



**MARIA PAULA RIBEIRO VELEZ RODRIGUES MARCELINO**

---

***INCLUSÃO E CURRÍCULO – AS PRÁTICAS CURRICULARES DOS  
PROFESSORES DOS 2º E 3º CICLOS DO ENSINO BÁSICO,  
DECORRENTES DA INCLUSÃO DE ALUNOS COM N.E.E.***

---

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
ESPECIALIDADE EDUCAÇÃO ESPECIAL

**LISBOA, 2009**



**MARIA PAULA RIBEIRO VELEZ RODRIGUES MARCELINO**

---

***INCLUSÃO E CURRÍCULO – AS PRÁTICAS CURRICULARES DOS  
PROFESSORES DOS 2º E 3º CICLOS DO ENSINO BÁSICO,  
DECORRENTES DA INCLUSÃO DE ALUNOS COM N.E.E.***

---

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
ESPECIALIDADE EDUCAÇÃO ESPECIAL

***ORIENTAÇÃO CIENTÍFICA DO PROFESSOR DOUTOR ARMINDO RODRIGUES***

***LISBOA, 2009***

## AGRADECIMENTOS

Ao Professor Doutor Armindo Rodrigues, meu orientador, por tudo o que me ensinou e pelo enorme apoio, disponibilidade e incentivo constantes. Sem ele, não realizaria com certeza ESTE TRABALHO!

Aos Órgãos de Gestão do Agrupamento de Escolas Dr. António Augusto Louro e da Escola Secundária com 3º Ciclo Dr. José Afonso, por me permitirem desenvolver aí o meu estudo e facilitarem o acesso a toda a documentação necessária.

Aos professores que comigo colaboraram directamente, aceitando serem entrevistados e/ou facultando todos os documentos necessários à realização deste trabalho de investigação.

Aos professores: Anabela Leite, António Duarte, Aurora Garcia, Elsa Teixeira, Fátima Pita, Fátima Sousa, Ilda Vicente, Isilda Polónio, Joaquim Sarmento, Lúcia Soares, Maria João Monteiro, Maria João Ramos, Rosa Fernandes, Sílvia Rocha, Teresa Figueiredo, Teresa Morgado, o meu MUITO OBRIGADA!

À minha FAMÍLIA, aos AMIGOS e aos COLEGAS que acompanharam o desenvolvimento do meu trabalho e que partilharam alguns momentos significativos no meu percurso pessoal e profissional.



*"Quando recebemos um ensinamento devemos receber como um valioso presente e não como uma tarefa. Eis aqui a diferença que transcende." Einstein*

## **RESUMO**

Este estudo investiga as adaptações e modificações curriculares que os professores e as escolas consideram necessário efectuar, como consequência da inclusão de alunos com necessidades educativas especiais (N.E.E.) nas estruturas regulares de ensino. As transformações efectuadas no currículo comum, com a finalidade de encontrar a melhor resposta às necessidades desses alunos, vão desde alterações na organização da sala de aula, de actividades e/ou de estratégias, desenvolvidas, essencialmente, pelos docentes do ensino regular, até aos currículos específicos individuais, da responsabilidade dos órgãos de gestão e dos serviços de Educação Especial das escolas.

O estudo tem, assim, como objectivo identificar e caracterizar as adequações no processo de ensino e aprendizagem efectuadas pelos professores do ensino regular, decorrentes da inclusão de alunos com N.E.E.

O estudo foi realizado em duas escolas, uma do 2º Ciclo e outra do 3º Ciclo, junto de treze Directores de Turma, dos professores que formavam esses Conselhos de Turma e dos Docentes de Educação Especial envolvidos no apoio a essas turmas.

Utilizando uma metodologia qualitativa, foram analisados: Planificações, Programas Educativos Individuais e Actas dos Conselhos de Turma. Foram igualmente realizadas Entrevistas aos directores das turmas onde havia alunos com N.E.E.

Entre as conclusões encontradas importa salientar que os professores do ensino regular: apontam vantagens da inclusão para os alunos com e sem N.E.E; têm a percepção de que os critérios que determinam a existência de N.E.E. não estão ajustados às reais dificuldades dos alunos; consideram as limitações do próprio aluno como a causa principal das suas dificuldades em aprender.

Como conclusões principais do estudo pode afirmar-se que os professores: usam os seguintes critérios para seleccionar os conteúdos a transmitir aos alunos com N.E.E: ser importante para a sua vida diária / futuro, implicar menor capacidade de abstracção, adequar-se às suas características; têm a expectativa de que os seus alunos com N.E.E. consigam acompanhar o currículo comum até ao final da escolaridade obrigatória.

**PALAVRAS-CHAVE:** Inclusão; Estruturas regulares de ensino; Necessidades Educativas Especiais (NEE); Adequações Curriculares; Ensino Básico.

## **ABSTRACT**

This study investigates the curricular adaptations and modifications that teachers and schools consider necessary to do as a consequence of the SEN students' inclusion in the regular structures of education. The changes in the common curriculum with the purpose of finding the best answer to the needs of those students include changing the organization of the classroom and/or the strategies developed mainly by the teachers of the mainstream and also the specific individual curriculum, the responsibility of the school board and the school special education services.

The study aims at identifying and characterizing the adjustments to the teaching and learning process made by mainstream teachers due to the inclusion of SEN students in what is called the regular school.

This study has taken place in two grammar schools, in cooperation with thirteen "class directors", the teachers who teach those classes and the SEN teachers involved in the support of those classes.

Using a qualitative methodology, individual educational programs and minutes of the board of the several classes were analyzed. Interviews were also carried out with the directors of those classes where SEN students had been integrated.

Among the conclusions reached, it should be noted that teachers in regular schools indicate that there are advantages in the inclusion of students with and without special needs in the same class-group. There is also the perception that the criteria for determining the existence of SEN are not adjusted to the real difficulties of those students. The teachers also consider that the limitations of the students themselves are the main cause for their learning difficulties.

The main conclusions of the study are as follows: teachers use the following criteria to select the contents to transmit to SEN students: the fact that it is important to their daily life / future; it involves a limited ability to abstract; it adapts to their characteristics. Teachers also expect that their SEN students are able to keep pace with the curriculum framework by the end of compulsory schooling.

**KEY-WORDS:** Inclusion; Mainstream; Special Education Needs (SEN); Curricular Adjustments; Elementary School.

## ÍNDICE

→ <b>INTRODUÇÃO</b>	6
→ <b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b>	
<b>I - NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS E INCLUSÃO</b>	
1. Da Integração à Inclusão – o progressivo enquadramento legislativo	12
2. Da Integração à Inclusão – a evolução de concepções e práticas	24
<b>II – INCLUSÃO E CURRÍCULO</b>	
1. Currículo - projecto curricular e desenvolvimento curricular	41
2. Currículo - adequações no processo de ensino e aprendizagem	52
3. A importância do papel do professor do ensino regular na construção de escolas inclusivas	60
→ <b>ESTUDO EMPÍRICO</b>	
<b>I - METODOLOGIA DO ESTUDO</b>	
1. Problemática	67
2. Questões de partida e objectivos do estudo	70
3. Caracterização da amostra	71
4. Técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados	76
<b>II – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</b>	
A) Entrevistas	83
B) Adequações no processo de ensino e de aprendizagem	115
<b>III – SÍNTESE COMPARATIVA</b>	
1. Adequações específicas referenciadas às disciplinas	123
2. Adequações no processo de ensino e aprendizagem	130
3. Currículos específicos individuais	135
→ <b>CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	138
→ <b>BIBLIOGRAFIA</b>	145

→ **ANEXOS**

**ANEXO Nº 1** - *Entrevista ao Director de Turma - P4*

**ANEXO Nº 2** - *Entrevista ao Director de Turma - P5*

**ANEXO Nº 3** - *Entrevista ao Director de Turma - P7*

**ANEXO Nº 4** - *Entrevista ao Director de Turma - P13*

**ANEXO Nº 5** - *Análise de conteúdo das entrevistas*

**ANEXO Nº 6** - *Análise de conteúdo das adequações no processo de ensino e aprendizagem efectuadas pelos professores*

**ANEXO Nº 7** - *Relação de professores dos Conselhos de Turma que entregaram adequações no processo de ensino e de aprendizagem / disciplinas*

## ÍNDICE DE QUADROS

		<b>Pág.</b>
<b>Quadro nº 1</b>	Sistema em cascata de Reynolds (Bautista, 1993)	27
<b>Quadro nº 2</b>	Sistema de cascata de serviços segundo Deno (Bautista, 1993)	27-28
<b>Quadro nº 3</b>	Características da amostra	72
<b>Quadro nº 4</b>	Dados de estrutura referentes aos directores de turma	73
<b>Quadro nº 5</b>	Dados dos alunos com N.E.E., por nível de ensino, problemática e medidas educativas	74-75
<b>Quadro nº 6</b>	Guião da entrevista aos directores de turma (turmas com alunos com NEE)	77-78
<b>Quadro nº 7</b>	Categorias e sub-categorias (análise de conteúdo das entrevistas)	79-80
<b>Quadro nº 8</b>	Relação de adequações no processo de ensino e aprendizagem efectuadas nas disciplinas/nº professores (2º Ciclo)	124
<b>Quadro nº 9</b>	Relação de adequações no processo de ensino e aprendizagem efectuadas nas disciplinas/nº professores (3º Ciclo)	124
<b>Quadros nº 10 a nº 23</b>	Adequações no processo de ensino e aprendizagem efectuadas pelos professores do 2º e 3º Ciclo, no âmbito das diferentes disciplinas	125-129
<b>Quadros nº 24 a nº 29</b>	Levantamento exaustivo dos tipos de adequações no processo de ensino e aprendizagem que os professores do 2º e 3º Ciclo planificaram para os seus alunos com N.E.E	130-134
<b>Quadros nº 30 a nº 35</b>	Adequações no processo de ensino e aprendizagem que constam nos Programas Educativos Individuais dos alunos com currículo específico individual	135-137

## **INTRODUÇÃO**

*"Escrever é fácil; a única coisa que é preciso fazer é olhar para uma folha de papel em branco e esperar que bolhas de sangue se formem na testa."*

*Autor desconhecido, in Bogdan e Bilken (1994, p. 246)*

A forma como se está a processar a inclusão dos alunos com N.E.E. nas estruturas regulares de ensino nesta fase de mudança legislativa (Dec-Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro), é hoje uma das maiores questões com que a escola se debate. A realidade mostra-nos que não é somente com mudanças legislativas que se alteram as práticas, mas que, pelo contrário, muitas experiências de inclusão são desenvolvidas a partir da sensibilidade, da experiência, da vontade e das expectativas de todos os que intervêm com crianças e jovens com necessidades educativas especiais.

Por outro lado, apesar de a *INCLUSÃO* ser uma palavra que entrou há muito no léxico comum, continuamos a observar e, sobretudo, a sentir que ainda não faz realmente parte do quotidiano de todas as comunidades, onde se incluem, obviamente, as escolas. Caso contrário, como poderemos explicar situações de alunos que estão desde logo excluídos em salas de aula onde nada lhes faz sentido, professores que temem a presença de alunos com N.E.E. nas suas turmas, porque sentem ansiedade por falta de formação específica e temem a falta de recursos, pais que ao matricularem os filhos nas escolas, "escondem" as suas problemáticas e escolas que "encaminham" alunos sem quaisquer dados ou processos?

Contactamos diariamente com dificuldades ao nível da organização escolar, relacionadas com a melhor forma de intervir com os alunos com N.E.E.

Gostaríamos de compreender todas as "resistências" com que vamos convivendo, no nosso dia-a-dia como profissional, apesar de sabermos hoje que o acesso às estruturas regulares de ensino é um DIREITO de todos os alunos, independentemente de terem ou não necessidades educativas especiais.

Questionamo-nos constantemente sobre a forma como podem as escolas em geral e no contexto da turma, em particular, encontrar respostas adequadas face às necessidades dos alunos com N.E.E.

Conscientes de que os professores do ensino regular desempenham um papel significativo no sucesso educativo dos alunos, definimos como principais objectivos do nosso estudo: caracterizar as expectativas dos professores, relativamente ao processo ensino-aprendizagem de alunos com N.E.E. incluídos nas turmas regulares; caracterizar globalmente as suas práticas, ao nível do 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico, relativamente à inclusão de alunos com N.E.E. de carácter

permanente nas escolas e turmas regulares; caracterizar o tipo e o âmbito das adequações curriculares que realizam nas turmas em que estão incluídos alunos com N.E.E; caracterizar as modificações das práticas dos professores, enquanto decorrentes das práticas da inclusão de alunos com N.E.E. de carácter permanente nas suas turmas e, finalmente, identificar e caracterizar actividades, estratégias e recursos específicos utilizados com vista à inclusão de alunos com N.E.E.

A motivação para este estudo decorre da experiência de vida pessoal e profissional da investigadora. Docente de Educação Especial há cerca de vinte anos, as questões relativas à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais nas estruturas regulares de ensino sempre a interessaram e motivaram a querer aprender mais sobre as suas problemáticas, características, interesses, motivações, expectativas e, sobretudo, sobre a forma de encontrar as respostas adequadas para contribuir para um percurso educativo com sucesso destes alunos. O facto de intervir desde há quatro anos no 3º Ciclo e Secundário, o que decorre da actual legislação (Dec-Lei nº 20/2006, de 31 de Janeiro), a qual "*... obedece ao princípio de unidade, traduzido na apresentação de uma única candidatura, aplicável a todos os níveis e graus de ensino...*" (Artigo 8º, ponto 3), apesar da sua formação de base ser na área da Educação de Infância, contribuiu igualmente para a necessidade de reflectir acerca desta nova experiência e procurar novos conhecimentos.

O cerne do nosso trabalho é compreendermos como os professores do 2º e 3º Ciclos desenvolvem as suas práticas e como se processa a inclusão dos alunos com N.E.E. nas suas turmas, de forma a permitir que possam aprender, no contexto global da turma.

Designámos, por isso, o nosso estudo, de "*Inclusão e Currículo – As práticas curriculares dos professores do 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico, decorrentes da inclusão de alunos com N.E.E.*", tendo como principal objectivo analisar a forma como se poderão concretizar as adequações curriculares nos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico, como estratégia fundamental para uma efectiva inclusão dos alunos que frequentam o sistema regular de ensino, tendo em vista o seu sucesso educativo.

Os resultados do estudo poderão contribuir para uma melhor compreensão das práticas curriculares dos professores e das suas perspectivas face à inclusão dos alunos com N.E.E. nas suas turmas, assim como do significado que atribuem ao seu papel como intervenientes fundamentais na promoção do sucesso educativo desses alunos.

Num trabalho desta natureza surgem naturalmente algumas dificuldades, destacando-se a relativa falta de disponibilidade (tempo) dos professores para a realização das entrevistas, bem como a falta de um espaço adequado na escola

onde os encontros pudessem realizar-se (entrevistas, planificações ou entrega de documentos).

Sentimos igualmente dificuldades na obtenção de alguns documentos enviados pelos professores, nomeadamente, programas educativos individuais (PEI), actas das reuniões dos conselhos de turma (CT) e planificações das adequações no processo de ensino-aprendizagem. No entanto, achamos óbvio que cada indivíduo tem o seu tempo/ritmo para completar os documentos necessários à sua prática e, estando nós a solicitar a colaboração de tantos elementos: Órgãos de Gestão, DT, professores dos CT e docentes de Educação Especial (DEE), aguardámos com serenidade e os "*pequenos atrasos*" em nada prejudicaram o nosso estudo.

Importa salientar que o nosso estudo se limita a duas escolas e a dois ciclos de ensino. Nestas circunstâncias, procurámos colocar um especial cuidado nas conclusões, evitando proceder a generalizações que ultrapassassem o âmbito desta amostra. Parece-nos, no entanto, que muitas das preocupações e das práticas dos professores inquiridos são comuns à totalidade dos professores portugueses que têm nas suas turmas alunos com N.E.E.

O nosso trabalho divide-se em duas partes: fundamentação teórica e estudo empírico.

A fundamentação teórica está organizada em dois capítulos. No primeiro capítulo, "*Necessidades educativas especiais e inclusão*", efectuámos o progressivo enquadramento legislativo e uma breve retrospectiva histórica da evolução de concepções e práticas relativamente aos conceitos de *Integração e Inclusão*.

Dado o nosso estudo abordar questões relacionadas com a Educação e, em particular, com as respostas educativas às crianças e jovens com N.E.E. de carácter permanente, os movimentos e documentos orientadores indicados apontam exclusivamente estes aspectos.

No segundo capítulo, procurámos sistematizar informação de diversos especialistas relativamente ao currículo, focando os aspectos directamente relacionados com o objecto em estudo, isto é, projecto curricular, desenvolvimento curricular e adequações no processo de ensino e aprendizagem.

Efectuámos uma breve abordagem às grandes reformas curriculares ocorridas em Portugal, salientando a concretização de algumas práticas desenvolvidas com os alunos com deficiência.

Dirigimos em seguida a nossa atenção para alguns aspectos relativos ao currículo, o instrumento por excelência que a escola possui, que lhe permite adaptar-se às necessidades individuais dos alunos, assim como à sua concretização face aos alunos com necessidades educativas especiais.

Sabendo que cabe aos professores decidir sobre a forma como o currículo se adapta a cada contexto escolar em geral e a cada turma/aluno em particular, não podemos também deixar de salientar a importância do papel do professor do ensino regular na construção de escolas inclusivas.

A segunda parte do nosso trabalho, o estudo empírico, engloba três capítulos: “Metodologia do estudo”, “Apresentação, Análise e Discussão dos Resultados” e “Síntese comparativa”.

No primeiro capítulo, definimos a problemática, tentando sistematizar de forma clara os aspectos, as dificuldades sentidas na prática pedagógica que nos levam às questões de partida e objectivos do estudo, no sentido de obter respostas sobre como pode a *Escola* responder a *Todos* os alunos no contexto da turma.

Deste capítulo, consta ainda a caracterização da amostra e as técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados utilizados no nosso estudo, de tipo qualitativo.

No segundo capítulo, surge a apresentação, análise e discussão dos resultados, decorrentes da realização das entrevistas aos directores de turma, cujo guião consta no trabalho, e dos documentos que nos foram entregues, nomeadamente, os Programas Educativos Individuais dos alunos com N.E.E., as Planificações das Adequações no Processo de Ensino e Aprendizagem efectuadas pelos professores do ensino regular e as Actas dos Conselhos de Turma, intercalares e de avaliação.

Neste capítulo efectuámos uma descrição detalhada dos dados recolhidos, particularmente das entrevistas, tendo exemplificado com transcrições das opiniões expressas pelos professores, as quais relacionámos com a fundamentação teórica realizada na primeira parte de trabalho.

Optámos por expor a discussão dos resultados com a apresentação e análise dos mesmos, por motivos de conveniência no desenvolvimento do nosso estudo; na verdade, para escrever a síntese da discussão, teríamos mais uma vez que retomar o que os professores diziam nas entrevistas, o que poderia alongar o trabalho e, muito provavelmente, implicar a repetição de dados.

No terceiro capítulo elaborámos uma síntese comparativa, onde destacámos os aspectos mais importantes referentes às práticas curriculares dos professores envolvidos no nosso estudo, tendo-a organizado ao redor de três pólos principais: as adequações específicas referenciadas às disciplinas, as adequações no processo de ensino e aprendizagem e os currículos específicos individuais (CEI).

Finalmente, apresentamos as conclusões do estudo, em que se pretendia desenvolver a compreensão sobre as práticas curriculares dos professores, sobre as suas perspectivas face à inclusão de alunos com N.E.E. nas suas turmas e sobre o

significado que atribuem ao seu papel como intervenientes na promoção do sucesso educativo desses alunos.

Procurámos responder às questões de partida, ou seja, saber que práticas desenvolvem os professores para que os alunos com necessidades educativas especiais aprendam no contexto da turma, quais são os conteúdos dos programas que os professores consideram mais relevantes para os alunos aprenderem, perante as dificuldades que evidenciam e o que modificam na sua prática pedagógica para ajustar o seu ensino às necessidades educativas especiais de alguns alunos.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**



*"Há pessoas que transformam o sol numa simples mancha amarela, mas há também aquelas que fazem de uma simples mancha amarela o próprio sol."*

*Pablo Picasso*

## **I - NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS E INCLUSÃO**

### **1. Da Integração à Inclusão – o progressivo enquadramento legislativo**

A nível da concepção do atendimento às crianças com deficiência, começou-se a assistir a uma mudança de mentalidades a partir dos anos 50 do século XX, fase de grandes transformações sociais, nomeadamente, nos países atingidos pela II Guerra Mundial. As alterações nas sociedades, a procura de valores como a liberdade, a igualdade e a justiça, levam também a que surjam movimentos civis, envolvendo famílias de crianças com deficiência intelectual, que mostram desagrado pela segregação escolar a que os seus filhos estão sujeitos, por não terem direito a programas educativos próprios e a uma educação adequada, considerando que estas crianças tinham direito a receber educação nas escolas públicas (Correia, 1997). Inicia-se assim o processo de integração, que vem permitir que as crianças deficientes frequentem a escola regular, deixando as instituições de educação especial. «*A integração é o oposto a segregação, consistindo o processo de integração nas práticas e nas medidas que maximizam (potencializam) a participação das pessoas em actividades comuns (mainstream) da sua cultura*». (Wolfensberger, 1972, in Sanches & Teodoro, 2006, p:65).

Como recorda Correia (1997), o termo “integração” deriva do conceito de “normalização”, o qual preconiza que os indivíduos com deficiência mental devem ter acesso a uma vida o mais normal possível (Sanches & Teodoro, 2006). Desenvolvido por Nirje, Mikkelsen e Wolfensberger, o princípio de normalização consiste em pôr à disposição de todos os deficientes mentais, as condições e a forma de vida que se aproximem o mais possível das circunstâncias e do estilo de vida vigente na sociedade, devendo portanto o deficiente estar colocado num ambiente parecido ao do sujeito normal, numa atmosfera acolhedora e rica em estimulação (Ortiz, 1988). Em resumo, trata-se de criar a possibilidade de que o deficiente mental leve um tipo de vida tão normal quanto possível. Segundo Garcia Pastor (1993), citado por Sánchez Palomino e Torres González (1997, p. 28), o conceito vai mais além da «normalização» do deficiente, abarcando a «normalização dos laços sociais» quando indica que:

Gostaríamos de insistir de que é um conceito que surge no âmbito social, não no âmbito educativo, e que o seu maior contributo é que se centra não na situação das pessoas que sofrem deficiências mas na relação entre estas pessoas e as outras. O conceito de normalização, como princípio de acção, vem chamar a nossa

atenção para o facto de que temos relações sociais muito diferentes com as pessoas deficientes (...). Não se trata de normalizá-los; trata-se de normalizar as relações que mantemos uns com os outros.

A primeira tradução legal que vem consolidar a filosofia da integração, surge em 1975, nos Estados Unidos da América, com a *Public-Law 94-142* (Education of All Handicapped Children Act). Esta lei assenta no conceito de igualdade de oportunidades na educação para todos os cidadãos, aponta para que as crianças e jovens deficientes devem participar em todas as actividades comuns do seu meio (*mainstreaming*) e estabelece que têm direito a receber uma educação apropriada, num meio o menos restritivo possível, isto é, que as escolas deverão procurar responder às suas necessidades especiais e encontrar para estas crianças e jovens a forma de integração mais adequada.

Decorrente da tendência crescente da política educativa para a integração, surgiu o conceito de Necessidades Educativas Especiais (N.E.E.), no Reino Unido, em 1978, com o Relatório Warnock, presidido por Mrs. Hellen Mary Warnock.

Segundo o mesmo, N.E.E. significa apresentar algum problema de aprendizagem no decorrer da escolarização, exigindo uma atenção específica e mais ou diferentes recursos educativos do que os utilizados com os companheiros da mesma idade, isto é "*Refere-se ao desfasamento entre o nível de comportamento ou de realização da criança e o que dela se espera em função da sua idade cronológica*" (Wedel, citado por Bairrão, 1998, p. 23). Aponta-se com este Relatório para que, na medida do possível, os alunos com necessidades educativas especiais tenham acesso à educação nas escolas regulares. Uma N.E.E. pode adoptar diversas formas, pode ser necessária uma prestação de meios especiais de acesso ao currículo, pode ser necessária uma modificação do currículo ou um currículo especial, ou a necessidade pode consistir numa atenção particular à estrutura social e ao clima emocional em que ocorre a educação..., as crianças são classificadas de acordo com as suas deficiências e não segundo as suas necessidades educativas; recomenda-se a avaliação da classificação legal dos alunos deficientes... A provisão educativa especial, onde quer que se realize, tem carácter adicional ou suplementar, e não independente ou alternativo, como costumava acontecer no passado e deve cumprir três critérios: acesso a professores e outros profissionais com experiência e formação adequada e aos recursos e equipamentos necessários para dar respostas adequadas aos alunos.

Na Europa, as propostas apresentadas pelo Relatório Warnock, que abrangiam uma série de áreas desde as formas de escolarização ao papel das escolas especiais, à formação de professores, aos serviços de orientação e apoio,

etc., vão sendo assumidas pelos profissionais da educação e pelos governos, de modo que o processo de integração escolar das crianças e jovens com necessidades educativas especiais se vai ampliando.

Nos E.U.A., por sua vez, começa a tomar-se consciência de que as propostas da *Public-Law 94-142* não estavam a ter os resultados esperados, quer porque as escolas não utilizavam convenientemente os meios ao seu dispor, quer porque havia um número elevadíssimo de alunos que, não estando identificados como alunos com N.E.E., revelavam grandes dificuldades na aprendizagem, exigindo a utilização de novas estratégias para promover o seu sucesso escolar. Will (1986) considerava que era necessário o trabalho conjunto dos professores do ensino regular e da educação especial para definir estratégias que respondessem às necessidades dos alunos com dificuldades de aprendizagem (Correia, 2005, 2008). Os pais, os educadores e os defensores dos direitos das crianças com N.E.E. foram particularmente críticos na denúncia pública desta situação.

Madeleine Will (1986), Sub-secretária da Educação nos E.U.A. deu apoio público a estas preocupações e denúncias, defendendo que se devia procurar incluir todas as crianças nas escolas regulares. Surgiu nesse ano o movimento que desembocou na "Regular Education Initiative" (REI), movimento considerado como precursor do movimento da inclusão, pelos princípios que defendia; tinha por objectivo encontrar formas para atender o maior número possível de alunos com N.E.E. na classe regular, adaptando-a às suas necessidades, passando também pela colaboração entre professores do ensino regular e professores do ensino especial no sentido de haver uma co-responsabilização na educação destas crianças.

No percurso para a inclusão, em 1990, é reautorizada a *Public-Law 94-142* (*Education of All Handicapped Children Act*) e alterado o seu nome para *IDEA* (*Individuals with Disabilities Education Act*), a qual teve actualizações em 1997 e em 2004. Esta lei vem reforçar o direito de todos a uma educação pública apropriada, num meio o menos restritivo possível, que prepare os alunos para uma vida autónoma, independentemente das suas capacidades. As escolas têm que garantir os serviços de educação especial, de acordo com as necessidades individuais dos alunos com deficiência, prestados de acordo com um programa de educação individualizada, o qual poderá incluir apoio individual ou em pequeno grupo, apoio de outros técnicos, modificações ao currículo, programas de transição para a vida activa, entre outros.

Outros momentos particularmente importantes no percurso para a inclusão foram a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Jomtien, 1990) e principalmente a Declaração de Salamanca (1994), pela relevância que dá à

educação dos alunos com necessidades educativas especiais, traçando definitivamente o caminho para o conceito de escola inclusiva. *"As crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares que a elas se devem adequar, através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades"*. (Declaração de Salamanca, UNESCO, 1994).

Segundo a mesma Declaração, a escola inclusiva pressupõe que todos devem aprender juntos e que as escolas se devem organizar no sentido de prestar um bom nível de educação a todos que a frequentam, adaptando-se às necessidades, ritmos e estilos de aprendizagem dos alunos e disponibilizando os apoios suplementares de que estes necessitem. *"O desafio com que se confronta a escola inclusiva é o de ser capaz de desenvolver uma pedagogia centrada na criança, susceptível de educar com sucesso todas as crianças, incluindo as que apresentam graves incapacidades"*. (Declaração de Salamanca, UNESCO, 1994).

Como vimos no Relatório Warnock, também no texto da Declaração de Salamanca, o termo "necessidades educativas especiais" inclui todas as crianças portadoras de alguma deficiência ou dificuldades de aprendizagem. Num aspecto, porém, a Declaração vai mais longe: os alunos com necessidades educativas especiais devem na sua maioria ser incluídas nas estruturas regulares de ensino, incluindo as que apresentam problemáticas mais graves. *"A expressão «necessidades educativas especiais» refere-se a todas as crianças e jovens cujas necessidades se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares. Muitas crianças apresentam dificuldades escolares e, conseqüentemente, têm necessidades educativas especiais, em algum momento da sua escolaridade"*. (Declaração de Salamanca, UNESCO, 1994).

Outros movimentos e organizações tiveram um papel fundamental no processo que conduziu da segregação à inclusão, nomeadamente a ONU; em 1981, declarou o Ano Internacional das Pessoas com Deficiência e a década 1983-1993 foi declarada a "Década das Pessoas com Deficiência". Durante este período, houve um intenso debate em diversos países, desencadeado por organizações ligadas às pessoas com deficiência, tentando lutar contra a discriminação a que estavam sujeitas, o que deu origem à elaboração do documento "Normas sobre a Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiência", pela ONU, ouvidas as referidas organizações e governos, com o objectivo de tentar alterar essa situação. A Assembleia Geral das Nações Unidas aprovou o documento em Dezembro de 1993.

No entanto, dado que nos reportamos essencialmente às questões da Educação, decidimos pôr em destaque, exclusivamente, o processo evolutivo com origem e/ou incidência particular nas respostas educativas às crianças e jovens com

N.E.E. de carácter permanente. Por essa razão, a importância e o impacto político-social destes movimentos e documentos normativos não são aqui analisados em profundidade.

Portugal acompanhou, em linhas gerais, o movimento que conduziu desde a exclusão até à integração e inclusão. Muitas vezes, as práticas no terreno precederam a legislação, por exemplo, as Equipas de Educação Especial começaram a ser implantadas no terreno em 1975/76, por Ana Maria Bénard da Costa, na sua qualidade de responsável pela Divisão do Ensino Especial, enquanto a legislação as consagrou apenas em 1988, como veremos adiante.

A Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86, de 14 de Outubro), representou o primeiro marco verdadeiramente importante para a sustentação/fundamentação legal do processo de integração de alunos com necessidades educativas especiais. Embora estes alunos estivessem até aí praticamente segregados do sistema regular de ensino e colocados em classes ou escolas especiais, começara a desenhar-se e a praticar-se um movimento de integração progressivo, com o apoio de equipas constituídas por professores, psicólogos e terapeutas. Inicialmente, este atendimento dirigia-se apenas aos alunos com deficiência sensorial e as equipas tentavam, com bastante resistência por parte dos professores, a integração dos alunos com deficiências mentais e dificuldades de aprendizagem; só a partir dos anos 80 é que se realizaram experiências de integração dos alunos com dificuldades graves de aprendizagem e problemas de comportamento (Rasteiro, 1996).

Com a Lei de Bases do Sistema Educativo (L.B.S.E.) surgiram, portanto, transformações significativas na concepção da educação integrada, consubstanciadas no artigo 7º, alíneas j) "*Assegurar às crianças com necessidades educativas específicas, devidas, designadamente, a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades.*" O mesmo documento, no artigo 17º, define o âmbito e os objectivos da Educação Especial, especificando que esta "*visa a recuperação e integração socioeducativas dos indivíduos com necessidades educativas específicas devidas a deficiências físicas e mentais.*" Quanto à organização da Educação Especial, o artigo 18º diz que "*A educação especial organiza-se preferencialmente segundo modelos diversificados de integração em estabelecimentos regulares de ensino, tendo em conta as necessidades de atendimento específico, e com apoios de educadores especializados*", mas em casos comprovadamente graves ou severos "*... processar-se-á também em instituições específicas quando comprovadamente o exigirem o tipo e o grau de deficiência do educando.*"

Como salientou Bénard da Costa (1991, p. 2), esta lei:

Consagra pela primeira vez no nosso país uma orientação da política educativa visando a população deficiente e esta orientação aponta de forma inequívoca para três direcções fundamentais:

- O direito das crianças deficientes a uma educação adequada às suas necessidades específicas;
- A opção por uma educação integrada nas estruturas regulares de ensino sempre que possível;
- A tutela pedagógica do ME sobre todas as modalidades de educação especial do foro oficial, privado ou cooperativo.

Decorrente da Lei de Bases, surge o primeiro documento legislativo a reconhecer efectivamente as Equipas de Educação Especial (E.E.E.), assim consignadas no Despacho Conjunto 36/SEAM/SERE/88, de 2 de Julho. No ponto 1 definia:

As equipas de educação especial do Ministério da Educação, adiante designadas por E.E.E., são serviços de educação especial a nível local, abrangem todo o sistema de educação e ensino não superior, orientam a sua acção pelos objectivos e princípios consignados na Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei 46/86, de 14-10, em particular nos seus arts. 17.º e 18.º, e constituem-se como unidades orgânicas da futura rede local de educação especial.

Quanto às suas atribuições (ponto 3):

Como serviços locais de educação especial, as E.E.E. têm como objectivo genérico contribuir para o despiste, a observação e o encaminhamento, desenvolvendo o atendimento directo em moldes adequados, de crianças e jovens com necessidades educativas decorrentes de problemas físicos ou psíquicos. São funções das E.E.E., entre outras:

- Proceder a avaliações psicopedagógicas das crianças e jovens com necessidades específicas de educação, tendo em vista o desenvolvimento de planos educativos individuais;
- Planear programas de intervenção com base nos planos educativos individuais, executá-los e proceder à sua avaliação;

- Promover a participação activa dos docentes do ensino regular e dos pais na elaboração, execução e avaliação dos programas individuais
- Prestar serviços de aconselhamento a pais, educadores e comunidade em geral sobre a problemática da educação especial,
- Participar nos conselhos escolares, conselhos de turma ou conselhos pedagógicos e outras reuniões escolares no sentido de contribuir para o esclarecimento e solução de problemas relativos a alunos com necessidades educativas especiais.

No ponto 4, previam-se as modalidades de atendimento das E.E.E., nomeadamente:

O apoio de todas as crianças e jovens até ao final do ensino secundário ou até aos 18 anos de idade que revelem necessidades educativas específicas decorrentes de problemas sensoriais, motores, cognitivos e ou emocionais, desenvolvendo respostas educativas com modelos diversificados, designadamente:

- Sala de apoio permanente, com subordinação ou não aos programas do sistema regular de ensino.
- Sala de apoio temporário, individual ou em pequenos grupos.
- Apoio educativo a crianças no domicílio, em jardim-de-infância ou classe regular, traduzindo-se no recurso a materiais especiais e ou na ajuda especializada a pais, professores e outros agentes educativos.

Em 1990, o Decreto-Lei 35/90, de 25 de Janeiro, vem definir que a escolaridade obrigatória e gratuita se aplica a todas as crianças com necessidades educativas específicas: *"Os alunos com necessidades educativas específicas, resultantes de deficiências físicas ou mentais, estão sujeitos ao cumprimento da escolaridade obrigatória, não podendo ser isentos da sua frequência"* (artigo 2º, ponto 2). O DL salienta ainda que *"A frequência a que se refere o número anterior processa-se em estabelecimentos regulares de ensino ou em instituições específicas"*

*de educação especial, quando comprovadamente o exigam o tipo e o grau de deficiência do aluno” (artigo 2º, ponto 3).*

Se o Decreto-Lei 35/90 constitui um marco legislativo importante, porque estabelece a obrigatoriedade da escolarização dos alunos com necessidades educativas especiais, não resolveu, no terreno, o problema de como fazer essa mesma escolarização. Por isso, Correia (2005) considera que foi o Decreto-Lei nº 319/91 de 23 de Agosto que veio *de facto* colmatar a falta de legislação existente, quanto ao modo como as escolas se deveriam organizar relativamente aos alunos com Necessidades Educativas Especiais (N.E.E.). Este decreto-lei introduziu conceitos inovadores em Portugal, nomeadamente, o conceito de necessidades educativas especiais, baseado em critérios pedagógicos, que substituíram a categorização baseada em decisões de foro médico, a responsabilização da escola pelos alunos com deficiência ou dificuldades de aprendizagem, a prioridade à integração dos alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular e o reforço do papel dos pais nas decisões tomadas relativamente aos seus filhos. O mesmo decreto-lei salienta também que, sejam quais forem as medidas a implementar na educação destes alunos, previstas no Artigo 2º, ponto 2, alíneas: a) *“Equipamentos especiais de compensação”*; b) *“Adaptações materiais”*; c) *“Adaptações curriculares”*; d) *“Condições especiais de matrícula”*; e) *“Condições especiais de frequência”*; f) *“Condições especiais de avaliação”*; g) *“Adequação na organização de classes e turmas”*; h) *“Apoio pedagógico acrescido”*; i) *“Ensino especial”*, esta deve processar-se no meio menos restritivo possível, conceito que nos E.U.A. fora legalmente consagrado em 1975, com a Public-Law 94-142, conforme referido anteriormente.

No ano de 1997, é publicado o Despacho Conjunto nº 105/97, com o objectivo de melhorar a intervenção educativa, vindo conferir *“clara prioridade à colocação de pessoal docente e de outros técnicos nas escolas, consubstanciando as condições para a integração e o sucesso de todos os alunos”*. Cria a figura do “professor de apoio”, deixando de se falar em Educação Especial e em educador/professor especializado.

Os *“docentes de apoio com formação especializada”* em áreas específicas passam a assumir a promoção de actividades de apoio educativo nas escolas, sendo criadas as equipas de coordenação ou coordenadores a nível concelhio para a orientação técnico-científica desses docentes. Segundo o Despacho, as funções dos docentes de apoio educativo (artigo 12º) são, entre outras:

- *“Contribuir activamente para a diversificação de estratégias e métodos educativos por forma a promover o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças e dos jovens da escola”*;

- *"Colaborar com os órgãos de gestão e de coordenação pedagógica da escola e com os professores na gestão flexível dos currículos e na sua adequação às capacidades e aos interesses dos alunos, bem como às realidades locais";*
- *"Colaborar no desenvolvimento das medidas previstas no Decreto-Lei nº 319/91, de 23 de Agosto, relativas a alunos com necessidades educativas especiais";*
- *"Apoiar os alunos e respectivos professores, no âmbito da sua área de especialidade, nos termos que forem definidos no plano educativo da escola".*

Às equipas de coordenação são atribuídas, entre outras, as seguintes funções (artigo 14º):

- *"À elaboração em acções destinadas a prevenir e a eliminar a fuga à escolaridade obrigatória, o abandono precoce e o absentismo sistemático";*
- *"Ao apoio à articulação entre os vários estabelecimentos de educação e ensino, de forma que seja assegurada uma transição eficaz entre os diferentes níveis de educação e ensino e da escola para a vida activa";*
- *"Ao estabelecimento, no âmbito das suas atribuições, de contactos com as instituições e serviços oficiais, particulares, cooperativos ou outros agentes locais, com vista à melhoria de recursos a disponibilizar para as escolas ou as ofertas educativas a propiciar aos alunos";*
- *"Ao incremento da formação contínua dos docentes, nomeadamente através dos centros de formação das associações de escolas, com particular incidência nos domínios do desenvolvimento curricular, da diferenciação pedagógica e das respostas a crianças e jovens com necessidades educativas especiais".*

O Despacho Conjunto 36/SEAM/SERE/88, de 2 de Julho, ao abrigo do qual foram reconhecidas as Equipas de Educação Especial, é revogado com esta legislação.

Note-se que, apesar da legislação em vigor não referir nem "defender" a inclusão, o discurso dos especialistas e dos práticos utiliza sistematicamente esse termo e as suas práticas são muitas vezes verdadeiramente ditadas pela filosofia da inclusão. De facto, foi apenas no ano de 2005 que surgiu um documento legislativo que consagra nos seus princípios a inclusão e a promoção da escola inclusiva: *"Os apoios educativos abrangem todo o sistema de educação e ensino não superior e desenvolvem-se com base na articulação dos recursos e das actividades de apoio especializado existente nas escolas, com vista à promoção de uma escola*

*inclusiva.”* (ponto 1.1). Referimo-nos ao Despacho nº 10856/2005 (2ª série), republicação do Despacho Conjunto nº 105/97, que veio sistematizar as alterações entretanto produzidas na legislação, nomeadamente, quanto às novas perspectivas face ao atendimento dos alunos com necessidades educativas especiais e ao funcionamento e organização da rede escolar, propondo *“Centrar nos agrupamentos e nas restantes escolas as intervenções diversificadas necessárias para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens, visando obter uma maior flexibilidade dos princípios e das normas definidas a nível nacional...”*.

Recentemente, o atendimento aos alunos com necessidades educativas especiais sofreu profundas alterações, com a implementação do Decreto-Lei 3/2008, de 7 de Janeiro, que veio revogar, entre outros documentos, o Decreto-Lei nº 319/91 de 23 de Agosto.

Entre as alterações significativas do ponto de vista legal que surgiram no âmbito da Educação Especial com a nova legislação, podemos salientar as seguintes:

- Considera a população alvo dos apoios especializados os alunos com limitações significativas ao nível da actividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, aprendizagem, mobilidade, autonomia, relacionamento interpessoal e participação social.
- Refere que os resultados decorrentes da avaliação constantes no relatório técnico-pedagógico, que servirá de base à elaboração do programa educativo individual, devem ser obtidos por referência à Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, da Organização Mundial de Saúde (CIF).
- Introduce formalmente o Plano Individual de Transição (PIT) e com carácter obrigatório, para os jovens cujas necessidades educativas especiais os impeçam de adquirir as aprendizagens e competências definidas no currículo comum, devendo o mesmo ser implementado três anos antes da idade limite para o fim da escolaridade obrigatória.
- Na adequação da organização e dinâmica escolar prevê modalidades específicas de educação, nomeadamente, a criação de Escolas de referência para o ensino bilingue de alunos surdos, Escolas de referência para o ensino de alunos cegos e com baixa visão, Unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo e Unidades de

apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita.

- Cria uma Rede de Agrupamentos de Referência para a Intervenção Precoce.
- Define serviço docente (artigo 28º) e não docente (artigo 29º) em educação especial, especificando que cabe ao docente de educação especial:
  - Prestar apoio pedagógico personalizado, especificamente, *"O reforço e desenvolvimento de competências específicas"* (ponto 1, alínea d), artigo 17º), apoio este *"Prestado, consoante a gravidade da situação dos alunos e a especificidade das competências a desenvolver, pelo educador de infância, professor da turma ou da disciplina, ou pelo docente de educação especial"* (ponto 3, artigo 17º).

Cabe-lhe ainda leccionar:

- *"Áreas curriculares específicas que não façam parte da estrutura curricular comum, nomeadamente, leitura e escrita em braille, orientação e mobilidade; treino de visão e a actividade motora adaptada, entre outras"* (nº 2, artigo 18º);
- Os conteúdos relativos à *"Adequação do currículo dos alunos surdos com ensino bilingue (que) consiste na introdução de áreas curriculares específicas para a primeira língua (L1), segunda língua (L2) e terceira língua (L3): a) A língua gestual portuguesa (L1), do pré-escolar ao ensino secundário; b) O português segunda língua (L2)" do pré-escolar ao ensino secundário; c) A introdução de uma língua estrangeira escrita (L3) do 3º ciclo do ensino básico ao ensino secundário"* (nº 3, artigo 18º);
- Os conteúdos curriculares relativos ao *"Currículo específico individual (que) inclui conteúdos conducentes à autonomia pessoal e social do aluno e dá prioridade ao desenvolvimento de actividades de cariz funcional centradas nos contextos de vida, à comunicação e à organização do processo de transição para a vida pós-escolar"* (nº 3, artigo 21º);

Curiosamente, o Decreto-Lei 3/2008 define que o serviço não docente *"No âmbito da educação especial, nomeadamente de terapia da fala, terapia ocupacional, avaliação e acompanhamento psicológico, treino de visão e intérpretes de LGP são desempenhados por técnicos com formação profissional adequada "* (nº 1, artigo 29º).

Há ainda a referir, a criação dos Centros de Recursos em Tecnologias de Apoio à Educação Especial (CRTIC), decorrente da medida inserida no Plano de

Acção para a Integração das Pessoas com Deficiência ou Incapacidade<sup>1</sup>, que prevê a criação de 25 Centros de Recursos em Agrupamentos de escolas. Segundo as Normas Orientadoras (Julho/2007):

A finalidade dos Centros de Recursos TIC para a Educação Especial consiste na avaliação dos alunos com N.E.E., de carácter prolongado, para fins de adequação das tecnologias de apoio às suas necessidades específicas, na informação/formação dos docentes, profissionais, auxiliares de educação e famílias sobre as problemáticas associadas aos diferentes domínios de deficiência ou incapacidade (p. 4).

Na sequência do processo de reestruturação da Educação Especial, há também a salientar a reorientação gradual das Escolas de Educação Especial para Centros de Recursos<sup>2</sup>, o que, segundo a actual equipa ministerial, segue as tendências europeias, nomeadamente da Agency for Development in Special Needs Education (2003) e as orientações propostas na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). Este processo tem vindo a ser implementado desde 2006/2007, prevendo-se a sua conclusão no período que decorrerá entre 2010/2013.

Esta reconversão das Escolas de Educação Especial em Centros de Recursos para a Inclusão<sup>3</sup> (CRI) prevê a possibilidade de os Agrupamentos desenvolverem parcerias com instituições particulares de solidariedade social e com centros de recursos especializados visando, entre outros fins, a avaliação especializada, a execução de actividades de enriquecimento curricular, o ensino do Braille, o treino visual, a orientação e mobilidade e terapias, o desenvolvimento de acções de apoio à família, a transição da escola para o emprego, bem como a preparação para integração em centros de actividades ocupacionais, entre outros (artigo 30º do DL 3/2008).

O Decreto-Lei 3/2008 foi alvo de críticas por parte de vários investigadores e especialistas logo desde a fase de discussão pública. Assim, Bénard da Costa (2006a), ao tomar conhecimento da proposta para um novo decreto-lei referente à educação especial, considerou que a mesma iria afastar-se da inclusão, ao categorizar os alunos com deficiência de carácter permanente e temporário, ao distinguir de forma rigorosa entre educação especial e apoios socioeducativos, ao

---

<sup>1</sup> Diário da República em 21 de Setembro de 2006, através da Resolução do Conselho de Ministros Nº 120/2006.

<sup>2</sup> Reorientação das Escolas Especiais em Centros de Recursos, Documento Estratégico, Julho 2006, DGIDC, ME

<sup>3</sup> Aviso nº 22914/2008, publicado no Diário da República, 2ª série, nº 170, de 3 de Setembro.

optar por escolas de referência para alunos com problemáticas específicas, afastando-os dos seus locais de residência, entre outros aspectos.

Também Correia (2008) lhe tece críticas, por considerar que exclui a grande maioria dos alunos *efectivamente* com N.E.E. de carácter permanente e que frequentam as escolas regulares, ou seja, os alunos com dificuldades de aprendizagem severas, deficiência mental/problemas intelectuais, problemas de carácter emocional grave, entre outras, ao definir como objecto da Educação Especial apenas os alunos com:

*Limitações significativas ao nível da actividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social (artigo 1º).*

## **2. Da Integração à Inclusão – a evolução de concepções e práticas**

Apesar de decorridos quinze anos após a Declaração de Salamanca, continua ainda a existir alguma necessidade de clarificação dos termos integração e inclusão, sobretudo junto dos professores do ensino regular, pois os dois conceitos são ainda vistos frequentemente como sinónimos.

A filosofia da integração advém do princípio de normalização; do ponto de vista pedagógico, implica a individualização, segundo a qual os alunos receberão os apoios e os serviços de que necessitam no seu meio natural, na sua comunidade (Bautista, 1993).

A National Association of Retarded Citizens (NARC), E.U.A, (Bautista, 1993, p. 29) define assim este conceito:

A integração é uma filosofia ou princípio de oferta de serviços educativos, que se põe em prática mediante a provisão de uma variedade de alternativas de ensino e de aulas adequadas ao plano educativo de cada aluno, permitindo a máxima integração educacional, temporal e social entre alunos deficientes e não deficientes durante o período escolar normal.

Segundo Marchesi (2004) a integração está igualmente associada ao conceito de necessidades educativas especiais, uma vez que surge da consciência que as sociedades vão ganhando, a partir dos anos 60 do século passado, de que todos os cidadãos devem ter a mesma igualdade de oportunidades, nomeadamente o direito a uma educação não segregadora. Este processo permite o acesso dos

alunos que habitualmente frequentavam classes ou escolas de ensino especial a serem educados nas escolas regulares.

O objectivo da integração, no entanto, não devia ser interpretado como a passagem dos alunos das classes especiais e de outras instituições segregadas para as escolas e classes regulares, onde estariam também os professores e os recursos necessários. O objectivo da integração seria, sim, educar os alunos com N.E.E. nas escolas regulares, sendo da responsabilidade destas procurar as respostas e os recursos necessários; a participação efectiva nas actividades escolares, de acordo com as características da criança e não apenas a sua colocação física numa escola/classe regular (Bautista, 1993). *"A finalidade do esforço é a educação desses alunos. O meio é a integração."* (Hegarty, Pocklington e Lucas, 1981, in Marchesi, 2004, p. 23).

No entanto, não há consenso entre os especialistas, acerca do âmbito e do conteúdo específico do conceito de integração, dependendo dos diferentes contextos sociais, políticos e educativos. Pijl e Mejer (1991), citados em Ainscow (1998) e referindo-se à prática de alguns países ocidentais, consideram a integração *"como um substantivo colectivo aplicado a todas as tentativas de evitar um ensino segregado e isolado para crianças com deficiência"* (p. 16), abrangendo desde a integração em escolas/classes regulares ou especiais até aos procedimentos efectuados para evitar a ida de alunos para a educação especial, sem critérios definidos quanto ao tipo de integração que se realiza. Noutra perspectiva, os países nórdicos, onde o conceito de "normalização" surgiu na legislação, na segunda metade do século XX (Sanches & Teodoro, 2006), a integração é um princípio da educação e as crianças com necessidades especiais frequentam quando possível a escola da sua comunidade (Ainscow, 1998). Alguns investigadores, porém, esboçam concepções de integração que nos fazem pensar de imediato no conceito de inclusão. Assim, Birch (1974), citado por Bautista (1993, p. 29), define a integração escolar *"Como um processo que pretende unificar a educação regular e a educação especial com o objectivo de oferecer um conjunto de serviços a todas as crianças, com base nas suas necessidades de aprendizagem"*.

