias</i>	<i>UR</i>	<i>%</i>	<i>Sub-Categorias</i>	<i>UR</i>	<i>%</i>	<i>Indicadores</i>	<i>Fq. UR</i>
Sobre o PEA e o PCA	20	55,5%	Conhecimento do PEA e do PCA	4	20%	Devido a inspecção que decorreu no Agrupamento.	4
			Irrelevância do PEA e do PCA	12	60%	Escasso conhecimento do PEA	3
						Desconhecimento do PEA	2
						Escasso conhecimento dos projectos.	1
						Falta de relevância prática do PEA e PCA	5
						Falta de relevância prática dos Projectos	1
			Ausência de colaboração no PEA e no PCA	4	20%	Ausência de participação na elaboração do PEA e PCA	3

						Escassa participação na elaboração do PCA	1		
Sobre o PCT	10	27,8%	Relevância do PCT	4	40%	Elaboração do PCT a partir das necessidades da turma	2		
						Necessidade prática do PCT	2		
			Formas de elaboração do PCT	6	60%			Elaboração do PCT a partir da realidade da turma.	3
								Elaboração do PCT a partir da experiência profissional do professor.	1
								Elaboração do PCT a partir de um modelo cedido por uma equipa do Agrupamento	1
								Elaboração do PCT com a antiga professora da turma	1
Sobre a articulação entre projectos	6	16,7%	Preocupação com a articulação entre projectos	3	50%	Alguma relação do PCT com o PCA e PEA	1		
						Apresentação de proposta ao Agrupamento para que todos os PCT sejam elaborados segundo a mesma estrutura, tendo por base o PEA e o PCA	2		
			Ausência de articulação entre projectos	3	50%			Dúvidas quanto à articulação entre projectos.	2
								Ausência de relação entre o PCT e os PCA e PEA	1

Quadro 5 – Resultados do 1º tema da AC

Neste tema é de salientar, sem dúvida, o facto de 60% do total de UR incidirem na irrelevância do PEA e do PCA, o que parece indicar que, na sua maioria, os professores entrevistados consideram que estes projectos são dispensáveis na sua prática, não havendo interesse sequer em conhecê-los. Como vimos no primeiro capítulo, para que o currículo seja efectivamente aberto e flexível, “necessita de ser concretizado no contexto de cada escola, em forma de projecto curricular; no contexto de cada sala, em forma de programação para o grupo/classe e,

caso seja necessário, para um aluno concreto, mediante uma adaptação curricular individualizada” (Bautista, 1993, p.14). No entanto, para os professores inquiridos, esta situação é ainda pouco verificável conforme podemos atestar através da análise destes resultados. Com efeito, os professores parecem partir do princípio que os projectos elaborados ao nível da escola são documentos necessários apenas para responder a exigências da administração central, sem influência directa na sua prática profissional. Neste sentido, não consideram necessário conhecê-los e, muito menos, participar na sua elaboração. Em todo o caso, é necessário colocar a hipótese de que este divórcio entre os professores do 1º ciclo e os documentos curriculares da escola não decorra apenas do posicionamento pessoal e profissional dos docentes, mas reflecta a organização e o tipo de liderança do próprio agrupamento.

É igualmente importante evidenciar o facto de os 20% de unidades de registo que revelaram que havia conhecimento do PEA e do PCA se deverem ao facto de ter decorrido no Agrupamento uma inspecção que conduziu os professores à inevitável leitura dos mesmos, como os excertos seguintes o ilustram:

“Conheço a partir do momento em que a inspecção cá veio, e tive acesso a ele pela Internet. Consultei a página do Agrupamento e li, tomei conhecimento.” P3

“Sim, tive de tomar conhecimento porque fui chamada à inspecção da avaliação externa e recebi os documentos via e-mail para os ler. E o Projecto Curricular de Agrupamento também foi a mesma coisa, mas não os estive a ler aprofundadamente.” P4

Destas afirmações parece resultar que o conhecimento dos docentes relativamente aos documentos curriculares de escola apenas ocorre como efeito de uma intervenção externa.

Das entrevistas realizadas, o único docente que colaborou na realização destes documentos afirma, ainda assim, ter um conhecimento muito superficial do mesmo:

“No ano passado estive num grupo de trabalho que esteve a trabalhar neste documento. Reformulámos o que já existia porque tinha terminado a sua validade. Conheço mais ou menos.” P2

Por outro lado, constata-se que, para os docentes, o PCT já assume alguma importância e utilidade prática, sendo realizado de modo reflectido e baseado no grupo/turma. Transcrevemos alguns excertos a título de exemplo:

“O PCT sim, porque foi elaborado por mim e tem aplicação, é para seguir o que lá está.” P2

“O meu PCT tem muito reflexo no trabalho da turma porque eu tentei adaptar o que eu tinha, esta realidade, porque no fundo tenho uma pré digamos, um 1º, 2º e 3º anos de escolaridade e tenho uma aluna que tem muitas dificuldades que foi referenciada mas não foi considerada para apoio especial. No fundo o PCT foi baseado na minha perspectiva, na minha maneira de ver e encarar, na minha experiência e na minha consulta na internet e foi a minha iniciativa.” P3

“O PCT é evidente que sim porque é feito a partir do trabalho que fazemos na sala de aula. É um documento que utilizo sempre...completamente.” P4

O investimento que os professores fazem no PCT e a utilidade que lhe atribuem contrasta, assim, com a perspectiva que têm sobre a irrelevância do PEE/A e do PCE/A. Neste sentido, é possível inferir que estes professores do 1º ciclo consideram a sala de aula como o seu campo de acção por excelência e não parecem sentir necessidade de integração nas tomadas de decisão colectivas ao nível do Agrupamento. A sala de aula constitui o espaço em que se sentem confortáveis (e seguros?) e onde as suas decisões são realmente importantes.

Neste item, são referidas pelos docentes algumas boas práticas quanto à elaboração deste documento, nomeadamente: adequação do PCT às crianças da turma e à sua realidade; elaboração do PCT segundo uma estrutura pensada em grupo para que haja homogeneidade entre os projectos do Agrupamento e trabalho em parceria entre professores que podem trocar conhecimentos acerca do grupo/turma, enriquecendo, assim, o PCT.

Na última categoria deste tema, a articulação entre projectos, verificámos que esta não parece ser uma preocupação de todos os docentes, uma vez que apenas 50% do total das UR revelaram alguma atenção dispensada a este assunto. De referir que entre estes 50%, uma boa percentagem cabe a uma situação ainda não implementada mas meramente projectada. O Agrupamento em questão pretende elaborar um documento base para o PCT, conduzindo obrigatoriamente à articulação com o PEA e o PCA mas, para já, isso ainda não acontece, conforme se pode confirmar no excerto seguinte:

“Como estou na equipa que fez a avaliação dos PCTs este ano, decidimos apresentar uma proposta que deverá ser seguida na elaboração de todos os PCT's do 1º Ciclo. Os próximos PCT's deverão procurar ter mais ligação com o PEA e o PCA.” P4

Esta falta de articulação entre projectos pode prejudicar a adequação do ensino aos contextos e aos alunos. Com efeito, os projectos, sejam eles quais forem, devem “adaptar-se o melhor

possível às características e capacidades de todos e de cada um dos alunos e ao contexto da escola em questão. Quanto mais adequado for à realidade, menos necessárias serão as adaptações individuais.” (Bautista, 1993, p.15). E em última análise, reflecte um afastamento dos docentes em relação às orientações gerais da escola/agrupamento que terá, inevitavelmente, reflexos na própria inserção dos alunos do 1º ciclo no espaço e nas actividades colectivas, sobretudo ao nível da transição para o 2º ciclo.

Em síntese, os professores entrevistados revelam neste tópico que os PEA e os PCA são considerados como documentos exigidos pela administração central ou pelos órgãos directivos do Agrupamento, mas que não têm interesse ou utilidade para a prática profissional. Deste modo, a articulação entre PEA e PCA e os PCT encontra-se seriamente comprometida, apesar de se assistir a alguma preocupação, por parte do agrupamento, no sentido de estabelecer entrosamento entre estes projectos. No entanto, sabemos que uma articulação forçada, imposta pelos órgãos directivos, não obterá o grau de adesão que teria se fosse considerada necessária e desejada pelos próprios docentes. Neste sentido, é possível questionar se as orientações políticas e organizacionais que estiveram na base da constituição dos agrupamentos de escolas estarão efectivamente a resultar, pelo menos no que respeita ao 1º Ciclo.

Quanto ao PCT, a maioria dos professores entrevistados atribuiu importância e utilidade a este projecto, referindo que este documento é feito de acordo com as necessidades e características do grupo de alunos. Com efeito, os docentes mostram claramente que o seu domínio de intervenção é a “sua sala de aula” e os “seus alunos”, considerando relevante e útil apenas o que diz directamente respeito a esse campo de acção.

## ***1.2. Os professores e a Inclusão dos alunos com NEE***

No segundo bloco das entrevistas abordámos as questões relacionadas com a inclusão dos alunos com NEE, de modo a conhecer as opiniões dos docentes acerca desta temática.

2º Tema – Percepção sobre a inclusão de alunos com NEE							
<i>Categorias</i>	<i>UR</i>	<i>%</i>	<i>Sub-Categorias</i>	<i>UR</i>	<i>%</i>	<i>Indicadores</i>	<i>Fq. UR</i>
Definição de Inclusão	6	8,8 %	Inclusão como participação	4	66,7%	Inclusão como inserção nas actividades da turma	2
						Inclusão como integração das pessoas na sua generalidade	2
			Inclusão como factor de desenvolvimento	2	33,3%	Inclusão como equidade	1
						Inclusão como promoção do desenvolvimento dos alunos com NEE	1
Aceitação da Inclusão	12	17,6%	Pelos outros alunos	5	41,7%	Aceitação da inclusão pelos restantes alunos	3
						Atitudes reveladoras da capacidade de inclusão	2
			Pelos professores	7	58,3%	Importância do debate sobre a inclusão nas escolas	1
						Importância da inclusão para todos os alunos	5
						Evolução positiva da opinião sobre a inclusão	1
Rejeição da Inclusão	11	16,2%	Fracasso da Inclusão	9	81,8%	Ausência de uma verdadeira inclusão do aluno com NEE	3
						Evidência de situações de exclusão/segregação dos alunos com NEE nas escolas é muito evidente.	1
						Dúvidas quanto à melhor colocação do aluno com NEE (segregação/inclusão)	5
			Prejuízo para os restantes alunos	2	18,2%	Inclusão como prejuízo para os restantes alunos	1
						Rejeição da adequação das formas de avaliação do aluno com NEE pelos restantes alunos	1

Factores de constrangimento	19	27,9%	Problemas organizacionais	10	52,6%	Escasso tempo para apoio aos alunos com NEE nas turmas	2
						Dificuldade na inclusão em turmas com elevado nº de alunos	4
						Dificuldade na inclusão em turmas com mais do que um ano de escolaridade	3
						Necessidade de mais apoio especializado ao aluno com NEE	1
		Falta de formação de professores	9	47,4%	Ausência de formação para o trabalho com alunos com NEE	8	
					Ausência de formação para elaborar o PEI	1	
Factores facilitadores	20	29,5%	Empenho/dedicação do professor	7	35%	Empenhamento no trabalho com o aluno com NEE	1
						Atitude do professor como factor de sucesso da inclusão	3
						Sensibilização dos alunos da turma para a diferença como factor de sucesso da inclusão.	3
		Condições da escola	12	60%	As condições da escola como factor de sucesso da inclusão	2	
					Inclusão com mais recursos humanos e materiais.	4	
					Necessidade de existência de número suficiente de auxiliares na escola	5	
					Importância da existência de criação de um ambiente inclusivo na escola	1	
		Sinalização precoce dos casos com NEE	1	5%	Importância da sinalização precoce de um aluno com NEE	1	

Quadro 6 – Resultados do 2º tema da AC

Relativamente a este tema, é perceptível que houve mais incidência na abordagem dos factores de constrangimento e facilitadores do que propriamente na definição de inclusão.

Ainda de referir que a frequência das referências à aceitação e rejeição da inclusão se encontram bastante equilibradas (17,6% e 16,2% respectivamente).

Quanto à definição de inclusão, constatámos que os professores, na sua maioria, vêem a inclusão enquanto participação e integração num grupo. A título ilustrativo transcrevemos um excerto:

“A inclusão será os alunos com necessidades educativas especiais estarem inseridos numa turma em que possam participar em actividades dentro da turma e consigam de alguma maneira aproveitar ao máximo.” P2

Parece existir, da parte dos professores entrevistados, uma concepção de inclusão que incide essencialmente na participação do aluno com NEE nas actividades da turma, partindo-se do princípio que a inserção no grupo propicia a socialização e fornece modelos de normalização. Embora estes aspectos sejam importantes no processo de inclusão, esta visa também o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, o que implica uma atenção especial à organização e gestão curriculares nas turmas inclusivas e “pressupõe uma participação plena numa estrutura em que os valores e práticas são delineados tendo em conta todas as características, interesses, objectivos e direitos de todos os participantes no acto educativo” (Rodrigues, 2006, p. 77).

Houve apenas 33,3% do total de UR que revelaram considerar a inclusão como um factor de desenvolvimento, promovendo a equidade e o efectivo desenvolvimento dos alunos com NEE. Neste sentido, parece possível concluir que, tendencialmente, os professores entrevistados perspectivam a inclusão essencialmente como um processo de normalização e socialização, não dando especial relevo à questão do acesso dos alunos ao currículo comum.

Nos indicadores referentes à aceitação da inclusão, houve a necessidade de diferenciar entre a aceitação pelos outros alunos e a aceitação pelos professores, visto que ambas as situações foram referidas. É notório que gradualmente os professores têm vindo a aceitar a inclusão, abordando o tema entre pares e construindo a sua opinião de uma forma cada vez mais positiva. Para os outros alunos, os inquiridos consideram que esta situação também tem vindo a evoluir de modo optimista, especialmente devido ao empenho dos professores neste sentido. O seguinte registo ilustra esta constatação:

“(...) é preciso muito, muito, muito trabalho com os colegas, temos de fazer com que os alunos da turma consigam aceitar a diferença de qualquer um, porque somos todos diferentes.” P4

Contudo, a informação que surge na categoria seguinte, rejeição da inclusão, vem, de certo modo, contradizer a perspectiva referida anteriormente. Cerca de 81,8% da totalidade de UR revelam que os docentes consideram que a inclusão não resulta, que consiste numa medida fracassada, não se estabelecendo uma verdadeira inclusão nas nossas escolas, uma vez que se verificam ainda muitas situações de segregação/exclusão e os próprios docentes contradizem-se afirmando que têm dúvidas se a inclusão dos alunos com NEE nas classes regulares é mais benéfica que a sua colocação em escolas de Educação Especial. A título ilustrativo, transcrevemos alguns excertos:

“Eu penso que lhes traria mais benefícios de fosse só uma turma com NEE. Porque estão todos ao mesmo nível.

Bom, se calhar não. Talvez não numa turma especial, mas numa turma do mesmo ano. Uma turma em que os colegas estivessem a um nível mais parecido, para ele poder acompanhar, mesmo com as dificuldades dele.” P1

“Eles estão numa turma, mas não devia ser a tempo inteiro, não deviam cumprir o horário lectivo completo, deviam estar noutras actividades, isto para o bem deles e dos outros alunos.” P2

“Eu defendo a inclusão mas como apoios, com recursos e que nos dessem se calhar uma formação para nos sensibilizar para este tipo de problemáticas porque eu não tenho, na minha formação inicial não tive e não frequentei nenhuma formação para a área da educação especial...também não me apareceu nenhuma.” P3

“É claro que se a menina estivesse numa instituição com outros casos, se calhar não estaria tão expansiva, tão sociável tão comunicadora como está gora, mas por outro lado tinha estratégias, professores e técnicos adaptados à realidade dela, portanto, uma coisa não supera a outra. De qualquer modo eu acho que mesmo assim é melhor estar aqui porque tem contacto com as crianças ditas “normais”, porque ela é uma menina diferente, mas é uma criança. A nível de socialização e para o nível de desenvolvimento dela é melhor estar aqui numa turma normal do que estando numa instituição em que o que ela tem e o que ela sente é o que vê nos outros meninos e o desenvolvimento não é assim tão abonatório como é aqui, se tivesse os recursos todos dessas instituições melhor seria mas infelizmente não têm.” P3

“É muito bonito falar-se em inclusão, mas tem de ser um trabalho muito bem feito na sala de aula, mesmo com os colegas da turma, a nível de escola, as auxiliares que estão em contacto permanente com aquela criança...se não for um trabalho muito bem feito, acho que os miúdos

perdem muito, há muitos que ficam, aliás, sabemos que em várias escolas há crianças que ficam completamente fora do grupo.” P4

Torna-se evidente a dificuldade em aceitar a diferença enquanto norma, aceitar que “não só os alunos são diferentes mas os professores são também diferentes e ser diferente é uma característica humana e comum e não um atributo (negativo) de alguns” (Rodrigues, 2006, p. 79). Esta é uma visão ainda parece estar pouco trabalhada, pelo que não é dada a devida resposta à diferença que se revele na sala de aula e influencie a aprendizagem, permitindo superar visões redutoras da diferença (Sousa, 2007).

É ainda referido que a inclusão constitui prejuízo para os outros alunos, essencialmente por dois motivos. Um deles prende-se com as dificuldades que o professor sente em gerir o seu tempo e o acompanhamento a todos os alunos, pois considera-se que a presença do aluno com NEE vem, de certo modo, “monopolizar” a atenção do docente. Outro dos motivos relaciona-se com a forma como os restantes alunos lidam com a natural “diferenciação” do trabalho para o aluno com NEE, não sendo fácil para alguns aceitar que um colega beneficie de um “tratamento especial” no que respeita a tempo de execução das tarefas, realização de exercícios simplificados, um apoio mais constante, entre outros aspectos.

Facilmente os professores apontaram os factores de constrangimento para a realização de uma verdadeira inclusão, dividindo-os equilibradamente entre problemas organizacionais e falta de formação.

De entre as questões organizacionais, são apontadas as seguintes situações:

- Falta de tempo para o apoio e acompanhamento do aluno com NEE incluído na turma;
- O número muito elevado de alunos na turma não permite aos professores atribuírem a atenção necessária ao aluno com NEE;
- Existência de turmas com mais do que um ano de escolaridade, acrescentando assim a dificuldade ao trabalho do professor;
- Pouco tempo de apoio especializado para o aluno com NEE.

De notar que os factores apontados pelos professores mostram sobretudo dificuldades na gestão de turmas heterogéneas, dificuldades que a inserção de um alunos com NEE em sala de aula vem agravar. Podemos ver referidas estes constrangimentos em estudos de diversos autores. Como refere Onofre (2007), “a insuficiência de meios e condições de trabalho, a carência de formação e informação específicas sobre as NEE e a obrigação de cumprir um programa dentro de um calendário pré-estabelecido, são factores que podem influenciar o

processo de inclusão dos alunos com NEE”. Também Madureira e Leite (2000) evidenciam que os professores demonstram necessidades ao nível do desenvolvimento e aperfeiçoamento de competências relacionadas com a prática pedagógica em turmas inclusivas, especialmente ao nível da organização e gestão da sala de aula e na relação pedagógica com os alunos.

O outro factor de constrangimento referido pelos docentes é a ausência de formação para trabalhar com alunos com NEE nas suas salas, não só em termos de conhecimento científicos acerca das possíveis problemáticas com que se deparam nas suas salas, mas também em questões relacionadas com a melhor forma de intervenção: planificação, estratégias, avaliação, etc.

Apresentamos alguns excertos ilustrativos que referem alguns dos constrangimentos anotados:

“Eu sinto que fiz o melhor que era possível, acho que não podia ter feito mais com ele e com vinte e três alunos e só com um com NEE acho que não podia ter sido de outra forma.” P1

“Eu faço os possíveis para o integrar, mas se tivesse formação era muito melhor.” P2

“Eu para te falar com franqueza eu concordo com a Inclusão mas que nos dêem pessoal e materiais que nos ajudem, quando falo em pessoal digo apoios tanto técnicos como didáticos, eu compro sempre material e tento adaptar à menina com NEE. A nível de apoios docentes e de materiais eu não tenho ajuda, se calhar porque temos cá mais casos e a nível de pessoal devia haver mais auxiliares da acção educativa.” P3

“É um trabalho que se tem de fazer e que nos dá muito trabalho, porque são crianças que têm de ter uma pedagogia diferente e os outros também para os aceitarem, porque é assim, na turma não pode ser só um trabalho nosso, tem de ser também um trabalho em colaboração com os colegas da turma.” P4

Se pretendemos caminhar rumo à inclusão, é fundamental fornecer os meios aos professores que lhes permitam enfrentar este desafio. A formação é um dos caminhos, não só a formação inicial mas, igualmente, a formação contínua que deverá ser “bem planeada e prestada aos docentes em exercício (Mittler, 1992, cit. in Florian, Rose e Tilstone, 2003). Campos (2002, cit. in Rodrigues, 2006) refere exactamente o mesmo: “não basta uma formação académica; é necessária também uma formação profissional”, pois a profissão de professor exige uma série de competências, muitas delas complexas e desafiantes. Parece importante, porém, perceber que a formação necessária incide, em grande parte, na gestão e diferenciação curricular e, neste sentido, não se resolve apenas num maior conhecimento das problemáticas dos alunos

com NEE ou com a aquisição de eventuais técnicas específicas para o ensino destes alunos. Como afirma Porter (1997, p.85):

“as boas práticas pedagógicas são apropriadas para todos os alunos, uma vez que todos os alunos têm áreas fortes e estilos de aprendizagem individuais. Isto aplica-se a alunos com NEE e aos outros. Cada vez há uma maior evidência de que estes não necessitam de um número significativo de estratégias pedagógicas distintas. Podem precisar de mais tempo, mais prática ou de uma abordagem com variações individualizadas, mas não há uma estratégia explicitamente diferente da que é utilizada com os outros alunos.”

Do mesmo modo que os docentes referiram os aspectos que dificultam a inclusão dos alunos com NEE, também apontaram factores facilitadores que podem contribuir para se efectuarem algumas melhorias. Foram referidos vários aspectos relacionados com as condições da escola, nomeadamente o aumento de recursos humanos e materiais, o aumento do número de auxiliares de acção educativa e a própria promoção de um ambiente inclusivo na escola, envolvendo todos os alunos e agentes educativos neste processo. Um outro aspecto referido com uma percentagem expressiva (35%) diz respeito ao empenho/dedicação do professor como factor de melhoria efectiva na inclusão dos alunos com NEE. Com efeito, os docentes referiram que a atitude positiva do professor, o seu empenho no trabalho com o aluno com NEE e o seu importante papel de sensibilização dos alunos para a diferença pode ser muito benéfico em todo este processo.

O reconhecimento do papel do professor na inclusão dos alunos com NEE na escola e na sala de aula parece-nos um aspecto a realçar, uma vez que, como explicita Onofre (2007):

“o êxito da inclusão está, por conseguinte, dependente das atitudes do professor do ensino regular e da forma como este responde às necessidades dos alunos, o que representa uma variável importante para o sucesso dessas crianças”.

Apesar de importante, apenas referiram uma vez que é fundamental ser feita uma sinalização precoce dos alunos com NEE, de modo a que, desde cedo, possa ser feita a intervenção necessária e mais adequada, orientado o trabalho do professor.

Em síntese, para estes professores, a definição de inclusão está essencialmente ligada com a perspectiva de integração/participação dos alunos com NEE na sala de aula. A noção de que estes alunos beneficiam de uma aprendizagem em comum com os seus pares e de que a inclusão é um garante do seu direito à aprendizagem não parece estar verdadeiramente assumida.

De destacar a contradição no discursos dos docentes, reveladora das suas próprias dúvidas e inseguranças. Se por um lado referem que aceitam a inclusão, considerando-a benéfica, por outro, falam do fracasso da inclusão e questionam se este será, de facto, o melhor caminho para os alunos com NEE. Esta ambiguidade poderá relacionar-se com o facto de, nos últimos anos, a inclusão não se limitar a alunos com possibilidade de acesso (ainda que diferenciada) ao currículo comum, mas ter vindo a abranger também os alunos com NEE de carácter permanente e com limitações graves na participação, os quais são apoiados em Unidades que fazem parte do Agrupamento e cujo plano curricular engloba actividades em salas de aula regulares.

Os factores de constrangimento ao longo do processo de inclusão foram muitas vezes referidos pelos docentes e incidem em dois grandes aspectos: questões organizacionais e falta de formação. Uns e outros remetem-nos para o campo curricular e de algum modo evidenciam a dificuldade dos professores na gestão do currículo em turmas heterogéneas, dificuldades que os alunos com NEE agravam.

Apesar de referidos em menor quantidade, os docentes também indicaram aspectos facilitadores para a inclusão, o que revela alguma reflexão e capacidade de pensar sobre a prática, procurando soluções para os problemas detectados. Nomeadamente, salientam o papel do professor no sucesso da inclusão, dando destaque ao desenvolvimento de atitudes positivas face ao aluno com NEE.

### **1.3. Elaboração e desenvolvimento dos Programas Educativos Individuais**

No quadro seguinte, apresentamos os resultados relativos ao tema dos Programas Educativos Individuais. Neste bloco apurámos alguns dados acerca do tipo de participação do docente na realização deste documento, bem como os elementos em que se baseia para a sua realização.

3º Tema – Elaboração e desenvolvimentos dos PEI							
<i>Categorias</i>	<i>UR</i>	<i>%</i>	<i>Sub-Categorias</i>	<i>UR</i>	<i>%</i>	<i>Indicadores</i>	<i>Fq. UR</i>
Tipo de participação na realização do PEI	10	30,3%	Participação activa	3	30%	PEI elaborado pela professora titular de turma	1
						PEI elaborado pela professora titular de turma em parceria com Prof. de EE.	2
			Participação relativa	4	40%	Escassa participação na elaboração do PEI	3

						Escasso trabalho em parceria na elaboração do PEI	1
			Não participação	2	20 %	PEI elaborado pela Prof. de EE	1
						Ausência de colaboração no PEI	1
			Discordância da legislação	1	10 %	Discordância perante a atribuição da responsabilidade de elaboração do PEI ao professor titular de turma.	1
Elementos essenciais para a realização do PEI	23	69,7%	Necessidade de informação sobre o aluno	18	78,3%	PEI elaborado com base em relatórios clínicos	4
						Informação à Prof. titular de turma para elaboração do PEI	2
						Informação à Prof. de EE para elaboração do PEI	1
						Necessidade de informação dos pais para elaboração do PEI	3
						Necessidade de atenção às necessidades do aluno com NEE	1
						Necessidade de observação do aluno para elaborar o PEI	7
			Necessidade de condições das escolas	3	13 %	A estabilidade do corpo docente de EE como factor de sucesso no trabalho com os alunos com NEE	1
						Dificuldade na gestão do tempo de trabalho entre a Prof. titular de turma e a Prof. de EE	2
			Definição de estratégias e objectivos claros	2	8,7 %	A definição dos objectivos e estratégias como factor determinante na elaboração do PEI	2

Quadro 7 – Resultados do 3º tema da AC

Neste tema, para além de ser abordado o modo de realização do PEI, foram referidos pelos professores os elementos essenciais para a sua realização. Constatámos que cerca de 60% do total das UR dizem respeito à não participação ou a uma participação muito relativa e reduzida na elaboração do PEI, ao contrário das orientações legais quanto a este assunto (cf. DL nº3/2008). Ilustramos através de alguns registos:

“Foi a colega de Educação Especial que o elaborou e depois eu tomei conhecimento. Quando eu cheguei ele já estava praticamente delineado, depois foi só acertar alguns pormenores.” P1

“Não, foi a professora de Ensino Especial que o fez, eu tive-o na mão e já o li, tenho conhecimento, mas não o fiz. Concordei e assinei.” P2

De um modo geral, é o professor de EE que o elabora na totalidade, dando conhecimento do mesmo ao professor titular de turma que, caso esteja de acordo, toma apenas conhecimento ou, caso tenha algumas sugestões/rectificações, estas são discutidas e corrigidas em parceria. Esta situação é nitidamente limitadora ao sucesso da inclusão visto que o PEI é o único documento em Portugal em que se procura dar resposta às necessidades específicas, temporárias ou permanentes de cada aluno (Leite, 2010) e se o professor titular que trabalha directamente com o aluno não o elabora ou participa pouco na sua elaboração, a sua execução fica, automaticamente, comprometida.

De salientar que existe apenas uma UR quanto à realização do PEI na totalidade pela professora titular, sendo que, estranhamente, é esta a docente que refere não concordar com a legislação em vigor quanto à atribuição de responsabilidade ao docente titular a realização do PEI. Transcrevemos esse excerto:

“Sim, tem de ser feito pelo professor titular que é responsável pelo PEI, o que eu também não acho correcto porque quem percebe destas problemáticas, e sabe de definição de estratégias e objectivos é o professor de Educação Especial e não o professor titular de turma. É lei é lei.” P3

Verificámos ainda que nenhum dos docentes referiu a participação dos encarregados de educação e outros agentes educativos na execução do PEI.

Assim, parece possível concluir que, para os professores entrevistados, o PEI surge ainda como uma atribuição quase exclusiva dos professores de Educação Especial. Posicionando-se como marginais a esse processo (bem como à avaliação inicial que lhe dá origem), os professores parecem assumir que a responsabilidade da aprendizagem dos alunos com NEE é da Educação Especial, cabendo-lhes a eles apenas a inserção dos alunos em sala de aula, numa perspectiva

de socialização. Como vimos, esta perspectiva estava já subjacente a algumas das afirmações analisadas do tema anterior.

Por outro lado, é possível que para esta posição concorra também a ideia de que o PEI é um documento de carácter essencialmente formal e burocrático, correspondente a uma exigência da administração central, mas sem aplicação prática. Com efeito, de algum modo esta perspectiva estava implícita na opinião dos professores sobre a irrelevância dos documentos orientadores da escola que vimos no primeiro tema, pelo que não será de estranhar que se aplique também à elaboração do PEI.

Relativamente aos elementos essenciais para a realização deste documento os professores referiram na sua maioria as necessidades de informação sobre o aluno, tais como: relatórios clínicos; dados fornecidos pelos professores que trabalham directamente com o aluno; informações dos encarregados de educação e, o mais referido pelos docentes, a necessidade de observar e avaliar as necessidades do aluno. No fundo, a principal preocupação dos professores inquiridos relativamente à elaboração do PEI, é o conhecimento aprofundado dos alunos, das suas problemáticas e dos contextos em que se inserem.

Foram também apontadas duas importantes condições para uma boa realização do PEI: a estabilidade do corpo docente, na medida em que a continuidade do trabalho com o aluno é extremamente importante; e a necessidade de serem estabelecidos tempos de trabalho entre a professora titular de turma e a professora de EE de modo a haver articulação nas suas intervenções:

“(...) o ano passado foi uma (professora), este ano foi outra, para o ano será outra...e para alguns destes miúdos isso é mau, porque no início é preciso cativá-los e sendo novamente outra professora, tem de se fazer o trabalho de motivação outra vez.” P4

“O que senti foi alguma falta de tempo porque para eu reunir com a professora de Educação Especial são sempre horas a mais, fora do meu horário e devido à biblioteca já dou tempo a mais que não está contemplado em lado nenhum. Muitas das coisas às vezes ficam mal feitas por falta de tempo, fazemos as coisas via Internet mas não é a mesma coisa que se pudéssemos sentar-nos e ela viesse à sala e fizéssemos uma maior reflexão.” P4

Para a realização do PEI, os docentes consideram também necessária a definição de estratégias e objectivos claros. No entanto, este aspecto foi referido poucas vezes, apesar de assumir uma grande importância na implementação do PEI. Neste sentido, parece possível concluir que os professores entrevistados dão mais importância ao conhecimento dos alunos e

das suas problemáticas do que às consequências dessa caracterização em termos de resposta educativa concreta.

Em síntese, é notória a ausência de participação ou uma participação reduzida ou relativa por parte dos professores titulares de turma na elaboração dos PEI, ao contrário do que é estabelecido no DL n.º 3 de 2008. É ainda de referir que, para a realização deste documento, os professores consideram essencial conhecer as problemáticas dos alunos e o contexto no qual se inserem em detrimento da definição de uma resposta educativa eficaz, que conduza ao efectivo sucesso do aluno. Estas conclusões parecem indiciar que os professores inquiridos, apesar de aceitarem a inclusão dos alunos com NEE nas turmas que leccionam, consideram que o processo de ensino desses alunos não faz parte das suas responsabilidades.

#### 1.4. Os professores e a Diferenciação Curricular

O quadro oito mostra os resultados da análise quanto ao tema da Diferenciação Curricular. Neste bloco procurámos encontrar a definição deste conceito junto dos entrevistados mas, também, aferir a incidência das adequações curriculares efectuadas pelo professor.

4º Tema – Percepção sobre a Diferenciação Curricular							
<i>Categorias</i>	<i>UR</i>	<i>%</i>	<i>Sub-Categorias</i>	<i>UR</i>	<i>%</i>	<i>Indicadores</i>	<i>Fq. UR</i>
Definição de Diferenciação Curricular	11	65 %	Como adequação do Currículo	4	36, 4%	Diferenciação curricular é a mudança e eliminação de elementos do currículo comum	2
						Diferenciação curricular é a mudança do currículo comum para as crianças com NEE	2
			Como adequação de estratégias de ensino	7	63, 6%	Necessidade de uma pedagogia diferenciada para os alunos com NEE	1
						Diferenciação curricular como adequação de estratégias	4
						Importância da diferenciação pedagógica com todos os alunos	2

Incidências das adequações curriculares	7	35 %	Nas competências	2	28,6%	Priorização das competências funcionais	2
			Nos objetivos/conteúdos	5	71,4%	Simplificação dos conteúdos	5

Quadro 8 – Resultados do 4º tema da AC

Neste tema, os professores entrevistados incidem essencialmente nos temas da definição de Diferenciação Curricular e, em menor escala, na abordagem dos aspectos nos quais as adequações curriculares se reflectem.

