

Adequações curriculares: perspetivas e práticas de planeamento e intervenção

Teresa S. Leite

Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais/Escola Superior de Educação de Lisboa

Resumo: Com este artigo pretende-se sistematizar e discutir os resultados e conclusões de alguns estudos sobre adequações curriculares para dar resposta às necessidades educativas especiais, realizados no âmbito do mestrado em educação especial na Escola Superior de Educação de Lisboa. Após um breve enquadramento teórico, apresentam-se resultados e conclusões sobre as perspetivas de professores de diferentes ciclos de escolaridade em relação à gestão do currículo, às necessidades educativas especiais e à forma de definição das medidas educativas e curriculares a adotar. Confrontam-se depois estes resultados com as medidas efetivamente expressas nos documentos organizadores da intervenção com estes alunos e ainda com os resultados de observações realizadas em sala de aula. Conclui-se que um longo caminho já foi percorrido no que se refere a valores e princípios, mas que é necessário reforçar as componentes pedagógicas e didáticas do ensino destes alunos, de forma a que a inclusão não se reduza apenas a um processo de socialização e conduza a uma real aprendizagem.

Palavras-chave: Necessidades Educativas Especiais, inclusão, adequações curriculares

Abstrat: In this paper, we propose to systematize and discuss the results and conclusions of some studies on curriculum modifications for students with special educational needs. These studies were carried out as part of the master's degree course in Special Education at Lisbon Higher School of Education. After providing a brief theoretical framework, we present results and conclusions about the perspectives of teachers from different cycles of education on the management of the curriculum, on special educational needs and on how to define the educational and curricular measures to be adopted. We shall then contrast these results with guidelines from documents regulating classroom procedures and with the results of classroom observations. We concluded that although much has been achieved in respect of values and principles, there is still a need to strengthen the pedagogic and didactic components of this type of teaching, so that it looks beyond mere social inclusion and towards real learning.

Key words: Special Educational Needs, inclusion, curricular adjustments

Resumé: Cet article se propose de systématiser et de discuter les résultats et les conclusions de quelques études sur les adaptations du curriculum pour répondre aux besoins éducatifs spéciaux des élèves.



Ces études ont été effectuées pour obtenir le diplôme de maîtrise en éducation spéciale à l'École Supérieure d'Éducation de Lisbonne. Après un bref encadrement théorique, nous présentons les résultats et conclusions sur les perspectives des enseignants de différents niveaux éducatifs sur la gestion du curriculum, sur les besoins éducatifs spéciaux et sur la définition des mesures pédagogiques à adopter. Ensuite, nous confrontons ces résultats avec les mesures prévues dans les documents et avec les résultats des observations en classe. Nous concluons qu'un long chemin a été parcouru par rapport aux valeurs et principes, mais il est nécessaire de renforcer les composantes didactique et pédagogique d'enseignement, de sorte que l'inclusion conduise à un véritable apprentissage et ne se limite pas au processus de socialisation de l'élève.

Mots clés: Besoins Éducatifs Spéciaux, inclusion, adaptations curriculaires

INTRODUÇÃO

Em Portugal, como em outros países, a investigação educacional tem sido desenvolvida, nas últimas décadas, essencialmente através de estudos qualitativos, geralmente estudos de caso de pequena dimensão (Estrela, 2007). Este tipo de estudos, se inseridos numa linha de continuidade, servindo as metodologias e os resultados de uns como alicerces para os seguintes, poderia dar origem a um questionamento sistematizado sobre o real e a um corpo de conhecimentos progressivamente mais estruturado. No entanto, na maior parte das vezes, o que encontramos é a fragmentação de estudos e resultados, o que conduz inevitavelmente à dispersão do conhecimento produzido (Estrela, 2007) e à consequente dificuldade em encontrar padrões de regularidade que proporcionem referenciais úteis quer para a prática educativa, quer para a investigação educacional posterior.

Em parte, esta situação decorre do facto de muita da produção investigativa ser realizada no quadro da obtenção de graus académicos, configurando um tipo de estudos marcados pela falta de recursos e pela limitação de prazos, realizados individualmente, na maioria das vezes a partir dos interesses pessoais e profissionais dos mestrandos e doutorandos e não de linhas de investigação consistentes e continuadas (Estrela, Esteves e Rodrigues, 2002).

Na tentativa de contribuir para uma síntese da informação recolhida e das conclusões a que foi possível chegar, com o presente artigo pretende-se sistematizar e problematizar os resultados de trabalhos sobre perspetivas e práticas de adequação curricular para alunos com necessidades educativas especiais (NEE), realizados no âmbito do mestrado em Educação Especial, na Escola Superior de Educação de Lisboa (ESELx), entre 2009 e 2012.

A inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais nas estruturas regulares de ensino tem passado por diferentes fases e diferentes níveis de aceitação e investimento por parte das escolas, do corpo docente e da comunidade. A valorização da diferença e da necessidade de diferenciação é hoje recorrente nos documentos oficiais e no discurso docente. A partir desta premissa, torna-se pertinente saber como é perspetivada essa diferença face ao currículo comum e como é concebida e operacionalizada a diferenciação na gestão curricular. Se ensinar é, como afirma Roldão (1999; 2009), fazer aprender alguma coisa a alguém, então é necessário definir claramente processos mediadores entre o currículo comum e as necessidades individuais, de forma que cada um dos alunos aprenda. No quadro da gestão do currículo, as adequações correspondem, pois, a desenhos curriculares estrategicamente planeados de modo a “aproximar todos os alunos, qualquer que seja o seu ponto de partida, a essas metas comuns” (Roldão, 2003, p.164).

I. As adequações curriculares no quadro da gestão do currículo

Assumir um papel deliberativo no processo de gestão curricular, como defende Sousa (2010), exige a assunção, pelas escolas e pelos professores, de formas de autonomia e de responsabilidade profissionais, sem as quais não há tomada de decisão. Essa decisão não incide apenas sobre como ensinar, mas também sobre o que ensinar, a quem, para quê e, sobretudo, porquê ensinar o que se ensina e como se ensina. Requer, portanto, a participação dos professores nos projetos curriculares e planos de atividades, quer de forma colegial, através dos órgãos intermédios das escolas (os departamentos curriculares, os conselhos de turma, os conselhos de ano), quer de forma individual, planeando estrategicamente a ação de ensinar (Roldão, 2009) a médio e curto prazo.

As decisões sobre a organização e gestão do currículo na escola e na turma configuram processos de adequação curricular ao contexto e às características e necessidades dos alunos. Entende-se aqui por adequação curricular “o conjunto articulado de procedimentos pedagógico-didáticos que visam tornar acessíveis e significativos, para os alunos em situações e contextos diferentes, os conteúdos de aprendizagem propostos num dado plano curricular” (Roldão, 1999, p.58). Para a sua realização, é necessário o conhecimento não apenas do currículo e dos conteúdos disciplinares de uma dada disciplina, num dado ciclo de escolaridade, mas uma visão globalizante da sequência e progressão a realizar durante a escolaridade, “uma mentalidade curricular”, como lhe chamou Zabalza (1994, p.11). A esse conhecimento curricular há que associar um conhecimento dos alunos que inclua a análise dos problemas evidenciados e a identificação de formas de os superar, não se ficando pela classificação obtida nos testes. O conceito e a implementação de adequações curriculares exigem, portanto, um constante confronto entre o conhecimento do currículo e o conhecimento dos alunos, entre o que se ensina e a quem se ensina, procurando encontrar um equilíbrio entre estas duas dimensões (Roldão, 1999).

No conceito de diferenciação curricular, pelo contrário, este confronto desloca-se claramente para a dimensão “aluno”, podendo ser definido como “a adaptação do currículo às características de cada aluno, com a finalidade de maximizar as suas oportunidades de sucesso escolar” (Sousa, 2010, p.10). No entanto, esta diferenciação, ainda que incidindo prioritariamente sobre a dimensão do sujeito aprendente, pode ser realizada nos vários níveis de decisão curricular do sistema educativo, abrangendo:

- i) vias diferenciadas de estudo, decididas a nível político-administrativo e planeadas a nível de escola, para grupos de alunos (como os Cursos de Educação e Formação – CEF, os currículos alternativos – CA, a “turma mais”, etc.) ou para alunos cujas necessidades dificultem o acesso ao currículo comum e requeiram a elaboração de currículos específicos individuais (CEI);
- ii) a individualização de percursos curriculares, decididos e planeados a nível de escola ou de turma. Os percursos individualizados a nível de turma podem ser planeados como uma opção metodológica de base, configurando uma estratégia de ensino que abrange todos os alunos, processo que designamos genericamente por diferenciação pedagógica (Perrenoud, 2000; Santana, 2000; Tomlinson, 2008); ou podem ser desenhados como resposta às necessidades educativas específicas de determinados alunos, dando origem às adequações ou adaptações curriculares individualizadas (Manjón, Gil & Garrido, 1993; Rodrigues, 2001; Leite, 2011).

O esquema seguinte sintetiza as diversas formas de diferenciação.