Segundo Bautista (1993), existem diversas situações que pressupõem a integração, desde a situação de crianças que frequentam a tempo inteiro uma instituição de ensino especial e que passam a beneficiar de uma determinada modalidade de integração na escola regular, crianças que estão em unidades de ensino especial, que funcionam no espaço físico de uma escola regular e vão sendo integradas de forma gradual numa classe regular, até crianças que iriam passar para uma unidade ou centro especial e que continuarão na classe regular onde têm

estado. Salaria que, existindo diferentes modalidades de integração, cada caso tem que ser pensado individualmente, de forma a proporcionar a resposta mais adequada à criança/família. É fundamental a avaliação e identificação das necessidades educativas especiais da criança e o objectivo será sempre permitir-lhe o maior nível de integração, mesmo que esse processo seja gradual, de acordo com as avaliações que se vão realizando.

Correia (1997) também defende que os alunos com N.E.E. frequentem, sempre que possível, a escola/classe regular, recebendo uma educação adequada às suas características, com os apoios que forem necessários, considerando que a frequência de escolas/classes especiais poderá ser uma realidade quando o ensino regular não conseguir responder às características e necessidades da criança; se existe apenas uma integração física, sem que exista uma integração social e académica, o autor considera-a irresponsável e falsa.

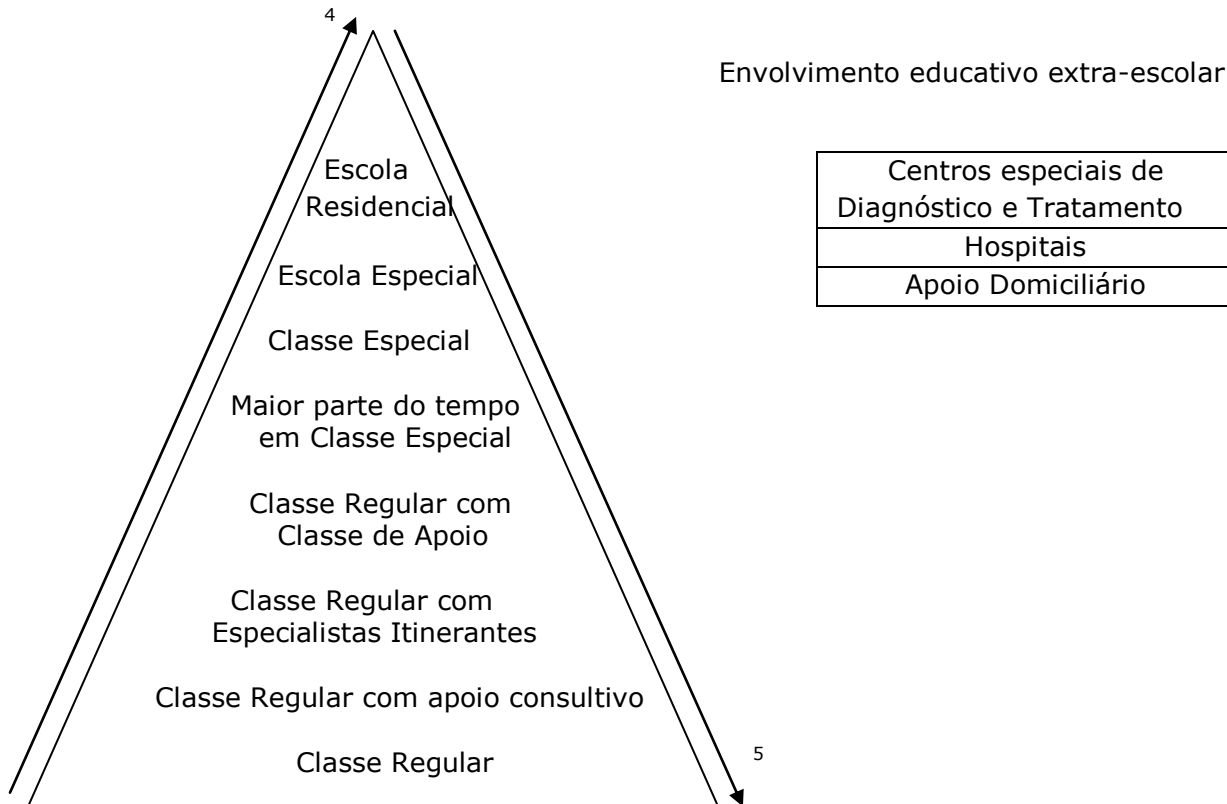
Relativamente às *modalidades de integração*, o Relatório Warnock refere a integração física, em que os alunos apenas integram o mesmo espaço físico escolar, uma vez que as classes ou unidades de educação especial funcionam no espaço da escola regular, podendo partilhar espaços comuns como o recreio ou o refeitório; a integração social, em que os alunos com necessidades educativas especiais realizam algumas actividades em comum com os colegas e a integração funcional, em que os alunos participam em tempo integral ou parcial nas actividades da turma do ensino regular. Marchesi (2004) considera esta a forma mais completa de integração.

Söder (1980) citado pelo mesmo autor, indica quatro níveis de integração: física, funcional, social e comunitária. Face ao Relatório Warnock, existem algumas diferenças, nomeadamente, Söder (1980) salienta que a integração educativa é relevante, não só como factor de desenvolvimento pessoal e social dos alunos, mas como tendo um papel importante na transição para a vida adulta, do ponto de vista social. Refere ainda a integração comunitária, que se traduz na inserção na sociedade quando os alunos saem da escola e implica que a sociedade se consiga adaptar, para que estes jovens tenham respostas às suas necessidades ao longo da juventude e da vida adulta.

Esta classificação é contestada por Bautista (1993), que defende que só existe integração escolar quando a criança com necessidades educativas especiais faz parte de um modelo educativo geral e único, que considera as suas diferenças e tenta adaptar-se às suas características, uma vez que uma criança pode estar numa sala do ensino regular a tempo inteiro e não existir de facto integração.

Como temos vindo a referir, são considerados diferentes tipos de integração, organizados por alguns autores em forma de pirâmide e denominados "modelos em

“cascata”. Bautista (1993) refere um dos primeiros modelos, cujo autor foi Reynolds, em 1962, ao preconizar que a educação dos alunos com deficiência se poderia efectuar em locais intermédios, entre a escola regular (base da pirâmide) e a escola especial (topo da pirâmide), existindo uma relação entre elas. Desenvolveu assim um modelo com oito níveis de atendimento educativo e três níveis de atendimento não educativo, nomeadamente:



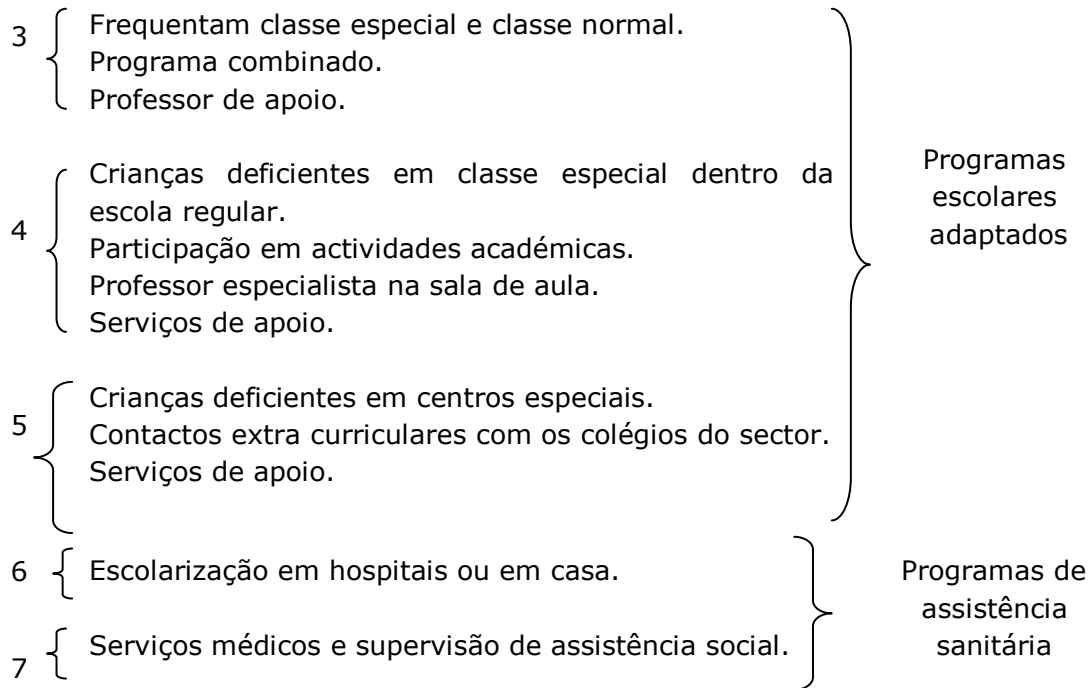
**Quadro nº 1** - Sistema em cascata de Reynolds (Bautista, 1993, p. 38)

Em 1970, Deno modifica este modelo, prevendo sete níveis de atendimento e colocando aí as crianças a partir das suas necessidades educativas, em vez de as situar por categorias, como fazia Reynolds.

Níveis	Serviços	Programas
1	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Crianças deficientes incluídas nas classes normais a tempo inteiro.</li> <li>— Crianças com capacidades para seguir os programas com ajuda do professor de apoio itinerante.</li> </ul>	Programas escolares regulares
2	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Crianças deficientes em classes normais e com serviços educativos complementares prestados por um professor de apoio fixo.</li> </ul>	

<sup>4</sup> Continuar nesta direcção quando for necessário

<sup>5</sup> Seguir nesta direcção sempre que possível



**Quadro nº 2** - Sistema de cascata de serviços segundo Deno (Bautista, 1993, p. 39)

Ambos os modelos defendiam a colocação das crianças no meio mais normalizador possível, «subindo» na pirâmide apenas quando necessário, mas, descendo de imediato logo que atingidos os objectivos visados pela subida.

Marchesi (2004), apresenta o modelo de Hegarty, Pocklington e Lucas (1981), posterior ao Relatório Warnock, para o atendimento educacional aos alunos com necessidades educativas especiais:

A - Classe comum, sem apoio;

B - Classe comum, apoio para o professor, apoio para o atendimento pessoal;

C - Classe comum, trabalho para o especialista fora da classe;

DI - Classe comum como base, tempo parcial na classe especial;

DII- Classe especial como base, classe comum em tempo parcial;

E - Classe especial em tempo integral;

F - Escola especial em tempo parcial, escola comum em tempo parcial

G - Escola especial em tempo integral.

Decorrente da investigação e das experiências em torno da integração de alunos com N.E.E., Marchesi (2004) salienta que este modelo demonstra mais uma

vez que a integração é um processo com diferentes possibilidades de organização, que depende não só das necessidades educativas do aluno, mas sobretudo das respostas que cada escola pode oferecer. A integração tem sempre por objectivo permitir a situação que mais favoreça o desenvolvimento das potencialidades do aluno e implica uma mudança efectiva nos sistemas educativos; o autor sublinha que a mudança nas escolas envolve diferenças na definição de objectivos, na flexibilização dos currículos e na formação dos professores e que os alunos poderão beneficiar de soluções mais ou menos integradoras, consoante as respostas educativas oferecidas pelas escolas que frequentam.

O mesmo autor indica também vozes que apontam dificuldades em implementar a integração, no que se refere à falta de pessoal qualificado e de recursos nas escolas regulares para atender alguns alunos, às dificuldades sentidas por professores em lidar com estes alunos, adaptando o currículo às suas necessidades, sendo este igualmente o sentimento que percepção por parte de alguns professores e famílias de jovens com N.E.E.; estes factores tinham sido igualmente referidos por Bénard da Costa (1995), num estudo efectuado em Portugal, sobre a situação da integração dos alunos com necessidades educativas especiais.

Ao longo deste estudo, foram já referidos alguns factores que favorecem a integração. Citamos agora A. Rodrigues (1991), que realça alguns dos aspectos que considera fundamentais para que a integração de alunos com N.E.E. seja bem sucedida:

- A escola regular, através dos órgãos directivos e dos professores, é a responsável por prestar os serviços e fornecer os meios necessários às crianças com N.E.E., com vista ao seu sucesso educativo;
- Os professores deverão realizar as alterações ao currículo, de acordo com o contexto escolar e com as características e necessidades individuais dos alunos, tendo como documento orientador o Projecto Educativo da escola, cujo objectivo será responder da forma mais adequada possível às necessidades educativas de todos os alunos;
- Quando têm nas suas turmas alunos com N.E.E., os professores deverão efectuar modificações nos conteúdos curriculares, partindo de uma correcta avaliação das necessidades educativas dos alunos;
- O autor realça o que considera mais importante na atitude do professor: identificar os conceitos-chave dos conteúdos a abordar (o que permitirá a preparação e adaptação do material a utilizar) e apresentar os conteúdos de forma apropriada, isto é, antecipar os conteúdos a desenvolver, utilizar a concretização (objectos reais, modelos aproximados ao real...), introduzir os

tópicos em pequenos passos e repeti-los frequentemente, avaliando a consolidação das aquisições através do feedback dado pelos alunos;

- A organização da sala de aula, nomeadamente, aspectos relativos aos equipamentos e à iluminação, por exemplo;

- A organização dos alunos também é outro factor facilitador da integração; criar grupos de trabalho permite aos alunos com N.E.E. participar nas actividades de forma mais efectiva. O autor valoriza os grupos com alunos em diferentes níveis de aprendizagem, por permitirem maior flexibilidade nas actividades a desenvolver, beneficiando os alunos com N.E.E., que podem receber o apoio e o estímulo dos seus pares.

Analisando os benefícios de uma boa integração escolar, que ofereça os serviços e recursos adequados, Bautista (1993) afirma que estes abrangem todas as crianças, que tenham ou não N.E.E., as famílias, os professores, as escolas e a sociedade em geral:

- Às crianças com N.E.E., permite experiências diversificadas, possibilidades de interacções e comportamentos de imitação do seu grupo, que estimularão o seu desenvolvimento e facilitarão as aprendizagens;

- Aos alunos sem N.E.E., permite-lhes enriquecer as suas experiências de relação com os outros, a nível pessoal e social, pois aprendem a viver e a aceitar a diversidade, desenvolvendo capacidades ao nível do respeito e solidariedade pelos outros, tornando-os mais tolerantes, além de que também beneficiam dos recursos e serviços que a escola passará a ter disponíveis.

- Os professores do ensino regular beneficiam do contacto com os professores do ensino especial, melhorando a sua formação relativamente a estes alunos. E os professores do ensino especial beneficiam de trabalhar no contexto das escolas regulares, mantendo o contacto com os padrões “normais” de desenvolvimento das crianças, o que lhes facilita as actividades de programação.

- As famílias de todas as crianças tornam-se parceiros num processo educativo enriquecedor para todos, numa escola mais tolerante e onde todos participam.

- Por último, a sociedade em geral, que é aberta à integração escolar, possibilita a interacção entre todos os cidadãos, favorecendo a sua participação activa nos problemas que surgem e no seu próprio desenvolvimento.

Como nota final do registo relativo à integração, gostaríamos de deixar um relato de Canário (2006), no início da sua actividade profissional, nos finais dos anos 60:

Foi assim que, sem qualquer experiência e sem grande consciência do problema, me vi confrontado com turmas em que se incluíam crianças cegas ou surdas... A aprendizagem que fiz com outros professores foi decisiva e lembro-me de ir assistir a aulas de Educação Física em que os alunos cegos (orientados por colegas seus) faziam corrida ou, por exemplo, jogavam basquetebol. O carinho e a atenção dedicada a estes alunos faziam parte integrante da cultura da escola e era permanentemente incentivada pela respectiva direcção. (p. 32)

O autor realça assim alguns aspectos importantes, nomeadamente, que em Portugal já era possível a integração (o autor fala em "incluir") de crianças, pelo menos as portadoras de algumas deficiências e que para a sua concretização e sucesso, foi fundamental a colaboração entre os docentes, o apoio dos pares e a liderança existente na escola, aspectos que vêm ao encontro das teorias apresentadas por alguns autores referidos ao longo deste trabalho.

A Escola Inclusiva (EI) emerge de críticas e de propostas que surgem face aos princípios da integração, que gira em torno dos alunos com necessidades educativas especiais, decorrente de algum tipo de deficiência, mas não abrangia uma população escolar que necessitava igualmente de respostas educativas individualizadas (Marchesi, 2004). Assim, enquanto a integração se consagrou a partir da reforma da educação especial, com o objectivo de que a maioria dos alunos com N.E.E. fosse atendido nas estruturas regulares de ensino, o movimento da escola inclusiva preconiza *"A exigência de educar todos os alunos na mesma escola e a necessidade de empreender uma resposta do conjunto do sistema educacional."* (Marchesi, 2004, p. 26).

Outros movimentos houve com uma importância significativa no aparecimento do conceito da inclusão e da escola inclusiva, nomeadamente o que deu origem à Regular Education Initiative (REI), em 1986, cuja principal responsável, Madeleine Will, já defendia *"A adaptação da classe regular por forma a tornar possível ao aluno a aprendizagem nesse ambiente."* (Correia, 2008, p. 7). Também o movimento mundial EPT (Educação Para Todos) está hoje intimamente relacionado com a Escola Inclusiva. Consagrado na Conferência de Jomtien (1990), o movimento EPT procura mobilizar os governos e outras organizações no sentido de proporcionar a todos os cidadãos do mundo, independentemente da idade, género e estatuto socioeconómico, etc., uma educação adequada às suas

necessidades básicas. Não surpreenderá que alguns autores procurassem uma aproximação entre os dois conceitos.

Assim, Hegarty (2006) relaciona os termos Educação Inclusiva e Educação Para Todos, considerando que existe entre eles uma estreita ligação. Considera que *"EPT é educar todos mas se não for proporcionada uma educação apropriada de alta qualidade a todas as crianças este objectivo não será atingido"*. (p. 72). A EI pressupõe alterar as formas de organização das escolas, para que realmente todas as crianças antes excluídas aí recebam uma educação adequada, de acordo com as suas necessidades. Segundo este autor, sem EI não há EPT, ou seja, todas as políticas educativas de contexto nacional e global, presentes na discussão sobre educação pelo menos desde a Declaração dos Direitos Humanos, em 1948, nunca se poderão alcançar.

Deste modo, a EI é relevante para a EPT, pois as escolas organizam-se de forma a conseguirem responder melhor a toda a população escolar. Por outro lado, a EI não só contribui para a EPT, como também beneficia dela. A EI deverá assim fazer parte da EPT, tal como os interesses de todas as crianças com deficiências e/ou problemas de aprendizagem aí deverão estar sempre contemplados; há uma ampliação do conceito de inclusão, não se falando da inclusão referente aos alunos com N.E.E. mas da efectiva inclusão para TODOS.

Na sua reflexão e investigação acerca da EPT e da EI, Hegarty (2006, p. 70) cita um investigador na área das ciências económicas, que tem estudado o papel da educação no desenvolvimento social e económico dos países; Sen (1999) afirma:

Um país denominado "rico" que não tenha desenvolvido um processo político ou de cidadania assente na Educação não pode ser visto como um país desenvolvido uma vez que lhe faltam as bases fundamentais e intrínsecas ao status subjacente ao próprio conceito de desenvolvimento.

Para Correia (2008), ao contrário de Hegarty (2006), o conceito de EI está essencialmente ligado ao conceito de N.E.E. Será por isso preferível para o autor o conceito de Escola Contemporânea, que define como *"aquela que congrega alunos sem necessidades especiais e alunos com necessidades especiais, entendendo-se por necessidades especiais o conjunto de alunos em risco educacional, sobredotados (talentosos) e com necessidades educativas especiais."* (p.22). Segundo o autor, os alunos com necessidades educativas especiais serão os que têm problemas de ordem física, sensorial, intelectual, emocional ou dificuldades de aprendizagem específicas, ou seja, *"são aqueles que por exibirem determinadas condições específicas, podem necessitar de apoio de serviços de educação especial"*

*durante todo ou parte do seu percurso escolar, de forma a facilitar o seu desenvolvimento académico, pessoal e socioemocional”.* (p.45)

Não há, no entanto, consenso quanto ao conceito de N.E.E.; Manjón, Gil e Garrido (1993) consideram que aparece relacionado com o conceito de integração, no sentido de educação pela diferença, tendo em vista adequar os currículos às necessidades educativas da comunidade/escola/turma/aluno; apenas são necessidades especiais quando não têm resposta no que está previsto para a maioria. A escola deve-se ajustar progressivamente com o objectivo de tornar possível a todos os alunos os objectivos da educação. Assim, as N.E.E. podem ser sociais, culturais e estar relacionadas com uma deficiência ou não; este conceito é alvo de críticas, pois segundo a perspectiva destes autores, mascara os problemas reais das crianças ou coloca-lhes o rótulo de uma deficiência, para a qual se oferecem determinadas respostas. Para os autores, falar em N.E.E. deveria remeter para reflectir sobre aquilo que todos os alunos em idade escolar necessitam que o sistema educativo lhes ofereça, e não para transformar *"as necessidades especiais de uma criança numa criança com necessidades especiais."* (p. 57). Nesta perspectiva, apresentam críticas face à relação necessidades especiais/educação especial, pois consideram que a criança terá maior ou menor necessidade de educação especial, isto é, *"conjunto de medidas que a escola põe ao serviço de uma resposta adaptada à diversidade dos seus alunos!"* (p. 56) consoante a resposta educativa a que tiver acesso, ou seja, com o sucesso da inclusão muda-se o conteúdo da educação especial. A criança terá mais necessidade de meios complementares ou diferentes currículos para aceder aos objectivos da educação quanto mais segregadora e fechada for a resposta.

Em Portugal, como referimos anteriormente, o conceito de inclusão/escola inclusiva surgiu praticamente com a "Declaração de Salamanca" (UNESCO, 1994), redefinindo que as escolas devem ajustar-se a todas as crianças ou jovens cujas necessidades se relacionem com deficiências ou dificuldades escolares. Inclui crianças deficientes ou sobredotadas, crianças da rua ou que trabalham, crianças de populações remotas ou nómadas, crianças de minorias étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais.

As escolas regulares com uma orientação inclusiva são o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras, de edificar uma sociedade inclusiva e de conseguir educação para todos. Além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa óptima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo. (Declaração de Salamanca, 1994)

Relativamente ao conceito de inclusão, Correia (1997, p. 34), define-a como *"A inserção do aluno na classe regular, onde, sempre que possível, deve receber todos os serviços educativos adequados, contando-se, para esse fim, com um apoio apropriado (e.g., de outros técnicos, pais, etc.) às suas características e necessidades"*.

*"Estes serviços educativos devem ser complementados com tarefas que envolvam uma participação comunitária que possibilite ao aluno o desenvolvimento de aptidões inerentes ao quotidiano de cada um (e.g., lazer, emprego, ajustamento social, independência pessoal, etc.)."*

O autor salienta o aspecto *«sempre que isso seja possível»*, por considerar que este não pode ser um conceito inflexível. Em primeiro lugar, devem ser sempre tidos em conta os direitos da criança com N.E.E. e o que é de facto mais adequado para ela, o que pode não passar pela permanência a tempo inteiro numa turma do ensino regular (Correia, 1997, 2008). Este princípio não é defendido por certos autores (Friend & Bursuck, 1996; W. Stainback & S., Stainback, 1996, citados por Correia, 2008), para quem a prestação dos apoios e serviços de educação especial deverá responder também às crianças com N.E.E. significativas, nas estruturas regulares de ensino.

A inclusão engloba seis princípios, segundo Sailor (1991), citado por Correia (2005), respectivamente:

1. Os alunos devem ser educados em escolas da sua área de residência, factor que promove o sentido de pertença a uma comunidade e a inserção social;
2. Na classe/escola, os alunos com N.E.E. devem ser distribuídos de acordo com a sua prevalência, o que promove a interacção entre todos os alunos e a responsabilização de toda a classe docente;
3. As escolas não devem excluir nenhum aluno baseadas na sua problemática;
4. Os alunos com N.E.E. devem frequentar ambientes adequados às suas necessidades (idade, nível de ensino), na escola regular.

Na perspectiva de Correia (2005) e Rodrigues (2006), a inclusão é uma modalidade de atendimento, onde o aluno permanece na escola e beneficia de todos os apoios especializados de que necessita, recebendo assim uma educação apropriada ao nível do seu desenvolvimento pessoal, social, emocional e académico. O modelo de ensino-aprendizagem é, na escola inclusiva, centrado no aluno e parte do conhecimento das suas necessidades individuais.

No entanto, conforme já referido anteriormente, para Correia (2005) é possível que os alunos com N.E.E. beneficiem de apoios fora da classe regular, se a sua situação específica o exigir. Madureira e Leite (2003) têm a mesma perspectiva, ao afirmarem que nas escolas deverão existir os recursos para atender

à diferença, dando as respostas que essa diferença implica; no entanto, salientam que pode haver situações excepcionais em que os alunos necessitam de uma escolarização em escolas especiais ou em contextos especiais dentro da escola regular. Embora já tenhamos referido a nova legislação anteriormente, julgamos pertinente lembrar que, com o DL 3/08, foram efectivamente consagradas modalidades específicas de educação, especificamente, Escolas de referência para o ensino bilingue de alunos surdos, Escolas de referência para o ensino de alunos cegos e com baixa visão, Unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo e Unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita. Também a reconversão das Escolas de Educação Especial em Centros de Recursos para a Inclusão (CRI), é outra medida recente, a qual prevê a possibilidade de os Agrupamentos desenvolverem parcerias com instituições particulares de solidariedade social e com centros de recursos especializados, visando diversos objectivos no atendimento aos alunos com N.E.E. de *carácter permanente*.

As mesmas autoras defendem que, sempre que possível, a escola deverá de facto garantir a educação de todos e não permitir apenas a escolarização a alguns, uma vez que todos beneficiam num contexto em que a diferença é naturalmente aceite; a escola inclusiva deve oferecer os mesmos serviços e equipamentos que existem numa escola especial, com a vantagem de oferecer experiências diversificadas mais ricas e estimulantes para todos os alunos.

Segundo Rodrigues (2006), os recursos humanos e materiais são fundamentais para o sucesso da inclusão, pois permitem melhorar a qualidade da escola, alargando o leque de respostas possíveis face à diversidade; o autor refere que para que a educação inclusiva seja uma realidade, para além de uma mudança de mentalidades, no que diz respeito ao acesso e ao sucesso da educação para todos, é necessário criar condições e recursos adequados a cada situação.

5. As escolas devem privilegiar o ensino cooperativo e a tutoria de pares, sendo estes aspectos fundamentais para criar mais oportunidades de aprendizagem.

A interajuda, a partilha e o trabalho cooperativo são factores que levam a uma maior aceitação da diferença e proporcionam a todos uma oportunidade de crescerem social e emocionalmente. *"... os alunos sem N.E.E. têm a oportunidade de tomar contacto com estes alunos e de perceber a complexidade e a diversidade das características humanas, compreendendo que a partilha de aspectos comuns e de necessidades excede as diferenças."* (Alper, Schloss, Etscheidt & Macfarlane, 1995, in Nielsen, 1999, p: 23).

6. Os serviços prestados no âmbito da educação especial, poderão beneficiar todos os alunos da escola e não apenas aqueles com N.E.E.

As escolas que se organizam de forma a dar respostas adequadas aos alunos com necessidades educativas especiais, acabam por beneficiar todos os outros alunos (os professores adquirem mais conhecimentos sobre as necessidades de cada aluno, procuram recursos, modificam atitudes) (Hegarty, 2006).

Söder (1997), citado em Marchesi (2004), afirma ainda que a inclusão modifica por completo as questões que se levantam quanto aos modelos educativos para os alunos com N.E.E., pois não se pretende saber se a integração é positiva ou negativa, mas sim como é que o aluno está na escola e na sociedade, como se sente, como vive, como se processa a transição da escola para a sociedade e o que pensa sobre as suas próprias experiências.

Outros aspectos importantes no processo de inclusão de alunos com N.E.E., são, segundo Nielsen (1999), as atitudes do professor, o ambiente de sala de aula, que deverá ser positivo e afectuoso e o tipo de discurso que se adopta, para que a inclusão tenha sucesso. Todos os intervenientes devem estar envolvidos, para que conheçam as necessidades físicas e educativas dos alunos, para assim lhes dar a resposta adequada, devendo existir os recursos necessários, humanos e materiais, na sala de aula. O autor considera também que os alunos da turma devem conhecer a problemática dos colegas com N.E.E. que a vão integrar, conhecendo os seus pontos fortes e as suas limitações.

Segundo a perspectiva de Rodrigues (2006), inclusão não é a evolução de integração; esta considerava que a diferença equivalia a deficiência; o princípio da inclusão é que todos são diferentes e que a diferença não significa deficiência. A escola inclusiva pressupõe uma população heterogénea; os professores são todos diferentes, bem como os alunos. *"A EI dirige-se aos "diferentes", isto é a... todos os alunos. E é ministrada por "diferentes.", isto é... todos os professores."* (p. 79)

Quanto aos aspectos que devem caracterizar uma escola inclusiva, na obra de Correia (2005) salientam-se alguns, tais como:

- ♦ Sentido de comunidade e de responsabilidade, onde todos os elementos participam (professores, alunos, pais, e outros agentes educativos), em que se atende à diversidade e onde se promovem ambientes que favorecem todos os aspectos do desenvolvimento social, emocional, académico, perspectiva igualmente partilhada por Marchesi (Rodrigues, 2001), que considera que todos estes factores implicam uma mudança de cultura de escola, que se efectua a partir de cada realidade escolar.

A escola inclusiva terá que produzir obrigatoriamente mudanças de fundo na organização escolar, no seu funcionamento e dinâmica da sala de aula e deverá permitir cada vez mais, uma participação maior de todos os alunos no currículo da escola, de acordo com as suas capacidades e ritmos de aprendizagem (Marchesi, 2004).

♦ Liderança eficaz; o Órgão de Gestão é a entidade responsável por dinamizar a comunidade educativa, no sentido de incentivar a inclusão. É importante que partilhe a liderança, através de equipas de colaboração, que organize e incentive a formação contínua dos professores, que envolva todos os intervenientes na resolução dos problemas da escola, no sentido de encontrar respostas adequadas para todos os alunos; este foi um dos aspectos sentidos por Canário (2006), ao relatar uma experiência pessoal do final dos anos 60, descrita neste estudo. A liderança eficaz é um dos aspectos relevantes para a construção de uma escola inclusiva para diversos autores, entre os quais, Ainscow (1998) e Rodrigues (2006).

♦ A formação dos professores e outros agentes educativos, é fundamental no desenvolvimento de atitudes positivas face à inclusão e no atendimento aos alunos com N.E.E. Baumel et al (1998), bem como Madureira e Leite (2003), constata que o professor terá que desenvolver novas atitudes e competências; ser professor exige um desenvolvimento profissional contínuo e uma reflexão crítica constante sobre a prática, sendo fundamental a troca de experiências entre profissionais (Rodrigues, 2006).

Rodrigues (2001) realça que o professor tem de perceber de que forma aprendem os alunos e como os pode ensinar, tendo em conta a sua diversidade, para que todos aprendam. É fundamental o conhecimento prévio do aluno, as suas capacidades e motivação para aprender. O mesmo autor (2006), defende que a caracterização pedagógica é fundamental para ajudar o professor a agir com todos os alunos. Ter uma perspectiva das diferenças mais comuns, é mais importante do que ter um conhecimento muito aprofundado sobre a etiologia e características das diferentes deficiências. Também o conteúdo leccionado deve ser pertinente e permitir aprendizagens significativas, tendo em conta as características de todos os alunos (Rodrigues, 2001). Nesta obra, cita Johnson e Warwick ao referirem o apoio externo, que, segundo Einser, actua como um "amigo crítico" (p.117); este apoio deverá funcionar como uma parceria e desempenhará o seu papel sobre o desenvolvimento profissional dos professores e o desenvolvimento individual dos alunos, sendo necessário que conheça e compreenda as necessidades reais da escola.

- ♦ Colaboração e cooperação entre os profissionais, com os pais/famílias e com os serviços da comunidade (educativos, saúde, outros).

Salend (1998), citado em Correia (2005), considera que todo o trabalho relativamente às decisões a tomar deverá ser desenvolvido em cooperação e os serviços existentes na comunidade devem disponibilizar os recursos necessários para que os alunos beneficiem dos apoios adequados, sempre que possível, em escolas/classes regulares. Correia (2005) reforça que para uma escola inclusiva, é importante a atitude dos profissionais, dos pais e da comunidade, os diferentes contextos que os alunos com N.E.E. frequentam e a sociedade em geral, pois todos são igualmente responsáveis pela sua construção. A mesma perspectiva tem Rodrigues (2006), ao considerar que a colaboração entre os docentes do ensino regular e do ensino especial é fundamental, no sentido de melhor compreenderem os alunos e de encontrarem em comum as estratégias e os recursos específicos que promovam o seu sucesso escolar, atendendo à sua diversidade, ou seja, ao *“Conjunto de diferenças individuais, por exemplo, estilos cognitivos e de aprendizagem, interesses, experiências adquiridas, capacidades e condições orgânicas e ambientais que, em muitos casos, devem ser objecto de intervenções individualizadas e apoios educativos apropriados.”* (Correia, 2001, p. 132).

- ♦ Os serviços de Educação Especial prestam apoio directo e/ou indirecto aos alunos com N.E.E., trabalhando em parceria com os docentes do ensino regular, devendo beneficiar igualmente todos os alunos e professores da escola, sendo esse um dos princípios da inclusão já referidos anteriormente.
- ♦ Os serviços de apoio educativo prestam apoio aos alunos com N.E.E. nas áreas definidas pelas planificações efectuadas, de forma a contribuírem para a sua inserção social;
- ♦ Ambientes de aprendizagem flexíveis, em que o ponto de partida é as características e as necessidades do aluno. Para o acesso ao currículo, utilizam-se diferentes estratégias, tais como: adequações curriculares, tutoria entre pares, uso do computador, ensino individualizado, apoios especializados; estratégias de aprendizagem baseadas na investigação, novas formas de avaliação, desenvolvimento profissional contínuo e participação total.

Ainscow (1998), decorrente de trabalhos de investigação realizados (Ainscow & Muncey, 1989), concluiu que o êxito das escolas se deve, não só a alguns dos aspectos aqui enunciados, nomeadamente, a capacidade de liderança na escola e a capacidade desta em proporcionar experiências diversificadas a todos os alunos, mas também a aspectos intrínsecos à personalidade dos profissionais, como

a confiança que têm nas suas capacidades de resposta, o optimismo que sentem face ao sucesso que esperam dos alunos e ainda aos processos contínuos de orientação e avaliação do progresso educativo dos alunos.

As vantagens das classes heterogéneas são apontadas por Rodrigues (2006), por favorecerem experiências diversificadas, permitindo ao aluno lidar com situações mais próximas das vividas ao longo da sua vida pessoal e profissional; as classes heterogéneas de uma escola inclusiva são mais semelhantes aos ambientes sociais naturais, onde diariamente surgem situações conflituais que levam à necessidade de chegar a estratégias de negociação e acordo, sendo por isso as que melhor permitem ao aluno uma Educação de qualidade. A mesma perspectiva demonstra Correia (2003), o que se confirma pela seguinte afirmação "*a heterogeneidade que existe entre os alunos é um factor muito positivo, permitindo o desenvolvimento de comunidades escolares mais ricas e mais prófícuas.*" (p.21).

O desenvolvimento de práticas inclusivas não é facilitado ou dificultado em função do número de alunos por turma, segundo Rodrigues (2006), uma vez que o facto de atender às necessidades de cada aluno não implica um atendimento individual; na gestão da sala, o professor deverá permitir diferentes tipos de aprendizagem e de interacção, de forma a responder às características e necessidades de todos os alunos, sendo valorizadas as experiências anteriores, como motor para novas aprendizagens.

De acordo com a literatura consultada e com diversos autores já citados, a percepção comum é a de que todos os alunos beneficiam com uma escola inclusiva. Muitos daqueles que à partida não têm necessidades educativas especiais, têm maior possibilidade de sucesso com uma escola aberta, eficaz e com qualidade, que pretende o desenvolvimento global dos alunos, em que todos se sentem aceites, valorizados e em que aprendem uns com os outros (Correia, 2005).

*"Hoje entendemos que a diversidade e a diferença são valores positivos e factores importantes de progresso"* (Rodrigues, 2001, p. 22).

Investigações recentes vêm pôr em evidência as vantagens da frequência da escola regular, em regime de inclusão, dos alunos com N.E.E., mesmo nos casos mais profundos. Assim, Nogueira e Rodrigues (2006), analisando os resultados de um estudo comparativo entre dois grupos de cinco alunos, entre os 11 e os 15 anos de idade, com deficiência mental profunda e multideficiência e os respectivos modelos educativos que frequentam: um modelo de escola especial e um modelo integrado, em que a escola especial funciona como centro de recursos, realçam os seguintes aspectos, fundamentando-os com base em diversos autores:

- A escola regular promove a integração social e escolar; as dificuldades que surgem constituem desafios e a escola procura valorizar as respostas educativas que são dadas aos alunos com N.E.E.;
- A escola especial promove a segregação dos alunos em relação ao seu meio natural (residência/comunidade);
- A escola regular conseguiu responder às necessidades dos alunos e famílias, com os recursos que tinha, não havendo diferenças significativas a este nível na escola especial;
- O pessoal docente da escola regular não tinha menos experiência, nem conhecimentos, para trabalhar com estes alunos, do que os docentes da escola especial;
- A escola regular apresenta um carácter heterogéneo da população escolar, com modelos adequados de referência, o que não acontece no modelo de ensino especial, em que existe um afastamento da “normalização”;
- Promove um ambiente de aceitação face aos alunos com deficiência profunda, reconhecida por todos os intervenientes;
- Valoriza os aspectos socioculturais da inclusão, o que diferentes autores citados no estudo consideram ser o mais relevante a oferecer a estes alunos;
- Ambos os modelos reflectem os princípios subjacentes que defendem e os objectivos que privilegiam: a integração com os pares e as interacções no caso da escola regular; os cuidados pessoais e segurança, o treino individual, entre outros, no caso do ensino especial.
- O sucesso da integração no ensino regular depende em parte dos recursos disponíveis na escola do ensino especial, o que o autor refere que pode ser um factor negativo, ao manter a ideia da necessidade desta dependência de recursos humanos e materiais, ao invés de criar os recursos adequados e necessários na escola do ensino regular.

É ainda sublinhada a diferença de financiamento entre os dois modelos, a favor do especial, embora isso não pareça reflectir-se na resposta dada aos alunos. O autor refere finalmente a discrepância entre as políticas inclusivas defendidas e a política de financiamento, aspectos sublinhados por diversos autores.

À semelhança de tantos outros citados ao longo do capítulo, este estudo vem corroborar alguns dos aspectos enunciados sobre as vantagens da inclusão nas escolas regulares para todos os alunos com N.E.E., reforçando no entanto, a necessidade destas conseguirem as alterações na sua organização, para encontrar as respostas mais adequadas. Neste estudo, o autor atribui parte do sucesso da integração à dependência dos recursos existentes na escola do ensino especial, recursos que ainda não existem na escola do ensino regular.

## **II – INCLUSÃO E CURRÍCULO**

### **1. Currículo - projecto curricular e desenvolvimento curricular**

Tendo sido efectuado, no primeiro capítulo, um progressivo enquadramento legislativo relativamente à educação especial, concluímos esse ponto abordando a situação legislativa actual em Portugal.

Pretendemos agora referir alguns aspectos relativos ao currículo, especificamente ao projecto e desenvolvimento curricular, tendo como ponto de referência os alunos com necessidades educativas especiais.

Começaremos assim por salientar que, em Portugal, as grandes reformas curriculares ocorreram nos anos 60/70 e na transição dos anos 80 para os anos 90. Como já referimos anteriormente, foi também nesta segunda fase que se começaram a concretizar legalmente algumas práticas já existentes com os alunos com deficiência.

Numa breve abordagem, referiremos que a primeira grande reforma educativa, com influência nas actuais concepções e modelos relativos à Educação Especial é a conhecida por Reforma Veiga Simão. Um dos objectivos pretendidos com esta reforma era que todos os portugueses tivessem acesso à educação, embora o direito à educação e à cultura só tenham sido reconhecidos formalmente, pela primeira vez, na Constituição de Abril de 1976 (artigo 73º). Também no seu artigo 74º, *"O Estado reconhece e garante a todos os cidadãos o direito ao ensino e à igualdade de oportunidades na formação escolar."* Relativamente aos cidadãos portadores de deficiência, o capítulo "Direitos e Deveres Sociais", no artigo 71º, consigna que *"Os cidadãos física ou mentalmente deficientes gozam plenamente dos direitos e estão sujeitos aos deveres consignados na Constituição, com ressalva do exercício ou do cumprimento daqueles para os quais se encontrem incapacitados."*

Decorrente de algumas alterações nas políticas educativas, já anteriormente enunciadas, começou assim a surgir nas escolas uma população escolar mais heterogénea, por oposição à população homogénea que tinha anteriormente acesso à educação, de acordo com o seu estatuto social. As orientações educativas apontavam no sentido dos processos de construção de conhecimento e apropriação de aprendizagens pelos alunos (Roldão, 1999b). A mesma autora (1999a) aponta algumas práticas inovadoras introduzidas com a Reforma Veiga Simão, como o trabalho interdisciplinar colaborativo, ao nível da educação cívica, nomeadamente, o conhecimento e intervenção na vida da comunidade, e a colaboração no sentido da resolução de problemas comuns.

A segunda grande reforma já se enquadrou nas directrizes da L.B.S.E., de 1986, e introduziu mudanças significativas na organização curricular do ensino básico e secundário. Houve a preocupação, ao nível da legislação, de incluir no currículo áreas de formação transversal; por exemplo, a Área-escola (mais tarde substituída pela Área de Projecto) tinha por objectivo a existência de tempos curriculares para a realização de actividades ao nível da cidadania e da formação pessoal e social, numa vertente interdisciplinar, procurando uma articulação entre a escola e o meio onde estava inserida. (Pacheco, 1996; Roldão, 1999a).

Outras alterações consideradas significativas por Pacheco (1996) foram: a criação de um novo regime de avaliação para os alunos, com o objectivo de promover o sucesso educativo, e a oferta de formação profissional.

Actualmente, segundo Roldão (1999b), espera-se que a escola transmita “referenciais de conhecimento” e competências ao nível funcional, que permitam aos indivíduos adquirirem/procurarem outros conhecimentos e serem responsáveis pelos seus processos de formação e inserção na vida social e profissional. A autora considera que cabe à escola desenvolver competências necessárias à vida social dos indivíduos (que lhes permitam a resolução de problemas, a tomada de decisões...) e competências para aceder a bens culturais, que não engloba em aprendizagens consideradas socialmente úteis ou produtivas, mas que considera que contribuem para a qualidade de vida pessoal e social dos indivíduos (como, por exemplo, a arte e a música).

Devido a transformações sociais e institucionais e ao reconhecimento pela sociedade de que todos os cidadãos têm o direito a uma educação de qualidade, procurou-se definir um currículo, (Roldão, 1999b, p: 28),

*Como um percurso diferenciado e significativo que, através de opções diferentes, possa tornar mais semelhante o nível de competências à saída do sistema escolar, competências de que todos precisarão igualmente, e de que dependerá sem dúvida o sucesso social e pessoal das suas vidas.*

Uma das preocupações actuais da escola é redefinir o currículo, de modo a permitir a aquisição das competências e aprendizagens a todos os alunos que a frequentam, tendo em conta a diversidade que caracteriza as sociedades e particularmente as escolas. Este aspecto torna-se especialmente relevante, quando nos referimos à inclusão de alunos com N.E.E.

Segundo Roldão (1999b), o currículo engloba o conjunto das aprendizagens que se esperam socialmente e que a escola garante a todos os cidadãos, sendo entendido como “*O corpo de aprendizagens socialmente reconhecidas como necessárias, sejam elas de natureza científica, pragmática, humanista, cívica,*

*interpessoal ou outras.*” (p. 34). Ao falar de currículo pensa-se obrigatoriamente no que se espera que a escola ensine (o quê) e quais são as finalidades e os objectivos dessas opções (para quê), ou, como reflecte Torres González (2002), no que os professores vão ensinar e os alunos vão aprender, tendo em conta aproveitar as experiências de todos os envolvidos, como forma de enriquecer o seu desenvolvimento, mas compreendendo, por outro lado, que alguns aspectos da individualidade de cada um não serão realçados, embora sendo importantes no grupo.

Com a mesma perspectiva de Roldão (1999b), outros autores definem currículo, como “*Todas as experiências de aprendizagem planeadas e orientadas pela escola*” (Por exemplo, Polloway, Patton e Serna, 2001, citados por Correia, 2008, p. 122).

Tomando como referência a especificidade das respostas ao aluno com N.E.E., Correia (2001) alarga os contextos para a realização das aprendizagens, ao definir currículo como o “*Conjunto de experiências a que o aluno é exposto nos ambientes onde interage (escola, casa, comunidade) devendo estas experiências reportar-se à forma como a informação deve ser seleccionada, priorizada, sequenciada e organizada.*” (p. 137).

O currículo é, segundo Torres González (2002), o instrumento que a escola possui que lhe permite adaptar-se às necessidades dos alunos. A sua construção depende dos órgãos administrativos das escolas e das políticas nacionais, mas as decisões relativamente à forma como se adapta ao contexto escolar e aos alunos que o frequentam, envolve os professores e o trabalho de colaboração entre eles.

Atendendo às características da escola inclusiva, diferentes autores (Hegarty & Pocklington, 1981; Brennan, 1988), na mesma obra, analisam os aspectos que o currículo comum terá que incluir para responder à heterogeneidade, às necessidades individuais dos alunos.

- ♦ *Relevante nos conteúdos*, tendo em conta a experiência das crianças, aspecto também salientado por Rodrigues (2001), quando diz que as aprendizagens devem ser significativas, tendo em conta as características dos alunos;

- ♦ *Flexível*, partindo das necessidades dos alunos e da metodologia dos professores, o que para os autores Hegarty e Pocklington (1981) equivale a um equilíbrio entre a teoria e a prática. Forteza e Pomar (1997) consideram que deve permitir mudanças face aos diferentes contextos escolares, dando assim alguma autonomia aos professores.

*“Hoje em dia, são cada vez mais numerosos os autores que pensam que, embora seja importante saber o que é preciso fazer e como fazer,*

*também importa saber por que e para que é preciso fazê-lo.”* (Imbernón, 1994, in Torres González, 2002, p. 147)

- ♦ *Amplo*, o que para Brennan (1988) implica a colaboração entre os intervenientes na organização escolar (pais, professores, órgãos de liderança, comunidade);
- ♦ Brennan (1988) refere ainda que o currículo tem que ser *realista*, ou seja, possível de realizar no contexto em que se aplica;
- ♦ Para Hegarty e Pocklington (1981), terá ainda que ser *diferenciado*, em resposta às necessidades individuais dos alunos, bem como dinâmico/progressivo.

Com base nestas características e condições, surge assim o *currículo equilibrado*, proposto por Brennan, que resulta de três modelos de construção curricular: baseado nas situações, que se relaciona com o contexto onde é desenvolvido, baseado nos objectivos, nas aprendizagens a desenvolver, e baseado no processo, útil ao conhecimento necessário na resolução de problemas.

*“O currículo mais eficaz é aquele que se reformula constantemente em função da evolução de suas variáveis circundantes e, também, determinantes.”* (Balbás, 1995, in Torres González, 2002, p. 143)

Além dos aspectos já referidos que um currículo para a diversidade deve incluir, também Munoz e Maruny (1993), citados na obra de Torres González (2002) consideram que:

- ♦ Tem que procurar dar resposta aos alunos na sua totalidade, quer tenham ou não problemas, agrupando-os pela sua heterogeneidade;
- ♦ Estar relacionado com as normas orientadoras, nomeadamente, do projecto da escola;
- ♦ Ter o currículo comum como elemento de referência;
- ♦ Utilizar os recursos necessários para promover o processo de ensino-aprendizagem dos alunos com N.E.E.;
- ♦ Fomentar o trabalho em colaboração e a partilha de responsabilidades;
- ♦ Valorizar a avaliação qualitativa no processo educativo, como forma mais eficaz de reconhecer as diferenças.

O autor cita ainda Wang (1995), quando esta salienta a importância de existir grande rigor na avaliação e planeamento, em todas as etapas que relacionam o projecto de escola com o desenvolvimento curricular, exigindo uma acção muito estruturada.

"...O projecto (curricular), é o elo de união entre a teoria pedagógica e a acção. Refere-se ao quê, ao para quê, ao como e ao quando. Implica um processo fundamentado de decisão." (Benedito, 1987b, in Torres González, 2002, p. 141)

O projecto curricular elaborado leva ao desenvolvimento curricular, que consiste em construir, implementar e adaptar o currículo planeado, tendo em conta o que se pretende ensinar e as condições em que esse ensino se vai efectuar. Este processo, a que Zabalza (1991) chama "programação", consiste na concretização do projecto curricular na prática e na adaptação às características do contexto em que se efectua. O autor sublinha que são processos progressivos, de acordo com cada realidade. Forteza e Pomar (1997), citados em Torres González (2002), apresentam a mesma perspectiva, salientando as características do desenvolvimento do currículo:

- ♦ Compreender o contexto escolar permite encontrar respostas diferenciadas;
- ♦ Compreender que existem diferentes formas de gerir o processo de ensino-aprendizagem, respeitando-se assim os ritmos individuais;
- ♦ Ver o professor com alguma autonomia na sua função, como alguém que pensa sobre a sua actuação, avalia e decide.

Relativamente à concretização do desenvolvimento curricular, os especialistas apontam diferentes modelos e estratégias; analisando-os na perspectiva da resposta à diversidade, especificamente quanto aos alunos com N.E.E., referimos Rodriguez (1993), citado pelo mesmo autor, que traça alguns procedimentos metodológicos:

- ♦ Aceitar a diversidade, transformar as práticas pedagógicas, adaptando-as às diferenças dos alunos e permitindo-lhes o acesso à aprendizagem;
- ♦ Ser flexível, implementando adaptações sempre que necessário;
- ♦ Manter uma prática docente aberta, tendo em conta não só a aula/turma, mas também o projecto curricular da escola.

Na realidade de Portugal, de acordo com a legislação entretanto produzida, Leite (2005) explica a organização escolar da seguinte forma: o Currículo Nacional (CN) deverá ser adaptado aos contextos em que é desenvolvido e será o ponto de partida para o trabalho a desenvolver, sendo ajustado de forma a responder às necessidades de cada escola, turma e aluno. Importa no entanto salientar, como afirmam A. Rodrigues (1991) e Correia e A. Rodrigues (1997), que não há referência aos alunos com N.E.E. nas reformas curriculares que têm sido

efectuadas, existindo por parte de alguns professores o sentimento de que a legislação referente à educação dos alunos com N.E.E. se dirige aos professores de educação especial.

Em nossa opinião, este sentimento tem prevalecido nas escolas, havendo muitas vezes a sensação que os alunos com N.E.E. “pertencem” aos professores de educação especial, parecendo que se desenvolvem dois currículos paralelos, o regular e o especial.