Quanto à definição de diferenciação curricular, constatámos que indicam definições e características deste conceito, tendo os docentes referido tratar-se de uma mudança do currículo comum, mudando ou eliminando elementos. Porém, é notória a tendência para definir diferenciação curricular como processo de adequação de estratégias de ensino. Esta redução da diferenciação curricular aos processos de diferenciação das estratégias e actividades de ensino parece indiciar alguma dificuldade da parte dos professores em (re)pensar o currículo na sua globalidade e em assumir o seu papel de gestores do currículo, como refere Sousa (2010). Por outro lado, é coerente com as opiniões manifestadas no tema anterior relativamente à elaboração do PEI. Com efeito, a ausência de participação na elaboração deste não contribui para uma visão global do programa a desenvolver e favorece uma visão redutora da diferenciação curricular.

Alguns registos confirmam isso mesmo:

“Trabalhar as mesmas coisas mas tentar adequa-las à forma como o aluno melhor as aprende. Podemos estar a falar da mesma coisa mas se calhar para aquele aluno tenho de explicar e arranjar estratégias para lhe mostrar de outra forma.” P1

“Por exemplo, eu trabalho muito com livros infantis, então lia a história e depois a parte prática a partir da história eles faziam diferente, faziam só escolha múltipla, perguntas mais simples, etc. Para mim é isso, é na turma tu teres trabalhos e estratégias diferentes.” P4

Rodrigues (2006, p. 83) afirma que “uma escola que não diferencia o seu currículo não usa modelos inclusivos e forçosamente não promove a igualdade de oportunidades entre os seus alunos”. Também Leite (2010) considera que a “pedra angular da educação inclusiva” consiste, exactamente, na tomada de decisões fundamentadas e críticas sobre as adequações

curriculares que serão aplicadas tendo em vista o acesso ao currículo comum, assim como sobre as formas de desenvolvimento curricular.

Quanto à incidência das adequações curriculares é facilmente visível que a grande maioria das adequações incidem sobre os objectivos/conteúdos e não sobre as competências. A eliminação, simplificação ou substituição de objectivos/conteúdos do currículo comum são as principais medidas tomadas pelos docentes nas adequações curriculares, tal como é possível verificar nos seguintes excertos:

“Era o que falávamos há pouco, acabo por simplificar os objectivos, porque ao fim ao cabo conseguia atingir os objectivos, mas tinham de ser mais simples.” P1

“Os objectivos não são os mesmos, são adaptados ao nível dele.” P2

“Tenho de reduzir conteúdos e eliminar alguns do currículo e os objectivos têm de ser muito directivos, muito simples e temos mesmo de ter objectividade, têm de ser de fácil percepção.” P3

“Em termos de conteúdos os que se adequarem eu trabalho, senão excluo-os.” P4

Esta visão da adequação curricular como redução ou eliminação dos objectivos e conteúdos definidos para os restantes alunos pode ser limitativa do acesso ao currículo comum. De facto, a eliminação ou redução de objectivos e conteúdos é a medida curricular mais fácil de fazer, mas também aquela que mais compromete o futuro escolar e profissional destas crianças. Nesse sentido, deve ser encarada com extremo cuidado e apenas em última instância. Com efeito, há outras possibilidades de adequação que favorecem mais o acesso ao currículo comum e que poderão ser equacionadas. De entre estas, destaca-se a possibilidade de introdução de objectivos intermédios para alcançar os objectivos comuns, solução que exige mais tempo de aprendizagem, mas não põe em causa o perfil de saída do ciclo (Madureira e Leite, 2003; Leite, 2005).

De salientar, ainda, que a priorização de competências funcionais apresenta, apenas, 28,6% da totalidade das UR. Estes dados revelam que esta não é uma preocupação da maioria dos professores entrevistados, quer por não atribuírem muita importância ao desenvolvimento de competências funcionais, não estando despertos para a necessidade de trabalhar na área funcional, quer por considerarem que esse tipo de trabalho é da responsabilidade exclusiva da Educação Especial.

Em síntese, os professores inquiridos tendem a definir diferenciação curricular como adequação de estratégias e actividades, reduzindo este processo à diferenciação pedagógica em sala de aula, na fase de implementação.

Quando inquiridos especificamente sobre outros elementos curriculares, os professores raramente se referem a adequações curriculares relativas à aquisição de competências, especialmente as de cariz funcional. É ao nível dos objectivos e conteúdos que os docentes operam, simplificando, substituindo e eliminando, de acordo com o aluno em causa.

### 1.5. Os professores e a Gestão do Currículo em turmas inclusivas

No seguinte quadro encontram-se apresentados os dados referentes ao tema da gestão do currículo, no qual procurámos identificar os procedimentos gerais usados no trabalho com os alunos com NEE e a postura dos professores enquanto gestores do currículo.

5º Tema – Gestão do Currículo em turmas inclusivas							
<i>Categorias</i>	<i>UR</i>	<i>%</i>	<i>Sub-Categorias</i>	<i>UR</i>	<i>%</i>	<i>Indicadores</i>	<i>Fq. UR</i>
Factores facilitadores	3	15 %	Apoio da Professora de EE e outros técnicos	2	66,7%	Colaboração da Prof. de EE nas adequações curriculares para o aluno	2
			Reflexão sobre a prática	1	33,3%	Necessidade de reflexão para uma melhor gestão curricular	1
Factores de constrangimento	4	20 %	Ausência de apoio especializado	3	75 %	Ausência de apoio no trabalho com a criança com NEE	1
						Necessidade de apoio na elaboração das adequações curriculares	2
			Obrigatoriedade das provas de aferição	1	25 %	Inconveniência da obrigatoriedade das provas de aferição	1
Preocupações	6	30 %	Cumprimento do currículo normal	4	66,6%	Necessidade de cumprir o CN	2
						Necessidade de realizar todas as tarefas do manual	1
						Desejo de trabalhar conteúdos que não constam no programa	1

			Consecução dos objectivos definidos para o aluno com NEE	1	16,7%	Dificuldade na consecução dos objectivos definidos para o aluno com NEE	1
			Inserção do aluno nas actividades	1	16,7%	Evitar a diferenciação pedagógica em todas as situações.	1
Dificuldades	7	35%	Organizacionais	2	28,6%	Ausência de planificação individualizada diária para o aluno com NEE	1
						Dificuldade no trabalho individualizado com o aluno com NEE em termos de gestão do tempo	1
			Pressão dos Encarregados de Educação	1	14,3%	Dificuldade na gestão das expectativas dos pais	1
			Relacionamento intrapares	3	42,8%	Dificuldades do aluno com NEE na relação intrapares	3
			Gestão do tempo	1	14,3%	Dificuldades na gestão do tempo para planificar para as crianças com NEE	1

Quadro 9 – Resultados do 5º tema da AC

No que concerne à gestão do currículo, torna-se evidente ao observar o quadro anterior que grande parte das afirmações dos docentes incide nos factores de constrangimento, preocupações e, principalmente, nas dificuldades sentidas na gestão do currículo. Apenas 15% do total de UR indicaram factores facilitadores, nomeadamente a colaboração e o trabalho em parceria com a professora de EE na realização das adequações curriculares. Foi igualmente referida a importância de reflectir sobre a prática de modo a aprender a fazer uma melhor e mais efectiva gestão do currículo. Esta postura reflexiva e pensadora face à prática conduz, indubitavelmente, os docentes a experimentar e a arriscar novas estratégias (Ainscow, 1997). De entre os factores de constrangimento, a ausência de apoio especializado assume especial relevância, tendo os docentes referido que não têm apoio no trabalho com os alunos com NEE nem na definição de adequações curriculares. Estes dois tópicos encontram-se intimamente ligados com os aspectos referidos no segundo tema relativamente à falta de formação, visto

que os professores não se sentem capazes nem confiantes para actuar como gestores do currículo em turmas inclusivas.

Esta situação também se deve ao facto do trabalho em equipa/parceria entre agentes educativos ser diminuto, o que não permite, conforme refere Lima-Rodrigues (2007), a “divulgação de boas experiências; demonstração da possibilidade de fazer muito com poucos meios; motivação dos docentes para arriscarem e tomarem a iniciativa; oposição a práticas obsoletas e promoção da troca de saberes e experiências.”

Nesta categoria, houve ainda uma referência de uma das docentes quanto à obrigatoriedade das provas de aferição, tendo criticado esta situação na medida em que, se o que se pretende é fazer prevalecer a flexibilidade do currículo comum, como é que depois todos os alunos têm de fazer uma prova de aferição igual para todos e sem ter em conta o currículo estabelecido para os alunos com NEE ou sem NEE de acordo com as suas características, interesses e capacidades? Apresentamos o excerto que ilustra esta referência:

“Por tudo isto é que eu não concordo com as provas de aferição para estas crianças...se tu ao longo dos anos fazes testes diferentes, trabalhos diferentes, às vezes testes orais, porque é que estes alunos têm de fazer uma prova igual à dos outros se têm sempre um trabalho específico?” P4

De entre as preocupações referidas pelos docentes, é de evidenciar o facto de 66,6% da totalidade de UR serem referentes à necessidade de cumprir o CN. Os docentes demonstram ainda uma grande necessidade de cumprir o programa e o CN para os alunos que representam “a norma”, bem como trabalhar e terminar os manuais escolares com estes alunos. Alguns registos confirmam isso mesmo:

“A minha preocupação é cumprir o currículo, tenho de o fazer, e depois há sempre aquela pressão dos livros. Eu não gosto de utilizar este termo, mas o importante é que cumpram o programa.” P2

“Eu não trabalhei muito com os meninos com fotocópias porque são muitas, por isso, no início do ano escolhi alguns manuais que se adequavam ao nível de cada um que se adequam também ao PEI e ao perfil em que se encontram e a partir daí eles vão trabalhando.” P3

Enquanto “continuarmos a confundir currículo com programa e a privilegiar o manual como meio principal de acesso ao currículo” (Leite, 2010, p. 2) não destruiremos as barreiras à flexibilização do currículo, à adequação do currículo aos nossos alunos e à sua realidade.

Outra das preocupações apontadas centra-se na consecução dos objectivos definidos para o aluno com NEE. Estas dificuldades devem-se, essencialmente, à falta de tempo para trabalhar

com o aluno com NEE e, naturalmente, à falta de competência ou formação que os docentes sentem para trabalhar com estes casos.

“Para o aluno com NEE, eu gostava de ter mais formação para o ajudar, porque ele precisava que eu fizesse com ele outras actividades.” P2

“É a falta de apoio, uma vez que quem passa o dia com estes alunos sou eu e a responsabilidade acaba por ser toda minha e nem sempre isso é fácil, até porque eu não tenho formação na área de educação especial e nem sempre sei qual a melhor forma para o fazer.” P3

No que diz respeito às dificuldades, notámos que existe uma grande incidência no relacionamento entre pares, tendo os professores referido que o aluno com NEE nem sempre se relaciona adequadamente com os seus pares, normalmente porque se sente excluído ou sem motivação por pretender realizar as mesmas actividades que os colegas. De salientar que a forma como os professores se referem a este aspecto atribui implicitamente a causa destas dificuldades ao aluno com NEE, uma vez que é este que “não se relaciona adequadamente”, “se sente excluído”, etc.

São também apontadas dificuldades de foro organizacional, tais como: ausência de uma planificação diária para o aluno, que faz actividades pensadas no momento pelo professor por não ter tempo para planificar para o grupo e também para os restantes alunos que necessitam de um plano de aula diferenciado e falta de tempo para estar individualmente com o aluno, dando-lhe o apoio necessário à sua aprendizagem, especialmente devido ao número elevado de alunos na turma e, em alguns casos, devido à existência de alunos de mais de um ano de escolaridade na sala de aula conforme atesta o seguinte excerto:

“Falta de tempo para preparar as actividades com cada um, falta de tempo para estar com eles na sala de aula individualmente, falta de tempo para trabalhar em parceria com outros técnicos...e também porque acabamos por ter vários níveis numa turma, desde o 1º ao 4º ano e isso é um desafio, um processo muito complicado e difícil de gerir.” P4

Foi ainda referida a pressão dos encarregados de educação quanto à aprendizagem dos seus educandos sendo difícil para o docente que proferiu esta afirmação gerir as expectativas dos pais:

“ (os pais) estão sempre expectantes a achar que os filhos vão deixar de ter o PEI.” P3

Em síntese, tornou-se evidente na análise destes dados que os professores sentem muitas dificuldades e preocupações ao nível da gestão do currículo em turmas inclusivas e conseguem facilmente indicar diversos factores de constrangimento para esta situação, assumindo particular destaque a falta de apoio especializado na intervenção e o escasso trabalho em equipa. Neste sentido, os professores entrevistados parecem estar plenamente conscientes da necessidade da colaboração interpares e interprofissionais para o sucesso da inclusão, embora não tomem iniciativas nesse sentido.

De entre as preocupações, a necessidade de cumprir o CN é a mais evidente e a que causa maior desconforto aos professores. Apesar das orientações nacionais actuais e do debate relativo à flexibilidade curricular, parece permanecer nos professores inquiridos uma visão tecnicista do ensino (aplicação e cumprimento rígidos do CN) que tem consequências na própria noção de profissionalidade docente (Roldão, 1999; 2003). Como afirma Leite (2010, p.12):

“A mudança do papel de executor tradicionalmente exigido ao professor no nosso sistema educativo para um papel de reconstrutor do currículo face às situações concretas em que está profissionalmente inserido tem sido um processo lento e, de certo modo, doloroso, para um corpo docente formado sob a égide do cumprimento do programa e do ensino para o aluno-padrão”.

Quanto às dificuldades, a gestão do tempo e a planificação para o aluno com NEE foram, efectivamente, os aspectos mais indicados. Estes resultados são consistentes com os resultados de vários estudos levados a efeito, nos últimos anos, sobre as dificuldades dos professores na gestão de turmas inclusivas (Madureira e Leite, 2000; Silva, 2002; Lima-Rodrigues, 2007, entre outros).

Relativamente à temática de relacionamento entre pares (alunos com e sem NEE), é de sublinhar que os professores imputam os problemas existentes ao aluno com NEE e não a outros elementos do grupo, outros agentes educativos, ou até mesmo outros factores implícitos.

### ***1.6. As estratégias de intervenção dos professores em turmas inclusivas***

O último quadro aborda o tema das estratégias utilizadas pelos docentes no trabalho quer com a turma, quer com o aluno com NEE.

6º Tema – Estratégias de intervenção em turmas inclusivas							
<i>Categorias</i>	<i>UR</i>	<i>%</i>	<i>Sub-Categorias</i>	<i>UR</i>	<i>%</i>	<i>Indicadores</i>	<i>Fq. UR</i>
Intervenção com a turma	16	25,4%	Estratégias e actividades diversificadas	7	43,7%	Utilização de várias modalidades de trabalho.	1
						Diversificação de actividades	3
						Utilização de estratégias diversificadas	3
			Estratégias conducentes à autonomia	3	18,8%	Incidência em actividades promotoras da autonomia	1
						Organização de rotinas semanais	2
			Actividades participadas	3	18,8%	Incidência em actividades dinâmicas	1
						Distribuição de tarefas pelos alunos	2
			Actividades individuais	2	12,5%	Recurso ao manual	2
			Actividades interdisciplinares	1	6,2%	Organização de actividades interdisciplinares	1
			Intervenção com o aluno com NEE	47	74,6%	Estratégias e actividades específicas	40
Necessidade de actividades específicas para os alunos com NEE	1						
Adequação das actividades ao aluno	11						
Individualização das actividades a realizar pelo aluno	1						
Adequação de estratégias e materiais diferenciados para o aluno	3						
Adequação nos instrumentos de avaliação	5						
Adequação no tempo necessário à realização da avaliação	3						
Estratégias colaborativas entre alunos como factor de sucesso da inclusão	4						

			Participação nas actividades da turma	7	14,9%	Participação do aluno com NEE em todas as actividades da turma.	4
		Sem adequação de recursos didácticos para o aluno com NEE				1	
		Ausência de registos de observação para avaliação do aluno com NEE				2	

*Quadro 10 – Resultados do 6º tema da AC*

Neste tema, os docentes deram maior relevância às estratégias de intervenção com o aluno com NEE, em detrimento das estratégias de intervenção com a turma na sua generalidade. Esta situação pode dever-se ao facto de os entrevistados estarem conscientes que a entrevista pretendia abordar, especialmente, as questões relacionadas com os alunos com NEE.

Relativamente ao trabalho com a turma, podemos concluir que os docentes procuram diversificar as estratégias e as actividades na sala de aula, utilizando diversas modalidades de trabalho. Foi também referido pelos professores que procuram desenvolver nas suas salas actividades conducentes à autonomia, tais como as rotinas semanais, por considerarem que é uma competência muito importante para o desenvolvimento dos alunos. Preocupam-se igualmente com o desenvolvimento de actividades participadas, isto é, dinâmicas e com carácter de tarefa, atribuindo funções claras aos alunos, deixando explícito o que pretende que seja feito e atribuindo-lhes responsabilidade pela realização da mesma.

Em menor percentagem, 12,5% e 6,2% respectivamente, surgem as actividades individuais e as actividades interdisciplinares, sendo que estas últimas foram referidas apenas por um docente. Na verdade, não existe uma “receita” viável para todos os casos e todos os alunos, “as «boas práticas» são aquelas que apresentam respostas criativas para os problemas antigos ou «boas» respostas para a resolução de problemas imediatos” (Lima-Rodrigues, 2007, p. 36) e, para a concretização destas boas práticas, exige-se ao professor “competências efectivas de gestão da sala de aula, uma alocação de recursos adequada, o empenho na plena participação dos alunos e a utilização cuidadosa do apoio na sala de aula.” (Florian, Rose e Tilstone, 2003).

No que respeita à intervenção com o aluno com NEE, a esmagadora maioria das referências dos inquiridos incidiu sobre estratégias e actividades específicas para estes alunos:

- 1) Apoio individualizado ao aluno;
- 2) Atribuição de actividades específicas, diferentes das do restante grupo;

- 3) Adequação das actividades definidas para o grupo, de modo a que o aluno com NEE também as possa realizar;
- 4) Utilização de estratégias e materiais diferentes dos do resto da turma;
- 5) Adequação nos instrumentos de avaliação, bem como no tempo para a realização da avaliação;
- 6) Promoção de actividades colaborativas entre todos os alunos (com e sem NEE).

As referências às alíneas 1) e 3) foram significativamente superiores às restantes, pelo que podemos concluir que os docentes privilegiam o trabalho directo com o aluno, apoiando-o individualmente e optam por adequar as actividades propostas ao grupo no geral, efectuando pequenas alterações ou mudando alguns critérios na sua realização.

A adequação nos instrumentos de avaliação foi a terceira mais referida, o que demonstra que os professores têm consciência que a avaliação deve ser diferenciada. Ilustramos através de alguns excertos:

“Na avaliação ele fazia um teste diferente e mais reduzido e sempre com acompanhamento. Tinha sempre muito mais tempo que os outros.” P1

“Em termos de avaliação, eles fazem na maioria das vezes os testes com ajuda. Não fazem fichas de avaliação sumativas iguais às dos outros, são adaptadas ao nível em que se encontram. Para ser franca eu dou a todos o tempo que necessitarem para realizarem os testes, porque cada um tem o seu ritmo.” P3

“Fazem é em todos os períodos a avaliação sumativa, fazem testes diferentes e sempre com apoio meu ou então com uma das colegas que é espectacular e que já sabe que não lhe pode dizer as respostas, apenas ler o enunciado e lá vai fazendo. Em termos de tempo, é até terminarem...mais uma razão para não concordar com as provas de aferição.” P4

Também as estratégias colaborativas foram referidas por todos os docentes como um factor de sucesso da inclusão. Com efeito, a relevância de estratégias de colaboração interpares na inclusão é referida pela maior parte dos autores que se debruçaram sobre esta temática (Ainscow, 1998; Porter, 1998; Rodrigues, 2006; ...)

Constatámos ainda que há alguma preocupação em envolver o aluno com NEE em todas as actividades do grupo, para que se possa sentir integrado no trabalho. Pretende-se que o aluno faça parte do todo, não sendo entendida a diferença de todos os indivíduos do grupo mas apenas a do aluno com NEE. Esta postura face à diferença e esta referência constante ao envolvimento do aluno com NEE nas actividades do grupo é reveladora, mais uma vez, do

entendimento de alguns destes professores face à inclusão: a inclusão é participação e integração num grupo.

É também reconhecido por alguns docentes que não existem registos de observação para avaliar adequadamente os alunos com NEE e que, num dos casos, não existe adequação de recursos didácticos.

Existem, de facto, dúvidas quanto ao melhor caminho a seguir, à melhor escolha em termos de estratégias de intervenção por parte dos professores entrevistados, eles experimentam e põem em prática mas é fundamental que reflectam, que avaliem e que comecem de novo sempre que necessário. “Talvez o mais adequado seja pensarmos que as ideias bem feitas deverão provir de práticas corajosas, reflectidas e apoiadas” (Rodrigues, 2006).

Em síntese, os professores entrevistados procuram motivar os grupos para a aprendizagem através de um ensino dinâmico, diversificado e que permita o desenvolvimento da autonomia dos alunos. Porém, no trabalho com o aluno com NEE, as principais estratégias utilizadas não são reveladoras destas orientações, visto que os docentes apontam maioritariamente o apoio directo/individualizado e a adequação das tarefas atribuídos ao grupo para o aluno com NEE como as principais estratégias de intervenção com este(s) aluno(s). Esta situação demonstra que os docentes em estudo ainda optam por um ensino demasiado centrado no professor, o que não parece coerente com o seu discurso inicial.

É igualmente evidente que as estratégias escolhidas são implementadas mas não são avaliadas e repensadas caso não estejam a surtir os efeitos desejados. Os professores facilmente apontam os factores de constrangimento, mas dificilmente procuram soluções em si e nas mudanças que pode efectuar.

## **2. Resultados das observações naturalistas**

Neste ponto são apresentados os resultados da análise das quatro observações naturalistas realizadas em contexto de sala de aula. Tendo em conta os objectivos do estudo, passamos a apresentar e a analisar os quadros de cada observação. Cada aula observada é composta por um quadro relativo ao comportamento e atitudes dos alunos e professor na generalidade e outro relacionado com os comportamentos e atitudes do e para o aluno com NEE. Nas grelhas elaboradas para a observação número três acrescentámos um quadro (quadro 17) relativo aos comportamentos e atitudes entre alunos com NEE em situação de aula. Como esta situação de interacção entre alunos com NEE não foi observada nos restantes três grupos/turmas, só neste caso surgiu esta necessidade de elaborar um quadro de registo desses dados.

## 2.1. Resultados da observação na turma T1

Esta observação decorreu durante trinta minutos, após o recreio da tarde. A sala encontrava-se organizada por grupos e, anteriormente, os alunos tinham estado a trabalhar nos manuais de Estudo do Meio.

Conforme havia sido solicitado aos professores, foi-nos possível observar uma actividade no âmbito da Matemática. A professora propôs ao grupo a resolução de uma situação problemática relativa a um projecto denominado “As Olimpíadas da Matemática”, a decorrer no Agrupamento em questão. O trabalho foi realizado individualmente.

Esta turma é constituída por dois anos de escolaridade (3º e 4º anos) e, de entre os vinte e quatro alunos, há um com NEE.

### 2.1.1. A turma e o professor em situação de aula

A análise completa desta observação encontra-se no anexo XIV. Apresentamos em seguida o quadro-síntese dessa análise.

<i>Categorias de Comportamentos e atitudes</i>	<i>Subcategorias: Intencionalidade dos comportamentos e atitudes</i>	<i>Frequência</i>
Do grupo/turma	Espera (tempo morto)	3
	Confusão	1
	Concentração no trabalho	2
Da professora para o grupo	Controle do grupo	2
	Informação sobre o tema da aula	1
	Esclarecimento de dúvida	1
	Organização de actividade	2
	Instruções para a realização da actividade	1
Da auxiliar de educação	Questionamento	1

#### Quadro 11 – Comportamentos e atitudes de alunos e professor em situação de aula – turma T1

Da observação do quadro onze, constatamos que, por parte do grupo de alunos, existem três referências a situações de tempo morto ou de espera na sala de aula. A primeira, com cerca de dois minutos, surge após o recreio, antes de o professor dar as primeiras indicações; a segunda ocorre quando alguns alunos terminam a tarefa correctamente e têm de aguardar que os colegas terminem, pintando as figuras constantes na ficha (cerca de 12 minutos); a terceira situação acontece quando o aluno que se encontra sentado ao lado do aluno com NEE termina

a tarefa, sendo que a professora lhe vira a folha ao contrário, solicitando que aguarde durante cerca de sete minutos.

Num total de trinta minutos de observação, o facto de ocorrerem três períodos de tempo morto pode ser considerado problemático, tanto mais que alguns tiveram uma duração relativamente longa. Esta situação pode ser devida ao facto da metodologia de trabalho ser centrada no professor, estando os alunos dependentes das suas instruções para iniciarem e desenvolverem as tarefas. Este tipo de metodologia pressupõe “que todos os alunos abordem os mesmos conteúdos, da mesma forma e ao mesmo tempo, sendo esses conteúdos, actividades e tempos decididos pelo professor” (Leite, 2005) e origina inevitavelmente tempos mortos entre actividades, uma vez que é necessário esperar que todos os alunos (ou pelo menos a maioria) acabem a tarefa.

O período de confusão reportado no quadro anterior refere-se ao incumprimento de algumas regras de convivência em sala de aula, nomeadamente, esperar pela sua vez de falar ao invés de todos falarem ao mesmo tempo.

Quanto ao período de concentração, este surge no seguimento das explicações/indicações do professor, quando cada um inicia a actividade individualmente. Corresponde também, à concentração do aluno com NEE aquando das orientações individuais que o professor lhe dispensa.

De notar que, durante esta observação, os alunos tomaram muito poucas vezes a iniciativa de comunicação directa com a professora, pelo que o sentido da comunicação é essencialmente da professora para os alunos.

No que respeita aos comportamentos do professor para o grupo, como o quadro mostra, estes visam sobretudo organizar e controlar a actividade e ainda informar e esclarecer, como por exemplo a leitura do enunciado do problema para o grande grupo, a explicação do projecto “Olimpíadas da Matemática”, os momentos de espera do professor para garantir o silêncio na sala, etc.

A subcategoria referente ao questionamento da auxiliar surgiu devido à interrupção da mesma para saber de quem era uma bola deixada no recreio.

A partir desta análise concluímos que este foi um trabalho sugerido ao grupo pelo professor, sendo que os alunos não sabiam que actividade iriam realizar, daí alguns momentos de espera e, após a realização da actividade, os momentos sem ocupação. Também é evidente o cariz individual desta actividade, não havendo quaisquer trocas/interacções entre os alunos ou entre estes e a professora; por outro lado, como vimos, as instruções do professor foram, essencialmente, no sentido organizacional.

### 2.1.2. O aluno com NEE em situação de aula

À semelhança do anterior, este quadro representa uma pequena síntese do quadro completo que se encontra no anexo já referido.

<i>Categorias de Comportamentos e atitudes</i>	<i>Subcategorias: Intencionalidade dos comportamentos e atitudes</i>	<i>Frequência</i>
Da professora com o aluno com NEE	Ausência de resposta	1
	Resposta	1
	Distribuição de trabalho indiferenciado	1
	Acompanhamento do trabalho do aluno	4
	Feedback do trabalho realizado pelo aluno	1
	Orientações para a realização do trabalho	4
Do aluno com NEE	Espera (tempo morto)	1
	Queixa à professora sobre os colegas	2
	Atenção em situações de grande grupo	2
	Desinteresse	2
	Concentração	1
	Dificuldade na realização do trabalho	7
	Necessidade de apoio individualizado	4
	Cópia do colega do lado	2
	Motivação	3
	Satisfação pelo feedback positivo	1

*Quadro 12 – Comportamento e atitudes do e para o aluno com NEE em situação de aula – Turma T1*

No quadro doze, torna-se evidente que o acompanhamento ao aluno com NEE, bem como as orientações para que este realize o trabalho são em maior número e mais diversificadas que para os restantes alunos da turma. Esta situação parece demonstrar que o professor disponibiliza maior atenção e apoio a este aluno. No entanto, é possível que exista aqui algum efeito do observador sobre o observado, na medida em que o professor conhecia os objectivos da nossa observação. As orientações que o professor deu ao aluno consistiam em ajudá-lo a resolver a actividade, orientando o seu raciocínio e dando algumas pistas de resolução. O acompanhamento incidia sobre a constante presença do professor junto do aluno, observando o seu trabalho e dando algum feedback aos avanços que ia fazendo.

É também de referir que o comportamento do aluno com NEE parece oscilar entre situações de atenção e desatenção/desinteresse, o que demonstra alguma instabilidade no seu empenho e participação.

Como a coluna da frequência dos comportamentos mostra, o aluno com NEE revelou muitas dificuldades na realização da tarefa, necessitando de um apoio individualizado por parte da professora. As dificuldades foram demonstradas através de comportamentos como a tentativa de cópia do trabalho do colega do lado, o constante acto de escrever e apagar, entre outros. O apoio da professora consistiu, essencialmente, em ajudá-lo no processo de raciocínio e estar permanentemente ao seu lado, mesmo realizando outras actividades (como preencher o livro do ponto como foi registado).

É possível que as dificuldades manifestadas pelo aluno decorram do facto de não ter havido qualquer adaptação da actividade ao nível de competências do aluno, uma vez que lhe foi pedido que realizasse a mesma tarefa que os colegas. Esta situação resulta, como se pode ver no quadro anterior, na cópia do trabalho do seu colega de lado.

Em síntese, esta observação permite apreender uma situação de inclusão em que a não existência de adequação curricular ao aluno com NEE (ou a qualquer outro) origina a necessidade de uma constante atenção e acompanhamento do professor. Neste sentido, é possível questionar se a dependência que os alunos com NEE criam em relação aos professores (ou a outros alunos) não decorrerá, em grande parte, da ausência de planeamento curricular individualizado e adequado ao seu nível de aprendizagem. Por outro lado, esta situação pode criar problemas ao professor na gestão do grupo, uma vez que o professor, ao dar especial atenção a este aluno, não está disponível para atender e acompanhar outros alunos.

## ***2.2. Resultados da observação na turma T2***

A observação à turma T2 decorreu no primeiro tempo da manhã, após o registo pelos alunos do plano de aula. À semelhança da situação anterior, a observação teve a duração de trinta minutos. Esta turma é constituída por vinte e quatro alunos distribuídos por dois anos de escolaridade (3º e 4º) e tem um aluno com NEE.

Foi entregue a todos os alunos da turma a mesma ficha de trabalho com diversas situações problemáticas. A professora fez a abordagem do primeiro problema com todo o grupo e só após esta exploração é que os alunos começaram a trabalhar individualmente. No final, é a professora que, com a ajuda do aluno com NEE, regista no quadro a resolução do problema.

A sala de aula encontra-se disposta em filas organizadas paralelamente ao quadro, sem espaço entre as mesas (cerca de oito alunos por filas).

### 2.2.1. A turma e o professor em situação de aula

Seguidamente apresentamos um quadro-síntese dos dados obtidos nesta observação. O quadro integral pode ser consultado no anexo XV.

<i>Categorias de Comportamentos e atitudes</i>	<i>Subcategorias: Intencionalidade dos comportamentos e atitudes</i>	<i>Frequência</i>
Do grupo/turma	Espera (tempo morto)	1
	Confusão	1
	Concentração no trabalho	1
	Trabalho individual	3
	Dificuldades na realização da actividade	1
Da professora para o grupo	Controle do grupo	1
	Informação sobre o tema da aula	2
	Esclarecimento	2
	Organização de actividade	2
	Instruções para a realização da actividade	2
	Solicitação da participação dos alunos	1

Quadro 13 – Comportamentos e atitudes de alunos e professor em situação de aula – turma T2

Da análise do quadro treze, verificamos, novamente, que o docente opta por uma actividade individual, revelando preocupação em explicitar de forma clara o modo de organização da actividade, através de instruções, informações e esclarecimentos, como por exemplo: inquirir os alunos após as suas explicações, deslocar-se pela sala dando algum feedback e controlando o trabalho, dar algumas directrizes para a resolução do problema, etc. Esta atitude face à explicação da actividade revela que o docente pretende que, após as explicações, os alunos trabalhem de forma autónoma e sem interrupções ao longo da actividade.

Ao analisar o quadro de análise da observação, torna-se evidente que o professor actua enquanto decisor inquestionável das actividades a realizar. Prova disso é o facto do plano de aula estar escrito no quadro aquando da entrada dos alunos na sala. Também a ficha de trabalho foi distribuída sem que existisse qualquer tipo de discussão ou decisão do grupo/turma acerca da actividade a realizar.

O tempo de espera é referente aos atrasos na entrada dos alunos na sala de aula (às 9:00). A situação de confusão é decorrente destes mesmos atrasos, na medida em que os alunos que chegam atrasados vão interrompendo a actividade.

Como o quadro mostra, também nesta turma o papel desempenhado pelo professor é sobretudo de cariz organizacional, dando instruções sobre o tema, a organização da actividade e a forma de realização do trabalho. Existe apenas uma solicitação à participação dos alunos.

### 2.2.2. O aluno com NEE em situação de aula

O quadro seguinte representa uma síntese dos dados obtidos relativamente aos comportamentos e atitudes do e para o aluno com NEE verificados na observação da turma T2.

<i>Categorias de Comportamentos e atitudes</i>	<i>Subcategorias: Intencionalidade dos comportamentos e atitudes</i>	<i>Frequência</i>
Da professora com o aluno com NEE	Diálogo informal com o aluno	1
	Solicitação da participação do aluno	3
	Distribuição de trabalho indiferenciado	1
	Acompanhamento do trabalho do aluno	4
	Feedback do trabalho realizado pelo aluno	2
	Orientações para a realização do trabalho	1
	Controle do aluno	1
Do aluno com NEE	Diálogo informal com a professora	2
	Atenção em situações de grande grupo	3
	Desinteresse	1
	Concentração	4
	Realização da actividade	2
	Reacção ao erro positiva	1
	Motivação	4
Do grupo/turma com o aluno com NEE	Reacção aos comentários	1

*Quadro 14 – Comportamento e atitudes do e para o aluno com NEE em situação de aula – Turma T2*

Conforme se pode verificar, o trabalho realizado é indiferenciado, isto é, todos os alunos realizam a mesma actividade, o professor distribui a mesma ficha para todos.