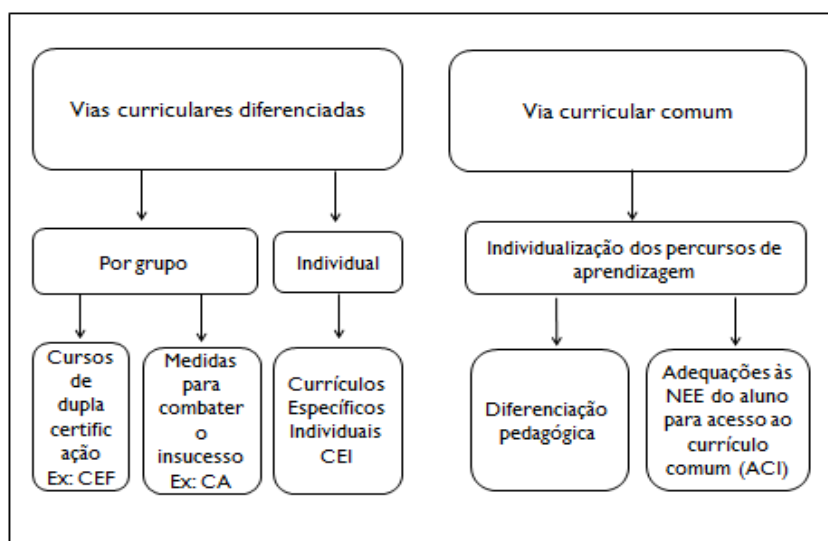


Figura 1: Níveis e formas de diferenciação curricular

A diferenciação curricular individualizada surge assim como uma forma de resposta às necessidades educativas especiais de determinados alunos. Desde o seu aparecimento, nos anos 70 do século XX, este conceito é definido por referência ao currículo, considerando-se que existem NEE quando é necessário “i) a disponibilização de meios especiais de acesso ao currículo (...); ii) o acesso a um currículo especial ou adaptado; iii) a análise crítica sobre a estrutura social e o clima emocional em que se processa a educação” (Warnock Report, 1978, 3.40).

A decisão sobre as opções curriculares mais adequadas para responder às necessidades educativas especiais de um determinado aluno surge, no caso português, num documento designado como Programa Educativo Individual (PEI). Este programa é definido a partir da avaliação especializada, a qual decorre, por sua vez, de um processo de referenciação ou sinalização e, para além da orientação do percurso curricular, inclui decisões sobre o tipo de apoio personalizado a desenvolver com o aluno e sobre as formas de transição para a vida ativa, se for caso disso (Pereira, 2008).

A orientação do percurso escolar para dar resposta às necessidades educativas especiais dos alunos requer a decisão por um de dois caminhos alternativos: as adequações curriculares para acesso ao currículo comum (ACI) ou um currículo específico individual (CEI). Se entendermos currículo numa perspetiva ampla e considerarmos que a escola básica visa, em última análise, o desenvolvimento da autonomia e da socialização dos alunos e a aquisição dos conhecimentos básicos para a inserção na sociedade, o currículo específico individual poderá também ser considerado uma adequação curricular, classificada por alguns autores como muito significativa (González, 2001). Na verdade, o grau de abrangência das adequações a introduzir põe em causa a consecução das metas definidas no currículo comum, estabelecendo outras, mais adequadas às necessidades da criança ou jovem. O que diferencia os currículos específicos individuais das adequações curriculares é, pois, o seu grau de afastamento em relação ao currículo comum.

Em contraposição, as adequações curriculares individualizadas são formas diferenciadas de resposta às necessidades educativas especiais do aluno para que este tenha acesso ao currículo comum e alcance os objetivos finais definidos a nível nacional. Estas adequações podem ocorrer em qualquer dos elementos curriculares (objetivos, conteúdos, tempo, estratégias, atividades, espaço, equipamentos, recursos e também nas modalidades, instrumentos e critérios de avaliação), mas não podem ser tão significativas que ponham em causa as metas definidas para um dado ciclo escolar. Neste sentido, o critério-base para a realização das adequações é sempre o do menor afastamento possível do currículo comum. Assim, adequações em elementos curriculares como as estratégias, o espaço, os equipamentos e recursos são menos significativas do que as adequações de objetivos e conteúdos ou de critérios de avaliação, uma vez que estas últimas pressupõem um maior grau de afastamento do currículo comum (Manjón et al., 1993; Leite, 2011; 2012).

Elaborar adequações curriculares individualizadas é, pois, um processo complexo que exige a mobilização, por parte do professor, de todo o tipo de conhecimentos que caracterizam a especificidade da profissão docente: conhecimento dos conteúdos a lecionar, conhecimento do currículo, conhecimento da didática de cada área disciplinar e conhecimento do aluno e do contexto (Shulman, 1987; Shulman & Shulman, 2004). Mas a mobilização integrada e ajustada destes conhecimentos face à situação concreta de determinado aluno e a consequente tomada de decisão curricular requerem ainda que o professor se assuma como verdadeiro gestor do currículo, abandonando de vez o papel de executor curricular que tradicionalmente lhe foi atribuído.

O abandono desse papel, por vezes muito constrangedor, mas essencialmente cómodo e seguro, implica não apenas a aceitação inequívoca das diferenças entre os alunos, mas também a disponibilidade e a capacidade para situar, analisar e teorizar a ação profissional quotidiana no contexto em que esta ocorre (Roldão, 2010). Neste processo, é relevante o apoio dos colegas do mesmo departamento curricular e/ou grupo de docência, sobretudo no que respeita ao conhecimento dos conteúdos, do currículo ou da didática específica; e dos colegas do conselho de turma e da educação especial, sobretudo no que se refere ao conhecimento da articulação curricular, do aluno e do contexto.

Em todo o caso, por mais complexo que seja o processo, o reconhecimento das dificuldades não pode constituir uma fuga ao real – e o real das turmas atuais é a diversidade dos alunos. Continuar numa lógica de seletividade escolar ou optar pelo abaixamento do nível de exigência são formas de resposta à diversidade aparentemente opostas, mas com igual grau de discriminação, uma vez que um grande número de alunos sairá da escola sem as aprendizagens básicas necessárias à inserção social e profissional (Roldão, 2005). Compreender como se podem planear, implementar e avaliar adequações curriculares tornou-se, assim, um objetivo comum, partilhado por professores e investigadores.

2. Metodologia de análise

Como decorre dos considerandos expressos na introdução, são objetivos deste artigo:

- i) sistematizar a informação recolhida em alguns estudos levados a efeito sobre a diferenciação curricular como resposta às necessidades educativas especiais dos alunos;
- ii) procurar padrões de regularidade nesses resultados, que, não sendo generalizáveis, poderão elucidar sobre a situação atual em algumas escolas do sul do país;

- iii) extrair as conclusões possíveis, de forma a definir um quadro de referências que sirva de base a estudos futuros nesta área.

O *corpus* de análise é constituído por um conjunto de 10 dissertações que orientámos entre 2009 e 2012 no âmbito do mestrado em Educação Especial da Escola Superior de Educação de Lisboa, inseridas na linha de investigação Currículo e Necessidades Educativas Especiais. A incidência nas adequações curriculares como resposta às necessidades educativas especiais dos alunos foi o principal critério de seleção considerado.

No quadro seguinte resumimos as características gerais dos estudos em análise.

Quadro 1: Características gerais dos estudos

Ciclos de ensino	Dissertações	Técnicas de recolha de dados	Regiões-plano
1º CEB	Batista, 2009	Entrevistas a 8 professores 4 observações em 2 turmas	Lisboa e Vale do Tejo – região Oeste
	Silva, 2011	Entrevistas a 4 professores 4 observações em 2 turmas	Lisboa e Vale do Tejo - Sintra
	Xavier, 2011	Entrevistas a 7 professores 4 observações em 2 turmas	Lisboa e Vale do Tejo – cidade de Lisboa
	Monteiro, 2012	Entrevistas a 6 professores 4 observações em 2 turmas Análise documental	Lisboa e Vale do Tejo - Sintra
	Termentina, 2011	Entrevistas a 2 Diretores, 2 Coordenadores de Departamento Curricular, 2 professores e 3 professores de Educação Especial	Lisboa e Vale do Tejo - Maфра
2º CEB	Coelho, 2011	Entrevistas a 10 professores e 2 professores de Educação Especial em 2 Agrupamentos de Escolas Análise documental (PEI)	Lisboa e vale do Tejo – Sintra e Amadora
3º CEB	Cunha, 2010	Entrevistas a 8 professores de um Conselho de Turma 6 observações a 1 turma Análise documental (PEI)	Lisboa e Vale do Tejo -Setúbal
3º CEB (CEF)	Jorge, 2009	Entrevistas a 7 professores de um Conselho de Turma 4 observações a 1 turma Análise documental (PCT, PEI)	Alentejo
	Pais, 2012	Entrevistas a 5 professores de 1 Conselho de Turma Entrevista de grupo a 11 alunos 3 observações a 1 turma Análise documental (PEI)	Lisboa e Vale do Tejo – cidade de Lisboa
Secundário	Silva, 2012	Entrevistas a 6 professores	Lisboa e Vale do Tejo – cidade de Lisboa

Como o quadro sugere, os estudos, embora inseridos na mesma linha de investigação, foram realizados com base em técnicas de recolha de dados diferentes, envolvem participantes em número diversificado e realizam-se em vários níveis educativos, o que invalida uma análise comparativa. No entanto, todos eles recorrem a entrevistas, sete em dez incluem observações de aulas e quatro em dez apresentam a análise dos programas educativos individuais (PEI) dos alunos, tornando possível uma análise conjunta da informação recolhida

sobre as perspetivas dos docentes, as medidas propostas nos programas educativos individuais e consequentes adequações curriculares e as práticas em sala de aula. Acresce que, embora alguns destes estudos tenham focos específicos diferentes, existem diversos objetivos comuns nos guiões das entrevistas, na análise de conteúdo destas, na análise dos PEI e na análise das observações.