Cada escola define o seu Projecto Educativo (PE) de acordo com as características e necessidades da comunidade onde se insere a escola e os problemas aí identificados, onde constam as intenções, orientações e acções a empreender.

O Projecto Curricular de Escola (PCE) é o instrumento formal que permite delinear as orientações pedagógicas da escola, a forma como se operacionalizam os processos interdisciplinares e transdisciplinares e todo o processo de ensino-aprendizagem, bem como os critérios de avaliação das aprendizagens. Este momento da organização curricular corresponde à primeira fase de concretização dos ajustamentos e adequações curriculares (Manjón et al, 1993; Correia et al, 2008). Também Torres González (2002) cita León (1995), o qual considera importante que as escolas sigam alguns princípios na sua própria concepção como escola e como organização, nomeadamente: acordar procedimentos relativamente ao processo de identificação e avaliação das necessidades educativas especiais; elaborar propostas curriculares diversificadas que respondam às diferenças individuais dos alunos; manter uma organização flexível na escola e programar o papel dos professores de apoio e as estratégias de colaboração com outros especialistas. Estes aspectos organizativos da escola competem a todos os professores (Landivar, 1994).

Ao nível de cada turma, é então definido o Projecto Curricular de Turma (PCT), de acordo com as suas características. Este instrumento permite definir toda a dinâmica do processo ensino-aprendizagem na turma: a prioridade na abordagem dos conteúdos, na gestão do espaço e dos recursos. Manjón et al (1993) e Correia et al (2008) definem esta como a segunda fase de concretização dos ajustamentos e adequações curriculares. Correia et al (2008) consideram que, além dos professores da turma, esta fase deverá envolver igualmente o grupo disciplinar dos professores do CT. O CT caracteriza a turma e estabelece as regras e os objectivos comuns, define as normas de funcionamento gerais, e, ao nível do grupo disciplinar, serão elaboradas as planificações para cada disciplina (mensais, trimestrais e anuais).

Seguindo a perspectiva de Leite (2005), dentro de cada turma e partindo do PCE, são então elaboradas as adaptações curriculares individualizadas, de acordo com as características e necessidades de cada aluno, nomeadamente, dos alunos com N.E.E., tema este que será desenvolvido numa fase posterior do trabalho.

Relativamente às propostas curriculares para os alunos com N.E.E., apresentamos a classificação de Hegarty e col. (1985), citado em (Correia & Rodrigues, 1997; Correia et al, 2008):

- a) Currículo regular com ou sem apoio;
- b) Currículo regular com algumas modificações;
- c) Currículo regular com reduções significativas;
- d) Currículo especial com acrescentos;
- e) Currículo especial.

A resposta aos alunos com N.E.E. irá assim desde o currículo comum, no horário da turma, com alguns apoios, ajustamentos ou adaptações, até ao currículo especial (denominado na mais recente legislação portuguesa, DL 3/08, currículo específico individual), onde, apesar da variedade de propostas curriculares que aqui se incluem, os alunos têm na prática um currículo paralelo ao currículo regular.

Segundo Correia et al (2008), nas três primeiras classificações, tenta-se que os alunos acompanhem o currículo comum; as modificações da alínea b) podem implicar alterações ao nível dos objectivos, sem que se alterem os objectivos gerais de ano/ciclo. Estas modificações podem incluir cortes, acrescentos ou alterações no currículo comum. Na obra de Torres González (2002), Hogdson e Clunies-Ross (1988) consideram estas modificações significativas e prevêem que possam também incluir alterações na sequência dos objectivos e conteúdos, não prevendo, por outro lado, as reduções significativas do currículo, de Hegarty e col (1985) acima referidas.

Quando a intervenção já requer reduções significativas no currículo comum, pressupõe-se que as dificuldades do aluno com N.E.E. são maiores, podendo ser necessário efectuar cortes e alterações nos programas de algumas ou de todas as disciplinas do currículo, e pensar as prioridades ao nível das aprendizagens, ou seja, quais as disciplinas e/ou conteúdos que serão importantes para o aluno desenvolver. Neste modelo, já se coloca por vezes a importância de desenvolver aspectos relacionados com a autonomia e com a preparação para a vida pós-escolar. Os autores alertam para o facto deste modelo de atendimento exigir respostas específicas da escola, nomeadamente, ao nível da gestão dos apoios necessários, espaços, tempos e horários para acompanhamento aos alunos e para as reuniões de organização dos professores/técnicos envolvidos.

No currículo especial com acrescentos, os autores consideram que deverão ser tidas em conta as características específicas dos alunos, quanto às áreas académicas a desenvolver, e que será fundamental a integração de áreas relacionadas com a autonomia pessoal e social, preparação para a vida activa /profissional, participação na vida cívica na sua comunidade; as modalidades existentes poderão incluir os contextos da turma a que os alunos pertencem e outros que a própria escola organize. Segundo Hogdson e Clunies-Ross (1988) referidos em Torres González (2002), este tipo de currículo é desenhado a partir das diferenças dos alunos e não das suas semelhanças; consideram que é ampliado em alguns aspectos considerados secundários e que pode ser acessível a todos os alunos.

Relativamente aos currículos especiais, Correia et al (2008) apresentam modelos que têm variado desde currículos destinados ao desenvolvimento das capacidades ao nível da autonomia pessoal e social, com pouco relevo para o desenvolvimento de aptidões académicas, currículos muito estruturados baseados em métodos behavioristas, ou baseados em métodos desenvolvimentistas, que prevêm o desenvolvimento de realizações mais simples para outras mais complexas, ao nível das várias áreas do desenvolvimento.

Os autores Hogdson e Clunies-Ross (1988), citados em Torres González (2002), apontam os currículos especiais apenas para os alunos que frequentam turmas de educação especial em tempo integral, com excepção da participação esporádica em algumas actividades extra-curriculares.

Os currículos funcionais (Correia et al, 2008), são currículos em que se procura, por um lado, que os alunos desenvolvam as capacidades ao nível da autonomia pessoal e social e por outro, promover a sua inserção em todos os serviços (cívicos, culturais, desportivos, laborais, entre outros) da comunidade e as mesmas oportunidades facultadas aos jovens da sua faixa etária. As aprendizagens partem das características e dos interesses dos jovens e são realizadas nos contextos da vida real onde pertencem, com o objectivo que consigam aí funcionar da forma mais autónoma possível. A mesma perspectiva revela Leite (2005), quando afirma que estes currículos existem quando são eliminados todos os conteúdos e objectivos do currículo comum, passando a haver um currículo alternativo e não adaptações curriculares, em que se preconizam competências relacionadas com a adaptação social e com a autonomia pessoal e social, muito viradas para as actividades de vida diária.

Num trabalho de investigação realizado em Portugal, Bénard da Costa (2006) realça a importância dos *programas educativos funcionais* para os alunos com

*deficiências intelectuais acentuadas*, como uma estratégia fundamental para pôr em prática os princípios da escola inclusiva, consignadas na Declaração de Salamanca.

Esta autora refere a obra do Professor Lou Brown, da Universidade de Wisconsin, EUA, com o objectivo de dar a conhecer uma abordagem da perspectiva educativa funcional, que se tem mostrado eficaz na inclusão educativa, social e profissional da população com *deficiências intelectuais acentuadas*, uma grande percentagem da qual se mantém, nas palavras de Bénard da Costa (2006b, p. 2), "*Em situações de segregação, inactividade, dependência e solidão*", ao contrário do que tem sido consignado em conferências mundiais já assinaladas neste estudo e mais recentemente na Convenção Internacional das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, assinada em 30 de Março de 2007, por 82 países, entre os quais, Portugal. Aponta, assim, os princípios fundamentais da perspectiva educativa funcional (p. 3):

- Conseguir que os alunos com *deficiências intelectuais acentuadas* tenham uma vida com qualidade e que funcionem da forma mais autónoma e integrada que for possível, no seio familiar, na escolar regular, na comunidade a que pertencem, o que se traduz em que, ao longo da sua vida, vivam no seu meio familiar, frequentem as escolas de ensino regular da sua área de residência, tenham oportunidades de convívio com pessoas sem deficiência, beneficiem e possam utilizar os diversos espaços da comunidade onde residem (lazer, trabalho...), tenham um papel activo nas decisões sobre a sua vida e que, na idade adulta, trabalhem em serviços da comunidade e sejam remunerados pelo seu trabalho.

Embora tendo já sido referido no nosso trabalho que a inclusão de alunos com N.E.E. beneficia toda a comunidade escolar, consideramos pertinente realçar que o Professor Lou Brown atribui especial importância ao facto dos alunos com *deficiências intelectuais acentuadas*, terem acesso às escolas do ensino regular, numa perspectiva da construção de uma sociedade inclusiva. Este especialista considera que, além de beneficiar estes alunos, terá um impacto no modo como a população escolar que convive com eles aceitará a deficiência e a sua posterior inserção social e laboral.

A *transição para a vida activa* é, sem dúvida, uma das etapas pretendidas na perspectiva educativa funcional, que Bénard da Costa (2006b) nos apresenta. Esta autora defende que o percurso escolar dos alunos com *deficiências intelectuais acentuadas* se vai diversificando, face aos alunos sem deficiência, à medida que estes progridem na escolaridade, e que incluirá competências consideradas essenciais para a vida, as quais deverão ser ensinadas/realizadas nos contextos em

que se desenvolvem habitualmente (casa, comunidade, locais de tipo laboral). Estes tempos deverão ser mais prolongados a partir dos 14/15 anos do aluno e deverão ter por objectivo a *transição da escola para a vida activa*, embora, como salienta Bénard da Costa (2006b), se deva manter o carácter pedagógico das actividades, realizadas em diferentes locais de trabalho na comunidade.

De acordo com os objectivos da perspectiva educativa funcional que analisamos, os programas educativos devem ser individualizados, adequados à idade cronológica do aluno, incluir actividades funcionais, segundo Lou Brown (Bénard da Costa, 2006b, p. 7), "*Aquela que se não for realizada pelo aluno terá que ser realizada por outra pessoa*" e não funcionais, que podem ser praticadas fora do ambiente escolar e ao longo da vida do aluno, nos diversos ambientes que frequenta. Estas actividades deverão desenvolver-se no espaço escolar e em espaços não escolares, onde intervêm profissionais e não profissionais, ou seja, pessoas que de algum modo lidam com o aluno em determinado contexto e respondem às expectativas das famílias e dos alunos.

Embora tenham sido apresentadas diferentes propostas curriculares, Torres González (2002) remete para as orientações da Unesco (1986) os três aspectos que estas propostas deverão sempre conter, relativamente aos alunos com necessidades educativas especiais:

- Ser implementadas em escolas e turmas regulares, seguindo o princípio da normalização;
- Ter validade ecológica, ou seja, o processo de ensino-aprendizagem deverá estar relacionado com as capacidades necessárias ao funcionamento no ambiente onde os alunos se inserem;
- Ter validade educativa, o que implica que as aprendizagens devem ser funcionais, tendo em conta o desenvolvimento da autonomia do aluno.

Estudos recentes efectuados em escolas de quatro países, incluindo Portugal, de situações bem-sucedidas relativas à educação inclusiva, apresentam-nos alguns dados conclusivos (Pacheco, Eggertsdóttir & Marinósson, 2007). Parece-nos relevante salientar alguns desses dados relacionados com o planeamento curricular, uma vez que vêm ao encontro do que tem sido exposto neste estudo:

- ◆ Os currículos devem ser flexíveis, de forma a responder a todos os alunos e devem promover o desenvolvimento de competências académicas e sociais; os professores devem investir no crescimento social dos alunos, promovendo e incentivando as suas iniciativas e levando-os a participar de forma activa nas decisões da sala e nas actividades;

- ◆ Os professores das turmas são os responsáveis pelo planeamento curricular e pela sua implementação para todos os alunos, e a escola e as famílias colaboram activamente;
- ◆ É fundamental preparar o ambiente de trabalho, planejar antecipadamente, permitindo diferentes experiências de aprendizagem e partindo do princípio de que todos os alunos têm necessidades especiais; o que beneficia alguns alunos, poderá beneficiar todos;
- ◆ Criar diferentes formas de organização na sala de aula é positivo para os alunos: trabalho individual; realizar actividades num mesmo contexto, com objectivos diferentes de aprendizagem (trabalho a pares ou em pequenos grupos); formação de grupos heterogéneos; actividades de investigação; diversificar a utilização de espaços;
- ◆ A aprendizagem cooperativa é benéfica para todos os alunos; a interacção entre os alunos depende da liderança do professor;
- ◆ Relativamente às adequações curriculares, ou seja, alterar tarefas, o modo como são realizadas ou os seus objectivos, devem destinar-se a todos os alunos e não apenas aos que têm N.E.E., devem ter sempre em vista a maior participação possível em sala de aula, facilitando a inclusão e a sua elaboração envolve a colaboração de pais e profissionais;
- ◆ Os PDI ou PEI (programa educacional individualizado) poderão ser positivos, de acordo com as características e necessidades dos alunos, se envolverem o contexto da sala de aula e não promoverem a exclusão; têm por objectivo que os alunos beneficiem do currículo comum. A responsabilidade pela sua implementação é partilhada por professores, pais, técnicos especializados, sendo fundamental a priorização de tarefas que cada envolvido deve desenvolver;
- ◆ O PEI de curto prazo parece beneficiar todos os alunos; um PEI específico para alguns alunos parece justificar-se apenas quando apresentam grandes limitações ao nível cognitivo, social e emocional e tem em conta as interacções sociais dos mesmos;
- ◆ O trabalho em equipa/parcerias entre professores beneficia todos os alunos; permite uma responsabilização comum, um maior conhecimento de todos os alunos, dar-lhes mais atenção e encontrar formas mais adequadas de lhes responder. O trabalho conjunto envolve a tomada de decisões, planeamento, definição de estratégias, avaliação, ensino, trabalho dentro e fora da sala;

- ◆ Os professores necessitam de apoio para melhorar a sua actividade com alguns alunos, ao nível da compreensão das suas deficiências, da comunicação e da relação;

## **2. Currículo - Adequações no processo de ensino e aprendizagem**

Na sequência do que temos vindo a desenvolver relativamente ao projecto e desenvolvimento curricular, debruçamo-nos agora mais atentamente sobre a sua concretização face aos alunos com necessidades educativas especiais.

Segundo Correia (2005; 2008), o modelo de atendimento à diversidade (MAD) é a melhor forma de responder adequadamente às necessidades dos alunos. Implica ter uma perspectiva global, do ponto de vista legislativo, social e psicopedagógico, isto é, conhecer os factores sociais, culturais e económicos da família, o contexto de ensino-aprendizagem onde os alunos estão inseridos e as suas necessidades educativas. O modelo de atendimento à diversidade que o autor preconiza, envolve o conhecimento do aluno, a planificação, intervenção e reavaliação. Implica que as escolas se organizem, tendo em conta o meio socioeconómico e cultural onde se inserem, os recursos de que dispõem, as características e experiência da sua classe docente, bem como as características, motivações e expectativas dos alunos que a frequentam, para que consigam dar a resposta mais adequada aos alunos com N.E.E. nas estruturas regulares de ensino.

Com base neste pressuposto, referimos Correia et al (2008, p. 95) ao falarem do conceito de diferenciação pedagógica:

Diferenciar o ensino pressupõe alterar o ritmo, o nível ou o género de instrução, tendo por base as capacidades e necessidades de cada aluno, ou seja, o professor, depois de analisar a informação que tem ao seu alcance, deve partir para o estudo do currículo, para a diferenciação pedagógica, onde os seus objectivos de ensino se entrecruzam com os objectivos de aprendizagem desse mesmo aluno.

A diferenciação pedagógica, ou curricular, é um princípio fundamental da escola inclusiva, que não promove uma efectiva igualdade de oportunidades entre todos os alunos, se o não fizer (Rodrigues, 2006).

Esta é, aliás, uma das características do currículo para Balbás (1995), citado em Torres González (2002), que, na mesma perspectiva de autores referidos anteriormente, considera igualmente que este tem que ser amplo, equilibrado e relevante.

Torres González (2002) considera a diferenciação curricular a forma de responder à diversidade, particularmente face às necessidades individuais dos alunos com N.E.E.; permite utilizar currículos diferentes para alunos/grupos de alunos diferentes na escola regular, na mesma sala de aula ou em salas diferentes, perspectiva partilhada por Correia et al (2008), que prevêem ainda que todos os alunos realizem as mesmas actividades mas com níveis de dificuldade diferente. "*Variar não é, pois, forçosamente sinónimo de diferenciação e diferenciar não exige necessariamente a variação.*" (p. 133).

Segundo a perspectiva de Torres González (2002), os currículos diferenciados estão pouco relacionados com o currículo comum, uma vez que se adaptam às necessidades individuais dos alunos, o que "*exige que nos transfiramos da lógica da homogeneidade para a lógica da diversidade*" (Pérez Gómez, 1994, cit in González, 2002, p. 131).

O autor cita ainda Gimeno (1992a) ao referir que a diferenciação curricular implica algumas dificuldades, tais como: as opções a efectuar num currículo desenhado para todos, a diversidade da população escolar num sistema que se organiza tendo em conta a homogeneidade e a falta de recursos, relativamente ao número de alunos que cada professor tem à sua responsabilidade.

Pensando nos interesses e necessidades específicas de aprendizagem dos alunos, Correia et al (2008), tal como Torres González (2002), consideram as adequações curriculares a resposta mais adequada, no contexto escolar. São elaboradas no âmbito do currículo comum, constituindo uma estratégia dos professores para responder às características e necessidades individuais dos alunos, atendendo às suas capacidades e não às suas diferenças. Segundo Correia et al (2008), as adequações curriculares representam a concretização da flexibilidade curricular, que consta da adaptação e da aplicação do currículo à heterogeneidade dos alunos e às características da própria escola, tal como também defendem Wang (1995), citada em Torres González (2002), Roldão (1999) e Leite (2005).

Os autores consideram que os professores se deverão basear em ajustamentos (estratégias que o professor utiliza procurando que os alunos aprendam o mesmo que os pares e sejam sujeitos à mesma avaliação) e adaptações curriculares (alterações ou suplementos ao currículo), partindo do conhecimento que têm dos alunos e procurando os recursos e os serviços, nomeadamente, de educação especial, para encontrar as respostas mais adequadas tendo por objectivo o seu sucesso escolar (Correia et al, 2008).

(...) Vê-se o êxito como uma consequência da resposta ao ambiente de aprendizagem mais do que como resultado das diferenças nas características e capacidades básicas do aluno que aprende. Mais ainda, a tarefa da escola é

proporcionar um ambiente de aprendizagem que capacite “todos” os alunos para ter êxito, apesar das suas diferenças iniciais. (Wang, 1995 cit in Torres González, 2002, p. 131-132).

Como já tinha sido referido anteriormente, Manjón et al (1993) e Correia et al (2008) distinguem diferentes fases na concretização ou contextualização das adequações curriculares a efectuar, propondo a sua flexibilização de forma a responder da forma mais adequada aos interesses, necessidades, ritmos de aprendizagem e experiências dos alunos.

A primeira fase é ao nível do projecto curricular de escola (PCE), onde, de acordo com as características de cada escola, se definem os grandes blocos de objectivos e conteúdos que procuram dar resposta a todos os alunos que a frequentam; Manjón et al (1993) consideram que as medidas aqui tomadas têm um papel importante na integração dos alunos com N.E.E., a diferentes níveis:

- Organização escolar, nomeadamente na tomada de decisões na identificação, avaliação e apoio aos alunos; estas medidas facilitam o acesso ao currículo a todos os alunos, especificamente aos alunos com N.E.E., implicam o trabalho em equipa na elaboração do modelo que a escola se propõe seguir e no seu desenvolvimento, bem como nas alterações que virá a sofrer. Deverão ter em conta a transição entre os diferentes ciclos de ensino nas escolas (Landivar, 1994);
- Serviços de orientação, que definem as condições para a aplicação das adequações ao currículo;
- Serviços de tutoria, o que inclui, por exemplo, a coordenação do papel dos professores envolvidos e o papel da família nos apoios a prestar.

Outra fase será ao nível da turma, onde Manjón et al (1993) propõem a programação de Rodriguez (1988), que se organiza em três tipos de estratégias: ateliês, projectos de investigação e programas específicos, para que o aluno com N.E.E. participe no seio da sua turma. Referem ainda outras medidas, entre as quais:

- Apoios individualizados/reforços pedagógicos ou “cantinhos de actividades”, que preferem aos programas específicos antes referidos e que incluem, por exemplo, organização por grupos para o desenvolvimento de técnicas de estudo, estratégias de aprendizagem, desenvolvimento de capacidades e estratégias cognitivas, entre outros.

Da concretização ao nível da turma, passa-se ao aluno individualmente e à necessidade dos ajustamentos e adequações curriculares que cada um precisa, no contexto da turma, e das actividades realizadas no quotidiano da escola, se necessário.

Estas adaptações individuais (Landivar, 1994), são tarefa de todos os professores envolvidos no processo educativo dos alunos, sendo fundamental a colaboração do professor de educação especial/outros técnicos, de forma a responder aos ritmos de aprendizagem dos alunos com N.E.E.; estão ainda envolvidos os pais e o órgão de gestão da escola (Manjón et al, 1993, Correia et al, 2008). Estes autores consideram fundamental a identificação e a avaliação das necessidades educativas especiais numa tónica qualitativa, centradas na caracterização funcional do aluno e não nos seus défices; o importante é saber aquilo que a criança é capaz e quais as respostas de que necessita. Os docentes da turma têm um papel fundamental na avaliação, ao nível das suas competências curriculares (é preciso saber o que o aluno é capaz de realizar relativamente a cada conteúdo curricular do nível que frequenta) e da compreensão dos factores que dificultam o processo de ensino-aprendizagem (grupo/turma, materiais utilizados, características cognitivas, estilo de aprendizagem), sendo esta igualmente a perspectiva de Correia (2005). Partindo da avaliação multidisciplinar que deve ser realizada, os autores chamam ainda a atenção para a necessidade de fazer uma análise a médio e longo prazo das adequações curriculares individualizadas (ACI) que se pretendem efectuar, perspectivando um projecto educativo para o aluno, o qual estará intimamente ligado ao projecto educativo global da escola.

Landivar (1994) prevê igualmente três níveis de adaptações: as adaptações gerais (escola), específicas (turma/aula) e individuais (alunos). Há no entanto a referir, que tanto este autor como Torres González (2002), consideram os dois primeiros níveis, adaptações dos elementos de acesso ao currículo, ou seja, beneficiam todos os alunos em geral e facilitam o acesso dos alunos com N.E.E. ao currículo geral. Consideram as adaptações individuais, adaptações dos elementos básicos do currículo, ou adaptações didácticas, englobando aí alterações ao nível da metodologia, actividades, recursos (adaptações não significativas), dos conteúdos, objectivos e a progressão no currículo (adaptações significativas).

Os mesmos autores salientam que as ACI deverão ser realizadas a partir dos elementos curriculares menos significativos, como as alterações das propostas curriculares da escola que abrangem todos os alunos, não afectando o currículo comum, para os mais significativos, que implicam alterações nos elementos básicos do currículo comum.

São consideradas as seguintes adaptações curriculares, progressivamente mais afastadas do currículo comum: (Manjón et al, 1993; Leite, 2005)

■ Modificações ao nível da organização do espaço e do equipamento – é importante ter em conta algumas problemáticas, tais como, deficiência visual ou motora (ex: espaço para circulação em cadeira de rodas). São alterações que podem ser

efectuadas pelos professores, com vista a facilitar, por exemplo, a autonomia dos alunos na realização das tarefas escolares (Landivar, 1994; Leite, 2005). Correspondem aos recursos materiais apontados por Manjón et al (1993), onde também se incluem materiais didácticos planeados para os alunos com N.E.E.

Correia et al (2008) consideram factores importantes a este nível, a organização social da turma, a organização do espaço e a distribuição dos alunos, quando existem na turma alunos com N.E.E., defendendo que esta organização deveria ser pensada com outros técnicos.

■ Actividades – ao nível da selecção, planificação e diversificação de materiais (normalmente organizadas para um grupo de alunos, utilizando por exemplo, materiais manipulativos de apoio) (Manjón et al, 1993). Torres González (2002) inclui também a possibilidade de actividades alternativas ou com diferente nível de complexidade, no caso de adaptações não significativas;

■ Metodologia e didáctica – coloca-se aqui a organização do processo ensino-aprendizagem (Correia et al, 2008). Consistem em ACI ligeiras, para alguns autores, por exemplo, utilizar um processo diferente na aprendizagem da leitura/escrita (Manjón et al, 1993). No entanto, para Torres González (2002), utilizar métodos diferentes e específicos já são adaptações significativas, bem como introduzir recursos específicos para permitir o acesso ao currículo. Leite (2005) indica duas categorias distintas ao nível das metodologias utilizadas, nomeadamente, as que são centradas no professor, em que este decide os conteúdos a abordar e as actividades a desenvolver, envolvendo todos os alunos ao mesmo tempo da mesma forma; considera fundamental que o professor diversifique estratégias e actividades para atender à heterogeneidade dos alunos, motivando-os para a aprendizagem e facilitando o acesso aos conteúdos transmitidos. Nas metodologias centradas no aluno, as tarefas a desenvolver são negociadas entre o professor e a turma; implicam uma maior responsabilização e autonomia dos alunos, e ao professor, o conhecimento e a atenção aos processos de desenvolvimento dos alunos. Esta metodologia envolve processos de diferenciação curricular, processo que para a autora significa que as actividades e a sua avaliação são negociadas entre o professor e os alunos, existindo um trabalho individualizado, que permite que todos os alunos, nomeadamente os que têm N.E.E., realizem as actividades de forma progressiva, ao seu ritmo de aprendizagem. Tendo abordado anteriormente este conceito, verificamos que esta perspectiva de diferenciação curricular difere da de outros autores, entre eles Torres González (2002) e Correia et al (2008).

■ Modificações ao nível dos recursos educativos – há a considerar as modificações de carácter pedagógico realizadas pelo professor titular da turma com ou sem

outros apoios e as que envolvem os docentes de Educação Especial, decorrentes das problemáticas dos alunos com N.E.E. (Leite, 2005) ou outros serviços/técnicos (terapias, serviços sociais, entre outros...) que poderão ser prestados ou não no ambiente escolar. Estes apoios e serviços específicos são o que Manjón et al (1993) consideram os meios individuais.

■ Avaliação – alterações na forma como se processa a avaliação; poderão realizar-se ao nível dos instrumentos, das modalidades (oral/escrito/LGP), do tempo de duração da avaliação ou em todos, dependendo das necessidades específicas do aluno. Torres González (2002) distingue adaptações significativas a este nível, quando implicam a introdução, modificação ou eliminação de critérios específicos na avaliação;

■ Prioridade de objectivos/conteúdos – são aqui definidas as competências consideradas fundamentais, diminuindo o tempo dedicado a determinados conteúdos e objectivos, bem como o número de actividades a eles respeitante. Embora alguns autores não considerem esta ACI muito significativa (Torres González, 2002), outros realçam que já coloca aspectos importantes relativamente ao que se espera para os alunos a médio e longo prazo, tal como, as aprendizagens que se pretende que adquiram ao longo do ano; quais as aprendizagens mais importantes; as que favorecem a sua integração social e escolar. (Manjón et al, 1993);

■ Temporalização – implica as decisões sobre o tempo necessário para alcançar determinados objectivos e conteúdos, podendo consistir no prolongamento de permanência em algum nível de escolaridade; as tomadas de decisão implicam a cooperação do professor do ensino regular, do professor do ensino especial e das famílias, principalmente no segundo caso (Leite, 2005).

Relativamente aos conteúdos e objectivos, Manjón et al (1993) distinguem as alterações efectuadas num ou noutro, enquanto Leite (2005) considera essas alterações em simultâneo. Assim, citando Manjón et al (1993), surgem dois aspectos distintos:

■ Introdução/eliminação de conteúdos – segundo estes autores, os conteúdos não implicam necessariamente que se introduzam ou eliminem objectivos, podendo isso acontecer ou não. Embora considerando esta medida significativa, isso dependerá dos conteúdos alterados e do papel que estes têm no currículo geral;

■ Introdução/eliminação de objectivos – consideram esta a medida mais significativa das ACI, embora também dependa da quantidade de objectivos em causa e do momento, podendo ser eliminados definitivamente ou não, no percurso escolar do aluno. Os autores consideram que se podem introduzir novos objectivos para substituir os que se eliminam, ou acrescentar outros.

Torres González (2002) também aponta os dois tipos de adaptações referidos anteriormente como significativos, uma vez que implicam alterações nos elementos básicos do currículo comum.

Por outro lado, Leite (2005) salienta que a modificação ao nível dos conteúdos e objectivos implica alterações em todos os elementos curriculares anteriormente referidos. Permite alterações na prioridade e sequência dos conteúdos transmitidos, introdução de conteúdos e objectivos intermédios, substituição e eliminação de conteúdos e objectivos; esta última opção irá influir obrigatoriamente no futuro escolar e profissional do aluno, devendo por isso ser tomada em conjunto por todos os intervenientes no seu processo educativo.

Relativamente às ACI, Manjón et al (1993) referem ainda os recursos ambientais na planificação curricular, relacionados com o princípio da normalização, ou seja, o aluno deve estar no meio menos restritivo possível e deve ser tido em conta o local mais adequado para o aluno estar, incluindo a necessidade de eliminar barreiras arquitectónicas.

Estes autores consideram que a proposta curricular desenhada para um aluno corresponde assim ao seu plano de desenvolvimento individual, que decorre do projecto da escola e da planificação para a turma. Deverá incluir as alterações propostas aos objectivos e conteúdos para cada área curricular, tendo em conta a programação geral, a forma como serão abordados e a metodologia utilizada, bem como os métodos, processos e critérios de avaliação. A curto prazo, esta proposta concretiza-se nas ACI, para as quais os autores defendem a seguinte planificação: actividades desenvolvidas com o grupo/turma, com ou sem adaptações e actividades desenvolvidas fora do grupo/turma, (em pequeno grupo, em apoio individualizado, com o professor de educação especial ou outro técnico); neste caso, os objectivos e conteúdos até podem ser os mesmos, alterando-se métodos, actividades e/ou estratégias, de acordo com as necessidades do aluno. A longo prazo, Manjón et al (1993) já consideram que implica a organização dos serviços educativos disponíveis para o aluno (tipo de serviço e responsáveis, conteúdos curriculares abordados por cada um deles, planeamento das sessões e prazo previsto para a implementação das ACI), o que levará à elaboração de um PDI (Programa de Desenvolvimento Individual). Ou seja, só no caso de as ACI "*... um procedimento de ajuste paulatino da resposta educativa, que poderá desembocar, ou não, conforme o caso, num programa individual*" (p. 61), não responderem às necessidades dos alunos, é que se estipula um PDI. Este programa terá que ter em conta, além dos objectivos propostos, o tempo que prevê para o seu desenvolvimento, os recursos a utilizar e o espaço em que as actividades se vão desenvolver (Vidal & Ponce, 1990).

Segundo Landivar (1994), esta diferença consubstancia-se essencialmente nos alunos terem acesso ao currículo comum (ACI) ou haver dois tipos diferentes de currículo: regular e especial (PDI).

Tendo em conta a melhor resposta a proporcionar aos alunos com N.E.E., Manjón et al (1993) citam ainda Ruiz e Bel (1988), quando realçam a importância das medidas de promoção do aluno, ou seja, as medidas adoptadas, ao nível do currículo e do tempo previsto, para estabelecer propostas curriculares que aproximem cada vez mais o aluno do currículo comum.

Outra proposta curricular é apresentada por Correia et al (2008), que propõem o modelo de desenvolvimento curricular de Maker e Nielsen (1996) e Dowdy et al (1998), modelo que distribui as adaptações curriculares por quatro categorias: conteúdos curriculares, materiais/actividades de ensino e aprendizagem, estratégias de ensino/aprendizagem e avaliação dos produtos. Importa referir que os autores reforçam a ideia que o processo deve ser iniciado pela avaliação dos alunos e concluído nos conteúdos curriculares, salientando ainda que a programação educativa elaborada para os alunos com N.E.E. beneficia todos os alunos.

Perante as implicações curriculares de existirem na turma alunos com N.E.E., estes autores indicam alguns factores que deverão ser tidos em conta, relativos ao seu conhecimento e personalidade, tais como: a distribuição dos alunos e a organização dos grupos, a organização das tarefas e a sua duração, a autonomia, a auto-estima, a sua capacidade de se adaptar a novos ambientes, a resistência à fadiga e à frustração, a sua capacidade de atenção, a capacidade de se relacionar com os pares e com os adultos. Quanto ao seu perfil pedagógico, há a considerar aspectos relevantes, como a motivação e expectativas face à aprendizagem, preferências relativas a actividades e estratégias utilizadas, métodos de estudo/trabalho, ritmo de aprendizagem, modalidades específicas de processamento de informação. Há ainda os aspectos do desenvolvimento pessoal e social dos alunos com N.E.E., relacionados por exemplo, com a aceitação de si próprio e do outro, a autonomia, entre outros.

Tal como Rodrigues (2001), que realça que o conteúdo curricular deve ser pertinente e permitir aprendizagens significativas, tendo em conta as características de todos os alunos, Correia et al (2008) alertam também para a importância do currículo aplicado ser motivador, interessante e que tenha significado para o aluno, o que Torres González (2002) descreve como um currículo relevante e equilibrado. Para realçar estes aspectos, Correia et al (2008) citam Kohl (1984) afirmando que *"um dos instrumentos disciplinares mais importantes que um professor pode ter é o desejo de que o aluno se envolva em actividades que lhe façam sentido."* (p. 111) e

Means, Chelemer & Knapp (1991) ao afirmarem "...quando o estudo das aptidões básicas envolve actividades significativas para o aluno, então a sua motivação para as desempenhar aumenta, contribuindo significativamente para o seu sucesso escolar." (p. 111).

### **3. A importância do papel do professor do ensino regular na construção de escolas inclusivas**

Como ficou claro no capítulo anterior, a legislação actual dá grande relevância ao papel e competências do serviço de educação especial, bem como dos serviços de psicologia. Embora o papel do professor do ensino regular seja constantemente referido, parece-nos oportuno dar um destaque particular ao seu contributo essencial na construção de uma escola inclusiva.

As atitudes do professor do ensino regular e as suas expectativas são determinantes no desempenho dos alunos. Conhecendo os alunos e as suas problemáticas, o professor encara de forma mais positiva a sua integração e desenvolve interacções mais significativas. É fundamental que haja um conhecimento prévio do aluno, das suas capacidades, dificuldades e motivação para aprender; o professor tem de perceber de que forma aprendem os alunos e como os pode ensinar, tendo em conta a sua diversidade (Rodrigues, 2001; Torres González, 2002).

O professor terá que desenvolver estratégias correctas durante o processo ensino-aprendizagem, para que as suas decisões relativamente à turma e especificamente aos alunos com N.E.E., se revelem eficazes (Rodrigues, 2001). Algumas dessas estratégias são apontadas por Morgado (2003):

- ◆ A diferenciação de metodologias;
- ◆ O ensino individualizado;
- ◆ A interacção e a entreaajuda entre os alunos com vista à promoção de uma maior autonomia;
- ◆ A valorização dos sucessos, que contribui para a resolução de problemas;
- ◆ A promoção de um clima positivo, onde a aprendizagem se processa com tranquilidade e se aceita o erro;
- ◆ As expectativas positivas face às aprendizagens dos alunos.

O mesmo autor cita Creemers (1994), ao referir outros factores importantes no papel que o professor desempenha, nomeadamente:

- ♦ A gestão curricular, ou seja, a forma como são definidas os objectivos, organizados e transmitidos os conteúdos, efectuada a avaliação e corrigidos os erros;
- ♦ O funcionamento do professor ao nível do clima que cria na sala;
- ♦ As expectativas positivas em relação aos alunos e a si próprio;
- ♦ O envolvimento dos alunos na sua própria aprendizagem;
- ♦ A organização/cooperação dos alunos.

Na mesma perspectiva, Munoz e Maruny (1993) realçam que os objectivos definidos são os elementos de referência para o que se pretende ensinar e que é importante relacionar os conteúdos com interesses e actividades significativas e motivadoras para os alunos, deixando-os participar nas decisões. (Torres González, 2002).

As interacções que se estabelecem entre o aluno, o professor e os conteúdos geram a aprendizagem e condicionam a qualidade e eficácia no contexto da sala de aula (Coll, 1996b; Marchesi & Martin, 1998, in Morgado (2003).

Torres González (2002) reforça o papel do professor, não só como transmissor de conhecimentos, mas também como orientador, de forma a poder ajudar/colaborar nas tomadas de decisão. Salieta a importância de ser capaz de planear e tomar decisões, reflectir sobre o seu próprio trabalho e trabalhar em colaboração com outros profissionais, bem como com as famílias. Neste sentido, cita outros autores (p. 135) ao falar de "reprofissionalização dos docentes como estratégia para assegurar o equilíbrio entre a compreensibilidade do currículo e a diversidade dos alunos." (Torres González & Sánchez Palomino, 1996; López Melero, 1996).

No sentido de facilitar a organização do professor com a sua turma e a integração dos alunos com N.E.E., Correia et al (2008), entre outros autores, dão algumas sugestões:

- Realizar actividades bastante diversificadas com diferentes níveis de exigência, organizando a turma de diferentes formas em diferentes momentos (trabalho individual, pequeno ou grande grupo).

Esta flexibilidade permite estimular relações de comunicação entre os alunos (Munoz & Maruny, 1993, in Torres González, 2002). Landivar (1994), considera ainda que favorece as atitudes de cooperação, interajuda, valorização recíproca (devendo os alunos com N.E.E. estar divididos pelos vários grupos), facilita o apoio individualizado, um desenvolvimento mais globalizante do currículo, isto é, pensar o processo ensino-aprendizagem como um todo, envolvendo os conceitos, as aquisições académicas, mas também as sociais (regras, valores, atitudes), por vezes mais acessíveis a estes alunos, e a colaboração entre os professores do

regular/especial. Também Leite (2005) aponta igualmente o trabalho cooperativo entre pares como facilitador de socialização e de aprendizagem para estes alunos, desde que sejam atribuídas tarefas de acordo com as capacidades e os conhecimentos de todos os alunos, motivando-os para progredir. A autora considera o trabalho de projecto representativo desta metodologia, uma vez que engloba o trabalho individualizado e o trabalho cooperativo entre pares, estimulando a autonomia dos alunos.

Outra estratégia é organizar trabalhos em grupos de investigação, desenvolvendo ou não o mesmo tema (Landivar, 1994). Este autor aponta, no entanto, algumas desvantagens nesta forma de organização das aulas, como, por exemplo, o maior esforço que exige do professor, a possibilidade de criar modos de funcionamento diferentes numa escola se, por exemplo, só um professor utilizar estas estratégias e não fomentar a colaboração dos professores entre diferentes níveis/ciclos de ensino.

- Diferenciar o ensino, adequando-o aos estilos de aprendizagem dos alunos, isto é, às suas características cognitivas; corresponder às necessidades específicas dos alunos, propondo níveis de dificuldade diferentes para as mesmas actividades ou actividades diferentes para alunos diferentes.

Munoz e Maruny (1993), in Torres González (2002) propõem a utilização de diferentes materiais ao nível da comunicação, que permitam a utilização de diferentes linguagens (ex: multimédia) e Landivar (1994) sugere o desenvolvimento de actividades práticas (oficinas, trabalhos manuais), considerando-as um recurso fundamental para todos os alunos da turma.

- Promover um ensino eficaz, que Correia et al (2008, p. 133) consideram um *"ensino explícito, sistemático e controlado, porque lhes possibilita uma estruturação cuidada das aprendizagens."*
- Desenvolver nos alunos técnicas de estudo, que os ajudarão a saber estudar e a organizar-se;
- Desenvolver nos alunos estratégias cognitivas e metacognitivas, respectivamente, tarefas que apelam à realização de actividades intelectuais e à reflexão sobre as aprendizagens que realizam e de que forma as realizam;
- Utilizar modelos conceptuais, com o objectivo de promover a compreensão de conceitos e a relação entre eles, facilitando as aprendizagens que o aluno realiza;
- Correia et al (2008) defendem assim a valorização das perspectivas construtivistas, que levam os alunos a "aprender a aprender".

Estes autores frisam ainda a importância do trabalho em colaboração entre o professor da turma e o professor de educação especial, em todo o trabalho com alunos com N.E.E. A mesma perspectiva tem Landivar (1994), que defende que a definição de estratégias, o tempo para planificar as adaptações curriculares, de acordo com cada aluno, é um aspecto essencial para a integração dos alunos com N.E.E.; esta colaboração pode envolver outros técnicos/equipas em reuniões, seminários, que contribuem para a formação dos professores do regular e uma melhor compreensão sobre os alunos com que trabalham.

São igualmente propostas outras estratégias, de acordo com as diferentes realidades, entre elas (Landivar, 1994):

- Grupos de trabalho divididos por diferentes actividades e programas específicos, que são na prática actividades desenvolvidas pelos alunos, de acordo com as suas características e onde é adequada a intervenção do professor de educação especial, para trabalhar mais especificamente com os alunos com N.E.E., concretizando as ACI;
- Elaboração de materiais didácticos pelos próprios alunos, em diferentes áreas curriculares/actividades manuais, que desempenham assim um papel activo na sua própria aprendizagem e desenvolvem capacidades de cooperação.
- A organização de grupos de alunos por nível ou ciclo, em áreas distintas como áreas académicas ou de expressões/actividades manuais, de acordo com os níveis de aprendizagem; facilita o trabalho individualizado, o que beneficia os alunos com N.E.E., além de fomentar a ideia de ciclo de ensino e a colaboração entre professores dos diferentes ciclos. As desvantagens são que os alunos passam por mais e diferentes professores, o que dificulta o seu acompanhamento e requer maior coordenação entre todos os professores.

Segundo Munoz e Maruny (1993) in Torres González (2002), são igualmente importantes as actividades de auto-avaliação, aliadas à avaliação dos professores, o papel das equipas docentes para acompanhar as aprendizagens, articular a programação com os recursos existentes (escola/comunidade) e adequar o espaço e o tempo das aprendizagens aos ritmos dos alunos.

Quanto aos alunos com N.E.E., Correia et al (2008) reforçam que o ponto de partida deverá ser sempre o currículo comum, realizando-se os ajustamentos e adaptações quando necessário e recorrendo aos serviços/recursos que sejam úteis aos alunos, nomeadamente a técnicos especializados, entre eles, o professor de

educação especial. Citam Hegarty (1984), relativamente ao modo como os professores poderão organizar o processo ensino-aprendizagem, tendo em conta as adaptações curriculares a realizar:

- Ter em conta as características e necessidades individuais do aluno, valorizando o que ele pode efectivamente aprender, seja importante para ele e não implique quaisquer perigos;
- Privilegiar as aptidões básicas (leitura, escrita, cálculo, autonomia pessoal), as actividades práticas (manipulativas, vida diária) e as aprendizagens que lhe poderão ser úteis noutros contextos, isto é, criar um equilíbrio entre a componente académica e a preparação para a vida pós-escolar.

Sendo fundamental o papel desempenhado pelos professores na construção de escolas inclusivas, Correia et al (2008), indicam algumas estratégias a utilizar para fomentar salas de aula inclusivas, entre elas:

- Criar um ambiente de interacções positivas; a atitude do professor face aos alunos com N.E.E. é muito importante na aceitação entre os pares e contribui para a aceitação social de todos;
- Organizar algumas actividades que contribuam para que os alunos se conheçam melhor entre eles e promover a amizade entre pares com e sem N.E.E., ajudando todos os alunos a estarem de facto integrados na turma;
- É importante que os alunos da turma conheçam as diferenças e necessidades dos colegas com N.E.E., ficando assim mais sensibilizados para a diferença;
- Ter expectativas altas e conhecimentos sobre como responder às necessidades individuais dos alunos, também contribui para o sucesso da inclusão;
- Promover a aquisição de comportamentos adequados ao nível pessoal, social e académico, nomeadamente, através da utilização de reforços positivos e negativos;
- Implementar práticas educativas flexíveis, tais como, a aprendizagem em cooperação, a realização de projectos, as tutorias, a utilização de tecnologias de informação e comunicação.
- Ajustamentos e adaptações curriculares; este trabalho implica a colaboração entre os professores do ensino regular, técnicos especializados, nomeadamente os serviços de educação especial e as famílias, opinião partilhada por Rodrigues (2006), que realça igualmente a importância das

atitudes inclusivas face à inovação e capacidade de responder às dificuldades, bem como a formação contínua dos professores;

- Uma sala de aula inclusiva pressupõe também que existam os meios humanos, materiais e didácticos necessários e que a própria escola se organize, no sentido de encontrar as melhores respostas para todos os alunos. Segundo Rodrigues (2006), é fundamental o apoio dos órgãos de gestão e administração da escola/agrupamento; a diferenciação curricular existe quando é realizada no contexto da escola, tendo em conta todos os alunos, não sendo da responsabilidade apenas do professor da turma, nem possível de efectuar apenas com a sua vontade, mas com o envolvimento de toda a organização escolar. O autor cita Ben-Peretz (2001) que diz que *"a tarefa do professor num mundo em mudança é praticamente impossível devido às dimensões dos desafios que lhe são colocados: o trabalho multidisciplinar, a globalização, a profissionalidade, etc."* (p. 83-84).

Apesar dos diversos especialistas valorizarem a importância do trabalho desenvolvido pelo professor do ensino regular na inclusão de alunos com necessidades educativas especiais, e das diversas investigações efectuadas que apontam algumas estratégias facilitadoras para o desempenho da actividade docente com estes alunos, esta é uma área onde as dúvidas e a insegurança persistem. De facto, são referidos estudos de diversos investigadores por Correia et al (2008), que revelam que os professores transmitem que sentem dificuldades em lidar com alunos com N.E.E. e em efectuar adequações curriculares (AC), manifestando frequentemente sentimentos de frustração e angústia no seu desempenho; receiam também a filosofia inclusiva quando consideram que não têm a formação, o tempo e os recursos que consideram necessários.

## **ESTUDO EMPÍRICO**



*"Diz-me e eu esquecerei. Ensina-me e eu lembrar-me-ei. Envolve-me e eu aprenderei".  
Provérbio chinês*

## **I – METODOLOGIA DO ESTUDO**

### **1. Problemática**

De acordo com a revisão da literatura por nós efectuada, a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais na escola regular é hoje um princípio defendido por todos os especialistas ligados à educação, existindo iniciativas constantes a nível mundial por parte do poder político e de organizações não governamentais, com o objectivo de promover a discussão pública e de tornar efectiva a participação escolar e social de TODOS os cidadãos.

No entanto, ao nível da organização escolar, surgem ainda dificuldades relacionadas com a melhor forma de intervir com os alunos com N.E.E., no sentido destes receberem as respostas de que necessitam de acordo com as suas características e necessidades, que lhes permitam alcançar ao longo da sua vida, sucesso social e profissional. Sentimos que a Escola está ainda à procura do seu equilíbrio, oscilando entre alguma permissividade com baixas expectativas, a desconfiança e o receio e alguns momentos de entusiasmo.

Para o sucesso educativo dos alunos, os professores do ensino regular desempenham, sem dúvida, um papel significativo, uma vez que não é suficiente “aceitar” os alunos com N.E.E. nas suas turmas, mas desenvolver todos os esforços ao nível da dinâmica da sala de aula e das opções curriculares tomadas, para que estes alunos consigam efectivamente aprender o mesmo que os seus pares, ou, não sendo possível, o que as suas capacidades lhes permitem, tendo acesso aos recursos de que realmente necessitam, de acordo com a especificidade da sua deficiência. Como afirma Rodrigues (2001, p. 113), citando a City and County of Swansea, SEN Policy (1999):

*A inclusão inicia-se com o contacto da criança com N.E.E. com outras crianças sem dificuldades de aprendizagem, mas sem haver uma interacção planeada e um programa educacional planeado, no contexto de um currículo comum, não se pode dizer que tenha sido atingida.*

Ao longo dos séculos, tem sido grande a consideração face à situação dos indivíduos portadores de deficiência, tendo as sociedades evoluído de uma situação de total exclusão/segregação desses cidadãos para a sua integração, procurando-se actualmente a construção de sociedades inclusivas, onde todos tenham a possibilidade de uma participação activa na comunidade à qual pertencem.

Como vimos anteriormente, desde o Relatório Warnock, pretende-se que os alunos com necessidades educativas especiais tenham acesso à educação nas escolas regulares, devendo ser-lhes prestados os apoios e disponibilizados os recursos de que necessitam, de acordo com as suas necessidades educativas. Este Relatório refere diferentes *modalidades de integração*, entre as quais a integração física, a integração social e a integração funcional (em que há uma maior participação dos alunos com N.E.E. nas actividades da turma do ensino regular).

Desde aí, muito se tem avançado nas políticas e nas práticas de apoio aos alunos com necessidades educativas especiais. O percurso para a inclusão tem sido gradual, representando os esforços de organizações ligadas às pessoas com deficiência e de iniciativas políticas, sendo hoje consensual que o acesso às estruturas regulares de ensino é um direito de todos os alunos com necessidades educativas especiais, e que as escolas deverão encontrar os recursos adequados para lhes dar as respostas de que necessitam.

Aos vários níveis da sociedade, incluindo a escola, procura-se dar uma resposta adequada a todos os indivíduos, de acordo com as suas características, necessidades e interesses, embora, na nossa opinião, ainda se esteja muito longe de conseguir a desejada igualdade de oportunidades, nomeadamente, no que concerne aos indivíduos portadores de deficiência. Em Portugal, por exemplo, algumas das directrizes consignadas nos documentos legislativos referentes à Educação Especial, reflectem um grande desfasamento face à realidade escolar, provavelmente devido à desarticulação entre legisladores e docentes, principais intervenientes pelas práticas e pelas mudanças a efectuar nas escolas. A falta de formação que alguns docentes consideram ter para trabalhar com alunos com necessidades educativas especiais, a falta de recursos humanos e materiais nas escolas e a falta de disponibilidade para que os intervenientes no processo educativo dos alunos possam desenvolver um trabalho de equipa, que permita obter uma perspectiva comum das necessidades de cada aluno e encontrar as estratégias mais adequadas para lhes dar resposta, são dificuldades que temos vindo a sentir na nossa prática pedagógica. No processo de transição destes jovens para a vida pós-escolar, levantam-se igualmente dúvidas, questões e dificuldades no acesso às oportunidades de inserção social e profissional.

Como podem então as escolas encontrar estas respostas e, mais especificamente, como podem as escolas responder aos alunos com N.E.E. no contexto da turma?

Após as leituras realizadas, parece-nos claro que o currículo é o instrumento por excelência que a escola possui que lhe permite adaptar-se às necessidades

individuais dos alunos, cabendo aos professores decidir sobre a forma como este se adapta a cada contexto escolar.