De referir que o aluno com NEE beneficia de acompanhamento constante ao longo da actividade. A professora vai diversas vezes ao lugar do aluno, observando o seu trabalho, colaborando na execução da tarefa e dando algum feedback positivo e entusiasta. Esta situação parece-nos dever-se ao facto de todos os alunos estarem a efectuar o mesmo

trabalho individualmente, o que, de certo modo, permite ao professor disponibilizar um maior acompanhamento para esclarecer as dúvidas deste aluno, absorvendo a sua atenção quase na totalidade.

Parece-nos também evidente que o docente procura envolver o aluno na actividade, solicitando a sua participação e estabelecendo um relacionamento afável e informal com ele. Esta situação é verificável nas chamadas que a professora faz ao aluno para que este responda, ao seu pedido para que este vá ao quadro e em conversas informais (como por exemplo o estado do cabelo do aluno). Este procedimento do docente parece-nos conduzir a uma atitude do aluno motivada para a aprendizagem, especialmente nos itens relativos à atenção em situações de grande grupo, à concentração e à motivação, todos estes com três ou quatro registos na observação. Foi observado um comportamento agitado por parte do aluno mas quase sempre empenhado na resolução da tarefa, procurando comunicar com a professora e atingir o sucesso. Como afirma Correia (2008, p. 96), a criação de um ambiente baseado em interações positivas, contribuirá para salas de aula inclusivas, pois as atitudes do professor “influenciam imenso a inserção harmoniosa dos alunos com NEE na classe regular, dado que, se elas não forem adequadas, os alunos sem NEE rapidamente ficam menos receptivos à aceitação dos colegas com NEE”.

A referência que é feita relativamente à reacção ao erro corresponde a uma atitude descomprometida do aluno perante o seu engano, reagindo acotovelando o colega do lado e fazendo desta situação um motivo para se rir. Nota-se um mecanismo de defesa ao erro com este comportamento mas é igualmente evidente que o aluno ultrapassa a situação com facilidade, continuando a tentar compreender e responder ao que pergunta o docente.

A referência que é feita em termos de reacção do grupo ao comentário do aluno com NEE diz respeito a uma atitude de menosprezo ou desconsideração para com este, na medida em que os alunos gozam com um comentário do colega. Esta situação ocorreu uma vez e não foram observados comportamentos reactivos por parte do aluno com NEE a esta atitude dos colegas.

### ***2.3. Resultados da observação na turma T3***

A turma T3 é constituída por vinte e quatro alunos de 3º ano de escolaridade e nela estão incluídos seis casos de alunos com NEE.

Esta observação decorreu após o recreio da manhã, durante trinta minutos. A sala de aula onde decorreu esta observação encontrava-se dividida em três grandes grupos. Num deles estavam concentrados só alunos com NEE.

Foi observada uma actividade da área da matemática, na qual os alunos tinham de resolver uma situação problemática. Nesta turma verificámos a distribuição de trabalho diferenciado, uma vez que cinco alunos da turma receberam uma ficha de trabalho com o mesmo problema, mas com valores simplificados.

Após as explicações e algumas pistas/directrizes dadas pelo docente, o trabalho foi realizado individualmente.

### 2.3.1. A turma e o professor em situação de aula

Decorrente da observação na turma T3 foi elaborado um quadro global das informações recolhidas (anexo XVI). A partir deste, realizamos este quadro-síntese dos comportamentos e atitudes dos alunos e professores na sala de aula, para procedermos de seguida à sua análise.

<i>Categorias de Comportamentos e atitudes</i>	<i>Subcategorias: Intencionalidade dos comportamentos e atitudes</i>	<i>Frequência</i>
Do grupo/turma	Espera (tempo morto)	5
	Confusão	2
	Concentração no trabalho	1
	Dificuldades na realização da tarefa	2
	Desenvolvimento da actividade	1
Da professora para o grupo	Controle do grupo	1
	Esclarecimento	2
	Organização de actividade	5
	Feedback do trabalho realizado pelo aluno	1

*Quadro 15 – Comportamentos e atitudes de alunos e professor em situação de aula – turma T3*

No que diz respeito ao quadro quinze, constatamos que o início da actividade é demorado e confuso, totalmente dependente dos esclarecimentos e acções do docente para a realização da actividade. Os momentos de espera foram verificados diversas vezes, alguns devido aos atrasos e consequentes interrupções na chegada do recreio e outros referentes aos momentos de espera após a realização da actividade, uma vez que, assim que terminavam a tarefa, os alunos viravam a folha e aguardavam. De salientar que o primeiro aluno a acabar aguardou cerca de treze minutos até pedir à professora para ajudar a colega do lado, tendo a professora acedido ao seu pedido.

Quanto às cinco referências relativas à organização da actividade, estas correspondem a situações em que o docente orienta o trabalho que apresenta à turma: distribuição das fichas, leitura dos enunciados, verificação da realização do trabalho, etc.

Mais uma vez, foi observada uma actividade de carácter individual, numa metodologia de ensino muito dependente da orientação e controle do professor, metodologia esta que não proporciona momentos de trabalho cooperativo. Por este motivo, concluímos que as situações referidas no item “confusão” são consequência desta actuação do docente. Estas referências surgem devido ao facto do professor ser interrompido constantemente enquanto presta apoio aos alunos com mais dificuldades e, também, devido ao natural burburinho que se faz notar de forma crescente na sala de aula à medida que alguns alunos ficam “desocupados”.

### 2.3.2. O aluno com NEE em situação de aula

O quadro seguinte representa um resumo da informação recolhida relativamente aos comportamentos do e para o aluno com NEE na sala de aula da turma T3.

<i>Categorias de Comportamentos e atitudes</i>	<i>Subcategorias: Intencionalidade dos comportamentos e atitudes</i>	<i>Frequência</i>
Da professora com os alunos com NEE	Ausência de resposta	1
	Distribuição de trabalho diferenciado	2
	Organização de actividade	1
	Acompanhamento do trabalho do aluno	5
	Feedback do trabalho realizado pelo aluno	4
	Orientações para a realização do trabalho	4
Dos alunos com NEE	Desinteresse	2
	Concentração	7
	Necessidade de apoio individualizado	1
	Satisfação pelo feedback positivo	1
Do grupo/turma com os alunos com NEE	Falta de atenção à participação dos colegas com NEE	1
Dos alunos com NEE para com o grupo	Desinteresse em situações de grande grupo	1

*Quadro 16 – Comportamento e atitudes do e para o aluno com NEE em situação de aula – Turma T3*

Quanto ao quadro dezasseis, a frequência dos comportamentos relativos ao acompanhamento, feedback e orientação do trabalho do aluno com NEE são bastante elevados o que, de certo modo, pode estar condicionado pela presença do observador na sala. Por outro lado, também pode ser resultado de uma estratégia que proporcione esta situação, concentrando no professor a árdua tarefa de responder a todas as necessidades dos alunos com NEE.

Neste quadro verifica-se a distribuição de trabalho diferenciado, sendo que cinco alunos realizam o mesmo problema com algumas adequações, neste caso com valores simplificados. Esta situação, após ser apresentada ao grupo/turma, é encarada com naturalidade pelos alunos com NEE e restantes colegas que não questionam esta diferenciação no trabalho, o que nos leva a crer que esta prática é habitual nesta sala de aula.

Quanto à atitude dos alunos com NEE face à aprendizagem, consideramos conveniente referir que neste item coexistem dois tipos de situações: aquelas em que os alunos se empenham, especialmente após uma chamada de atenção pelo professor ou logo após uma situação em que lhes é dada alguma orientação ou *feedback*; e os momentos de desatenção e desmotivação para realizar a actividade. Estas oscilações são muito evidentes ao longo da observação.

Parece-nos igualmente importante referir que, nesta turma, se verificou algum desinteresse do grupo para com os alunos com NEE e vice-versa. Se por um lado os alunos com NEE não prestam atenção à discussão que é tida em grande grupo, como se a eles não lhes dissesse respeito, o mesmo acontece quando a professora convida os alunos com NEE a intervir e a comunicar os seus resultados, situação a que os restantes alunos não prestam atenção. Este fenómeno talvez se fique a dever ao facto dos alunos se encontrarem, de certo modo, “separados”, uma vez que um dos grupos da sala é constituído, apenas, pelos alunos com NEE. Assim, a turma funciona com dois subgrupos quase sem interacção entre eles e com uma diferenciação de actividades que não é individualizada, mas dirigida ao subgrupo dos alunos com NEE, considerados como um todo. Estas conclusões levam-nos a questionar se a colocação de vários alunos com NEE em cada sala será uma medida facilitadora da inclusão.

### **2.3.3. O relacionamento entre alunos com NEE em situação de aula**

Conforme referido no início da análise dos resultados das observações, só nesta turma (T3) é que surgiu a necessidade de efectuar registos relativos às interacções entre alunos com NEE, provavelmente por ser aquela em que existem mais alunos com NEE, o que dá origem, como

vimos antes, à formação de um subgrupo dentro da turma. Apresentamos em seguida um quadro-síntese dos dados obtidos.

<i>Categorias de Comportamentos e atitudes</i>	<i>Subcategorias: Intencionalidade dos comportamentos e atitudes</i>	<i>Frequência</i>
Dos alunos com NEE entre si	Conversas paralelas	2
	Cooperação	1
	Queixa dos colegas	1

*Quadro 17* – Comportamento e atitudes entre alunos com NEE em situação de aula – Turma T3

Relativamente ao quadro dezassete, torna-se evidente que, pelo facto de estarem quase todos os alunos com NEE sentados num mesmo grupo, as conversas paralelas aumentam porque, perante as dificuldades, os alunos sentem-se desocupados e iniciam facilmente a conversação acerca de assuntos não relacionados com o trabalho em curso.

No que respeita à queixa referida no quadro, este registo foi feito numa situação em que um dos alunos chama “burro” a um dos colegas. Esta situação, parecendo à partida pouco importante, deve ser referida, pois os próprios alunos demonstram ter alguma consciência de que, por fazerem parte daquele grupo são, de facto, diferentes de forma negativa, ou seja, são de alguma forma inferiores aos restantes alunos.

Foi verificada, apenas, uma situação de cooperação entre eles, o que pode decorrer quer da falta de hábitos a este nível, quer do facto de todos apresentarem dificuldades, tornando a inter-ajuda ineficaz. Neste sentido, parece-nos que a cooperação poderia existir com muito mais frequência e, preferencialmente, entre grupos heterogéneos, para que pudessem beneficiar do contacto entre eles, aprendendo e ensinando de modo dinâmico. Correia (2008) afirma que independentemente da forma como o professor introduz a aprendizagem em cooperação, necessita de passar por vários pontos que contribuirão para que sejam atingidos os resultados pretendidos. É importante que o professor tenha em conta o modo de formação dos grupos cooperativos, que deverão ser heterogéneos e formados segundo os critérios que o professor considerar importantes para a sua decisão (idade, competências, comportamento, etc.); é importante ainda que o professor desenvolva nos alunos a aprendizagem de aptidões de cooperação, munindo-os de competências adequadas para o fazerem e efectuando uma selecção adequadas dos conteúdos curriculares que podem ser trabalhados nestes moldes (Tomlinson, 2008; Heacox, 2006).

## 2.4. Resultados da observação na turma T4

A observação decorreu no período da manhã, durante trinta minutos. Foi proposta aos alunos a realização a pares de uma actividade que a docente já havia realizado com eles no dia anterior: construção livre com as peças do *Tangram* e registo dessa construção numa folha. À semelhança das observações anteriores, este professor realizou uma actividade no âmbito da matemática.

A sala encontrava-se disposta em filas paralelas ao quadro, conforme observado na sala da turma T2.

O grupo observado era constituído por vinte alunos de 3º ano (turma reduzida), tendo três casos de alunos com NEE em situação de inclusão.

### 2.4.1. A turma e o professor em situação de aula

Apresentamos seguidamente o quadro-síntese dos comportamentos e atitudes dos alunos e professores na sala de aula. O quadro geral do qual decorreu este encontra-se disponível para consulta no anexo XVII.

<i>Categorias de Comportamentos e atitudes</i>	<i>Subcategorias: Intencionalidade dos comportamentos e atitudes</i>	<i>Frequência</i>
Do grupo/turma	Espera (tempo morto)	3
	Concentração no trabalho	1
Do grupo/turma para a observadora	Atitudes face à “diferença”	1
Da professora para o grupo	Controle do grupo	5
	Informação sobre o tema da aula	1
	Organização de actividade	2

*Quadro 18* – Comportamentos e atitudes de alunos e professor em situação de aula – turma T4

No que respeita aos dados obtidos no quadro dezoito, constatamos que existem três situações de tempo de espera, as quais correspondem quer à entrada na sala de aula e respectiva preparação dos materiais (situação natural visto que a observação decorreu às nove horas, hora de entrada na sala); mas, especialmente, ao tempo morto para aqueles alunos que acabaram a actividade antes do tempo previsto e aguardam em silêncio que o resto do grupo termine. Tal como já havíamos referido relativamente a outras turmas, esta situação verifica-se pelo facto da metodologia de trabalho adoptada ser centrada no professor, sendo dada

pouca margem de autonomia aos alunos para a realização de outros trabalhos mais individualizados.

Relativamente ao item em que um dos alunos se dirige à observadora, informando-a que a aluna com NEE necessita sempre de ajuda para realizar as actividades. Este comportamento parece revelar que os alunos conjecturaram que a observação foi realizada apenas para os alunos com NEE e não para observar a turma na sua globalidade. Consideramos que esta informação poderá ter sido passada pelo docente que colaborou neste estudo, levando o aluno a querer cooperar com o trabalho de observação que estava a ser realizado. Prova da preparação dos alunos para esta aula observada é o facto de terem efectuado no dia anterior a mesma actividade proposta no dia da observação, como forma de preparação. Esta situação terá, certamente, condicionado a recolha de dados nesta sala de aula (T4).

O docente observado revela muita preocupação pela disciplina do grupo, adoptando diversas estratégias para atingir esse fim, tais como: pedir silêncio, chamar a atenção dos alunos e deslocar-se constantemente pela sala para controlar o trabalho realizado. Torna-se evidente que, para este professor, manter a disciplina na sala é fundamental no trabalho com a turma.

#### 2.4.2. O aluno com NEE em situação de aula

O quadro dezanove refere-se aos comportamentos e atitudes do e para o aluno com NEE na sala de aula do professor P4, apresentados de forma sintetizada.

<i>Categorias de Comportamentos e atitudes</i>	<i>Subcategorias: Intencionalidade dos comportamentos e atitudes</i>	<i>Frequência</i>
Da professora com o aluno com NEE	Questionamento	2
	Distribuição de trabalho indiferenciado	1
	Acompanhamento do trabalho do aluno	4
	Feedback do trabalho realizado pelo aluno	3
	Orientações para a realização do trabalho	3
Do aluno com NEE	Espera (tempo morto)	1
	Resposta	3
	Desinteresse	4
	Dificuldade na realização do trabalho	5
	Necessidade de apoio individualizado	3
	Falta de reacção a comentários externos	1

Do grupo/turma com o aluno com NEE	Cooperação/trabalho a pares	5
------------------------------------	-----------------------------	---

*Quadro 19* – Comportamento e atitudes do e para o aluno com NEE em situação de aula –  
Turma T4

Mais uma vez, no quadro relativo ao comportamento e atitudes do e para o aluno com NEE, observamos valores bastante elevados de acompanhamento, feedback e orientação face ao trabalho do aluno com NEE. O professor senta-se várias vezes junto dos alunos com NEE, nas suas deslocações na sala privilegia a passagem por estes alunos, dá alguma ajuda na realização da tarefa, coloca algumas questões para aferir se os alunos estão a compreender a actividade e aproveita para abordar alguns conteúdos implícitos, dá algum feedback positivo, etc.

De referir que as situações de desinteresse também são muito observadas. Especialmente uma das alunas com NEE distrai-se com facilidade, procura interagir com os colegas de forma lúdica e termina as actividades demasiado depressa, devido à fraca motivação para as realizar. A professora decidiu sugerir a essa aluna com NEE que desenhasse um amigo, para não ficar desocupada no decorrer da actividade; no entanto, a aluna realizou a tarefa muito depressa e sem interesse, talvez por não ser do seu agrado ou por já a ter realizado diversas vezes.

A destacar que foi apenas nesta observação que se verificaram situações de cooperação e trabalho entre pares. A aluna que trabalhava directamente com uma das colegas com NEE demonstrou ser hábito actuar em parceria com ela, conhecendo-a e desenvolvendo estratégias adequadas para a levar a realizar as tarefas: falava-lhe calmamente, dava alguma ajuda física, colocava-lhe questões, seguia as estratégias da professora, etc. No entanto, relativamente aos restantes alunos, apesar de o professor ter indicado que a actividade deveria ser realizada a pares, esta desenvolveu-se de modo individual, isto é, apesar de usarem o mesmo material (*Tangram*), os registos foram feitos individualmente. Esta situação torna-se enganadora, uma vez que não estamos, de facto, a falar de trabalho em parceria ou estabelecimento de interacções e trocas de conhecimentos com vista a uma resolução conjunta do problema.

## **2.5. Resultados globais das observações**

De modo a obter uma visão global sobre as práticas observadas, comparámos os resultados das quatro observações. Para a discussão destes resultados, mobilizámos ainda os resultados

das entrevistas, de forma a confrontar a observação da prática com o discurso que sobre ela se faz.

### 2.5.1. A turma e o professor em situação de aula

No quadro seguinte, apresentamos a análise global de todas as observações efectuadas relativas aos comportamentos e atitudes dos alunos e professores em situação de aula, de modo a procedermos à discussão dos resultados obtidos.

<i>Categorias de Comportamentos e atitudes</i>	<i>% Cat.</i>	<i>Subcategorias: Intencionalidade dos comportamentos e atitudes</i>	<i>Obs.</i>	<i>Freq</i>
Do grupo/turma	45,8%	Espera (tempo morto)	O1, O2, O3, O4	12
		Confusão	O1, O2, O3	4
		Concentração no trabalho	O1, O2, O3, O4	4
		Trabalho individual	O2	3
		Dificuldades na realização da actividade	O2, O3	3
		Desenvolvimento da actividade	O3	1
Dos professores para o grupo	52,5%	Controle do grupo	O1, O2, O3, O4	6
		Informação sobre o tema da aula	O1, O2, O4	4
		Esclarecimento	O1, O2, O3	5
		Organização da actividade	O1, O2, O3, O4	11
		Instruções para a realização da actividade	O1, O2	3
		Solicitação da participação dos alunos	O2	1
		Feedback do trabalho realizado pelo aluno	O3	1
Da auxiliar de educação	1,7%	Questionamento	O1	1

*Quadro 20 – Análise global dos comportamentos e atitudes de alunos e professor em situação de aula*

A partir da análise de cada uma das observações e da consulta do quadro vinte com a análise global dos comportamentos e atitudes de alunos e professor em situação de aula, concluímos que a metodologia de trabalho adoptada pelos docentes está, essencialmente, centrada no professor, não se tendo observado situações em que os alunos tenham sido incitados a tomar iniciativas, a fazer propostas, a resolver situações ou a tomar decisões. Com efeito, é o

professor que apresenta as tarefas sem as discutir com o grupo e é o professor que orienta e controla todo o trabalho, estando os alunos dependentes dele para passarem a outra tarefa.

Por outro lado, é possível também perceber que os professores privilegiam o trabalho individual nas sessões observadas, não tendo sido observadas situações de trabalho de grupo. Este trabalho individual corresponde, na maior parte das vezes, à realização de fichas de trabalho ou tarefas provenientes do projecto “As Olimpíadas da Matemática” desenvolvido em todo o Agrupamento, que consiste na resolução de situações problemáticas. Apesar de o trabalho ser individual, não é individualizado para cada um ou para alguns alunos, não tendo sido observadas situações de diferenciação, à excepção de uma turma em que o professor apresentou a mesma situação problemática mas com dados/valores diferentes. No entanto, essa diferenciação é realizada para todo o subgrupo dos alunos com NEE, os quais pareciam apresentar características e problemáticas diversas.

Conforme podemos verificar nos dados obtidos através das entrevistas realizadas, os professores indicam como estratégias de trabalho com o grupo a diversificação das modalidades de trabalho. Porém, nas aulas observadas, assistimos apenas a situações de trabalho individual, talvez porque os professores se sentem mais à vontade para intervir com o grupo com esta modalidade de trabalho, considerando provavelmente que assim será mais fácil garantir a organização e gestão das actividades e comportamentos dos alunos.

Em todo o caso, os docentes deixam bem claro para o grupo o que se pretende com as tarefas a realizar, informando, esclarecendo e organizando a actividade, fornecendo, portanto, um enquadramento estruturante para o trabalho dos alunos. É ainda de referir que os professores procuram garantir um ambiente calmo e disciplinado, atitude que foi registada em todas as observações.

Estamos perante práticas de cariz essencialmente transmissivo, nas quais a aplicação prática se segue à exposição e é realizada individualmente por cada um dos alunos, fazendo todos o mesmo trabalho, tanto quanto possível ao mesmo tempo. Estas práticas têm o seu lugar nos processos de ensino e podem ser importantes num certo tipo de aprendizagens, mas o facto de termos encontrado o mesmo tipo de práticas em todas as turmas observadas leva-nos a questionar se existem outras ou se existirá uma tendência para repetir a mesma estratégia e estrutura de actividade, mudando apenas os conteúdos e as áreas disciplinares. Em todo o caso, esta é uma conclusão que não podemos tirar, uma vez que apenas fizemos uma observação em cada sala.

Ao confrontarmos os dados obtidos nas entrevistas com as observações de aula, podemos aferir que, apesar de ter sido referido pelos docentes que procuram realizar actividades conducentes à autonomia e responsabilização, as tarefas/actividades escolhidas não foram ao

encontro desta premissa, talvez pelo facto destes conceitos de autonomia e responsabilidade serem ainda entendidos de forma linear nas nossas escolas, isto é, um aluno é considerado autónomo e responsável se realizar as actividades sozinho e sem a colaboração do professor. Será que autonomia e responsabilidade não deveria ser aplicada a todo o processo de aprendizagem, garantindo um envolvimento efectivo dos alunos no seu percurso escolar?

Os dados são coincidentes entre entrevistas e observações relativamente ao desenvolvimento de actividades participadas, isto é, dinâmicas e com carácter de tarefa, atribuindo funções claras aos alunos, deixando explícito o que se pretende que seja feito e atribuindo-lhes responsabilidade pela realização da mesma. Isto foi possível constatar em todas as sessões.

### 2.5.2. O aluno com NEE em situação de aula

Neste quadro a análise global é feita relativamente aos comportamentos e atitudes do e para o aluno com NEE nas quatro salas de aula onde decorreu a nossa observação.

<i>Categorias de Comportamentos e atitudes</i>	<i>% Cat.</i>	<i>Subcategorias: Intencionalidade dos comportamentos e atitudes</i>	<i>Obs.</i>	<i>Freq</i>
Dos professores para com o aluno com NEE	42,7%	Ausência de resposta	O1, O3	2
		Resposta	O1	1
		Distribuição de trabalho indiferenciado	O1, O2, O4	5
		Acompanhamento do trabalho do aluno	O1, O2, O3, O4	16
		Feedback do trabalho realizado pelo aluno	O1, O2, O3, O4	10
		Orientações individuais para a realização do trabalho	O1, O2, O3, O4	11
		Diálogo informal com o aluno	O2	1
		Solicitação da participação do aluno	O2	3
		Controle do aluno	O2	1
		Organização da actividade	O3	1
		Questionamento	O4	2
Dos alunos com NEE	51,6%	Espera (tempo morto)	O1, O4	2
		Queixa à professora sobre os colegas	O1	2
		Atenção em situações de grande grupo	O1, O2	5
		Desinteresse	O1, O2, O3, O4	8
		Concentração	O1, O2, O3	11
		Dificuldade na realização do trabalho	O1, O4	8
		Necessidade de apoio individualizado	O1, O3, O4	8

		Cópia do colega do lado	O1	2
		Motivação	O1, O2	7
		Satisfação pelo feedback positivo	O1, O3	2
		Diálogo informal com a professora	O2	2
		Realização da actividade	O2	2
		Reacção despreocupada ao erro	O2	1
		Falta de reacção a comentários externos por parte dos colegas	O4	1
		Resposta	O4	3
Do grupo/turma com o aluno com NEE	4,8%	Reacção aos comentários do aluno com NEE	O2	1
		Indiferença à participação do aluno com NEE na sala	O3	1
		Cooperação/trabalho a pares	O4	4
Do aluno com NEE para com o grupo	0,9%	Desinteresse em situações de grande grupo	O3	1

*Quadro 21 - Análise global dos comportamentos e atitudes do e para o aluno com NEE em situação de aula*

Da análise deste quadro no que se refere à intervenção dos professores com os alunos com NEE, concluímos que em todas as observações os professores acompanham o trabalho do aluno, dão-lhe feedback e transmitem orientações individuais para que consiga realizar as tarefas. Estes dados permitem concluir que existe uma efectiva preocupação em garantir que o aluno com NEE tem o máximo de ajuda possível por parte do docente. Esta constatação é coincidente com o que foi referido pelos professores nas entrevistas, uma vez que destacaram como uma das principais estratégias de intervenção com o aluno com NEE o apoio individualizado. Conforme afirma González (2002, p. 156), de todas as estratégias que podem ser empregues no tratamento da diversidade, o apoio individualizado é o mais comum. Este...

“(...) é feito de modo habitual, e nem sempre sistematizado, pelos professores, que recorrem a ele para reforçar a explicação de determinados conceitos ou procedimentos, que apresentam uma especial dificuldade para o grupo ou para um aluno concreto”.

Foi igualmente referido nas entrevistas que a promoção de actividades colaborativas entre todos os alunos (com e sem NEE) era uma das estratégias utilizadas pelos docentes, porém, conforme se pode observar, esta só se verificou em apenas um caso e, na realidade, não se trata de uma efectiva actividade de colaboração ou entreaajuda.

Roldão (2003, p. 48) apresenta alguns dados de investigação que confirmam esta situação, referindo a autora que:

“(…) as práticas diferenciadoras adoptadas só excepcionalmente incorporam, por exemplo, actividades de entreaajuda planeada no interior de grupos heterogéneos, ou estratégias em que se rentabilizem as diversidades em presença para uma aprendizagem colectiva segundo uma organização colaborativa”.

Neste quadro, observamos ainda que, na maioria das situações, os professores não atribuíram trabalho diferenciado ao aluno com NEE, realizando estes a mesma tarefa que os colegas. Quando comparados estes dados com as afirmações obtidas nas entrevistas relativamente à necessidade de diferenciação de estratégias e actividades para estes alunos, não podemos deixar de referir que, na prática, o trabalho é, no fundo, igual para todos. Como afirma Roldão, (2003, p. 42),

“O uso da retórica de diferenciação tornou-se, no senso comum dos professores e no discurso dominante, uma espécie de recurso tão inevitável como milagroso na «cura» dos males que alegadamente afectam a escola, sem que, contudo, dele decorram acções concretas visando a melhoria real da aprendizagem.”

Na verdade, ao contrário do que afirmaram os professores, referindo que atribuem actividades específicas diferentes das do restante grupo, que adequam as actividades definidas para o grupo, de modo a que o aluno com NEE também as possa realizar e que utilizam estratégias e materiais diferentes dos do resto da turma, nas sessões observadas essas adequações não foram verificadas, à excepção de uma turma. No entanto, mesmo nesta aula da turma T3, a adequação da actividade assentou numa simplificação do conteúdo trabalhado, a forma mais simplista de realizar a diferenciação curricular.

As situações de concentração e desinteresse encontram-se com valores bastante semelhantes, o que revela que o comportamento dos alunos vai oscilando ao longo das sessões observadas. De um modo geral, os alunos iniciam a actividade motivados mas, à medida que as dificuldades vão surgindo, vão-se desconcentrando e desinteressando pela tarefa sugerida. Em nenhuma das situações o aluno com NEE foi capaz de, autonomamente, solucionar os seus problemas, teve sempre de recorrer ao apoio do docente, o que acaba por sobrecarregar o professor e focar todas as suas atenções no aluno com NEE, tornando-o indisponível para os restantes alunos.

Ao confrontarmos estes resultados com as principais dificuldades de gestão curricular em turmas inclusivas referidas pelos professores nas entrevistas, concluímos que a gestão do tempo e a planificação diferenciada para os alunos com NEE são, como os professores apontam, os principais problemas destes docentes do 1º ciclo. De facto, é possível confirmar estas dificuldades nas aulas observadas, na medida em que não há um plano diferenciado para os alunos com NEE, sendo algumas das tarefas de difícil realização para estas crianças, o que exige um apoio constante do professor. Como vimos antes, esse apoio individualizado acaba por consumir toda a atenção do professor.

Parece possível concluir, a partir das observações, que estas dificuldades na gestão do tempo decorrem, pelo menos em parte, do tipo de estratégias utilizadas. Na verdade, não conhecendo os alunos a sequência das actividades e estando o início e final destas totalmente dependente da palavra do professor, torna-se difícil gerir um grupo com ritmos e capacidades heterogéneos. A quantidade de “tempos mortos” observados em todas as turmas parece ser uma clara consequência desta opção estratégica.

Por outro lado, a ausência de um planeamento mais individualizado e adequado às necessidades educativas especiais de alguns alunos, agrava o problema da gestão do tempo e da atenção do professor aos restantes elementos da turma, uma vez que os primeiros necessitam de mais apoio e acompanhamento para realizar actividades que, aparentemente, não correspondem ao seu nível de aprendizagem. Além de tornar difícil a gestão da turma, esta necessidade constante de apoio torna os alunos com NEE cada vez mais dependentes do professor para a realização de tarefas, desmotivando imediatamente quando deixam de ter a atenção do adulto.

A predominância do trabalho realizado individualmente (mas sem individualização) e a ausência de trabalho cooperativo entre os alunos leva-nos ainda a questionar o discurso relativo à inclusão expresso nas entrevistas. Com efeito, a inclusão parece corresponder essencialmente à colocação dos alunos em sala de aula, não sendo notória uma real preocupação com a forma como os alunos interagem uns com os outros ou com o modo como se podem organizar para realizar actividades correspondentes a um objectivo comum, aprendendo colaborativamente. Na verdade, a única vez que se observou a organização em subgrupo, este era formado apenas por alunos com NEE, funcionando de forma marginal em relação aos restantes alunos.

## CONCLUSÕES FINAIS

O presente estudo teve como objectivo geral identificar as concepções e práticas de diferenciação curricular para alunos com NEE no 1º CEB.

Perante este objectivo foram colocadas diversas questões que pretendemos ver esclarecidas:

i) como percebem os professores o seu papel na gestão curricular? ii) como percebem os prof.s o seu papel na elaboração dos programas educativos individuais para os alunos com NEE? iii) que tipo de adequações curriculares são feitas para os alunos com NEE e como são desenvolvidas na prática? iv) que estratégias de ensino usam os professores nas turmas inclusivas e que efeitos têm nos comportamentos e atitudes dos alunos com e sem NEE?

Tendo em conta estas questões, definiram-se objectivos específicos para este trabalho. Para a consecução destes objectivos e a obtenção de resposta às perguntas de partida, elaborou-se um plano de pesquisa que incluiu entrevistas e observação de aulas.

Procuraremos agora relacionar os resultados obtidos com os objectivos do estudo, de modo a ser possível extrair algumas conclusões.

Relativamente ao **primeiro objectivo** (conhecer a concepção dos professores do 1º CEB sobre o seu papel como gestores do currículo), consideramos que existe alguma resistência face à introdução, no sistema educativo português, da noção de flexibilidade curricular e às mudanças que essa inovação implica no papel dos professores. Com efeito, a massificação do ensino e a diversidade da população escolar daí decorrente exige hoje que os professores deixem de ser meros aplicadores dos programas e se assumam como gestores do currículo, reorganizando-o de acordo com as situações e necessidades concretas e criando dispositivos de aprendizagem que possam dar resposta à heterogeneidade dos alunos.

Essa resposta começa por tomar forma nas orientações gerais das escolas/agrupamentos e nos seus documentos organizadores (Projecto Educativo, Projecto Curricular de Escola). Nas entrevistas realizadas, é patente a indiferença dos professores face a tais documentos, quer por os considerarem mera necessidade de cumprimento de burocracia centralmente definida, quer por não equacionarem a relação directa destes com a sua prática. Esta indiferença assumida pelos professores face aos documentos orientadores da política da escola torna possível questionar se os professores do 1º ciclo entrevistados se sentirão realmente como fazendo parte de um agrupamento de escolas...

A resposta à heterogeneidade dos alunos planeia-se e desenvolve-se ainda em contexto de turma e sala de aula, através da elaboração do PCT e da criação de processos de diferenciação

curricular. No entanto, torna-se evidente, a partir da análise das entrevistas, que a diferenciação curricular é uma tarefa difícil para os professores que não sabem como “desmontar” o currículo e agir como verdadeiros decisores curriculares. De um modo geral, todos os docentes se esforçam por aplicar o Currículo Nacional a todos os alunos, tanto quanto possível de maneira uniforme. A utilização do manual funciona, também, como um obstáculo na definição de adequações curriculares individuais baseadas nas necessidades e interesses dos alunos, pois os professores pretendem que todos realizem todas actividades constantes nos manuais escolares. A necessidade constante do manual transforma-o num guia do ensino, como se as funções de deliberação curricular dos professores fossem delegadas neste instrumento de trabalho.

Na verdade, os professores parecem manter-se dentro da sua “área de conforto”, receando arriscar e assumir um papel mais dinâmico e decisor. Este parece ser, indubitavelmente, o maior obstáculo à operacionalização da inclusão dos alunos com NEE.

Relativamente ao **segundo objectivo**, no qual se pretende conhecer a concepção dos professores do 1º CEB sobre o seu papel na decisão das medidas educativas a adoptar com alunos com NEE, constatámos que, ao contrário do que é preconizado na nova legislação, os professores do ensino regular, na sua maioria, não realizam o PEI em parceria com o professor de EE e os encarregados de educação dos alunos com NEE. A crescente responsabilidade atribuída aos professores do regular na elaboração deste documento ainda não é aplicada, pelo menos em três destes casos, sendo que os PEI são elaborados pelos professores de educação especial. O professor responsável toma apenas conhecimento do documento, apresentando algumas sugestões ou indicando pequenas alterações, caso as tenha.