Tendo em conta os objetivos desta linha de investigação e a revisão da literatura sobre o tema, definimos *a priori* como categorias de análise:

Quadro 2: Categorias de análise

Categorias	Subcategorias	Fonte da informação utilizada
Perspetivas curriculares dos docentes	Conceções sobre o papel dos professores na elaboração dos projetos curriculares	Resultados de entrevistas a docentes do ensino regular dos diferentes ciclos de ensino
	Representações sobre a necessidade e a utilidade dos projetos curriculares	
	Conceções sobre diferenciação curricular	
Perspetivas dos docentes sobre inclusão de alunos com NEE	Posicionamento face à inclusão de alunos com NEE	
	Representações sobre a inclusão	
	Conceções sobre NEE	
Definição das medidas educativas a adotar para a resposta às NEE	Participação dos professores na elaboração do Programa Educativo Individual (PEI)	Resultados da análise documental
	Processo de elaboração das adequações curriculares	
	Adequações curriculares definidas nos PEI	
Práticas de diferenciação em turmas inclusivas	Organização e funcionamento da aula	Resultados das observações diretas em sala de aula
	Comportamentos e interações professor/grupo	
	Comportamentos e interações professor/alunos com NEE e entre estes e os colegas.	

Apesar desta grelha de análise conjunta, na apresentação da informação fazemos referência ao ciclo de escolaridade ou ao contexto sempre que tal se mostra relevante para a compreensão dos resultados.

3. Resultados e conclusões dos estudos sobre adequações curriculares

3.1. Perspetivas curriculares dos professores

Nos estudos analisados, é escassa a implicação dos docentes na elaboração de projetos curriculares e planos de atividades, sendo notória a sua indiferença em relação a documentos curriculares orientadores produzidos ao nível da escola, quer pelos órgãos de gestão central, quer pelos órgãos intermédios, como os projetos educativos, os projetos curriculares de escola ou os planos de atividades (Silva, 2011; Monteiro, 2012). Em algumas escolas, os docentes só tomaram conhecimento destes documentos por efeito de uma intervenção externa, como a visita dos avaliadores externos ou da inspeção (Silva, 2011).

Quanto ao projeto curricular de turma (PCT), há docentes que lhe reconhecem utilidade (Silva, 2011) e há outros que consideram a sua elaboração como mais uma das muitas obrigações a que escola e a administração central os sujeitam, numa perspetiva de controlo burocrático (Monteiro, 2012). Assim, encontramos professores que afirmam “(...) o PCT foi

baseado na minha perspectiva, na minha maneira de ver e encarar (o ensino), na minha experiência e na minha consulta na internet e foi a minha iniciativa.” (P3, citado por Silva, 2011, p. 51), enquanto outros referem: “(...) penso que não é preciso. Sempre fizemos o mesmo trabalho, agora em vez de ocuparmos mais horas com os alunos temos de ocupar mais horas a escrever e a colocar tudo em suporte informático, e a alterar, e a acrescentar...” (P4, citado por Monteiro, 2012, p.59).

Monteiro (2012, p. 96) conclui que:

relativamente à importância e função do PCT, os professores mantêm opiniões contraditórias: se, por um lado, o documento é definido como um instrumento para a organização do trabalho do professor e como um registo da avaliação da turma, (com maior incidência na avaliação diagnóstica), por outro lado, consideram que a elaboração do mesmo é irrelevante e desnecessária para o trabalho que desenvolvem na sala de aula com as suas turmas, lamentando a ausência de diretrizes para a sua elaboração por parte dos órgãos de gestão da escola. Por outras palavras, podemos concluir que os docentes, apesar de equacionarem as virtualidades do documento, consideram a sua elaboração sobretudo como uma obrigação imposta pelos órgãos de gestão do Agrupamento.

Neste sentido, o papel do professor enquanto gestor do currículo, com capacidade de decisão não apenas sobre as situações de sala de aula, mas, de modo mais abrangente, sobre a reorganização do currículo nacional face ao contexto, parece não ser assumido na totalidade pelos docentes, seja qual for o ciclo de ensino em que lecionam.

A posição dos docentes dos cursos de educação e formação é, porém, um pouco diferente. Embora tendam a atribuir a responsabilidade do PCT ao Diretor de Turma, têm uma visão clara da sua utilidade para uma caracterização dos alunos comum a todo o Conselho de Turma, para a adequação dos conteúdos aos resultados dessa caracterização, para a criação de processos de interdisciplinaridade e ainda como forma de regulação do processo de ensino da turma, através de registos de balanço periódicos (Jorge, 2009).

Por outro lado, para a maior parte dos docentes entrevistados nestes estudos, a diferenciação curricular é um conceito que se aplica apenas aos alunos com NEE e que definem de forma muito vaga e imprecisa (Silva, 2011; Monteiro, 2012). Esta perspectiva sobre o âmbito e a abrangência da diferenciação curricular é comum aos professores do ensino regular entrevistados nestes estudos, mas não aos professores que lecionam nos CEF. Com efeito, estes apresentam uma perspectiva mais ampla de diferenciação, considerando que estes cursos são, em si mesmos, uma forma de diferenciação curricular (Jorge, 2009; Pais, 2012). Estes docentes defendem a necessidade de flexibilidade curricular e consideram que a diferenciação corresponde à individualização do percurso de aprendizagem, não sendo exclusiva dos alunos com NEE. Nas respostas dadas pelos docentes destes cursos durante as entrevistas é discernível uma assunção de responsabilidades de decisão a nível curricular que não surge no discurso dos professores do ensino regular. Como afirma um destes docentes: “A principal estratégia é um ensino/aprendizagem com base num currículo flexível para os CEF e ainda mais para alunos com NEE. Isto não significa facilitismo com um currículo mínimo.” (PM, citado em Pais, 2012, p. 75).

A atitude curricular destes docentes decorre, provavelmente, do ajustamento que tiveram que fazer às características dos alunos com quem trabalham e mostra que alguns contextos induzem, por si próprios, uma perspectiva diferente do papel do professor na tomada de decisões curriculares. Mas, embora atualmente a diversidade dos alunos nas turmas regulares seja

inegável, esta perspectiva não é ainda partilhada pelos docentes que se encontram em contextos mais tradicionais de ensino, nos quais, como conclui Silva (2011, p. 98), “de um modo geral, todos os docentes se esforçam por aplicar o Currículo Nacional a todos os alunos, tanto quanto possível de maneira uniforme”.

3.2. Perspetivas dos professores sobre as necessidades educativas especiais dos alunos

Nos estudos em análise, a maior parte dos docentes inquiridos começa por expressar a sua concordância com a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais nas estruturas educativas regulares (Jorge, 2009; Silva, 2011; Cunha, 2010; Xavier, 2011; Coelho, 2011; Monteiro, 2012), para depois enunciar restrições a esta concordância. Essas restrições relacionam-se com o que consideram o fracasso da inclusão, visível em situações nas quais a colocação dos alunos em sala de aula se transforma em exclusão (Batista, 2009; Silva, 2011; Cunha, 2010, Coelho, 2011) ou resulta em prejuízo para os restantes alunos (Batista, 2009; Silva, 2011; Monteiro, 2012). Alguns docentes expressam de forma clara a sua discordância em relação à inclusão de alunos com problemas graves (Batista, 2009; Jorge, 2009; Coelho, 2011), considerando-a mesmo contraproducente (Cunha, 2010). Outros fazem depender a sua aceitação de outras características dos alunos, nomeadamente a nível de comportamento e de capacidade de aprendizagem (Monteiro, 2012).

É de realçar ainda que muitos docentes exprimem claramente sentimentos de inquietação e frustração face à situação de inclusão dos alunos em sala de aula, afirmando, por exemplo: “(...) quando são casos destes assim muito graves, sentimo-nos muito perdidos” (BP4) ou “eu cheguei a sair da sala de aula completamente de rastos e com a sensação de que não fiz nada ... é uma sensação de frustração” (AP2, citados em Batista, 2009, p. 57). Outros, pelo contrário, equacionam a situação como um desafio, enunciando as iniciativas tomadas para encontrar respostas adequadas ao aluno.

Assim, parece possível afirmar que, no discurso dos docentes sobre a inclusão, existe uma certa ambiguidade, resultante de uma contradição entre os valores que defendem e as experiências que vivem: por um lado, consideram que a inclusão destes alunos é não apenas um direito a respeitar, como pode ser benéfica quer para o seu desenvolvimento social, quer para a aprendizagem dos princípios básicos de cidadania pelos outros alunos; por outro lado, assumem as dificuldades em trabalhar com turmas muito heterogêneas e em lidar com crianças e jovens com diferenças acentuadas e/ou perturbadoras. Os excertos seguintes são exemplos desta ambiguidade:

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, citado por Silva, 2011, p.56).

No entanto é preciso analisarmos. Sou contra a inclusão igual para todos. Sou...porque há situações, há determinadas patologias e determinadas... Há situações muito graves, que não sei se a inclusão nas escolas regulares de ensino é a melhor resposta, questiono-me porque há situações que precisam tanto de intervenção técnica, que talvez as instituições com o tal paralelismo pedagógico, que são as instituições de ensino especial conseguem garantir que as escolas de ensino regular não conseguem. (CEE1, citado em Termentina, 2011, p. 65)

Depende. Se for uma NEE que não seja perturbadora, muito grave, da atividade e do número tão grande de alunos que nós temos na sala, acho bem. (...) Agora se for meninos com uma grande perturbação e que exijam muito trabalho exclusivamente do professor, isso é impossível. (P6, citado por Monteiro, 2012, p.56).

De facto, nas entrevistas realizadas em todos estes estudos, torna-se visível que os docentes aceitam a inclusão enquanto princípio, mas a aplicação desse princípio na sala de aula e no trabalho letivo em concreto “(...) suscita dúvidas e sentimentos ambíguos que os levam a criar cenários bastante pessimistas” (Silva, 2012, p.57).