As propostas curriculares para estes alunos devem seguir o princípio da normalização, sendo implementadas em escolas e turmas regulares, relacionar-se com as capacidades necessárias ao funcionamento no ambiente onde os alunos se inserem (perspectiva ecológica) e ter validade educativa, o que significa que as aprendizagens devem ser funcionais, tendo em conta o desenvolvimento da autonomia do aluno (Unesco, 1986, in Torres González, 2002).

No contexto da turma, é a partir da definição do seu Projecto Curricular que serão elaboradas as adequações curriculares individualizadas, procurando desta forma responder às características e necessidades de cada aluno, especificamente, dos alunos com N.E.E.. Deste modo, o currículo comum poderá sofrer modificações, incluindo cortes, acrescentos, alterações, ou reduções mais significativas, tendo em conta as características e as dificuldades destes alunos, existindo situações que exigem mesmo um currículo especial ou funcional, cujos objectivos se relacionam principalmente com a autonomia pessoal e social.

É fundamental que os professores partam do conhecimento que têm dos alunos e procurem os recursos e os serviços, nomeadamente, de educação especial, para encontrar as respostas mais adequadas tendo por objectivo o seu sucesso educativo (Correia, 2008). Estas respostas terão que passar pela organização do processo ensino-aprendizagem, existência de recursos materiais, planificação de actividades e estratégias, selecção de materiais, apoios de outros técnicos/serviços (educação especial, terapeutas, psicólogos...). Isto implica que a própria escola se organize, no sentido de encontrar as melhores respostas para todos os alunos. Rodrigues (2006) realça o apoio fundamental dos órgãos de gestão e administração da escola/agrupamento na construção de uma escola inclusiva.

*"... De acordo com a filosofia inclusiva, as escolas podem tornar-se verdadeiras comunidades de apoio, onde todos os alunos se sintam valorizados, apoiados de acordo com as suas necessidades e preenchidos ética e moralmente."* (Correia & Martins, 2002, p.28).

## **2. Questões de partida e objectivos do estudo**

Decorrente destes pressupostos, pretendíamos que este estudo pudesse de algum modo responder às seguintes questões:

- ◆ Que práticas desenvolvem os professores para que os alunos com necessidades educativas especiais possam aprender, no contexto global da turma?
- ◆ Perante dificuldades evidenciadas pelos alunos, que os impossibilita de abarcar na totalidade os diferentes conteúdos dos programas, quais são os que os professores consideram mais relevantes? E porquê?
- ◆ O que modificam na sua prática pedagógica para ajustar o seu ensino às necessidades educativas especiais de alguns alunos?

Tendo em conta as questões formuladas, e atendendo às limitações que estudos desta natureza sempre colocam ao investigador, decidimos definir os seguintes objectivos para o nosso trabalho:

- 1 - Caracterizar as expectativas dos professores, relativamente ao processo ensino-aprendizagem de alunos com N.E.E., quando incluídos nas classes regulares;
- 2 - Caracterizar globalmente as práticas dos professores do 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico, relativamente à inclusão de alunos com N.E.E. de carácter permanente nas escolas e classes regulares;
- 3 - Caracterizar o tipo e o âmbito das adequações curriculares realizadas, nas turmas em que estão incluídos alunos com N.E.E.;
- 4 - Caracterizar as modificações das práticas dos professores, enquanto decorrentes das práticas da inclusão de alunos com N.E.E. de carácter permanente nas suas turmas;
- 5 - Identificar e caracterizar actividades, estratégias e recursos específicos, utilizados pelos professores com vista à inclusão de alunos com N.E.E.

### **3. Caracterização da amostra**

O nosso estudo foi realizado em duas escolas do concelho do Seixal, numa escola básica com 2º e 3º ciclo e numa escola do ensino secundário com 3º ciclo.

Optámos por desenvolver o nosso estudo com professores do 2º e 3º Ciclo, uma vez que, desde 2006/07, a nossa actividade profissional está directamente relacionada com este nível de ensino, especificamente com alunos com necessidades educativas especiais, embora o início do trabalho desenvolvido no contexto da Educação Especial seja anterior.

Na opção da localização geográfica das escolas, tiveram influência alguns aspectos; como critério principal, a proximidade da residência do investigador, em seguida, o facto de o investigador ter desenvolvido numa das escolas a sua actividade profissional nos últimos dois anos e estar empenhado na realização de um projecto aprovado pelo órgão de gestão, tendo à partida facilidades nos procedimentos.

Considerámos que o projecto beneficiaria com o rigor metodológico exigido num trabalho de mestrado, podendo conseqüentemente constituir um bom contributo para uma melhor compreensão das problemáticas dos alunos, para promover a melhoria da prática pedagógica, tendo em vista o desenvolvimento de currículos e de práticas pedagógicas diferenciadas e emprestando uma maior dinâmica à construção de uma escola inclusiva.

Neste contexto, colocámos especial atenção em ser imparciais e em distanciar-nos de algum conhecimento que tínhamos de professores e alunos, o que, na nossa opinião, consideramos ter sido conseguido, dado que a experiência de dois anos numa escola é ainda pouco significativa, relativamente ao conhecimento adquirido das dinâmicas existentes e da comunidade escolar.

Em ambas as escolas, contactámos inicialmente os responsáveis do Órgão de Gestão, explicando os objectivos do nosso trabalho e solicitando autorização para contactar os directores de turma que tivessem nas suas turmas alunos com necessidades educativas especiais, no sentido de obter a sua colaboração no nosso estudo. Garantimos que iríamos causar o menor grau de perturbação no trabalho desenvolvido pelos docentes, explicámos a razão de escolha das escolas e garantimos os princípios éticos que iríamos assegurar, nomeadamente a confidencialidade dos dados obtidos e o anonimato de todos os envolvidos.

Houve desde logo grande abertura e disponibilidade para colaborar no nosso estudo. Numa das escolas, foi um professor responsável do Órgão de Gestão que contactou inicialmente os directores de turma. Na escola onde o investigador já

exerceu funções, o Órgão de Gestão incumbiu-o de contactar pessoalmente os directores de turma com alunos com N.E.E.

Propusemo-nos contactar os Directores de Turma (DT), por ser quem, entre outras funções, assegura a articulação entre os professores do Conselho de Turma (CT); coordena a elaboração e desenvolvimento do plano de trabalho das actividades da turma, de acordo com o Plano Anual de Actividades; coordena e adequa, com a colaboração dos docentes da turma, as actividades, os conteúdos, as estratégias e os métodos de trabalho, de acordo com o grupo turma e com a especificidade de cada aluno; desenvolve acções que promovem a inclusão dos alunos com N.E.E. na vida escolar, nomeadamente contactos com os serviços especializados de apoio educativo. Relativamente às actuais normas legislativas para a Educação Especial (DL 3/2008), os DT são os responsáveis pela coordenação da implementação dos Programas Educativos Individuais (PEI). Centralizam, pois, de alguma forma, os conhecimentos face às turmas e particularmente, aos alunos com N.E.E.

Nas primeiras deslocações ao campo, procurámos sensibilizar os directores de turma para os objectivos do trabalho e para a importância da sua colaboração, explicando exactamente o que pretendíamos; procurámos que se criasse um espaço de relação mútua, no sentido de facilitar uma futura relação de confiança. Obtida a autorização da Escola A (2º/3º Ciclo) e da Escola B (3º Ciclo/Secundário), procurámos descobrir quais as turmas onde estavam alunos com N.E.E. de carácter permanente, tendo identificado um total de 27 turmas (12 do 2º ciclo e 15 do 3º ciclo).

Assumimos que só poderíamos trabalhar com os directores de turma que se disponibilizassem. A nossa amostra envolveu assim um total de treze directores de turma, os professores que formavam esses Conselhos de Turma e os Docentes de Educação Especial envolvidos no apoio a essas turmas, conforme mostramos no quadro seguinte:

	Escola A			Escola B		
	Directores de Turma	Professores dos CT	Docentes de Ed. Especial	Directores de Turma	Professores dos CT	Docentes de Ed. Especial
2º Ciclo	6	73	2	-----	-----	-----
3º Ciclo	-----	-----	-----	7	82	1

**Quadro nº 3 - Características da amostra**

Relativamente aos directores de turma, elaborámos um quadro procurando retratar alguns dados que nos pareceram relevantes, tais como: sexo, idade, grau de formação académica, experiência de ensino (total, com alunos com N.E.E. e como DT), disciplina que lecciona e antiguidade (na escola e na turma).

Dados → Profes. ↓	Sexo		Idade	Form.	Experiência de ensino (anos)			Disc. que lecciona	Antiguidade (anos)	
	F	M			Total	Alunos c/ N.E.E.	DT		Escola	Turma
P1	x		30	Lic.	8	8	4	EM	5	1º
P2	x		30	Lic.	8	8	4	LP	3	1º
P3		x	56	Lic.	35	20	25	Mat/CN	21	1º
P4	x		46	Lic.	21	15	20	HGP	10	1º
P5	x		38	Lic.	15	10	10	LP/Ing	3	2º
P6		X	46	Bach.	27	10	10	EVT	10	2º
P7	x		37	Lic.	13	2	7	CN/Bio/Geog.	2	1º
P8	x		42	Lic.	18	10	13	EV/Hist. Cult/Artes	9	1º
P9	x		38	Lic.	15	3	10	Inglês	11	2º
P10	x		39	Lic.	14	5	7	Mat.	10	2º
P11	x		48	Lic.	21	19	21	Geografia /CIMA <sup>6</sup>	20	2º *
P12	x		45	Lic.	22	2	21	LP	19	3º
P13	x		42	Lic.	20	2	16	Francês	15	3º

\* Os alunos c/ N.E.E. estão pela 1ª vez na turma

#### Quadro nº 4 - Dados de estrutura referentes aos directores de turma

Como se pode verificar no quadro, a maioria dos DT é do sexo feminino, havendo apenas dois do sexo masculino;

Quanto à idade, a maioria dos DT tem idades compreendidas entre os 41 e os 50 anos (6) e entre os 31 e os 40 anos (4); dois docentes têm idades compreendidas entre os 20 e os 30 anos e apenas um docente está na faixa entre os 50 e os 60 anos;

<sup>6</sup> Cidadania e Mundo Actual

O grau de *formação académica* é maioritariamente a licenciatura, havendo apenas um DT com bacharelato;

Quanto à *experiência de ensino*, 4 DT têm entre 11 e 15 anos de serviço, 3 têm entre 21 e 25 anos de serviço, havendo 2 DT com 6 a 10 anos de experiência, 2 DT com 16 a 20 anos de experiência, 1 com experiência de ensino entre os 26 e os 30 anos e 1 com mais do que 30 anos de experiência; todos têm *experiência com alunos com N.E.E.*, sendo que 5 tinham até 5 anos de experiência, 5 tinham entre 6 a 10 anos de experiência, 2 tinham mais de 15 anos e 1 tinha entre 11 a 15 anos de experiência; há ainda a referir que dois professores com 8 anos de serviço tiveram sempre nas suas turmas alunos com N.E.E.; todos os entrevistados têm experiência anterior como DT: 5 tinham sido DT entre 6 a 10 anos, 3 entre 21 a 25 anos, 2 tinham até 5 anos, 2 entre 16 a 20 anos e 1 DT tinha entre 11 a 15 anos de experiência nessa função; destes professores houve 1, com 21 anos de serviço, que exerceu todos os anos a função de DT.

Relativamente às *disciplinas que leccionam*, há a registar: Português – 3 professores; Inglês, Matemática e CN – 2; Francês, HGP, Bio/Geo, Geog/CIMA, EV/Hist. da Cultura e das Artes, EVT e ED. Musical – 1. Há ainda a registar que 1 prof. lecciona Port. e Inglês, 1 prof. lecciona Mat. e CN e 1 prof. lecciona CN e Bio/Geo;

A *antiguidade na escola* varia entre os 2 e os 21 anos, sendo que o maior número de professores (4) está na escola há menos de 6 anos, 4 estão na escola entre 6 a 10 anos; entre 11 a 15 anos e 16 a 20 anos estão 2 professores e apenas 1 está na mesma escola há 21 anos; *na turma*, há 6 professores que é o 1º ano que estão com a turma, 5 é o 2º ano e 2 é o 3º ano (caso específico do 3º ciclo).

Nas turmas destes professores estão incluídos vinte e quatro alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente, constando no quadro que se segue, o nível de ensino que frequentam, a sua problemática e as medidas educativas por que estão abrangidos.

<del> </del>		Escola A		Escola B		
Nível de ensino →		5º Ano	6º Ano	7º Ano	8º Ano	9º Ano
<b>Problemática<sup>1</sup></b>	DC	1	2	-----	-----	1
	DE	1	-----	-----	-----	-----
	DCE	1	3	-----	1	-----
	DCE+Com	-----	-----	-----	1	-----
	HADA	3	2	-----	-----	-----
	PEL	-----	1	-----	1	-----

	PEA	-----	-----	-----	1	1
	PMAA	-----	-----	1 <sup>3</sup> + 1 <sup>4</sup>	1 <sup>3</sup>	1 <sup>3</sup>
<b>Medidas educativas<sup>2</sup></b>	a) b) d)	6	5	2	2	3
	a) d) e)	-----	-----	-----	3	-----
	a) d) e) f)	-----	3	-----	-----	-----
<b>Total alunos</b>	<del>-----</del>	6	8	2	5	3

**Quadro nº 5** - Dados dos alunos com N.E.E., por nível de ensino, problemática e medidas educativas

<sup>1</sup> - **DC** (Domínio cognitivo); **DE** (Domínio emocional); **DCE** (Domínio cognitivo/emocional); **DCE+Com** (Domínio cognitivo/emocional e Comunicação); **HADA** (Hiperactividade c/ défice de atenção); **PEL** (Perturbação específica da linguagem); **PEA** (Perturbação do espectro do autismo); **PMAA** (Perturbação mista das aquisições académicas)

<sup>2</sup> - a) Apoio pedagógico personalizado; b) Adequações Curriculares; d) Adequações no processo de avaliação; e) Currículo específico individual; f) tecnologias de apoio (DL 3/2008)

<sup>3</sup> - Dislexia, disgrafia e discalculia

<sup>4</sup> - Dislexia, disortografia e discalculia

Importa referir que os alunos cujas problemáticas se inserem no domínio cognitivo, domínio emocional e domínio cognitivo/emocional, são alunos que não têm relatórios com diagnósticos específicos, estando referenciados pelos docentes de Educação Especial pelas áreas de desenvolvimento onde apresentam maiores dificuldades.

Esta estrutura de amostra é funcional, de acordo com os dados que pretendíamos recolher para a consecução dos objectivos do estudo, como veremos no ponto a seguir.

A amostragem é considerada não probabilística, seleccionada de acordo com alguns critérios relevantes para o estudo, nomeadamente, turmas com alunos com N.E.E. de carácter permanente, incluindo alunos com adequações curriculares, “que não põem em causa a aquisição das competências terminais de ciclo” e alunos com currículos específicos individuais, “que substituem as competências definidas para cada nível de educação e ensino” (DL nº 3/2008, de 7 de Janeiro, artigos 18º e 21º, respectivamente).

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

Optou-se, neste caso, por uma metodologia qualitativa, de carácter descritivo, por se considerar mais adequada ao objecto do estudo, uma vez que se pretendia desenvolver a compreensão sobre práticas curriculares de professores. Bogdan e Bilken (1994, p. 70) afirmam que "*O objectivo dos investigadores qualitativos é o de melhor compreender o comportamento e experiência humano*".

Estes autores (p. 11) consideram que a metodologia qualitativa "*Enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais.*" O instrumento principal é o próprio investigador e o ambiente natural (neste caso, a escola) é a fonte directa dos dados recolhidos. Implica uma abordagem descritiva, porque os dados apresentados incluem citações, que os contextualizam e ilustram (transcrições de entrevistas, registo de documentos oficiais...). Os dados são analisados de forma indutiva, o investigador vai construindo as generalizações à medida que se desenrola a pesquisa e que vai agrupando e relacionando os dados recolhidos, desenvolvendo assim uma teoria fundamentada (Glaser & Strauss, 1967, *in* Bogdan e Bilken, 1994). O significado tem particular relevância na abordagem qualitativa, uma vez que os investigadores procuram apreender de forma adequada as perspectivas dos seus interlocutores, tendo em conta as suas experiências.

Procurámos compreender as perspectivas dos professores, face à inclusão dos alunos com N.E.E. nas suas turmas e o significado que atribuem ao seu papel, como intervenientes na promoção do sucesso educativo desses alunos.

A revisão da literatura foi efectuada após a recolha de dados, opção considerada mais adequada na opinião de alguns especialistas na área da investigação qualitativa. Bogdan e Bilken, (1994, p. 106) citam Strauss (1987) ao afirmarem que "*Nenhuma proposta deveria ser escrita sem uma prévia recolha e análise de dados.*" Segundo este especialista, o investigador consegue mais facilmente compreender o que poderá retirar dos dados recolhidos e fazer suposições fundamentadas, após ter estado algum tempo no campo.

Baseámo-nos também em estudos e resultados anteriores de investigação, procurando descobrir pistas orientadoras para o nosso estudo e contextualizar alguns dos resultados que encontrámos (Bogdan e Bilken, 1994).

Neste estudo, o processo de recolha e análise de dados centrou-se, sobretudo, na realização de entrevistas semi-directivas aos professores/directores de turma que tinham nas suas turmas alunos com N.E.E. e na análise de documentos curriculares ou relativos ao currículo – Projecto Curricular de Turma,

Programas Educativos Individuais, actas dos Conselhos de Turma intercalares e de avaliação, adequações curriculares efectuadas pelos professores das turmas.

Conforme afirmam Bogdan e Bilken (1994, p. 134), *"A entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo."*

Optámos por realizar entrevistas semi-directivas, de acordo com a classificação de Quivy e Campenhoudt (2003), com o objectivo de recolhermos dados de opinião dos professores acerca das suas práticas pedagógicas com alunos com N.E.E., de forma a podermos caracterizar essas mesmas práticas, na perspectiva da inclusão. Este tipo de entrevista permite ao investigador obter as informações que pretende, através de questões relativamente abertas, sem ter que as colocar pela ordem que estruturou no guião, deixando ao entrevistado hipóteses de falar de uma forma mais aberta, de acordo com o que pretende transmitir. É particularmente adequada na investigação qualitativa, na medida em que deixa sempre possibilidades ao investigador de explorar áreas que se considerem fecundas para o desenvolvimento do trabalho e que não constem no guião.

O nosso guião prévio tinha como objectivo geral *"Recolher dados sobre as adequações que os professores realizam para os alunos com necessidades educativas especiais (N.E.E.), nomeadamente, perante dificuldades evidenciadas pelos alunos o que seleccionam para eles aprenderem, quais os motivos dessa selecção e o que modificam na sua acção quando têm alunos com N.E.E. incluídos nas turmas"*.

A entrevista foi dividida em quatro blocos: *"Práticas curriculares decorrentes da inclusão"*; *"Fundamentos das adequações curriculares"*; *"Percepções dos DT face à problemática dos alunos"* e *"Relação/articulação com outros agentes educativos"*

<b>BLOCO</b>	<b>OBJECTIVOS ESPECÍFICOS</b>	<b>PARA O FORMULÁRIO DE QUESTÕES</b>	<b>NOTAS</b>
A – Legitimação da entrevista e motivação.	- Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado.	- Informar sobre o trabalho que se pretende desenvolver e o objectivo da entrevista; - Salientar a importância da colaboração dos directores de turma (DT); - Assegurar o carácter confidencial e anónimo dos dados.	- Responder, de forma clara e precisa, às questões que o entrevistado coloque.
B – Práticas curriculares decorrentes da inclusão	- Recolher dados sobre alguns aspectos da dinâmica do funcionamento do professor	- Pedir aos DT que digam se a sua dinâmica de funcionamento sofreu alterações com a inclusão dos alunos com N.E.E. e porquê. - Solicitar aos DT que refiram a forma habitual da dinâmica das aulas com a turma, nomeadamente: • Trabalho individual;	Tentar perceber se o professor introduz níveis de dificuldade na mesma actividade ou se propõe actividades

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Recolher dados sobre se os DT efectuam adaptações nas actividades ou adaptações de actividades</li> <li>- Recolher dados sobre se os DT efectuam adaptações ao estilo de aprendizagem do aluno.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabalho a pares;</li> <li>• Trabalho em grupo.</li> <li>- Pedir aos DT que digam se adaptam as actividades que realizam com todos os alunos ou se realizam actividades diferentes com os alunos com N.E.E.</li> <li>- Pedir aos DT que refiram se efectuam adaptações face aos estilos de aprendizagem (características cognitivas e necessidades específicas) dos alunos com N.E.E.</li> </ul>	<p>diferentes para alunos diferentes.</p>
<p>C - Fundamentos das adequações curriculares</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Recolher dados sobre o que os DT analisam e em que se baseiam para efectuar as adaptações para cada aluno;</li> <li>- Recolher dados sobre quais são os critérios utilizados para seleccionar os conteúdos a transmitir</li> <li>- Recolher dados sobre as disciplinas do currículo em que são efectuadas mais adaptações</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pedir aos DT que digam que dados analisam e em que se baseiam para efectuarem as adaptações curriculares.</li> <li>- Pedir aos DT que refiram os critérios utilizados para seleccionar os conteúdos que consideram importante transmitir a estes alunos.</li> <li>- Solicitar que digam quais são habitualmente as disciplinas em que são efectuadas mais adaptações.</li> </ul>	<p>Tentar perceber o que eles querem que os alunos aprendam.</p>
<p>D – Percepções dos DT face à problemática dos alunos com N.E.E.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Recolher dados sobre o conhecimento que os DT têm sobre a problemática dos alunos com N.E.E. e as suas características.</li> <li>- Recolher dados sobre como os DT percebem a incidência da problemática dos alunos na sua capacidade de aprender.</li> <li>- Recolher dados sobre as expectativas dos DT relativamente a estes alunos serem capazes de acompanhar o currículo comum.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pedir aos DT que refiram o que conhecem sobre os seus alunos com N.E.E., nomeadamente: <ul style="list-style-type: none"> <li>• a problemática;</li> <li>• as suas características.</li> </ul> </li> <li>- Solicitar aos DT que refiram de que forma se reflecte a incidência da problemática dos alunos na sua aprendizagem / capacidade de aprender.</li> <li>- Pedir aos DT que transmitam o que pensam sobre os alunos com N.E.E. que têm na turma serem capazes de acompanhar o currículo comum.</li> </ul>	<p>Se considerarem que não são capazes, tentar perceber em quê e porquê.</p>
<p>E – Relação / articulação com outros agentes educativos</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Recolher dados sobre parcerias desenvolvidas no trabalho com estes alunos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pedir aos DT que refiram se articulam e de que modo o fazem, com outros colegas e/ou técnicos.</li> </ul>	

**Quadro nº 6** - Guião da entrevista aos directores de turma (turmas com alunos com N.E.E.)

No início das entrevistas, informámos os professores dos objectivos da mesma, tendo sido garantido o anonimato e a confidencialidade dos dados obtidos.

Durante a realização das entrevistas, procurámos adequar a nossa atitude e discurso, mantendo uma postura dialogante entre o investigador e os entrevistados; as entrevistas foram semelhantes a conversas, com o intuito de tentar captar o mais fielmente possível o ponto de vista do entrevistado. Na nossa opinião, conseguimos manter uma relação de empatia, o que contribuiu para enriquecer o ambiente durante a realização das mesmas. Como salientam Bogdan e Bilken (1994, p. 76) *"Conduzir investigação qualitativa assemelha-se mais ao estabelecimento de uma amizade do que um contrato. Os sujeitos têm uma palavra a dizer no tocante à regulação da relação, tomando decisões constantes relativamente à sua participação."*

As entrevistas foram gravadas em suporte sonoro, com autorização dos professores, o que permitiu uma maior disponibilidade para a relação com os professores entrevistados.

Após terem sido transcritas na íntegra, deram origem a análise de conteúdo, *"Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens."* (Bardin, 2004, p. 37).

A realização de análise de conteúdo das entrevistas *"Obriga o investigador a manter uma grande distância em relação a interpretações espontâneas e, em particular, às suas próprias."* (Quivy & Campenhoudt, 2003, p. 230).

Este processo foi efectuado seguindo o método de análise categorial, o que significa que procurámos agrupar em categorias significativas a frequência de certas características do discurso dos interlocutores (Quivy & Campenhoudt, 2003).

Definimos as seguintes **categorias** e **sub-categorias**:

CATEGORIA	SUB-CATEGORIA
<b>Práticas curriculares decorrentes da inclusão</b>	
1. Vantagens da inclusão	1.1 Para os pares / Aceitação da diferença
	1.2 Para os alunos com N.E.E.
2. Alterações na dinâmica habitual das aulas	2.1 Alterações em aspectos globais do trabalho com a turma
	2.2 Trabalho individual
	2.3 Trabalho de pares
	2.4 Apoio individual pelo professor
	2.5 Integração em grupos
	2.6 Trabalho em grande grupo
3. Percepção de alterações	3.1 Face às dificuldades dos alunos

desejáveis	3.2 Dificuldades sentidas pelos professores (legislação, recursos, especialistas, formação)
<b>4. Adequações curriculares efectuadas pelos professores</b>	
	4.1 Adequações/modificações nas actividades
	4.2 Diferenciação das actividades
	4.3 Adequações na avaliação
	4.4 Diferenciação da avaliação
<b>5. Alunos com currículo específico individual (CEI)</b>	
	5.1 Modalidades de organização/atendimento das escolas
	5.2 Percepção dos directores de turma acerca destas modalidades de atendimento
	5.3 Aspectos positivos
	5.4 Aspectos negativos
<b>Fundamentos das adequações curriculares</b>	
<b>1. Adequações curriculares decorrentes dos estilos de aprendizagem</b>	
	1.1 Partindo da observação/avaliação dos alunos pelos professores
	1.2 Dados transmitidos por outros técnicos
	1.3 Estilos de aprendizagem/modos preferenciais de aprender
<b>2. Nível de realização dos alunos (desempenho na sala de aula)</b>	
	2.1 Motivação
	2.2 Desmotivação
<b>3. Critérios utilizados nas adequações</b>	
	3.1 Para a selecção dos conteúdos
	3.2 Conteúdos mais importantes para os alunos
<b>4. Adequações específicas de disciplinas</b>	
	4.1 Disciplinas com mais necessidade de adequações
	4.2 Disciplinas com menos necessidade de adequações
<b>Percepções dos DT face à problemática dos alunos</b>	
<b>1. Conhecimento dos alunos</b>	
	1.1 Problemática
	1.2 Características
	1.3 Perspectivas face a atitudes/comportamentos
<b>2. Impacto na capacidade de aprendizagem</b>	
	2.1 Nos factores de aprendizagem
<b>3. Expectativas (positivas ou negativas) face ao potencial de progresso dos alunos (aprendizagens académicas)</b>	
	3.1 Acompanhar o currículo comum
	3.2 Alunos com CEI
<b>Relação/articulação com outros agentes educativos</b>	
<b>1. Articulação entre os docentes do CT</b>	
	1.1 Atitudes dos DT
	1.2 Formas de articulação
	1.3 Atitudes dos professores face à deficiência
	1.4 Necessidades sentidas pelos DT
<b>2. Articulação com outros técnicos</b>	
	2.1 Docentes Educação Especial
	2.2 Outros técnicos
<b>3. Relação com as famílias</b>	
	3.1 Troca de informação
	3.2 Dificuldades sentidas

**Quadro nº 7** - Categorias e sub-categorias (análise de conteúdo das entrevistas)

Seguindo o modelo de Estrela (1994), dividimos o texto em fragmentos (*unidades de registo*) e distribuímos-los pelas diversas categorias, reformulando-as sempre que surgiam elementos novos. Considerámos *unidades de registo* as proposições, o que, citando D'Unrug (1974), em Estrela (1994, p. 455) significa:

*Uma afirmação, uma declaração, um juízo (ou uma interrogação ou negação), em suma, uma frase ou um elemento de frase que, tal como a proposição lógica, estabelece uma relação entre dois ou mais termos. É, em princípio, uma unidade que se basta a ela própria.*

O guião das entrevistas apontava já para uma categorização, no entanto, a frequência das unidades de registo e a comparação entre elas, deram origem a novas categorias.

Tentámos conseguir uma boa qualidade na escolha das categorias, assegurando alguns dos critérios definidos por Bardin (2004, p. 113-114), nomeadamente: *exclusão mútua*, garantindo que um indicador apenas se inclui numa categoria; *homogeneidade*, ou seja, cada categoria se organiza de acordo com uma dimensão de análise; *pertinência*, procurando que as categorias se adequassem ao material de análise seleccionado; *objectividade e fidelidade*, definindo as categorias de forma estabelecida e clarificada.

Relativamente aos documentos oficiais consultados, foram-nos facultados pelos professores ao longo do ano lectivo. Pretendíamos com a análise documental, segundo Bardin (2004, p. 40) "*Uma fase preliminar da constituição de um serviço de documentação ou uma base de dados*", complementar a informação obtida a partir das entrevistas e comparar os dados, de forma a obter maior credibilidade dos resultados.

As adequações curriculares efectuadas pelos professores foram, tal como as entrevistas, objecto de análise de conteúdo, tendo sido seguido o mesmo método. Foi assim possível, sistematizar as opções ao nível da intervenção pedagógica que os professores afirmam efectuar, de acordo com as medidas educativas de que os alunos com N.E.E. beneficiam.

A análise dos Programas Educativos Individuais e das actas dos Conselhos de Turma, permitiram o conhecimento de algumas perspectivas que os professores têm sobre os alunos e a comparação entre a proposta educativa inicial para cada aluno, descrita no PEI, e a sua concretização durante o ano.

O Projecto Curricular de Turma revelou-se, na nossa opinião, um documento pouco significativo para este estudo, uma vez que as informações aí contidas referentes aos alunos com N.E.E., estão descritas nos PEI e nas actas dos CT,

incluindo as estratégias de intervenção planeadas, não passando muitas vezes de simples repetição.

Os dados foram analisados de forma indutiva; comparámos os resultados dos dados de opinião dos professores, obtidos através das entrevistas, com as adequações curriculares por eles efectuadas, com os programas educativos individuais e com a leitura das actas, efectuando assim a comparação de dados, ou seja, um processo de triangulação "*por forma a que possamos obter como resultado final um retrato mais fidedigno da realidade ou uma compreensão mais completa dos fenómenos a analisar.*" (Coutinho, 2008, p. 9)

Para reforçar a *credibilidade* do nosso estudo, decidimos dar exemplos do discurso dos entrevistados, na exposição dos conteúdos; procurando assegurar a possibilidade de *transferibilidade*, procedemos a um confronto entre as perspectivas e as práticas nos dois ciclos, com a revisão teórica que efectuámos e os resultados de outras investigações que estudámos e apresentámos de forma resumida na fundamentação teórica (Lincoln & Guba, 1991, *in* Coutinho, 2008).

## II – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

### A. Entrevistas

#### 1. Práticas curriculares decorrentes da inclusão

##### 1.1. → **Vantagens da inclusão**

Três directores de turma entrevistados apontaram algumas **vantagens da inclusão para os pares dos alunos com necessidades educativas especiais** (N.E.E.).

*"Vão desenvolver alguns mecanismos de solidariedade e cooperação". (P3)*

*"Eles aprendem a ouvir-se uns aos outros, aprendem a trabalhar em grupo". (P1)*

Apenas um DT considera que houve alguma dificuldade da turma em aceitar os colegas com N.E.E., no início do 7º ano, tendo conversado com os alunos e pedido compreensão para com os colegas. A situação alterou-se ao longo do ano passado, mantendo-se este ano. Actualmente existe um espírito de entreaajuda, que parte mesmo da iniciativa do grupo-turma.

*"De início foi um pouquinho difícil aceitar a diferença deles.. não se tinham relacionado com alunos com N.E.E... a turma modificou alguns aspectos, tanto a nível de comportamento, como a nível da entreaajuda. Eles puxam por eles, tentam ajudá-los, tentam até explicar-lhes em particular, o discurso que eles têm é mais simples". (P9)*

Por outro lado, um professor sente alguma rejeição por parte da turma relativamente a uma aluna com N.E.E., sentimento que não se manifesta para com outro aluno. No entanto, nas aulas de Formação Cívica, não surgem quaisquer dificuldades.

*"Existe, da turma, em relação à L. algum tipo de rejeição, em relação ao P. não sinto que haja qualquer tipo de rejeição. Funcionamos quinzenalmente no Conselho de Cooperação, em que eles presidem aos Conselhos e canalizamos os problemas da turma e eles estão geralmente inseridos no grupo turma. Funcionamos com o diário de turma, eles fazem registos e depois fazemos a análise, normalmente quinzenal, em assembleias presididas por eles, dos problemas que são emergentes". (P3)*

Um DT realça também as **vantagens da inclusão para os alunos com necessidades educativas especiais**, considerando que aprendem mais tendo as aulas em comum com a turma a que pertencem, opinião reforçada por uma DT que

tem dois alunos com currículo específico individual (CEI), que apenas estão integrados no grupo turma nas disciplinas de Expressões e Novas Áreas Curriculares (NAC).

*"Vão aprender mais assim, do que estarem em turmas com objectivos muito baixos e na prática os programas serem limitados, acabam por ter que conviver todos com padrões muito baixos. Esta relação é mais vantajosa para estes alunos, mesmo sendo mais difícil, provavelmente existe aqui alguma ansiedade, alguma inquietação, as dificuldades de acompanhar... é preferível esses inconvenientes aos outros, deles estarem isolados e estarem sempre num contexto onde o nível de expectativas e os objectivos são muito baixos... isso não contribui para o progresso destes alunos, nem desenvolvimento." (P3)*

*"Se estivessem se calhar na aula, pouco ou muito, eles ainda iam aprendendo". (P4)*

Dois entrevistados deram importância à turma como facilitadora da inclusão, indo ao encontro do que já tinha sido referido anteriormente (P9), na evolução sentida na sua turma face à inclusão dos alunos com N.E.E..

*"Eles também têm um bom ambiente de turma, em termos de conhecimentos não é grande coisa, são alunos muito fraquinhos, mas em termos de ambiente, é ótima". (P2)*

*"Acho que é uma turma amiga, acho que os colegas também têm ajudado". (P5)*

A referência às vantagens da inclusão para os alunos com e sem necessidades educativas especiais, surgiu de forma espontânea no decorrer das entrevistas, representando momentos de reflexão sobre a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais nas escolas regulares, o que nos parece relevante no âmbito deste estudo. Que todos os alunos devem aprender juntos, beneficiando dos recursos de que necessitam, é um princípio consignado na Declaração de Salamanca (1994) e defendido por inúmeros autores, por exemplo, Leite e Madureira (2003), Marchesi (2004), Hegarty (2006), Correia (2003, 2008) e Rodrigues (2006).

## **1.2. → Alterações na dinâmica habitual das aulas**

Relativamente a **alterações em aspectos globais do trabalho com a turma** realizadas quando têm alunos com N.E.E. incluídos, seis DT disseram que não alteravam a dinâmica das aulas, embora dois deles refiram que isso depende da problemática e das dificuldades dos alunos; um destes professores revela que é mais tolerante para estes alunos, baixando o nível de exigência e que realiza sobretudo trabalhos práticos.

*"Pode-se fazer muito aquele tipo de trabalho prático que eles gostam: pinturas, mapas, desenhos, redes cartográficas (Geografia). Quando têm muitas dificuldades a nível do Português, trabalha-se mais com esquemas, ligações, espaços em branco, frases para completar, colunas para fazerem a ligação, muita sopa de letras, muita palavra cruzada, o que me interessa é que eles tenham os conhecimentos. Eu já sei que eles não têm capacidade para fazer um texto corrido, pelo menos, respondem de outra forma. Muitas fichas com bonequinhos, muita bonecada... aparece tudo nas fichas, porque eles assim vão lá". (P11)*

Outro colega procura responder com actividades mais práticas às características e necessidades do aluno com N.E.E..

*"O D. envolve-se muito mais em actividades de carácter prático, eu também já utilizo actividades de carácter prático com os outros, opto por implementar essas actividades e abandono o estilo expositivo. O estilo expositivo resume-se a uma pequena parte da aula e depois o resto da aula será para o desenvolvimento de actividades práticas". (P7)*

Cerca de 50% dos entrevistados (sete) referiram que dão mais atenção aos alunos, indo perto deles ou fazendo algumas chamadas de atenção durante as aulas.

Um entrevistado considera que a alteração da dinâmica se relaciona com as disciplinas que lecciona.

*"No caso da Matemática, sofre algumas alterações... tem a ver com a necessidade de acompanhamento destas dinâmicas desejadas de diferenciação pedagógica, no caso das Ciências, aí não tem sofrido alterações, uso metodologia de projecto, procuro incluir os alunos com necessidades educativas especiais em grupos onde tenham melhor possibilidade de integração". (P3)*

Em duas situações, os alunos com N.E.E. ficam sentados à frente, perto da professora, devido às problemáticas: surdez e dislexia. No caso deste último tem também por objectivo melhorar a concentração nas aulas.

Um DT altera o ritmo das aulas, ajustando-o aos alunos mais lentos. Quando há apresentações de trabalhos, não expõe estes alunos, fazendo-o noutros espaços em que está com eles.

*"Tudo é dado mais lentamente e há mais registos no quadro, a dinâmica diminui. Todas as respostas estão registadas no quadro, eu escrevo no quadro para eles copiarem e acabam todos por copiar, logicamente, as respostas..." (P12)*

*"Eles têm alguma dificuldade em expor. Eu já só oiço as apresentações deles no apoio. São só eles, eu e uma outra colega que tem apoio". (P12)*

Seis professores costumam funcionar nas aulas com **trabalhos individuais**, havendo outro DT que refere isso como regra apenas no 1º período, podendo funcionar com grupos o resto do ano, dependendo das características das turmas. Cerca de 30% dos entrevistados, onde se incluem três dos entrevistados que

utilizam o trabalho individual, referem que, relativamente aos alunos com N.E.E., utilizam **trabalho a pares**, com o objectivo de os ajudar nas aulas.

*"Tento sempre arranjar alguém que o ajude, alguém que tenha mais facilidade de aprendizagem... uma colega ao lado para lhe dar apoio, quando se engana a escrever, ela chama a atenção... quando é a parte de fazer os exercícios, ela também dá alguma ajuda, vai esclarecendo algumas dúvidas". (P10)*

*"Não é só porque os alunos têm mais capacidades, às vezes também são alunos que aceitam melhor os outros e que conseguem conversar um pouquinho mais com eles". (P9)*

*"Acredito que é possível que o par se ajude entre si e acredito piamente que um aluno que tem mais dificuldade num determinado aspecto, consegue ultrapassar essa dificuldade com a ajuda do colega, antes de chegar à professora". (P13)*

Cerca de metade dos professores (seis) prestam **apoio individualizado** aos alunos com N.E.E. no decorrer das aulas.

*"Tento sempre que esse aluno nunca fique muito longe de mim, embora eu vá circulando pela sala ao longo das aulas". (P10)*

*"É uma turma que trabalha bem, é uma turma que é boa a nível de aproveitamento, tendo as indicações, esclarecemos as dúvidas, dou a tarefa, esclarecemos as dúvidas e depois quando há determinados exercícios para realizar nos livros, enquanto eles trabalham, vou tentando trabalhar com estes 3 meninos". (P5)*

*"Quando há actividades de carácter mais prático, sem ser aquela parte mais expositiva, em que os alunos de uma forma dinâmica interagem também com a aula, quando há actividades mais dirigidas, eu tento dar uma atenção mais especial ao aluno com N.E.E., tento esclarecer aquilo que pretendo obter com a resolução da actividade, tento aperceber-me de quais são as principais dificuldades do aluno, tento alterar por vezes a forma de fazer a questão, dar um apoio mais efectivo". (P7)*

*"A minha explicação da aula, para eles, individualizada, passo pelas mesas, dou um certo apoio que não consigo tanto dar aos outros. Primeiro explico à turma e depois enquanto estão todos a tratar exercícios, vou junto deles e explicar e ver se entenderam". (P9)*

Um entrevistado considera isso muito difícil, pelo facto da sua disciplina (Educação Musical) ser nova para todos os alunos e todos necessitarem de atenção; os alunos com N.E.E. vão acompanhando de acordo com o que conseguem.

*"Eles vão-se adaptando, eles próprios é que se adaptam à dinâmica da turma; usam a flauta, vão ficando é pelo mais básico e dependendo dos alunos que são, alguns acompanham, outros acabam por dispersar". (P1)*

Quatro DT utilizam o **trabalho de grupo** nas suas aulas, dois dos quais referem especificamente que incluem os alunos com mais dificuldades com alunos

com menos dificuldades, para que estes os ajudem. Um destes professores só realiza trabalhos de grupo a partir do 2º e outro só realiza trabalhos de grupo numa das disciplinas que lecciona (Área de Projecto).

*"Há muito trabalho de grupo e eles fazem um projecto de estudo, de investigação, habitualmente têm momentos de trabalho individual e têm momentos de trabalho de equipa". (P3)*

*"Tento fazer ali uma mistura nos grupos, uns melhores com uns piores, para poder haver ali entreaajuda". (P11)*

*"Separo-os a eles, em grupos, para eles poderem aprender com os outros, que são mais activos, mais rápidos". (P12)*

Três professores (25%) referem trabalhar habitualmente com o **grande grupo**, sendo que um o faz apenas numa das disciplinas que lecciona.

*"Em Formação Cívica habitualmente funcionamos quinzenalmente no Conselho de Cooperação, em que eles presidem aos Conselhos, canalizamos os problemas da turma e eles (alunos com N.E.E.) estão geralmente inseridos no grupo turma. Funcionamos com o diário de turma, fazem registos e depois fazemos a análise, quinzenal, em assembleias presididas por eles, dos problemas que são emergentes". (P3)*

Em síntese, os professores inquiridos apontam como estratégias mais relevantes o apoio individualizado, a diminuição do nível de exigência, a realização de trabalhos práticos e a colocação dos alunos nas carteiras da frente. Apontaram ainda o trabalho a pares, prática que está de acordo com as recomendações de Nielsen (1999) e Rodrigues (2006), que consideram esta opção (ensino cooperativo, tutoria de pares, interajuda, partilha) como fundamental para criar mais oportunidades de aprendizagem.

Houve professores que referiram especificamente que colocam os alunos com mais dificuldades junto de alunos com menos dificuldades, para que estes os ajudem; esta organização em grupos com alunos em diferentes níveis de aprendizagem vai ao encontro do que nos diz A. Rodrigues (1991). Segundo este especialista, esta estratégia permite aos alunos com N.E.E. participar nas actividades de forma mais efectiva e receberem o apoio e o estímulo dos seus pares.

Todas as estratégias que os professores/escolas desenvolvem no âmbito da educação especial beneficiam também todos os alunos sem N.E.E., conforme salientam Hegarty (2006), Pacheco, Eggertsdóttir e Marinósson (2007).

### **1.3. → Percepção de alterações desejáveis**

Dois DT, **face às dificuldades dos alunos**, consideram que estes não recebem os apoios de que realmente necessitam.

*"As necessidades dele são outras, orientação espacial, a parte da relação com os pares, na parte da auto-estima, da segurança... é na autonomia e acho que a escola não dá resposta... o apoio que tem é ao nível das disciplinas, Português, Matemática, Inglês e tem a avaliação diferenciada. Mas a esse nível as matérias e das disciplinas, ele não precisa tanto". (P1)*

*"A DEE disse que ia pedir, pedir ou sugerir uma avaliação pela psicóloga lá do Garcia da Orta, porque está muito fechado". (P12)*

Um DT refere o isolamento de um dos alunos com N.E.E., atribuindo-o ao facto dele ter estado com um CEI num ano e ter depois voltado à turma.

*"Já têm os seus grupos de amizade e agora o R. sente-se um bocadinho deslocado". (P5)*

Há ainda uma referência à falta de comunicação com os encarregados de educação.

*"É a tal falta de comunicação... quem vê este menino na sala de aula, é um menino que não dá chatices, ele é conversador... penso que se dá bem com os colegas, mas é um menino que por fora parece que está tudo bem, não dá problemas, passa despercebido, mas não é bem assim, depois há a parte emocional". (P1)*

Relativamente às **dificuldades sentidas pelos professores (legislação, recursos, especialistas, formação)** três DT consideram que o facto de as turmas não serem reduzidas condiciona a atenção que se consegue dar aos alunos com N.E.E..

Um desses DT realça que os professores deviam ter mais tempo para trabalhar com esses alunos e partilha a opinião de outro entrevistado em que o pouco tempo que tem de aulas com as turmas condiciona o apoio prestado.

*"A nível das CN nós temos apenas 90 minutos de aula por semana; quando eu pretendo disponibilizar tempo para o D., aquilo que verifico é que a aula já está praticamente no fim". (P7)*

*"Os docentes necessitavam de ter mais tempo para trabalhar com eles, tarefas, actividades muito estruturadas e muito vocacionadas para este tipo de aluno, em primeiro lugar, os docentes não têm esse tempo, como tal, eles não estão a adquirir as competências que serão necessárias para depois concretizarem o exame de 9º ano". (P7)*

Um DT realça o facto da actual legislação e das escolas não responderem a todos os alunos que efectivamente necessitam de algum apoio, da forma mais adequada.

*"Esta lei está a por de parte muitos meninos que têm grandes dificuldades de aprendizagem, a A. foi posta de parte porque não tem relatório clínico, é uma menina que tem imensas dificuldades... o D. é um menino que está a beneficiar de medidas que ele próprio nem sequer precisa... existem muitos, muitos meninos com problemas que não sendo do DL 3/2008, têm muitos problemas a nível emocional, a nível das relações com os pares... eu acho que nas escolas devia haver mais apoio, um acompanhamento a nível emocional". P1)*

Apenas um DT referiu apreensão quando soube que tinha dois alunos com N.E.E. na turma; embora tendo 22 anos de ensino, é o 2º ano que tem na turma alunos com necessidades educativas especiais.

Dois entrevistados referiram que sentem necessidade de formação específica para trabalhar com alunos com N.E.E.

Em resumo, verifica-se que os professores do ensino regular têm a percepção de que os critérios que determinam a existência de N.E.E. não estão ajustados às reais necessidades dos alunos, incluindo alguns que não carecem de apoio especializado e excluindo outros que dele necessitam urgentemente. A alteração de medidas educativas mais restritivas para outras menos restritivas, seria uma situação favorável, segundo os modelos de integração em cascata de Reynolds (Bautista, 1993, p. 38) e Deno (Bautista, 1993, p. 39), uma vez que o aluno ao "descer" na pirâmide teria atingido os objectivos visados pela subida e voltaria a um meio mais normalizador. No entanto, quando a professora atribui esse facto ao actual isolamento do aluno e à sua dificuldade de integração na turma, pensamos poder afirmar que o motivo é a transição do aluno ter sido efectuada por decisão superior, no âmbito da monitorização da Educação Especial, desenvolvida ao longo do primeiro ano da implementação da referida legislação (DL 3/08) e não pela equipa de profissionais que o conhecem e com ele intervêm.

Ao contrário do que afirma Rodrigues (2006), três professores consideraram que o facto de as turmas não serem reduzidas condiciona a atenção que se consegue dar aos alunos com N.E.E..

A necessidade de formação específica para trabalhar com alunos com N.E.E. foi uma preocupação verbalizada por dois entrevistados; este aspecto é fundamental no desenvolvimento de atitudes positivas face à inclusão, conforme nos descrevem Baumel et al (1998) e Madureira e Leite (2003), ao constatarem que o professor tem que desenvolver novas atitudes e competências, ter um desenvolvimento profissional contínuo e ser capaz de reflectir constantemente sobre a prática e Torres González (2002), ao citar especialistas que falam da "reprofissionalização dos docentes".

#### **1.4. → Adequações Curriculares efectuadas pelos professores**

Relativamente à questão sobre se efectuam **adequações/modificações nas actividades**, a maioria dos DT (11) disse que as efectua; apenas dois disseram que nunca o tinham feito, atribuindo esse facto às características dos alunos que têm tido e à disciplina que leccionam.

*"São miúdos que têm essencialmente dificuldades a nível do Português e da Matemática mas depois às outras disciplinas, com um bocadinho mais de insistência, eles vão lá sem ser preciso nada de especial" (P11, Geog).*

Quanto às modificações específicas que realizam, um DT permite que os alunos com N.E.E. consultem o livro ou os apontamentos, um não inclui nas fichas questões para justificar ou para relacionar, utilizando questões mais directas e concretas.

*"Eu coloco lá a informação e depois ele tem que retirar, tem que adequar". (P4)*

Dois professores dão mais tempo para desenvolver o trabalho, embora um deles considere que sobrevaloriza alguns aspectos e deixa outros em segundo plano. Um professor afirma:

*"As adaptações que eu faço... são em relação à redução do número de exercícios, porque ele demora muito tempo a fazer as coisas, para que ele possa ter tempo, efectivamente, para reflectir, para aplicar, para eventualmente pesquisar no caderno ou no manual" (P13).*

Três DT não introduziram adaptações, tentaram integrar os alunos, ver como é que eles reagem e ir alterando a sua actuação à medida que se apercebiam das dificuldades; dois professores simplificam alguns aspectos mais difíceis a nível cognitivo, simplificam a tipologia de exercícios, matérias e instruções, tentando exigir o mesmo que aos outros.

*"E não pretendo que ele desenvolva tanto determinadas matérias como os restantes alunos, mas que chegue àquilo que eu considero mínimo e importante". (P7).*

Um outro DT vai no sentido contrário, pois tenta que façam todos o mesmo, diminuindo o grau de exigência aos alunos com N.E.E., ao longo do processo, apenas no caso de não atingirem o nível do resto da turma.

*"Eu sei que tem dificuldades no Português, toda a gente tem que ler, se calhar aquele que lê melhor lê 3 ou 4 parágrafos, enquanto os outros lêem 2". (P2).*

Outro DT revela que o aluno em todas as aulas tem que fazer um resumo, elaborar uma lista de conceitos que são desenvolvidos na aula e no final da aula,

perante a turma, tem que expor quer esse resumo, quer essa lista de conceitos que foi desenvolvida perante a aula. Faz esse trabalho no final com o professor.

*"Isso faz com que ele durante a aula saiba que tem que estar mais concentrado, que tenha que estar com mais atenção para depois concretizar essa tarefa". (P7)*

Houve também professores que afirmaram proceder à **diferenciação das actividades** em alguns momentos, como nos podemos aperceber pelos relatos:

*"Só me lembro de uma ou duas vezes ter feito trabalhos completamente diferentes, o miúdo não conseguia mesmo dominar a régua, o esquadro, as medidas... eu dava-lhe apenas trabalhos que tinham como base o desenho normal, as texturas, o ponto, a linha, a sobreposição..." (P8).*

Efectivamente, cerca de 40% dos DT (5), em alguns momentos, dão actividades diferentes aos alunos com N.E.E. ou excluem alguns exercícios das fichas dadas à turma, por dois motivos: serem muito difíceis para os alunos ou considerarem que não os realizam no tempo disponível.