Na verdade, as entrevistas permitem perceber que os docentes sabem que são os principais actores da inclusão e que lhes cabe um papel importante nas decisões curriculares relativas aos alunos com NEE, embora não assumam essa responsabilidade.

Esta constatação parece estar relacionada com as percepções dos professores sobre a Inclusão. Com efeito, os resultados da análise das entrevistas permitem concluir que, de um modo global, os alunos com NEE inseridos no grupo/turma são entendidos como um “desvio à norma”, isto é, o aluno com NEE não corresponde ao padrão normal de aluno. Deste modo, aferimos, também, que a diferença não parece ser entendida como natural numa sociedade cada vez mais heterogénea, mas como um factor negativo e gerador de alguma insegurança para os professores. Para os professores entrevistados parece continuar a existir um modelo ideal de turma, o qual corresponde a um grupo de crianças com a mesma idade, as mesmas condições de partida e o mesmo ritmo de aprendizagem.

De um modo geral, alguns docentes consideram a inclusão benéfica quer para o aluno com NEE, quer para os restantes alunos do grupo, desde que os casos/problemáticas não sejam muito graves.

De referir que, apesar de ser esta a opinião geral, os professores revelaram, ainda, bastantes dúvidas quanto à total inclusão destes alunos nas classes regulares, especialmente por considerarem que as escolas e os seus agentes não estão preparados para esta tarefa, assumindo não saber trabalhar de um modo pedagogicamente adequado com esta população. Os professores evidenciam as dificuldades dos alunos com NEE, assim como as exigências profissionais que lhes são incumbidas na prestação do melhor serviço a estes e a todos os alunos.

Parece-nos que os professores ainda sentem bastante insegurança e inquietação na operacionalização da inclusão nas suas salas de aula. Evidenciam alguns conhecimentos baseados na teoria e/ou na experiência; porém, as dificuldades e os receios que sentem limitam todo este processo. A inclusão é entendida, muitas vezes, como participação, inserção no grupo, especialmente em termos de socialização, não sendo dado o devido valor à necessidade de garantir o sucesso destes alunos. Pelo contrário, o insucesso dos alunos com NEE parece ser sempre justificável, quer pelas características e dificuldades que estes apresentam, quer pelas condições organizacionais nas escolas. Deste modo, nunca há questionamento e reflexão sobre as oportunidades educativas que são proporcionadas a estes alunos pelos docentes na sala de aula.

No que diz respeito ao **terceiro objectivo**, relativo à selecção das medidas educativas e às formas de elaboração das adequações curriculares para os alunos com NEE no 1º CEB, os resultados do estudo revelam que os professores têm também alguma dificuldade nesta área. Com efeito, as observações mostram que nem sempre as adequações e as medidas são diferenciadas e concertadas de acordo com as necessidades dos alunos com NEE.

Na maioria dos casos, elas parecem existir nos documentos escritos, mas em sala de aula o aluno com NEE segue o mesmo currículo que o grupo, com recurso a algumas estratégias de individualização. Dos dados obtidos na observação de aulas, constatámos que as adequações em situação pedagógica consistem, essencialmente, no questionamento directo e apoio/accompanhamento individualizado. Quando, apesar desse apoio, os alunos com NEE se mostram incapazes de completar as tarefas e atingir os objectivos comuns, os professores tendem a aceitar a dificuldade como definitiva e prosseguem para outras actividades com toda a turma, o que corresponde, na prática, à eliminação desses objectivos no percurso de aprendizagem do aluno.

Assim, ao contrário das recentes orientações do Decreto-lei 3/2008, que apelam à introdução de objectivos e conteúdos intermédios na elaboração das adequações curriculares, os professores optam por eliminar, reduzir ou simplificar conteúdos, referindo, nas entrevistas, a falta de formação para realizar adequações curriculares. Afirmam não saber onde e como alterar o currículo de acordo com as especificidades dos alunos e não saber como definir os objectivos e conteúdos intermédios referidos anteriormente. De forma geral, os docentes referem que as ACI que constam no PEI dos alunos com NEE consistem, essencialmente, na utilização de diferentes metodologias, redução ou simplificação de conteúdos/objectivos e adequações no processo de avaliação.

Esta última medida foi referida por todos os docentes. Os professores parecem dar bastante importância à adequação das formas e instrumentos de avaliação, talvez devido ao facto de, na nova legislação se encontrar contemplada uma alínea (d) específica para esta medida, ou seja, as adequações na avaliação podem ser realizadas isoladamente, sem relação com as adequações curriculares (alínea b). Consideramos também que a implementação desta medida talvez seja menos difícil para os professores, na medida em que a avaliação destes alunos se baseia em testes que, de certo modo, se adequam mais facilmente do que todo um processo de mudança de práticas e da essencial diferenciação pedagógica em sala de aula inclusiva. Em todo o caso, a diferenciação nos instrumentos e, sobretudo, nos critérios de avaliação implica, na maior parte dos casos, alterações a nível dos objectivos e conteúdos, alterações de que os professores parecem não estar muito conscientes.

Quanto aos processos de ensino desenvolvidos em salas de aula inclusivas, o nosso **quarto objectivo**, a análise das observações de aula revela que os professores usam maioritariamente a exposição/explicação oral e o decorrente questionamento dos alunos, assim como a realização de exercícios essencialmente de execução individual.

Nas observações de aulas, não foi verificada a existência de espaços diferenciados para a realização de diferentes actividades, de modo a que os alunos pudessem realizar, em simultâneo, percursos de aprendizagem diferenciados com acesso a materiais de apoio ao trabalho autónomo, incluindo instrumentos de registo e controlo desse mesmo trabalho. Estas estratégias poderiam não só facilitar a motivação e o conseqüente empenhamento dos alunos mas, especialmente, pôr em prática os princípios da intervenção em turmas inclusivas.

Com efeito, as estratégias observadas nas quatro sessões parecem não proporcionar um ambiente promotor da inclusão, na medida em que não se assume uma prática activa e de cooperação, nem se criam situações diversificadas de aprendizagem, o que, como vimos no enquadramento teórico, é essencial no trabalho com grupos heterogéneos. A procura de estratégias que favoreçam a autonomia dos alunos no seu processo de aprendizagem e

promovam o trabalho em parceria e a entreaajuda irá favorecer os processos de diferenciação efectiva, uma vez que nem todos os alunos têm de realizar a mesma tarefa ao mesmo tempo, o que alguns só conseguem com um apoio constante do professor, conforme pudemos verificar nas aulas que observámos. Enquanto a metodologia de trabalho for maioritariamente colocada no ensino directo pelo professor, nas suas orientações e não nos processos de aprendizagem pelos alunos, a gestão das turmas inclusivas acarretará inevitavelmente problemas na gestão do tempo de atenção do professor, uma assinalável quantidade de tempos mortos que dão origem a comportamentos de indisciplina e, em última análise, o insucesso de alguns alunos. Por isso, como vimos no enquadramento teórico, é importante que os professores partilhem o seu “poder” com os alunos, dando-lhes a oportunidade para trabalhar autonomamente, responsabilizando-os pela gestão do seu tempo e pela progressão das suas aprendizagens, apoiando esse processo com materiais individualizados e instrumentos de auto-monitorização adequados à actividade e às características do aluno, tenha ou não NEE.

A ausência destas estratégias torna especialmente difícil e penosa para os professores a acção pedagógica em turmas inclusivas. As dificuldades de diferenciação do trabalho para o aluno com NEE decorrem, segundo os professores entrevistados, de diversos factores condicionantes, tais como: dificuldades na gestão do tempo para individualizar o ensino na sala de aula, o número elevado de alunos na turma, a existência de mais do que um ano de escolaridade em cada sala e a falta de formação para realizar um trabalho adequado com o aluno com NEE.

Relativamente a esta última condicionante referida pelos professores, consideramos que é evidente a insegurança que sentem e a consciência que têm que a qualidade do trabalho com o aluno com NEE fica comprometida devido à sua falta de formação. De referir que, apesar de ter sido dito nas entrevistas que a formação deveria incidir sobre os diferentes tipos de NEE, as observações de aula revelaram que as carências formativas dos professores parecem ser anteriores a esta questão, uma vez que incidem, antes de mais, na gestão do currículo em grupos heterogéneos. Com efeito, não será a aquisição de conhecimentos sobre as diferentes deficiências que irá reduzir as dificuldades dos professores na gestão e organização das suas turmas. Subjacente ao discurso dos professores, parece estar a crença de que existe uma metodologia específica para ensinar o aluno portador de uma dada deficiência ou problemática e que a aplicação dessa metodologia em sala de aula inclusiva garantiria o sucesso escolar deste. Na verdade, as técnicas específicas para alunos com NEE são circunscritas a aspectos muito particulares e, quando necessárias, são desenvolvidas individualmente com a criança pelos professores e técnicos de Educação Especial. Como vimos

no enquadramento teórico, a aprendizagem dos alunos com NEE leva mais tempo, exige mais apoio, implica uma individualização do percurso, mas não existem metodologias milagrosas adequadas a cada uma das problemáticas.

Neste sentido, consideramos que a melhoria da qualidade da gestão das práticas curriculares implica um investimento na formação inicial. Este investimento, porém, não pode ser acometido apenas à introdução ou alargamento do número de horas de disciplinas específicas sobre NEE. Para desenvolver nos futuros professores a segurança necessária ao estabelecimento de opções estratégicas adaptadas, parece imprescindível o envolvimento neste processo das disciplinas de didáctica, de forma a criar hábitos de diferenciação e adequação no interior das áreas curriculares. Por outro lado, a preparação dos futuros professores para lidar com turmas inclusivas passa ainda pela realização dos estágios em situações de inclusão, com a devida supervisão e apoio. Só deste modo poderão ser preparados os professores para a heterogeneidade e para a gestão da mesma.

Não obstante, a formação contínua para os professores que já se encontram a exercer funções parece-nos, igualmente, fundamental. Nestas formações, consideramos que os professores devem ser desafiados a experimentar e arriscar outras práticas, pedagogias activas e dinâmicas que permitam uma efectiva inclusão de todos os alunos, através de uma intervenção centrada nos processos de aprendizagem dos alunos e não apenas em estratégias de transmissão e aplicação de conhecimentos.

Em síntese, os dados obtidos nas entrevistas permitem perceber que os professores concebem algumas respostas diferenciadas para o sucesso educativo dos alunos com NEE, mas os resultados das observações levam-nos a constatar que são pouco usadas na prática. Os professores tendem a organizar uniformemente as situações de ensino e não adequam o nível dos objectivos ao nível de aprendizagem de alguns alunos com NEE, limitando-se a dar-lhes mais apoio individualizado, na tentativa que estes realizem o mesmo trabalho que os outros alunos. Quando não o conseguem, não procuram outras estratégias ou actividades. Esta forma de organizar e gerir o trabalho em sala de aula cria problemas na gestão do grupo e das actividades e leva a que a inclusão se transforme num acréscimo de trabalho para o professor sem resultados de aprendizagem visíveis, o que confirma as reservas e dúvidas colocadas pelos entrevistados.

Por outro lado, é possível concluir que as soluções pedagógicas são escassamente partilhadas e discutidas entre os professores das turmas e entre estes e os professores de Educação Especial. De facto, não são evidentes os momentos de reflexão, entreajuda e avaliação do trabalho desenvolvido entre o professor do regular e o professor de Educação Especial, situação que funcionaria como estímulo e encorajamento para arriscar na tomada de decisões.

No rumo à inclusão, a reflexão e discussão conjunta são fundamentais para traçar o caminho mais adequado na resposta às diferenças e diversidade dos nossos alunos, porque é na vivência e na partilha das nossas experiências que crescemos e desenvolvemos um conjunto de atitudes, conhecimentos e capacidades.

Os resultados deste estudo poderiam ter sido enriquecidos se tivéssemos recorrido também à análise documental. De facto, a ausência de análise detalhada dos PEI e das ACI impossibilitou a confirmação de alguns dados. No entanto, essa análise e a triangulação dos resultados com aqueles que nos foi possível obter requeria mais tempo do que dispúnhamos para a elaboração do trabalho.

Na mesma linha de pensamento, parece-nos que a realização de mais observações em sala de aula nos teria permitido confirmar ou infirmar as hipóteses de explicação de algumas das situações observadas e das inferências feitas a partir das mesmas.

De referir, ainda, que o facto de exercer como professora do Agrupamento em questão pode ter dificultado o distanciamento em relação à situação e aos sujeitos que participaram neste estudo. Por outro lado, essa condição permitiu uma maior inserção e compreensão do contexto, o que pode ser útil num estudo de carácter qualitativo.

Importa ainda lembrar que se trata de um estudo com uma amostra de conveniência, pelo que os resultados não são generalizáveis. No entanto, como na maior parte dos estudos qualitativos, as suas conclusões podem ser o ponto de partida para outros estudos.

Assim, a partir destes resultados, parece-nos que seria importante tentar conhecer as estratégias que são usadas em salas de aula nas quais a inclusão é bem sucedida, ou seja, tentar compreender como são planeadas, implementadas e avaliadas as chamadas “boas práticas” de inclusão. Para tal, parece-nos que será de intensificar o recurso a observações em sala de aula como processo de recolha de dados, uma vez que esta técnica se revela especialmente produtiva na análise de práticas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

**AINSCOW, M., PORTER, G. E WANG, M.** (1998). *Caminhos para as Escolas Inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

**BARDIN, L.** (1977). *Análise de Conteúdo*. França: Edições 70.

**BAUTISTA, R.** (1993). *Necessidades Educativas Especiais* Lisboa: Dinalivro

**BRENNAN, W.K.** (1985). *Curriculum for Special Needs*. Philadelphia: Open University Press.

**BOGDAN, R. & BIKLEN, S.** (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução às Teorias e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.

**CARMO, H. e FERREIRA, M.** (2008). *Metodologia da Investigação – 2ª Edição*. Lisboa: Universidade Aberta.

**CORREIA, L. M.,** (2008). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: Um guia para educadores e professores – 2ª Edição*. Porto: Porto Editora.

**CORREIA, L. M.,** (2003). *Educação Especial e Inclusão – Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Porto: Porto Editora.

**DECLARAÇÃO DE SALAMANCA** (1994). In Revista *Inovação*, vol. 7, nº 1, Ministério da Educação: Instituto de Inovação Educacional.

**DE KETELE e ROEGIERS** (1993). *Metodologia da Recolha de Dados. Fundamentos dos Métodos de Observações, de Questionários, de Entrevistas e de Estudo de Documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.

**ESTRELA, A.** (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma Estratégia de Formação de Professores - 4ª edição*. Porto: Porto Editora.

**FLORIAN, L., ROSE, R. E TILSTONE, C.** (1993). *Promover a Educação Inclusiva*. Lisboa: Instituto Piaget.

**GONZÁLEZ, J.** (2002). *Educação e Diversidade: bases didáticas e organizativas*. Porto Alegre: Artmed Editora.

**HEACOX, D.** (2006). *Diferenciação Curricular na Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.

**LEITE, T.** (2005). Diferenciação Curricular e NEE. In SIM-SIM, I. (Coord. e Int.). *Necessidades Educativas Especiais: Dificuldades da Criança ou da escola?* (p. 9-25). Lisboa: Texto Editores.

**LEITE, T.** (2010). Diferenciação curricular na resposta às necessidades educativas especiais dos alunos. In: *Actas do III Seminário de Educação Inclusiva*. Lisboa: Universidade Lusófona.

**LEITE, T.** (2010). *Planeamento e Concepção da Acção de Ensinar*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

**LIMA-RODRIGUES, L. (Coord.)** (2007). *Percursos de Educação Inclusiva em Portugal: Dez estudos de caso*. Fórum de Estudos de Educação Inclusiva. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana

**MADUREIRA, I.P. e LEITE, T.S.** (2000) Diferenciação Pedagógica: preocupações e dificuldades dos professores. In: *Actas do IX Colóquio da AFIRSE/AIPELF, sobre Diversidade e Diferenciação em Pedagogia*. Lisboa: AFIRSE/FPCE.

**PACHECO, J. A.** (2001) *Currículo: Teoria e Práxis* - 3ª edição. Porto: Porto Editora.

**PORTER, G.** (1994). *Teachers Helping Teachers: Problems Solving Teams that Work*. Ottawa: Publications Editor Laura Code.

**QUIVY, R. & VAN CAMPENHOUDT, L.** (1995). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

**RODRIGUES, D.** (2007). *Investigação em Educação Inclusiva – volume 2*. Fórum de Estudos de Educação Inclusiva. Porto: Porto Editora.

- RODRIGUES, D.** (2006). *Educação Inclusiva. Estamos a Fazer Progressos?* Lisboa: FMH.
- ROLDÃO, M. C.** (1999). *Os Professores e a Gestão do Currículo – Perspectivas e Práticas em Análise*. Porto: Porto Editora.
- ROLDÃO, M. C.** (2009). *Estratégias de Ensino: o saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- ROLDÃO, M. C.** (2003). *Diferenciação Curricular Revisitada. Conceito, discurso e praxis*. Porto: Porto Editora.
- SILVA, M.O.** (2002). *Análise de Necessidades*. In: *Inovação*, Vol.15, nº1-2-3, pp.149-161
- SOUSA, F.** (2010). *Diferenciação Curricular e Deliberação Docente*. Porto: Porto Editora.
- TOMLINSON, C.** (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade. Ensino de Alunos em Turmas com Diferentes Níveis de Capacidades*. Porto: Porto Editora.
- VALA, J.** (1986). *A análise de conteúdo*. In: SILVA A. e PINTO J. (orgs). *Metodologia das ciências sociais*. Porto: Edições Afrontamento, pp 101-128.
- YIN, R. K.** (1994). *Estudo de Caso. Planeamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman.
- ZABALZA, M.** (1994). *Diários de Aula: Contributos para o Estudo dos Dilemas Práticos dos Professores*. Porto: Porto Editora.
- ZABALZA, M.** (1994). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Rio Tinto: ASA Editores.
- ZABALZA, M.** (1999). *Diversidade e Currículo Escolar: que Condições Institucionais para dar resposta à Diversidade da Escola*. In *Fórum Escola, Diversidade e Currículo*. Lisboa: Ministério da Educação/Direcção Geral do Ensino Básico.

## **NORMATIVOS**

Decreto - Lei nº 3/2008 de 7 de Janeiro alterado pela Lei 21/2008 de 12 de Maio.

## ÍNDICE DE ANEXOS

---

<b><i>N.º do anexo</i></b>	<b><i>Descrição</i></b>
ANEXO I	Transcrição da entrevista à professora P1
ANEXO II	Transcrição da entrevista à professora P2
ANEXO III	Transcrição da entrevista à professora P3
ANEXO IV	Transcrição da entrevista à professora P4
ANEXO V	1ª fase da AC: recorte da entrevista à P1 em UR e transformação em indicadores
ANEXO VI	1ª fase da AC: recorte da entrevista à P2 em UR e transformação em indicadores
ANEXO VII	1ª fase da AC: recorte da entrevista à P3 em UR e transformação em indicadores
ANEXO VIII	1ª fase da AC: recorte da entrevista à P4 em UR e transformação em indicadores
ANEXO IX	2ª fase: análise de conteúdo (Entrevistas à P1, P2, P3 e P4)
ANEXO X	Grelha de registo da observação naturalista na turma T1
ANEXO XI	Grelha de registo da observação naturalista na turma T2
ANEXO XII	Grelha de registo da observação naturalista na turma T3
ANEXO XIII	Grelha de registo da observação naturalista na turma T4
ANEXO XIV	Grelha de análise da observação naturalista na turma T1
ANEXO XV	Grelha de análise da observação naturalista na turma T2
ANEXO XVI	Grelha de análise da observação naturalista na turma T3
ANEXO XVII	Grelha de análise da observação naturalista na turma T4
ANEXO XVIII	Análise global das observações às turmas T1, T2, T3 e T4

## ANEXO I - Transcrição da entrevista à professora P1



### Instituto Politécnico de Lisboa ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

#### Transcrição da entrevista P1

B. Projectos Curriculares	<p><b>Conhece o Projecto Educativo do Agrupamento?</b></p> <p>Sim.</p> <p><b>Este documento foi-lhe dado a conhecer quando entrou para o Agrupamento? Teve curiosidade para o ler?</b></p> <p>Tenho um conhecimento ligeiro. Tomei conhecimento por curiosidade quando cheguei à escola.</p> <p><b>Quanto ao projecto Curricular do Agrupamento?</b></p> <p>Tomei conhecimento da mesma forma que o Projecto Educativo.</p> <p><b>Portanto, participou na elaboração deste documento?</b></p> <p>Quando entrei na escola já estava feito.</p> <p><b>O PCT foi realizado por si?</b></p> <p>Parte sim, pois foi feito em parceria com a colega que esteve com a turma nos três anos anteriores.</p> <p><b>Na realização do PCT baseou-se em alguns destes dois documentos?</b></p> <p>Algumas actividades foram pensadas tendo em conta os projectos, mas a maioria não.</p> <p>Foi mais a pensar na turma do que propriamente nos interesses do agrupamento, mais adequado à turma.</p> <p><b>Qual a sua opinião quanto à aplicação destes projectos no dia-a-dia escolar?</b></p> <p>É muito pouca a aplicação. Até mesmo o PCT. Acho que não influencia, mesmo na planificação.</p>
C. Inclusão	<p><b>O que entende por inclusão?</b></p> <p>Serem tratados todos da mesma forma, sem discriminações.</p> <p>Estou a referir-me a todos, os que têm e os que não têm dificuldades, sendo todos tratados da mesma forma.</p>

	<p><b>Qual é a sua opinião quanto à inclusão de alunos com NEE nas classes regulares?</b></p> <p>Eu acho que por um lado pode ser bom porque eles podem tentar esforçar-se para serem como os outros e tentarem acompanhar a turma. Por outro lado, acho que falta-nos tempo também para os outros miúdos. Estes exigem muito de nós, mas os outros acabam por ser mais e se tivermos de optar, ajudaremos mais os outros, a maioria.</p> <p><b>Acha que o seu aluno com NEE está numa situação de inclusão?</b></p> <p>Não. Eu penso que lhes traria mais benefícios de fosse só uma turma com NEE. Porque estão todos ao mesmo nível.</p> <p>Bom, se calhar não. Talvez não numa turma especial, mas numa turma do mesmo ano. Uma turma em que os colegas estivessem a um nível mais parecido, para ele poder acompanhar, mesmo com as dificuldades dele. Ele sentia-se diferente, percebia que fazia trabalhos diferentes, tinha perfeita noção que não fazia os trabalhos sozinho e quando eu dava mais atenção aos outros exigia mais de mim, mas os outros sempre o trataram da mesma maneira.</p> <p>Eu sinto que fiz o melhor que era possível, acho que não podia ter feito mais com ele e com vinte e três alunos e só com um com NEE acho que não podia ter sido de outra forma.</p> <p><b>Que factores podem influenciar, de facto, a inclusão de um aluno com NEE?</b></p> <p>Um trabalho em conjunto, procurar trabalhar a pares e em grupo para os outros trabalharem mais com o aluno com NEE, fazê-los perceber, trabalhar muito essa parte das diferenças. Eles já estavam muito preparados quando peguei no grupo porque ele já está no grupo há 3 anos.</p> <p>O professor não pode evidenciar a diferença da criança. Tem de procurar tratá-lo de forma igual.</p>
D. PEI	<p><b>Participou na elaboração do PEI para o seu aluno?</b></p> <p>Foi a colega de Educação Especial que o elaborou e depois eu tomei conhecimento. Quando eu cheguei ele já estava praticamente delineado, depois foi só acertar alguns pormenores.</p> <p>Foi pouco trabalho em conjunto. Só mudamos algumas coisas relativas</p>

	<p>àquilo que o aluno era capaz de fazer. O problema dele era basicamente emocional, depois não conseguia controlar-se e baralhava tudo.</p> <p><b>Que tipo de informação foi necessário recolher para elaboração deste documento?</b></p> <p>Através da avaliação psicológica, só. Mas a psicóloga, eu e a professora de Educação Especial fomos falando com os pais.</p> <p><b>Quais deverão ser as maiores preocupações quando se elabora um PEI?</b></p> <p>Primeiro identificar as dificuldades através da observação e só depois as estratégias. No fundo aquilo que consegue ou não fazer.</p> <p><b>Quais foram as suas principais dificuldades na elaboração deste documento?</b></p> <p>Como não o fiz não sei, não sou capaz de dizer. Como não acompanhei de início não tenho noção.</p>
<p>E. Adequações curriculares</p>	<p><b>O que entende por diferenciação curricular?</b></p> <p>Trabalhar as mesmas coisas mas tentar adequa-las à forma como o aluno melhor as aprende. Podemos estar a falar da mesma coisa mas se calhar para aquele aluno tenho de explicar e arranjar estratégias para lhe mostrar de outra forma.</p> <p>Muitas vezes não podia aprofundar muito, tinha de ser uma coisa muito simples para ele conseguir. Não precisava de eliminar os conteúdos, ele ia conseguindo, mas não retia a informação.</p> <p><b>Que tipo de adequações curriculares realiza para o seu aluno com NEE?</b></p> <p>Era o que falávamos há pouco, acabo por simplificar os objectivos, porque ao fim ao cabo conseguia atingir os objectivos, mas tinham de ser mais simples. Dava mais importância aos mais essenciais mas a todos não.</p> <p>Os conteúdos foram sempre os mesmos que estavam previstos no currículo normal. Quanto às estratégias, tinha de ser um trabalho sempre individualizado, sempre comigo e depois era com coisas sempre muito práticas, nunca podia ser nada abstracto, tinha de estar sempre a ver uma imagem, uma frase, uma palavra que estivesse relacionada com o que estávamos a fazer.</p> <p>As actividades eram diferentes do resto do grupo e sempre coisas mais fáceis. Por exemplo nas fichas de trabalho, se os outros tinham duas folhas de trabalho ele só podia ter meia, porque ele não conseguia realizar um</p>

	<p>trabalho muito extenso.</p> <p>Usava muitas imagens como recursos, por exemplo se estivéssemos a trabalhar um texto tinha de ter uma imagem, porque para responder a perguntas precisava da imagem por não conseguir visualizar e por isso não respondia. Na matemática ele não tinha dificuldades e por isso não precisava muito de materiais, trabalhava bem.</p> <p>Na avaliação ele fazia um teste diferente e mais reduzido e sempre com acompanhamento. Tinha sempre muito mais tempo que os outros. Ficava sempre muito nervoso porque os outros já tinham acabado e ele não ia conseguir. Nessa parte os outros reclamavam um bocadinho porque diziam que não era justo ele ter ajuda nos testes, ter mais tempo, mas acho que foi a única altura do ano em que senti que eles tinham ali qualquer coisa com ele.</p> <p><b>Que apoio tem para realizar este tipo de adequações?</b></p> <p>Eu costumava perguntar à colega de Educação Especial o que é que ela achava do teste, se estava adequado, se não estava...no dia-a-dia falávamos das actividades que fazíamos com ele, porque ela também tentava acompanhar de alguma forma com ele aquilo que íamos fazendo na sala e eu também lhe ia perguntando o que é que ela achava que eu devia trabalhar mais com ele, dizia algumas estratégias ou soluções.</p> <p><b>Quais as suas maiores dificuldades na realização destas adequações curriculares para estes alunos?</b></p> <p>Não conhecer outras formas de trabalhar ou lidar com estes miúdos, no fundo, falta de formação. Também falta de tempo na sala de aula, porque estes alunos exigem mais de nós.</p>
<p>F. Práticas desenvolvidas no trabalho com o(s) aluno(s) com NEE</p>	<p><b>Quais são as estratégias de trabalho que mais usa com a sua turma?</b></p> <p>Procuro que eles sejam autónomos, que tentem trabalhar a partir de uma orientação, mas que sejam eles a chegar às conclusões sem estarem sempre a necessitarem sempre da minha ajuda, porque assim consigo trabalhar mais com o aluno com NEE. Tentava sempre que fizessem trabalho em grupo, porque já estavam habituados a trabalhar assim, também estavam sentados em grupos de quatro. Quando havia um trabalho mais individual, esse trabalho era transformado num trabalho de grupo. O aluno com NEE estava num dos grupos mas raramente</p>

participava porque não é autónomo e tem muitas dificuldades em aceitar a opinião dos outros e como não consegue acompanhar acha-se à parte. Eu aproveitava esses tempos de trabalho em grupo para trabalhar com ele. Costumava trabalhar com várias rotinas, mas às vezes o aluno ia dizer para casa que estava a fazer mais do que os outros, que os outros não faziam tantas vezes como ele. Todos tinham tarefas, mas o aluno não conseguia distinguir o que os outros também faziam, só se centrava naquilo que ele fazia.

**E o aluno com NEE beneficia de todas essas estratégias?**

Sim, de todas. Mas a estratégia que eu encontrei, que achei que dava mais resultado, foi sentar o aluno ao pé de alguém que eu achasse que o ajudava, assim quando eu precisava de trabalhar com o grande grupo, o aluno que estivesse ao lado dele ia ajudando. Depois ele estava num grupo e eu estava sempre sentada ao pé dele ou ele ao pé de mim, mesmo quando estava a trabalhar com os outros ia dando o apoio possível.

**Quais as maiores preocupações na gestão do currículo?**

Eu acho que a presença do aluno com NEE não prejudicou os outros, porque se tivesse de trabalhar com o grupo trabalhava e algum colega o ia apoiando, mas acho que poderia beneficiar de outras aprendizagens se estivesse numa turma de 3º ano, num ano correspondente ao dele. É muito mais complicado para mim e para ele.