Como principais constrangimentos, os docentes referem os problemas organizacionais da escola (número excessivo de alunos de turma, falta de tempo para um apoio mais individualizado, escassez do apoio da Educação Especial, ausência de adaptações arquitetónicas para o acesso e mobilidade de alunos cegos ou com deficiências motoras) e, sobretudo, a falta de formação específica para a intervenção com estes alunos (Jorge, 2009; Silva, 2011; Cunha, 2010; Termentina, 2011; Coelho, 2011; Silva, 2012; Monteiro, 2012). Alguns gestores de agrupamento e docentes especificam ainda como fator de constrangimento a insatisfação manifestada pelos pais dos restantes alunos (Termentina, 2011).

Importa salientar que os docentes do ensino secundário parecem revelar uma maior aceitação da inclusão e uma menor convicção na listagem de dificuldades e constrangimentos (Silva, 2012). Se analisarmos, porém, a experiência destes professores no atendimento a alunos com NEE, verificamos que trabalharam exclusivamente com alunos que apresentavam deficiências sensoriais e dislexias, pelo que o tipo de problemas com que se depararam não é tão complexo como o que surge descrito pelos docentes do ensino básico. Como conclui Silva (2012, p. 75), “o alargamento da escolaridade obrigatória e o conseqüente aumento de casos de alunos com Necessidades Educativas Especiais não é ainda uma preocupação destes professores (...) e portanto consideram irreal um grande aumento em número ou em termos de gravidade das problemáticas”.

Como fatores facilitadores da inclusão, a maioria dos docentes entrevistados enuncia a disponibilidade e o empenhamento do professor, a definição de uma política de inclusão na escola e conseqüente criação de um ambiente escolar inclusivo e ainda a existência de recursos humanos suficientes e qualificados para o apoio especializado a estes alunos (Silva, 2011; Cunha, 2010; Coelho, 2011; Xavier, 2011; Silva, 2012; Monteiro, 2012).

Estes constrangimentos e as carências inferidas a partir dos fatores considerados como facilitadores são efetivamente obstáculos ao sucesso da inclusão. Mas, subjacente ao discurso dos docentes entrevistados nestes estudos parece estar a nostalgia de um modelo ideal de turma homogénea, que torna difícil a aceitação da heterogeneidade e das diferenças. O aluno com necessidades educativas especiais é entendido como um desvio à norma (Silva, 2011), bem como todos os alunos que apresentem algum tipo de diferença mais marcante, como não terem o português como língua materna (Monteiro, 2012).

Neste sentido, a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais parece ser aceite pelos docentes essencialmente como uma forma de socialização e participação, considerando-se que a inserção no grupo de pares fornece modelos de normalização e propicia, por si mesma, a interação. Como diz um docente, “ (...) cada um (*professor*) procura um caminho que ache ser mais adequado e que permita a esses alunos sentirem-se mais integrados, fazerem amigos. (...) acho que (*a inclusão*) é uma ótima forma de socialização, (...)” (P1, citado em Monteiro, 2012, p. 52).

Esta visão das finalidades da inclusão pode tornar-se, porém, muito redutora, se ao objetivo da socialização não se acrescentar o da aprendizagem. Com efeito, os alunos com NEE não estão nas escolas apenas para socializar, mas também para aprender e essa finalidade nem sempre é assumida pelos docentes entrevistados. Por outro lado, no contexto escolar, a verdadeira socialização pressupõe experiências conjuntas de aprendizagem. Como conclui Silva (2011, p. 98),

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.

A perspetiva redutora sobre a inclusão manifesta-se ainda no modo como os docentes definem necessidades educativas especiais. Com efeito, estas nunca são definidas face ao currículo, como o Warnock Report (1978) sugere, mas antes em relação às problemáticas dos alunos (Silva, 2011; Cunha, 2011; Monteiro, 2012), mostrando que, de algum modo, a introdução do conceito de NEE foi entendida apenas como um novo rótulo para as deficiências e perturbações apresentadas pelos alunos e não como um novo conceito focalizado nas respostas educativas mais adequadas às necessidades de cada um, de forma a garantir o acesso ao currículo.

Mais uma vez, é nos CEF que encontramos posicionamentos diferentes, uma vez que os docentes, embora também enumerem dificuldades e constrangimentos decorrentes da inclusão de alunos com NEE, consideram-na sempre um benefício e uma garantia de equidade no acesso e na possibilidade de sucesso na escolaridade (Jorge, 2009; Pais, 2012). Como afirma um dos docentes entrevistados num destes estudos,

Num CEF é suposto haver uma dinâmica completamente diferente, têm uma componente prática mais apelativa e mais fácil para esses alunos. O problema destes alunos com as disciplinas mais teóricas, nestes cursos se calhar esbate-se um bocado, pela parte prática e porque também as disciplinas teóricas podem ser lecionadas de uma outra forma, ou seja, há uma maior flexibilização ao nível do currículo. (Prof. B, citado em Jorge, 2009, p. 67).

A vertente profissionalizante e a orientação prática destes cursos surgem como condições essenciais ao sucesso da população que os frequenta, presente ou não NEE, sendo realçada quer pelos professores, quer pelos alunos, quando entrevistados (Pais, 2012). Os alunos que frequentam estes cursos valorizam ainda a utilidade das aprendizagens realizadas, relacionando-as diretamente com as funções que são chamados a desempenhar nos estágios profissionalizantes. Para além disso, os docentes enfatizam as vantagens deste tipo de formação para a conclusão do 9.º ano e a empregabilidade, vantagens que consideram extensíveis aos alunos com NEE, para quem os CEF poderão constituir uma forma de entrada na vida ativa (Jorge, 2009; Pais, 2012).

3.3. Definição das medidas educativas para alunos com NEE

A coordenação do programa educativo individual é, segundo a legislação portuguesa, da responsabilidade do diretor de turma ou do professor do 1º ciclo, embora deva contar com a participação de todos os docentes e técnicos envolvidos no processo e ainda dos pais ou

encarregados de educação. No entanto, nos estudos analisados, os professores do ensino regular parecem ter pouca participação na elaboração destes programas, delegando a responsabilidade no professor de Educação Especial.

No que respeita ao 1.º ciclo, como conclui Silva, (2011, p. 98), “(...) os docentes sabem que são os principais atores da inclusão e que lhes cabe um papel importante nas decisões curriculares relativas aos alunos com NEE, embora não assumam essa responsabilidade”. Também Monteiro (2012, p. 98) conclui que “os professores têm conhecimento da sua responsabilidade na realização do PEI dos alunos com NEE, embora assumam ao mesmo tempo que, na maioria das vezes, o mesmo é elaborado, na realidade, pelo professor de Educação Especial”.

Num estudo elaborado com base em entrevistas a professores do 3.º ciclo, encontramos, no mesmo conselho de turma, percepções antagónicas sobre quem elabora o PEI e como é que este é elaborado. Assim, alguns professores consideram que o docente de Educação Especial é o responsável pela elaboração deste documento orientador, enquanto outros afirmam que este é elaborado em conselho de turma (Cunha, 2010). A leitura atenta das afirmações dos docentes faz crer, na verdade, que no 3.º ciclo os PEI surgem já elaborados de anos anteriores e são objeto de avaliação e reformulação pelo Conselho de Turma, como se depreende das palavras desta docente: “todos os alunos já traziam PEI, mas é em CT que ele é elaborado, e todos os anos é reformulado ou reavaliado, porque entretanto a criança cresceu...” (P7, citado por Cunha, 2010, p. 81).

Por sua vez, o estudo desenvolvido através de entrevistas com professores do ensino secundário mostra que “no que se refere à identificação de conceções e práticas dos professores sobre adequações curriculares (...) grande parte dos professores está ainda longe de consciencializar o significado da expressão” (Silva, 2012, p. 74), preconizando adequações essencialmente ao nível dos recursos. Por outro lado, como a autora salienta, “mantém-se o pré-conceito de que o ensino secundário é a porta de entrada para o ensino superior e ainda muito poucos acreditam que também pode ser a preparação para a vida ativa” (Silva, 2012, p.74).

Num outro estudo que envolve diretores, coordenadores de departamento curricular e professores do ensino regular e de educação especial, é interessante verificar o posicionamento destes diferentes atores educativos em relação à elaboração do PEI. Assim, enquanto os coordenadores de departamento curricular e os docentes de educação especial se pronunciam sobretudo pela participação conjunta dos diversos intervenientes na elaboração do PEI, os diretores e professores do ensino regular insistem na responsabilidade da Educação Especial nesta matéria (Termentina, 2011).

Já o planeamento das adequações curriculares propriamente ditas é tendencialmente realizado por cada um dos docentes. Ao contrário do PEI, cuja responsabilidade é alocada, como vimos, à Educação Especial, as adequações parecem ser assumidas como uma função específica do professor do ensino regular. No 1.º ciclo, alguns docentes referem ter algum apoio do docente de Educação Especial (Silva, 2011; Xavier, 2011; Coelho, 2011) e, no 2.º e 3.º ciclos, há professores que afirmam ter tido também a colaboração de docentes mais experientes do mesmo departamento curricular, grupo disciplinar ou conselho de turma (Cunha, 2010), o que já não se verifica no ensino secundário (Silva, 2012).

No entanto, outros docentes, em todos os ciclos, queixam-se da falta de apoio e de trabalho em equipa na elaboração das adequações (Batista, 2009; Silva, 2011; Xavier, 2011; Termentina, 2011; Coelho, 2011; Monteiro, 2012). No seu estudo, Silva (2011) conclui que é escassa a

partilha e discussão de situações pedagógicas entre professores do 1.º ciclo que participaram no estudo, os quais não procuram uma forma colaborativa de resolução das situações complexas e multifacetadas com que se defrontam no dia-a-dia. Por sua vez, Cunha (2010) conclui que os docentes do 3.º ciclo entrevistados e observados não revelam práticas de cooperação e reflexão em grupo disciplinar ou conselho de turma, sendo notória a falta de trabalho colaborativo para promoção da construção de projetos de melhoria das práticas. Também Monteiro (2012) verifica a insuficiência da cooperação e partilha de práticas entre docentes, para além de uma insatisfatória articulação com a Educação Especial.