*"Houve alturas em que realizei actividades diferentes ou pelo menos escolhi alguns exercícios que eu achava que tinham maior grau de dificuldade, excluí para aquele aluno e disse "Fazes só este, este e este" e os outros faziam os restantes" (P10).*

Neste caso, esta opção deve-se ao facto do professor considerar que o aluno não o consegue acompanhar na realização das actividades.

*"Não sei bem como é que vou funcionar nos Lusíadas, vou sugerir que eles leiam os Lusíadas em prosa, vou fazer isso com eles na aula de apoio... porque senão, eles não vão entender aquele português tão rebuscado, em verso, vai ser muito difícil" (P12)*

Dois dos entrevistados trabalham habitualmente com actividades diferenciadas com os alunos com N.E.E., pelas suas características.

*"Pelas dificuldades que eu senti já o ano passado, eles trabalharam com actividades diferenciadas dentro da sala de aula, trabalho com os mesmos conteúdos, quando a matéria é apresentada, eles ouvem, quando é depois para trabalhar os próprios conteúdos que aprendemos, trabalham com actividades diferenciadas que eu já preparo anteriormente, penso que estão a conseguir cumprir, porque tiveram positiva no final do período" (P5).* Com outro aluno *"vou trabalhar o vocabulário que trabalhei com ele e a nível de perguntas, estruturas gramaticais que trabalhei com ele, trabalha mais no final da aula, durante a aula trabalha mais a parte escrita, que eu já trago exercícios preparados para ele" (P5).*

Segundo este DT, os alunos realizam a mesma actividade que a turma sempre que o conseguem fazer.

No caso do outro DT, é o seu modo de funcionamento, considerando-o simultaneamente positivo para o aluno.

*"Eu organizo-os normalmente em grupos. As actividades que eu normalmente proponho, eles realizam-nas em grupo. E são actividades diversificadas, desde análise de textos, interpretação de documentos, actividades laboratoriais em que eles têm que responder normalmente a uma questão que é feita, têm que planificar a actividade, depois têm que a concretizar... fiz muito poucas actividades iguais ao longo do período, o meu objectivo era também ver quais eram as principais dificuldades do D., para tentar diagnosticá-las e depois, sim, fazer as adaptações necessárias." (P7).*

Apenas cerca de 30% dos DT (4) se pronunciaram quanto à realização de **adequações na avaliação**; dois dão testes iguais aos alunos e utilizam critérios diferentes de cotação.

*"Eu consigo fazer um teste igual para ele, só que, nós temos diagnosticadas quais são as questões do conhecimento, do raciocínio, da comunicação e atribuímos logo uma classificação diferenciada para cada uma delas, eu no fim consigo, valorizar apenas as questões do conhecimento, uma vez que as do raciocínio ele dificilmente consegue dar uma resposta eficaz". (P7)*

Dois DT dão mais tempo aos alunos para realizarem os testes/fichas, conforme o relato que se segue:

*"Devido à lentidão que os próprios medicamentos causam, é um bocadinho mais lento a realizar fichas de avaliação, dou-lhe um pouquinho mais de tempo para fazer as fichas de avaliação... alguma tarefa que não consiga cumprir, há um acordo com a mãe, é apontado, e o aluno depois concretiza em casa" (P5)*

Cerca de metade dos DT (6) referiram que recorrem à **diferenciação da avaliação** para alguns alunos, efectivando-a em testes diferentes, como comprovam as afirmações:

*"Tenho o cuidado de retirar tudo o que diga respeito a raciocínio, aquilo que sei que ele não vai conseguir fazer... testes diferentes, mais curtos, com menor grau de dificuldade" (P10).*

*"Vi logo que não podia pedir justificação, explicitação, esses objectivos não entram nas perguntas deles, que eles identifiquem, ou personagens, ou conceitos, eles depois não têm que explicar nada... é "identifica", "diz", "aponta", os caminhos directos para chegar à resposta" (P12).*

Houve um DT que revelou que diminuía o grau de exigência, avaliando a evolução do aluno, de acordo com o seu ritmo (Educação Musical) e outro que em algumas situações utiliza diferentes processos de avaliação, dizendo:

*"As dislexias, devia ser complementado com avaliação oral e eu aí na avaliação desses pus avaliação oral... eu vejo que são alunos que não conseguem concretizar, que na ficha de avaliação, por exemplo, não tiveram resultados e depois eu na sala de aula faço a mesma pergunta a esses alunos, ver se eles conseguem ou não verbalizar a resposta, é mais um processo de avaliação ou na forma como o vou avaliar" (P4)*

Um DT que lecciona Educação Visual e Tecnológica (EVT) referiu que na sua disciplina nunca sentiu necessidade de efectuar avaliação diferenciada, mas que é efectuada pelos professores do seu CT:

*"Testes mais pequenos e restritos a uma parte muito definida da matéria... efectivarmos muito a participação oral e o trabalho de casa: pequenas fichas, pequenos resumos de matéria para que ela consiga acompanhar a matéria tal como os outros alunos que não precisam deste tipo de adequações (P6).*

Em resumo, a generalidade dos entrevistados referiu efectuar adequações/modificações nas actividades, nomeadamente, permitir aos alunos a consulta de livro ou apontamentos, permitir mais tempo para desenvolver o trabalho, simplificar alguns aspectos mais difíceis a nível cognitivo, simplificar a tipologia de exercícios, matérias e instruções, diminuir o grau de exigência.

Alguns professores tentam inicialmente conhecer as características e as dificuldades dos alunos para lhes dar a resposta de que necessitam, atitude que se enquadra no que defendem Manjón et al, (1993), Rodrigues (2001, 2006), Correia (2005), Correia et al, (2008) ao salientar o papel fundamental dos professores na avaliação dos alunos.

A prática de os alunos com N.E.E. realizarem actividades diferentes vai ao encontro do que alguns autores (por exemplo, A. Rodrigues, 1991; Torres González, 2002; Correia et al, 2008) definem como *diferenciação pedagógica*, conceito que significa igualmente todos os alunos realizarem as mesmas actividades com níveis de dificuldade diferente.

As adequações na avaliação apontadas por alguns professores, os quais dão mais tempo aos alunos para realizarem os testes/fichas ou dão testes iguais e utilizam critérios diferentes de cotação para os alunos com N.E.E., sobrevalorizam alguns aspectos e deixam outros em segundo plano, na perspectiva de Torres González (2002) são adaptações significativas por alterarem os critérios específicos na avaliação.

Cerca de metade dos DT referiram a diferenciação da avaliação para alguns alunos, efectuando-a em fichas/testes diferentes, mais curtos, com menor grau de dificuldade, substituição de avaliação escrita por avaliação oral, o que segundo Manjón et al (1993) e Leite (2005) se situa ao nível dos instrumentos e modalidades de avaliação.

### **1.5. → Alunos com currículo específico individual (CEI)**

Apenas 3 DT entrevistados têm nas suas turmas alunos com CEI. Quanto às **modalidades de organização/atendimento das escolas**, dois professores referem que não têm praticamente contacto com os alunos, uma vez que na escola

do 2º ciclo onde leccionam, estes alunos estão distribuídos por clubes, recebem apoio dos docentes de Ed. Especial e só frequentam com a sua turma de referência as áreas não curriculares (Área de Projecto, Estudo Acompanhado e Formação Cívica) e as disciplinas mais práticas, Educação Física, EVT e EM.

*"Os da alínea e) não tenho contacto, a maior parte deles, não tenho contacto porque aqui na escola foram retirados dos currículos das disciplinas teóricas; estão distribuídos por clubes (jardinagem, fotografia...) e têm também uma parte individual com as professoras da equipa do ensino especial, tenho por exemplo 3 alunos no Clube de História, que não são meus das minhas turmas, mas são alunos da alínea e), foram integrados neste clube" (P4)*

Na escola secundária com 3º ciclo, estes alunos também têm o seu currículo, desenvolvido por professores das disciplinas e pelo DEE em apoio individualizado. O DT, além de FC, deu início a uma nova disciplina com o objectivo de tentar dar aos alunos uma resposta mais adequada.

*"Surgiu esta oportunidade de trabalhar com eles em Desenvolvimento Pessoal e Social (DPS). Este tipo de trabalho que estou a fazer com eles, é uma experiência nova para mim, não havia programa, tive que inventar, não sabia se era assim que estava correcto, se não estava, se seria o ideal, se não seria, e pedi muitas vezes ajuda, troquei muitos emails com a DEE" (P11)*

Quanto à **percepção dos DT acerca destas modalidades de atendimento**, um DT sente que estes alunos andam muito perdidos na escola.

*"Ou eles realmente têm um currículo muito preenchido, tudo muito, muito estipuladinho e eles não se sentem perdidos" (P4)*

Este é o único entrevistado que reflecte sobre esta questão, traduzindo esta percepção sobre os CEI nos **aspectos negativos** que menciona. Este docente considera que este tipo de currículo exclui os alunos de algumas práticas, que os alunos ficam distantes do CT, que as escolas não lhes dão respostas, que há professores que não valorizam muito os clubes, não cumprindo, por vezes, os horários e que os DEE não têm tempo para estar com os alunos o tempo que eles realmente necessitam. Esta percepção é notória quando afirma:

*"Este tipo de currículo, não vejo muitas virtualidades, não vejo... nunca vi. Depois depende de cada um, há alguns que eu sinto alguma tristeza por... há outros que se vão habituando, porque isto depois cai na prática e na rotina. Para os pais, às vezes também é mais fácil, enquanto andaram ali a repetir "olha agora vão transitando, vão fazendo" e "saem daqui, realmente, com uma certificação de 9º ano mas sem o mínimo das competências que está lá no PEI, porque andam muito perdidos... isto é uma maneira fácil, a alínea e) de tentarmos dar resposta, de alguma forma no ensino integrado" (P4)*

Este professor considera que os alunos beneficiariam com um ensino estruturado de outra forma, afirmando o seguinte:

"Se estivessem se calhar na aula, pouco ou muito, eles ainda iam aprendendo, ou se tivessem um ensino estruturado de uma outra forma... precisavam de um outro tipo de ensino, que não este... desenvolveriam muito mais outro tipo de capacidades práticas, que eles necessitavam para a vida do dia-a-dia do que aqui... as Ciências agora aqui funcionam por turnos; ora cada colega fica com turmas muito reduzidas, às vezes de 10 meninos, 10 num turno, 10 no outro. Essas aulas, como são essencialmente para ter uma componente prática e experimental, esses meninos, tudo o que é concreto, eles gostam. Seria uma forma, se calhar, de eles também desenvolverem outro tipo de competências, seria uma aula em que eles podiam estar" (P4).

Um DT realçou **aspectos positivos** no trabalho que desenvolve com estes alunos, afirmando:

"Iam assistir às aulas de Geografia e eu apercebi-me que eles não estavam lá a fazer nada, mas estavam, e isso já era importante... começámos a ver o que é que podíamos fazer e a DEE sugeriu-me o nome "DPS", Desenvolvimento Pessoal e Social"

"Este tipo de trabalhos assim, que eu gosto de fazer com eles, e que poucas oportunidades há numa aula com 90 minutos... tenho um bloco de 90`hoje, tenho um bloco de 90`amanhã, e a gente vai conseguindo fazer um trabalho extra aula. E para o ano, se houver miúdos que precisem, com as características destes, ou não só, que se possa adaptar este tipo de trabalho, eu acho que é muito bom para eles... Eles vão continuar mais um ano e para o ano vamos fazer coisas diferentes" (P11).

Em síntese, estes alunos têm no seu currículo algumas áreas académicas, nomeadamente Português e Matemática (apoio individualizado) desenvolvidas por professores das disciplinas, frequentam com a sua turma de referência as áreas curriculares não disciplinares (AP, EA e FC) e as disciplinas mais práticas, Educação Física, EVT e EM, beneficiam de apoio pelo DEE e frequentam clubes e/ou áreas diversas, de acordo com os projectos e os recursos das escolas.

Esta prática, descrita por alguns especialistas como currículo especial com acrescentos (Hogdson e Clunies-Ross, 1988, citados em Torres González, 2002), pretende responder às características específicas e às necessidades educativas dos alunos, de acordo com os recursos existentes.

Os programas destes alunos englobam um PIT (Plano Individual de Transição) e são acompanhados pelos docentes de Educação Especial e pelos Órgãos de Gestão das escolas. No 3º ciclo, todos estes currículos englobam objectivos e actividades no âmbito da *transição para a vida activa*, de acordo com a perspectiva educativa funcional de Bénard da Costa (2006b).

## 2. Fundamentos das adequações curriculares

## **2.1 → Adequações curriculares decorrentes dos estilos de aprendizagem**

Todos os entrevistados referiram a **observação/avaliação dos alunos** um instrumento essencial que lhes permite conhecer as suas dificuldades. Quando questionados sobre se elaboram as adequações curriculares tendo em conta os **estilos de aprender dos alunos**, isto é, “necessidade de adequar o ensino às características cognitivas do aluno (estilos de aprender...) e às suas necessidades específicas”. (Correia & Rodrigues in Correia, 1997, p. 128), dois DT disseram que tinham dificuldades em fazê-lo, tendo em conta o número de alunos que necessitam de AC, acabando por utilizar as mesmas para todos os alunos com N.E.E.

*“Eu sei que o problema deles é diferente, mas como também se torna difícil estar a fazer tantas adaptações” (P12)*

*“Devia de fazer... mas eu vou ser sincera, é-me difícil, a planificação e mesmo aquilo que eu fiz em termos de competências, é igual para todos, são aquelas que minimamente eles vão ter que adquirir” (P4)*

No entanto, este DT também afirma:

*“Às vezes aquilo que nós entregamos nos papéis, depois até vai sofrendo, com a prática de ensino até vai sofrendo alterações. A prática de ensino é que vê depois até quando é que um miúdo consegue e às vezes outros nem conseguem, nem com a parte oral, são alunos que têm outros “handicaps” que até nem são diagnosticados, tenho alguns casos desses, que eu acho que aquilo não é só alínea b), há ali outra coisa qualquer” (P4)*

Reflectindo sobre os **estilos de aprendizagem/modos preferenciais de aprender** dos alunos este DT (P4) verbalizou algumas das adequações que realiza face às características cognitivas dos seus alunos com N.E.E., explicando:

*“Funciona muito melhor uma história narrativa, a história das personalidades, as personagens, porque são coisas mais concretas, mais reais, a parte da história económica social, a competência da contextualização eu não posso dar, porque é tudo tão abstracto falar na economia, na sociedade, na organização política, esses miúdos entendem muito mais uma história factual e com uma narração de um livro de história que eles possam conhecer”.*

Na realidade, a maioria dos DT (8) considerou que tem em conta os estilos de aprender dos alunos, preocupando-se em conhecer as suas características, se eles compreendem as instruções dadas, se estão a progredir, se não desistem devido às dificuldades das tarefas solicitadas.

*“Temos que diferenciar com eles alguns problemas, para que eles se possam sentir a progredir e possam ganhar auto-estima, se a dificuldade for muito elevada, eles*

*vão desistir e eles próprios ficam muito abaixo, relativamente à turma e com uma auto-estima muito baixa. É bom que desenvolvam progressos”. (P3)*

*“Ao longo do ano vou conhecendo o aluno e vou vendo, o aluno é capaz, vou alterá-la aqui, tenho sempre em conta que ele já consegue fazer, vou alterar. Não posso fazer uma adequação e parar por ali... eu vou vendo, se são capazes vou puxando um bocadinho mais para não ficarem ali também sempre no mesmo nível”. (P2)*

*“Sim, eu verifiquei que prendia mais a atenção do D. quando o colocava no centro das atenções, ele, sentindo... normalmente as perguntas que eu fazia eram dirigidas ao D., punha o D. a simular uma situação ou outra, e ele aí ficava logo muito mais concentrado, muito mais receptivo, a realizar a actividade que era proposta”. (P7)*

Outros dois DT revelaram que o conhecimento que iam tendo dos alunos, lhes permitia compreender a forma como estes aprendem, nomeadamente:

*“Vão consolidando o básico e conseguem evoluir, dentro das limitações deles... às tantas conseguem já controlar melhor, a nível também da emissão do som, do sopro, respiração...” (P1)*

*“Ele já evoluiu muito, antes de estar com ele era uma coisa, depois de estar com ele fui descobrindo que ele tem imensas capacidades e consegue acompanhar como os outros”. (P1)*

*“É capaz de ler um texto e até é capaz de compreender um texto, mas duvido que ele tenha, uma relativa facilidade, por exemplo, a nível da produção de texto. Não se trata propriamente de ele ter dificuldade nesta disciplina, trata-se de ter dificuldade em determinadas competências. A nível da produção... terá sempre muita dificuldade... em construir um texto com algum desenvolvimento, com alguma coerência e que mostre já algum indício de maturidade”. (P13)*

Alguns DT referiram também **dados dos alunos transmitidos por outros técnicos**, nomeadamente pelos docentes de Educação Especial, que estão na maioria dos casos presentes nas reuniões do CT e transmitem os dados relativos aos alunos com N.E.E.; também foi dito por mais de 50% (7) dos DT que são os DEE que elaboram os Programas Educativos Individuais, apesar da recente mudança de legislação apontar para que essa tarefa seja realizada em trabalho de equipa. Um DT referiu que o Conselho Executivo também reuniu no início do ano lectivo com os DT das turmas que tinham alunos com N.E.E., para dar a conhecer esses alunos.

*“Eu tive acesso a todos os elementos que aliás a DEE me enviou, ela é que teve acesso em primeira mão, e depois ela, devia ter sido eu, o DT, a elaborar o Programa Educativo, na realidade foi a DEE que o realizou”. (P7)*

Em resumo, pudemos constatar que existe uma utilização generalizada das mesmas adequações para os alunos do mesmo professor, situação que verificámos ao analisar as AC entregues pelos professores. Basicamente, esta prática não

corresponde às características e necessidades de cada aluno (Leite, 2005). Apenas um professor apresentou AC diferentes para alunos diferentes, de acordo com o que apontam A. Rodrigues (1991), Torres González (2002), Leite (2005), Correia et al (2008), ao proporem níveis de dificuldade diferentes para as mesmas actividades ou actividades diferentes para alunos diferentes.

A preocupação demonstrada pelos professores em conhecer as características dos alunos, se compreendem as instruções dadas, se estão a progredir, se não desistem devido às dificuldades das tarefas solicitadas vai ao encontro do que defende Rodrigues (2001, 2006), que realça que o professor tem de perceber de que forma aprendem os alunos, sendo fundamental o conhecimento prévio das suas capacidades e motivação para aprender.

## **2.2 → Nível de realização dos alunos (desempenho na sala de aula)**

Cerca de 60% (8) dos professores entrevistados consideram que o factor **motivação/desmotivação** influencia a aprendizagem e o desempenho dos alunos na aula; três deles referem que os alunos estão motivados para aprender, os outros cinco colegas realçam o facto dos alunos não se interessarem pela escola nem pelas aprendizagens, havendo uma situação que envolve, inclusive, faltas em excesso por parte de um aluno.

*"É um problema mais de motivação, tem a ver com, provavelmente, a escola ser para ele, as aprendizagens para ele serem menos apelativas, vem à escola, tenta aprender mas comparativamente aquilo que me tinham descrito anteriormente, ele melhorou, até bastante, não queria muito ir à escola e aqui o indicador de motivação, ou de rejeição é menos evidente" (P3)*

*"Interessam-se pouco... porque têm dificuldades, sentem o insucesso, mas também se interessam pouco, tanto faz ter sucesso ou ter insucesso, eu nunca vi uma satisfação por uma positiva, o B. até tem, de vez em quando, não vejo satisfação nenhuma". (P12)*

Em síntese, a maioria dos entrevistados considera que o factor motivação/desmotivação influencia a aprendizagem e o desempenho dos alunos na aula, sendo um dos aspectos que Correia et al (2008) apontam no perfil pedagógico dos alunos, relevante no seu percurso educativo.

## **2.3. → Critérios utilizados nas adequações**

Relativamente à questão sobre os critérios utilizados **para a selecção dos conteúdos** a transmitir aos alunos com N.E.E., seis DT apontam diversos aspectos, tais como: ser importante para o futuro dos alunos, para a sua vida diária (4 profs.), implicar menor capacidade de abstracção (2 profs.), adequar-se às

características dos alunos (1 prof.); é relevante referir que alguns professores indicam mais do que um critério.

Houve professores que realçaram principalmente as estratégias que utilizam, como por exemplo, simplificar conteúdos (1 prof.), orientar a aprendizagem dos alunos para determinados aspectos em detrimento de outros (1 prof.), trabalhar os mesmos conteúdos de formas diferentes (1 prof.) ou eliminá-los quando o professor prevê que a sua disciplina não terá continuidade após o fim do ciclo (1 prof.).

*"Se há coisas que para o seu dia-a-dia, a sua vida futura, não lhe vão fazer falta absolutamente nenhuma e são demasiado abstractas e eu sei que ele vai ter dificuldade naquilo... eu à partida tenho que excluir isso da avaliação dele". (P10)*

*"Não posso retirar conteúdos do programa, o que eu faço é orientá-los mais para determinados aspectos, que são mais importantes... em função de coisas que sejam mais concretas, mais ligadas à realidade". (P12)*

*"Penso muito na vida profissional, um dia mais tarde, vão trabalhar, dão-lhes um documento onde explicam as regras que têm a cumprir naquela determinada função, se eles não têm, se não há compreensão escrita, estão a olhar para um texto, sabem ler mas não percebem..." (P2)*

*"É um aluno que vai ter Francês apenas até ao 9º ano, é o último ano que vai ter Francês. Provavelmente, nunca mais virá a contactar com o Francês, e há determinados aspectos, nomeadamente, gramaticais, regulares, que eu considero que são realmente difíceis para o A. e elimino-os, mas sempre com base no pressuposto de que ele efectivamente nunca será capaz de preencher aquele patamar" (P13).*

Relativamente aos **conteúdos que consideram mais importantes para os alunos**, 8 dos 13 DT entrevistados indicaram conteúdos específicos que consideram importante que os alunos aprendam, ou, pelo contrário, alguns conteúdos que sabem que não conseguiriam aprender; dos 5 que não o fizeram, 1 DT referiu que simplifica os conteúdos e 2 DT nunca sentiram necessidade de realizar quaisquer adequações.

Dos 8 entrevistados referidos, foi possível recolher as seguintes afirmações:

*"Trabalho sempre com eles a competência da História de tratamento da informação... saberem tirar a informação de um documento, saber localizar no texto e chegar lá ao texto e, ou explicar por palavras dele ou transcrever, adequar, díganos, às situações concretas". (P4)*

*"Preocupo-me com as noções base do desenho, o que é uma recta, o que é um ponto, uma medida, o que é um eixo, isso para mim é mais importante, ter uma folha limpa, apresentável, gerir o material e a organização". (P8)*

*"Trabalho essencialmente a nível deles próprios, deles se apresentarem, trabalharem o "eu", como é que eu falo de mim, como é que eu me apresento, como é que eu irei falar da minha descrição... se for na comunicação o "eu" e o*

*"tu", e o "eu" próprio... falar de mim e falar de ti, directamente contigo, porque isto ajuda à comunicação" (P5)*

*"Que eles saibam ler, perceber aquilo que lêem, escrever, perceber aquilo que escrevem, conseguirem passar o que pensam, o que está na cabeça, conseguirem passar para a escrita... puxo mais pela compreensão oral, escrita, expressão oral e escrita... porque no futuro vai ser importante. Se eles conseguirem ler um texto e perceberem o que está ali, já é muito bom, leitura e escrita, escrita e leitura". (P2)*

*"Estou a pensar no passé composé... é uma dificuldade muito grande da parte dele, memorizar os participios passados dos verbos principais. Portanto, eu nunca pedirei ao A. para escrever um texto no passado, para contar algo que ele fez, algo que ele viu... em termos de avaliação, eu nunca pedirei que realize um exercício a esse nível". (P13)*

Em resumo, os professores apontaram essencialmente os seguintes critérios para seleccionarem os conteúdos a transmitir aos alunos com N.E.E.: ser importante para o seu futuro, para a sua vida diária, implicar menor capacidade de abstracção e adequar-se às características dos alunos. Nenhum professor referiu especificamente a importância dos conteúdos permitirem aprendizagens significativas e motivadoras para os alunos (Rodrigues, 2001; Torres González, 2002; Correia et al, 2008).

Algumas estratégias apontadas, tais como, simplificar conteúdos, orientar a aprendizagem dos alunos para determinados aspectos em detrimento de outros, trabalhar os mesmos conteúdos de formas diferentes ou eliminá-los, se o professor considera serem demasiado abstractos ou não serem relevantes para a vida futura do aluno, são consideradas adequações significativas para Manjón et al (1993) uma vez que levam à selecção das aprendizagens mais importantes que se pretende que os alunos adquiram ao longo do ano.

A introdução/eliminação de conteúdos e/ou objectivos pelos professores, são adequações significativas (Manjón et al, 1993; Torres González, 2002, e Leite 2005), uma vez que implicam alterações nos elementos básicos do currículo comum, influenciando o futuro escolar e profissional do aluno.

#### **2.4. → Adequações específicas de disciplinas**

Foi colocada aos DT uma questão sobre a sua percepção acerca das disciplinas que consideram mais difíceis para os alunos, onde habitualmente **há mais necessidade de adequações.**

A maioria dos entrevistados considera que as disciplinas onde há maior necessidade de efectuar adequações são a Língua Portuguesa (total dos professores) e Matemática (11 profs.); há a salientar que 1 dos DT (P6) que aqui se inclui referiu que a sua aluna com N.E.E. beneficia de adequações a todas as disciplinas, com excepção de EF, EVT e EM.

"A nível da Matemática, as noções operatórias concretas, eles vão conseguindo, quando começa a complicar-se, como a gente diz, aí é muito difícil... porque exige já um grande grau de abstracção... o raciocínio lógico-matemático" (P4)

"O Português é a base para tudo, na História, se eu não compreendo, eu em História por mais que ponha um mapa e ponha um texto e peça para ele tirar isto ou aquilo, também não vou conseguir fazer, basicamente as adequações são importantes é no Português e na Matemática, porque eles têm que ser as bases para poder avançar, e é assim, não são blocos separados, não é, se eu não sei ler uma palavra, dificilmente vou conseguir ler uma frase". (P2)

Outras disciplinas consideradas problemáticas são as línguas estrangeiras (7 profs.), nomeadamente o Inglês, disciplina mais referida.

"Inglês... não tenho essa ideia tão clara, mas também suponho que ele necessite de um apoio mais personalizado a Inglês. E dentro da sala de aula, também adaptações mais fortes". (P7)

História e Ciências foram disciplinas que 4 entrevistados também indicaram como difícil para os alunos; 2 DT apontaram FQ, Geografia e 1 DT apontou a EM.

"A História não é uma disciplina de muito fácil aprendizagem para este tipo de miúdos, não lhe reconhecem uma aplicação prática". (P4)

"Não sei porquê mas acho que a FQ deve ser... mas eles não têm, a professora diz que não é necessário. As Ciências, por causa dos termos técnicos, sei que a professora de Ciências fez um glossário". (P12)

Houve 2 DT que referiram a transversalidade das disciplinas, 1 dos quais citado anteriormente (P2); o professor P3 fez a seguinte análise, estando a referir-se especificamente ao aluno com dislexia que tem na sua turma:

"Trata-se de ter dificuldade em determinadas competências e aqui eu penso que as dificuldades são transversais a todo o currículo, acho que aí vai ser, será necessário fazer adaptações, disciplinas que alinhem claramente na produção, como sejam as línguas, seja a língua materna, sejam as línguas estrangeiras, há uma série de dificuldades que são transversais a todo o currículo dele, mas sobretudo a nível de competências específicas".

Na prática, cerca de metade dos entrevistados (6 profs.) refere dificuldades na aprendizagem **em disciplinas específicas**, nomeadamente, LP, Matemática e EM (2 profs.) e Inglês (1 prof.); um dos professores que aponta a disciplina de EM, refere-se especificamente a dificuldades motoras do aluno, que se repercutem ao nível do sopro; por outro lado, 2 DT referem maior facilidade na aprendizagem das CN.

"No caso da Matemática, têm fraco nível de cálculo mental e da capacidade de resolução de pequenas situações, pequenas operações elementares... não têm o domínio da tabuada, da multiplicação, a perda de noção das quantidades..." (P3)

"Às vezes não consegue copiar as coisas do quadro, não tem a mesma rapidez de transcrever que os outros têm e atrasa-se um bocadinho... enquanto está a fazer a leitura, não lê as coisas da mesma forma que nós lemos, não consegue fazer a leitura e interpretar o enunciado de um problema, não consegue fazer um raciocínio... ele copia do quadro, mas copia as coisas mal, porque não percebe o que está lá escrito". (P10)

"Quando se trata de abordar as características de uma personagem em LP, por exemplo, memorizar vocabulário ou algumas palavras de vocabulário, numa língua estrangeira, as palavras até podem estar lá mas ele não consegue fazer a associação". (P13)

"É uma área que ele gosta (Ciências), sobretudo trabalham com uma série de conceitos que surgem ali isolados, e que, memorizando a palavra, depois até mesmo no dia-a-dia, conseguimos perceber que ambiente é aquilo... tem alguma facilidade em fazer esse tratamento". (P13)

Alguns entrevistados (6), respondendo à questão anterior, focaram igualmente as **disciplinas onde consideram que os alunos têm menos necessidade de adequações**, sendo essencialmente as mais práticas e/ou as Expressões. Apenas 2 professores indicaram as CN, devido a envolver alguma prática, concretização, o que consideram facilitar a aprendizagem, os restantes 4 nomearam EV, ET e Reciclagem, no 3º ciclo (1 prof.), EVT, no 2º ciclo e EF (2 prof.) e FC, AP, EA (1 prof.).

"Aqueles disciplinas menos teóricas, a Educação Visual, a Educação Tecnológica, a menos que sejam alunos com problemas de motricidade, a Reciclagem, esses precisam de adaptações nessas disciplinas". (P10)

Em síntese, as disciplinas em que os professores sentem que há mais necessidade de adequações são claramente a Língua Portuguesa e a Matemática, seguidas das línguas estrangeiras, nomeadamente o Inglês. Foram ainda apontadas, embora em menor número, História, Ciências, FQ, Geografia e Educação Musical.

As disciplinas específicas onde os professores referem mais dificuldades na aprendizagem são a LP e a Matemática.

### **3. Percepções dos DT face à problemática dos alunos**

#### **3.1. → Conhecimento dos alunos**

Quanto à **problemática** dos alunos, 85% dos professores (11) mostraram que sabiam qual era, embora por vezes não soubessem o nome exacto ou este lhes suscitasse dúvidas e os restantes professores (2) referiram algumas características e dificuldades específicas que observavam nos alunos.

"Tem um autismo, mas um autismo de alto funcionamento, ou seja, o problema dele é mais em termos motores, pelo que eu percebi, do que propriamente em termos cognitivos... No caso do P. é mais difícil, eu não bem qual é... mas o P. tem um défice, na minha opinião, um défice mental, é muito mais limitado, em termos cognitivos mas tem mais auto-confiança". (P12)

"Dislexia postural", para já a dislexia já é uma coisa complicadíssima, a dislexia postural, tenho alguma dificuldade em acreditar nessas teorias, embora saiba que há prismas, também já me foram apresentados, não por uma questão de dislexia, mas por uma questão de postura, porque tinha dores de cabeça, o problema da dislexia para mim, é assim um mundo completamente à parte, conheço aquelas coisinhas pequeninas que toda a gente conhece, troca de letras". (P13)

"Foi-me dito que no caso da T. era a nível cognitivo e no caso do F. era a nível emocional, pelo ensino especial" (P2)

"Um caso de bipolaridade que se nota realmente muitas diferenças de humor, muita falta de concentração, apesar da criança estar medicamentada, mas nota-se, principalmente enquanto houve um reajustamento na medicação, notou-se muito, alguma irritabilidade, é difícil gerir o comportamento da turma". (P4)

Tal como relativamente à problemática, a quase totalidade dos professores (11) enunciou algumas **características** dos alunos com N.E.E., relativas à sua problemática ou a comportamentos observados na sala de aula, facto que revela o conhecimento que na generalidade tem dos alunos.

"Além do problema que tem, hiperactividade e défice de atenção (o nome do medicamento não sei mas é qualquer coisa à base de ritalina), associado a essa problemática, tem outros problemas de saúde, que também fazem com que a aluna, em determinados momentos, seja pouco assídua. Por exames regulares, ela foi uma criança que nasceu de parto prematuro e só agora, o mês passado, tem tido sempre ao longo dos anos consultas no serviço de Pediatria do Garcia de Orta e só este ano é que teve definitivamente alta. Além disso, é uma aluna que tem rins poliquísticos também e que necessita de fazer os exames com alguma regularidade e essa problemática também faz com que a aluna tenha que ir à casa de banho várias vezes durante a aula". (P6)

"Continua a ser um bocado uma criança problemática e que se nota, apesar dele ir conseguindo, dentro das adaptações curriculares, ele vai fazendo, mas é difícil lidar com este tipo de alunos em sala de aula e gerir estas problemáticas. Há dias que a gente diz "Ele hoje está bem" e que consegue e que acalma e que faz e que até solicita, até põe questões, são alunos que têm muitos picos. Quando está com picos de alguma ansiedade ou de alguma irritabilidade, mesmo que nós lhe façamos qualquer pergunta, qualquer questão, ele não consegue. São alunos que realmente têm picos. Há outros momentos ou tipos de aulas que não. São alunos em que realmente cada dia é um dia". (P4)

"Tem alguma dificuldade de interacção com os outros. Sinto que ele está inibido, embora ele se dê lá com 2 ou 3... mas se esses 2 ou 3 não estiverem na escola, ele está sozinho, fica perdido está completamente fechado na conchinha dele". (P12)

"O R. também tem dificuldades, ele tem um vocabulário muito restrito e é um menino que também fala pouco o português, fala mais o crioulo. Portanto, o Inglês já é uma 2ª língua estrangeira quase para ele, sinto que é um aluno com muitas dificuldades a tudo, apesar de estar integrado na turma, acho que é um aluno ainda

*com muitas dificuldades, com um vocabulário muito restrito, uma criança muito fechada (aluno que deixou de beneficiar de CEI) ”. (P5)*

*“Como professora dele já tive oportunidade de verificar, ele “come” sílabas, até mesmo a nível da leitura, portanto, são casos pontuais, em cada frase. Ele próprio já me disse que há determinadas posições em que não vê o final de determinadas palavras. Não consigo perceber se isso é porque ele está sentado naquele lugar, se é por, efectivamente, o sistema nervoso ou o que quer que seja, se consegue ou não ou qual é o tipo de corte que faz das palavras”. (P13)*

Um dos DT relacionou o caso concreto que tem este ano na turma com a sua experiência anterior.

*“O D. neste caso concreto, e outros que eu já tive anteriormente, estavam sempre muito preocupados em perceber o que é que se passava à volta e não tanto com aquilo que o professor normalmente tinha para lhes ensinar. Eu acho que isso tem a ver com o facto deles, com o problema que têm, terem uma enorme necessidade de serem aceites pelos pares. E faz com que esse objectivo por parte deles seja mais forte do que o objectivo da aprendizagem propriamente dita”. (P7)*

Apenas 2 DT não se referiram especificamente às características dos alunos; 1 realçou principalmente as estratégias que tem desenvolvido para melhor compreender a situação e alguns aspectos da sua observação dos alunos no grupo turma.

*“Tenho vindo a reunir com a mãe, portanto, com os pais da L. e do P. e tenho vindo a conversar com as professoras que eles tiveram no 1º ciclo, para perceber... os hiatos que entretanto há com esta transição e as competências que podem ter sido obtidas do ponto de vista da integração do espaço turma e da própria escola... e do ponto de vista do fenómeno de rejeição da própria escola, não me parece existir, aliás, o P. reagiu um bocadinho à outra escola e penso que a esta, a reacção do P. é menos negativa. Era um aluno que não queria muito ir à escola e aqui o indicador de motivação, ou de rejeição é menos evidente. A L. por outro lado, aqui está um problema; existem de facto, da turma, em relação à L. algum tipo de rejeição, que eu tento combater e de que ela se queixa, mas depois em relação ao P. a turma não tem uma atitude de... não sinto que haja qualquer tipo de rejeição”. (P3)*

O outro DT enfocou bastante o meio familiar do aluno para justificar alguns dos comportamentos e dificuldades que este apresenta.

*“Foi-me dito que no caso da T. era a nível cognitivo e no caso do F. era a nível emocional... começo a ver que o problema não é só esse, depois em casa há muitas coisas que influenciam e que levam a que os miúdos sejam assim. No caso do F., ele não tem pais, vive com a tia, é um miúdo que anda muito sozinho, tem muitos amigos, dá-se bem com toda a gente, mas é um miúdo que está muito sozinho. Vem a pé para a escola, agora vem de bicicleta, está imenso frio, é um miúdo que com este frio veste uma t-shirt e um casaco, não come...”. (P2)*

Aproximadamente metade dos entrevistados (7) traçou as suas **perspectivas face a atitudes/comportamentos** dos alunos com N.E.E. Registam-se afirmações de alguns professores.

Um DT realçou a importância que tem para si na avaliação, o empenho, o esforço e a motivação que os alunos demonstram, apesar das dificuldades que revelam.

*"Eles, acima de tudo, vão ter que mostrar que estão empenhados, podem ter as dificuldades todas que quiserem, mas têm que estar empenhados e têm que se concentrar e fazer uma boa apresentação e desenvolver um trabalho, não podem nunca estar parados... se ele disser, eu vou tentar fazer, vou fazer o melhor... isto foi o melhor que eu pude, e eu tiver observado na aula que ele realmente esteve ali, esteve a trabalhar constantemente, me veio perguntar e essas coisas... eu aí tenho que lhe dar uma positiva, porque ele esforçou-se". (P8)*

Outro DT revelou a sua preocupação face ao futuro dos alunos que tem na turma:

*"Mesmo que façam o 9º, que eu não garanto que eles façam o 9º este ano, os professores batem, no CT insistem muito nisto, eles não trabalham, portanto, se não trabalham... já com adaptações, se não correspondem, não vamos passá-los assim só porque são alunos com N.E.E.; passarão se atingirem (os objectivos). Tenho muitas dúvidas. Porque não vejo interesse, não vejo trabalho... Se fosse mãe deles ficava preocupada, porque eles até se podem inscrever, logicamente, no Secundário, mas vão andar ali a... a repetir e a repetir, estes não têm vontade, não têm objectivos nenhuns". (P12)*

Um dos entrevistados manifestou também a sua preocupação face a alguns comportamentos dos alunos e as suas implicações na vida escolar.

*"Quando vimos um aluno a sorrir, como é o caso do L. e do M., quando eu como DT vejo ou outras colegas que o M. está menos violento, que o M. é um aluno que sorri e que já brinca, isto é muita coisa... E a mãe diz que o M... ela contou, por exemplo, que ele uma vez partiu uma cadeira contra a porta do quarto da irmã, tal era a violência... E havia muita... muita violência aqui nos intervalos, no início do 5º ano, e este ano, felizmente, até ao momento, não temos tido... O L., pelo que a mãe dizia, era um menino que se fechava no quarto, e uma criança que se fecha e que se isola, de tudo e de todos, não pode progredir, não se pode exigir a uma criança que tem um ambiente destes... é uma criança que quer aprender, e eu noto realmente uma evolução muito grande do 5º para o 6º ano". (P5)*

Em síntese, a maioria dos professores mostrou conhecer a problemática e algumas das características dos alunos com N.E.E. Cerca de metade dos entrevistados traçou as suas perspectivas face a atitudes/comportamentos dos alunos, nomeadamente, ao empenho, esforço e motivação que demonstram, aspectos que Rodrigues (2001) considera fundamentais para o conhecimento dos alunos.

### **3.2. → Impacto na capacidade de aprendizagem**

Os DT referiram alguns **factores de aprendizagem** onde observam que os alunos revelam dificuldades, como por exemplo, ao nível da memorização (5

profs.), do raciocínio e da compreensão (3 profs.), da atenção/concentração e na capacidade de aplicar os conhecimentos/generalizar (2 profs.), havendo ainda 2 DT que referem a baixa auto-estima como um factor que dificulta a aprendizagem.

*"Ao nível da memorização, não conseguem reter informação durante longos períodos de tempo, não têm capacidade de retenção dos conhecimentos". (P4)*

*"Tu dás um texto, seja de que disciplina for, se eles não o conseguem interpretar, se eles não conseguem perceber a pergunta, automaticamente não conseguem responder". (P11)*

*"Na Físico-Química é a falta de concentração, de atenção, já não sei muito bem. No caso da Educação Visual, o facto de ele não me conseguir fazer a medida entre rectas paralelas, era nítida falta de atenção". (P8)*

*"Ele tem dificuldade em reter informação, em armazenar informação e isso já por si é uma dificuldade bastante condicionante, mas depois mesmo quando a retém, ele tem alguma dificuldade em fazer o tratamento dela, em operacionalizar aquilo de forma a produzir algo... dificuldades a nível da selecção daquilo que lhe interessa e ele aí tem mais dificuldades e dificuldades de retenção e de mobilização dos saberes... se ele não compreende aquilo que adquire, se ele adquire por adquirir e ele, mesmo tendo dificuldades de memorização, o pouco que consegue memorizar, memorizar não chega, porque ele depois não vai ser capaz de operacionalizar aquilo em contexto". (P13)*

*"Acho que são todos os problemas que se encontram associados que fazem com que ele logo à partida tenha uma auto-estima bastante mais baixa e faz com que se desmotive, não só pela baixa auto-estima, mas também por ele sentir que muitas vezes não é capaz e como não é capaz, poderá desligar-se, poderá desconcentrar-se, desistir mais facilmente. Baixa auto-estima e pouca persistência No início ele tenta, nunca deixa de tentar, só que depois como vê que não está a conseguir atingir, adquirir as aprendizagens, até porque os outros atingem-nas muito facilmente e ele verifica isso, ele poderá desistir". (P7)*

Relativamente aos factores condicionantes da aprendizagem, verificamos diferentes perspectivas entre professores e especialistas. Os professores apontam factores internos aos alunos: memorização, raciocínio, compreensão, atenção/concentração, capacidade de aplicar os conhecimentos/generalizar, havendo dois professores que referem a baixa auto-estima. Por outro lado, os especialistas salientam factores externos aos alunos que são facilitadores da aprendizagem: currículo relevante nos conteúdos e flexível (Hegarty & Pocklington, 1981; Brennan, 1988, in Torres González, 2002; Pacheco, Eggertsdóttir & Marinósson, 2007); diferenciado (Hegarty & Pocklington, 1981, in Torres González, 2002); ter aprendizagens significativas para os alunos (Rodrigues, 2001). Em síntese, os professores inserem-se essencialmente na corrente que considera as limitações do próprio aluno como a causa principal das suas dificuldades em aprender.

### **3.3. → Expectativas (positivas ou negativas) face ao potencial de progresso dos alunos (aprendizagens académicas)**

Face à questão sobre as expectativas que têm relativamente aos alunos, todos os DT foram unânimes em esperar que estes consigam **acompanhar o currículo comum** até ao final do 3º ciclo, ou seja, ao 9º ano de escolaridade, com mais ou menos dificuldades, dependendo do contexto escolar e/ou familiar. No entanto, 3 DT do 3º ciclo prevêem desde já que realizem exames de escola a LP e Matemática equivalentes a exames nacionais no 9º ano, situação prevista na legislação. Apenas 1 DT do 3º ciclo não se inclui neste número em virtude de ter 2 alunos com CEI na turma, situação que será abordada posteriormente.

*"Até ao final do ciclo, pelo menos, terá que ter adequações curriculares, este miúdo nunca conseguirá fazer um exame nacional, se não fizer exame de escola não vai ter sucesso". (P10)*

*"Acho que não, com as dificuldades que eles têm, um deles pelo menos, acho que vai ser muito complicado seguir para uma faculdade... fazer um percurso vá lá que chamemos normal, vai ser muito complicado. Penso que conseguem (até ao 9º ano) ... se continuarem com este trabalho, com este empenho e com os professores empenhados em querer trabalhar como foi até agora, penso que estes meninos vão conseguir, talvez até mais (do que o 9º ano). Estes dois meninos, penso eu que conseguir o 9º ano já é muito bom, eu gostava que eles seguissem até ao 12º, acho que era bom saber que daqui a uns anos eles conseguiram. Mas a experiência diz-me que talvez seja muito difícil". (P5)*

*"Não pensando apenas nas Ciências, pensando por exemplo na Matemática e na Língua Portuguesa, acho que ele vai ter muitas dificuldades em seguir o currículo comum. Porque a avaliação que é executada ao D., necessita de ser feita com poucos conteúdos, a partir do momento que são muitos conteúdos, ele começa a baralhar as matérias... Eu não o acho capaz de realizar um exame do 9º ano que contenha matérias de 7º, 8º e 9º. Agora... exame de escola... se continuar a ter... neste momento estou um bocado pessimista. Mas tenho uma grande fé que se ele conseguir ultrapassar o problema relacionado com a baixa auto-estima, poderá atingir todas as competências de ciclo, como tal conseguir concretizar os exames de 9º ano, de Matemática e Língua Portuguesa". (P7)*

*"Se eles se aplicassem mais, com as adequações que nós fazemos e com as oportunidades que a escola lhes dá, uma delas são os apoios, são miúdos que beneficiam de apoios nas 3 disciplinas (Ing, Mat e Port) mas não vão, se em casa também houver um trabalho, eles conseguem acompanhar o currículo comum, sempre adaptado". (P2)*

*"Eu penso que a C. vai ter muitas dificuldades no 7º ano. Depende também muito do CT que tiver, dos professores que tiver, do grupo turma que tiver, portanto há um determinado número de factores que eu não sei... não posso definir agora e à distância não posso prever... se se mantiverem mais ou menos as condições que ela tem este ano, portanto, com mais trabalho da parte dela e com outro tipo de estratégias que os professores, quando a conhecerem, puderem utilizar, eu penso que a C., com dificuldades, pronto não direi que passará o ano com... mas que poderá ter um relativo sucesso, digamos. Prevejo (que conclua o 9º ano) mas não prevejo o tempo. Portanto, eu acho que ela vai fazer, mas se calhar... se calhar vai repetir um dos anos, ou o 8º ou o 9º..." (P6)*

Cerca de 40% dos DT (5 dos 12 referidos) prevêem que talvez os seus alunos consigam prosseguir uma via de formação profissional após o 9º ano, não tendo os outros 7 feito referências a esse momento.

*"De continuação de escolaridade, eu não vejo, ensino regular, nem pensar, mesmo que seja um profissional, não os estou a ver aí. Os cursos profissionais, por aquilo que eu ouço, eu nunca leccionei nenhum, mas por aquilo que eu ouço, têm a sua exigência, porque eles podem continuar a estudar. Quanto muito, não sei se há um Curso de Educação e Formação (CEF) no Secundário". (P12)*

*"Até um certo nível, não digo a um 12º ano, a escolaridade obrigatória, e depois fazer uma formação profissional e entrar no mundo do trabalho. Isto também se houver um esforço da parte deles". (P2)*

*"O outro menino que integrou agora a turma, acho que vai ser muito complicado para além do 9º ano, ele conseguir realmente o 9º ano e depois partir para um curso profissional, para uma possível carreira, vá lá, nestes cursos profissionais, acho que já era muito bom. Mas acho que vai ser muito difícil devido às próprias dificuldades do aluno". (P5)*

*"Eu continuo a achar que o percurso para este miúdo será alternativo, ou pelo menos tecnológico ou mais virado para algo prático que lhe interesse e que ele seja efectivamente capaz, porque é muito importante para estas pessoas, e em particular para este miúdo, que sintam que vão conseguindo fazer, eles sabem que hão-de fazer... Acho que ele também está um bocadinho receptivo à ideia de fazer um curso profissional..." (P13)*

Houve 1 DT que sublinhou que por vezes os alunos deixam de necessitar de apoios do ensino especial devido a alterações na sua vida, embora também acabe por revelar algumas dúvidas quanto a isso.

*"Aquele caso do meu aluno bipolar, eu penso que quando a medicação ficar devidamente ajustada ele consegue, tem capacidades... já me tem acontecido, há aqui alguns casos que eu às vezes até acho que conseguem sem essas adequações... há alunos que para além dessa problemática, como tiveram, durante muitos anos, adequações, porque tinham realmente um problema que depois foi superado, ficaram com alguns "handicaps", que também não é num ano que eles vão, mesmo às vezes a problemática de saúde fica debelada mas fica lá o "handicap" daqueles anos todos de uma aprendizagem diferenciada e que fica lá sempre a marca..." (P4)*

Quanto aos **alunos com CEI**, um deles está ainda em fase de transição para esta medida educativa; tendo entrado para a escola este ano lectivo (8º ano), os professores do CT aperceberam-se ao longo do 1º período que o aluno beneficiará com um CEI, perspectivando um currículo de transição para a vida activa; houve também um DT que propôs um aluno (5º ano) para um CEI, mas que considera benéfico que acompanhe a turma pelo menos até ao final do 2º ciclo.

Há 1 DT que revela baixas expectativas quanto a esta modalidade de atendimento, tendo referido alguns aspectos negativos. Quanto às suas expectativas, afirma o seguinte:

*"Rotula-se os meninos em alínea e), pronto, os meninos vão transitando, vão transitando, olha, saís daqui, tens o 9º ano, tens a certificação pelo menos mas sem o mínimo das competências, na prática eles não sabem". (P4)*

Um DT revela diferentes perspectivas face aos 2 alunos com CEI que acompanha, tendo em conta o comportamento de ambos.

*"Tem muitas dificuldades, mas acima de tudo, tem uma grande dose de preguiça e de falta de responsabilidade. Se eu o conseguisse mudar, relativamente a isso, ele podia fazer um bocadinho mais, podia ter um futuro um bocadinho mais risonho, podia fazer algo mais do que aquilo que ele faz... ele é mesmo a lei do menor esforço. A S. é o contrário, tem muito mais limitações que o D., mas tem consciência delas e não desanima, insiste, empenha-se, quer fazer, é capaz de conseguir melhores resultados futuramente do que o D., embora ele tenha mais capacidades". (P11)*

Em resumo, todos os DT têm a expectativa que os seus alunos com N.E.E. consigam acompanhar o currículo comum até ao final da escolaridade obrigatória. Estas atitudes e expectativas dos professores são determinantes no desempenho dos alunos, segundo diversos especialistas, entre os quais referimos Rodrigues (2001) e Torres González (2002).

Metade dos entrevistados prevêem que os seus alunos consigam prosseguir uma via de formação profissional após o 9º ano. De acordo com Manjón et al (1993), Correia et al (2008) e Torres González (2002) os professores têm um papel de relevo nesta perspetivação do projecto educativo para o aluno.

Quanto aos alunos com CEI, relativamente aos quais os professores têm diferentes perspectivas, conforme referido anteriormente, realçamos novamente a opinião de Bénard da Costa (2006b), que defende que estes currículos deverão incluir competências essenciais para a vida, ensinadas nos contextos que o aluno frequenta, tendo por objectivo a *transição da escola para a vida activa*.