## ANEXO II - Transcrição da entrevista à professora P2



### Instituto Politécnico de Lisboa ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

#### Transcrição da entrevista P2

B. Projectos Curriculares	<p><b>Conhece o Projecto Educativo do Agrupamento?</b></p> <p>Nem por isso.</p> <p><b>Este documento foi-lhe dado a conhecer quando entrou para o Agrupamento? Teve curiosidade para o ler?</b></p> <p>Que eu me lembre não.</p> <p><b>Quanto ao projecto Curricular do Agrupamento?</b></p> <p>No ano passado estive num grupo de trabalho que esteve a trabalhar neste documento. Reformulámos o que já existia porque tinha terminado a sua validade. Conheço mais ou menos.</p> <p><b>Portanto, participou na elaboração deste documento?</b></p> <p>Sim, mais ou menos. Mas no Projecto Educativo não.</p> <p><b>Na realização do PCT baseou-se em alguns destes dois documentos?</b></p> <p>Não. Sinceramente não. Fiz o PCT de acordo com a turma e com as necessidades da turma.</p> <p><b>Qual a sua opinião quanto à aplicação destes projectos no dia-a-dia escolar?</b></p> <p>O PCT sim, porque foi elaborado por mim e tem aplicação, é para seguir o que lá está. Agora os outros, sinceramente, não lhes dou a importância que se calhar devia dar.</p>
C. Inclusão	<p><b>O que entende por inclusão?</b></p> <p>A inclusão será os alunos com necessidades educativas especiais estarem inseridos numa turma em que possam participar em actividades dentro da turma e consigam de alguma maneira aproveitar ao máximo. Não digo que seja sempre, não deveria ser uma inclusão a 100%, na minha opinião não deveria ser. Mas não deixa de ser importante, não só para o aluno como para os restantes alunos do grupo.</p>

	<p><b>Qual é a sua opinião quanto à inclusão de alunos com NEE nas classes regulares?</b></p> <p>Eu já fui da opinião que não, mas agora acho que é benéfico. Eles estão numa turma, mas não devia ser a tempo inteiro, não deviam cumprir o horário lectivo completo, deviam estar noutras actividades, isto para o bem deles e dos outros alunos. Porque a diferença existe sempre, em qualquer circunstância.</p> <p><b>Acha que o seu aluno com NEE está numa situação de inclusão?</b></p> <p>Ele está incluído no grupo, eu penso que sim, está bem adaptado. Sente-se bem na turma, participa nas actividades todas da turma, faz questão de participar, brinca com os colegas...eu penso que sim.</p> <p><b>Que factores podem influenciar, de facto, a inclusão de um aluno com NEE?</b></p> <p>O ambiente escolar, a forma como recebe os alunos e as condições que tem para ele. Talvez uma auxiliar que o pudesse acompanhar, porque às vezes estes alunos andam mais sozinhos. Eu faço os possíveis para o integrar, mas se tivesse formação era muito melhor. Tento acompanhá-lo o mais possível no dia escolar, estar atenta às necessidades dele, trabalhar com ele e estar atenta.</p>
D. PEI	<p><b>Participou na elaboração do PEI para o seu aluno?</b></p> <p>Não, foi a professora de Ensino Especial que o fez, eu tive-o na mão e já o li, tenho conhecimento, mas não o fiz. Concordei e assinei.</p> <p><b>Que tipo de informação foi necessário recolher para elaboração deste documento?</b></p> <p>Baseou-se no meu feedback, em todos os relatórios que ele tem no processo, que são muitos, especialmente o de avaliação psicológica pois ele é acompanhado por uma psicóloga fora da escola. Também fez algumas reuniões com os pais.</p> <p><b>Quais deverão ser as maiores preocupações quando se elabora um PEI?</b></p> <p>Como disse nunca fiz um PEI, não tenho formação nenhuma, mas acho que é importante estar atento aos relatórios e convém lê-los, apesar de não ter muitos conhecimentos por não ser a minha área. É também importante estar atento às necessidades dos alunos, perceber quais são as suas dificuldades. Primeiro tenho de o conhecer bem para depois fazer o que</p>

	para mim é o melhor, o que não quer dizer que seja o ideal.
E. Adequações curriculares	<p><b>O que entende por diferenciação curricular?</b></p> <p>Há alunos que não vão conseguir cumprir o currículo como ele está estabelecido, por <math>n</math> razões, de acordo com cada aluno. É pegar no currículo e tentar ver ali quais são os itens que ele vai conseguir atingir, há umas partes que temos de mudar. Não é só para eles, mas também para muitos outros miúdos sem necessidades educativas especiais. Há outros miúdos que também precisam disso, às vezes devíamos fazer trabalhos diferentes com muitos mas devido ao número de alunos na turma não dá, não é para me desculpar, mas acho que passa por aí.</p> <p><b>Que tipo de adequações curriculares realiza para o seu aluno com NEE?</b></p> <p>Os objectivos não são os mesmos, são adaptados ao nível dele. Os objectivos são feitos de acordo com o PEI dele.</p> <p>Os conteúdos às vezes simplifico-os, outras vezes ele faz o mesmo e eu ajudo. Normalmente tento que ele faça o mesmo que os outros, mas sempre com a minha ajuda. Não sei se é correcto, mas tento que ele acompanhe o grupo.</p> <p>Em termos de actividades é muito complicado. Muitas vezes é no dia que eu penso o que vou fazer com ele, não tenho nada mesmo planificado para ele, muito sinceramente é quase no dia-a-dia. Primeiro ponho os colegas a trabalhar sozinhos e depois estou com ele, o que é complicado porque é uma turma muito faladora e agitada e normalmente tenho 10 a 15 minutos de concentração com ele porque a partir daí os outros começam a fazer-me perguntas e a interromper. Em grande grupo ele participa, está sempre com o dedo no ar, mesmo que diga um disparate gigantesco. Além disso está mesmo ao pé de mim, não o impeço que participe.</p> <p>Comigo ele não usa recursos e materiais didácticos, mas sei que com a professora de Educação Especial sim, usa o computador, o ábaco, o MAB, coisas especialmente para o raciocínio da matemática.</p> <p>Na avaliação ele faz os testes de final do período. Eu passo o ano a avaliá-lo mas sou sincera, não tenho documentos nenhuns, faço os registos na minha cabeça. Os testes são feitos de acordo com as capacidades dele, normalmente é um teste quase igual, mas tento adaptar às suas necessidades, de acordo com os objectivos do PEI. Tenho é de estar</p>

	<p>sempre ao pé dele, senão não consegue porque não tem capacidade de concentração.</p> <p><b>Que apoio tem para realizar este tipo de adequações?</b></p> <p>É só a professora de Educação Especial, peço-lhe a ela.</p> <p><b>Quais as suas maiores dificuldades na realização destas adequações curriculares para estes alunos?</b></p> <p>É tentar cumprir os objectivos que se pretende, é muito complicado numa turma, devido ao excesso de alunos, depois tenho 3º e 4º anos o que ainda torna mais complicado. Ele precisava de alguém, mais apoio, devia ter mais técnicos, outras actividades e outras experiências dentro e fora da sala.</p>
<p>F. Práticas desenvolvidas no trabalho com o(s) aluno(s) com NEE</p>	<p><b>Quais são as estratégias de trabalho que mais usa com a sua turma?</b></p> <p>Nós temos várias oficinas: a oficina das palavras, da matemática...todas estas cumpridas ao longo da semana. É um bocado para eles e para mim, consta no horário e também me ajuda na planificação. Também temos as tarefas distribuídas e tento diversificar as actividades ao máximo, mas às vezes é complicado. Fazem trabalhos de grupo, a pares, tento que seja o mais variado possível. Infelizmente, não era o que pretendia, mas uso bastante o manual escolar.</p> <p><b>E o aluno com NEE beneficia de todas essas estratégias?</b></p> <p>Ele participa em tudo, os colegas aceitam-no bem e trabalham com ele, ajudam-no, às vezes até demais e desculpam-no de tudo. Eles sabem que têm de respeitar a diferença, que no fundo não é diferença, eu digo que é um menino “especial”, e eles sabem disso e apesar de às vezes perderem a paciência, porque ele faz sempre os mesmos disparates, discriminam mais outros colegas do que ele com NEE.</p> <p><b>Quais as maiores preocupações na gestão do currículo?</b></p> <p>Eu chego ao final do ano sempre a pensar que podia ter feito melhor. A minha preocupação é cumprir o currículo, tenho de o fazer, e depois há sempre aquela pressão dos livros. Eu não gosto de utilizar este termo, mas o importante é que cumpram o programa, é que eu sei que há tanta coisa que não está no programa que eu acho tão importante ou mais importante ainda. Eu quero que eles fiquem a saber alguma coisa, que cresçam. Para o aluno com NEE, eu gostava de ter mais formação para o ajudar, porque ele precisava que eu fizesse com ele outras actividades.</p>

## ANEXO III - Transcrição da entrevista à professora P3



### Instituto Politécnico de Lisboa ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

#### Transcrição da entrevista P3

B. Projectos Curriculares	<p><b>Conhece o Projecto Educativo do Agrupamento?</b></p> <p>Conheço a partir do momento em que a inspecção cá veio, e tive acesso a ele pela Internet. Consultei a página do Agrupamento e li, tomei conhecimento.</p> <p><b>E o Projecto Curricular?</b></p> <p>Sim, estavam lá ambos, acho que também estava...li também.</p> <p><b>Participou na elaboração de algum deles?</b></p> <p>Não, em nenhum. Possivelmente estavam em fase de elaboração na altura em que eu entrei no Agrupamento.</p> <p><b>Quando elaborou o seu PCT baseou-se nestes documentos?</b></p> <p>Bastante, porque o PCT tem de ser feito ou baseado no PE e no PC do Agrupamento. Na altura não o tinha e iniciei-o por volta de Setembro ou Outubro e como não o tinha fi-lo por auto recriação e as estratégias a aplicar, tentei adaptar consoante a minha realidade.</p> <p><b>Qual a sua opinião quanto à aplicação destes projectos no dia-a-dia escolar?</b></p> <p>O Projecto Educativo, uma vez que não conhecia desde o início do ano, só mais tarde é que tive acesso a ele, em Maio para aí, pouco ou nada o apliquei e também não faz muita referência a estes casos...não contempla muito. O Projecto Curricular do Agrupamento também não, pelo mesmo motivo, só tive acesso na altura em que houve avaliação externa e eu já tinha o meu PCT feito, baseado na minha experiência e naquilo que já tinha feito desde o 1º ano com a turma. O meu PCT tem muito reflexo no trabalho da turma porque eu tentei adaptar o que eu tinha, esta realidade, porque no fundo tenho uma pré digamos, um 1º, 2º e 3º anos de escolaridade e tenho uma aluna que tem muitas dificuldades que foi</p>
---------------------------	--

	<p>referenciada mas não foi considerada para apoio especial. No fundo o PCT foi baseado na minha perspectiva, na minha maneira de ver e encarar, na minha experiência e na minha consulta na internet e foi a minha iniciativa, tive também alguns apoios da educação especial no 1º, 2º e 3º anos mas quem lida sempre com a criança sou eu e com a realidade, eu é que estou no terreno e no 1º ano quando soube que teria uma turma com uma menina com Trissomia 21 fiquei um bocado apreensiva porque nunca tinha tido um caso destes e depois não conhecia a menina mas as pessoas que já a tinham visto diziam que ela mexia em tudo e isso para mim ainda aumentou mais a minha reocupação, porque um 1º ano já exige muito e aquele caso iria exigir ainda muito mais de mim.</p> <p>Mas no fundo não há muita articulação entre o PCT e os outros projectos, se calhar há a nível de projectos de todas as escolas. Estes são aplicados à turma e aos casos, porque eu quero que eles participem em todas as actividades como os outros, tento fazer um trabalho diferenciado mas na altura em que tínhamos de fazer actividades comuns e que se adaptavam à realidade deles e à problemática deles isso eles participavam.</p>
C. Inclusão	<p><b>Para si o que é a Inclusão?</b></p> <p>Eu para te falar com franqueza eu concordo com a Inclusão mas que nos dêem pessoal e materiais que nos ajudem, quando falo em pessoal digo apoios tanto técnicos como didácticos, eu compro sempre material e tento adaptar à menina com NEE. A nível de apoios docentes e de materiais eu não tenho ajuda, se calhar porque temos cá mais casos e a nível de pessoal devia haver mais auxiliares da acção educativa. Esta menina devia ter mais acompanhamento do que tem...eu é que lhe faço o lanche, eu é que arrume a mochila, vejo se lhe falta material, portanto, eu ainda tenho de ver o que ela precisa...quando ela precisa de ir à casa-de-banho, como não posso abandonar a sala, tenho de pedir a uma menina que vá com ela e encaminho-os para uma auxiliar, não tenho ninguém e sinto muita falta de alguém para me ajudar. Eu defendo a inclusão mas como apoios, com recursos e que nos dessem se calhar uma formação para nos sensibilizar para este tipo de problemáticas porque eu não tenho, na minha formação inicial não tive e não frequentei nenhuma formação para a área da educação especial...também não me apareceu nenhuma.</p>

	<p><b>Considera que os seus alunos com NEE estão, de facto, em situação de Inclusão?</b></p> <p>A menina está integrada e eu também tento fazer o mais que posso para que isso aconteça e os outros dois meninos também estão, havia um que no 1º ano era anti-social e não se dava com ninguém, mas neste momento já brinca, já é muito sociável e as coisas estão a correr bem. Integrados eu penso que estão, falta é qualquer coisa, e o que falta é precisamente o apoio para mim e para eles também. É claro que se a menina estivesse numa instituição com outros casos, se calhar não estaria tão expansiva, tão sociável tão comunicadora como está gora, mas por outro lado tinha estratégias, professores e técnicos adaptados à realidade dela, portanto, uma coisa não supera a outra. De qualquer modo eu acho que mesmo assim é melhor estar aqui porque tem contacto com as crianças ditas “normais”, porque ela é uma menina diferente, mas é uma criança. A nível de socialização e para o nível de desenvolvimento dela é melhor estar aqui numa turma normal do que estando numa instituição em que o que ela tem e o que ela sente é o que vê nos outros meninos e o desenvolvimento não é assim tão abonatório como é aqui, se tivesse os recursos todos dessas instituições melhor seria mas infelizmente não têm.</p>
D. PEI	<p><b>Participou na elaboração do PEI para os seus alunos com NEE?</b></p> <p>Sim, tem de ser feito pelo professor titular que é responsável pelo PEI, o que eu também não acho correcto porque quem percebe destas problemáticas, e sabe de definição de estratégias e objectivos é o professor de Educação Especial e não o professor titular de turma. É lei é lei.</p> <p><b>Que tipo de informação procurou recolher para a elaboração dos PEIs?</b></p> <p>Reuni com os pais, com a professora de Educação Especial e a menina não andava aqui na pré e a educadora que tinha veio cá para fazer a passagem do caso e para me informar acerca da sua situação: o que gostava de fazer, o que não gostava, como é que ela era, as estratégias que utilizavam, os recursos que utilizavam, portanto, solicitei à outra educadora algumas informações. Li os relatórios, leio tudo o que vem no processo e também foi uma das informações em que me baseei.</p> <p><b>Para si quais deverão ser as maiores preocupações na elaboração deste</b></p>

	<p><b>documento?</b></p> <p>Eu acho que é o contexto familiar, os antecedentes familiares e a família em que está inserida e depois as estratégias e as actividades que vamos desenvolver para atingirmos determinado patamar. Portanto a avaliação do caso, as estratégias e se calhar também a definição de objectivos porque não podem ser iguais para os meninos todos. Eu penso que se se pretende que haja um desenvolvimento global e harmonioso da criança temos de estudar bem o caso e definir bem os objectivos e as estratégias que vamos desenvolver para eles, ao fim ao cabo nós estamos aqui para isso.</p> <p><b>Sentiu alguma dificuldade na elaboração dos PEIs?</b></p> <p>Para além da falta de formação na área da Educação Especial, acho que não houve mais nada. Como foi feito em parceria, em equipa, sempre fomos trocando ideias, esclareci dúvidas...as coisas fizeram-se, mas isso já são assuntos mais internos, não interessa.</p>
E. Adequações curriculares	<p><b>O que entende por diferenciação curricular?</b></p> <p>Eu acho que é mais a nível do programa, das competências que se pretendem que os alunos atinjam, têm de ser diferentes daí a diferenciação curricular e do currículo, porque não podem ser iguais a crianças ditas normais.</p> <p>Aquelas actividades que podem ser comuns aí já não deve haver diferenciação. Eu considero que é mais ao nível do currículo e do programa, ela tem PEI e adequações curriculares.</p> <p><b>Acha que as adequações curriculares são para que alunos?</b></p> <p>Eu acho que as adequações curriculares deviam ser para mais alunos, mesmo que não tenham NEE eu tenho um caso de uma aluna que devia ter, para o ano tenho de fazer. Eu compreendo que não se devem rotular as crianças com NEE mas também às vezes é melhor fazê-lo para valorizar a criança e protegê-la para que as dificuldades não se mantenham.</p> <p><b>Que tipo de adequações utiliza para os alunos com NEE?</b></p> <p>Tenho de reduzir conteúdos e eliminar alguns do currículo e os objectivos têm de ser muito directivos, muito simples e temos mesmo de ter objectividade, têm de ser de fácil percepção. Enquanto para o grande grupo podemos dispersar-nos mais, estes meninos não, têm de ter</p>

directrizes muito simples e objectivas para que consigam ir lá com mais facilidade porque o que se pretende é o sucesso dos alunos.

Se têm conteúdos, objectivos e competências diferentes, também tenho de ter estratégias diferentes. Eu não trabalhei muito com os meninos com fotocópias porque são muitas, por isso, no início do ano escolhi alguns manuais que se adequavam ao nível de cada um que se adequam também ao PEI e ao perfil em que se encontram e a partir daí eles vão trabalhando. Outra, eles também trabalham muito a pares especialmente com a menina com NEE e este ano também, a nível das experiências, eu fiz muitas experiências porque andei na formação de ciências, o que fazia o grupo faziam eles, adequava as coisas mais simples para eles e os colegas na parte escrita faziam o resto.

Ao nível da matemática recorro muito aos materiais didácticos, tangrans e outros tipos de materiais. Também trabalhei livros e fichas de leitura adequados ao nível deles. Explorei muitos outros livros de histórias com eles e com o grupo, mas para a menina com NEE eram sempre coisas muito mais simples, sempre muito estruturadas, muito directivas; também faz pinturas e puzzles. Quando tínhamos TIC também usavam o Magalhães, entusiasmavam-se e faziam. Ao fim ao cabo, eles nem notam muita diferença, não se metem com os meninos com NEE, nem eu deixo. Sabem que é uma menina diferente mas não a discriminam.

As actividades de expressões tento sempre que seja comum para todos, só ao nível de competências de leitura, escrita e matemática é que não há hipótese, apesar da ansiedade dos pais, porque estão sempre expectantes a achar que os filhos vão deixar de ter o PEI.

Em termos de avaliação, eles fazem na maioria das vezes os testes com ajuda. Não fazem fichas de avaliação sumativas iguais às dos outros, são adaptadas ao nível em que se encontram. Para ser franca eu dou a todos o tempo que necessitarem para realizarem os testes, porque cada um tem o seu ritmo, se calhar não é correcto, mas talvez no 4º ano vou começar a prepará-los nesse sentido para o 5º ano, portanto, é igual para os alunos com NEE.

**Que apoio tem para realizar este tipo de adequações?**

Nenhum, sou é que faço esse trabalho. Procuo pesquisar e perceber o que

	será melhor para eles.
F. Práticas desenvolvidas no trabalho com o(s) aluno(s) com NEE	<p><b>Quais são as estratégias de trabalho que mais usa com a sua turma?</b></p> <p>Eles trabalham muito a pares. Uso também os manuais mas este ano trabalhei muito as histórias e eles gostam muito. E fiz muitas experiências de ciências.</p> <p><b>E o aluno com NEE beneficia de todas essas estratégias?</b></p> <p>Sim, eu faço questão que participem em tudo, então na área das expressões mais ainda. Sempre que possível eles fazem as mesmas actividades, mas às vezes mais simples e adequadas a eles.</p> <p><b>Quais as maiores preocupações na gestão do currículo?</b></p> <p>É a falta de apoio, uma vez que quem passa o dia com estes alunos sou eu e a responsabilidade acaba por ser toda minha e nem sempre isso é fácil, até porque eu não tenho formação na área de educação especial e nem sempre sei qual a melhor forma para o fazer.</p>

## ANEXO IV - Transcrição da entrevista à professora P4



### Instituto Politécnico de Lisboa ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

#### Transcrição da entrevista P4

<p>B. Projectos Curriculares</p>	<p><b>Conhece o Projecto Educativo do Agrupamento?</b></p> <p>Sim, tive de tomar conhecimento porque fui chamada à inspecção da avaliação externa e recebi os documentos via e-mail para os ler. E o Projecto Curricular de Agrupamento também foi a mesma coisa, mas não os estive a ler aprofundadamente.</p> <p><b>Participou na elaboração de algum destes documentos?</b></p> <p>Não, só sei que foi uma equipa que esteve a trabalhar naqueles dois projectos.</p> <p><b>O seu PCT tem alguma relação com estes projectos?</b></p> <p>Eu acho que tem ligação pois eu fiz o meu PCT de acordo com um PCT modelo que uma equipa de trabalho do Agrupamento elaborou no ano passado e eu fiz de acordo com esse. Como estou na equipa que fez a avaliação dos PCTs este ano, decidimos apresentar uma proposta que deverá ser seguida na elaboração de todos os PCT's do 1º Ciclo. Os próximos PCT's deverão procurar ter mais ligação com o PEA e o PCA, apesar de estar a acabar o ano lectivo e o Projecto Educativo ainda não estar pronto...vamos começar mais um ano lectivo sem o termos feito.</p> <p><b>Qual a sua opinião quanto à aplicação destes projectos no dia-a-dia escolar?</b></p> <p>O Projecto Educativo e o Curricular não tiveram qualquer aplicação, pois só tivemos conhecimento deles no final do ano, apesar de termos pedido várias vezes ao coordenador. O PCT é evidente que</p>
----------------------------------	--

	<p>sim porque é feito a partir do trabalho que fazemos na sala de aula. É um documento que utilizo sempre...completamente.</p>
<p>C. Inclusão</p>	<p><b>O que entende por inclusão?</b></p> <p>As pessoas falam muito de inclusão...as pessoas depreendem que será tentar fazer uma melhor integração das crianças e adultos também, não são só as crianças com NEE, pode haver inclusão em casos que não são NEE, outras pessoas quaisquer, é geral. São aquelas pessoas que não se adaptam a sistemas, a salas de aula...a qualquer pessoa que se ponha à parte, para mim isso é inclusão.</p> <p><b>O que pensa acerca da inclusão de alunos com NEE nas classes regulares?</b></p> <p>Eu concordo que eles sejam incluídos, completamente, porque estive um ano a trabalhar com crianças com Paralesia Cerebral e uma criança numa escola só com crianças com problemas, os miúdos pioravam, não melhoravam, porque só viam aquela realidade...se esses miúdos estivessem em escolas normais evoluíam muito mais, mas também tenho consciência que depende do perfil da pessoa e da auxiliar que ficasse com essa criança. É muito bonito falar-se em inclusão, mas tem de ser um trabalho muito bem feito na sala de aula, mesmo com os colegas da turma, a nível de escola, as auxiliares que estão em contacto permanente com aquela criança...se não for um trabalho muito bem feito, acho que os miúdos perdem muito, há muitos que ficam, aliás, sabemos que em várias escolas há crianças que ficam completamente fora do grupo.</p> <p><b>Acha que os seus alunos estão em situação de inclusão?</b></p> <p>Não, nenhum deles, também não são casos graves, são casos de NEE que têm a ver mais com a parte emocional e cognitiva, mas que conseguem acompanhar em algumas áreas como por exemplo no desporto. Essas dificuldades cognitivas, emocionais e psicológicas que não os deixam acompanhar a turma e serem incluídos, qualquer um deles. É um trabalho que se tem de fazer e que nos dá muito</p>

	<p>trabalho, porque são crianças que têm de ter uma pedagogia diferente e os outros também para os aceitarem, porque é assim, na turma não pode ser só um trabalho nosso, tem de ser também um trabalho em colaboração com os colegas da turma. Eu acho que se não for assim, os colegas excluem...é normal porque eles às vezes destabilizam completamente o decorrer das aulas, é natural que se chateiem e os ponham à parte...é preciso muito, muito, muito trabalho com os colegas, temos de fazer com que os alunos da turma consigam aceitar a diferença de qualquer um, porque somos todos diferentes.</p>
<p>D. PEI</p>	<p><b>Participou na elaboração do PEIs dos seus alunos?</b></p> <p>Sim, fiz os seis PEIs em parceria com a colega de Educação Especial, a colega deste ano, e isso é que é mau...o ano passado foi uma, este ano foi outra, para o ano será outra...e para alguns destes miúdos isso é mau, porque no início é preciso cativá-los e sendo novamente outra professora, tem de se fazer o trabalho de motivação outra vez.</p> <p><b>Qual a informação que procurou recolher para a elaboração destes documentos?</b></p> <p>A professora de Educação Especial preencheu a parte do historial, ela é que recolheu os dados nos relatórios. Eu convoquei os encarregados de educação e falei com eles mas essa parte foi ela. A parte pedagógica fizemos as duas.</p> <p><b>Qual é para a si a parte mais importante deste documento?</b></p> <p>Para mim é a definição dos objectivos e das estratégias. O historial às vezes nem tem nada de importante, o trabalho que vais exercer com ele e as estratégias que vais implementar na sala de aula para ele ultrapassar certas dificuldades e adquirir algumas competências é que é o mais importante. Para mim um PEI é um plano...por exemplo, um dos meus alunos como não tinha PEI eu fiz-lhe um plano com o historial dele ao nível da sala de aula e depois punha as competências que eu achava que ele ia conseguir adquirir dentro de</p>

	<p>cada área, competências mínimas.</p> <p><b>Sentiu alguma dificuldade na elaboração destes documentos?</b></p> <p>O que senti foi alguma falta de tempo porque para eu reunir com a professora de Educação Especial são sempre horas a mais, fora do meu horário e devido à biblioteca já dou tempo a mais que não está contemplado em lado nenhum. Muitas das coisas às vezes ficam mal feitas por falta de tempo, fazemos as coisas via Internet mas não é a mesma coisa que se pudéssemos sentar-nos e ela viesse à sala e fizéssemos uma maior reflexão.</p>
<p>E. Adequações curriculares</p>	<p><b>O que entende por diferenciação curricular?</b></p> <p>Por exemplo, eu trabalho muito com livros infantis, então lia a história e depois a parte prática a partir da história eles faziam diferente, faziam só escolha múltipla, perguntas mais simples, etc. Para mim é isso, é na turma tu teres trabalhos e estratégias diferentes.</p> <p><b>Acha que necessário diferenciação curricular para que alunos?</b></p> <p>Não é só para alunos que são NEE e a prova está nisto, eu estive dois anos a fazer planos e adequações para os meus alunos que ainda não eram NEE.</p> <p>Este ano finalmente eles conseguiram ser observados por uma psicóloga, uma terapeuta e passaram a ser NEE, eu fiquei um pouco mais contente porque já questionava muito o meu trabalho...mas afinal não, isso fez-me ver que o problema não é meu, é deles.</p> <p>Por tudo isto é que eu não concordo com as provas de aferição para estas crianças...se tu ao longo dos anos fazes testes diferentes, trabalhos diferentes, às vezes testes orais, porque é que estes alunos têm de fazer uma prova igual à dos outros se têm sempre um trabalho específico?</p> <p><b>Que tipo de adequações curriculares realiza para os seus alunos?</b></p> <p>Normalmente os objectivos são simplificados, outros ficam iguais mas as estratégias que utilizo para os trabalhar é diferente.</p>

	<p>Vou ao currículo e retiro as competências que acho que os alunos precisam mais, por exemplo no caso de um dos alunos, vou incidir no próximo ano sobre conteúdos como as horas, o dinheiros, os horários, etc., coisas práticas e funcionais.</p> <p>Em termos de conteúdos os que se adequarem eu trabalho, senão excludo-os.</p> <p>Diversifico as estratégias mas as actividades eu tento que sejam sempre, ou quase sempre, comuns. Tento que façam muitos trabalhos em grupo e que todos participem, mas com dois deles é muito difícil.</p> <p>Diariamente vou fazendo avaliações orais, observações, mas não uso registos. Fazem é em todos os períodos a avaliação sumativa, fazem testes diferentes e sempre com apoio meu ou então com uma das colegas que é espectacular e que já sabe que não lhe pode dizer as respostas, apenas ler o enunciado e lá vai fazendo. Em termos de tempo, é até terminarem...mais uma razão para não concordar com as provas de aferição. Se nos pusermos no papel deles é terrível, eles querem e não conseguem, isso é péssimo, é uma frustração imensa e o nosso trabalho é fazê-los sentirem-se bem e motivá-los e com as provas de aferição vai tudo por água abaixo.</p>
<p>F. Práticas desenvolvidas no trabalho com o(s) aluno(s) com NEE</p>	<p><b>Quais são as estratégias de trabalho que mais usa com a sua turma?</b></p> <p>O trabalho é sempre muito dinâmico e muito a partir de histórias e a sua exploração. Eles trabalham muito em grupos e há muitos momentos de troca de impressões e discussão.</p> <p>Também desenvolvo muitas actividades nas áreas das expressões e tento ligá-las com as restantes áreas, é sempre motivante para eles.</p> <p><b>E o aluno com NEE beneficia de todas essas estratégias?</b></p> <p>Sim, claro, tento sempre que as actividades sejam comuns e como já te disse muda as estratégias para cada uma...mas fazer isto para seis numa turma de vinte e quatro é muito complicado e demorado.</p>

Claro que há alguns deles que nem assim se motivam, passam o dia sem fazer nada...se eu não estiver ao pé deles, não fazem nada mesmo.

Tento que todos respeitem as diferenças e que compreendam que é natural alguns colegas terem um trabalho diferente e nisso eu acho que eles não vêem grande problema.

**Quais as maiores preocupações na gestão do currículo?**

Falta de tempo para preparar as actividades com cada um, falta de tempo para estar com eles na sala de aula individualmente, falta de tempo para trabalhar em parceria com outros técnicos...e também porque acabamos por ter vários níveis numa turma, desde o 1º ao 4º ano e isso é um desafio, um processo muito complicado e difícil de gerir.

**ANEXO V - 1ª fase da AC: recorte da entrevista à P1 em UR e transformação em indicadores**



**Instituto Politécnico de Lisboa  
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA**

1ª fase: recorte da entrevista em UR e transformação em indicadores P1

<b>Unidades de registo</b>	<b>Indicadores</b>	<b>UR/ind</b>
Tenho um conhecimento ligeiro.	Escasso conhecimento do PEA	2
Tomei conhecimento da mesma forma que o Projecto Educativo.		
Quando entrei na escola já estava feito.	Ausência de participação na elaboração do PEA e PCA	1
Parte sim, pois foi feito em parceria com a colega que esteve com a turma nos três anos anteriores.	Elaboração do PCT com a antiga professora da turma	1
Algumas actividades foram pensadas tendo em conta os projectos, mas a maioria não.	Alguma relação do PCT com o PCA e PEA	1
Foi mais a pensar na turma do que propriamente nos interesses do agrupamento, mais adequado à turma.	Elaboração do PCT a partir das necessidades da turma	1
É muito pouca a aplicação. Até mesmo o PCT. Acho que não influencia, mesmo na planificação.	Falta de relevância prática dos Projectos	1
Serem tratados todos da mesma forma, sem discriminações.	Inclusão como equidade	1

Estou a referir-me a todos, os que têm e os que não têm dificuldades, sendo todos tratados da mesma forma.		
Eu acho que por um lado pode ser bom porque eles podem tentar esforçar-se para serem como os outros e tentarem acompanhar a turma.	Inclusão como promoção do desenvolvimento dos alunos com NEE	1
Por outro lado, acho que falta-nos tempo também para os outros miúdos.	Inclusão como prejuízo para os restantes alunos	1
mas os outros sempre o trataram da mesma maneira.	Aceitação da inclusão pelos restantes alunos	3
fazê-los perceber, trabalhar muito essa parte das diferenças.		
Eles já estavam muito preparados quando peguei no grupo porque ele já está no grupo há 3 anos.		
Estes exigem muito de nós, mas os outros acabam por ser mais e se tivermos de optar, ajudaremos mais os outros, a maioria.	Escasso tempo para apoio aos alunos com NEE nas turmas	2
Eu acho que a presença do aluno com NEE não prejudicou os outros, porque se tivesse de trabalhar com o grupo trabalhava e algum colega o ia apoiando		
Não.	Ausência de uma verdadeira inclusão do aluno com NEE	2
Ele sentia-se diferente, percebia que fazia trabalhos diferentes, tinha perfeita noção que não fazia os trabalhos sozinho e quando eu dava mais atenção aos outros exigia mais de mim		
Eu penso que lhes traria mais benefícios de fosse só uma turma com NEE. Porque estão todos ao mesmo nível.	Dúvidas quanto à melhor colocação do aluno com NEE (segregação/inclusão)	2
Bom se calhar não. Talvez não numa turma especial, mas numa turma do mesmo		

ano. Uma turma em que os colegas estivessem a um nível mais parecido, para ele poder acompanhar, mesmo com as dificuldades dele.		
Eu sinto que fiz o melhor que era possível, acho que não podia ter feito mais com ele	Empenhamento no trabalho com o aluno com NEE	1
com vinte e três alunos e só com um com NEE acho que não podia ter sido de outra forma.	Dificuldade na inclusão em turmas com elevado nº de alunos	2
Também falta de tempo na sala de aula, porque estes alunos exigem mais de nós.		
Um trabalho em conjunto, procurar trabalhar a pares e em grupo para os outros trabalharem mais com o aluno com NEE,	Estratégias colaborativas entre alunos como factor de sucesso da inclusão	2
Mas a estratégia que eu encontrei, que achei que dava mais resultado, foi sentar o aluno ao pé de alguém que eu achasse que o ajudava, assim quando eu precisava de trabalhar com o grande grupo, o aluno que estivesse ao lado dele ia ajudando.		
O professor não pode evidenciar a diferença da criança. Tem de procurar tratá-lo de forma igual.	Atitude do professor como factor de sucesso da inclusão	1
mas acho que poderia beneficiar de outras aprendizagens se estivesse numa turma de 3º ano, num ano correspondente ao dele. É muito mais complicado para mim e para ele.	Dificuldade na inclusão em turmas com mais do que um ano de escolaridade	1
Foi a colega de Educação Especial que o elaborou e depois eu tomei conhecimento.	PEI elaborado pela Prof. de EE	1
Quando eu cheguei ele já estava praticamente delineado, depois foi só acertar	Escassa participação na elaboração do PEI	3

alguns pormenores.		
Só mudamos algumas coisas relativas àquilo que o aluno era capaz de fazer.		
Foi pouco trabalho em conjunto.		
Através da avaliação psicológica, só.	PEI elaborado com base em relatórios clínicos	1
Mas a psicóloga, eu e a professora de Educação Especial fomos falando com os pais.	Necessidade de informação dos pais para elaboração do PEI	1
Primeiro identificar as dificuldades através da observação	Necessidade de observação do aluno para elaborar o PEI	3
No fundo aquilo que consegue ou não fazer.		
só depois as estratégias.		
Trabalhar as mesmas coisas mas tentar adequa-las à forma como o aluno melhor as aprende.	Diferenciação curricular como adequação de estratégias	2
Podemos estar a falar da mesma coisa mas se calhar para aquele aluno tenho de explicar e arranjar estratégias para lhe mostrar de outra forma.		
Dava mais importância aos mais essenciais mas a todos não.	Priorização das competências funcionais	1
Não precisava de eliminar os conteúdos, ele ia conseguindo, mas não retia a informação.	Sem eliminação dos conteúdos	2
Os conteúdos foram sempre os mesmos que estavam previstos no currículo normal.		
Muitas vezes não podia aprofundar muito, tinha de ser uma coisa muito simples para ele conseguir.	Simplificação dos conteúdos	2

Era o que falávamos há pouco, acabo por simplificar os objectivos, porque ao fim ao cabo conseguia atingir os objectivos, mas tinham de ser mais simples.		
Quanto às estratégias, tinha de ser um trabalho sempre individualizado, sempre comigo	Apoio individualizado ao aluno com NEE	3
e sempre com acompanhamento.		
Depois ele estava num grupo e eu estava sempre sentada ao pé dele ou ele ao pé de mim, mesmo quando estava a trabalhar com os outros ia dando o apoio possível.		
e depois era com coisas sempre muito práticas, nunca podia ser nada abstracto, tinha de estar sempre a ver uma imagem, uma frase, uma palavra que estivesse relacionada com o que estávamos a fazer.	Adequação das actividades ao aluno	2
As actividades eram diferentes do resto do grupo e sempre coisas mais fáceis. Por exemplo nas fichas de trabalho, se os outros tinham duas folhas de trabalho ele só podia ter meia, porque ele não conseguia realizar um trabalho muito extenso.	Diferenciação das actividades a realizar pelo aluno	1
Na avaliação ele fazia um teste diferente e mais reduzido e	Adequação nos instrumentos de avaliação	1
Tinha sempre muito mais tempo que os outros.	Adequação no tempo necessário à realização da avaliação	1
Nessa parte os outros reclamavam um bocadinho porque diziam que não era justo ele ter ajuda nos testes, ter mais tempo, mas acho que foi a única altura do ano em que senti que eles tinham ali qualquer coisa com ele.	Rejeição da adequação das formas de avaliação do aluno com NEE pelos restantes alunos	1
Eu costumava perguntar à colega de Educação Especial o que é que ela achava do	Colaboração da Prof. de EE nas adequações curriculares para	1

teste, se estava adequado, se não estava...no dia-a-dia falávamos das actividades que fazíamos com ele, porque ela também tentava acompanhar de alguma forma com ele aquilo que íamos fazendo na sala e eu também lhe ia perguntando o que é que ela achava que eu devia trabalhar mais com ele, dizia algumas estratégias ou soluções.	o aluno	
Não conhecer outras formas de trabalhar ou lidar com estes miúdos, no fundo, falta de formação.	Ausência de formação para trabalhar com alunos com NEE	1
Procuro que eles sejam autónomos, que tentem trabalhar a partir de uma orientação, mas que sejam eles a chegar às conclusões sem estarem sempre a necessitarem sempre da minha ajuda	Incidência em actividades promotoras da autonomia	1
...porque assim consigo trabalhar mais com o aluno com NEE.	Apoio individualizado ao aluno com NEE	2
Eu aproveitava esses tempos de trabalho em grupo para trabalhar com ele.		
Sim, de todas.	Participação do aluno com NEE em todas as actividades	1
Tentava sempre que fizessem trabalho em grupo, porque já estavam habituados a trabalhar assim, também estavam sentados em grupos de quatro.	Utilização de estratégias diversificadas	2
Quando havia um trabalho mais individual, esse trabalho era transformado num trabalho de grupo.		
O aluno com NEE estava num dos grupos mas raramente participava porque não é autónomo e tem muitas dificuldades em aceitar a opinião dos outros e como não consegue acompanhar acha-se à parte.	Dificuldades do aluno com NEE na relação interpares	3

mas o aluno não conseguia distinguir o que os outros também faziam, só se centrava naquilo que ele fazia.		
mas às vezes o aluno ia dizer para casa que estava a fazer mais do que os outros, que os outros não faziam tantas vezes como ele.		
Costumava trabalhar com várias rotinas	Organização de rotinas semanais	1
Todos tinham tarefas	Distribuição de tarefas pelos alunos	1