Quanto ao tipo de adequações curriculares a introduzir, estas incidem sobre: i) objetivos e conteúdos; ii) estratégias, atividades e recursos; iii) modalidades, formas e instrumentos de avaliação.

Na perspectiva dos docentes entrevistados nestes estudos, as adequações curriculares ao nível dos objetivos e conteúdos desenvolvem-se sobretudo através da simplificação ou redução (Jorge, 2009; Silva, 2010; Cunha, 2010; Xavier, 2011; Monteiro, 2012), embora alguns professores salientem também a necessidade de introduzir objetivos e conteúdos intermédios como forma de alcançar os objetivos comuns (Xavier, 2010), enquanto outros procedem à substituição de alguns objetivos e conteúdos (Cunha, 2010; Pais, 2012).

Há professores do 1.º ciclo que afirmam, por exemplo: “[e]m termos de conteúdos os que se adequarem eu trabalho, senão excludo-os.” (P4, citado por Silva, 2011, p.66) ou “[p]ortanto (...) ele tem uns objetivos e uns conteúdos completamente diferentes dum grupo de 4.º ano.” (P3, citado por Xavier, 2011, p.83). Neste ciclo de ensino, parece prevalecer uma visão de adequação curricular como simplificação ou mesmo eliminação de objetivos e conteúdos, o que poderá pôr em causa o acesso aos objetivos gerais do ciclo de escolaridade.

Por parte de alguns professores do 3.º ciclo, pelo contrário, parece haver algum cuidado em modificar conteúdos e objetivos de forma a não pôr em causa os objetivos finais do ciclo, havendo docentes que referem, por exemplo: “[f]aço adequações curriculares ao nível dos conteúdos (...) procurando não desvirtuar os objetivos gerais do ciclo” (P5, citado por Cunha, 2011, p.72). No entanto, há que ter em conta que, ao nível do 3.º ciclo, muitos dos alunos com NEE já foram encaminhados para outras alternativas curriculares, enquanto no 1.º ciclo a maior parte frequenta o ensino regular. Com efeito, os estudos realizados nos CEF mostram que estes são frequentados por uma elevada percentagem de alunos com NEE, chegando a haver turmas em que mais de metade dos alunos teve anteriormente Programa Educativo Individual com adequações curriculares (Pais, 2012).

Torna-se interessante ainda verificar que os diretores, os coordenadores de departamento curricular e os docentes de educação especial dão relevo à ideia de que as adequações curriculares não devem constituir reduções ao currículo comum, enquanto os professores do ensino regular tendem a omitir esta precaução (Termentina, 2011).

Seja qual for o ciclo de escolaridade, a maior parte das adequações curriculares referidas pelos docentes entrevistados para estes estudos incide nas estratégias, atividades e recursos. Este tipo de adequação, porém, não se insere em processos de diferenciação pedagógica para toda a turma, antes se concretiza em formas de trabalho diferenciadas apenas para o aluno com NEE. Tendencialmente, os professores planeiam as aulas para todo o grupo, diferenciando depois as atividades a realizar pelo aluno com NEE, como explicam estes docentes do 1.º ciclo: “[s]e os colegas estiverem a trabalhar língua portuguesa ele também está, se os outros vão fazer matemática ele também vai fazer matemática, outra matemática, de acordo com aquilo que ele é capaz de fazer. O trabalho é diferente.” (P3, citado em

Monteiro, 2012, p.66); “[p]or 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, citado em Silva, 2011, p.65).

A diferenciação de atividades exclusivamente para o aluno com NEE, porém, dá origem a reações negativas, quer do próprio aluno, quer dos restantes. Este tipo de reações é notório sobretudo no 3.º ciclo, como salientam estes docentes: “[o]s alunos com NEE por vezes têm dificuldade em aceitar, é-lhes dado um direito (...), mas é visto como “eu sou diferente” e já me tem acontecido eles rejeitarem um teste diferente e quererem fazer igual aos outros” (P2, citado em Cunha, 2010, p.77) ou “já aconteceu, por vezes, um ou outro aluno que pergunta porque é que fulano faz uma ficha diferente, mais fácil e a nossa é mais difícil (...)” (P4, citado em Cunha, 2010, p.76).

Para além desta diferenciação nas atividades a realizar, os professores salientam que dão especial atenção e apoio ao aluno com NEE, quer em situações de grande grupo, quer na realização individual de trabalho. Esta atenção diferenciada, porém, cria-lhes problemas na gestão da turma, uma vez que o tempo despendido especificamente com este aluno é sentido como falta de atenção aos outros (Silva, 2011; Cunha, 2010; Monteiro, 2012). Assim, os docentes debatem-se com sentimentos de culpabilização, quer por não darem aos alunos com mais dificuldades a atenção que estes requerem, quer por não darem aos outros alunos a atenção necessária, devido ao tempo que despendem com um só aluno, como afirma uma docente do 1.º ciclo: “[p]orque por muito que eu queira, não consigo muitas vezes dar a assistência necessária ao miúdo. Porque tenho o resto, os outros 23, não é? (...) não dispomos do tempo necessário para apoiar estes miúdos convenientemente. (...) Eu penso que ele precisaria de mais apoio sem ser o meu porque tenho os outros alunos.” (P3, citado em Monteiro, 2012, p.65).

Alguns docentes procuram resolver este problema criando situações de cooperação entre os alunos ou desenvolvendo estratégias de promoção da autonomia na realização de atividades (Monteiro, 2012). O sistema de tutoria entre pares é também um processo a que os professores recorrem ou que os alunos desenvolvem entre si, por iniciativa própria, como afirma este docente do 3.º ciclo: “(...) há sempre um colega que espontaneamente se propõe ajudar e isso é muito importante (...) fazem um trabalho de grande mérito ao lado daquele ou daquela colega” (P7, citado em Cunha, 2010, p. 76).

No que concerne aos recursos, a generalidade dos docentes entrevistados nestes estudos queixa-se da falta de materiais adaptados às necessidades especiais ou específicas dos alunos, referindo as adaptações realizadas pelos próprios docentes ou fornecidas pelos encarregados de educação (Monteiro, 2012). O computador é assinalado por alguns docentes como um recurso essencial para o trabalho com alunos com NEE (Xavier, 2011). Os professores de Educação Visual e Tecnológica (2.º ciclo) referem a necessidade de recursos adaptados às características dos alunos, mas manifestam o seu desconhecimento sobre este tipo de recursos, o que pode indiciar alguma falta de apoio por parte dos docentes de Educação Especial (Coelho, 2011).

Quanto às adequações ao nível da avaliação, segundo os docentes entrevistados, estas incidem:

- nas modalidades de avaliação - por exemplo, dando mais relevo à avaliação oral que aos produtos escritos (Xavier, 2011; Termentina, 2011)

- no tempo para a realização das atividades para avaliação (Cunha, 2010; Monteiro, 2012)
- na forma como esta é realizada - a pares, com o apoio de um colega ou da professora (Cunha, 2010; Monteiro, 2012) ou permitindo a realização de testes com consulta (Cunha, 2010)
- nos critérios de avaliação (Cunha, 2010)
- nos instrumentos de avaliação (Cunha, 2010; Xavier, 2011, Coelho, 2011, Monteiro, 2012).

É de salientar, porém, que alguns docentes que afirmam não realizar adequações nos objetivos e conteúdos enunciam depois adequações nos critérios e instrumentos de avaliação que têm, inevitavelmente, consequências em termos da consecução dos objetivos e abrangência dos conteúdos (Cunha, 2010).

O tópico das adequações na avaliação é especialmente focado pelos docentes do 3.º ciclo, provavelmente por estabelecerem uma relação com os exames nacionais. Como salienta Cunha (2010), neste nível de ensino, o tipo de adequações no processo de avaliação previstas pelos professores parece confirmar que a adequação ao nível dos objetivos e conteúdos se dá essencialmente por processos de redução e simplificação. A preocupação com as adequações na avaliação é também visível no discurso dos docentes do ensino secundário, que defendem que os exames finais destes alunos deverão continuar a ser realizados a nível de escola (Silva, 2012).

Por outro lado, como faz notar Xavier (2011), as adequações realizadas na avaliação não dependem do tipo de deficiência do aluno, mas das suas características individuais, uma vez que há alunos com problemas cognitivos, por exemplo, para quem são usadas quase todas as formas de adequação atrás enunciadas e outros para quem é utilizada apenas uma delas.

Tendo em conta que nos estamos a referir a adequações curriculares e não a currículos específicos, podemos, no entanto, questionar se algumas das adequações na avaliação referidas por estes docentes não porão em causa a finalidade última de aquisição das competências finais de ciclo previstas no currículo comum. Nas entrevistas, é discernível que alguns professores consideram estas adequações como etapas intermédias necessárias à aprendizagem dos alunos, visando os objetivos terminais de ciclo; outros há, porém, que parecem encará-las como uma inevitabilidade decorrente das características apresentadas, não ultrapassável a médio ou longo prazo.

Em síntese, os docentes entrevistados referem e revelam dificuldades na elaboração de adequações curriculares, atribuindo essas dificuldades à falta de formação (Batista, 2009; Silva, 2011; Cunha, 2010; Xavier, 2011; Coelho, 2011; Monteiro, 2012). É de salientar, porém, que, quando inquiridos sobre necessidades formativas, os professores referem sobretudo a necessidade de informação sobre as tipologias de necessidades educativas especiais (dislexia, autismo, síndrome de Down, outros síndromes mais raros, surdez, baixa visão, entre outros) e raramente explicitam necessidades de formação ao nível do planeamento curricular e gestão do ensino, nomeadamente em relação à elaboração, à implementação e à avaliação das adequações curriculares, ou seja, “saber onde e como alterar, modificar e ou transformar o currículo face às necessidades dos alunos” (Cunha, 2010, p.98).