#### **4. Relação/articulação com outros agentes educativos**

##### **4.1. → Articulação entre os docentes do CT**

Dos 13 DT entrevistados houve 2 que fizeram algumas reflexões relativamente a **atitudes suas perante o CT**. Ambos deixaram transparecer que os CT geram tensões, nomeadamente, no que toca aos alunos com N.E.E., como se pode compreender pelas afirmações que se seguem.

*"Justificava fazer tudo muito bem, mas nunca é feito tudo muito bem, há sempre fricção, até entre colegas, até referente à situação que a gente às vezes tem da equipa de ensino especial e dos técnicos que vêm de fora, isto de gerir os CT é difícil, é preciso ser muito diplomata..." (P4)*

*"A nossa sensibilidade enquanto DT, é diferente da nossa sensibilidade enquanto professor, enquanto DT a gente acarinha os miúdos e acaba por os reconhecer como nossos; "olha lá mas ele tem este problema". (P4)*

*"Eu penso que as dificuldades são transversais a todo o currículo, acho que será necessário fazer adaptações praticamente, ou seria necessário, penso eu, na minha óptica, mas aqui também um bocadinho condicionada, porque desde o primeiro momento em que conheci o A. que eu defendo, em CT, como DT, que o A. tem problemas... de compreensão, nalguns casos, sobretudo de produção, de adequação da resposta à pergunta, eu penso que há uma série de dificuldades que são transversais a todo o currículo dele, mas sobretudo a nível de competências específicas". (P13)*

Quanto às **formas de articulação** desenvolvidas pelos DT, a totalidade dos entrevistados referiu que é nas reuniões de CT (avaliação e intercalares) que se fala sobre os alunos, mas 2 professores disseram que há muito pouco tempo para debater os casos dos alunos nas reuniões de avaliação; cerca de metade (7 profs.) referiu também conversas informais existentes entre os professores (nos intervalos na sala de professores, através de informações colocadas no livro de ponto).

*"Nas reuniões de CT, intercalares ou de avaliação, falamos mais aprofundadamente sobre a evolução do aluno e sobre o que devemos fazer em cada disciplina para o ajudar". (P10)*

*"Como é que está o aluno x, o aluno y, o que é que temos de ver, o que é que temos de alterar, está a funcionar, então é de continuar, não está a funcionar, então temos que alterar qualquer coisa". (P5)*

*"Conversas informais, há sempre conversa na sala de professores, nos intervalos e normalmente o DT é a pessoa que ouve as queixas todas, que ouve as informações, e que tenta juntar tudo, vai falando com os pais, vai falando com alguém da equipa de ensino especial, nós vamos tentando sempre fazer uma ponte entre todos e tentamos sempre fazer o melhor". (P1)*

Houve 4 DT (30%) que sentem que não há articulação efectiva entre os professores do CT, em termos de estratégias a desenvolver com os alunos com N.E.E.; 1 deles considerou que conversam por vezes sobre situações pontuais e que aprendem com essa troca de experiências.

*"A articulação no verdadeiro sentido do termo não existe. Aquilo que nós fizemos foi, cada um preencheu uma grelha, em que cada um decidiu quais as melhores adaptações, estratégias, mas não houve, em CT, uma estratégia comum, não se chegou a um consenso, cada um de nós fez a leitura desses documentos (entregues pelo DEE) e perante aquilo que observou no próprio D. elaborou uma grelha com as adaptações que considerou mais eficazes". (P7)*

*"Nós só falamos nos CT e não há, não é só em relação aos alunos com N.E.E., ou pelo menos no meu CT, se calhar também é falha minha como DT, não há grande articulação para lá do ir falando, para lá do comentário que se faz "Olha fiquei muito contente porque o A. conseguiu fazer uma ficha, não chegou à positiva, mas*

*teve não sei quê, não sei quê... a professora de LP já me disse, fora do CT "Vou retirar a produção escrita ao A. porque efectivamente ele não consegue produzir"... tem ficado um pouco ao critério de cada professor, os critérios são definidos em CT, mas depois o percurso, se vai funcionando, se não vai funcionando, se está a resultar e vamos avançar ou se não está a avançar e vamos fazer o quê, tem ficado um bocadinho ao critério de cada um, embora as pessoas tenham o cuidado normalmente de me dar conhecimento de determinados desenvolvimentos ou não da parte do A". (P13)*

Dois professores salientaram que no seu CT há bastante articulação entre os colegas, tendo um especificado que essa dinâmica se desenvolve nas aulas de FC, EA e AP.

*"Nós temos uma boa dinâmica no CT, conhecemo-nos há muitos anos ... sempre que há uma situação nova, além das reuniões ordinárias que existem... quando sinto necessidade de tratar algum assunto, eu também marco uma reunião extraordinária ou até nos intervalos, quando tenho uma novidade, uma coisa que eu penso que é benéfico para o sucesso escolar da C., falo com os meus colegas, transmito-lhes essas ideias e tenho a certeza que eles têm cumprido e têm feito o seu trabalho com bastante mérito. Estamos sempre disponíveis". (P6)*

*"Em AP, depende do tema, mas tentamos ir buscar o máximo de disciplinas possíveis, para eles trabalharem sem ser aquela aula só de História, aquela aula só de Português, eles vão buscar as várias disciplinas... EA também, estamos a fazer uma ficha de Português, mas depois surge ali qualquer coisa que é preciso fazer algo que vá buscar Matemática, a colega é de Matemática, pega naquilo e aplica o conteúdo de Matemática, não tentamos fazer as coisas individualmente..." (P2)*

Relativamente aos alunos com CEI, 1 professor disse que só tem contacto com os colegas do CT e que praticamente não contacta com os colegas dos apoios individualizados, recebendo informações escritas sobre o comportamento dos alunos nesse contexto.

*"Com os professores do Português e da Matemática para a Vida Activa (não pertencem ao CT), é que não tenho praticamente contacto nenhum. Tenho os relatórios que eles entregaram e que estão anexos aos registos biográficos deles, mas que não me dizem nada de especial. É assim, são assíduos, são pontuais..." (P11)*

Um dos professores entrevistados referiu algumas **atitudes dos professores face à deficiência** que considera que demonstram má aceitação face a algumas problemáticas.

*"Há muitos colegas que ainda não aceitam muito bem, às vezes associam este tipo de distúrbios ou problemáticas a falta de educação, a faltas de mau comportamento do aluno não tem regras em casa, desculpabiliza-se o menino de tudo porque é bipolar ou porque é isto ou... ele é, mas é mal-educado; ou realmente a gente olha e é visível porque é uma deficiência física e aí "ah está bem, coitadinho". (P4)*

*"Há quem vive nos CT muito esta fricção, muito não aceitar e costumam dizer "Eu não aprendi a fazer adequações", "eu também não aprendi a fazer fichas adaptadas" "isto agora..." (P4)*

*"Depende do CT, muito do professor, também, individualmente, da sensibilidade que ele tenha para o caso e eu acho que estes alunos andam às vezes muito à margem destas sensibilidades... E acho que a sensibilidade do DT é sempre muito diferente do que o próprio CT em si. Aqueles CT então mais velhos, como a gente costuma dizer, ainda pior, porque têm práticas já muito arreigadas e isto agora é tudo modernices", "agora é tudo bipolar", "agora têm todos... é tudo dislexia, é tudo hiperactividade, no meu tempo não era assim...". (P4)*

Este e outro professor verbalizam algumas **necessidades sentidas pelos DT**, como se depreende pelas seguintes afirmações:

*"Sinto falta de um maior diálogo e de uma maior abertura por parte de alguns colegas" (P4)*

*"Eu sinto que há vontade por parte de todos em fazer com que o D. consiga atingir sucesso no final do período, mas aquilo que eu não sinto é que haja grande troca de experiências, grande troca de conselhos, mas acho que é fruto do facto das pessoas terem muitas turmas, muitas actividades ao mesmo tempo para concretizar, para realizar e muito pouco tempo". (P7)*

Em síntese, podemos concluir que os professores desenvolvem formas de articulação, sobretudo através de CT e de contactos informais, embora nem sempre haja uma articulação efectiva nas estratégias a desenvolver com os alunos com N.E.E.. Um professor referiu algumas atitudes negativas dos colegas face à deficiência: má aceitação face a algumas problemáticas, principalmente as que implicam comportamentos inadequados e resistência em efectuar adequações curriculares para os alunos com N.E.E. em geral; estas práticas são contrárias ao que preconizam diversos autores, os quais consideram que é função do professor desenvolver diferentes estratégias facilitadoras do processo ensino-aprendizagem (Rodrigues, 2001; Morgado, 2003).

Relativamente aos alunos com CEI, é notória a falta de articulação entre o DT/professores do CT e os professores que apoiam os alunos nas áreas do seu currículo.

Algumas necessidades sentidas por alguns DT, como a falta de diálogo, maior abertura por parte de alguns colegas, troca de experiências e de conselhos, são aspectos que Rodrigues (2006) considera fundamentais na prática docente.

#### **4.2. → Articulação com outros técnicos**

Aproximadamente 70% (9) DT consideraram que esta articulação se efectua principalmente com os **docentes de Ed. Especial**, sendo quem efectivamente elabora o PEI, transmite informações importantes sobre a problemática e necessidades sentidas pelos alunos e colabora na intervenção a desenvolver.

"Interagimos muito é com a DEE, isso sim, ela dá as pistas, ela ajuda, agora este período, ela vai ocupar o período todo a ensiná-los... a ensinar, como se fosse assim... ela já ensinou uma série de vezes, mas pronto, vai batalhar, insistir, como se realiza um trabalho escrito, um trabalho de pesquisa". (P12)

"Felizmente estou numa escola em que a professora do ensino especial continua a considerar sua essa tarefa. E portanto, eu assinei um PEI que não...conversei com ela, é verdade, mas não fui que elaborei aquilo; ela está sempre pronta a ajudar-nos, ainda bem que é assim porque... senão eu não sabia como é que faria uma coisa dessas". (P12)

"A DEE que tem dado um apoio, partilha comigo, porque ela recebe-o ali e no fundo acaba por passar um bocadinho aos professores também, dá um feedback muitas vezes, porque ela tem o privilégio de ter um acesso ao A. que nós na sala de aula não conseguimos... às vezes há uma dificuldade que ele refere e nós não nos apercebemos que ele realmente não está a perceber aquilo e acabamos por trabalhar um bocadinho mais porque foi referido pela DEE". (P13)

"Sempre que sinto alguma necessidade também a procuro, ou no gabinete ou mesmo na sala de professores e trocamos impressões e consoante as conclusões a que chegamos depois cabe-me a mim transmitir aos restantes colegas do CT". (P6)

São igualmente referidos por 5 DT contactos com **outros técnicos**, entre os quais, professores, psicólogos e médicos que acompanham os alunos.

"Tenho vindo a conversar com as professoras que eles tiveram no 1º ciclo, para perceber... os hiatos que entretanto há com esta transição e as competências que podem ter sido obtidas do ponto de vista da integração do espaço turma e da própria escola". (P3)

"Posso também referir que numa reunião tida há cerca de 15 dias com uma técnica do Centro de Desenvolvimento Infantil "Diferenças", em relação a um outro caso de uma aluna que também tem défice de atenção, nos sugeriu algumas estratégias que nós vamos também aplicar agora com a C... são situações que nós vamos experimentar agora a ver se obtemos melhores resultados". (P6)

Um desses DT apontou alguns aspectos menos positivos que observou nesses contactos.

"Este ano, já tive um CT com uma psicóloga que veio de fora e que é a que acompanha o aluno de há 3 anos a esta parte, portanto, contratada pelos encarregados de educação (EE), paga pelos EE e paga pelos EE para vir cá à escola, mas que quando ela saiu disseram "Ah são meia dúzia de teorias". (P4)

"Isto é tudo muito burocrático, houve anos em que trabalho com o Garcia da Orta por telefone, telefonam de lá do Garcia da Orta e a gente diz "Pois é assim então vamos fazer assim, ah ele precisa disto", não há aquela ligação também que a pessoa vê cara a cara a outra e o outro fala. Às vezes as equipas, realmente, deviam ser como casamentos mais perfeitos". (P4)

Resumindo, foi possível constatar que a articulação se efectua principalmente com os docentes de Ed. Especial, sendo estes quem transmite informações importantes sobre a problemática e necessidades sentidas pelos alunos, colaborando na intervenção a desenvolver, o que vai ao encontro do que

perspectiva Rodrigues (2006). Na generalidade das situações também elabora o PEI, o que deveria ser feito por toda a equipa que intervém com os alunos.

Uma tentativa de participação de um técnico exterior à escola num CT não foi valorizada pela maioria dos professores, o que não se enquadra no que defende Rodrigues (2006). Este especialista considera que o trabalho com alunos com N.E.E. implica a colaboração entre professores do ensino regular, os serviços de educação especial, técnicos especializados e famílias.

Parece-nos legítimo constatar que o trabalho em equipa/parcerias entre professores, com uma responsabilização na tomada de decisões, planeamento, definição de estratégias, avaliação, ensino, trabalho dentro e fora da sala, que diversos autores, entre os quais, Pacheco, Eggertsdóttir e Marinósson (2007), Torres González (2002), Landivar (1994), Correia et al (2008), concluíram ser fundamental, ainda não é totalmente conseguido nos contextos onde efectuámos este estudo.

#### **4.3. → Relação com as Famílias**

Cerca de metade dos DT (6) referem também que privilegiam o contacto com as famílias/encarregados de educação para **troca de informação** sobre os alunos relativamente à sua problemática e a comportamentos observados.

*"Temos que ter uma boa relação com os pais, sobretudo os pais perceberem que tipo de limites os filhos têm, porque podem existir expectativas que vale a pena ir partilhando, tenho vindo a reunir com a mãe, com os pais". (P3)*

*"No início, no 5º ano, fizemos reuniões com as colegas do apoio, eu convoquei a mãe do menino com epilepsia para fazermos uma reunião com a senhora, ela trouxe os medicamentos a aplicar, trouxe os folhetos informativos para nós, também esteve presente a chefe das funcionárias na altura, para conhecermos todos o que é que se passava com o menino, como é que deveríamos actuar em caso de urgência... ". (P5)*

*"Quando não cumpre, quando nós sentimos que há qualquer coisa que está a falhar, portanto, eu, como DT tenho uma boa relação com os encarregados de educação e portanto, comunico imediatamente e os problemas são automaticamente resolvidos". (P6)*

Alguns DT apontam **dificuldades sentidas** na relação com as famílias, no que toca ao acompanhamento dado aos alunos (3) e à falta de comunicação com a escola (1).

*"Não são nada apoiados em casa. Houve uma orientação para casa que tinha sido uma apresentação oral, que eles já tinham falhado, a DEE mandou o aviso que eles estavam a falhar e que tinham que fazer, apareceu um trabalho escrito feito pelo encarregado de educação. Não é assim que ajuda o filho". (P12)*

*"Poderia ter mais sucesso se fosse mais acompanhado e mais trabalhador". (P10)*

*"Como é um menino que não fala, eu observei, parecia tudo bem, nunca mais me disseram nada, só ontem na reunião dos pais é que a mãe me disse "Ai não, ele continua muito nervoso, continua com problemas" e eu fiquei assim um bocadinho, quer dizer... Ela também não comunicou, nunca mais me disse nada. E eu também fiquei sem saber". (P1)*

Em síntese, cerca de metade dos DT afirmaram privilegiar o contacto com as famílias/encarregados de educação; de acordo com Torres González (2002), Leite (2005) estes contactos são fundamentais e deverão implicar uma efectiva colaboração no trabalho desenvolvido e nas decisões tomadas relativamente ao processo educativo dos alunos.

A atitude das famílias face à escola é um dos aspectos que Correia (2005) considera fundamental na construção de uma escola inclusiva; no entanto, alguns professores sentem dificuldades na relação com as famílias, em aspectos como o acompanhamento dado aos alunos e a falta de comunicação com a escola.

## **B. Adequações no processo de ensino e de aprendizagem**

Os dados desta apresentação, análise e discussão dos resultados advêm das Adequações no Processo de Ensino e Aprendizagem concretizadas pelos professores, registadas nos documentos que nos foram entregues. As Planificações e as Actas dos CT vêm sistematizar e quantificar o registo anteriormente elaborado sobre a concretização das adequações de ensino e de aprendizagem, confirmando-se que os professores as efectivaram, principalmente ao nível das **Adequações no Processo de Avaliação**, seguindo-se o **Apoio Pedagógico Personalizado** e em menor número as **Adequações Curriculares Individuais**.

Iniciamos esta apresentação pelas **Adequações no Processo de Avaliação**, uma vez que foi a área onde foram obtidos mais registos dos professores.

As adequações no processo de avaliação concretizaram-se ao nível da alteração dos instrumentos de avaliação, formas e meios de comunicação, duração, local e momentos informais de avaliação, o que, segundo nos descrevem Landivar (1994) e Torres González (2002), são adequações não significativas e individuais, focando apenas os alunos com N.E.E.

**Na alteração dos instrumentos de avaliação**, no 2º ciclo, os professores referiram essencialmente os testes diferenciados, com utilização de perguntas e respostas curtas, tarefas de escolha múltipla, correspondência e preenchimento de lacunas e a possibilidade de consultar o manual.

Um professor concretizou uma alteração dos instrumentos de avaliação da seguinte forma:

*"Na avaliação das competências de conhecimento e compreensão da constituição dos diferentes sistemas do corpo humano só serão avaliados ao nível da identificação". (P-CN)<sup>7</sup>*

No 3º ciclo, os professores também focaram essencialmente os testes diferenciados, tendo surgido em maior número os aspectos: menor número de questões, questões directas, questões cujas respostas surjam de forma evidente no texto, não implicando dedução, perguntas de escolha múltipla, verdadeiro/falso, correspondência, com pistas visuais (imagens, ilustrações) e pistas verbais (explicação pelo professor). Vários professores realçaram ainda outras alterações que realizam nos testes, tais como: questões com lacunas e listas de palavras para o preenchimento de espaços lacunares questões que não exijam grandes generalizações nem elevado nível de abstracção, perguntas intermédias que permitam uma estruturação mais fácil do raciocínio, sem pedidos de justificação das questões, dar um exemplo de resolução de determinado exercício antes de o aluno resolver outros semelhantes, evitar exercícios em que o aluno tenha que usar formas parecidas (ex: vêm/vêem; à/há), solicitar textos de dimensão inferior à esperada no nível de ensino em causa, reduzir a complexidade dos textos a produzir pelo aluno, exigir textos com organização mínima de ideias e alguma coerência, ainda que não se distinga de modo evidente a introdução, desenvolvimento e conclusão, simplificar as orientações escritas, reduzindo as palavras e numerando os passos das tarefas, propor tarefas com menos etapas e/ou de execução mais rápida, aproveitar respostas em que o aluno revele compreensão do texto, mesmo que deslocadas no teste ou ficha de trabalho.

Alguns professores que leccionam as disciplinas de línguas estrangeiras referiram: ler o teste/ficha ao aluno, inclusão de vocabulário de apoio aos textos (língua estrangeira), nomeadamente, indicações bilingues e exercícios gramaticais e de audição de texto de escolha múltipla.

Houve ainda professores que nos registos entregues indicam que cotam as questões de desenvolvimento com menos peso, não contabilizam questões que envolvam raciocínio, resolução de problemas e cálculo e/ modificam a graduação de avaliação dos exercícios, fazendo adaptações significativas, segundo Torres González (2002), uma vez que implicam a modificação ou eliminação de critérios específicos na avaliação.

---

<sup>7</sup> Professores das turmas que, não tendo sido entrevistados mas tendo entregues adequações no processo de ensino e de aprendizagem, estão identificados pela disciplina que leccionam.

Quanto às **formas e meios de comunicação**, no 2º Ciclo, os itens mais referidos são: valorizar mais a participação oral do que a escrita, por exemplo, a leitura oral de pequenos textos/frases na aula e permitir a utilização da máquina de calcular na realização das fichas de avaliação e de trabalho.

No 3º Ciclo, surgem mais vezes os itens: explicação pelo professor nas provas escritas, nas questões que impliquem respostas longas e selecção de informação a partir de textos, tabelas e gráficos e dar aos alunos várias opções na demonstração dos seus conhecimentos: oralmente, por escrito ou através de diagramas.

Também há professores que na avaliação não penalizam os alunos pela pouca criatividade, não valorizam os problemas significativos ao nível da ortografia, ou fazem a substituição de um teste de avaliação por um trabalho de pesquisa orientada.

Outros aspectos citados foram: utilizar como base de avaliação a produção de textos de tema livre, não penalizar as respostas que evidenciem prejuízo nos casos de dislexia, desvalorizar a importância da clareza, expressão e estrutura das ideias, e dos erros de sintaxe, pontuação e ortografia e também pedir maior solicitação de participação oral em detrimento de escrita, se for a opção do aluno.

No 3º Ciclo, outros indicadores que surgiram ao nível das adequações no processo de avaliação, foram o aumento da **duração** do tempo para a realização de tarefas/testes e o **local** para a realização de alguns instrumentos de avaliação, que são realizados com o DEE, conforme diz um professor:

*"Realização de alguns dos instrumentos de avaliação na hora semanal com o DEE". (P-CN)*

Neste aspecto, houve ainda indicadores que nos transmitiram que os professores dos dois níveis de ensino valorizam alguns **momentos informais de avaliação** com os alunos com N.E.E.

Em comum, surgiram: valorizar a realização dos trabalhos de casa, realizar fichas de trabalho e trabalhos práticos, temáticos, de pesquisa (ex: elaboração de biografias).

No 2º Ciclo, alguns professores focaram ainda a observação directa do aluno na realização de actividades e atitudes demonstradas e a observação do caderno diário.

No 3º Ciclo, surgem outros itens, tais como: privilegiar a participação oral, privilegiar os trabalhos escritos, valorizar o comportamento, recriação de situações/acontecimentos históricos sob várias formas, reforço dos trabalhos para casa (resumos e mapas de conceitos), valorizar o trabalho na sala de aula, realização de fichas de avaliação intermédia (a realizar no apoio), fichas de

leitura/funcionamento de língua, relatórios científicos (aulas experimentais) orientados, valorizar a responsabilidade e o empenho, valorizar a capacidade de memorização, valorizar a capacidade do aluno se expor, utilizar um tom de voz audível e uma estrutura linguística correcta, à vontade do aluno no momento da exposição oral, a capacidade do aluno escrever sobre o tema proposto, realização de testes/fichas com diferentes graus de dificuldade e nível de realização. Um exemplo da importância que alguns professores dão aos momentos informais de avaliação traduz-se nas seguintes afirmações:

*"Procuro valorizar mais o trabalho desenvolvido pelo aluno na aula (participação, organização e interesse), o seu comportamento e os trabalhos de casa". (P – MAT).*

*"Participação oral em aula, nomeadamente na correcção dos TPC realizados durante as aulas de apoio". (P12)*

Relativamente ao **Apoio Pedagógico Personalizado**, os professores de 2º Ciclo indicaram dois aspectos: o reforço das estratégias ao nível da organização e das actividades (professores na sala) e a antecipação e reforço de conteúdos (fora da sala; professores da turma ou outros).

No primeiro aspecto, surgiram mais indicadores quanto a prestar mais atenção ao trabalho do aluno/apoio individualizado, aumentar os reforços positivos e associar o desenvolvimento de competências a actividades práticas, tendo ainda sido referidos os itens: repetição de palavras/estruturas gramaticais e elaboração de textos curtos especialmente relacionados com o aluno.

Relativamente ao segundo aspecto, foram referidos os apoios que os alunos têm fora do contexto da sala de aula, neste caso, às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática (6 alunos), Inglês (4 alunos).

Nesta medida educativa, **Apoio Pedagógico Personalizado**, o maior número de registos foi efectuado pelos professores de 3º Ciclo, que especificaram mais dois aspectos, além dos que tinham surgido no 2º Ciclo.

**No reforço das estratégias ao nível da organização e das actividades (professores na sala)**, os itens com maior registo foram: apoio individualizado, dar reforços positivos (tal como no 2º Ciclo), simplificar as instruções, privilegiar a participação do aluno nas actividades da turma, realizar/efectuar seriação, ordenação e completação de factos, acontecimentos e situações através de quadros, mapas, gráficos, tabelas, barras e frisos cronológicos, análise de mapas, plantas, tabelas e gráficos, fazer leitura e análise de documentos, realizar pesquisas (com a ajuda da professora), visionamento e exploração de documentários e filmes, verificar regularmente o conteúdo do caderno, controlar o cumprimento dos TPC, dar especial atenção aos níveis de atenção/concentração do aluno, seleccionar

exercícios específicos do manual, colocação, em aula, de questões directas e conducentes ao sucesso das respostas do aluno, permitir a participação parcial nas tarefas de leitura, apresentar fichas com explicações e exercícios claros, dar tempo extra para que as instruções sejam compreendidas, fornecer o tempo necessário para a realização da tarefa, dar fichas de TPC adaptadas, valorizar progressos, comportamento, interesse e organização do caderno, estimular a participação oral, incentivar a ida ao quadro, estabelecer objectivos intermédios na resolução de problemas, solicitar previamente um pequeno resumo, realizado em casa, das tarefas a desenvolver nas aulas de laboratório (AL), desvalorizar a produção oral e valorizar a atitude positiva com que o aluno se entrega à preparação das apresentações, divisão de uma tarefa em várias fases ou etapas, realizar um pequeno resumo e um glossário com os principais conceitos desenvolvidos em cada aula.

**Na antecipação e reforço de conteúdos (fora da sala; professores da turma ou outros)**, tal como no 2º Ciclo, foram referidos os apoios que os alunos têm fora do contexto da sala de aula, neste nível de ensino, às disciplinas de Língua Portuguesa (8 alunos), Matemática (6 alunos), Inglês (4 alunos), Ciências Físico-Químicas (3 alunos) e Francês (2 alunos).

Alguns professores definem acções específicas no âmbito da *antecipação e reforço de conteúdos fora do contexto da sala*, como se verifica nesta afirmação:

*"A produção escrita revela-se difícil, apesar das orientações/ajudas da professora. Assim, o aluno preparar-se-á previamente nas aulas de apoio a LP e com o DEE, com vista à produção de pequenos textos escritos, mediante orientações claras e directas/guiões".* (P12)

Surgiram outros dois aspectos no 3º Ciclo, relativamente a esta medida educativa (Apoio Pedagógico Personalizado).

A **organização dos alunos na sala**, em que alguns professores deram ênfase ao facto de sentarem os alunos com N.E.E. na 1ª fila ou nas carteiras da frente, com o objectivo, segundo regista um professor:

*"Permitir-lhe uma maior visualização do quadro e um maior apoio na realização das tarefas propostas".* (P10).

A organização dos alunos na sala é um aspecto enfatizado por Correia et al (2008), que defendem que deverá ser pensada com outros técnicos.

Realçaram também a colaboração dos colegas na explicação de exercícios e em aulas específicas, como as Aulas de Laboratório (trabalho a pares). Por exemplo, um professor definiu a seguinte estratégia:

*"Para cada aula e no caderno diário o aluno fará um pequeno resumo e apresentará um glossário com os principais conceitos desenvolvidos na aula. O aluno poderá solicitar a ajuda do seu par na concretização desta tarefa". (P7)*

Outro professor decidiu:

*"A aula de laboratório (AL) deve ser realizada pelo D. e por um colega, de preferência o colega de carteira em sala de aula". (P-FQ)*

Esta estratégia é considerada benéfica por diversos autores (Pacheco, Eggertsdóttir e Marinósson, 2007), que em estudos recentes mostraram depender da liderança do professor.

Os professores do 3º Ciclo indicaram ainda **Estratégias em colaboração (com o DEE/outros professores de apoio)**, tendo aparecido os seguintes itens: preparação dos conteúdos/assuntos nas aulas de apoio, apresentações orais realizadas apenas no apoio em pequeno grupo, mediante perguntas/orientações claras e directas, e com temas sugeridos pelo aluno, produção escrita de pequenos textos, mediante orientações claras e directas/guiões, preparada previamente no apoio (docente da disciplina e/ou DEE), com o DEE, elaborar um plano de trabalho para as aulas de apoio nas várias disciplinas, utilizar uma agenda para registar o que o aluno tem que fazer (com a colaboração de todos os professores). Um professor propõe especificamente:

*"Fomentar, em parceria com o DEE, a preparação de textos escritos em diversos momentos do período e, em particular, no momento da realização do teste escrito, fornecendo ao aluno dois temas diferentes". (P-LP)*

Três docentes do 3º ciclo elaboraram também um plano de trabalho mensal para as aulas de apoio pedagógico personalizado (leccionadas por outra professora), que inclui conteúdos a reforçar, fichas do caderno de actividades/manual e outras fichas. Este plano de trabalho foi proposto em CT pela DEE e elaborado em conjunto com os docentes das disciplinas.

Na nossa opinião, este aspecto contraria a ideia anteriormente realçada de que não existe um trabalho sistematizado entre alguns técnicos. De facto, essa articulação/colaboração parece estar estabelecida entre alguns professores, sendo desenvolvidas estratégias específicas no sentido de responder às necessidades sentidas por eles.

Constatámos que relativamente à medida educativa Apoio Pedagógico Personalizado, os professores englobaram alterações ao nível da metodologia, actividades, recursos, consideradas adaptações não significativas (Torres González, 2002), que beneficiam todos os alunos em geral.

Finalmente indicamos a medida educativa que obteve menos registos dos professores. Nas **Adequações Curriculares Individuais**, os professores referiram essencialmente que eliminam/retiram e fazem modificações ao nível dos conteúdos e/ou competências do currículo, o que Manjón et al (1993), Torres González (2002), Leite (2005) consideram a medida mais significativa das adaptações curriculares.

No 2º ciclo, apenas um professor diz retirar competências essenciais nos vários domínios do currículo da disciplina (LP) e em alguns casos, introduz alguns objectivos/conteúdos intermédios, estratégia considerada por Manjón et al (1993).

Outras acções foram apontadas pelos professores deste nível de ensino, as quais, embora não definindo as ACI que desenvolvem com os alunos, demonstram de algum modo alguns aspectos da sua intervenção com alunos com N.E.E.:

- Um professor indicou as competências essenciais nos vários domínios a desenvolver na sua disciplina para os alunos com N.E.E.;
- Dois docentes que leccionam duas turmas diferentes indicaram os conteúdos e/ou actividades programadas para desenvolver em cada período lectivo, não concretizando se existem ou não adequações previstas para os alunos com N.E.E.;
- O professor de uma turma indicou os conteúdos e as competências essenciais a desenvolver, não concretizando se realiza ou não adequações para os alunos com N.E.E.;
- Houve dois professores que entregaram a planificação anual da sua disciplina, prevendo uma alteração na avaliação para os alunos com N.E.E.;
- Dois professores entregaram a planificação anual da sua disciplina, não fazendo alusão aos alunos com N.E.E.; um destes professores lecciona duas turmas;
- Dos dados obtidos através da leitura das actas, ficou definido num CT de 2º ciclo, no final do 1º período, efectuar adequações no processo de ensino e de aprendizagem às disciplinas em que os dois alunos com N.E.E. tivessem notas de nível inferior a 2, o que não se concretizou na maioria das disciplinas.

No 3º ciclo, os professores referem que eliminam conteúdos e/ou competências do currículo comum e também procedem a algumas modificações.

Segundo esses professores, eliminam conteúdos porque consideram que são de difícil compreensão, de acordo com as dificuldades do aluno, como por exemplo, textos que impliquem o domínio das técnicas e modelos de escrita, ou por considerarem que o aluno não possui a capacidade de abstracção necessária à compreensão dos enunciados. Um professor exemplificou duas situações:

*"Irá ser abordado o conteúdo literário Os Lusíadas. Caso o aluno revele excepcionais dificuldades neste conteúdo o mesmo será substituído pela versão... deste modo, o aluno tomará contacto com o conteúdo da obra de Camões, mas através de um texto narrativo em prosa, em vez de um verso". (P-LP)*

*"Relativamente à Competência do Conhecimento Explícito da Língua far-se-ão, igualmente, algumas adaptações, sendo retirados os conteúdos que impliquem um grau de dificuldade acrescido (tempos compostos dos verbos, frase complexa: orações coordenadas e subordinadas". (P-LP)*

Outros professores referiram que adaptam/reduzem parcialmente os conteúdos e objectivos programáticos em alguns domínios ou que simplificam o currículo, o que se observa nesta descrição:

*"Identificação de textos de tipologias diferentes, identificação de rimas e recursos estilísticos mais recorrentes, adaptações no Funcionamento da Língua com vista à identificação de alguns conceitos gramaticais..." (P12)*

Um professor especificou que elimina as competências de relacionamento de conteúdos.

Dos professores que referem modificações no currículo comum, adequam os objectivos e as competências aos conteúdos considerados essenciais, ou definem objectivos específicos/ competências essenciais que pretendem que os alunos aprendam, citamos um colega:

*"O trabalho com o R. passa pela repetição de palavras/estruturas gramaticais assim como elaboração de textos curtos e que estão especialmente relacionados com o aluno". (P5)*

Outra modificação definida por um professor foi a substituição de conteúdos literários (utilizar prosa em vez de poesia).

Estes professores, ao definirem competências, conteúdos e objectivos que pretendem que os alunos aprendam, favorecem a sua integração social e escolar, conforme defendem Manjón et al (1993).

### **III – SÍNTESE COMPARATIVA**

Após a apresentação, análise e discussão tanto quanto possível exaustiva dos dados recolhidos, parece-nos necessário proceder agora a uma síntese que ponha em destaque os aspectos mais importantes relativos às práticas curriculares dos professores envolvidos neste estudo.

Organizámos esta síntese em torno de três grandes pólos:

- 1 – Adequações específicas referenciadas às disciplinas;
- 2 – Adequações no processo de ensino e aprendizagem;
- 3 – Currículos específicos individuais

#### **1 – Adequações específicas referenciadas às disciplinas**

Nas treze turmas envolvidas na investigação, estão incluídos vinte e quatro alunos com necessidades educativas especiais. Recordamos que, no âmbito deste estudo, são considerados alunos com “limitações significativas ao nível da actividade e da participação, num ou vários domínios da vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social...” (Ministério da Educação, DGIDC, p. 106).

Segundo o artigo 16º, ponto 2, do DL nº 3/2008, os alunos com N.E.E. podem beneficiar das seguintes medidas educativas, 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.

Destes vinte e quatro alunos, catorze frequentam o 2º ciclo, estando onze abrangidos pelas medidas a), b) e d) e três pelas medidas a), d), e) e f); dez alunos frequentam o 3º ciclo, sendo que sete estão abrangidos pelas medidas a), b) e d) e três pelas medidas a) d) e e).

**1.1.** → *Pela análise dos dados fornecidos pelas Planificações das Adequações Curriculares, pelas Actas dos CT e pelas Entrevistas, verificámos que as disciplinas onde se efectuaram mais adequações, foram:*

**Para o 2º ciclo:**

<b>Disciplinas</b>	<b>Nº de Professores</b>
Língua Portuguesa	2
Inglês	1
História e Geografia de Portugal	1
Matemática	1
Ciências Naturais	1
Educação Musical	2

**Quadro nº 8** – Relação de adequações no processo de ensino e aprendizagem efectuadas nas disciplinas/nº professores (2º Ciclo)

**Para o 3º ciclo:**

<b>Disciplinas</b>	<b>Nº de Professores</b>
Língua Portuguesa	2
Inglês	2
Francês	2
História	2
Geografia	2
Matemática	3
Ciências Naturais	2
Ciências Físico-Químicas	2

**Quadro nº 9** – Relação de adequações no processo de ensino e aprendizagem efectuadas nas disciplinas/nº professores (3º Ciclo)

Observou-se então que houve o seguinte número de professores a efectuar adequações no processo de ensino e aprendizagem: Matemática e Língua Portuguesa (4), Inglês e Ciências Naturais (3), Francês, História, Geografia, Ciências Físico-Químicas e Educação Musical (2), História e Geografia de Portugal (1).

Estes resultados confirmam as opiniões expressas nas entrevistas, onde os professores afirmam que as disciplinas cuja aprendizagem parece ser mais difícil para os alunos com N.E.E. são a Língua Portuguesa, a Matemática e as Línguas Estrangeiras, nomeadamente o Inglês, tendo sido aí que os professores efectuaram mais adequações. Apesar de, nas adequações efectuadas, as CN igualarem o Inglês, foi significativamente menor o número de professores que referiu as CN (4) comparativamente ao Inglês (7) nas entrevistas; as restantes disciplinas foram apontadas por um número reduzido de DT como apresentando dificuldades na aprendizagem para os alunos.

Em ambos os ciclos de ensino, observa-se que determinadas disciplinas não são habitualmente alvo de adequações, nomeadamente: as Áreas curriculares disciplinares de Educação Visual e Tecnológica e Educação Física e nas Áreas curriculares não disciplinares de Área de Projecto, Estudo Acompanhado e Formação Cívica; no 3º ciclo surge ainda a disciplina de Introdução às Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), que não faz parte da estrutura curricular do 2º ciclo. Este facto confirma os dados de opinião dos entrevistados, que consideraram que essas disciplinas não apresentam dificuldades significativas para os alunos, podendo, eventualmente, haver a necessidade de realizar avaliação diferenciada.

**1.2.** → *Vamos agora caracterizar as adequações efectuadas pelos professores do 2º e 3º Ciclo, no âmbito das diferentes disciplinas referidas anteriormente (Quadros nº 10 a nº 23).*

	<b>Apoio Pedagógico Personalizado (APP)</b>	<b>Adequações Curriculares Individuais (ACI)</b>	<b>Adequações no Processo de Avaliação (APAv)</b>
<b>LP (2º ciclo)</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Redução e introdução de objectivos/conteúdos intermédios):</li> <li>• Compreensão e Expressão do oral</li> <li>• Leitura</li> <li>• Expressão escrita</li> <li>• Conhecimento Explícito</li> </ul>	

**Q.10** - Como pode verificar-se, estes professores privilegiam a medida educativa ACI, centrando-se na redução e introdução de objectivos/conteúdos intermédios.

	<b>APP</b>	<b>ACI</b>	<b>APAv</b>
<b>LP (3º ciclo)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reforço das estratégias ao nível da organização e das actividades</li> <li>• Estratégias conjuntas com o DEE/outros professores de apoio</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reduz conteúdos de algumas competências:</li> <li>• Elimina textos que impliquem o domínio das técnicas e modelos de escrita (Expressão Escrita)</li> <li>• Elimina conteúdos que implicam um maior grau de dificuldade relativo ao Conhecimento Explícito da Língua e ao Texto Poético</li> <li>• Substitui conteúdos literários (utilizar prosa em vez de poesia)</li> <li>• Adapta/reduz parcialmente os conteúdos e objectivos programáticos (identificação de textos, interpretação de mensagens, leitura de adaptação, caracterização de personagens, localização espacial e temporal, identificação de rimas, funcionamento da língua)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formas e meios de comunicação</li> <li>• Instrumentos de avaliação (Modificação/Alteração)</li> </ul>

**Q.11** - Estes professores privilegiam as três medidas educativas mais utilizadas pelos professores envolvidos no estudo, verificando-se que o APP se centra no reforço de estratégias pelos professores envolvidos, as ACI envolvem a eliminação, redução e/ou adaptação dos conteúdos e as APAv efectuem-se nas formas e meios de comunicação e nos instrumentos de avaliação utilizados.

	<b>APP</b>	<b>ACI</b>	<b>APAv</b>
<b>Francês (3º ciclo)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reforço das estratégias ao nível da organização e das actividades</li> <li>• Organização dos alunos na sala</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formas e meios de comunicação</li> <li>• Instrumentos de avaliação: (modificação/alteração)</li> </ul>

**Q.12** - Relativamente ao Francês, as medidas utilizadas foram o APP, no reforço de estratégias e organização dos alunos/actividades e as APAv, ao nível das formas e meios de comunicação e dos instrumentos de avaliação utilizados.

	<b>APP</b>	<b>ACI</b>	<b>APAv</b>
<b>Inglês (2º ciclo)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reforço das estratégias ao nível da organização e das actividades</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Define objectivos específicos para cada unidade temática:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentação; cumprimentos; ordenar e pedir; a sala de aula</li> <li>- Identificação pessoal</li> <li>- Identificação pessoal e dos outros</li> <li>- A escola; o ambiente</li> <li>- O corpo humano; as roupas</li> <li>- Habilidades; a casa; os alimentos</li> <li>- Rotinas</li> </ul> </li> <li>(Competências: writing, speaking, reading)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Instrumentos de avaliação (modificação/alteração)</li> </ul>

**Q.13** - Este quadro refere apenas um professor, o qual privilegiou as três medidas educativas, verificando-se que o APP se centra no reforço de estratégias de organização na sala, as ACI envolvem a definição de objectivos específicos, de acordo com cada unidade temática e as APAv efectuem-se nos instrumentos de avaliação utilizados.

	<b>APP</b>	<b>ACI</b>	<b>APAv</b>
<b>Inglês (3º ciclo)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reforço das estratégias ao nível da organização e das actividades</li> <li>• Organização dos alunos na sala</li> <li>• Estratégias conjuntas com o DEE/outros professores de apoio</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Instrumentos de avaliação (modificação/alteração)</li> <li>• Duração</li> </ul>

**Q.14** - Estes professores utilizaram o APP, no reforço de estratégias e organização dos alunos/actividades com o envolvimento do DEE e as APAv, ao nível dos instrumentos de avaliação utilizados e na duração dos momentos de avaliação.

	<b>APP</b>	<b>ACI</b>	<b>APAv</b>
<b>História e Geografia de Portugal (2º ciclo)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reforço das estratégias ao nível da organização e das actividades</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Define competências:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tratamento de informação/utilização de fontes: aquisição de técnicas de investigação; interpretação de informação histórica diversa</li> <li>- Comunicação em História</li> <li>- Compreensão histórica: temporalidade; contextualização</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Instrumentos de avaliação (modificação/alteração)</li> <li>• Momentos informais de avaliação</li> </ul>

**Q.15** - Este professor (apenas um) utiliza as três medidas educativas. O APP foca o reforço de estratégias de organização na sala, as ACI definem competências a desenvolver e as APAv reflectem-se nos instrumentos de avaliação utilizados e em momentos informais de avaliação.

	<b>APP</b>	<b>ACI</b>	<b>APAv</b>
<b>História (3º ciclo)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reforço das estratégias ao nível da organização e das actividades</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Modificar a nível de aprofundamento dos conteúdos</li> <li>• Retirar competências de relacionamento de conteúdos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formas e meios de comunicação</li> <li>• Instrumentos de avaliação (modificação/alteração)</li> <li>• Duração</li> <li>• Momentos informais de avaliação</li> </ul>

**Q.16** - Estes professores privilegiam as três medidas educativas, verificando-se que o APP foca o reforço de estratégias de organização na sala, as ACI centram-se na eliminação e simplificação dos conteúdos e as APAv focam as formas e meios de comunicação, os instrumentos de avaliação utilizados, a duração dos momentos de avaliação e os momentos informais de avaliação.

	<b>APP</b>	<b>ACI</b>	<b>APAv</b>
<b>Geografia (3º ciclo)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reforço das estratégias ao nível da organização e das actividades</li> <li>• Organização dos alunos na sala</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formas e meios de comunicação</li> <li>• Instrumentos de avaliação (modificação/alteração)</li> <li>• Local (realização de alguns instrumentos de avaliação com o DEE)</li> </ul>

**Q.17** - Neste quadro, verificamos que os professores utilizaram o APP no reforço de estratégias e organização dos alunos/actividades e as APAv, ao nível das formas e meios de comunicação, dos instrumentos de avaliação e do local da sua realização.

	<b>APP</b>	<b>ACI</b>	<b>APAv</b>
<b>Matemática (2º ciclo)</b>			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formas e meios de comunicação</li> </ul>

**Q.18** - Este professor (só um) utiliza apenas a medida APAv, ao nível das formas e meios de comunicação

	<b>APP</b>	<b>ACI</b>	<b>APAv</b>
<b>Matemática (3º ciclo)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reforço das estratégias ao nível da organização e das actividades</li> <li>• Organização dos alunos na sala</li> <li>• Estratégias conjuntas com o DEE/outros professores de apoio</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Eliminação de conteúdos de difícil compreensão em alguns temas: Números Racionais; Do espaço ao plano. Sólidos, triângulos e quadriláteros; Equações.</li> <li>• Simplificar o currículo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Instrumentos de avaliação (modificação/alteração)</li> <li>• Momentos informais de avaliação</li> </ul>

**Q.19** - Como pode verificar-se, estes professores utilizam as três medidas educativas; o APP abrange o reforço de estratégias e organização dos alunos/actividades e o envolvimento do DEE, as ACI centram-se na eliminação e simplificação de conteúdos e as APAv focam os instrumentos de avaliação utilizados e os momentos informais de avaliação.

	<b>APP</b>	<b>ACI</b>	<b>APAv</b>
<b>Ciências Naturais (2º ciclo)</b>			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Instrumentos de avaliação (modificação/alteração)</li> </ul>

**Q.20** - Este professor (só um) utiliza apenas a medida APAv, ao nível dos instrumentos de avaliação utilizados.

	<b>APP</b>	<b>ACI</b>	<b>APAv</b>
<b>Ciências Naturais (3º ciclo)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reforço das estratégias ao nível da organização e das actividades</li> <li>• Organização dos alunos na sala</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Eliminação de conteúdos das planificações</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formas e meios de comunicação</li> <li>• Instrumentos de avaliação (modificação/alteração)</li> <li>• Local (realização de alguns instrumentos de avaliação com o DEE)</li> <li>• Momentos informais de avaliação</li> </ul>

**Q.21** - Estes professores utilizam o APP, no reforço de estratégias e organização dos alunos/actividades, as ACI centram-se na eliminação de conteúdos e as APAv focam as formas e meios de comunicação, os instrumentos de avaliação utilizados, os momentos informais de avaliação e o local da sua realização.

	<b>APP</b>	<b>ACI</b>	<b>APAv</b>
<b>Ciências Físico-Químicas (3º ciclo)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reforço das estratégias ao nível da organização e das actividades</li> <li>• Organização dos alunos na sala</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Instrumentos de avaliação (modificação/alteração)</li> <li>• Momentos informais de avaliação</li> <li>• Local (realização de alguns instrumentos de avaliação com o DEE)</li> </ul>

**Q.22** - Neste quadro, verificamos a utilização do APP, no reforço de estratégias e organização dos alunos/actividades e as APAv, ao nível dos instrumentos de

avaliação utilizados, dos momentos informais de avaliação e do local da sua realização.

	<b>APP</b>	<b>ACI</b>	<b>APAv</b>
<b>Educação Musical (2º ciclo)</b>		<ul style="list-style-type: none"><li>• Define objectivos mínimos ou competências essenciais:<ul style="list-style-type: none"><li>- Timbre; Dinâmica; Ritmo; Altura; Forma (favorecer-se-á a formação integral do aluno desenvolvendo a memória auditiva, motricidade vocal e instrumental elementar, o conhecimento dos elementos básicos dos processos de notação musical.</li></ul></li></ul>	

**Q.23** - Conforme podemos verificar, estes professores apenas indicam as ACI, definindo objectivos mínimos ou competências que consideram essenciais os alunos com N.E.E. adquirirem.

Finalmente, pareceu-nos pertinente verificar, na medida do possível, até que ponto as adequações propostas pelos professores eram efectivamente realizadas depois nas aulas. Esta "verificação" só seria verdadeiramente possível de aferir se tivéssemos empreendido observações sistemáticas das aulas, o que estava fora do âmbito deste estudo. No entanto, quer através de comentários no decorrer das entrevistas, quer de apontamentos em actas, foi possível concluir:

- ◆ Uma parte considerável das adequações (possivelmente aquelas que poderíamos designar por "pequeno porte") não é referida nas Planificações nem nas Actas. Por exemplo, Um dos professores entrevistados (P6) referiu num contacto informal com a investigadora, que todos os professores do seu CT têm efectuado adequações no processo de ensino e aprendizagem para uma aluna, tal como tinha referido na entrevista "*Todos, excepto as disciplinas de Expressões, portanto, quer na EF, EVT e EM não tem qualquer tipo de adequações, nas outras, tem aquelas que os professores fizeram*" mas que não as registam formalmente, portanto, não estão anexas ao PEI.
- ◆ Verificou-se igualmente que algumas das adequações previstas não são susceptíveis de concretização porque os professores alegam que os alunos entretanto ultrapassaram algumas dificuldades e já não necessitam.
- ◆ Há também a registar algumas decisões dos professores relativamente a alunos com N.E.E., que na prática não conseguem concretizar, como por exemplo, um professor de 3º ciclo pretendia efectuar uma avaliação diferenciada a um aluno, situação que este não aceita, optando por fazer os mesmos testes; esta situação, aliada a outros aspectos do seu funcionamento na aula impedem-no de ter uma avaliação positiva.

- ◆ Das adequações do processo de ensino e aprendizagem propostas em actas, há a realçar que no 3º ciclo apenas três professores não as concretizaram, nas disciplinas de FQ, Inglês e Francês; por outro lado, um professor que não considerara ser necessário, optou por as realizar na sua disciplina (Francês).

## **2 – Adequações no processo de ensino e aprendizagem**

**2.1.** → *Procedemos, em seguida, a um levantamento exaustivo dos tipos de adequações que os professores planificaram para os seus alunos com N.E.E.*

**(Quadros nº 24 a nº 29)**

### **2º Ciclo**

<b>Apoio Pedagógico Personalizado (APP)</b>
<b>Reforço das estratégias ao nível da organização e das actividades:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>◆ Prestar mais atenção ao trabalho do aluno/trabalho individualizado</li><li>◆ Aumentar os reforços positivos</li><li>◆ Associar o desenvolvimento de competências a actividades práticas</li><li>◆ Repetição de palavras/estruturas gramaticais</li><li>◆ Elaboração de textos curtos especialmente relacionados com o aluno</li></ul>

**Q.24** - Podemos verificar que os professores privilegiam a atenção e o trabalho individualizado, actividades práticas e realçam o reforço positivo nesta medida educativa.

<b>Adequações Curriculares Individuais (ACI)</b>
<b>Redução:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>◆ Retirar competências essenciais nos vários domínios do currículo da disciplina</li></ul> <b>Introdução:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>◆ Introduzir objectivos/conteúdos intermédios</li></ul> <b>Modificação:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>◆ Definir objectivos específicos para cada unidade temática</li><li>◆ Definir competências essenciais a alcançar nos vários domínios</li></ul>

**Q.25** - As ACI baseiam-se na redução de competências essenciais, na introdução de objectivos/conteúdos intermédios e na modificação das planificações, definindo objectivos específicos ou competências essenciais a alcançar.