## ANEXO VI - 1ª fase da AC: recorte da entrevista à P2 em UR e transformação em indicadores



Instituto Politécnico de Lisboa  
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

### 1ª fase: recorte da entrevista em UR e transformação em indicadores P2

Unidades de registo	Indicadores	UR/ind
Nem por isso (conheço o PEA)	Desconhecimento do PEA	2
Que eu me lembre não (ninguém me deu a conhecer o PEA)		
No ano passado estive num grupo de trabalho que esteve a trabalhar neste documento (PCA). Reformulámos o que já existia porque tinha terminado a sua validade. Conheço mais ou menos.	Escassa participação na elaboração do PCA	1
Não. Sinceramente não (tive como base o PEA e PCA).	Ausência de relação entre o PCT e os PCA e PEA	1
Fiz o PCT de acordo com a turma e com as necessidades da turma.	Elaboração do PCT a partir das necessidades da turma	1
O PCT sim, porque foi elaborado por mim e tem aplicação, é para seguir o que lá está.	Relevância prática do PCT	1
Agora os outros, sinceramente, não lhes dou a importância que se calhar devia dar.	Falta de relevância prática do PEA e PCA	1

A inclusão será os alunos com necessidades educativas especiais estarem inseridos numa turma em que possam participar em actividades dentro da turma e consigam de alguma maneira aproveitar ao máximo.	Inclusão como inserção nas actividades da turma	2
Não digo que seja sempre, não deveria ser uma inclusão a 100%, na minha opinião não deveria ser.		
Mas não deixa de ser importante, não só para o aluno como para os restantes alunos do grupo.	Importância da inclusão para todos os alunos	2
Eles sabem que têm de respeitar a diferença, que no fundo não é diferença, eu digo que é um menino “especial”, e eles sabem disso...		
Eu já fui da opinião que não, mas agora acho que é benéfico.	Evolução positiva da opinião sobre a inclusão	1
Eles estão numa turma, mas não devia ser a tempo inteiro, não deviam cumprir o horário lectivo completo, deviam estar noutras actividades, isto para o bem deles e dos outros alunos. Porque a diferença existe sempre, em qualquer circunstância.	Necessidade de actividades específicas para os alunos com NEE	1
Ele está incluído no grupo, eu penso que sim, está bem adaptado. Sente-se bem na turma, participa nas actividades todas da turma, faz questão de participar, brinca com os colegas...eu penso que sim.	Participação do aluno com NEE em todas as actividades da turma	3
Ele participa em tudo, os colegas aceitam-no bem e trabalham com ele, ajudam-no, às vezes até demais e desculpam-no de tudo.		
...não o impeço que participe.		
O ambiente escolar, a forma como recebe os alunos (...)	O ambiente da escola como factor de sucesso da inclusão	1

(...) e as condições que tem para ele.	As condições da escola como factor de sucesso da inclusão	1
Talvez uma auxiliar que o pudesse acompanhar, porque às vezes estes alunos andam mais sozinhos.	Existência de auxiliares como factor de sucesso da inclusão	1
Eu faço os possíveis para o integrar, mas se tivesse formação era muito melhor.	Ausência de formação para o trabalho com alunos com NEE	4
Como disse nunca fiz um PEI, não tenho formação nenhuma		
...apesar de não ter muitos conhecimentos por não ser a minha área.		
Para o aluno com NEE, eu gostava de ter mais formação para o ajudar, porque ele precisava que eu fizesse com ele outras actividades.		
Tento acompanhá-lo o mais possível no dia escolar, estar atenta às necessidades dele, trabalhar com ele e estar atenta.	Necessidade de atenção às necessidades do aluno com NEE	1
Não, foi a professora de Ensino Especial que o fez, eu tive-o na mão e já o li, tenho conhecimento, mas não o fiz.	Ausência de colaboração no PEI	1
Baseou-se no meu feedback...	Informação à Prof. de EE para elaboração do PEI	1
em todos os relatórios que ele tem no processo, que são muitos, especialmente o de avaliação psicológica pois ele é acompanhado por uma psicóloga fora da escola.	PEI elaborado com base nos relatórios clínicos	1
Também fez algumas reuniões com os pais.	Necessidade de informação dos pais para elaboração do PEI	1
...é importante estar atento aos relatórios e convém lê-los...	Necessidade de conhecimento dos relatórios clínicos para elaboração do PEI	1
...estar atento às necessidades dos alunos, perceber quais são as suas dificuldades...	Necessidade de observação do aluno para elaboração do PEI	2

Primeiro tenho de o conhecer bem para depois fazer o que para mim é o melhor...		
É pegar no currículo e tentar ver ali quais são os itens que ele vai conseguir atingir, há umas partes que temos de mudar.	Diferenciação curricular é a mudança e eliminação de elementos do currículo comum	1
...às vezes devíamos fazer trabalhos diferentes com muitos mas devido ao número de alunos na turma não dá	Importância da diferenciação pedagógica com todos os alunos	1
Os objectivos não são os mesmos, são adaptados ao nível dele. Os objectivos são feitos de acordo com o PEI dele.	Adequação de objectivos para o aluno com NEE	1
Os conteúdos às vezes simplifico-os	Simplificação de conteúdos para o aluno com NEE	1
Normalmente tento que ele faça o mesmo que os outros, mas sempre com a minha ajuda.	Apoio individualizado ao aluno com NEE	4
Primeiro ponho os colegas a trabalhar sozinhos e depois estou com ele		
Além disso está mesmo ao pé de mim...		
Tenho é de estar sempre ao pé dele, senão não consegue porque não tem capacidade de concentração.		
Muitas vezes é no dia que eu penso o que vou fazer com ele	Ausência de planificação individualizada diária para o aluno com NEE	1
...normalmente tenho 10 a 15 minutos de concentração com ele porque a partir daí os outros começam a fazer-me perguntas e a interromper.	Dificuldade no trabalho individualizado com o aluno com NEE em termos de gestão do tempo	1
Comigo ele não usa recursos e materiais didácticos.	Sem adequação de recursos didácticos para o aluno com NEE	1
...mas sei que com a professora de Educação Especial sim, usa o computador, o	Adequação dos recursos didácticos no apoio da EE	1

ábaco, o MAB, coisas especialmente para o raciocínio da matemática.		
Na avaliação ele faz os testes de final do período.	Adequação dos instrumentos de avaliação	2
Os testes são feitos de acordo com as capacidades dele, normalmente é um teste quase igual, mas tento adaptar às suas necessidades, de acordo com os objectivos do PEI.		
Eu passo o ano a avaliá-lo mas sou sincera, não tenho documentos nenhuns, faço os registos na minha cabeça.	Ausência de registos de observação para avaliação do aluno com NEE	1
É só a professora de Educação Especial, peço-lhe a ela.	Colaboração da prof. de EE nas adequações curriculares	1
É tentar cumprir os objectivos que se pretende	Dificuldade na consecução dos objectivos pelo aluno com NEE	1
...é muito complicado numa turma, devido ao excesso de alunos		
depois tenho 3º e 4º anos o que ainda torna mais complicado.	Dificuldades na inclusão em turmas com elevado nº de alunos	1
Ele precisava de alguém, mais apoio, devia ter mais técnicos, outras actividades e outras experiências dentro e fora da sala.	Dificuldade na inclusão em turmas com mais do que um ano de escolaridade	1
Ele precisava de alguém, mais apoio, devia ter mais técnicos, outras actividades e outras experiências dentro e fora da sala.	Necessidade de mais apoio especializado ao aluno com NEE	1
Nós temos várias oficinas: a oficina das palavras, da matemática...todas estas cumpridas ao longo da semana.	Organização de rotinas semanais	1
Também temos as tarefas distribuídas...	Distribuição de tarefas pelos alunos	1
tento diversificar as actividades ao máximo, mas às vezes é complicado.	Diversificação de actividades	1

Fazem trabalhos de grupo, a pares, tento que seja o mais variado possível.	Utilização de estratégias diversificadas	1
Infelizmente, não era o que pretendia, mas uso bastante o manual escolar.	Recurso ao manual	1
Eu chego ao final do ano sempre a pensar que podia ter feito melhor.	Necessidade de reflexão para uma melhor gestão curricular	1
A minha preocupação é cumprir o currículo, tenho de o fazer	Necessidade de cumprir o CN	2
...o importante é que cumpram o programa		
...depois há sempre aquela pressão dos livros.	Necessidade de realizar todas as tarefas do manual	1
...há tanta coisa que não está no programa que eu acho tão importante ou mais importante ainda.	Desejo de trabalhar conteúdos que não constam no programa	1

**ANEXO VII - 1ª fase da AC: recorte da entrevista à P3 em UR e transformação em indicadores**



**Instituto Politécnico de Lisboa  
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA**

1ª fase: recorte da entrevista em UR e transformação em indicadores P3

<b>Unidades de registo</b>	<b>Indicadores</b>	<b>UR/ind</b>
Conheço a partir do momento em que a inspecção cá veio, e tive acesso a ele pela Internet. Consultei a página do Agrupamento e li, tomei conhecimento.	Conhecimento do PEA e do PCA devido a inspecção que decorreu no Agrupamento.	2
Sim, estavam lá ambos, acho que também estava...li também.		
Não, em nenhum. Possivelmente estavam em fase de elaboração na altura em que eu entrei no Agrupamento.	Ausência de colaboração na elaboração do PEA e do PCA	1
Bastante, porque o PCT tem de ser feito ou baseado no PE e no PC do Agrupamento.	Dúvidas quanto à articulação entre projectos.	2
Na altura não o tinha e iniciei-o por volta de Setembro ou Outubro e como não o tinha fi-lo por auto recriação		
...as estratégias a aplicar, tentei adaptar consoante a minha realidade.	Elaboração do PCT a partir da realidade da turma.	3
...baseado na minha experiência e naquilo que já tinha feito desde o 1º ano com a turma.		
O meu PCT tem muito reflexo no trabalho da turma porque eu tentei adaptar o		

que eu tinha, esta realidade, porque no fundo tenho uma pré digamos, um 1º, 2º e 3º anos de escolaridade e tenho uma aluna que tem muitas dificuldades que foi referenciada mas não foi considerada para apoio especial.		
O Projecto Educativo, uma vez que não conhecia desde o início do ano, só mais tarde é que tive acesso a ele, em Maio para aí, pouco ou nada o apliquei e também não faz muita referência a estes casos...não contempla muito.	Falta de relevância prática do PEA e do PCA por não contemplar os casos de NEE	4
Mas no fundo não há muita articulação entre o PCT e os outros projectos		
O Projecto Curricular do Agrupamento também não, pelo mesmo motivo, só tive acesso na altura em que houve avaliação externa e eu já tinha o meu PCT feito		
Mas no fundo não há muita articulação entre o PCT e os outros projectos		
No fundo o PCT foi baseado na minha perspectiva, na minha maneira de ver e encarar, na minha experiência e na minha consulta na internet e foi a minha iniciativa,	Elaboração do PCT a partir da experiência profissional do professor.	1
...tive também alguns apoios da educação especial no 1º, 2º e 3º anos mas quem lida sempre com a criança sou eu e com a realidade, eu é que estou no terreno	Ausência de apoio no trabalho com a criança com NEE	1
no 1º ano quando soube que teria uma turma com uma menina com trissomia 21 fiquei um bocado apreensiva porque nunca tinha tido um caso destes e depois não conhecia a menina mas as pessoas que já a tinham visto diziam que ela mexia em tudo e isso para mim ainda aumentou mais a minha reocupação, porque um 1º ano já exige muito e aquele caso iria exigir ainda muito mais de mim.	Ausência de formação para o trabalho com alunos com NEE	1

<p>...eu quero que eles participem em todas as actividades como os outros, tento fazer um trabalho diferenciado mas na altura em que tínhamos de fazer actividades comuns e que se adaptavam à realidade deles e à problemática deles isso eles participavam.</p>	<p>Participação do aluno com NEE em todas as actividades da turma.</p>	<p>1</p>
<p>eu concordo com a Inclusão mas que nos dêem pessoal e materiais que nos ajudem, quando falo em pessoal digo apoios tanto técnicos como didácticos</p>	<p>Inclusão com mais recursos humanos e materiais.</p>	<p>4</p>
<p>Eu defendo a inclusão mas como apoios, com recursos</p>		
<p>o que falta é precisamente o apoio para mim e para eles também.</p>		
<p>se tivesse os recursos dessas instituições melhor seria mas infelizmente não têm.</p>		
<p>A menina está integrada e eu também tento fazer o mais que posso para que isso aconteça e os outros dois meninos também estão, havia um que no 1º ano era anti-social e não se dava com ninguém, mas neste momento já brinca, já é muito sociável e as coisas estão a correr bem.</p>	<p>Inclusão do aluno com NEE</p>	<p>2</p>
<p>Ao fim ao cabo, eles nem notam muita diferença, não se metem com os meninos com NEE, nem eu deixo. Sabem que é uma menina diferente mas não a discriminam.</p>		
<p>A nível de apoios docentes e de materiais eu não tenho ajuda, se calhar porque temos cá mais casos</p>	<p>As condições da escola como factor de sucesso da inclusão</p>	<p>1</p>
<p>...e a nível de pessoal devia haver mais auxiliares da acção educativa</p>	<p>Existência de auxiliares como factor de sucesso da inclusão</p>	<p>2</p>
<p>Esta menina devia ter mais acompanhamento do que tem...eu é que lhe faço o lanche, eu é que arrumo a mochila, vejo se lhe falta material, portanto, eu ainda tenho de ver o que ela precisa...quando ela precisa de ir à casa-de-banho, como não posso abandonar a sala, tenho de pedir a uma menina que vá com ela e encaminho-os para uma auxiliar, não tenho ninguém e sinto muita falta de alguém para me ajudar.</p>		
<p>...e que nos dessem se calhar uma formação para nos sensibilizar para este tipo de problemáticas porque eu não tenho, na minha formação inicial não tive e não</p>	<p>Ausência de formação para o trabalho com alunos com NEE</p>	<p>2</p>

frequentei nenhuma formação para a área da educação especial...também não me apareceu nenhuma.		
até porque eu não tenho formação na área de educação especial e nem sempre sei qual a melhor forma para o fazer.		
...se a menina estivesse numa instituição com outros casos, se calhar não estaria tão expansiva, tão sociável tão comunicadora como está gora, mas por outro lado tinha estratégias, professores e técnicos adaptados à realidade dela, portanto, uma coisa não supera a outra.	Dúvidas quanto à melhor colocação do aluno com NEE (segregação/inclusão)	3
...eu acho que mesmo assim é melhor estar aqui porque tem contacto com as crianças ditas “normais”, porque ela é uma menina diferente, mas é uma criança.		
A nível de socialização e para o nível de desenvolvimento dela é melhor estar aqui numa turma normal do que estando numa instituição em que o que ela tem e o que ela sente é o que vê nos outros meninos e o desenvolvimento não é assim tão abonatório como é aqui		
Sim, tem de ser feito pelo professor titular que é responsável pelo PEI	PEI elaborado pela professora titular de turma	1
o que eu também não acho correcto porque quem percebe destas problemáticas, e sabe de definição de estratégias e objectivos é o professor de Educação Especial ...e não o professor titular de turma. É lei é lei.	Discordância perante a atribuição da responsabilidade de elaboração do PEI ao professor titular de turma.	1
...(reuni) com a professora de Educação Especial	Informação à Prof. titular de turma para elaboração do PEI	2
...a menina não andava aqui na pré e a educadora que tinha veio cá para fazer a passagem do caso e para me informar acerca da sua situação: o que gostava de fazer, o que não gostava, como é que ela era, as estratégias que utilizavam, os recursos que utilizavam, portanto, solicitei à outra educadora algumas informações.		
Li os relatórios, leio tudo o que vem no processo e também foi uma das informações em que me baseei.	PEI elaborado com base em relatórios clínicos.	1

Reuni com os pais	Necessidade de informação dos pais para elaboração do PEI	1
...e depois as estratégias e as actividades que vamos desenvolver para atingirmos determinado patamar.	Necessidade de conhecimento dos relatórios clínicos para elaboração do PEI	1
Eu acho que é o contexto familiar, os antecedentes familiares e a família em que está inserida	Necessidade de observação do aluno para elaborar o PEI	4
Eu penso que se se pretende que haja um desenvolvimento global e harmonioso da criança temos de estudar bem o caso		
...e depois as estratégias e as actividades que vamos desenvolver para atingirmos determinado patamar.		
...definir bem os objectivos e as estratégias que vamos desenvolver para eles, ao fim ao cabo nós estamos aqui para isso.		
Para além da falta de formação na área da Educação Especial, acho que não houve mais nada.	Ausência de formação para elaborar o PEI	1
Como foi feito em parceria, em equipa, sempre fomos trocando ideias, esclareci dúvidas, as coisas fizeram-se, mas isso já são assuntos mais internos, não interessa.	Escasso trabalho em parceria na elaboração do PEI	1
Eu acho que é mais a nível do programa, das competências que se pretendem que os alunos atinjam, têm de ser diferentes daí a diferenciação curricular e do currículo, porque não podem ser iguais a crianças ditas normais.	Diferenciação curricular é a mudança do currículo comum para as crianças com NEE	2
Eu considero que é mais ao nível do currículo e do programa		
Eu acho que as adequações curriculares deviam ser para mais alunos, mesmo que não tenham NEE eu tenho um caso de uma aluna que devia ter, para o ano tenho de fazer.	Importância da diferenciação pedagógica com todos os alunos.	1
Aquelas actividades que podem ser comuns aí já não deve haver diferenciação.	Evitar a diferenciação pedagógica em todas as situações.	1
Eu compreendo que não se devem rotular as crianças com NEE mas também às vezes é melhor fazê-lo para valorizar a criança e protegê-la para que as dificuldades não se mantenham.	Importância da sinalização precoce de um aluno com NEE	1

Tenho de reduzir conteúdos e eliminar alguns do currículo	Simplificação dos conteúdos	1
...os objectivos têm de ser muito directivos, muito simples e temos mesmo de ter objectividade, têm de ser de fácil percepção. Enquanto para o grande grupo podemos dispersar-nos mais, estes meninos não, têm de ter directrizes muito simples e objectivas para que consigam ir lá com mais facilidade porque o que se pretende é o sucesso dos alunos.	Adequação de objectivos para o aluno com NEE	1
Se têm conteúdos, objectivos e competências diferentes, também tenho de ter estratégias diferentes. Eu não trabalhei muito com os meninos com fotocópias porque são muitas, por isso, no início do ano escolhi alguns manuais que se adequavam ao nível de cada um que se adequam também ao PEI e ao perfil em que se encontram e a partir daí eles vão trabalhando.	Adequação de estratégias e materiais diferenciados para o aluno	1
...eles também trabalham muito a pares especialmente com a menina com NEE	Estratégias colaborativas entre alunos como factor de sucesso da inclusão	1
...eu fiz muitas experiências porque andei na formação de ciências, o que fazia o grupo faziam eles, adequava as coisas mais simples para eles e os colegas na parte escrita faziam o resto.	Adequação das actividades ao aluno	7
Ao nível da matemática recorro muito aos materiais didácticos, tangrans e outros tipos de materiais.		
Também trabalhei livros e fichas de leitura adequados ao nível deles.		
Explorei muitos outros livros de histórias com eles e com o grupo, mas para a menina com NEE eram sempre coisas muito mais simples, sempre muito estruturadas, muito directivas		
também faz pinturas e puzzles.		

Quando tínhamos TIC também usavam o Magalhães, entusiasmavam-se e faziam.		
actividades de expressões tento sempre que seja comum para todos		
ansiedade dos pais, porque estão sempre expectantes a achar que os filhos vão deixar de ter o PEI.	Dificuldade na gestão das expectativas dos pais	1
Não fazem fichas de avaliação sumativas iguais às dos outros, são adaptadas ao nível em que se encontram.	Adequação nos instrumentos de avaliação	1
eles fazem na maioria das vezes os testes com ajuda.	Apoio individualizado ao aluno com NEE	1
Para ser franca eu dou a todos o tempo que necessitarem para realizarem os testes, porque cada um tem o seu ritmo, se calhar não é correcto, mas talvez no 4º ano vou começar a prepará-los nesse sentido para o 5º ano, portanto, é igual para os alunos com NEE.	Adequação no tempo necessário à realização da avaliação	1
Nenhum, sou é que faço esse trabalho. Procuo pesquisar e perceber o que será melhor para eles.	Necessidade de apoio na elaboração das adequações curriculares.	1
...este ano trabalhei muito as histórias e eles gostam muito.	Diversificação de actividades	2
E fiz muitas experiências de ciências.		
Sim, eu faço questão que participem em tudo, então na área das expressões mais ainda. Sempre que possível eles fazem as mesmas actividades, mas às vezes mais simples e adequadas a eles.	Participação do aluno com NEE em todas as actividades da turma.	1
Eles trabalham muito a pares.	Utilização de várias modalidades de trabalho.	1
Uso também os manuais	Recurso ao manual	1
É a falta de apoio, uma vez que quem passa o dia com estes alunos sou eu e a responsabilidade acaba por ser toda minha e nem sempre isso é fácil	Necessidade de apoio na elaboração das adequações curriculares.	1

**ANEXO VIII - 1ª fase da AC: recorte da entrevista à P4 em UR e transformação em indicadores**



**Instituto Politécnico de Lisboa  
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA**

1ª fase: recorte da entrevista em UR e transformação em indicadores P4

<b>Unidades de registo</b>	<b>Indicadores</b>	<b>UR/ind</b>
Sim, tive de tomar conhecimento porque fui chamada à inspeção da avaliação externa e recebi os documentos via e-mail para os ler.	Conhecimento do PEA e do PCA devido a inspeção que decorreu no Agrupamento.	2
E o Projecto Curricular de Agrupamento também foi a mesma coisa		
...mas não os estive a ler aprofundadamente.	Escasso conhecimento dos projectos.	1
Não, só sei que foi uma equipa que esteve a trabalhar naqueles dois projectos.	Ausência de participação na elaboração do PEA e do PCA	1
Eu acho que tem ligação pois eu fiz o meu PCT de acordo com um PCT modelo que uma equipa de trabalho do Agrupamento elaborou no ano passado e eu fiz de acordo com esse.	Elaboração do PCT a partir de um modelo cedido por uma equipa do Agrupamento	1
Como estou na equipa que fez a avaliação dos PCTs este ano, decidimos apresentar uma proposta que deverá ser seguida na elaboração de todos os PCT's do 1º Ciclo.	Apresentação de proposta ao Agrupamento para que todos os PCT sejam elaborados segundo a mesma estrutura, tendo por base o PEA e o PCA	2
Os próximos PCT's deverão procurar ter mais ligação com o PEA e o PCA		
O Projecto Educativo e o Curricular não tiveram qualquer aplicação, pois só tivemos conhecimento deles no final do ano, apesar de termos pedido várias vezes	Falta de relevância prática dos Projectos.	1

ao coordenador.		
O PCT é evidente que sim porque é feito a partir do trabalho que fazemos na sala de aula. É um documento que utilizo sempre...completamente.	Relevância prática do PCT	1
As pessoas falam muito de inclusão...	A inclusão como assunto discutido nas escolas	1
...as pessoas depreendem que será tentar fazer uma melhor integração das crianças e adultos também, não são só as crianças com NEE, pode haver inclusão em casos que não são NEE, outras pessoas quaisquer, é geral.	Inclusão como integração das pessoas na sua generalidade	2
São aquelas pessoas que não se adaptam a sistemas, a salas de aula...a qualquer pessoa que se ponha à parte, para mim isso é inclusão.		
Não, nenhum deles, também não são casos graves, são casos de NEE que têm a ver mais com a parte emocional e cognitiva, mas que conseguem acompanhar em algumas áreas como por exemplo no desporto. Essas dificuldades cognitivas, emocionais e psicológicas que não os deixam acompanhar a turma e serem incluídos, qualquer um deles.	Ausência de uma verdadeira inclusão do aluno com NEE	1
É um trabalho que se tem de fazer e que nos dá muito trabalho, porque são crianças que têm de ter uma pedagogia diferente	Necessidade de uma pedagogia diferenciada para os alunos com NEE	1
e os outros também para os aceitarem, porque é assim, na turma não pode ser só um trabalho nosso, tem de ser também um trabalho em colaboração com os colegas da turma.	Sensibilização dos alunos da turma para a diferença como factor de sucesso da inclusão.	3
Eu acho que se não for assim, os colegas excluem...é normal porque eles às vezes destabilizam completamente o decorrer das aulas, é natural que se chateiem e os ponham à parte...é preciso muito, muito, muito trabalho com os colegas, temos de fazer com que os alunos da turma consigam aceitar a diferença de qualquer um,		

porque somos todos diferentes.		
Tento que todos respeitem as diferenças e que compreendam que é natural alguns colegas terem trabalho diferente e nisso acho que eles não vêem problema.		
mas também tenho consciência que depende do perfil da pessoa e da auxiliar que ficasse com essa criança.	O perfil do professor e da auxiliar como factor de sucesso da inclusão.	2
É muito bonito falar-se em inclusão, mas tem de ser um trabalho muito bem feito na sala de aula mesmo com os colegas da turma		
aliás, sabemos que em várias escolas há crianças que ficam completamente fora do grupo.	Situações de exclusão/segregação dos alunos com NEE nas escolas é muito evidente.	1
a nível de escola, as auxiliares que estão em contacto permanente com aquela criança...se não for um trabalho muito bem feito, acho que os miúdos perdem muito, há muitos que ficam	Qualidade do trabalho das auxiliares como factor de sucesso da inclusão.	1
Eu concordo que eles sejam incluídos, completamente, porque estive um ano a trabalhar com crianças com Paralesia Cerebral e uma criança numa escola só com crianças com problemas, os miúdos pioravam, não melhoravam, porque só viam aquela realidade...se esses miúdos estivessem em escolas normais evoluíam muito mais	Importância da inclusão para todos os alunos	1
Sim, fiz os seis PEIs em parceria com a colega de Educação Especial	PEI elaborado pela professora titular de turma em parceria com Prof. de EE.	2
A parte pedagógica fizemos as duas.		
a colega deste ano, e isso é que é mau...o ano passado foi uma, este ano foi outra, para o ano será outra...e para alguns destes miúdos isso é mau, porque no início é preciso cativá-los e sendo novamente outra professora, tem de se fazer o trabalho de motivação outra vez.	A estabilidade do corpo docente de EE como factor de sucesso no trabalho com os alunos com NEE	1

A professora de Educação Especial preencheu a parte do historial, ela é que recolheu os dados nos relatórios.	PEI elaborado com base em relatórios clínicos	1
Eu convoquei os encarregados de educação e falei com eles	Necessidade de informação dos pais para elaboração do PEI	1
Para mim é a definição dos objectivos e das estratégias.	A definição dos objectivos e estratégias é o factor mais importante na elaboração do PEI	2
o trabalho que vais exercer com ele e as estratégias que vais implementar na sala de aula para ele ultrapassar certas dificuldades e adquirir algumas competências é que é o mais importante.		
O historial às vezes nem tem nada de importante,	A caracterização do aluno e do seu historial não é um factor importante na elaboração do PEI	1
O que senti foi alguma falta de tempo porque para eu reunir com a professora de Educação Especial são sempre horas a mais, fora do meu horário e devido à biblioteca já dou tempo a mais que não está contemplado em lado nenhum.	Dificuldade na gestão do tempo de trabalho entre a Prof. titular de turma e a Prof. de EE	2
Muitas das coisas às vezes ficam mal feitas por falta de tempo, fazemos as coisas via Internet mas não é a mesma coisa que se pudéssemos sentar-nos e ela viesse à sala e fizéssemos uma maior reflexão.		
Por exemplo, eu trabalho muito com livros infantis, então lia a história e depois a parte prática a partir da história eles faziam diferente, faziam só escolha múltipla, perguntas mais simples, etc. Para mim é isso, é na turma tu teres trabalhos e estratégias diferentes.	Diferenciação curricular como adequação de estratégias	2
Não é só para alunos que são NEE e a prova está nisto, eu estive dois anos a fazer planos e adequações para os meus alunos que ainda não eram NEE. Este ano finalmente eles conseguiram ser observados por uma psicóloga, uma terapeuta e passaram a ser NEE, eu fiquei um pouco mais contente porque já		

questionava muito o meu trabalho...mas afinal não, isso fez-me ver que o problema não é meu, é deles.		
Por tudo isto é que eu não concordo com as provas de aferição para estas crianças...se tu ao longo dos anos fazes testes diferentes, trabalhos diferentes, às vezes testes orais, porque é que estes alunos têm de fazer uma prova igual à dos outros se têm sempre um trabalho específico?	Limitação ao nível das adequações curriculares devido às provas de aferição.	1
Em termos de conteúdos os que se adequarem eu trabalho, senão excludo-os.	Diferenciação curricular é a mudança e eliminação de elementos do currículo comum	1
Normalmente os objectivos são simplificados	Simplificação de conteúdos	1
outros ficam iguais mas as estratégias que utilizo para os trabalhar é diferente.	Adequação de estratégias e materiais diferenciados para o aluno	1
Vou ao currículo e retiro as competências que acho que os alunos precisam mais, por exemplo no caso de um dos alunos, vou incidir no próximo ano sobre conteúdos como as horas, o dinheiro, os horários, coisas práticas e funcionais.	Priorização das competências funcionais	1
Diversifico as estratégias mas as actividades eu tento que sejam sempre, ou quase sempre, comuns.	Adequação das actividades ao aluno	2
Tento que façam muitos trabalhos em grupo e que todos participem, mas com dois deles é muito difícil.		
Diariamente vou fazendo avaliações orais, observações, mas não uso registos.	Ausência de registos de observação para avaliação do aluno com NEE	1
Fazem é em todos os períodos a avaliação sumativa, fazem testes diferentes e sempre com apoio meu ou então com uma das colegas que é espectacular e que já sabe que não lhe pode dizer as respostas, apenas ler o enunciado e lá vai fazendo.	Adequação dos instrumentos de avaliação	1
fazem testes diferentes e sempre com apoio meu	Apoio individualizado ao aluno com NEE	2

Claro que há alguns deles que nem assim se motivam, passam o dia sem fazer nada...se eu não estiver ao pé deles, não fazem nada mesmo.		
Em termos de tempo, é até terminarem...mais uma razão para não concordar com as provas de aferição. Se nos pusermos no papel deles é terrível, eles querem e não conseguem, isso é péssimo, é uma frustração imensa e o nosso trabalho é fazê-los sentirem-se bem e motivá-los e com as provas de aferição vai tudo por água abaixo.	Adequação no tempo necessário à realização da avaliação	1
O trabalho é sempre muito dinâmico e muito a partir de histórias e a sua exploração.	Incidência em actividades dinâmicas	1
Também desenvolvo muitas actividades nas áreas das expressões e tento ligá-las com as restantes áreas, é sempre motivante para eles.	Organização de actividades interdisciplinares	1
Sim, claro, tento sempre que as actividades sejam comuns e como já te disse muda as estratégias para cada uma	Participação do aluno com NEE em todas as actividades.	1
Eles trabalham muito em grupos e há muitos momentos de troca de impressões e discussão.	Estratégias colaborativas entre alunos como factor de sucesso da inclusão	1
mas fazer isto para seis numa turma de vinte e quatro é muito complicado e demorado.	Dificuldades na inclusão em turmas com elevado n.º de alunos	1
Falta de tempo para preparar as actividades com cada um, falta de tempo para estar com eles na sala de aula individualmente, falta de tempo para trabalhar em parceria com outros técnicos...	Dificuldades na gestão do tempo para planificar adequadamente o trabalho para as crianças com NEE	1
e também porque acabamos por ter vários níveis numa turma, desde o 1º ao 4º ano e isso é um desafio, um processo muito complicado e difícil de gerir.	Dificuldades na inclusão em turmas com mais do que um ano de escolaridade	1

**ANEXO IX - 2ª fase: análise de conteúdo (Entrevistas à P1, P2, P3 e P4)**



**Instituto Politécnico de Lisboa  
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA**

2ª fase: análise de conteúdo (Entrevistas à P1, P2, P3 e P4)

TEMA	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	INDICADOR	UR/ind	UR/SC
Opinião sobre os projectos curriculares	Sobre o PEA e o PCA	Conhecimento do PEA e do PCA	Devido a inspecção que decorreu no Agrupamento.	2 P3 2 P4	4
		Irrelevância do PEA e do PCA	Escasso conhecimento do PEA	2 P1 1 P4	12
			Desconhecimento do PEA	2 P2	
			Escasso conhecimento dos projectos.	1 P4	
			Falta de relevância prática do PEA e PCA	1 P2 4 P3	
			Falta de relevância prática dos Projectos	1 P1	
		Ausência de colaboração no PEA e no PCA	Ausência de participação na elaboração do PEA e PCA	1 P1 1 P3 1 P4	4
			Escassa participação na elaboração do PCA	1 P2	