Como faz notar Silva (2011) em relação ao 1.º ciclo, a preocupação em cumprir o programa, a utilização do manual e a existência de exames nacionais ou provas aferidas funcionam como constrangimentos na definição de adequações curriculares individuais. No entanto, como é salientado por Cunha (2010) no estudo sobre adequações curriculares no 3.º ciclo, a maior

parte dos docentes considera que só com a aplicação destas adequações é que os alunos com NEE conseguem aceder ao currículo e fazer a escolaridade obrigatória.

A posição dos docentes dos CEF em relação às adequações curriculares é um pouco diferente, já que estes afirmam realizar adequações para todos os alunos que frequentam estes cursos e não apenas para os alunos com NEE. Como afirma um docente, “são adequações curriculares para toda a turma, com adaptações pontuais, oralmente ou por escrito, para os alunos que delas mais necessitam e também estratégias diferentes podendo ser para alunos com NEE ou não.” (PM, citado em Pais, 2012, p. 76). Para estes professores, a adequação do referencial nacional às características dos alunos é uma forte necessidade prática e, por isso, não é sentida como um trabalho para além das suas funções ou atividades quotidianas. No entanto, essa adequação parece ser feita para a turma (que, geralmente, tem um número reduzido de alunos) e não para cada um dos alunos que a compõem (Jorge, 2009; Pais, 2012).

Por sua vez, a análise dos programas educativos individuais e respetivas adequações curriculares realizada pelos autores de alguns destes estudos mostra que: i) a síntese compreensiva da história escolar e pessoal do aluno é geralmente vaga e sem informação suficiente para se obter um quadro geral da situação; ii) os resultados da avaliação especializada são omissos ou incompletos; iii) a informação sobre as adequações curriculares a realizar é escassa e pouco específica. Os aspetos mais bem definidos são, normalmente, o nível de participação nas atividades, os responsáveis pelo apoio personalizado e o horário de atividades (Cunha, 2010; Monteiro, 2012).

Nos PEI em que existe informação mais precisa sobre as adequações curriculares, é possível verificar que esta consiste na simplificação e redução curricular, incidindo sobre a eliminação de conteúdos considerados não essenciais (Cunha, 2010). Ao contrário das entrevistas, nos PEI, surge expressa a referência ao facto de as adequações curriculares não colocarem em causa a aquisição das competências finais de ciclo (Cunha, 2010; Monteiro, 2012).

No que se refere à adequação de estratégias e atividades, a maior parte das adequações curriculares incide sobre a necessidade de atenção individualizada por parte do professor, de elaboração de fichas de trabalho individualizadas e de realização de um trabalho de cariz mais prático com esse aluno, não se especificando propriamente o que se entende por “trabalho mais prático” (Cunha, 2010).

As adequações no processo de avaliação são referidas de forma vaga no 1.º ciclo, incidindo na necessidade de mais tempo para a realização de fichas e testes (Silva, 2010; Monteiro, 2012), mas são descritas de forma mais completa e específica no 2.º e 3.º ciclos (Cunha, 2010; Coelho, 2011). Neste último ciclo, os documentos especificam adequações nos instrumentos de avaliação (sobretudo no modo de formulação das questões e na utilização recorrente de perguntas de resposta fechada), na duração, na periodicidade e no acompanhamento do aluno durante a realização dos testes pelo docente da disciplina ou pelo docente de educação especial (Cunha, 2010).

Em síntese, a análise realizada pelos autores destes estudos sobre os PEI e respetivas adequações curriculares mostra que estas incidem essencialmente sobre estratégias, atividades e formas de avaliação. Estas adequações surgem enunciadas de forma incompleta, por vezes limitando-se a uma listagem do tipo de atividades com as quais o aluno poderá beneficiar. Como conclui Cunha (2010), a falta de relação explícita com as características de aprendizagem do aluno, com o seu nível de desempenho e com as suas necessidades específicas induzem a

concluir que as adequações previstas são pouco individualizadas e poderiam ser aplicadas a qualquer aluno com dificuldades na aprendizagem.

Em qualquer dos ciclos do ensino básico, as adequações incidem essencialmente nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática (Cunha, 2010; Monteiro, 2012) e, no 1.º ciclo, nota-se a enunciação de estratégias de ensino baseadas nos recentes Programas Nacionais de Formação na área da Língua Portuguesa e da Matemática; (Monteiro, 2012). Num estudo realizado no 2.º ciclo com professores de Educação Visual e Tecnológica, pelo contrário, são vários os docentes entrevistados que afirmam não ter necessidade de realizar adequações curriculares, o que é confirmado pela análise dos PEI e das medidas educativas neles preconizadas (Coelho, 2011).

3.4. Práticas de adequação curricular em sala de aula

Para a análise das práticas curriculares em sala de aula, os autores destes estudos debruçaram-se sobre a organização e o funcionamento da sessão; sobre os comportamentos e interações professor/grupo; e sobre os comportamentos e interações professor/alunos com NEE e entre estes e os colegas.

Quanto ao funcionamento do professor em sala de aula, a partir da análise das observações realizadas é possível concluir que os docentes tendem a centrar em si a organização e o controlo da sequência do trabalho a desenvolver (Batista, 2009; Silva, 2010), dando pouco espaço para a auto-organização do trabalho pelos alunos, da qual apenas surgem indícios em algumas turmas do 1.º Ciclo (Monteiro, 2012). Neste sentido, são raras as situações em que os alunos são incitados a fazer propostas, ter iniciativa, resolver questões e tomar decisões sobre a organização do trabalho (Silva, 2011). Como é assinalado neste último estudo, “não se verificam situações em 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 e instrumentos de auto-monitorização adequados à atividade e às características do aluno, com ou sem NEE” (Silva, 2011, p.101).

Apesar de a maior parte dos docentes entrevistados referir a importância do trabalho em pequenos grupos, as situações observadas revelam essencialmente a realização de trabalho em grande grupo ou individual (Silva, 2011; Cunha, 2010; Xavier, 2011; Pais, 2012). Como conclui Silva (2011, p. 92), “[e]stamos 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”. Na verdade, as situações de aula observadas não incluem processos de diferenciação pedagógica e pouco espaço existe para o desenvolvimento da organização autónoma do trabalho (Silva, 2011; Xavier, 2010; Monteiro, 2012).

Embora a ausência de diferenciação se verifique também nas aulas dos CEF, nestes foi observada uma maior diversificação na organização dos alunos, nomeadamente através de situações de trabalho em grande grupo ou a pares (Jorge, 2009).

A maior parte das situações observadas revelou ainda a capacidade dos professores para criar e manter um ambiente calmo e organizado em sala de aula e a preocupação em desincentivar à partida quaisquer comportamentos que pudessem ter efeitos negativos neste clima (Jorge, 2009; Silva, 2011; Cunha, 2010; Xavier, 2011; Monteiro, 2012). Como afirma Monteiro (2012, p.82), “existe a preocupação em terminar rapidamente com as atitudes pouco favoráveis ao tranquilo desenvolvimento das atividades”. A gestão dos comportamentos em sala de aula

tem, portanto, uma expressão relevante nas interações verbais e não verbais observadas nestes estudos.

Por outro lado, as observações revelam, na maior parte das situações, um clima de proximidade e mesmo afetividade entre os docentes e os alunos, o que é patente tanto no 1.º ciclo (Xavier, 2011; Monteiro, 2012) como no 3.º, sendo especialmente marcante nos CEF (Jorge, 2009; Pais, 2012).

As observações mostraram ainda a preocupação dos professores em dar instruções claras e precisas para o trabalho a realizar, embora nem sempre fornecendo explicações sobre os objetivos desse trabalho (Batista, 2009; Silva, 2011; Xavier, 2011; Monteiro, 2012).

Quanto aos alunos das turmas observadas, constata-se uma grande diversidade de comportamentos, sendo possível perceber que há aulas em que estes se encontram motivados e interessados e outras em que se limitam a realizar o trabalho que lhes é exigido (Cunha, 2010; Monteiro, 2012). O interesse e a motivação não parecem depender da área disciplinar/disciplina ou dos conteúdos abordados, mas das estratégias utilizadas e, sobretudo, da capacidade de comunicação do professor e do tipo de interações que promove (Jorge, 2009; Xavier, 2011; Cunha, 2010), bem como do nível de dificuldades que os alunos enfrentam durante a realização das tarefas (Jorge, 2009; Silva, 2011; Pais, 2012).

Especificamente para os alunos com NEE, verificam-se algumas formas de diferenciação a nível da interação e do apoio. Estas passam pelo questionamento direto em situação de grupo, verificando-se mais incentivos à participação e feedback positivo a estes alunos do que aqueles que são fornecidos aos restantes elementos da turma (Jorge, 2009; Silva, 2011; Cunha, 2010; Monteiro, 2012). Há também, por parte dos docentes, uma maior orientação e acompanhamento do trabalho destes alunos, quando realizado individualmente (Silva, 2011; Cunha, 2010; Xavier, 2011; Monteiro, 2012) e um maior cuidado em esclarecer as suas dúvidas e verificar a compreensão desse esclarecimento (Jorge, 2009; Cunha, 2010). O resultado das observações é consistente, portanto, com as afirmações dos docentes nas entrevistas e com os PEI, uma vez que o apoio individualizado aos alunos com NEE é amplamente referido quer no discurso oral, quer nos documentos consultados.