<b>Adequações no Processo de Avaliação (APAv)</b>
<b>Formas e meios de comunicação:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>◆ Valorizar a participação oral (mais do que a escrita)</li><li>◆ Leitura oral de pequenos textos/frases</li><li>◆ Valorizar a realização dos TPC</li><li>◆ Fichas de trabalho</li><li>◆ Utilizar máquina de calcular na realização das fichas de avaliação e de trabalho</li></ul> <b>Alteração dos instrumentos de avaliação:</b> (Testes e fichas diferenciadas) <ul style="list-style-type: none"><li>◆ Identificação (nível exigido na avaliação das competências)</li><li>◆ Testes adaptados às competências exigidas</li><li>◆ Possibilidade de consultar o manual</li></ul>

- ◆ Utilização de perguntas e respostas curtas
- ◆ Realização de tarefas de: escolha múltipla, correspondência, preenchimento de lacunas

**Momentos informais de avaliação:**

- ◆ Observação directa do aluno na realização de actividades e atitudes demonstradas
- ◆ Observação do caderno diário
- ◆ Fichas de trabalho
- ◆ Trabalhos de casa
- ◆ Trabalhos de pesquisa: elaboração de biografias
- ◆ Caderno de actividades/friso cronológico

**Q.26** - Estes professores referem um número significativo de APAV, incluindo aspectos relativos às formas e meios de comunicação, à utilização de testes e fichas diferenciados e a diversos momentos de avaliação considerados informais.

## **2.2 – 3º Ciclo**

### **Apoio Pedagógico Personalizado (APP)**

**Reforço das estratégias ao nível da organização e das actividades:**

- ◆ Privilegiar a participação do aluno nas actividades da turma
- ◆ Simplificar as instruções
- ◆ Dar tempo extra para que as instruções sejam compreendidas
- ◆ Fornecer o tempo necessário para a realização da tarefa
- ◆ Apoio individualizado
- ◆ Dar especial atenção aos níveis de atenção / concentração do aluno
- ◆ Dar fichas de TPC adaptadas
- ◆ Seleccionar exercícios específicos do manual
- ◆ Valorizar progressos, comportamento, interesse e organização do caderno
- ◆ Estimular a participação oral
- ◆ Incentivar a ida ao quadro
- ◆ Verificar regularmente o conteúdo do caderno
- ◆ Controlar o cumprimento dos TPC
- ◆ Seariação, ordenação e completação de factos, acontecimentos e situações através de quadros, mapas, gráficos, tabelas, barras e frisos cronológicos
- ◆ Análise de mapas, plantas, tabelas e gráficos com a ajuda da professora
- ◆ Leitura e análise de documentos com a ajuda da professora
- ◆ Visionamento e exploração de documentários e filmes
- ◆ Realização de pesquisas com orientação prévia da professora
- ◆ Dar reforços positivos
- ◆ Estabelecer objectivos intermédios na resolução de problemas
- ◆ Solicitar previamente um pequeno resumo, realizado em casa, das tarefas a desenvolver nas aulas de laboratório (AL)
- ◆ Colocação, em aula, de questões directas e conducentes ao sucesso das respostas do aluno
- ◆ Permitir a participação parcial nas tarefas de leitura
- ◆ Apresentar fichas com explicações e exercícios claros
- ◆ Desvalorizar a produção oral e valorizar a atitude positiva com que o aluno se entrega à preparação das mesmas
- ◆ Divisão de uma tarefa em várias fases ou etapas
- ◆ Realizar um pequeno resumo e um glossário com os principais conceitos desenvolvidos em cada aula

**Organização dos alunos na sala:**

- ◆ Sentar o aluno na 1ª fila
- ◆ Sentar o aluno nas carteiras da frente
- ◆ Solicitar a colaboração dos colegas na explicação de exercícios/trabalho a pares
- ◆ Realizar as AL a pares

**Estratégias conjuntas com o DEE/outras professores de apoio:**

- ◆ Fomentar a preparação de textos escritos ao longo do ano e particularmente no momento da realização do teste escrito, fornecendo a opção de dois temas diferentes
- ◆ Preparação dos conteúdos/assuntos nas aulas de apoio
- ◆ Apresentações orais realizadas apenas no apoio, mediante perguntas/orientações claras e directas, e com temas sugeridos pelo aluno
- ◆ Produção escrita de pequenos textos, mediante orientações claras e directas/guiões, preparada previamente no apoio (docente da disciplina e/ou DEE)
- ◆ Utilizar uma agenda para registar o que tem que fazer
- ◆ Com o DEE, elaborar um plano de trabalho para as aulas de apoio nas várias disciplinas

**Q.27** - Podemos verificar que os professores do 3º Ciclo salientam diversas estratégias relativamente à forma de organização dos alunos e das actividades que realizam, focando em diferentes situações a colaboração com o DEE no desenvolvimento dessas estratégias.

Aliás, um aspecto a realçar da leitura da generalidade das actas do 3º ciclo, está relacionado com a participação e colaboração do DEE na dinâmica de funcionamento dos CT; entre outros aspectos, este docente propõe estipular planos de trabalho (a elaborar em conjunto com os docentes) para alguns alunos com N.E.E., rever os apoios dos alunos quando, segundo o CT, algo não está a correr da forma desejada, propõe estratégias a desenvolver com alguns alunos, participa na elaboração de programas específicos para algumas disciplinas de alunos com CEI, desenvolve trabalho específico com os alunos, em colaboração com alguns docentes, no sentido de reforçar alguns aspectos fundamentais para a sua autonomia escolar (pesquisa, organização do estudo, elaboração de trabalhos escritos), propõe a elaboração de mapas mensais para registo dos trabalhos de casa, com o objectivo de envolver e responsabilizar mais os encarregados de educação. Numa reunião, lembrou também aos professores a importância de um aluno realizar, ao longo do 3º período, testes cuja estrutura e tipologia de exercícios sejam semelhantes aos dos exames de escola (equivalentes a exames nacionais) de final de 9º ano, de modo a familiarizá-lo com essas provas.

#### **Adequações Curriculares Individuais (ACI)**

##### **Redução:**

- ◆ Eliminar conteúdos de difícil compreensão na avaliação
- ◆ Retirar competências de relacionamento de conteúdos
- ◆ Retirar da competência da Expressão Escrita textos que impliquem o domínio das técnicas e modelos de escrita
- ◆ Retirar conteúdos que implicam um maior grau de dificuldade (Conhecimento Explícito da Língua), de acordo com as dificuldades do aluno
- ◆ Retirar conteúdos relativos a alguns domínios (caso o aluno não possua a capacidade de abstracção necessária à compreensão dos enunciados)
- ◆ Substituir conteúdos literários (utilizar prosa em vez de poesia)
- ◆ Retirar alguns conteúdos das planificações
- ◆ Adaptar/reduzir parcialmente os conteúdos e objectivos programáticos

##### **Introdução:**

.....

##### **Modificação:**

- ◆ Modificar a nível de aprofundamento dos conteúdos
- ◆ Simplificar o currículo
- ◆ Adequar os objectivos e as competências aos conteúdos considerados essenciais
  - ◆ Identificar rimas e recursos estilísticos mais recorrentes
- ◆ Adaptações no Funcionamento da Língua com vista à identificação de alguns conceitos gramaticais

**Q.28** - Relativamente às ACI, estas baseiam-se essencialmente na redução, substituição, simplificação de conteúdos e na adequação de alguns objectivos relativos aos conteúdos considerados essenciais.

### ***Adequações no Processo de Avaliação (APAv)***

#### ***Formas e meios de comunicação:***

- ◆ Utilizar como base de avaliação a produção de textos de tema livre
- ◆ Não penalizar o aluno pela pouca criatividade
- ◆ Não valorizar os problemas significativos ao nível da ortografia
- ◆ Não penalizar as respostas que evidenciem prejuízo devido à dislexia do aluno
- ◆ Desvalorizar a importância da clareza, expressão e estrutura das ideias, e dos erros de sintaxe, pontuação e ortografia
- ◆ Supervisão pelo professor nas provas escritas, nas questões que impliquem respostas longas e selecção de informação a partir de textos, tabelas e gráficos (explicação pelo professor)
- ◆ Substituição de um teste de avaliação por um trabalho de pesquisa orientada
- ◆ Dar várias opções na demonstração dos conhecimentos: oralmente, por escrito, através de diagramas...
- ◆ Maior solicitação de participação oral em detrimento de escrita, se for a opção do aluno

#### ***Alteração dos instrumentos de avaliação:***

(Testes e fichas diferenciadas)

- Mais pequenos, número reduzido de questões
- Questões directas/objectivas e conduzidas
- Questões para completar (lacunas)
- Fornecer listas de palavras para o preenchimento de espaços lacunares
- Questões que não exijam grandes generalizações nem elevado nível de abstracção
- Substituir questões com > grau de abstracção por questões com < grau de abstracção
- Sem pedidos de justificação
- Com pistas visuais (imagens, ilustrações)
- Com pistas verbais (explicação pelo professor)
- Perguntas de escolha múltipla
- Exercícios gramaticais e de audição de texto de escolha múltipla (língua estrangeira)
- Perguntas de verdadeiro/falso
- Questões de correspondência
- Fornecer um exemplo de resolução de determinado exercício antes de o aluno resolver outros semelhantes
- Evitar exercícios em que o aluno tenha que usar formas parecidas (ex: vêm/vêem; à/há)
- Perguntas intermédias que permitam uma estruturação mais fácil do raciocínio
- ◆ Solicitar textos de dimensão inferior à esperada no nível de ensino em causa
- ◆ Reduzir a complexidade dos textos a produzir pelo aluno
- ◆ Exigir textos com organização mínima de ideias e alguma coerência, ainda que não se distinga de modo evidente a introdução, desenvolvimento e conclusão
- ◆ Inclusão de vocabulário de apoio aos textos (língua estrangeira)
- ◆ Ler o teste/ficha ao aluno (língua estrangeira)
- ◆ Introdução de indicações bilingues (língua estrangeira)
- ◆ Simplificar as orientações escritas, reduzindo as palavras e numerando os passos das tarefas
- ◆ Propor tarefas com menos etapas e/ou de execução mais rápida
- ◆ Apresentar questões cujas respostas surjam de forma evidente no texto, não implicando dedução

- ◆ Cotar as questões de desenvolvimento com menos peso
- ◆ Não contabilizar questões que envolvam raciocínio, resolução de problemas e cálculo
- ◆ Modificar a graduação de avaliação dos exercícios
- ◆ Aproveitar respostas em que o aluno revele compreensão do texto, mesmo que deslocadas no teste ou ficha de trabalho

**Duração:**

- ◆ Mais tempo para realização de tarefas/testes

**Local:**

- ◆ Realização de alguns instrumentos de avaliação com o DEE

**Momentos informais de avaliação:**

- ◆ Valorizar o trabalho na sala de aula
- ◆ Realização de trabalhos temáticos/pesquisa
- ◆ Realização de trabalhos práticos
- ◆ Resumos das aulas
- ◆ Fichas de avaliação intermédia (a realizar no apoio)
- ◆ Fichas de trabalho
- ◆ Fichas de leitura
- ◆ Fichas de funcionamento de língua
- ◆ Relatórios científicos (aulas experimentais) orientados
- ◆ Recriação de situações/acontecimentos históricos sob várias formas
- ◆ Privilegiar a participação oral
- ◆ Privilegiar os trabalhos escritos
- ◆ Valorizar o comportamento
- ◆ Valorizar a responsabilidade e o empenho
- ◆ Valorizar a realização dos TPC
- ◆ Valorizar a capacidade de memorização
- ◆ Valorizar a capacidade do aluno se expor, utilizar um tom de voz audível e uma estrutura linguística correcta
- ◆ Valorizar o à vontade do aluno no momento da exposição oral
- ◆ Valorizar a capacidade do aluno escrever sobre o tema proposto
- ◆ Reforço dos trabalhos para casa (resumos e mapas de conceitos)
- ◆ Realização de testes/fichas com diferentes graus de dificuldade e nível de realização

**Q.29** - Estes professores referem um número significativo de APAV, abrangendo aspectos relativos às formas e meios de comunicação, à utilização de testes e fichas diferenciados, à duração e ao local de realização de alguns instrumentos de realização e a diversos momentos de avaliação considerados informais.

### 3 – Currículos específicos individuais

Relativamente aos alunos que estão abrangidos pela alínea e), currículo específico individual (CEI), a situação será abordada de forma diferente, uma vez que para estes alunos não poderemos falar efectivamente de adequações nas disciplinas. De facto, o CEI "substitui as competências definidas para cada nível de educação e ensino" (artigo 21.º, DL 3/08) e os alunos "ficam sujeitos aos critérios específicos de avaliação definidos no respectivo programa educativo individual" (artigo 20.º, DL 3/08). Segundo a referida legislação, há ainda a realçar que o desenvolvimento destes currículos é assegurado pelo Conselho Executivo e pelo Docente de Educação Especial, tendo sido os docentes de Educação Especial, em contactos informais, e os DT, nas entrevistas realizadas, que transmitiram os dados apresentados.

**3.1.** → Perante os dados que nos foram apresentados, nomeadamente, as planificações elaboradas, decidimos criar uns quadros para registar as adequações no processo de ensino e aprendizagem que constam nos PEI/CEI destes alunos (Quadros nº 30 a nº 35).

#### 2º Ciclo

<b>Apoio Pedagógico Personalizado (APP)</b>
<b>Reforço e desenvolvimento de competências específicas:</b> <b>Apoio do DEE:</b> (Estratégias e Metodologias) <ul style="list-style-type: none"><li>◆ Implementação de actividades de enriquecimento curricular que levem a um reforço da confiança e auto-estima (jogos, filmes...)</li><li>◆ Observação do meio envolvente</li><li>◆ Recolha e organização de materiais (folhetos, notícias de jornal, rótulos...)</li><li>◆ Realização de actividades experimentais</li></ul>

**Q.30** - Esta medida educativa é prestada essencialmente pelo DEE.

<b>Adequações no Processo de Avaliação (APAv)</b>
<b>Avaliação descritiva e qualitativa, incidindo sobre os seguintes aspectos:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>◆ Níveis de interesse e motivação face às tarefas propostas;</li><li>◆ Nível de integração na escola e no grupo/turma;</li><li>◆ Adequação e normalização de comportamentos;</li><li>◆ Aumento dos períodos de atenção/concentração;</li><li>◆ Coerência no discurso oral;</li><li>◆ Progressos manifestados em relação à aquisição de conhecimentos;</li><li>◆ Aquisição de competências em cada uma das áreas propostas no currículo;</li><li>◆ Progressivo desenvolvimento no processo ensino/aprendizagem;</li><li>◆ Aumento ou não na eficácia do desempenho após a aplicação das medidas previstas;</li><li>◆ Assiduidade;</li><li>◆ Pontualidade;</li><li>◆ Empenho no cumprimento das tarefas;</li><li>◆ Trabalho individual;</li></ul>

- ♦ Desenvolvimento de atitudes autónomas responsáveis/nível de autonomia alcançado;
- ♦ Interesse/envolvimento nas actividades propostas;

**Q.31** - Os professores salientam os aspectos gerais sobre os quais incide a avaliação dos alunos com CEI, não referindo propriamente as adequações utilizadas.

#### ***Currículo Específico Individual***

##### ***Áreas do currículo:***

***Contexto da turma*** → Educação Física, Educação Visual, Estudo Acompanhado, Área de Projecto, Formação Cívica e Educação Musical

***DEE*** → LP e MAT funcional, Área cognitiva, Área sócio-afectiva

***Docentes do ensino regular*** (fora do contexto da turma) → Clube de Jardinagem, Clube de Línguas, Oficina d' Artes, Art' Ofícios, Ciências, TIC (Oficina da Informática)

***Psicóloga*** → Promoção cognitiva

***Família*** → Área Casa

**Q.32** - Estes alunos frequentam algumas disciplinas com a turma de referência, verificando-se que as áreas relacionadas com as aprendizagens académicas são na generalidade atribuídas ao DEE ou ao Serviço de Psicologia.

### ***3.2 – 3º Ciclo***

#### ***Apoio Pedagógico Personalizado***

##### ***Reforço e desenvolvimento de competências específicas:***

***Apoios por docentes das disciplinas*** (fora do contexto da turma):

- ***Língua Portuguesa*** (pelo seu carácter transversal, (necessidade de desenvolver a expressão oral e escrita) (1 aluno)

***Apoio do DEE:*** - Desenvolvimento de competências específicas ao nível da autonomia pessoal em contexto escolar e comunitário;

- Integração e acompanhamento em estágios de sensibilização ao mundo do trabalho.

**Q.33** - Neste caso, esta medida educativa é prestada por professores das disciplinas, devido ao aluno frequentar com a turma essa disciplina. O apoio do DEE dirige-se sobretudo ao desenvolvimento da autonomia dos alunos.

#### ***Adequações no Processo de Avaliação (APAv)***

- ♦ Ajustada ao perfil educativo do aluno, valorizando-se os progressos e as competências ao nível da comunicação e da interacção com os outros;
- ♦ Formativa com carácter contínuo e sistemático, através da análise de produções e observações de comportamento;
- ♦ Realiza-se no final de cada período lectivo;
- ♦ Não realizam os exames no 9º ano;
- ♦ Na sua vertente de diagnóstico deve conduzir à adopção de estratégias de diferenciação pedagógica adequadas.
- ♦ Tipo de prova - Fichas de trabalho, pequenos relatórios, pesquisas, pequenos textos...
- ♦ Instrumentos de avaliação e/ou de certificação - observação directa, relatórios por disciplina e relatório global de aproveitamento a anexar ao registo biográfico.
- ♦ Um aluno cujas medidas educativas foram alteradas este ano lectivo (currículo comum para CEI), fica sujeito a avaliação qualitativa e quantitativa,

por decisão da escola (de acordo com a legislação e informações obtidas junto aos serviços competentes).

- ♦ Dois alunos que beneficiavam de *currículo alternativo* ao abrigo do DL 319/91 têm sido sujeitos a avaliação qualitativa (Não Satisfaz, Satisfaz, Satisfaz Bem), a qual será também convertida em avaliação quantitativa no próximo ano (9º)
- ♦ Para efeitos de formação e emprego estes alunos obterão no termo da sua escolaridade, o certificado de conclusão do 3º ciclo /escolaridade obrigatória com currículo específico Individual.

**Q.34** - Os professores salientam os aspectos gerais do âmbito da avaliação, neste caso específico dos CEI, referindo as adequações geralmente utilizadas ao nível dos instrumentos utilizados.

### ***Currículo Específico Individual***

#### **Áreas do currículo:**

**Contexto turma** → LP, Francês, ET/Teatro, FC (um aluno); EF/Dança, ET/Reciclagem, EV, FC, AP (dois alunos);

#### **Docentes do ensino regular (fora do contexto da turma):**

- ♦ Matemática para a Vida Activa (3 alunos)
- ♦ Português para a Vida Activa (2 alunos)
- ♦ EF / Psicomotricidade (1 aluno)
- ♦ Tecnologias de Informação e Comunicação (3 alunos)
- ♦ Desenv. Pessoal e Social (2 alunos)
- ♦ Clube Mãos Verdes (1 aluno)

**DEE** → Este currículo é baseado no “aprender-fazendo”:

- ♦ Os pré-requisitos motores, sensoriais, sociais e cognitivos são trabalhados de forma a integrem uma determinada tarefa a desempenhar ou competência a demonstrar;
- ♦ Os domínios curriculares decorrem numa perspectiva ecológica no seu meio escolar e assenta nas actividades que o aluno tem que desempenhar no seu dia-a-dia;
- ♦ Este currículo estabelece a aquisição de competências e comportamentos capazes de tornar os alunos o mais autónomos e independentes possível, no contexto dos grupos sociais em que vivem ou irão viver após a saída da escola;
- ♦ Plano Individual de Transição; Estágio/Pré-formação profissional, duas ou três tardes por semana.

**Q.35** - Neste caso os alunos frequentam algumas disciplinas com a turma de referência, tendo igualmente no seu currículo disciplinas leccionadas por professores do ensino regular. O apoio do DEE dirige-se ao desenvolvimento da autonomia e da transição para a vida pós-escolar dos alunos.

## **CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS**

*"Procure.*

*Sempre procure o fim de uma história.*

*Seja ela qual for. " - Fernando Pessoa*

Com a realização do nosso estudo, tentámos compreender a forma como podem as escolas/professores responder aos alunos com N.E.E. no contexto da turma, numa perspectiva inclusiva.

Pretendíamos responder a três questões:

- *"Que práticas desenvolvem os professores para que os alunos com N.E.E. possam aprender, no contexto global da turma?"*

- *"O que modificam na sua prática pedagógica para ajustar o seu ensino às necessidades educativas especiais de alguns alunos?"*

- *"Perante dificuldades evidenciadas pelos alunos, que os impossibilita de abarcar na totalidade os diferentes conteúdos dos programas, quais são os que os professores consideram mais relevantes? E porquê?"*

Parece-nos que a resposta às duas primeiras questões poderá surgir em conjunto, tendo em conta os dados de opinião dos professores.

Começaremos por realçar que os professores do ensino regular apontam vantagens da inclusão para os alunos com e sem necessidades educativas especiais.

Os professores apontam alterações em aspectos globais do trabalho com a turma, tais como, o apoio individualizado, a diminuição do nível de exigência, a realização de trabalhos práticos e a colocação desses alunos nas carteiras da frente. Referiram também o trabalho a pares ou os trabalhos de grupo, incluindo os alunos com mais dificuldades junto dos alunos com menos dificuldades, para que estes os ajudem. Alguns professores consideram que o facto de as turmas não serem reduzidas condiciona a atenção que conseguem dar aos alunos com N.E.E.

Constatámos que a generalidade dos entrevistados efectua adequações curriculares ao nível das estratégias, actividades e avaliação.

Relativamente à terceira questão, os critérios utilizados pelos professores para seleccionar os conteúdos a transmitir aos alunos com N.E.E. são, essencialmente: ser importante para a sua vida diária e para o seu futuro, implicar menor capacidade de abstracção, adequar-se às características dos alunos.

Considerando, agora, os objectivos definidos para o nosso estudo, pensamos que conseguimos alcançá-los, tendo em conta os contextos a que o mesmo se cingiu e a caracterização da amostra. No entanto, parece-nos evidente que muito

há ainda por explorar no sentido de compreender a complexidade dos aspectos que interferem na selecção, implementação e avaliação das práticas curriculares individuais dos professores nestes ciclos de ensino.

Importa, porém, salientar que, sejam quais forem essas práticas, elas constituirão sempre, desde que devidamente avaliadas na sua eficácia e caracterizadas relativamente ao aluno com quem são utilizadas, um contributo positivo para a melhoria da resposta educativa aos alunos com N.E.E.

Acerca do primeiro objectivo, "*Caracterizar as expectativas dos professores, relativamente ao processo ensino-aprendizagem de alunos com N.E.E., quando incluídos nas classes regulares*", a generalidade dos professores tem a expectativa que os seus alunos com N.E.E. consigam acompanhar o currículo comum até ao final da escolaridade obrigatória. Perspectivar além disso, revelou-se difícil, apesar de metade dos professores preverem que os alunos conseguirão prosseguir uma via de formação profissional após o 9º ano.

Consideramos relevante referir, que os professores apontam essencialmente factores internos aos alunos, como a causa principal das suas dificuldades em aprender. Entre estes factores, apontam a memorização, raciocínio, compreensão, atenção/concentração, capacidade de aplicar os conhecimentos/generalizar, havendo inclusive dois professores que referem a baixa auto-estima.

Verificámos também, que alguns professores do ensino regular, têm a percepção de que os critérios que determinam a existência de N.E.E., não estão ajustados às reais necessidades dos alunos, incluindo alguns que não carecem de apoio especializado e excluindo aqueles que dele necessitam urgentemente.

Apesar de não ser significativo perante a amostra utilizada, houve um DT que apontou atitudes negativas de alguns colegas face à deficiência: má aceitação face a algumas problemáticas, principalmente as que implicam comportamentos inadequados e resistência em efectuar adequações curriculares para os alunos com N.E.E. em geral.

Quanto aos alunos com CEI, pertencentes a duas turmas, as expectativas dos professores são baixas, face às dificuldades dos próprios alunos e às limitadas competências que virão a adquirir durante o processo escolar. No nosso entender, seria fundamental que estes professores centrassem os seus esforços no desenvolvimento de competências essenciais para a vida, ensinadas nos contextos que frequentam e que se perspetive a sua *transição para a vida activa*.

Considerando o nosso segundo objectivo "*Caracterizar globalmente as práticas dos professores do 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico, relativamente à inclusão de alunos com N.E.E. de carácter permanente nas escolas e classes regulares*", as estratégias apontadas pelos professores, relativamente a alterações efectuadas na

dinâmica habitual das aulas, foram já citadas quando referimos a resposta às questões iniciais.

Quanto às adequações curriculares realizadas, os professores recorrem a adequações/modificações nas actividades, à diferenciação de actividades, a adequações na avaliação e à diferenciação da avaliação.

Constatámos também que os professores valorizam as atitudes/comportamentos dos alunos com N.E.E., nomeadamente, o empenho, esforço e motivação que demonstram.

Sentimos que a preocupação em cumprir o programa e talvez a ainda recente experiência dos professores do 3º ciclo, em ter nas suas aulas alunos com características e necessidades tão diferentes entre si, nomeadamente alunos com ritmos mais lentos e/ou dificuldades significativas, leva a que os professores nem sempre consigam atender à diversidade, não se processando muitas vezes um ensino eficaz para todos, isto é, as estratégias de ensino utilizadas não respondem às estratégias individuais de aprendizagem de todos os alunos.

Sentimos que alguns professores têm necessidade de uma formação específica para trabalhar com alunos com N.E.E.

Relativamente ao terceiro objectivo, "*Caracterizar o tipo e o âmbito das adequações curriculares realizadas, nas turmas em que estão incluídos alunos com N.E.E.*", apurámos que os professores efectivam sobretudo *Adequações no Processo de Avaliação* (formas e meios de comunicação, duração, local, momentos informais de avaliação), seguindo-se o *Apoio Pedagógico Personalizado* (reforço das estratégias ao nível da organização e das actividades, antecipação e reforço de conteúdos), e em menor número, *Adequações Curriculares Individuais* (eliminam/retiram e fazem modificações ao nível dos conteúdos e/ou competências do currículo, indicam as competências essenciais nos vários domínios a desenvolver, adaptam/reduzem parcialmente os conteúdos e objectivos programáticos em alguns domínios ou simplificam o currículo, eliminam as competências de relacionamento de conteúdos. Os professores que referem modificações no currículo comum, adequam os objectivos e as competências aos conteúdos considerados essenciais ou definem objectivos específicos/ competências essenciais que pretendem que os alunos aprendam.

Por vezes, os professores efectuam adequações significativas, tais como, a introdução/eliminação de competências, conteúdos, e/ou objectivos em alguns domínios da sua disciplina, implicando selecção de aprendizagens a transmitir aos alunos e alterações substanciais face ao currículo comum, o que se repercutirá nas decisões relativas à vida dos alunos, influenciando o seu futuro escolar e profissional.

Algumas decisões dos professores não são possíveis de pôr em prática, porque, por vezes, os alunos parecem não aceitar o que lhes é proposto. Em nosso entender, torna-se necessário um diálogo mais próximo e frequente com alunos e pais.

Ao definir o quarto objectivo, pretendíamos "*Caracterizar as modificações das práticas dos professores, enquanto decorrentes das práticas da inclusão de alunos com N.E.E. de carácter permanente nas suas turmas*".

Analisando os documentos entregues e os dados de opinião dos professores, constatamos que se verifica alguma confusão na linguagem utilizada quando os professores se referem a objectivos, conteúdos, competências, o que dificulta por vezes a leitura e a compreensão do que pretendem transmitir sobre as suas práticas; por exemplo, alguns professores entregaram apenas as suas planificações anuais não dando indicações específicas relativamente aos alunos com N.E.E., isto é, se consideram ou não necessário efectuar algumas adequações/modificações.

Verificámos também uma utilização generalizada das mesmas adequações para os alunos do mesmo professor; apenas um professor apresentou AC diferentes para alunos diferentes.

Uma parte considerável das adequações (possivelmente aquelas que poderíamos designar por "pequeno porte") não é referida nas Planificações nem nas Actas.

No nosso entender, e sem pôr em questão o conhecimento e a experiência docente quanto ao que os professores pretendem ensinar aos seus alunos com N.E.E., ou quanto ao que consideram importante que eles aprendam, seria pertinente clarificar conceitos e utilizar uma linguagem comum, o que será com certeza possível se houver vontade dos professores, e, principalmente, disponibilidade para reflectirem em conjunto sobre as suas práticas.

Observámos alguma discrepância entre o 2º e o 3º ciclo, nos aspectos práticos de concretização/especificação das adaptações, que poderá dever-se ao papel desempenhado pelo docente de Educação Especial, o qual, numa das escolas, forneceu indicações concretas de como fazer essas adaptações, tendo inclusive entregue documentos de suporte.

O último objectivo definido para o nosso estudo é "*Identificar e caracterizar actividades, estratégias e recursos específicos, utilizados pelos professores com vista à inclusão de alunos com N.E.E.*".

Ao nível das actividades, alguns professores permitem aos alunos a consulta de livro ou apontamentos, dão mais tempo para desenvolver o trabalho, simplificam algumas tarefas mais difíceis a nível cognitivo, a tipologia de exercícios, matérias e instruções, diminuem o grau de exigência.

Os professores apontam algumas estratégias, como simplificar conteúdos, orientar a aprendizagem dos alunos para determinados aspectos, trabalhar os mesmos conteúdos de formas diferentes ou eliminá-los, se considerarem serem demasiado abstractos ou não terem relevância na vida futura do aluno.

Constatámos que alguns professores se preocupam em confirmar se os alunos compreendem as instruções dadas, se estão a progredir, se não desistem devido às dificuldades das tarefas solicitadas.

Relativamente à avaliação, alguns professores dão mais tempo aos alunos para realizarem os testes/fichas ou dão testes iguais e utilizam critérios diferentes de cotação para os alunos com N.E.E.; recorrem igualmente à avaliação diferenciada, através da utilização de fichas/testes diferentes, mais curtos, com menor grau de dificuldade, substituição de avaliação escrita por avaliação oral.

Relativamente aos recursos humanos, constatámos que o papel desempenhado pelos docentes de Educação Especial é fundamental no processo de articulação com os docentes do CT, sobretudo na escola do 3º ciclo, sendo o elo de ligação que transmite informações e que colabora na intervenção a desenvolver.

Existem algumas necessidades expressas por professores, como a falta de diálogo e de maior abertura por parte de alguns colegas, troca de experiências e de conselhos.

Verificámos, ao longo do nosso estudo, que os professores utilizam diferentes nomes e diferentes formas para dizer ou registar as mesmas coisas, nomeadamente, o modo como pensam as estratégias, avaliação, adequações, que pretendem desenvolver com os alunos. Reforçamos que seria um factor enriquecedor desenvolver uma linguagem comum, a partir da reflexão sobre o atendimento prestado a estes alunos especificamente, e da troca das experiências entre os professores do ensino regular, professores do ensino especial/apoios, alunos e encarregados de educação. Conseguir-se-ia, assim, clarificar conceitos, uniformizar estratégias de intervenção, compreender melhor as razões de determinadas opções em detrimento de outras, melhorar as práticas pedagógicas em cada dia, com cada aluno e com cada família.

Numa perspectiva global, parece-nos pertinente afirmar que se verificaram diferenças significativas no modelo de atendimento seguido nestas duas escolas, face aos alunos que beneficiam de um currículo específico individual. As razões explicativas ou justificativas deste facto, que não foi objecto deste estudo, podem encontrar-se, entre outras, em questões de organização e liderança, experiência profissional dos professores implicados, empenhamento e orientações do professor de Educação Especial.

Constatámos que os professores do CT em geral têm pouco conhecimento sobre a realidade destes alunos, sendo notória a falta de articulação entre o DT/professores do CT e os professores que apoiam os alunos nas áreas do seu currículo. Pensamos que esse factor dependerá sobretudo da atitude do DT e sentimos que os docentes de Educação Especial, como elementos privilegiados no contacto com todos os professores, poderão também contribuir para esta “aproximação” entre o CT e estes alunos, para que todos sintam que pertencem de facto a um grupo.

Relativamente à postura dos professores, parece haver, na escola do 3º ciclo, um maior envolvimento na elaboração do currículo/horário destes alunos.

Já em jeito de conclusão, seja-nos permitido formular aqui três sugestões de trabalho:

- ♣ Empreender estudos para compreender as percepções que têm os alunos com N.E.E. do 2º e 3º ciclo sobre as estratégias de ensino-aprendizagem a eles dirigida;
- ♣ Investigar que dificuldades sentem estes alunos no contexto das turmas (aulas, momentos de avaliação, contexto escolar);
- ♣ Organizar acções de formação/círculos de estudos nas escolas, com o objectivo de reflectir em conjunto e melhorar a actividade docente através da implementação de novas práticas, partindo de propostas concretas (exemplo: PEI – Programa de Enriquecimento Instrumental; modelo a ser divulgado actualmente em algumas escolas).

A Escola Inclusiva é um projecto que emerge de modelos anteriores, procurando investir na transformação das mentalidades dentro da própria escola, para que a comunidade educativa, pouco a pouco, vá descobrindo como é importante o papel da escola e da turma na forma como os alunos crescem e aprendem.

Este é, sem dúvida, um trabalho conjunto, em que todos os intervenientes no processo educativo dos alunos com necessidades educativas especiais, devem desenvolver um trabalho de equipa, que permita obter uma perspectiva comum das necessidades de cada aluno e encontrar as estratégias mais adequadas para lhes dar resposta.

Embora as sociedades, em geral, e as escolas, em particular, tenham vindo a fazer um percurso neste sentido, parece-nos relevante salientar o que afirmam A. Rodrigues (1991) e Correia e Rodrigues (1997), isto é, que não há referência aos alunos com N.E.E. nas reformas curriculares que têm sido efectuadas, existindo por

parte de alguns professores o sentimento de que a legislação referente à educação dos alunos com N.E.E. se dirige aos professores de educação especial.

Em nossa opinião, este sentimento tem prevalecido nas escolas, havendo muitas vezes a sensação que os alunos com N.E.E. “pertencem” aos professores de educação especial, parecendo que se desenvolvem dois currículos paralelos, o regular e o especial. Esta atitude da classe docente, a ser exacta a nossa percepção pessoal, só poderá ser ultrapassada quando a inclusão se transformar num projecto de toda a comunidade educativa: professores, pais, alunos, funcionários, direcção e de todos os membros da sociedade.

Pensamos que este estudo reúne elementos que podem contribuir para uma reflexão mais aprofundada acerca das questões da inclusão de alunos com necessidades educativas especiais nas estruturas regulares de ensino, especificamente nos ciclos de ensino onde desenvolvemos o nosso trabalho.

Consideramos que a inclusão é, actualmente, uma questão consensual em termos teóricos, mas, na prática, continuam a surgir dificuldades e constrangimentos, enquanto processo que deve acompanhar o cidadão com deficiência ao longo de toda a sua vida, nomeadamente, quando se coloca a situação de terminar o ensino básico e fazer a transição para o ensino secundário e/ou para a vida pós-escolar: quais as respostas mais adequadas a cada caso e que perspectivas para os alunos e para as famílias? São algumas das questões com que a Escola e todos os intervenientes no processo educativo dos alunos com N.E.E. se continuam a debater, pelo menos enquanto não se operar uma adequada abertura da sociedade civil aos problemas dos cidadãos portadores de deficiência.

## **BIBLIOGRAFIA**

- Ainscow, M. (1998). *Necessidades especiais na sala de aula: um guia para a formação de professores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, Edições UNESCO.
- Ainscow, M.; Porter, G. e Wang, M. (1997). *Caminhos para as Escolas Inclusivas*. Lisboa: Instituto Inovação Educacional.
- Bairrão, J. (coordenador); Felgueiras, I.; Fontes, P.; Pereira, F. e Vilhena, C. (1998). *Os Alunos com Necessidades Educativas Especiais. Subsídios para o Sistema de Educação*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, Ministério da Educação.
- Bardin, L. (2004). *Análise de Conteúdo* (3ª Edição). Lisboa: Edições 70, Lda.
- Baumel, Roseli C.; Rocha de C.; Cárnio, M. S.; Garcia, N.; Lora, T. D. P.; Sémeghini, I. et al (1998). *Integrar Incluir. Desafio para a escola actual*. São Paulo: FEUSP.
- Bautista, R. (1993). Uma Escola para Todos: a Integração Escolar. In Rafael Bautista (coordenação), *Necessidades Educativas Especiais*. Tradução e adaptação da 2ª edição actualizada: Ana Escoval. Lisboa: Dinalivro, pp. 21-35.
- Bautista, R. (1993). Modalidades de Escolarização. A Classe Especial e a Classe de Apoio. In Rafael Bautista (coordenação), *Necessidades Educativas Especiais*. Tradução e adaptação da 2ª edição actualizada: Ana Escoval. Lisboa: Dinalivro, pp. 37-51.
- Bénard da Costa, A.M. (1991). Balanço entre III e IV Encontro de Educação Especial. In *IV Encontro Nacional de Educação Especial "Comunicações"*. Textos de Educação. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian; Serviço de Educação.
- Bénard da Costa, A.M. (1995). *Necessidades Educativas Especiais. Condições favoráveis e obstáculos à integração*. NOESIS, Janeiro/Março 1995. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, pp. 54 – 61.
- Bénard da Costa, A.M. (2003). *Uma Escola para Todos. Caminhos Percorridos e a Percorrer*. Comunicação no Encontro sobre "Crianças e Jovens na Sociedade Portuguesa: do ordenamento Jurídico à Prática Institucional". Convento da Arrábida, 23 a 25 de Junho de 2003. Consultado em 14 Julho, 2009, de <http://www.malhatlantica.pt/ecae-cm/AnaMaria.htm>

- Bénard da Costa, A.M. (2006a). A Educação Inclusiva dez anos após Salamanca: reflexões sobre o caminho percorrido. In David Rodrigues (ed.), *Educação Inclusiva. Estamos a fazer Progressos?* Cruz Quebrada: FMH Edições, pp. 13-29.
- Bénard da Costa, A.M. (2006b). *Currículo Funcional no Contexto da Educação Inclusiva*. Consultado em 8 Setembro, 2009, de [http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl\\_46.pdf](http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_46.pdf)
- Bénard da Costa, A.M.; Leitão, F.R; Morgado, J; Pinto, J.V. (2006). *Promoção da Educação Inclusiva em Portugal*. Consultado em 3 Junho, 2009, de <http://www.malhatlantica.pt/ecae-cm/ARTIGOS.HTM>
- Bogdan, R.; Bilken, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Coleção Ciências da Educação. Porto Editora.
- Canário, R. (2006). A Escola – Da Igualdade à Hospitalidade. In David Rodrigues (ed.), *Educação Inclusiva. Estamos a fazer Progressos?* Cruz Quebrada: FMH Edições, pp. 31-45.
- Correia, L.M. (1997). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Coleção Educação Especial. Porto Editora.
- Correia, L.M. e Rodrigues, A. (1997). Adaptações Curriculares para alunos com NEE. In Correia, L.M. *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Coleção Educação Especial. Porto Editora, pp. 103-141.
- Correia, L. M. (2001). Educação inclusiva ou educação apropriada. In D. Rodrigues (org.), *Educação e diferença: Valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto: Porto Editora, p.123-142.
- Correia, L. M. (org.) (2003). *Educação Especial e Inclusão. Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Coleção Educação Especial. Porto: Porto Editora.
- Correia, L.M. (2005). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais. Um guia para educadores e professores*. Coleção Necessidades Educativas Especiais. Porto: Porto Editora.
- Correia, L.M. (2008). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais. Um guia para educadores e professores* (2ª edição revista e ampliada). Coleção Necessidades Educativas Especiais. Porto: Porto Editora.

- Correia, L.M; Rodrigues, A; Martins, A.P.L; Santos, A.C; Ferreira, R.M.S. (2008). Intervenção com alunos com necessidades educativas especiais. In Correia, L.M., *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais. Um guia para educadores e professores* (2ª edição revista e ampliada). Coleção Necessidades Educativas Especiais. Porto: Porto Editora, pp. 95-144.
- Correia, L.M. e Martins, A.P. (2002). *Inclusão – um guia para educadores e professores*. Braga: Quadrado Azul Editora.
- Coutinho, C. P. *A qualidade da investigação educativa de natureza qualitativa: questões relativas à fidelidade e validade*. Educação Unisinos, Centro de Investigação de Políticas do Ensino Superior (CIPES) /Universidade do Minho, Vol. 12, Nº 1, p. 5-15, Janeiro/Abril 2008.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma Estratégia de Formação de Professores* (4ª Edição). Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. T., Madureira, I., Leite, T. (1999). *Processos de Identificação de Necessidades – Uma Reflexão*. Revista de Educação, Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, Volume VIII, Nº 1, 1999, p. 29 – 48.
- Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa: Monitor Projectos e Edições, Lda.
- Hegarty, S. (2006). *Inclusão e Educação para Todos: Parceiros Necessários*. In David Rodrigues (ed.), *Educação Inclusiva. Estamos a fazer Progressos?* Cruz Quebrada: FMH Edições, pp. 67-73.
- Landivar, J.G. (1994). *Adaptaciones Curriculares. Guía para los Profesores Tutores de Educación Primaria y de Educación Especial* (Segunda Edición). Madrid: CEPE.
- Leite, T. e Madureira, I. (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Leite, T. S. (2005). *Diferenciação curricular e necessidades educativas especiais*. In *Necessidades Educativas Especiais: Dificuldades da Criança ou da Escola?* Coleção Educação Hoje. Lisboa: Texto Editores, Lda.).
- Manjón, D.G.; Gil, J.R.; Garrido, A.A. (1993). *Adaptações Curriculares*. In *Rafael Bautista (coordenação), Necessidades Educativas Especiais*. Tradução e adaptação da 2ª edição actualizada: Ana Escoval. Lisboa: Dinalivro, pp. 53-82.

- Marchesi, A. (2004). Da linguagem da deficiência às escolas inclusivas. In Coll, C.; Marchesi, A.; Palacios, J. (Orgs.). *Desenvolvimento Psicológico e Educação: Transtornos do Desenvolvimento e N.E.E.* (vol. 3; 2ª edição). Porto Alegre: Artmed, pp. 15-30.
- Morgado, J. (2003). *Qualidade, Inclusão e Diferenciação*. Lisboa: ISPA.
- Nielsen, L. B. (1999). *Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula. Um Guia para Professores*. Porto: Porto Editora
- Nóvoa, A. (1992). Para uma Análise das Instituições Escolares. In *Organizações Escolares em Análise*. Lisboa: D. Quixote, pp. 15-42.
- Ortiz, M.C. (1988). *Pedagogia terapéutica. Educacion Especial*. Salamanca: Amarú.
- Pacheco, J.A. (1996). *Currículo: Teoria e Práxis*. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J; Eggertsdóttir, R; Marinósson, G.L. (2007). *Caminhos para a inclusão. Um guia para o aprimoramento da equipe escolar*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Quivy, R.; Campenhoudt, L. V. (2003). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (3ª edição). Lisboa: Gradiva.
- Rasteiro, D. M. (1996). *A Equipa de Educação Especial – Modelos de organização e intervenção – Estudo de um caso*. Dissertação de Mestrado não publicada, Faculdade de Motricidade Humana, Cruz Quebrada.
- Rodrigues, A. J. (1991). Integração e Currículo. In *IV Encontro Nacional de Educação Especial "Comunicações"*. Textos de Educação. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian; Serviço de Educação.
- Rodrigues, D. (org.) (2001). *Educação e Diferença. Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2006). Dez ideias (mal) feitas sobre a Educação Inclusiva. In David Rodrigues (ed.), *Educação Inclusiva. Estamos a fazer Progressos?* Cruz Quebrada: FMH Edições, pp.74-88.
- Roldão, M.C. (1999a). *Cidadania e Currículo*. Inovação, volume 12, nº 1. Lisboa: Ministério da Educação. Instituto de Inovação Educacional.
- Roldão, M.C. (1999b). *Os professores e a Gestão do Currículo*. Porto: Porto Editora.

- Sanches e Teodoro (2006). *Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos*. Revista Lusófona de Educação, 8, 63-83. Consultado em 18 Junho, 2009, de:  
[http://rleducacao.ulusofona.pt/arquivo\\_revistas/educacao08/pdf08/artigos\\_isabel\\_sanches\\_antonio\\_teodoro.pdf](http://rleducacao.ulusofona.pt/arquivo_revistas/educacao08/pdf08/artigos_isabel_sanches_antonio_teodoro.pdf)
- Sánchez Palomino, A.; Torres González, J.A. (Coordinadores) (1997). *Educación Especial I. Una perspectiva curricular, organizativa y profesional*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Torres González, J.A. (2002). *Educação e Diversidade. Bases didáticas e organizativas*. Tradução: Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Vidal, J.G.; Ponce, M.M. (1990). *Manual para la Confeccion de Programas de Desarrollo Individual – PDI* (Tomo I: El Refuerzo de Carácter Madurativo, 4ª edición). Madrid: Editorial EOS.
- Zabalza, M.A. (1991). *Diseño y Desarrollo Curricular* (cuarta edición). Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones.

#### **LEGISLAÇÃO (nacional):**

- Constituição de Abril de 1976. Consultado em 30 Julho, 2009, de:  
[http://debates.parlamento.pt/r3/dac/constituicao/c\\_76-3.aspx](http://debates.parlamento.pt/r3/dac/constituicao/c_76-3.aspx)
- Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86, de 14 de Outubro)
- Despacho Conjunto 36/SEAM/SERE/88, de 2 de Julho
- Decreto-Lei 35/90, de 25 de Janeiro
- Decreto-Lei 319/91, de 23 de Agosto
- Despacho Conjunto nº 105/97, de 1 de Julho
- Parecer nº 3/99 do CNE - *DIÁRIO DA REPÚBLICA – II SÉRIE*, Nº 40, 17/2/1999
- Despacho nº 10856/2005 (2ª série), de 13 de Maio
- Decreto-Lei nº 20/2006, de 31 de Janeiro
- Reorientação das Escolas Especiais em Centros de Recursos – Documento Estratégico, Julho 2006, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, ME

- Normas Orientadoras - Centros de Recursos TIC para a Educação Especial, Julho 2007
- Decreto-Lei 3/2008, de 7 de Janeiro

**LEGISLAÇÃO (estrangeira):**

- Public-Law 94-142 (Education of All Handicapped Children Act). Consultado em 18 Junho, 2009, de:  
<http://www.healthline.com/galecontent/education-for-all-handicapped-children-act>
- Relatório Warnock (1978). Consultado em 18 Junho, 2009, de:  
<http://www.dg.dial.pipex.com/documents/docs3/warnock07.shtml>
- The Regular Education Initiative (REI). Consultado em 18 Junho, 2009, de:  
<http://www.lotsofessays.com/viewpaper/1690263.html>
- Declaração Mundial sobre Educação para Todos, Jomtien (1990). Consultado em 18 Junho, 2009, de:  
- <http://www.mauolemes.com.br/conferenciadejomtien.htm>
- Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994)
- IDEA (Individuals with Disabilities Education Act). Consultado em 18 Junho, 2009, de: <http://www.help4adhd.org/education/rights/idea>



**MARIA PAULA RIBEIRO VELEZ RODRIGUES MARCELINO**

---

***INCLUSÃO E CURRÍCULO – AS PRÁTICAS CURRICULARES DOS  
PROFESSORES DOS 2º E 3º CICLOS DO ENSINO BÁSICO,  
DECORRENTES DA INCLUSÃO DE ALUNOS COM N.E.E.***

---

**- ANEXOS -**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
ESPECIALIDADE EDUCAÇÃO ESPECIAL

**LISBOA, 2009**



**MARIA PAULA RIBEIRO VELEZ RODRIGUES MARCELINO**

---

***INCLUSÃO E CURRÍCULO – AS PRÁTICAS CURRICULARES DOS  
PROFESSORES DOS 2º E 3º CICLOS DO ENSINO BÁSICO,  
DECORRENTES DA INCLUSÃO DE ALUNOS COM N.E.E.***

---

**- ANEXOS -**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
ESPECIALIDADE EDUCAÇÃO ESPECIAL

***ORIENTAÇÃO CIENTÍFICA DO PROFESSOR DOUTOR ARMINDO RODRIGUES***

***LISBOA, 2009***

## **ÍNDICE DE ANEXOS**

**ANEXO Nº 1** - *Entrevista ao Director de Turma - P4*

**ANEXO Nº 2** - *Entrevista ao Director de Turma – P5*

**ANEXO Nº 3** - *Entrevista ao Director de Turma – P7*

**ANEXO Nº 4** - *Entrevista ao Director de Turma – P13*

**ANEXO Nº 5** - *Análise de conteúdo das entrevistas*

**ANEXO Nº 6** - *Análise de conteúdo das adequações no processo de ensino e aprendizagem efectuadas pelos professores*

**ANEXO Nº 7** - *Relação de professores dos Conselhos de Turma que entregaram adequações no processo de ensino e de aprendizagem / disciplinas*

# ***ANEXO Nº 1***

## **ANEXO Nº 2**

## **ANEXO Nº 3**

## **ANEXO Nº 4**

## **ANEXO Nº 5**

## **ANEXO Nº 6**

## **ANEXO Nº 7**

#### **ENTREVISTA AO DIRECTOR DE TURMA - P4**

**E** – *Vou começar por lhe perguntar se a sua dinâmica de funcionamento sofre alterações, em virtude de ter alunos incluídos com necessidades educativas especiais?*

**DT** – A nível de prática de sala de aula, não muito, porque aqueles alunos que eu tenho dentro da sala de aula, a generalidade deles estão com adequações ao nível do processo de avaliação. Pronto, são alunos com necessidades educativas especiais que nós depois fazemos as adequações. A nível da prática, essencialmente, altera quando é trabalho de aula, de actividade de aula, porque são alunos que requerem muito mais atenção porque geralmente não têm autonomia e pedem “Ó professora venha cá!”, ou eu própria vejo que eles não conseguem realizar a actividade e tenho que me desdobrar, quando são 2 ou 3, ir um bocadinho a um, um bocadinho a outro e depois sinto que a dinâmica geral da turma... quando a turma é calma e mais sossegada, eles até fazem as actividades, os outros, e não perturbam. Às vezes acabam mais cedo, começam outro trabalho e estes alunos são alunos que normalmente dentro da sala de aula, alguns deles requerem muita atenção. Há outros que não, também, são aqueles alunos que não conseguem concretizar mas também não solicitam, também não pedem, são um bocadinho mais amorfos e acabam por não solicitar. A nível de disposição ou de metodologia, como temos turmas de 27, a maior parte das vezes, agora que eles não têm direito a turma reduzida, por exemplo este ano, tenho uma turma de 27 onde tenho 2 meninos com a alínea b) (adequações curriculares individuais). É-me difícil, porque é uma turma muito agitada, eu até lhes dar solicitação dentro da sala de aula. É muito difícil. Mas a nível de metodologia, não sinto assim uma grande necessidade... de alterar a prática da sala de aula com a turma toda, até porque o currículo da turma depois não pode viver em função daqueles 2.