	Sobre o PCT	Relevância do PCT	Elaboração do PCT a partir das necessidades da turma	1 P1 1 P2	4
			Necessidade prática do PCT	1 P2 1 P4	
		Formas de elaboração do PCT	Elaboração do PCT a partir da realidade da turma.	3 P3	6
			Elaboração do PCT a partir da experiência profissional do professor.	1 P3	
	Elaboração do PCT a partir de um modelo cedido por uma equipa do Agrupamento		1 P4		
	Elaboração do PCT com a antiga professora da turma		1 P1		
	Sobre a articulação entre projectos	Preocupação com a articulação entre projectos	Alguma relação do PCT com o PCA e PEA	1 P1	3
			Apresentação de proposta ao Agrupamento para que todos os PCT sejam elaborados segundo a mesma estrutura, tendo por base o PEA e o PCA	2 P4	
		Ausência de articulação entre projectos	Dúvidas quanto à articulação entre projectos.	2 P3	3
			Ausência de relação entre o PCT e os PCA e PEA	1 P2	
Percepção sobre a inclusão de alunos com NEE	Definição de inclusão	Inclusão como participação	Inclusão como inserção nas actividades da turma	2 P2	6
			Inclusão como integração das pessoas na sua generalidade	2 P4	
		Inclusão como factor de desenvolvimento	Inclusão como equidade	1 P1	
			Inclusão como promoção do desenvolvimento dos alunos	1 P1	

			com NEE			
	Aceitação da Inclusão	Pelos outros alunos	Aceitação da inclusão pelos restantes alunos	3 P1	5	
			Atitudes reveladoras da capacidade de inclusão	2 P3		
	Pelos professores		Importância do debate sobre a inclusão nas escolas	1 P4	7	
			Importância da inclusão para todos os alunos	2 P2 3 P4		
			Evolução positiva da opinião sobre a inclusão	1 P1		
	Rejeição da inclusão	Fracasso da Inclusão	Ausência de uma verdadeira inclusão do aluno com NEE	2 P1 1 P4	9	
			Evidência de situações de exclusão/segregação dos alunos com NEE nas escolas é muito evidente.	1 P4		
			Dúvidas quanto à melhor colocação do aluno com NEE (segregação/inclusão)	2 P1 3 P2		
		Prejuízo para os restantes alunos		Inclusão como prejuízo para os restantes alunos	1 P1	2
				Rejeição da adequação das formas de avaliação do aluno com NEE pelos restantes alunos	1 P1	
Factores de constrangimento	Problemas organizacionais	Escasso tempo para apoio aos alunos com NEE nas turmas	2 P1	10		
		Dificuldade na inclusão em turmas com elevado nº de alunos	2 P1 1 P2 1 P4			

			Dificuldade na inclusão em turmas com mais do que um ano de escolaridade	1 P1 1 P2 1 P4		
			Necessidade de mais apoio especializado ao aluno com NEE	1 P2		
		Falta de formação de professores	Ausência de formação para o trabalho com alunos com NEE	3 P3 4 P2 1 P1	9	
			Ausência de formação para elaborar o PEI	1 P3		
		Factores facilitadores	Empenho/dedicação do professor	Empenhamento no trabalho com o aluno com NEE	1 P1	7
				Atitude do professor como factor de sucesso da inclusão	1 P1 2 P4	
	Sensibilização dos alunos da turma para a diferença como factor de sucesso da inclusão.			3 P4		
	Condições da escola		As condições da escola como factor de sucesso da inclusão	1 P2 1 P3	12	
			Inclusão com mais recursos humanos e materiais.	4 P3		
			Necessidade de existência de número suficiente de auxiliares na escola	1 P2 2 P3 2 P4		
			Importância da existência de criação de um ambiente	1 P2		

			inclusivo na escola		
		Sinalização Precoce dos casos com NEE	Importância da sinalização precoce de um aluno com NEE	1 P3	1
Elaboração e Desenvolvimento dos PEI's	Tipo de participação na realização do PEI	Participação activa	PEI elaborado pela professora titular de turma	1 P3	3
			PEI elaborado pela professora titular de turma em parceria com Prof. de EE.	2 P4	
		Participação relativa	Escassa participação na elaboração do PEI	3 P1	4
			Escasso trabalho em parceria na elaboração do PEI	1 P3	
		Não participação	PEI elaborado pela Prof. de EE	1 P1	2
	Ausência de colaboração no PEI		1 P2		
	Discordância da legislação	Discordância perante a atribuição da responsabilidade de elaboração do PEI ao professor titular de turma.	1 P3	1	
	Elementos essenciais para a realização do PEI	Necessidade de informação sobre o aluno	PEI elaborado com base em relatórios clínicos	1 P1	18
				1 P2	
				1 P3	
1 P4					
Informação à Prof. titular de turma para elaboração do PEI			2 P3		
Informação à Prof. de EE para elaboração do PEI	1 P2				
Necessidade de informação dos pais para elaboração do PEI	1 P1				
	1 P3				

				1 P4	
			Necessidade de atenção às necessidades do aluno com NEE	1 P2	
			Necessidade de observação do aluno para elaborar o PEI	3 P1 4 P3	
		Necessidade de condições nas escolas	A estabilidade do corpo docente de EE como factor de sucesso no trabalho com os alunos com NEE	1 P4	3
			Dificuldade na gestão do tempo de trabalho entre a Prof. titular de turma e a Prof. de EE	2 P4	
		Definição de estratégias e objectivos claros	A definição dos objectivos e estratégias como factor determinante na elaboração do PEI	2 P4	1
Percepção sobre a diferenciação curricular	Definição de diferenciação curricular	Como adequação do currículo	Diferenciação curricular é a mudança e eliminação de elementos do currículo comum	1 P2 1 P4	4
			Diferenciação curricular é a mudança do currículo comum para as crianças com NEE	2 P3	
		Como adequação de estratégias de ensino	Necessidade de uma pedagogia diferenciada para os alunos com NEE	1 P4	7
			Diferenciação curricular como adequação de estratégias	2 P1 2 P4	
			Importância da diferenciação pedagógica com todos os	1 P2	

			alunos	1 P3		
	Incidência das adequações curriculares	Nas competências	Priorização das competências funcionais	1 P1 1 P4	2	
		Nos objectivos/conteúdos	Simplificação dos conteúdos	2 P1 1 P2 1 P3 1 P4	5	
Gestão do Currículo	Factores facilitadores	Apoio da Professora de EE e outros técnicos	Colaboração da Prof. de EE nas adequações curriculares para o aluno	1 P1 1 P2	2	
		Reflexão sobre a prática	Necessidade de reflexão para uma melhor gestão curricular	1 P2	1	
	Factores de constrangimento	Ausência de apoio especializado	Ausência de apoio no trabalho com a criança com NEE	1 P3	3	
			Necessidade de apoio na elaboração das adequações curriculares	2 P3		
		Obrigatoriedade das Provas de Aferição	Ausência de apoio no trabalho com a criança com NEE	1 P4	1	
	Preocupações	Cumprimento do currículo nacional		Necessidade de cumprir o CN	2 P2	4
				Necessidade de realizar todas as tarefas do manual	1 P2	
				Desejo de trabalhar conteúdos que não constam no programa	1 P2	
Consecução dos objectivos		Dificuldade na consecução dos objectivos definidos para o	1 P2	1		

		definidos para o aluno com NEE	aluno com NEE		
		Inserção do aluno nas actividades	Evitar a diferenciação pedagógica em todas as situações.	1 P3	1
	Dificuldades	Organizacionais	Ausência de planificação individualizada diária para o aluno com NEE	1 P2	2
			Dificuldade no trabalho individualizado com o aluno com NEE em termos de gestão do tempo	1 P2	
		Pressão dos Encarregados de Educação	Dificuldade na gestão das expectativas dos pais	1 P3	1
		Relacionamento intrapares	Dificuldades do aluno com NEE na relação intrapares	3 P1	3
		Gestão do tempo	Dificuldades na gestão do tempo para planificar para as crianças com NEE	1 P4	1
Estratégias de intervenção	Intervenção com a turma	Estratégias e actividades diversificadas	Utilização de várias modalidades de trabalho.	1 P3	7
			Diversificação de actividades	1 P1 2 P3	
			Utilização de estratégias diversificadas	3 P1	
		Actividades conducentes à autonomia	Incidência em actividades promotoras da autonomia	1 P1	3
			Organização de rotinas semanais	1 P1 1 P2	

		Actividades participadas	Incidência em actividades dinâmicas	1 P4	3
			Distribuição de tarefas pelos alunos	1 P1 1 P2	
		Actividades individuais	Recurso ao manual	1 P1 1 P3	2
		Actividades interdisciplinares	Organização de actividades interdisciplinares	1 P4	1
	Intervenção com o aluno com NEE	Estratégias e actividades específicas	Apoio individualizado ao aluno com NEE	5 P1 4 P2 1 P3 2 P4	12
			Necessidade de actividades específicas para os alunos com NEE	1 P2	
			Adequação das actividades ao aluno	2 P1 7 P3 2 P4	11
			Individualização das actividades a realizar pelo aluno	1 P1	
			Adequação de estratégias e materiais diferenciados para o aluno	1 P3 1 P2 1 P4	3
			Adequação nos instrumentos de avaliação	1 P1	

				2 P2 1 P3 1 P4	
			Adequação no tempo necessário à realização da avaliação	1 P1 1 P3 1 P4	3
			Estratégias colaborativas entre alunos como factor de sucesso da inclusão	2 P1 1 P3 1 P4	4
		Participação nas actividades da turma	Participação do aluno com NEE em todas as actividades da turma.	3 P3 1 P4	4
			Sem adequação de recursos didácticos para o aluno com NEE	1 P2	1
			Ausência de registos de observação para avaliação do aluno com NEE	1 P2 1 P4	2

## ANEXO X - Grelha de registo da observação naturalista na turma T1



### Instituto Politécnico de Lisboa ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

Escola: E1 Ano de escolaridade: 3º e 4º Turma: T1 Professor(a): P1

N.º de alunos na turma: 24 alunos Idades: entre 9 e 13 anos Tempo de observação: 30 minutos

Data da observação: 08/06/10 Observador(a): Alexandra Frias Silva

Situação inicial/contexto: Sessão de trabalho na sala de aula na área da matemática entre as 16:00 e as 16:30. Actividade de resolução de uma situação problemática para o concurso Olimpíadas da Matemática a ser dinamizado no respectivo Agrupamento.

Tempo	Situação/Comportamento (Descrição)	Inferências
16:05	- Os alunos vão entrando na sala e a professora aguarda junto à porta. Dirigem-se aos seus lugares e sentam-se. Vão conversando enquanto aguardam que todos cheguem e se dirijam para os respectivos grupos de trabalho.	
16:07	- A professora dá as primeiras instruções: “Fechem o livro de Estudo do Meio porque vamos agora resolver um problema para participarmos nas Olimpíadas da Matemática como já vos tinha dito.”	

16:08	<p>- O aluno com NEE chega à sala depois de ter lavado a cara. Senta-se na sua mesa e começa a observar o manual que tem em cima da sua mesa.</p> <p>Após alguns segundos afirma: “Está quase! Já só me faltam duas páginas!”. Fecha o livro e começa a arrumar a sua mesa.</p>	<p>- Parece estar a procurar lembrar-se da actividade que estava a realizar.</p>
16:09	<p>- A professora continua a tirar dúvidas aos restantes alunos acerca das Olimpíadas e do regulamento deste concurso. O aluno com NEE começa a prestar atenção ao assunto de que se fala. Mantém-se concentrado mas não coloca questões. A partir de determinada altura parece já não estar a ouvir o que é discutido, mantém-se sossegado mas encontra-se de olhar perdido.</p> <p>- Por esta altura a turma também fica agitada porque uma auxiliar interrompe para perguntar se uma bola pertence a alguém daquela turma. As crianças respondem todas ao mesmo tempo e o aluno com NEE decide fazer uma queixa de um colega que disse uma asneira no recreio mas, devido à confusão na sala, a professora não o ouve.</p>	<p>- Parece estar atento às explicações da professora no início.</p>
16:13	<p>- A professora retoma a ordem na sala mantendo-se calada à espera que os alunos também o façam.</p> <p>- Nessa altura, o aluno decide voltar a fazer a queixa num momento em que a professora passa perto dele. Desta vez, a docente ouve e informa o aluno que tratará do assunto.</p>	
16:15	<p>- São distribuídas pela professora as folhas com os enunciados da situação problemática a todos os alunos, inclusive o aluno do 3º ano com NEE que vai realizar a mesma actividade sem adequações.</p>	

16:16	- É lido o enunciado e explicitado o modo de realização da actividade. A professora informa que terão 45 minutos e que deverão efectuar os devidos registos na folha distribuída.	
16:18	- A turma começa a trabalhar. Todos alunos concentram a sua atenção na folha do exercício. Mantêm-se em silêncio. O aluno com NEE observa a folha mas não efectua qualquer registo.	
16:20	<p>- A professora pergunta em voz alta ao aluno com NEE se quer fazer o trabalho no seu lugar ou se quer ir para ao pé dela. O aluno responde: “É melhor ir para aí!”.</p> <p>- A professora sugere antes ir para ao pé dele e o aluno diz que pode ser. A professora aproxima-se e senta-se na mesma mesa mas não se dirige ao aluno. Este começa a efectuar registos na folha, alguns desenhos semelhantes aos do enunciado e aos do colega do lado, uma vez que vai olhando para o seu trabalho de forma disfarçada.</p>	- O aluno não parece envergonhado com a situação.
16:23	<p>- O aluno diz: “Já acabei!”. A professora observa o trabalho do aluno e diz-lhe que não cumpriu as regras que constavam no enunciado. O aluno apaga imediatamente o que fez e justifica-se dizendo que não percebeu.</p> <p>- A professora dá-lhe algumas directrizes para orientar/estruturar o seu raciocínio. O aluno volta a olhar concentradamente para a folha. Vai falando baixinho enquanto pensa e tapa o rosto com as mãos.</p>	<p>- Não parece muito frustrado com a situação.</p> <p>- Parece estar a querer isolar-se ou concentrar-se mais.</p>
16:25	- A professora dá algumas instruções para o grande grupo e o aluno escuta-a, levantando os olhos do	

	<p>trabalho.</p> <p>- Enquanto o aluno tenta realizar a actividade a professora vai preenchendo o livro de ponto e estando atenta ao trabalho da criança.</p>	
16:27	<p>- O aluno regista a palavra “gramas” na folha. A professora pergunta espantada: “gramas?!”, uma vez que tal registo não faz sentido relativamente à actividade. Sem se justificar ou sem a professora pedir justificação, o aluno apaga imediatamente o registo e diz: “enganei-me”.</p> <p>- Volta a concentrar-se na folha em branco e após uns segundos volta a fazer registos.</p>	<p>- O aluno não sente confiança no registo que fez, nem pondera a possibilidade de expressar à professora o que pensou, nitidamente por falta de confiança.</p>
16:30	<p>- A professora faz-lhe algumas perguntas e tenta perceber o raciocínio do aluno para o poder ajudar. Volta a explicar-lhe o enunciado com forma fizera no início da sessão. O aluno ouve atentamente a professora e o restante grupo trabalha em silêncio.</p> <p>- Após a explicação o aluno exclama “Ah!”.</p> <p>- Alguns alunos começam a informar a professora que terminaram a tarefa. É-lhes dito que pintem a ficha em questão.</p>	<p>- Parece ter percebido e estar em condições de realizar a tarefa.</p>
16:32	<p>- O aluno deixou de fazer registos na folha. Continua com a cabeça na direcção da folha mas o seu olhar começa a dispersar-se com mais frequência.</p> <p>- A determinada altura limpa o rosto e volta a concentrar-se.</p>	<p>- Por estar com a cabeça na direcção da folha, a professora parece pensar que o aluno se encontra a realizar a tarefa.</p>

16:34	<p>- Diz em voz alta “Já percebi!” e faz um registo na folha. Pergunta à professora se pode fazer desenhos para chegar à resposta. A professora começa a questioná-lo acerca dos seus registos e pergunta-lhe “Achas que está bem?” e o aluno responde prontamente que não. Apaga a e volta a desenhar e diz: “estou a experimentar, estou a fazer várias...”.</p>	<p>- Mesmo após as várias tentativas mantém-se empenhado mesmo sem perceber o objectivo da tarefa.</p>
16:35	<p>- O aluno do lado termina a tarefa correctamente. A professora confirma e vira-lhe a folha ao contrário. O aluno com NEE tenta ainda ver a resolução do colega antes da folha ser virada.</p>	
16:38	<p>- O aluno começa a fazer inferências para a professora, raciocinando em voz alta.  - A professora assente à sua primeira afirmação que é correcta. O aluno continua a explicitar o seu raciocínio e a professora vai ajudando com algumas afirmações que complementam as do aluno.  - A docente coloca-lhe algumas questões para orientar o restante trabalho. O aluno volta a efectuar registos em silêncio.</p>	<p>- Começa a raciocinar em voz alta de modo a obter apoio por parte da professora.  - Está muito empenhado e concentrado, ficou motivado após o feedback positivo da professora.</p>
16:42	<p>- O aluno diz à professora a resposta final que se encontra correcta. A professora confirma e o aluno sorri e olha com um ar triunfante para os colegas do seu grupo.</p>	<p>- Parece muito feliz com o seu desempenho.</p>

## ANEXO XI - Grelha de registo da observação naturalista na turma T2



### Instituto Politécnico de Lisboa ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

Escola: E1 Ano de escolaridade: 3º e 4º Turma: T2 Professor(a): P2

N.º de alunos na turma: 24 alunos Idades: entre 8 e 10 anos Tempo de observação: 30 minutos

Data da observação: 11/06/10 Observador(a): Alexandra Frias Silva

Situação inicial/contexto: Início da aula pela manhã. Registo do plano de aula e apresentação de uma ficha de trabalho com situações problemáticas.

Tempo	Situação/Comportamento (Descrição)	Inferências
9:13	- Os alunos presentes na sala escrevem nos cadernos diários o plano de aula que a professora registou no quadro. Há muitos alunos que ainda não chegaram à sala. Vão entrando e interrompendo o trabalho.	
9:16	- A professora distribui pela sala, organizada por filas, uma ficha de trabalho com vários problemas igual para todos os alunos. Solicita que escrevam o nome e a data e comecem a ler os enunciados. - Grande parte do grupo cumpre o pedido da professora. O aluno com NEE está muito agitado e não pára de	- A actividade para os alunos de 4º é igual aos de 3º. - O aluno ainda não adequou o seu

<p>9:18</p> <p>9:21</p> <p>9:25</p>	<p>falar com o colega do lado. Faz constantemente comentários ao que a professora diz.</p> <p>- A professora coloca a primeira questão ao aluno com NEE e este responde de forma incorrecta. A professora diz-lhe que está errado e o aluno reage rindo-se e acotovelando o colega do lado.</p> <p>- A docente coloca a questão ao grande grupo e como ninguém responde de forma correcta, decide ler o enunciado em voz alta para os alunos, estes mantêm-se em silêncio para a ouvir. O aluno com NEE presta atenção mas não consegue manter-se quieto no lugar, mexendo o corpo sem parar.</p> <p>- A professora vai colocando questões acerca do problema a vários alunos. Neste momento, o aluno com NEE observa-me e, após alguns segundos, começa a observar todos os colegas da sala.</p> <p>- De seguida, volta a participar na actividade procurando responder às questões sem pôr o dedo no ar. Grande parte das suas observações são correctas.</p> <p>- A docente solicita a sua intervenção colocando-lhe questões simples.</p> <p>- A professora dá algumas informações/directrizes ao grande grupo para a resolução do problema,</p>	<p>comportamento para o ambiente de sala de aula.</p> <p>- A professora aborda o aluno com o intuito de o “obrigar” a centrar-se na actividade.</p> <p>- Coloca estas questões para garantir que o enunciado é compreendido.</p> <p>- A professora percebe que o aluno está envolvido na actividade e mantêm-no a participar para não se dispersar e procura que as suas respostas sejam correctas para que experiente ser bem sucedido.</p>
-------------------------------------	--	--

	<p>destacando alguns dados existentes que os alunos deverão ter em conta. O aluno com NEE despe a camisola mas mantém-se muito atento e informa a professora que sabe resolver o problema, ao que a docente responde: “Está bem, então já dizes.”.</p>	
9:28	<p>- Após as directrizes da professora, iniciam o trabalho individualmente. Dirige-se ao aluno com NEE e começa a conversar com ele por ter o cabelo com gel. Este ri-se e conta à professora como fez para ficar com o cabelo assim.</p> <p>- A professora contorna a mesa e coloca-se por trás do aluno, apoiando-se na mesa para o acompanhar durante a actividade. Outro aluno coloca uma questão e a docente afasta-se a fim de o apoiar.</p> <p>- Neste momento o aluno com NEE que estava a ser apoiado distrai-se e deixa de se esforçar para terminar a tarefa. Boceja e espreguiça-se.</p> <p>- Por vezes volta a observar a ficha de trabalho mas não presta atenção e olha para tudo à sua volta, agitando-se na cadeira.</p>	<p>- O aluno fica bastante descontraído perante a professora, mostrando que têm um bom relacionamento.</p>
9:33	<p>- A professora volta a colocar-se na posição em que estava inicialmente a apoiar o aluno, dá-lhe algumas pistas para a resolução do problema. O aluno compreende as pistas e diz à professora que tem de fazer uma multiplicação. A docente diz-lhe “Muito bem” com entusiasmo. O aluno escreve o cálculo e começa a realizá-lo com a ajuda da professora. Quando termina diz em voz alta: “Já acabei! Eu sou bom na matemática!”</p>	<p>- Ficou muito feliz por ter conseguido.</p>
9:38	<p>- A docente afasta-se para verificar se todos acabaram. Vai ao quadro e solicita ao aluno com NEE que a</p>	<p>- Nem todos os alunos</p>

<p>9:42</p> <p>9:48</p>	<p>“ajude” a efectuar o registo dos dados do problema.</p> <p>- Quando termina o registo no quadro, a professora pergunta ao grupo como se resolve então o problema. Os restantes alunos não respondem, mas o aluno com NEE agita-se e põe o dedo no ar. A docente diz-lhe que responda e este fá-lo correctamente. Fica entusiasmado quando a professora diz que está certo e vira-se para trás para os colegas e diz: “Assim já posso participar nas Olimpíadas da Matemática”. Os colegas riem-se do comentário.</p> <p>- Os restantes alunos transcrevem do quadro o problema. O aluno com NEE mexe as pernas incessantemente e agita-se na cadeira, levantando-se. A professora diz-lhe que se sente e o aluno cumpre, informando a professora que o medicamento ainda não está a fazer efeito (ritalina).</p> <p>- A docente pede a um dos alunos que recolha as fichas e informa que passarão à actividade seguinte do plano diário.</p>	<p>conseguiram terminar a tarefa.</p> <p>- Os restantes alunos parecem um pouco alheados da tarefa.</p> <p>- Os colegas não gozam com ele, acharam engraçado o seu comentário.</p> <p>- A maior parte dos alunos copia do quadro, o que demonstra que grande parte não havia conseguido efectuar registos nem chegar à resposta.</p>
-------------------------	---	--

## ANEXO XII - Grelha de registo da observação naturalista na turma T3



### Instituto Politécnico de Lisboa ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

Escola: E2 Ano de escolaridade: 2º e 3º Turma: T3 Professor(a): P3

N.º de alunos na turma: 24 alunos Idades: entre 8 e 10 anos Tempo de observação: 30 minutos

Data da observação: 14/06/10 Observador(a): Alexandra Frias Silva

Situação inicial/contexto: Os alunos regressam da hora de almoço. A proposta de trabalho consiste na resolução de uma situação problemática.

Tempo	Situação/Comportamento (Descrição)	Inferências
14:03	<ul style="list-style-type: none"><li>- Os alunos entram e sentam-se nos seus grupos de trabalho (estão aproximadamente 8 alunos em cada grupo).</li><li>- A professora começa a distribuir uma ficha de trabalho. Entram cinco alunos atrasados que vêm da casa-de-banho, conforme informaram a professora. Sentam-se nos seus lugares.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Os alunos com NEE ou com mais dificuldades encontram-se sentados no mesmo grupo.</li></ul>
14:05	<ul style="list-style-type: none"><li>- A professora pede a um aluno para ler o enunciado, mas antes informa que o enunciado de cinco alunos é diferente do dos outros, uma vez que se encontra simplificado.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Os alunos reagem com naturalidade, como sendo já</li></ul>

<p>14:09</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O aluno começa a ler o enunciado do grande grupo em voz alta. De seguida, a professora solicita a um dos alunos com NEE que tem um enunciado diferente que o leia também em voz alta.</li> <li>- A professora informa o grupo que existem diferenças entre os dois enunciados no que respeita aos números apresentados (para os cinco alunos os valores são inferiores).</li> <li>- A professora começa a colocar questões a uma das alunas com NEE para ajudar o grupo dos cinco alunos na resolução do problema. Destaca algumas informações do enunciado de modo a clarificar a compreensão do problema. A partir de determinada altura as questões não se centram na aluna com NEE e os alunos vão respondendo a aleatoriamente.</li> <li>- Um dos alunos com NEE não presta atenção. Brinca com uma garrafa de água e chucha no dedo. A partir de determinado momento todo o grupo dos alunos com NEE está alheado da discussão que é tida em grande grupo. Um dos alunos deste grupo comenta que há uma aluna naquele grupo que é mais esperta que os outros. A menina a que se referem não responde e tenta manter-se concentrada.</li> </ul>	<p>habitual esta situação.</p>
<p>14:11</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A professora pede-lhes que iniciem a tarefa. Alguns alunos começam a realizar a actividade em silêncio, outros observam os restantes colegas do grupo ou observam-me a mim, não iniciando o trabalho.</li> <li>- A professora coloca-se de cócoras ao lado de uma das alunas do grupo com NEE e dá-lhe algumas directrizes para a resolução do problema.</li> <li>- Desloca-se pela sala observando o trabalho das crianças e um dos alunos informa-a que já acabou. Dirige-se ao seu lugar e verifica que este realizou a tarefa correctamente. Dá-lhe os parabéns. O aluno vira a folha ao contrário e deita a cabeça nos braços em cima da mesa.</li> </ul>	<p>- O aluno que terminou rapidamente a tarefa parece estar</p>

	<p>- A professora ainda observa o trabalho de mais dois alunos e, de seguida, dirige-se para o grupo onde se encontram os alunos com NEE. Senta-se junto do aluno que chucha no dedo e diz-lhe que passou o dia a chuchar no dedo e ainda nem sequer tentou fazer a tarefa. O aluno deixa de chuchar no dedo e observa a professora.</p>	<p>habitado à situação de ter de aguardar pelos outros.</p> <p>- Está uma cadeira junto deste grupo, depreende-se que a professora se sente naquele lugar várias vezes.</p>
14:16	<p>- Começa a apoiar este aluno através de algumas questões que o fazem tirar algumas conclusões acerca do enunciado. Ao longo da explicação, a docente é interrompida várias vezes por alunos que terminam a tarefa ou que estão, igualmente, com dúvidas e se deslocam para junto dela.</p> <p>- Ao lado do aluno referido, estão outras duas alunas com NEE que a docente aproveita para acompanhar e ajudar também.</p>	
14:19	<p>- À medida que os alunos vão acabando a tarefa vão começando a conversar. A professora levanta-se para se dirigir a uma aluna de outro grupo que também revela muitas dificuldades.</p> <p>- Ao levantar-se, os alunos com os quais trabalhava começam a conversar entre si acerca de banalidades do recreio. Já não se concentram na tarefa.</p>	<p>- Por esta altura, devido ao facto de muitos alunos já terem acabado, existe algum ruído na sala.</p>
14:21	<p>- Todos os alunos do grupo do meio terminaram a tarefa. Informam a professora e seguem a instrução de virar a folha para baixo.</p>	

14:22	<p>- Uma das alunas com NEE vai buscar palhinhas para utilizar na resolução do problema e convida o aluno que está ao seu lado (continua a chuchar no dedo) a utilizá-las também, porém, este diz que não quer. A colega chama-o de “burro” e ele queixa-se à professora. A docente não ouve por estar a ajudar os alunos de outro grupo.</p>	
14:24	<p>- O aluno que terminou a tarefa em primeiro lugar oferece-se para ajudar os colegas e a professora autoriza-o. Começa a ajudar a colega do lado que ainda não resolveu a tarefa correctamente.</p> <p>- A professora volta a sentar-se junto do grupo com mais dificuldades e os alunos retomam o trabalho.</p> <p>- A aluna que a professora tinha ido ajudar a um dos outros grupos mostra o trabalho à professora que lhe diz que está correcto e, muito feliz, corre pela sala a sorrir.</p> <p>- A professora constata que os alunos do grupo das NEE não realizaram a tarefa. Mostra-se desiludida com eles. Após esta repreensão, os alunos concentram-se e tentam realizar a actividade.</p>	<p>- Fá-lo com muita satisfação e parece ser comum fazê-lo pela forma como ajuda a colega a compreender o enunciado e como tenta apoiá-la sem lhe dar, apenas, a resposta.</p>
14:27	<p>- A aluna que utilizou as palhinhas para realizar a tarefa consegue terminá-la com sucesso. A professora dá-lhe os parabéns e pede que vá ao quadro para a comunicação.</p> <p>- A aluna dirige-se ao quadro mas treme muito e não consegue escrever. A professora tranquiliza-a e vai ajudando nos registos que a aluna deve ir fazendo para que esta se sinta mais à vontade.</p>	<p>- Está muito nervosa mas feliz por ter conseguido. Não parece ser habitual ir ao quadro.</p>
14:30	<p>- Dois alunos não beneficiaram do apoio da professora e não conseguiram terminar a tarefa. Estão a tentar perceber os registos que são efectuados no quadro.</p>	

	<p>- A professora continua concentrada, procurando ajudar a aluna que está no quadro. Para colaborar com esta aluna, a docente convida a aluna que ficou muito feliz por ter chegado à resposta correcta para ajudar a colega. A aluna tenta explicitar o seu raciocínio mas tem muitas dificuldades, é necessário o apoio da professora para que a sua comunicação se torne clara.</p>	
14:33	<p>- Os alunos com o enunciado “principal” não prestam muita atenção à resolução do problema dos cinco colegas com NEE.</p>	<p>- Os alunos sem NEE consideram que este é um trabalho exclusivamente para os alunos com NEE e que não lhes diz respeito.</p>
14:34	<p>- A professora pergunta quem não conseguiu resolver o problema “principal”. Os dois alunos que não conseguiram levantam o braço e a professora manda-os ao quadro. Os alunos vão ouvindo as directrizes da professora e efectuando registos.</p>	
14:36	<p>- O aluno continua a chuchar no dedo e não efectua qualquer registo na folha. Está totalmente abstraído das comunicações dos colegas.</p>	<p>- Mesmo com a professora ao seu lado só presta atenção se esta se dirigir a ele de forma muito directa.</p>

### ANEXO XIII - Grelha de registo da observação naturalista na turma T4



Instituto Politécnico de Lisboa  
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

Escola: E2 Ano de escolaridade: 3º Turma: T4 Professor(a): P4

N.º de alunos na turma: 20 alunos Idades: entre 8 e 10 anos Tempo de observação: 30 minutos

Data da observação: 17/06/10 Observador(a): Alexandra Frias Silva

Situação inicial/contexto: Os alunos chegam à sala de aula pela manhã. Retiram o material e preparam-se para uma actividade com o tangram.