No que respeita à realização de atividades, na maior parte das observações não se verifica qualquer tipo de adequação ao aluno com NEE, a quem é pedido que façam o mesmo trabalho que os outros e com os mesmos meios, embora com mais apoio por parte do docente (Jorge, 2009; Silva, 2011; Cunha, 2010; Monteiro, 2012; Pais, 2012).

Neste aspeto, ressalva-se o trabalho diferenciado desenvolvido por docentes do 1.º ciclo quando a turma a seu cargo é composta por alunos inscritos em anos de escolaridade diferentes (Batista, 2009). Nesses casos, os professores criam subgrupos que fazem trabalho diferenciado, de forma a que o professor possa desenvolver trabalho direto com um dos subgrupos – incluindo o subgrupo formado pelos alunos com NEE. No entanto, como a diferenciação se realiza por subgrupos e a atividade destes depende sistematicamente das decisões e orientações do professor, não existindo processos de organização autónoma do trabalho pelos alunos, torna-se notória a dificuldade em gerir os diferentes subgrupos em simultâneo (Batista, 2009).

Por outro lado, a diferenciação por subgrupos desenvolvida nestas aulas restringe-se à utilização de fichas de trabalho diferentes, que não parecem motivar os alunos com NEE, que, durante a sua realização, se distraem frequentemente, dando início a conversas paralelas e a comportamentos não relacionados com a atividade. Batista (2009, p.110) conclui que os

professores participantes nas observações “(...) reduzem a diferenciação à realização de fichas de trabalho diferentes, de acordo com o nível de escolaridade dos alunos, originando, inevitavelmente, problemas com a gestão do tempo e com a organização de todo o funcionamento pedagógico da sala de aula”, criando tempos mortos (situações em que os alunos não fazem nada, esperando que o professor lhes dê atenção) que estão na origem de comportamentos desviantes e perturbadores do clima de aprendizagem.

Ressalva-se, ainda, o caso de algumas turmas do 1.º ciclo em que se verifica uma adaptação específica do trabalho e dos meios disponibilizados para a sua realização, nomeadamente o *hardware* e *software* utilizados (Xavier, 2011). Esta situação parece decorrer “da articulação com o professor de educação especial, em primeiro lugar na planificação conjunta (opinião generalizada a todos os inquiridos), no acompanhamento e apoio direto (também enunciados pela maioria dos respondentes) e, por último, na vertente da avaliação conjunta, pressupondo uma “díade cooperativa” que, ao regular o percurso do aluno com NEE, promove também uma educação inclusiva” (Xavier, 2011, p. 126).

Por outro lado, como algumas entrevistas já sugeriam, nas observações realizadas nos diferentes ciclos de escolaridade é possível confirmar o apoio prestado aos alunos com NEE pelos colegas, quer por solicitação do professor, quer por iniciativa própria (Jorge, 2009; Cunha, 2010; Xavier, 2011; Monteiro, 2012). Este apoio é verbalizado e reconhecido por alunos do 3.º ciclo, quando entrevistados (Pais, 2012).

Quanto aos comportamentos e interações dos alunos com NEE nas aulas observadas, identificaram-se reações e comportamentos muito diferentes entre si. No 1.º ciclo, há alunos que se mostram desinteressados, indiferentes e quase apáticos, concentrando-se no trabalho apenas quando o professor os ajuda (Batista, 2009; Silva, 2010), enquanto outros tentam diligentemente realizar as atividades propostas sem solicitar ajuda, embora mostrando dificuldades na sua realização (Monteiro, 2012) e outros ainda realizam ativamente as atividades desde que tenham os meios técnicos e tecnológicos adequados às suas necessidades (Xavier, 2010). Também no 3.º ciclo se verifica que há alunos empenhados na realização das atividades, solicitando ajuda apenas quando necessário (Cunha, 2010; Pais, 2012), enquanto outros se mostram mais desinteressados e indiferentes ao sucesso do produto final (Jorge, 2009).

Como a análise das observações teve como objetivo a caracterização do funcionamento e das interações nas turmas que incluíam alunos com NEE, não existe uma caracterização específica dos comportamentos destes em termos de aprendizagem, pelo que não nos é possível encontrar padrões de regularidade a este nível. Porém, se relacionarmos as problemáticas apresentadas por estes alunos com o seu comportamento em sala de aula, é possível perceber que alunos com a mesma deficiência ou perturbação têm comportamentos e níveis de interesse e motivação muito diferentes (Silva, 2010; Xavier, 2011), pelo que qualquer explicação com base na categorização por problemática fica excluída. Por outro lado, as diferenças de empenhamento e interesse que os mesmos alunos apresentam com diferentes professores (no 3.º ciclo) sugerem que as características individuais não são as únicas responsáveis (nem, provavelmente, as mais fortes) pelo comportamento dos alunos com necessidades especiais em sala de aula (Jorge, 2009; Cunha, 2010; Pais, 2012).

4. Considerações finais

Como ponto prévio, constata-se que todo um caminho já foi percorrido no que se refere à aceitação dos valores e princípios subjacentes à inclusão dos alunos com NEE. Esta aceitação é o pano de fundo sem o qual não é possível qualquer ação eficaz. No entanto, esta aceitação

parece ter tido por base a experiência de contacto direto e ensino com os alunos que se inseriam naquilo a que poderíamos chamar “a primeira vaga inclusiva”, isto é, alunos com problemáticas menos profundas, que se refletiam em dificuldades de aprendizagem mais ou menos graves, mas fundamentalmente não muito perturbadoras do normal funcionamento das turmas. Porém, com o fecho das escolas especiais e a criação, nos agrupamentos de escolas, das unidades de ensino estruturado para crianças com perturbações do espectro do autismo e das unidades de apoio à surdo-cegueira e multideficiência, surgiu uma “segunda vaga de inclusão”, cuja presença em sala de aula, ainda que não a tempo inteiro, tem criado dificuldades e problemas acrescidos aos professores.

Muitos destes alunos têm currículos específicos individuais, não sendo abrangidos pelas adequações curriculares, que são o foco deste artigo. No entanto, eles são marcantes na experiência dos professores e influenciam de forma determinante as suas conceções sobre as necessidades educativas especiais e a inclusão. Em muitas das situações descritas nas entrevistas ou observadas na prática, é possível perceber que existe alguma falta de cuidado com a forma como estas crianças ou jovens surgem nas salas de aula – sem preparação prévia dos alunos e dos professores, sem explicitação dos objetivos, sem um plano coerente e exequível para a situação de inclusão.

Quanto às adequações curriculares, parece-nos possível concluir que:

1. A conceção dos docentes sobre adequações curriculares parece incidir na simplificação de objetivos, conteúdos e instrumentos de avaliação, na individualização de tarefas (tanto quanto possível dentro da mesma atividade) e numa atenção particular ao aluno na realização dessas tarefas. Nas entrevistas, é possível perceber uma preocupação evidente com a situação destas crianças e jovens, mas são poucos os docentes que efetivamente explicitam processos de organização diferenciada do trabalho escolar por relação com o nível de desempenho e forma de aprendizagem do aluno. Na verdade, subjacente ao discurso dos docentes parece estar alguma hesitação sobre as decisões curriculares que podem tomar face a estes alunos, hesitação que, provavelmente, tem as suas raízes na ausência de hábitos de manipulação do currículo, durante muito tempo perspetivado como rígido, imutável e exterior à ação concreta dos professores.

2. A nível do planeamento das adequações curriculares, parece existir, por parte dos docentes, uma real dificuldade no planeamento de adequações curriculares que respondam às necessidades educativas dos alunos e, em simultâneo, se insiram no planeamento comum para a turma. Esta dificuldade relaciona-se, provavelmente, com hábitos de planeamento para o conjunto de alunos como se um único aluno se tratasse, não tendo em conta as diferentes formas de aprendizagem e progressão. Na verdade, as diferenças entre os alunos não parecem ser uma preocupação dos professores no ato de planear, mas apenas em situação de aula. E, como não houve plano prévio, acabam por se reduzir a processos individualizados de atenção e acompanhamento ou a uma simplificação feita *in loco* do trabalho proposto a todos os alunos.

3. Decorrentes desta ausência de planeamento, os processos de adequação são escassos dentro das salas de aula e, como vimos, definidos a partir dos problemas concretos que os alunos colocam, configurando decisões tomadas em situação, de acordo com a experiência e a capacidade de cada docente. A única exceção parece ocorrer numa situação em que existe uma forte articulação do professor do 1.º ciclo com o docente de educação especial, que permanece dentro da sala de aula e presta um apoio específico aos alunos com NEE, nomeadamente na utilização pedagógica de equipamento informático adaptado. Nas restantes situações, existe alguma atenção individualizada a estes alunos e a tentativa de individualizar

tarefas, se possível dentro da mesma atividade, mas é visível a falta de um planeamento estratégico para alcançar objetivos previamente definidos. Na verdade, o processo parece ser guiado pela ideia de que eles alcançarão os objetivos comuns que lhes for possível alcançar, não existindo (ou não sendo clara) a intencionalidade pedagógica das tarefas que lhes são propostas, as quais parecem corresponder sobretudo a uma simplificação daquilo que é pedido aos restantes alunos e não a um propósito específico planeado para a aprendizagem destas crianças ou jovens.

Destas conclusões surgem algumas reflexões finais, que sintetizámos em quatro aspetos:

a) A equidade educativa não se restringe ao acesso à escolaridade

A efetiva inclusão de alunos com NEE é um processo difícil, moroso, complexo, que põe em causa processos pedagógicos organizados numa perspectiva uniforme, que se vão perpetuando nas escolas, apesar das mudanças no discurso educativo. Instruir todos os alunos como se fossem apenas um só é possível quando estes têm, por si próprios, as condições para uma aprendizagem autónoma, auto-organizando-se face ao conhecimento e ao trabalho escolar. Não é o caso da maioria da população escolar atual e não é, de todo, a situação das crianças e jovens com necessidades educativas especiais. Aceitar as diferenças entre os alunos não significa tratar todos do mesmo modo, porque eles são realmente diferentes. A equidade educativa não é garantida apenas pelo acesso de todos à educação, mas sobretudo pela possibilidade de todos adquirirem os conhecimentos, as ferramentas e as atitudes essenciais ao seu desenvolvimento pessoal e cultural, ao sucesso académico e à inserção social e profissional. Por isso, a inclusão passa pela socialização, mas o seu fim último é a efetiva aprendizagem destes alunos.

b) A inclusão não exige do professor competências de educação especial

Embora os docentes tendam a atribuir ao seu desconhecimento das problemáticas dos alunos as dificuldades que sentem para dar resposta às necessidades educativas especiais, o conhecimento da definição, classificação, sintomatologia e etiologia de uma dada deficiência ou perturbação não é o fator determinante para a orientação do ensino de um aluno que apresente essas características: i) em primeiro lugar, as diferenças que os alunos apresentam dentro de uma mesma categoria são muito grandes e as classificações não fornecem informação suficiente para a orientação do processo pedagógico concreto com determinado aluno; ii) em segundo lugar, porque, se é verdade que existem técnicas e recursos específicos para uma dada categoria de problemas, não há métodos pedagógicos consensualmente considerados como eficazes para uma dada deficiência. O apoio e acompanhamento da educação especial é fundamental, mas há que reconhecer que não é esse o campo de atuação dos professores que lecionam em turmas inclusivas.

c) O sucesso da educação inclusiva reside nas formas de gestão do currículo

Esse campo de atuação é, por natureza e definição, o campo do currículo. Gerir o currículo requer que os professores assumam o seu papel na cadeia de decisões curriculares e ousem correr o risco de reconstruir o currículo face a situações concretas, abandonando de vez o papel de meros executores do programa nacional, papel que não se adequa às necessidades da atual população escolar. Para docentes que, na maior parte dos casos, foram formados sob a égide do cumprimento do programa e do ensino para o aluno-padrão, este não é um processo fácil, exigindo novas formas de organização, novas formas de responsabilização e outros quadros de referência para as práticas curriculares. Estes processos, porém, abrem

novas fronteiras para a autonomia profissional e para a própria definição de profissionalidade docente.

Com efeito, só é possível planear e ensinar de forma a responder às necessidades educativas (especiais ou não) dos alunos se o professor assumir que tem poder e capacidade decisional sobre o currículo. No caso dos alunos com NEE, porém, este poder e esta capacidade não podem continuar a ser orientados unicamente para a tomada de decisão sobre o que se corta no programa, sobre quais as metas que o aluno não atingirá. Pelo contrário, a tomada de decisões incide na definição de prioridades curriculares, na incorporação no currículo de conhecimentos, procedimentos e atitudes que são dados como adquiridos nos outros alunos, na organização de sequências didáticas estrategicamente planeadas para atingir níveis de aprendizagem que passam despercebidos quando as crianças evoluem rapidamente, na análise exaustiva de desempenhos até se perceber como se podem usar os pontos fortes para colmatar fragilidades. Como escrevemos em outro local, decididamente é no campo das práticas curriculares que se ganham ou perdem as possibilidades de uma verdadeira inclusão.

d) A diferenciação planeia-se no interior das áreas disciplinares/disciplinas

Em consequência, a preparação para o ensino destes alunos, na formação inicial ou contínua, não se pode restringir à abordagem dos valores subjacentes à educação inclusiva e a orientações genéricas sobre diferenciação, que são nitidamente insuficientes para uma ação pedagógica eficaz. Torna-se necessário que as abordagens das didáticas disciplinares se orientem, também elas, para a diversidade dos processos de aprendizagem e, portanto, para a necessária diferenciação dos processos de ensino. Adequar o currículo pressupõe o conhecimento aprofundado da disciplina a lecionar e da sua didática, porque é no interior da especificidade de cada área disciplinar que é possível diferenciar: as adequações não ocorrem face a um currículo abstrato, fazem-se em relação a aprendizagens concretas, objetivos que é necessário atingir, factos, conceitos e procedimentos que é necessário dominar. A diferenciação pressupõe o conhecimento claro: i) dos conteúdos intermédios necessários para apreender cada um dos tópicos e temas, ii) da gradação dos objetivos face a esses conteúdos, iii) da determinação dos diferentes níveis de desempenho demonstrados pelos alunos; iv) e das implicações desse nível de desempenho para o ato pedagógico subsequente – isto é, da capacidade de conceber sequências de atividades estrategicamente organizadas para que o aluno progrida desse nível de desempenho para o(s) seguinte(s).

5. Referências

- Batista, A. I. (2009). *Educação inclusiva: Necessidades de formação de professores do 1º ciclo do ensino básico em meio rural*. Dissertação de mestrado apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa. Disponível em <http://repositorio.ipl.pt/>
- Coelho, A. I. (2011). *A inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no 2º ciclo do ensino básico: o papel da EVT*. Dissertação de mestrado apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa. Policopiada.
- Cunha, C. (2010). *O currículo e as necessidades educativas especiais – práticas de adequação curricular no terceiro ciclo*. Dissertação de mestrado apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa. Disponível em <http://repositorio.ipl.pt/>
- Estrela, M. T. (2007). Um olhar sobre a investigação educacional a partir dos anos 60. In A. Estrela (Org.). *Investigação em Educação. Teorias e Práticas (1960-2005)* (pp. 13-41). Lisboa: Educa.

- Estrela, M. T., Esteves, M. & Rodrigues, A. (2002). *Síntese da investigação produzida sobre formação inicial de professores em Portugal*. Porto: Porto Editora/INAFOP.
- González, J. A. T. (2002). *Educação e diversidade. Bases didáticas e organizativas*. São Paulo: ArtMed.
- Jorge, C. (2009). *A gestão do currículo nos cursos de educação e formação que integram alunos com Necessidades Educativas Especiais*. Dissertação de mestrado apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa. Disponível em <http://repositorio.ipl.pt/>
- Leite, T. S. (2011). *Currículo e Necessidades Educativas Especiais*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Leite, T. S. (2012). Diferenciação curricular na resposta às necessidades educativas especiais dos alunos. In I. Sanches, M. Costa & A. Santos [e-book], *Para uma educação inclusiva: dos conceitos às práticas. Vol. I* (pp.85- 96). Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Manjón, D. G., Gil, J. R. & Garrido, A. A. (1993). Adaptações curriculares. In R. Bautista (Org.), *Necessidades Educativas Especiais* (pp. 53-82). Lisboa: Dinalivro.
- Monteiro, S. (2012). *Diferenciação curricular para a inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de mestrado apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa. Disponível em <http://repositorio.ipl.pt/>
- Pais, L. (2012). *Inclusão e práticas de diferenciação curricular nos cursos de educação e formação*. Dissertação de mestrado apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa. Disponível em <http://repositorio.ipl.pt/>
- Pereira, F. (Org) (2008). *Educação Especial. Manual de apoio à prática*. Lisboa: Ministério da Educação – Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Perrenoud, P. (2000). *Pedagogia diferenciada. Das intenções à ação*. Porto Alegre: ArtMed.
- Rodrigues, D. (2001). *Educação e diferença. Valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (1999). *Os Professores e a gestão do currículo. Perspetiva e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (2003). Diferenciação curricular e inclusão. In D. Rodrigues (Org.), *Perspetivas sobre a inclusão: da educação à sociedade* (pp.151-166). Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (2005). Gerir o currículo é preciso – A questão da qualidade. In M. C. Roldão (Coord.), *Estudo de práticas de gestão do currículo – que qualidade de ensino e aprendizagem?* (pp. 11-22). Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.
- Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de ensino. O saber e o agir do professor*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Roldão, M. C. (2010). Ensinar e Aprender: o saber e o agir distintivos do profissional docente. In R. T. Ens & M. A. Behrens (Org.), *Formação do professor. Profissionalidade, pesquisa e cultura escolar* (pp. 25-42). Curitiba: Campagnat.
- Santana, I. (2000). Práticas pedagógicas diferenciadas. *Escola Moderna*, 8, 5ª série.
- Shulman, L. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Shulman, L. & Shulman, J. (2004). How the teachers learn: a shifting perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(2), 257-271.
- Silva, A. F. (2011). *Adequações curriculares e estratégias de ensino em turmas inclusivas: um estudo exploratório no 1º ciclo*. Dissertação de mestrado apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa. Disponível em <http://repositorio.ipl.pt/>

- Silva, M. G. C. (2012). *A perspetiva dos professores sobre o alargamento da escolaridade obrigatória e a inclusão de alunos com NEE no ensino secundário*. Dissertação de mestrado apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa. Disponível em <http://repositorio.ipl.pt/>
- Sousa, F. (2010). *Diferenciação curricular e deliberação docente*. Porto: Porto Editora.
- Termentina, M. (2011). *Adequações curriculares para alunos surdos em turmas inclusivas*. Dissertação de mestrado apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa. Disponível em <http://repositorio.ipl.pt/>
- Tomlinson, C. A. (2008). *Diferenciação pedagógica e diversidade*. Porto: Porto Editora.
- Xavier, L. (2011). *O uso das TIC em salas de aula inclusivas: atitudes e práticas de professores do 1º ciclo*. Dissertação de mestrado apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa. Disponível em <http://repositorio.ipl.pt/>
- Zabalza, M. (1994). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Edições ASA.