Tempo	Situação/Comportamento (Descrição)	Inferências
09:09	<ul style="list-style-type: none"><li>- Os alunos entram e sentam-se nos lugares, retirando os seus materiais.</li><li>- A professora dirige-se ao quadro e, diante deste, começa a explicar a actividade: “vão construir livremente com as peças de tangram e depois registam numa folha branca a construção que fizeram.”.</li><li>- A docente informa, anda, que a tarefa deverá ser realizada a pares.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Os alunos não apresentam dúvidas quanto à tarefa pois no dia anterior fizeram esta mesma actividade.</li></ul>
09:11	<ul style="list-style-type: none"><li>- A professora distribui as peças do tangram e os alunos começam a manipular o material. Estão totalmente</li></ul>	

<p>09:12</p> <p>09:18</p> <p>09:21</p>	<p>em silêncio.</p> <p>- A aluna que faz par com a menina com NEE começa a colocar-lhe questões simples acerca do material: “Que peça é esta? Como se chama? Quantas peças são?”</p> <p>- À medida que a sua colega começa a realizar a tarefa, a aluna com NEE distrai-se. De seguida puxa-lhe a camisola, conversa e começa a espreitar o trabalho que esta faz. Calmamente a colega pede-lhe que se cale e que preste atenção.</p> <p>- A aluna acalma-se e acata o que é dito pela outra criança. Observa atentamente o trabalho que esta realiza.</p> <p>- Os restantes pares realizam a tarefa de forma colaborativa e silenciosa.</p> <p>- Os outros dois alunos com NEE que se encontram na mesa em frente à da professora não estão a trabalhar a pares. A estes a professora entregou dois tangrans e duas folhas e cada um faz o seu trabalho.</p> <p>- Estão ambos concentrados mas o seu ritmo de trabalho é muito lento.</p> <p>- A professora desloca-se pela sala observando o trabalho dos alunos.</p> <p>- Depois de terminar a sua tarefa, a aluna que trabalha a pares com a aluna com NEE começa a ajudá-la. Dá-lhe sugestões de construção e, seguidamente, segura-lhe na mão que agarra uma caneta para efectuar o registo da construção na folha.</p>	<p>- Parece ser habitual que esta aluna trabalhe com a colega com NEE que se senta exactamente ao seu lado.</p> <p>- A aluna com NEE não está a realizar a tarefa, apenas a observar.</p> <p>- Os alunos não necessitam do acompanhamento da professora para realizarem esta actividade.</p>
--	---	--

<p>09:24</p> <p>09:25</p> <p>09:27</p>	<p>- Um dos alunos por perceber que me encontro a observar esta situação afirma: “Ela precisa sempre de ajuda, é muito preguiçosa”. A menina não reage a esta afirmação.</p> <p>- Um aluno vem mostrar-me o seu trabalho, explicando-o. De seguida volta a sentar-se.</p> <p>- O grupo continua em silêncio e a trabalhar.</p> <p>- A aluna com NEE termina a tarefa com a ajuda da colega. Começam a pintar, cada uma a sua folha.</p> <p>- A docente pergunta-lhe se já terminou. Esta responde “tátá” (já está). A professora dirige-se a ela e diz-lhe de forma entusiasta que o trabalho está muito bonito. Ajuda-a a pintar e volta a dizer que está lindo.</p> <p>- Os outros dois alunos com NEE continuam a trabalhar no mesmo registo, sem se distraírem e sem conversarem um com o outro.</p> <p>- A professora senta-se na beira da cadeira da aluna e conversa com ela acerca do seu trabalho, colocando-lhe algumas questões sobre a figura que construiu. Vai tomando notas na folha de acordo com as afirmações da aluna.</p> <p>- Depois de registar as informações, a professora começa a colocar-lhe questões acerca das figuras do tangram. A aluna reconhece o triângulo e o quadrado, mas quando a docente pergunta a cor, não a identifica correctamente.</p> <p>- A professora corrige-a e levanta-se para observar o trabalho dos restantes alunos. A menina com NEE pede à professora que se sente outra vez ao pé dela. A docente diz-lhe que já vai ter com ela.</p>	<p>- O aluno considera que estou a observar os alunos com NEE.</p> <p>- Quer chamar a minha atenção.</p> <p>- Os alunos não se distraem com as vozes da professora e da menina. Só a colega que a ajudou é que presta atenção, interrompendo a sua actividade.</p> <p>- Gosta da presença e apoio da professora.</p>
--	--	--

09:32	<p>- A professora passa pela aluna que já terminou a tarefa de colorir e entrega-lhe uma folha branca pedindo que desenhe o seu melhor amigo. Começa a desenhar e como ainda não retirou a borracha da mochila apaga com o dedo e saliva.</p> <p>- Termina o desenho em aproximadamente dez segundos e diz que já está. A professora pergunta-lhe quem é. Ela diz que é a mãe, mas a docente explica-lhe que quer um amigo e dá-lhe algumas pistas acerca de quem podem ser os seus amigos. Diz que afinal é a menina que está ao seu lado (que a ajudou na tarefa).</p> <p>- Volta a fazer um registo muito rápido e a professora pede-lhe que complete, que faça olhos, boca, nariz, orelhas...</p> <p>- A professora desloca-se pela sala. A colega do lado segue o exemplo da professora e vai-lhe pedindo que desenhe olhos, boca, nariz, orelhas...</p>	<p>- Para poder observar o trabalho dos outros alunos, a docente quer manter a aluna ocupada.</p>
09:38	<p>- A aluna com NEE começa a bater palmas baixinho e a dançar. A colega retoma-lhe a concentração perguntando-lhe onde estão os olhos, o nariz, a boca...dela.</p>	<p>- É muito calma e carinhosa a falar com a colega, parecem ter uma relação muito afectiva.</p>
09:40	<p>- Os dois alunos com NEE continuam silenciosamente a realizar a tarefa mas estão muito atrasados relativamente ao grande grupo. Já muitas crianças acabaram e aguardam em silêncio.</p>	<p>- A professora não acompanhou o trabalho destes alunos.</p>

## ANEXO XIV - Grelha de análise da observação naturalista na turma T1



Instituto Politécnico de Lisboa  
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

### ANÁLISE DA OBSERVAÇÃO 1

*Quadro 1 – Análise dos comportamentos e atitudes de alunos e professor em situação de aula*

<b>Categorias de Comportamentos e atitudes</b>	<b>Subcategorias: Intencionalidade dos comportamentos e atitudes</b>	<b>Unidades de registo da observação</b>	<b>Obs</b>	<b>Freq</b>
Do grupo/turma	Espera (tempo morto)	- Os alunos vão entrando na sala. Dirigem-se aos seus lugares e sentam-se. Vão conversando enquanto aguardam que todos cheguem e se dirijam para os respectivos grupos de trabalho.	O1	
		- Alguns alunos começam a informar a professora que terminaram a tarefa. É-lhes dito que pintem a ficha em questão.	O1	
		- O aluno do lado termina a tarefa correctamente. A professora confirma e vira-lhe a folha ao contrário.	O1	

	Confusão	As crianças respondem todas ao mesmo tempo	O1	
	Concentração no trabalho	- A turma começa a trabalhar. Todos alunos concentram a sua atenção na folha do exercício. Mantêm-se em silêncio.	O1	
		O aluno ouve atentamente a professora e o restante grupo trabalha em silêncio.	O1	
Da professora para o grupo	Controle do grupo	A professora aguarda junto à porta	O1	
		- A professora retoma a ordem na sala mantendo-se calada à espera que os alunos também o façam.	O1	
	Informação sobre o tema da aula	- A professora dá as primeiras instruções: “Fechem o livro de Estudo do Meio porque vamos agora resolver um problema para participarmos nas Olimpíadas da Matemática como já vos tinha dito.”	O1	
	Esclarecimento	- A professora continua a tirar dúvidas aos restantes alunos acerca das Olimpíadas e do regulamento deste concurso.	O1	
	Organização de actividade	- São distribuídas pela professora as folhas com os enunciados da situação problemática a todos os alunos.	O1	
		É lido o enunciado e explicitado o modo de realização da actividade. A professora informa que terão 45 minutos e que deverão efectuar os devidos registos na folha distribuída.	O1	
	Instruções para a realização da actividade	- A professora dá algumas instruções para o grande grupo .	O1	
Da auxiliar de	Questionamento	- Por esta altura a turma também fica agitada porque uma auxiliar interrompe para perguntar se	O1	

educação		uma bola pertence a alguém daquela turma.		
----------	--	---	--	--

*Quadro 2 – Análise dos comportamento e atitudes do e para o aluno com NEE em situação de aula*

<b>Comportamentos e atitudes</b>	<b>Intencionalidade</b>	<b>Unidades de registo da observação</b>	<b>Obs</b>	<b>Freq</b>	
Da professora com o aluno com NEE	Ausência de resposta	As crianças respondem todas ao mesmo tempo e o aluno com NEE decide fazer uma queixa de um colega que disse uma asneira no recreio mas, devido à confusão na sala, a professora não o ouve.	O1		
	Resposta	Desta vez, a docente ouve e informa o aluno que tratará do assunto.	O1		
	Distribuição de trabalho indiferenciado	- São distribuídas pela professora as folhas com os enunciados da situação problemática a todos os alunos, inclusive o aluno do 3º ano com NEE que vai realizar a mesma actividade sem adequações.	O1		
	Acompanhamento do trabalho do aluno		- A professora pergunta em voz alta ao aluno com NEE se quer fazer o trabalho no seu lugar ou se quer ir para ao pé dela.	O1	
			- A professora sugere antes ir para ao pé dele e o aluno diz que pode ser. A professora aproxima-se e senta-se na mesma mesa mas não se dirige ao aluno.	O1	
			- Enquanto o aluno tenta realizar a actividade a professora vai preenchendo o livro de ponto e estando atenta ao trabalho da criança.	O1	
			- A professora assente à sua primeira afirmação que é correcta.		

	Feedback do trabalho realizado pelo aluno	- O aluno diz: "Já acabei!". A professora observa o trabalho do aluno e diz-lhe que não cumpriu as regras que constavam no enunciado.	O1	
	Orientações para a realização do trabalho	- A professora dá-lhe algumas directrizes para orientar/estruturar o seu raciocínio.	O1	
		- A professora faz-lhe algumas perguntas e tenta perceber o raciocínio do aluno para o poder ajudar. Volta a explicar-lhe o enunciado com forma fizera no início da sessão.	O1	2
		O aluno continua a explicitar o seu raciocínio e a professora vai ajudando com algumas afirmações que complementam as do aluno.	O1	
Do aluno com NEE	Espera (tempo morto)	- Senta-se na sua mesa e começa a observar o manual que tem em cima da sua mesa. Após alguns segundos afirma: "Está quase! Já só me faltam duas páginas!". Fecha o livro e começa a arrumar a sua mesa.	O1	
	Queixa à professora sobre os colegas	As crianças respondem todas ao mesmo tempo e o aluno com NEE decide fazer uma queixa de um colega que disse uma asneira no recreio.	O1	
		- Nessa altura, o aluno decide voltar a fazer a queixa num momento em que a professora passa perto dele.	O1	
	Atenção em situações de grande grupo	O aluno com NEE começa a prestar atenção ao assunto de que se fala. Mantém-se concentrado mas não coloca questões.	O1	
		- A professora dá algumas instruções para o grande grupo e o aluno escuta-a, levantando os olhos do trabalho.	O1	
	Desinteresse	A partir de determinada altura parece já não estar a ouvir o que é discutido, mantém-se sossegado mas encontra-se de olhar perdido.	O1	

		Continua com a cabeça na direcção da folha mas o seu olhar começa a dispersar-se com mais frequência.	O1	
	Concentração	- A determinada altura limpa o rosto e volta a concentrar-se.	O1	
	Dificuldade na realização do trabalho	O aluno com NEE observa a folha mas não efectua qualquer registo.	O1	2
		O aluno apaga imediatamente o que fez e justifica-se dizendo que não percebeu.	O1	
		O aluno volta a olhar concentradamente para a folha. Vai falando baixinho enquanto pensa e tapa o rosto com as mãos.	O1	
		- O aluno regista a palavra “gramas” na folha. A professora pergunta espantada: “gramas?!”, uma vez que tal registo não faz sentido relativamente à actividade. Sem se justificar ou sem a professora pedir justificação, o aluno apaga imediatamente o registo e diz: “enganei-me”. - Volta a concentrar-se na folha em branco e após uns segundos volta a fazer registos.	O1	
		A professora começa a questioná-lo acerca dos seus registos e pergunta-lhe “Achas que está bem?” e o aluno responde prontamente que não. Apaga a e volta a desenhar e diz: “estou a experimentar, estou a fazer várias...”.	O1	
	Necessidade de apoio individualizado	O aluno responde: “É melhor ir para aí!”.	O1	
		O aluno ouve atentamente a professora. Após a explicação o aluno exclama “Ah!”.	O1	
		Pergunta à professora se pode fazer desenhos para chegar à resposta.	O1	
		- O aluno começa a fazer inferências para a professora, raciocinando em voz alta.	O1	
	Cópia do colega do lado	Este começa a efectuar registos na folha, alguns desenhos semelhantes aos do enunciado e aos do colega do lado, uma vez que vai olhando para o seu trabalho de forma disfarçada.	O1	

		- O aluno com NEE tenta ainda ver a resolução do colega antes da folha ser virada.	O1	
	Motivação	- Diz em voz alta “Já percebi!” e faz um registo na folha.	O1	
		O aluno continua a explicitar o seu raciocínio.	O1	
		O aluno volta a efectuar registos em silêncio.	O1	
	Satisfação pelo feedback positivo	- O aluno diz à professora a resposta final que se encontra correcta. A professora confirma e o aluno sorri e olha com um ar triunfante para os colegas do seu grupo.	O1	

## ANEXO XV - Grelha de análise da observação naturalista na turma T2



Instituto Politécnico de Lisboa  
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

### ANÁLISE DA OBSERVAÇÃO 2

*Quadro 1 – Análise dos comportamentos e atitudes de alunos e professor em situação de aula*

<b>Categorias de Comportamentos e atitudes</b>	<b>Subcategorias: Intencionalidade dos comportamentos e atitudes</b>	<b>Unidades de registo da observação</b>	<b>Obs</b>	<b>Freq</b>
Do grupo/turma	Espera (tempo morto)	Há muitos alunos que ainda não chegaram à sala.	O2	
	Confusão	Vão entrando e interrompendo o trabalho.	O2	
	Concentração no trabalho	- A docente coloca a questão ao grande grupo e como ninguém responde de forma correcta, decide ler o enunciado em voz alta para os alunos, estes mantêm-se em silêncio para a ouvir.	O2	
	Trabalho individual	- Os alunos presentes na sala escrevem nos cadernos diários o plano de aula que a professora registou no quadro.	O2	

		- Após as directrizes da professora, iniciam o trabalho individualmente.	O2	
		- Os restantes alunos transcrevem do quadro o problema.	O2	
	Dificuldades na realização da actividade	Os restantes alunos não respondem.	O2	
Da professora para o grupo	Controle do grupo	- Grande parte do grupo cumpre o pedido da professora.	O2	
	Informação sobre o tema da aula	- Os alunos presentes na sala escrevem nos cadernos diários o plano de aula que a professora registou no quadro.	O2	
		- A docente pede a um dos alunos que recolha as fichas e informa que passarão à actividade seguinte do plano diário.	O2	
	Esclarecimento	- A docente coloca a questão ao grande grupo e como ninguém responde de forma correcta, decide ler o enunciado em voz alta para os alunos.	O2	
		Outro aluno coloca uma questão e a docente afasta-se a fim de o apoiar.	O2	
	Organização de actividade	- A professora distribui pela sala, organizada por filas, uma ficha de trabalho com vários problemas. Solicita que escrevam o nome e a data e comecem a ler os enunciados.	O2	
		- A docente afasta-se para verificar se todos acabaram.	O2	
	Instruções para a realização da actividade	- A professora vai colocando questões acerca do problema a vários alunos.	O2	
		- A professora dá algumas informações/directrizes ao grande grupo para a resolução do problema, destacando alguns dados existentes que os alunos deverão ter em conta.	O2	
Solicitação da	- Quando termina o registo no quadro, a professora pergunta ao grupo como se resolve então o	O2		

	participação dos alunos	problema.		
--	-------------------------	-----------	--	--

*Quadro 2 – Análise dos comportamento e atitudes do e para o aluno com NEE em situação de aula*

<b>Comportamentos e atitudes</b>	<b>Intencionalidade</b>	<b>Unidades de registo da observação</b>	<b>Obs</b>	<b>Freq</b>
Da professora com o aluno com NEE	Diálogo informal com o aluno	Dirige-se ao aluno com NEE e começa a conversar com ele por ter o cabelo com gel.	O2	
	Solicitação da participação do aluno	- A professora coloca a primeira questão ao aluno com NEE e este responde de forma incorrecta.	O2	
		Vai ao quadro e solicita ao aluno com NEE que a “ajude” a efectuar o registo dos dados do problema.	O2	
		A docente diz-lhe que responda e este fá-lo correctamente.	O2	
	Distribuição de trabalho indiferenciado	- A professora distribui pela sala, organizada por filas, uma ficha de trabalho com vários problemas igual para todos os alunos.	O2	
	Acompanhamento do trabalho do aluno	- A professora contorna a mesa e coloca-se por trás do aluno, apoiando-se na mesa para o acompanhar durante a actividade.	O2	2
		O aluno escreve o cálculo e começa a realizá-lo com a ajuda da professora.	O2	

		- A professora volta a colocar-se na posição em que estava inicialmente a apoiar o aluno, dá-lhe algumas pistas para a resolução do problema.	O2	
	Feedback do trabalho realizado pelo aluno	O aluno com NEE despe a camisola mas mantém-se muito atento e informa a professora que sabe resolver o problema, ao que a docente responde: “Está bem, então já dizes.”.	O2	
		A docente diz-lhe “Muito bem” com entusiasmo.	O2	
	Orientações para a realização do trabalho	- A docente solicita a sua intervenção colocando-lhe questões simples.	O2	
	Controle do aluno	O aluno com NEE mexe as pernas incessantemente e agita-se na cadeira, levantando-se. A professora diz-lhe que se sente e o aluno cumpre.	O2	
Do aluno com NEE	Diálogo informal com a professora	Este ri-se e conta à professora como fez para ficar com o cabelo assim.	O2	
		A professora diz-lhe que se sente e o aluno cumpre, informando a professora que o medicamento ainda não está a fazer efeito (ritalina).	O2	
	Atenção em situações de grande grupo	- O aluno com NEE está muito agitado e não pára de falar com o colega do lado. Faz constantemente comentários ao que a professora diz.	O2	
		O aluno com NEE presta atenção mas não consegue manter-se quieto no lugar, mexendo o corpo sem parar.	O2	
		- De seguida, volta a participar na actividade procurando responder às questões sem pôr o dedo no ar. Grande parte das suas observações são correctas.	O2	
	Desinteresse	- Neste momento o aluno com NEE que estava a ser apoiado distrai-se e deixa de se esforçar para terminar a tarefa. Boceja e espreguiça-se.	O2	

	Concentração	Neste momento, o aluno com NEE observa-me e, após alguns segundos, começa a observar todos os colegas da sala.	O2	
		O aluno com NEE despe a camisola mas mantém-se muito atento.	O2	
		- Por vezes volta a observar a ficha de trabalho mas não presta atenção e olha para tudo à sua volta, agitando-se na cadeira.	O2	2
	Realização da actividade	O aluno compreende as pistas e diz à professora que tem de fazer uma multiplicação.	O2	
		O aluno escreve o cálculo.	O2	
	Reacção ao erro positiva	A professora diz-lhe que está errado e o aluno reage rindo-se e acotovelando o colega do lado.	O2	
	Motivação	O aluno com NEE despe a camisola mas mantém-se muito atento e informa a professora que sabe resolver o problema.	O2	
		Quando termina diz em voz alta: “Já acabei! Eu sou bom na matemática!”	O2	
		Os restantes alunos não respondem, mas o aluno com NEE agita-se e põe o dedo no ar.	O2	
		Fica entusiasmado quando a professora diz que está certo e vira-se para trás para os colegas e diz: “Assim já posso participar nas Olimpíadas da Matemática”. Os colegas riem-se do comentário.	O2	
Do grupo/turma com o aluno com NEE	Reacção aos comentários	Os colegas riem-se do comentário.	O2	

## ANEXO XVI - Grelha de análise da observação naturalista na turma T3



Instituto Politécnico de Lisboa  
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

### ANÁLISE DA OBSERVAÇÃO 3

*Quadro 1 – Análise dos comportamentos e atitudes de alunos e professor em situação de aula*

<b>Categorias de Comportamentos e atitudes</b>	<b>Subcategorias: Intencionalidade dos comportamentos e atitudes</b>	<b>Unidades de registo da observação</b>	<b>Obs</b>	<b>Freq</b>
Do grupo/turma	Espera (tempo morto)	- Os alunos entram e sentam-se nos seus grupos de trabalho (estão aproximadamente 8 alunos em cada grupo).	03	
		Entram cinco alunos atrasados que vêm da casa-de-banho, conforme informaram a professora. Sentam-se nos seus lugares.	03	
		O aluno vira a folha ao contrário e deita a cabeça nos braços em cima da mesa.	03	
		- Todos os alunos do grupo do meio terminaram a tarefa. Informam a professora e seguem a	03	

		instrução de virar a folha para baixo.		
		- O aluno que terminou a tarefa em primeiro lugar oferece-se para ajudar os colegas e a professora autoriza-o. Começa a ajudar a colega do lado que ainda não resolveu a tarefa correctamente.	03	
	Confusão	Ao longo da explicação, a docente é interrompida várias vezes por alunos que terminam a tarefa ou que estão, igualmente, com dúvidas e se deslocam para junto dela.	03	
		- À medida que os alunos vão acabando a tarefa vão começando a conversar	03	
	Concentração no trabalho	Alguns alunos começam a realizar a actividade em silêncio, outros observam os restantes colegas do grupo ou observam-me a mim, não iniciando o trabalho.	03	
	Dificuldades na realização da tarefa	- Dois alunos não beneficiaram do apoio da professora e não conseguiram terminar a tarefa. Estão a tentar perceber os registos que são efectuados no quadro.	03	
		Os dois alunos que não conseguiram levantam o braço e a professora manda-os ao quadro. Os alunos vão ouvindo as directrizes da professora e efectuando registos.	03	
	Desenvolvimento da actividade	Um dos alunos informa-a que já acabou. Dirige-se ao seu lugar e verifica que este realizou a tarefa correctamente.	03	
Da professora para o grupo	Controle do grupo	- Desloca-se pela sala observando o trabalho das crianças.	03	
	Esclarecimento	A partir de determinada altura as questões não se centram na aluna com NEE e os alunos vão respondendo a aleatoriamente.	03	
		- A professora levanta-se para se dirigir a uma aluna de outro grupo que também revela muitas dificuldades.	03	

	Organização de actividade	- A professora começa a distribuir uma ficha de trabalho.	O3	
		- O aluno começa a ler o enunciado do grande grupo em voz alta.	O3	
		- A professora pede-lhes que iniciem a tarefa.	O3	
		- A professora ainda observa o trabalho de mais dois alunos.	O3	
		- A professora pergunta quem não conseguiu resolver o problema “principal”. Os dois alunos que não conseguiram levantam o braço e a professora manda-os ao quadro. Os alunos vão ouvindo as directrizes da professora e efectuando registos.	O3	
Feedback do trabalho realizado pelo aluno	Dá-lhe os parabéns.	O3		

*Quadro 2 – Análise dos comportamento e atitudes do e para os alunos com NEE em situação de aula*

<b>Comportamentos e atitudes</b>	<b>Intencionalidade</b>	<b>Unidades de registo da observação</b>	<b>Obs</b>	<b>Freq</b>
Da professora com os alunos com NEE	Ausência de resposta	A docente não ouve por estar a ajudar os alunos de outro grupo.	O3	
	Distribuição de trabalho diferenciado	- A professora pede a um aluno para ler o enunciado, mas antes informa que o enunciado de cinco alunos é diferente do dos outros, uma vez que se encontra simplificado.	O3	
		- A professora informa o grupo que existem diferenças entre os dois enunciados no que respeita aos números apresentados (para os cinco alunos os valores são inferiores).	O3	

	Organização de actividade	De seguida, a professora solicita a um dos alunos com NEE que tem um enunciado diferente que o leia também em voz alta.	O3	
	Acompanhamento do trabalho do aluno	Dirige-se para o grupo onde se encontram os alunos com NEE. Senta-se junto do aluno que chucha no dedo e diz-lhe que passou o dia a chuchar no dedo e ainda nem sequer tentou fazer a tarefa.	O3	
		- Ao lado do aluno referido, estão outras duas alunas com NEE que a docente aproveita para acompanhar e ajudar também.	O3	
		- A professora volta a sentar-se junto do grupo com mais dificuldades.	O3	
		- A professora constata que os alunos do grupo das NEE não realizaram a tarefa.	O3	
		É necessário o apoio da professora para que a sua comunicação se torne clara.	O3	
		Feedback do trabalho realizado pelo aluno	Diz que está correcto.	O3
		Mostra-se desiludida com eles.	O3	
		A professora dá-lhe os parabéns e pede que vá ao quadro para a comunicação.	O3	
		A professora tranquiliza-a e vai ajudando nos registos que a aluna deve ir fazendo para que esta se sinta mais à vontade.	O3	
	Orientações para a realização do trabalho	- A professora começa a colocar questões a uma das alunas com NEE para ajudar o grupo dos cinco alunos na resolução do problema. Destaca algumas informações do enunciado de modo a clarificar a compreensão do problema.	O3	
		- A professora coloca-se de cócoras ao lado de uma das alunas do grupo com NEE e dá-lhe algumas directrizes para a resolução do problema.	O3	

		- Começa a apoiar este aluno através de algumas questões que o fazem tirar algumas conclusões acerca do enunciado.	O3	
		- A professora continua concentrada, procurando ajudar a aluna que está no quadro. Para colaborar com esta aluna, a docente convida a aluna que ficou muito feliz por ter chegado à resposta correcta para ajudar a colega.	O3	
Dos alunos com NEE	Desinteresse	- Um dos alunos com NEE não presta atenção. Brinca com uma garrafa de água e chucha no dedo.	O3	
		Já não se concentram na tarefa.	O3	
	Concentração	O aluno deixa de chuchar no dedo e observa a professora.	O3	
		Os alunos retomam o trabalho.	O3	
		Após esta repreensão, os alunos concentram-se e tentam realizar a actividade.	O3	
		- O aluno continua a chuchar no dedo e não efectua qualquer registo na folha. Está totalmente abstraído das comunicações dos colegas.	O3	
		- A aluna que utilizou as palhinhas para realizar a tarefa consegue terminá-la com sucesso.	O3	
		- A aluna dirige-se ao quadro mas treme muito e não consegue escrever.	O3	
		A aluna tenta explicitar o seu raciocínio mas tem muitas dificuldades.	O3	
Necessidade de apoio individualizado	- A aluna que a professora tinha ido ajudar a um dos outros grupos mostra o trabalho à professora.	O3		
Satisfação pelo feedback positivo	Muito feliz, corre pela sala a sorrir.	O3		

Do grupo/turma com os alunos com NEE	Falta de atenção à participação dos colegas com NEE	- Os alunos com o enunciado “principal” não prestam muita atenção à resolução do problema dos cinco colegas com NEE.	O3	
Dos alunos com NEE para com o grupo	Desinteresse em situações de grande grupo	A partir de determinado momento todo o grupo dos alunos com NEE está alheado da discussão que é tida em grande grupo.	O3	

*Quadro 3 – Análise dos comportamento e atitudes entre alunos com NEE em situação de aula*

<b>Comportamentos e atitudes</b>	<b>Intencionalidade</b>	<b>Unidades de registo da observação</b>	<b>Obs</b>	<b>Freq</b>
Dos alunos com NEE entre si	Conversas paralelas	- Ao levantar-se (a professora), os alunos com os quais trabalhava começam a conversar entre si acerca de banalidades do recreio.	O3	
		Um dos alunos deste grupo comenta que há uma aluna naquele grupo que é mais esperta que os outros. A menina a que se referem não responde e tenta manter-se concentrada.	O3	
	Cooperação	- Uma das alunas com NEE vai buscar palhinhas para utilizar na resolução do problema e convida o aluno que está ao seu lado (continua a chuchar no dedo) a utilizá-las também. Este diz que não quer.	O3	
	Queixa dos colegas	A colega chama-o de “burro” e ele queixa-se à professora.	O3	

## ANEXO XVII - Grelha de análise da observação naturalista na turma T4



Instituto Politécnico de Lisboa  
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

### ANÁLISE DA OBSERVAÇÃO 4

Quadro 1 – Análise dos comportamentos e atitudes de alunos e professor em situação de aula

<b>Categorias de Comportamentos e atitudes</b>	<b>Subcategorias: Intencionalidade dos comportamentos e atitudes</b>	<b>Unidades de registo da observação</b>	<b>Obs</b>	<b>Freq</b>
Do grupo/turma	Espera (tempo morto)	- Os alunos entram e sentam-se nos lugares, retirando os seus materiais.	O4	
		- Um aluno vem mostrar-me o seu trabalho, explicando-o. De seguida volta a sentar-se.	O4	
		Já muitas crianças acabaram e aguardam em silêncio.	O4	
	Concentração no trabalho	- Os restantes pares realizam a tarefa de forma colaborativa e silenciosa.	O4	
Do grupo/turma	Atitudes face à	- Um dos alunos por perceber que me encontro a observar esta situação afirma: “Ela precisa	O4	

para a observadora	“diferença”	sempre de ajuda, é muito preguiçosa”.		
Da professora para o grupo	Controle do grupo	Estão totalmente em silêncio.	O4	3
		- A professora desloca-se pela sala observando o trabalho dos alunos.	O4	2
	Informação sobre o tema da aula	- A professora dirige-se ao quadro e, diante deste, começa a explicar a actividade: “vão construir livremente com as peças de tangram e depois registam numa folha branca a construção que fizeram.”.	O4	
	Organização de actividade	- A docente informa, anda, que a tarefa deverá ser realizada a pares.	O4	
- A professora distribui as peças do tangram e os alunos começam a manipular o material.		O4		

*Quadro 2 – Análise dos comportamento e atitudes do e para o aluno com NEE em situação de aula*

<b>Comportamentos e atitudes</b>	<b>Intencionalidade</b>	<b>Unidades de registo da observação</b>	<b>Obs</b>	<b>Freq</b>
Da professora com o aluno com NEE	Questionamento	- A docente pergunta-lhe se já terminou.	O4	
		A professora pergunta-lhe quem é.	O4	
	Distribuição de trabalho indiferenciado	- Os outros dois alunos com NEE que se encontram na mesa em frente à da professora não estão a trabalhar a pares. A estes a professora entregou dois tangrans e duas folhas e cada um faz o seu trabalho.	O4	
	Acompanhamento do	Ajuda-a a pintar.	O4	

	trabalho do aluno	- A professora senta-se na beira da cadeira da aluna e conversa com ela acerca do seu trabalho, colocando-lhe algumas questões sobre a figura que construiu. Vai tomando notas na folha de acordo com as afirmações da aluna.	O4	
		- Depois de registar as informações, a professora começa a colocar-lhe questões acerca das figuras do tangram.	O4	
		A docente diz-lhe que já vai te com ela.	O4	
	Feedback do trabalho realizado pelo aluno	A professora dirige-se a ela e diz-lhe de forma entusiasta que o trabalho está muito bonito.	O4	
		Volta a dizer que está lindo.	O4	
		- A professora corrige-a.	O4	
	Orientações para a realização do trabalho	- A professora passa pela aluna que já terminou a tarefa de colorir e entrega-lhe uma folha branca pedindo que desenhe o seu melhor amigo.	O4	
		A docente explica-lhe que quer um amigo e dá-lhe algumas pistas acerca de quem podem ser os seus amigos.	O4	
		A professora pede-lhe que complete, que faça olhos, boca, nariz, orelhas...	O4	
Do aluno com NEE	Espera (tempo morto)	- A aluna com NEE começa a bater palmas baixinho e a dançar.	O4	
	Resposta	Esta responde “tátá” (já está).	O4	
		Ela diz que é a mãe.	O4	
		Diz que afinal é a menina que está ao seu lado (que a ajudou na tarefa).	O4	
Desinteresse	- À medida que a sua colega começa a realizar a tarefa, a aluna com NEE distrai-se. De seguida puxa-lhe a camisola, conversa e começa a espreitar o trabalho que esta faz.	O4		

		- Termina o desenho em aproximadamente dez segundos e diz que já está.	O4	2
		- A aluna acalma-se e acata o que é dito pela outra criança. Observa atentamente o trabalho que esta realiza.	O4	
	Dificuldade na realização do trabalho	- Estão ambos concentrados mas o seu ritmo de trabalho é muito lento.	O4	3
		A aluna reconhece o triângulo e o quadrado, mas quando a docente pergunta a cor, não a identifica correctamente.	O4	
		Começa a desenhar e como ainda não retirou a borracha da mochila apaga com o dedo e saliva.	O4	
	Necessidade de apoio individualizado	Dá-lhe sugestões de construção e, seguidamente, segura-lhe na mão que agarra uma caneta para efectuar o registo da construção na folha (a colega).	O4	
		- A aluna com NEE termina a tarefa. Começam a pintar, cada uma a sua folha.	O4	
		A menina com NEE pede à professora que se sente outra vez ao pé dela.	O4	
	Falta de reacção a comentários externos	A menina não reage a esta afirmação.	O4	
Do grupo/turma com o aluno com NEE	Cooperação/trabalho a pares	- A aluna que faz par com a menina com NEE começa a colocar-lhe questões simples acerca do material: "Que peça é esta? Como se chama? Quantas peças são?"	O4	
		Calmamente a colega pede-lhe que se cale e que preste atenção.	O4	
		- Depois de terminar a tarefa, a aluna que trabalha com a aluna com NEE começa a ajudá-la.	O4	
		A colega do lado segue o exemplo da professora e vai-lhe pedindo que desenhe olhos, boca, nariz, orelhas...	O4	
		A colega retoma-lhe a concentração perguntando-lhe onde estão os olhos, o nariz, a boca...dela.	O4	

## ANEXO XVIII - Análise global das observações às turmas T1, T2, T3 e T4



### Instituto Politécnico de Lisboa ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

#### QUADRO 1:

*Comportamentos e atitudes de alunos e professor em situação de aula*

<b>Categorias de Comportamentos e atitudes</b>	<b>Subcategorias: Intencionalidade dos comportamentos e atitudes</b>	<b>Observações</b>	<b>Frequência</b>
Do grupo/turma	Espera (tempo morto)	O1, O2, O3, O4	12
	Confusão	O1, O2, O3	4
	Concentração no trabalho	O1, O2, O3, O4	4
	Trabalho individual	O2	3
	Dificuldades na realização da actividade	O2, O3	3
	Desenvolvimento da actividade	O3	1
Da professora para o grupo	Controle do grupo	O1, O2, O3, O4	6
	Informação sobre o tema da aula	O1, O2, O4	4
	Esclarecimento	O1, O2, O3	5
	Organização da actividade	O1, O2, O3, O4	11
	Instruções para a realização da actividade	O1, O2	3
	Solicitação da participação dos alunos	O2	1
	Feedback do trabalho realizado pelo aluno	O3	1
Da auxiliar de educação	Questionamento	O1	1

#### ANÁLISE GLOBAL DO QUADRO 2:

*Análise dos comportamentos e atitudes do e para o aluno com NEE em situação de aula*

<b>Categorias de Comportamentos e atitudes</b>	<b>Subcategorias: Intencionalidade dos comportamentos e atitudes</b>	<b>Observações</b>	<b>Frequência</b>
Da professora para com o aluno com NEE	Ausência de resposta	O1, O3	2
	Resposta	O1	1
	Distribuição de trabalho indiferenciado	O1, O2, O3, O4	5
	Acompanhamento do trabalho do aluno	O1, O2, O3, O4	16
	Feedback do trabalho realizado pelo aluno	O1, O2, O3, O4	10
	Orientações individuais para a realização do trabalho	O1, O2, O3, O4	11
	Diálogo informal com o aluno	O2	1
	Solicitação da participação do aluno	O2	3
	Controle do aluno	O2	1
	Organização da actividade	O3	1
	Questionamento	O4	2
Do aluno com NEE	Espera (tempo morto)	O1, O4	2
	Queixa à professora sobre os colegas	O1	2
	Atenção em situações de grande grupo	O1, O2	5
	Desinteresse	O1, O2, O3, O4	8
	Concentração	O1, O2, O3	11
	Dificuldade na realização do trabalho	O1, O4	8
	Necessidade de apoio individualizado	O1, O3, O4	8
	Cópia do colega do lado	O1	2
	Motivação	O1, O2	7
	Satisfação pelo feedback positivo	O1, O3	2
	Diálogo informal com a professora	O2	2
	Realização da actividade	O2	2
Reacção despreocupada ao erro	O2	1	

	Falta de reacção a comentários externos por parte dos colegas	O4	1
	Resposta	O4	3
Do grupo/turma com o aluno com NEE	Reacção aos comentários do aluno com NEE	O2	1
	Indiferença à participação do aluno com NEE na sala	O3	1
	Cooperação/trabalho a pares	O4	4
Do aluno com NEE para com o grupo	Desinteresse em situações de grande grupo	O3	1

ANÁLISE GLOBAL DO QUADRO 3:

*Análise dos comportamentos e atitudes entre alunos com NEE em situação de aula*

<b>Categorias de Comportamentos e atitudes</b>	<b>Subcategorias: Intencionalidade dos comportamentos e atitudes</b>	<b>Observações</b>	<b>Frequência</b>
Dos alunos com NEE entre si	Conversas paralelas	O3	2
	Cooperação	O3	1
	Queixas dos colegas	O3	1