**E** – *Claro. E há bocadinho falou-me de quando as actividades são as mesmas para a turma. Normalmente as actividades são as mesmas para a turma e adapta-as para esses alunos, quando sente necessidade, ou...*

**DT** – Quando é do Manual, não! Por exemplo, História, eles têm o friso cronológico, têm o Atlas de aula e geralmente até, quando eu ponho as competências, quando faço as adequações curriculares para esses alunos e mesmo ao nível das competências, uma das competências é que eles minimamente têm que saber localizar no espaço e no tempo e trabalham igualmente com os outros com o friso e com o Atlas na aula. E aí eu dou é mais uma atenção, porque por exemplo, a noção

de tempo já de si é difícil porque é uma noção muito abstracta, quanto mais para estes alunos, muitos deles não conseguem e eu tenho que ir lá, explicar o friso, onde é que foi, explicar o que é o friso. Agora, quando é uma ficha de trabalho dada por mim, aí sim, a maior parte das vezes tento fazer de modo diferente, não é? Não tem para justificar ou para relacionar, são alunos que não têm essa capacidade, a maior parte deles, são alunos que precisam de actividades mais directas, mais concretas, não é... e aí adequo algumas fichas essencialmente... quando é actividade do Manual, não. **E** – *Portanto, não faz actividades diferentes, faz as mesmas, adaptadas.* **DT** – *Faço as mesmas, adaptadas!*

**E** – *Exacto! E em termos de funcionamento na turma, em relação à dinâmica da turma, como é que normalmente funciona com os alunos? Eles funcionam em trabalho individual...*

**DT** – *Trabalho individual ou a pares.* **E** – *Ou a pares? É o seu método de trabalho?*

**DT** – *Sim!*

**E** – *As adequações que faz, faz face aos estilos de aprendizagem dos alunos, quer dizer, face às características deles e às necessidades que sente que eles têm?*

**DT** – *É assim, devia de fazer... mas eu vou ser sincera, é-me difícil, eu agora, ainda ontem entreguei as adequações, não é, e a nova planificação para constarem do PEI. Claro está, como são todos da alínea b), aqueles que eu tive que entregar... daquilo que me foi transmitido, a maior parte das dificuldades, por isso eles estão todos mais ou menos na alínea b), aqueles alunos, é ao nível por exemplo da memorização, não é... não têm capacidade de retenção dos conhecimentos, têm muitas dificuldades de concentração e são alunos que não conseguem reter informação durante longos períodos de tempo e portanto, a planificação e mesmo aquilo que eu fiz em termos de competências, é igual para todos. Por exemplo, há 3 que depois vêm cá e que ficam algum tempo, eu acompanho fora e que são alunos que têm problemas, por exemplo, ao nível da escrita, porque são ou dislexias, essencialmente, as dislexias e que devia ser complementado com avaliação oral e eu aí, na avaliação desses pus avaliação oral, e tento fazer, por exemplo, eu vejo que são alunos que não conseguem concretizar, que na ficha de avaliação, por exemplo, não tiveram resultados e depois eu na sala de aula faço a mesma pergunta a esses alunos, ver se eles conseguem ou não verbalizar a resposta. Aí há, é mais um processo de avaliação ou na forma como o vou avaliar, agora, a planificação, eu confesso que segui a mesma para todos. E as competências, também, são aquelas que minimamente eles vão ter que adquirir. Agora, depois, claro, quando estou a avaliar também vejo o perfil do aluno, mesmo*

dentro daquela alínea, há alunos que conseguem ir mais longe e outros que não. Eu, já me tem acontecido, ainda outro dia dei uma ficha igual a um aluno, que na primeira com adequações, ele tinha tido muito bons resultados e vi que o aluno, mesmo em sala de aula, até foi conseguindo, porque às vezes eles também não gostam muito de ter fichas às vezes diferentes, sentem-se um bocadinho diferentes, sentem-se rotulados e vi que ele ficou contente, fez uma ficha igual, teve um resultado um bocadinho inferior à primeira adaptada mas fez, isso depois também vai com o desenrolar do ano lectivo e vai com o desenrolar do processo de avaliação e cada caso depois é um caso. Apesar de ali aquilo ser um bocadinho de “chapa três”, quando a gente entrega os papeis, não é, porque aquilo é tanto papel e a gente já fez a planificação anual, já faz a planificação da aula e depois ainda estar a fazer aquelas... eu tenho, ontem entreguei... tenho 3 numa turma, tenho 3 noutra, 6, 7, 8... entreguei 10, ora se eu estivesse a fazer uma planificação, que se calhar seria o justo, para cada um, eu já não teria... **E** – Claro. Portanto, mais ou menos, as adequações são similares, a avaliação pode... **DT** – A avaliação pode variar. E às vezes aquilo que nós entregamos nos papéis, depois até vai sofrendo, com a prática de ensino até vai sofrendo alterações. A prática de ensino é que vê depois até quando é que um miúdo consegue e às vezes outros nem conseguem, nem com a parte oral, são alunos que têm outros “handicaps” que até nem são diagnosticados, tenho alguns casos desses, que eu acho que aquilo não é só alínea b), há ali outra coisa qualquer... **E** – É possível... **DT** – Que a gente não consegue.

**E** – Está-me a falar dos alunos com alínea b). Em relação aos... **DT** – Sim, são os que temos em sala de aula, porque os outros, a maior parte deles, não tenho contacto com eles, não é... **E** – Os da alínea e) (currículo específico individual)? **DT** – Os da alínea e) não tenho contacto, porque aqui na escola, pelo menos os da alínea e) foram retirados dos currículos das disciplinas teóricas, não é... tenho por exemplo 3 alunos no Clube de História, que não são meus das minhas turmas, mas são alunos da alínea e), foram integrados neste clube. **E** – No Clube de História? Estão distribuídos por clubes? **DT** - Estão distribuídos por clubes aqui na escola e têm também uma parte individual com as professoras da equipa do ensino especial. **E** – E participam naquelas disciplinas das áreas não curriculares? **DT** – Participam nas áreas não curriculares e participam nas disciplinas mais práticas. **E** – De Expressões? **DT** – De Expressões! **E** – Educação Física? **DT** - Educação Física, EVT e Música também, AP, EA e FC, eles também vão. **E** – Está bem!

**E** – *Continuando ainda nas adequações, normalmente que dados analisa, em que é que se baseia para efectuar essas adequações curriculares que faz para esses alunos?*

**DT** - Naquilo que me foi transmitido pela equipa de ensino especial no início do ano lectivo. Elas geralmente vão às primeiras reuniões e traçam o perfil e falamos individualmente de cada um desses alunos que vamos receber; alguns já conheço, outros não conheço, são de novo. Mas essencialmente naquilo que nos foi dito sobre esse aluno e na problemática do aluno.

**E** – *Claro. E outra coisa, em relação às adequações que faz, como é que selecciona os conteúdos, ou as matérias que vai dar aos alunos, vamos lá, como é que selecciona que aqueles são importantes transmitir-lhes e aqueles outros não são tão importante transmitir-lhes? Como é que selecciona esses conteúdos, essas matérias?*

**DT** – A História... a História não é uma disciplina de muito fácil aprendizagem para este tipo de miúdos; ao que a gente parece... neste tipo de miúdos, funciona muito melhor uma história narrativa, não é, a história das personalidades, as personagens, porque são coisas mais concretas, mais reais. Agora, quando a gente vai dar a parte da história económica, social, ou seja, aquilo que em História se chama a competência da contextualização, para estes meninos eu não posso dar, porque é tudo tão abstracto falar na economia, na sociedade, na organização política, esses miúdos entendem muito mais uma história factual e com uma narração de um livro de história que eles possam conhecer. E geralmente tento adequar para eles os conteúdos, tiro sempre mais a parte... têm que conhecer minimamente alguns aspectos da sociedade daquele tempo, não é... mas uma parte mais narrativa, mais factual, mais concreta, em que eles fiquem com noções operatórias que lhes permita verbalizar aquilo que lhes for, por exemplo, se eu lhes falar de D. João V, eles podem ter a ideia de quem é o D. João V, estes miúdos gostam muito, por exemplo, do Brasil e de ver as senhoras muito bem vestidas, portanto, agora, o resto, a parte da economia, o atraso do país... eles não conseguem chegar a estes pormenores mais contextualizados, não conseguem. **E** – *Portanto, transmite os dados mais concretos.* **DT** – Mais concretos, sim. Tento transmitir sempre aquilo que é mais concreto, mais específico, aquilo que é mais visível para eles, digamos assim, do que a parte da contextualização. Também trabalho sempre com eles a parte de tratamento da informação, sim, a competência da História de tratamento da informação, chegarem a um pequenino texto, que geralmente também é dado para eles, não é, o documento para estes alunos tem que ser um documento diferente dos outros, tem que ser mais

concreto, a linguagem tem que ser mais directa. Saberem tirar a informação de um documento, geralmente eu coloco lá a informação e depois ele tem que retirar, tem que adequar... **E** – *Tem que a saber localizar...* **DT** – Tem que a saber localizar no texto e chegar lá ao texto e, ou explicar por palavras dele ou transcrever, mas pronto, adequar, digamos, às situações concretas, porque estes alunos não conseguem muito ir para além disso.

**E** – *A sua disciplina é a História; relativamente às outras disciplinas, quais são as disciplinas onde sente que há mais necessidade de fazer adequações?*

**DT** – As Línguas; eu noto que as colegas de Línguas dizem sempre que é muito difícil trabalhar com estes alunos, porque são alunos com grandes “handicaps” por exemplo, na Língua Portuguesa e que elas acham muito mais importante o reforço sempre até aí e depois eu noto que elas dizem que é sempre muito difícil trabalhar com estes alunos. Eu não sei, não dei Inglês, mas... **E** – *Mas é a percepção que tem?* **DT** – Mas também é a percepção que eu tenho, que as Línguas, deve ser muito difícil trabalhar com este tipo de alunos. Depois a nível da Matemática, as noções operatórias concretas, eles vão conseguindo. Quando a Matemática inclui... começa a complicar-se, como a gente diz, aí é muito difícil, não é, porque exige já um grande grau de abstracção que estes alunos, a maior parte deles, ainda não tem. E o raciocínio lógico-matemático, eles também... é difícil eles conseguirem, não é... e também noto que elas também dizem. E depois, por exemplo, as disciplinas de Ciências, eles gostam muito, são coisas concretas, tudo o que seja concreto e que tenha uma aplicação prática, eles conseguem. A História às vezes falha por aí, como eles não lhe reconhecem uma aplicação prática, ou vamos pela história narrativa e factual e os conseguimos cativar, ou então quando entramos na parte mesmo da história social, aí já é um bocadinho mais difícil.

**E** – *Agora, referindo-nos um bocadinho aos seus alunos, aos alunos que tem este ano, já me disse que as colegas do ensino especial transmitem a informação, portanto, está dentro da problemática dos alunos e das características que eles têm, mais ou menos?*

**DT** – Sim, da minha direcção de turma, sim... **E** – *Estamos a falar da sua direcção de turma.* **DT** - Domino, porque recebo o processo no início e mesmo antes da primeira reunião eu tenho acesso aos processos, vou ler os processos, vou analisar cada um, até porque eu também transmito aos colegas. Além da equipa de ensino especial, que tem conhecimento da problemática em si, mais específica, eu também faço uma leitura e faço uma caracterização para transmitir aos colegas a problemática de cada um dos alunos e também, muitas das vezes, chamo os pais,

chamo os encarregados de educação para eles me especificarem melhor o que se passa com o aluno, o que aconteceu este ano, ou seja, os pais destes meninos, têm eles próprios a preocupação, pelo menos dos que eu tenho, de dois dos que eu tenho, tiveram a preocupação, porque eu recebi a turma de novo e inclusive, um também veio este ano, pela primeira vez para o 6º ano, para esta escola, tiveram muito a preocupação de vir cá e informar da problemática, pronto, e eu fiquei previamente, mal recebi a turma, fiquei previamente a saber, não só porque a turma tinha lá necessidades educativas especiais, eu tive o cuidado de saber quem eram os meninos, ir ver o processo e depois os encarregados de educação também vieram cá. E depois houve os CT, antes do início do ano, e aí a equipa, portanto, toda a equipa e o conselho de turma falámos especificamente destes casos, porque as primeiras reuniões são especificamente para estes casos, falamos um bocadinho dos outros, mas é especificamente para dar a conhecer estes meninos de ensino especial.

**E** – *Conhece tanto os que estão na sua turma, os que só têm adequações curriculares, também tem um conhecimento, de qualquer forma, sobre os outros, os da alínea e)?*

**DT** – Sim, são da minha direcção de turma, conheço-os, sim, sim.

**E** – *E de que forma é que acha que a problemática de cada um destes alunos se reflecte na capacidade deles aprenderem, na aprendizagem?*

**DT** – Eu... eu... eu às vezes sou um bocadinho contestatária quando são meninos da alínea e)... porque eu tenho uma noção que a maioria das escolas não dá resposta a estes alunos e vejo-os muito perdidos. Eu vejo... agora vim do clube com os meus meninos e hoje é o último dia de aulas e havia actividades, mas eles quiseram vir ao clube. **E** – *Com os seus meninos, que são da alínea e), não da sua direcção de turma?* **DT** – Sim, mas estão comigo no clube, mas depois eu já lá vou à alínea e).

E eram 9h30m e eu disse "Olhem hoje vamos acabar um bocadinho mais cedo!" e eles, nenhum quis, porque eles sentem-se perdidos quando não estão com o professor, a maior parte destes meninos. "Há lá, mas a gente não quer", "Então, embora lá, é o último dia!", "Não"... e aquilo que eu noto é que, ou eles realmente têm um currículo muito preenchido, tudo muito, muito estipuladinho e eles não se sentem perdidos, ou então, a maior parte dos meninos da alínea e) saem daqui, realmente, com uma certificação de 9º ano, mas sem o mínimo das competências que está lá no PEI, porque andam muito perdidos, porque depois as professoras de ensino especial, elas têm tanto papel, tanta burocracia para preencher, que elas, quando vem a inspecção ou quando vem alguém ver, têm que dar prioridade a isso

e não têm quase tempo, nas horas que devem estar com estes meninos para lhes dar um apoio efectivo. E eu já tenho dito a algumas delas que isto é muito fachada... é muito fachada. Rotula-se os meninos em alínea e), pronto, os meninos vão transitando, vão transitando, olha, saís daqui, tens o 9º ano, tens a certificação pelo menos. **E** – *E na prática o que é que eles sabem, que preparação têm?* **DT** – **E** na prática eles não sabem. E às vezes, se estivessem se calhar na aula, pouco ou muito, eles ainda iam aprendendo, ou se tivessem um ensino estruturado de uma outra forma. E eu às vezes nessa alínea e) sou um bocado contestatária, mas pronto, é aquilo que realmente eu acho, e depois, por exemplo, a gente sabe que, há Clubes que funcionam, há outros que não funcionam e há Clubes onde a colega até vem a horas, mas “Ah, é o Clube chego um bocadinho mais tarde” e os miúdos sentem-se tão perdidos, e às vezes vejo-os aí tão... tão perdidos... principalmente no 1º período, até os horários estarem feitos, até os horários estarem estipulados, estas crianças precisavam realmente de uma equipa a 100%, não é... com professores a 100%. Aí sim, poderiam ter algum tipo de aprendizagem. Isto é uma maneira fácil, a alínea e) de tentarmos dar resposta, não é, de alguma forma, no ensino integrado, a estes alunos, que têm realmente, alguns deles, que precisavam de um outro tipo de ensino, que não este. E se calhar aí desenvolveriam muito mais outro tipo de capacidades práticas, que eles necessitavam para a vida do dia-a-dia do que aqui.

**E** – *E acha que eles beneficiavam então, poderiam estar em mais aulas das disciplinas do currículo comum...* **DT** – Acho, olhe, por exemplo, as Ciências, as Ciências agora aqui funcionam por turnos; ora cada colega fica com turmas muito reduzidas, às vezes de 10 meninos, 10 num turno, 10 no outro. Essas aulas, como são essencialmente para ter uma componente prática e experimental, esses meninos, tudo o que é concreto, eles gostam. Seria uma forma, se calhar, de eles também desenvolverem outro tipo de competências, seria uma aula em que eles podiam estar. Por exemplo, se houvesse mais clubes, que fossem especificamente... eu agora, nesta altura, funciono muito bem com estes 3, porque só são 3. Se o clube estiver aberto à comunidade escolar, como parece que vai estar agora no 2º período, e se houver muitos outros meninos, eu não posso dar a atenção que estas 3 crianças requerem até agora, porque depois se calhar tenho ali uns 10, 15 meninos de currículo normal e estes. Estes meninos precisavam de uma equipa específica para estar ali a 100% com eles. Este tipo de currículo, não acho, não vejo muitas virtualidades, não vejo... nunca vi... **E** – *Exclui?* **DT** – Exclui... **E** – *Mais do que inclui?* **DT** – Mais do que tornar a escola incluída, excluí estes meninos de algumas práticas, eles às vezes até se sentem à margem, também, ou então

habitua-se. É fácil, vão mais cedo para casa ou vêm mais tarde, ou têm aquelas aulinhas, não é... **E** – Pois, também deve depender de cada um, de cada miúdo... **DT** – Depois depende de cada um, há alguns que eu sinto alguma tristeza por... há outro que se vão habituando, porque isto depois cai na prática e na rotina. Para os pais, às vezes também é mais fácil, enquanto andaram ali a repetir... “Olha agora vão transitando, vão fazendo”.

**E** – E a F. como DT e sentindo isso, não conseguiu alterar um bocadinho a prática para os seus meninos da alínea e)? Essa proposta, no seu CT, não conseguiu?

**DT** – Porque é o que eu lhe digo, sabe, é que estes meninos até ficam distantes do CT. **E** – Pois. **DT** – O que eu noto é que, eles ao terem estes currículos, existe a turma, a turma é a turma mãe, mas depois, há professores que quase nunca os viram. A professora de Português, sabe que existe lá o “Zé”, a “Maria” mas às vezes nunca o viu, ou então viu a 1ª e a 2ª semana, porque ainda não tiveram o horário específico, mas depois sabe que eles saem. **E** – Acabam por estar mais entregues ao especial? **DT** – Sim, na parte das disciplinas do currículo mais teórico, acaba por haver um desligar do CT em relação a esses alunos. E sabe que há ali o “Zé”, que há ali a “Maria” mas “Ah mas eu não o tenho”. E esses meninos, esses professores... por isso, eu também não posso alterar essas práticas, não é... **E** – Claro. **DT** – Porque... eles não vão àquelas aulas, os professores não os conhecem, os professores não sabem. Depois há realmente a ligação com os colegas de EV, de Música, mas aí estes meninos, até conseguem, porque gostam, é a parte mais prática, é a parte de trabalho mais de mãos e muitos deles até têm apetências e competências nessas áreas.

**E** – Pois, e em relação aos outros, aos seus da alínea b), como é que acha que as problemáticas deles se reflectem na capacidade deles aprenderem, na aprendizagem deles?

**DT** – Todos os que eu tenho este ano, realmente eu noto que necessitam da alínea b). Os casos das dislexias, algumas, também não sei se temos relatórios a dizer se são dislexias, mas às vezes há ali “handicaps” mais fortes, provavelmente, do que as dislexias. Pronto, também já disse que tenho um caso de bipolaridade que se nota realmente muitas diferenças de humor, muita falta de concentração, apesar da criança estar medicamentada, mas nota-se, principalmente enquanto houve um reajustamento na medicação, notou-se muito, alguma irritabilidade, uma falta de concentração, mas que também continua a ser um bocado uma criança problemática e que se nota, apesar dele ir conseguindo, dentro das adaptações curriculares, ele vai fazendo, mas nota-se mais em termos de problemática de sala

de aula. Muitas das vezes, há dias que é difícil gerir o comportamento da turma em função da irritabilidade dele e da falta de concentração dele. E portanto, este aluno, quando está com picos de alguma ansiedade ou de alguma irritabilidade, mesmo que nós lhe façamos qualquer pergunta, qualquer questão, ele não... ele não consegue. São alunos que realmente têm picos, aquilo que eu noto é que eles, são alunos que têm muitos picos e que há dias que a gente diz "Ele hoje está bem" e que consegue e que acalma e que faz e que até solicita, até põe questões e há outros que... **E** – Há outros momentos que não? **DT** – Há outros momentos ou tipos de aulas que não. São alunos que realmente cada dia é um dia.

**E** – E o que é que pensa sobre os alunos que tem, com necessidades educativas especiais, serem capazes de acompanharem o currículo comum? Os que tem com adequações, porque os outros com currículo específico individual não seguem o currículo comum.

**DT** – Estes seguem o currículo com adequações, não é... **E** – Pronto, e o que é que pensa, que expectativas é que tem? Acha que eles vão ser capazes de continuar?

**DT** - Alguns, sim. E já tem acontecido. Tem acontecido nós, por exemplo, às vezes no 2º período, acharmos e dizermos à equipa que os acompanha que aqueles alunos podem ser retirados e que vão seguir o currículo comum. Por exemplo aquele caso do meu aluno bipolar que eu estava a falar... **E** – Mas, desculpe interrompê-la, mas as adequações são currículo comum, desde que não ponham em causa a aquisição das competências terminais de ciclo, é... **DT** – Sim, mas já temos tido casos até, de pedir para esses alunos deixarem de estar abrangidos pelo antigo "319" (DL 319/91) ... **E** – Neste caso, o "3" (DL 3/08). **DT** – Agora é o "3"; já tem acontecido e a maioria deles, com as adequações, consegue... consegue acompanhar... **E** – Até...? **DT** – Por exemplo, às vezes até há pais que têm... que dizem mesmo de início "Isto não é para sempre, não é, professora? Ele se calhar agora com a mudança de idade, consegue, não consegue?". E realmente há alunos que conseguem. Por exemplo eu tenho este meu menino bipolar, que eu penso que, se houver realmente, quando a medicação ficar devidamente ajustada, ele consegue, tem... tem capacidades. Não é um aluno que precise e os pais, por exemplo, nunca quiseram, inclusive, que ele fosse para a alínea e) e é o grande trauma e é o grande medo dos pais, porque estão sempre também na expectativa que, com a idade, com o ajustamento da medicação... e depois seria um bocado cortar as pernas, chegaria ao 9º ano e eles querem uma prossecução de estudos, não é, também temos que ver que mesmo em relação a... os pais também têm expectativas e também conhecem muito bem as problemáticas dos filhos. Porque depois isto também às vezes tem fases e vem de casa, porque há pais que aceitam

muito facilmente a alínea e) e às vezes nem vêm as implicações que isso pode ter, na prossecução de estudos dos meninos, ou são pais com baixas expectativas e também com problemas económicos e sociais que realmente não querem, e não podem. Há aqueles pais que têm mais expectativas, estão muito conscientes e até já muito conhecedores das realidades e das implicações que pode ter ou não um outro tipo de adequações e rejeitam, de imediato e querem e têm sempre expectativa que as crianças vão... e já me tem acontecido, e há aqui alguns casos que eu as vezes até acho que conseguem sem essas adequações e já lhe digo, nós, dentro da prática diária, vamos também tentando que eles vão mais além. **E** – *Claro que sim.* **DT** – E que consigam. **E** – *Claro.*

**E** – *E também, mesmo que deixem de necessitar de adequações, os alunos que está a pensar, acha que na avaliação poderão precisar de alguma... de algumas condições especiais ou até...* **DT** – Conforme os alunos, por exemplo, há alunos que para além dessa problemática, como tiveram, durante muitos anos, adequações, porque tinham realmente um problema que depois foi superado, ficaram com alguns "handicaps", que também não é num ano que eles vão, mesmo às vezes a problemática de saúde fica debelada mas fica lá o "handicap" daqueles anos todos de uma aprendizagem diferenciada e que fica lá sempre a marca, não é, e que... **E** – *Vão continuar a precisar sempre de algum ajuste...* **DT** - De algum ajuste, sim, porque ficou lá um bocado a marca, não é... por exemplo, isto são alunos, por exemplo, em termos de Língua Portuguesa, expressão, parece que houve ali lacunas na forma de aprendizagem, como a falta de concentração ou mesmo as dislexias... praticamente não tem cura, não é, vai ficando sempre lá, ele aprende a viver com o erro e a detectar e a fazer... mas precisa sempre. **E** – *Claro.* **DT** – As faltas de concentração, há realmente alunos que mudam... mas houve aqueles 4, 5 anos em que teve aquela problemática que ficam com "handicaps". **E** – *Claro.* **DT** – Por isso, aí, é sempre difícil.

**E** – *Só uma última questão que tem a ver com o seu CT. Como é que conseguem articular entre vós em relação a estes alunos, entre os colegas e até com outros técnicos, não sei se contacta com outros técnicos que trabalhem com os alunos. Se não, no CT, como é que fazem essa articulação?*

**DT** – Quer dizer, justificava fazer tudo muito bem, mas nunca é feito tudo muito bem. Primeiro porque há sempre fricção... há sempre... **E** – *Entre colegas?* **DT** – Até entre colegas, até referente à situação que a gente às vezes tem da equipa de ensino especial e dos técnicos que vêm de fora. **E** – *Claro.* **DT** – Isto de gerir os CT é difícil, não é, é preciso ser muito diplomata e eu tento sempre ser muito diplomata e que as pessoas todas... mas por exemplo, eu este ano, já tive um CT

com uma psicóloga que veio de fora e que é a que acompanha o aluno de há 3 anos a esta parte, portanto, contratada pelos encarregados de educação (EE), paga pelos EE e paga pelos EE para vir cá à escola, mas que os CT, quando ela saiu disseram “Ah são meia dúzia de teorias”, porque acham que às vezes, às vezes associam este tipo de distúrbios ou problemáticas a falta de educação, a faltas de mau comportamento do aluno, não tem regras em casa, o pai paga para ouvir o que quer, pronto, desculpabiliza-se o menino de tudo porque é bipolar ou porque é isto ou... ele é, mas é mal-educado. E ainda há quem vive nos CT muito esta fricção, muito não aceitar e costumam dizer: “Eu não aprendi a fazer adequações”, “eu também não aprendi a fazer fichas adaptadas” “isto agora...”. Pronto, e então é muito difícil gerir, eu digo-lhe, é muito difícil de gerir. E também noto que as pessoas quando vêm de fora, cá dentro, tentam realmente dar muito a problemática do aluno, em termos de, pronto, de “handicaps” que ele tem ao nível psicológico ou ao nível mesmo cognitivo, tentam definir algumas estratégias, mas também não enfrentam muito os CT, também, depois há sempre, eticamente, o ficar à parte. Pronto, eu conheço o aluno desta problemática, agora vocês é que sabem. Há sempre uma certa fricção, isto ainda não é um casamento muito assegurado, acaba sempre por haver esta fricção. Mesmo por exemplo, quando... isto é tudo muito burocrático, eu este ano tenho cá esta, houve anos em que trabalho com o Garcia da Orta por telefone, não é, telefonam de lá do Garcia da Orta e a gente diz. “Pois é assim, então vamos fazer assim, ah ele precisa disto”, mas não há aquela ligação também que a pessoa vê cara a cara a outra e o outro fala. Às vezes as equipas, realmente, deviam ser como casamentos mais perfeitos.

**E – Sente falta às vezes? DT –** Sinto, sinto falta de um maior diálogo e de uma maior abertura por parte de alguns colegas. A nossa sensibilidade enquanto DT, é diferente da nossa sensibilidade enquanto professor. Enquanto DT a gente acarinha os miúdos e acaba por os reconhecer como nossos, e dizemos sempre “os nossos meninos”, “olha lá mas ele tem este problema”, “ah tem, tem, tem mas é falta de educação, mas é, secalhar se lá em casa...”

**E – Pois... DT –** E há muitos colegas que ainda não aceitam muito bem, ou realmente a gente olha e é visível porque é uma deficiência física e aí “ah está bem, coitadinho” ou aquelas problemáticas que não são visíveis e que a gente olha para a criancinha e que são outro tipo de distúrbios, muitos dos colegas não aceitam essas problemáticas, e também não me é muito fácil às vezes gerir, não é...

**E – Claro. DT –** E há colegas que dizem assim “Ah eu não estou para fazer fichas diferentes, pronto, eu faço uma outra adaptação da ficha”. Eu às vezes ainda digo “Não é, ele precisa de adequações”, “Então, e eu vejo de uma outra forma!”. Isto para mim também não é nada, não é, às vezes, não é nada...

**E – Pois, também depende da sensibilidade de cada pessoa... DT –** Do

CT, do professor, muito do professor, também, individualmente, da sensibilidade que ele tenha para o caso e eu acho que estes alunos andam às vezes muito à margem destas sensibilidades, não é, mas, não é se calhar ainda o modelo perfeito.

**E** – *Será que alguma vez vai haver o modelo perfeito?* **DT** – Pois, não vai haver, provavelmente não vai haver, haverá algum... **E** – Depende sempre muito, deve depender sempre muito das pessoas que estão... **DT** – Pois, porque isto quando há o factor humano, o factor humano é muito imprevisível e às vezes nós adoptamos aquela criança, e aquela criança torna-se logo como... uma grande empatia. Há outras crianças que também não recolhem logo de imediato essa empatia, até às vezes pela problemática, e não há uma sensibilidade tão grande. Isto joga tudo com as sensibilidades, com o factor humano, com o conhecimento às vezes das problemáticas ou com aquilo que a gente quer conhecer. E acho que a sensibilidade do DT é sempre muito diferente do que o próprio CT em si. Aqueles CT então mais velhos, como a gente costuma dizer, ainda pior, porque têm práticas já muito arreigadas e... "isto agora é tudo modernices", "agora é tudo bipolar", "agora têm todos... é tudo dislexia, é tudo hiperactividade, no meu tempo não era assim...". E este tipo de problemáticas que vão aparecendo, que estão estudadas há poucos anos e que não há um conhecimento tão profundo, são alunos muito incompreendidos e continuam ainda um bocadinho a ser... porque também é difícil lidar com este tipo de alunos em sala de aula e gerir estas problemáticas. Eu também não estou contra os colegas, porque até a mim, não é, e depois também há o factor objectivo, há um dia que nós estamos melhor, há outros dias que estamos com menos paciência... **E** – *Claro.* **DT** – mas essencialmente para estas novas problemáticas, não há muita sensibilidade.

**E** – *Muito obrigada, as minhas questões estão colocadas, não sei se quer dizer mais alguma coisa...*

DT – Não!

## **ENTREVISTA AO DIRECTOR DE TURMA – P5**

**E** – *Vou começar por lhe perguntar se a sua dinâmica de funcionamento com a turma, ou com as turmas onde tem tido alunos incluídos, sofre alterações devido à inclusão dos alunos com NEE?*

**DT** – *Sofre, sim senhora. Exactamente.* **E** – *Pronto, e que tipo de alterações? Ou por que é que teve necessidade de fazer essas alterações?* **DT** – *Eu tenho... essencialmente com a minha direcção de turma. É uma turma que tem 2 meninos, que, portanto, pelas dificuldades que eu senti já o ano passado, eles trabalharam com actividades diferenciadas dentro da sala de aula. Trabalho com os mesmos conteúdos, quando a matéria é apresentada, eles ouvem a matéria, quando é depois para trabalhar os próprios conteúdos que aprendemos, trabalham com actividades diferenciadas que eu já preparo anteriormente antes de vir para as aulas. Agora neste 2º período tenho outro menino, que é o R., e que portanto, estava apenas com as colegas do apoio, estava no clube de jardinagem, no clube de jornalismo, só que agora foi reavaliado e foi integrado novamente na turma. Também já preparei actividades durante as férias de Natal e este menino vai iniciar, apesar de estar num 2º período numa turma de 6º ano, é uma língua estrangeira e portanto o R. vai iniciar tudo o que é básico a nível de 5º ano. Portanto vai ficar também com actividades completamente diferentes destes 2 meninos que eu recebi anteriormente.* **E** – *Portanto, neste momento está com 3 alunos com adequações curriculares dentro da turma?* **DT** – *Exactamente.*

**E** – *E normalmente a sua dinâmica, a sua forma habitual de trabalhar com a turma, em termos de organização dos alunos, como é que costuma ser?*

**DT** – *Tento tê-los mais perto de mim na sala.* **E** – *E o trabalho é mais individual, é mais...* **DT** – *Isto... há 2 que eles conseguem ajudar-se mais um ao outro, o R. já é mais... já é mais sozinho, porque ele está a trabalhar coisas completamente diferentes dos outros colegas.* **Eu** *tento, às vezes é um bocadinho complicado, eu tento, portanto, quando há uma tarefa para o geral da turma, para eles trabalharem, depois vou trabalhar um pouquinho com eles, volto à turma, vou trabalhar com o R., volto à turma, e no final da aula, o que eu estou a tentar fazer agora com o R. é, enquanto os outros meninos passam o trabalho de casa, passam o sumário, tentam organizar-se, vou trabalhar um bocadinho a oralidade com o R. O que eu sinto dificuldade é trabalhar a oralidade com estes 3 meninos, trabalham mais a parte da escrita, principalmente o R.* **E** – *Sim.* **DT** – *Mas o R. também tem dificuldades, ele tem um vocabulário muito restrito e é um menino que também fala pouco o português, fala mais o crioulo. Portanto, o Inglês já é uma 2ª língua estrangeira quase para ele.* **E** – *Exacto.* **DT** – *Portanto o R. estou a trabalhar assim nestes moldes, no final da aula eu vou trabalhar o vocabulário que trabalhei com ele e a nível de perguntas, estruturas gramaticais que trabalhei com ele,*

trabalha mais no final da aula, durante a aula trabalha mais a parte escrita, que eu já trago exercícios preparados para ele. **E** – *Portanto, normalmente a turma funciona individualmente, a R. é que trabalha de forma mais individualizada...* **DT** – **Com aqueles meninos. Porque é uma turma que trabalha bem, é uma turma que é boa a nível de aproveitamento.** **E** – *Sim.* **DT** – *Portanto, eles tendo as indicações, esclarecemos as dúvidas, dou a tarefa, esclarecemos as dúvidas e depois quando há determinados exercícios para realizar nos livros, enquanto eles trabalham, vou tentando trabalhar com estes 3 meninos.*

**E** – *E a nível das actividades, normalmente realiza as mesmas actividades e faz algumas alterações ou adapta-as para esses alunos...*

**DT** – *Para estes 2 meninos faço.*

**E** – *Ou dá-lhes actividades diferentes?*

**DT** – *Diferentes, diferentes, sou eu que as trago já preparadas de casa.* **E** – *Faz actividades diferentes?* **DT** – *Exactamente, e o R. também, claro, porque o R. está a trabalhar conteúdos completamente diferentes. Ele está a iniciar o básico, mesmo o que é o início do 5º ano.* **E** – *Os outros 2 também fazem actividades diferentes?* **DT** – *Fazem sim senhora. Quando eu vejo que há uma actividade no livro que eles conseguem acompanhar, eles fazem, caso contrário, no início da aula, eles já estão habituados, portanto é um trabalho que já trazem do 5º ano, eles já estão habituados, trago um conjunto de fichas que eu preparei de acordo com os mesmos conteúdos e eles já sabem como é que trabalham. Eu tenho tutoria, também, com o M., um destes meninos, o outro não pode porque tem Moral, em que eu preparo também o trabalho com o M. Ele o ano passado, nós sentimos que ele era um aluno extremamente revoltado, extremamente agressivo e nós sentimos que ao longo do ano, como eu tinha horário para isso, eu propus fazer tutoria com o M. Nós sentimos realmente que o M. começou a tornar-se, tornou-se um miúdo mais comunicativo, já conseguia trabalhar com os colegas, sentimos que ele precisava de falar com alguém e como simpatizávamos, tínhamos aquela afinidade um com o outro, nos dávamos bem, eu não me importei de tentar fazer este trabalho. E notámos que realmente melhorou. Este ano, eu propus novamente ao Conselho Executivo, tinha dois blocos de Inglês, propus trabalhar também tutoria com o M. e portanto, nós falamos um pouco da vida familiar dele, ele desabafa quando sente necessidade de falar um bocadinho comigo e aproveito também para puxar um bocadinho a brasa à minha sardinha, não é, e trabalhamos um bocadinho Inglês e preparamos, e como o Inglês é logo a seguir à tutoria, portanto o M. já vai preparado para a aula de Inglês. Ele está a trabalhar, está mais autónomo, com mais confiança.*

**E** – *E o terceiro aluno, só não tem tutoria porque não tem tempo?* **DT** – *Porque tem Moral.* **E** – *E não tem tempo para a tutoria?* **DT** – *E ele, tendo Moral não pode frequentar a tutoria, o M. não tem Moral, pode ir à minha hora da tutoria.* **E** – *O não poder tem a ver com os horários?*

**DT** – *Com o horário de Moral, exactamente.*

**E** – *Está bem. E as adaptações, as adequações que faz para estes alunos, têm em conta os estilos de aprendizagem deles, quer dizer, as características deles a nível cognitivo, as necessidades que sente por parte deles?*

**DT** – Sim. Eu quando faço adaptações, eu sei perfeitamente que, pronto, nós com os anos de experiência vamos sempre vendo quais são os meninos que vão continuar e aqueles meninos que devido às suas capacidades, porque cada ser humano é diferente e ninguém tem culpa de nascer como nasce, portanto, qual é que será o perfil que eles realmente irão continuar, o objectivo de vida. O que eu sinto é que eu vejo o que é importante para eles aprenderem em relação ao Inglês e trabalho essencialmente a nível deles próprios, deles se apresentarem, deles trabalharem o “eu”, como é que eu falo de mim, como é que eu me apresento, como é que eu irei falar da minha descrição, portanto, essencialmente, vamos trabalhar o ser humano, deles próprios.

**E** – *Sim, já está a começar a responder a uma pergunta que vem... portanto, se calhar podemos continuar para depois não voltar atrás, podemos continuar nessa sequência.* **DT** – Sim, sim. **E** – *Relativamente aos conteúdos ou às matérias que selecciona para eles, já tendo em conta essa perspectiva de vida, que critérios utiliza ou de que forma é que faz essa selecção? Porque é que estes conteúdos ou isto é tão importante e aquilo não é tão importante?*

**DT** – Porque eu acho que são coisas que vão ser necessárias para eles... **E** – *Para a vida?* **DT** – Exactamente. As próprias actividades que eu faço com eles, dou-lhe o exemplo, por exemplo, quando trabalhamos os possessivos, eu fico muito contente quando estes meninos já conseguem trabalhar o “mine” e o “yours”, falar de mim e falar de ti, directamente contigo, porque isto ajuda à comunicação. Agora quando nós temos que trabalhar, se eles conseguirem isto, para mim já é muito bom devido às próprias características deles. Se eles conseguirem trabalhar o “mine” e o “yours”, para mim é óptimo. **E** – *Exacto.* **DT** – Agora o “she” e o “her”... se for na comunicação, o “eu” e o “tu”, e o “eu” próprio, para mim já é um passo à frente em relação a estes meninos. **E** – *E é dessa forma que vai seleccionando...* **DT** – Claro! Temos sempre como base, é evidente, os objectivos que nós definimos em departamento para os alunos com necessidades educativas especiais, mas depois eu vou buscar aqueles que eu acho se adequam a estes dois meninos. **E** – *Claro.* **DT** – E as actividades que eu preparo em casa, trago para eles fazerem na aula, tem a ver também, as actividades são sempre graduais, começamos sempre do simples para o mais complicado e com o R., a mesma coisa, começamos da palavra para a pequena frase e para o texto muito simples e muito pequenino, porque as características do R. não têm nada a ver com estes dois alunos, é completamente diferente e as dificuldades que ele tem. **E** – *Maiores?* **DT** – Muito mais, muito mais.

**E** – *E que dados é que costuma analisar, em que é que se baseia para efectuar as adaptações?*

**DT** – Nas características deles, ainda por cima são alunos que eu já conheço dum ano para o outro, a família, acho que é importante a família, porque por exemplo, eu dou o exemplo de um aluno, que é um destes meninos que está com estas diferenças, que é um menino que tem um ambiente familiar com um pai alcoólico, com agressões para com a mãe, é um menino que vivia, no início do 5º ano, um menino que nós sentimos que vivia muito triste, não sorria, e portanto, às vezes se nós formos fazer uma actividade que tenha a ver com ele e se ele sentir que nós estamos lá a ir buscá-lo um bocadinho, eu acho que ele já sente que estamos a valorizar um bocadinho ele próprio. Quando falo da família, por exemplo, não é, quando eu peço ao aluno que escreva, complete uma frase, utilize as palavras que aprendeu e conjugue com os nomes da família, se calhar ele próprio já sente que estamos a valorizar um bocadinho. Vamos buscar a rotina diária do que é que ele faz, a professora está a valorizar um bocadinho daquilo das coisas que eu gosto, os gostos... portanto é aquilo que ele gosta. **E** – *Exacto.* **DT** – as actividades que eu preparo em casa, trago para eles fazerem na aula. **E** – *Valorizá-los?* **DT** – *Exacto, eu acho que sim. E o L. já sorri, e quando nós quando vimos um aluno a sorrir, como é o caso do L. e do M., quando eu como DT vejo ou outras colegas que o M. está menos violento, que o M. é um aluno que sorri e que já brinca, isto é muita coisa.*

**E** – *E relativamente às adaptações que são feitas também nas outras disciplinas, a sua é o Inglês...* **DT** – *Sim.* **E** – *Que disciplinas é que sente que habitualmente, onde habitualmente são mais necessárias adaptações?*

**DT** – A Língua Portuguesa também, e História, a colega de História também refere que precisam e a Matemática. A experiência deles, eles agarram porque os conteúdos interessam... a Matemática, a LP e o Inglês. Eu por exemplo tenho outro aluno também com necessidades educativas mas que não houve necessidade de fazer adequações porque o aluno consegue perfeitamente... a nível do Português já a colega teve necessidade de fazer adaptações. **E** – *Pois. Portanto, o Português, a Matemática...* **DT** – *E às vezes a História também.* **E** – *São as disciplinas que sente que são mais complicadas.* **DT** – *São, estimulados eles consideram cumprir com as tarefas e participam, um bocadinho menos, mas... sendo incentivados, eles participam.*

**E** – *E relativamente aos alunos que tem na turma, porque tem esses 3...* **DT** – *Sim.* **E** – *E tem mais...*

**DT** – Tenho outro aluno que apenas há adaptações a Língua Portuguesa, porque ele não sabe. **E** – *Ah, tem esses 3 alunos que têm mais dificuldades...* **DT** – *E tenho outro menino que também já vem sinalizado, que é um menino que devido à... ele é um menino com epilepsia, e portanto os próprios medicamentos que ele toma também provocam uma certa lentidão na execução das tarefas, é um aluno que tem que estar constantemente a ser estimulado,*

incentivado e chamado a fazer. Mas a nível da minha disciplina, por exemplo, ele consegue cumprir perfeitamente, dou-lhe um pouquinho mais de tempo para fazer as fichas de avaliação, mas consegue cumprir. **E** – *É desta turma?* **DT** – Desta turma.

**E** – *Mas tem também alunos com alínea e), com currículo específico individual...*

**DT** – Uma menina, a M., exactamente. **E** – *Mas essa menina...* **DT** – Não vai, só frequenta as áreas curriculares. **E** – *As áreas?* **DT** – FC, AP, EA e eu penso que ela também vá às aulas de EVT, se não me engano e EF. **E** – *E depois tem outras disciplinas...* **DT** – Então tem o clube de jardinagem, tem o clube de fotografia, portanto, ela depois frequenta todo um conjunto de clubes que a escola tem e tem também aulas com as colegas, as colegas do apoio. **E** – *Do ensino especial?* **DT** – Do ensino especial.

**E** – *E a R. conhece os seus alunos com NEE, conhece a problemática que cada um tem e mais ou menos as características deles?*

**DT** – Sim, sim.

**E** – Relativamente a todos?

**DT** – Sim, tento inteirar-me do geral, por exemplo, em relação à M... o R., como agora está na turma, mas eu sinto que é um aluno com muitas dificuldades a tudo, apesar de estar integrado na turma, acho que é um aluno ainda com muitas dificuldades, com um vocabulário muito restrito, uma criança muito fechada. E por isso é que eu acho que é importante “Muito bem R., sim senhora, conseguiste”. E quando ele sorri, é porque ele fica contente. A M., tenho a M. apenas na AP, mas ela consegue acompanhar. Em relação à M., é um bocado ainda mais complicado, é uma menina também com um vocabulário muito limitado, acho que é novamente o crioulo que é falado em casa, que depois também dificulta depois aqui com a Língua Portuguesa, tem um quociente de inteligência muito inferior em relação à idade dela, a M. lê pequeninos textos com muita dificuldade, muita dificuldade, o R. também mas a M. pelo que nos apercebemos, ainda menos. **E** – *A R. só tem a M. em FC?* **DT** – E AP. **E** – *Ah, dá AP à turma?* **DT** – Sim, AP, também estou com ela em AP. Portanto, a M., pelo que foi feito no levantamento das colegas do especial, tentam trabalhar também a nível específico, como é o caso dos computadores, ao nível da leitura, da escrita, e também reforçar as competências, portanto, que a própria menina apresenta, não é, aquilo que ela apresenta tentar fazer o reforço disso. É o que realmente se tenta trabalhar, neste caso, com a M., porque o R. voltou às nossas aulas. **E** – *Ah, voltou? Ele também estava...* **DT** – Voltou. Foi reavaliado, voltou. **E** – *Seria um aluno também para a alínea e)...* **DT** – Era, sim senhora. O ano passado ele estava também com currículo diferenciado e agora voltou, foi reavaliado e voltou. **E** – *A ter só adequações curriculares?* **DT** – Sim, exactamente. **E** – *E os outros 2 alunos, também têm problemáticas...* **DT** – Mas são alunos que conseguem trabalhar perfeitamente numa sala de aula. O G... a única coisa que eu sinto diferente em relação ao G. é que, dou-lhe... é a necessidade de, portanto, devido à lentidão que os próprios medicamentos causam, é um

bocadinho mais lento a realizar fichas de avaliação. E alguma tarefa que ele não consiga cumprir, há um acordo com a mãe, portanto é apontado, e o aluno depois concretiza em casa, portanto, termina em casa. Os outros 2 meninos, portanto, devido às suas próprias dificuldades, lá está, fazem actividades diferenciadas dentro da sala e penso que estão a conseguir cumprir, porque tiveram positiva no final do período, a trabalhar os mesmos conteúdos com actividades diferentes e fichas de avaliação diferenciadas, lá está, de acordo com aquilo que nós trabalhamos, as actividades que eles fazem, eles conseguem acompanhar.

**E** – *E de que forma é que sente que a problemática de cada um se reflecte, do G. já falou, se reflecte na capacidade que eles têm de aprender, ou nas aprendizagens que eles vão fazendo? O G. já falou um bocadinho...*

**DT** – O R., portanto, acho que o facto de... o crioulo também não ajuda, porque é óbvio que ele para aprender, ele tem muitas dificuldades a esse nível e depois, lá está, o facto de o R. também ter estado fora da sala, ou da turma, acho que também dificulta um bocadinho a integração dele, na turma. Estamos a trabalhar duas coisas com o R., que é a integração do R. novamente na turma, porque ele no início do 5º ano estava na turma mas depois foi retirado e agora estamos a trabalhar novamente a reintegração do R. na turma. Eu às vezes no intervalo, tenho o hábito de às vezes observar o intervalo, e vejo que o R. realmente está um bocadinho isolado, é uma coisa que ainda temos que trabalhar em FC. **E** – *Ele esteve o 5º ano...* **DT** – Sim. **E** – *E agora com o DL 3/08, não coube...* **DT** – E agora voltou e isto, eu sinto que eles agora... porque a turma já escolheu os seus grupinhos e o R. agora sente-se um bocadinho deslocado no meio deste... **E** – *Pois.* **DT** – Dos colegas. Já têm os seus grupos de amizade e agora o R. sente-se um bocadinho deslocado, a M. não tanto, porque a M. trabalha mais com as colegas do ensino especial, portanto ela vai a uma ou outra aula. **E** – *E os outros meninos?* **DT** – Os outros dois meninos, é essencialmente dificuldades cognitivas, portanto, o M. é um aluno... o próprio L. que eu falei há pouco por causa do ambiente familiar, também não... eu acho que... o L., pelo que a mãe dizia, era um menino que se fechava no quarto, e uma criança que se fecha e que se isola, de tudo e de todos, não pode progredir, não é, não se pode exigir a uma criança que tem um ambiente destes, não pode... **E** – *Claro.* **DT** – Mas é uma criança cinco estrelas, é uma criança que quer aprender, e eu noto realmente uma evolução muito grande do 5º para o 6º ano. E eu vou notando ao nível das actividades que ele vai realizando, ele vai conseguindo... ele faz com mais rapidez e com gosto, porque quer aprender. O M. é um menino com mais dificuldades do que o L., eu acho que é um menino que a nível da parte cognitiva tem ainda mais dificuldades. Ele foi acompanhado, portanto, em neuropsiquiatria, no Hospital Garcia de Orta (HGO), mas depois acharam que não havia necessidade do M. continuar a ter aquele acompanhamento e portanto, eu contactei com o HGO e eles disseram que não havia necessidade, que o menino podia perfeitamente continuar. E eu penso que o trabalho que o CT tem feito, em conjunto com a tutoria, em que ele vai e fala e sente que está

ali um bocadinho alguém a tomar atenção para ele, e também a turma, acho que é uma turma... amiga, acho que a turma, os colegas também têm ajudado, penso que tudo isto tem ajudado muito o M. **E** – *Pois. Ainda bem que tem funcionado.* **DT** – E a mãe diz que o M... ela contou, por exemplo, que ele uma vez partiu uma cadeira contra a porta do quarto da irmã, tal era a violência... **E** – *Exacto.* **DT** – E havia muita... muita violência aqui nos intervalos, no início do 5º ano, e este ano, felizmente, até ao momento, não temos tido... **E** – *Problemas?* **DT** – *Exacto.* Portanto, sentimos... a mãe também é uma senhora... e também temos reuniões com a mãe aqui na escola, o ano passado, eu com a mãe, com o M., houve situações de agressão dentro da sala, os professores da disciplina, eu, a mãe, o M., portanto, tivemos muitas reuniões aqui, muita conversa, muitos telefonemas, e portanto, eu penso que o M. também sente que nós estamos a trabalhar para ele e ele também tem que trabalhar um pouquinho, para ele próprio. **E** – *Claro. E tem funcionado?* **DT** – Eu penso que sim. O CT também acha que sim.

**E** – *E o que é que a R. pensa sobre estes alunos serem capazes de continuar a acompanhar o currículo comum? Portanto, com excepção da M., que já está com CEI, os outros 4 que tem, quais são as suas perspectivas em relação ao futuro deles? Pronto, estão no 6º ano, são capazes de continuar a acompanhar o currículo comum?*

**DT** – Acho que não. Eu sou muito sincera, penso que estes dois meninos que têm as adaptações, eu sei que há pouco lhe referi que aquilo que eu penso que eles trabalhem, é aquilo que eu acho que é básico para eles um dia aplicarem no seu dia-a-dia, mas eu sinceramente, com as dificuldades que eles têm, um deles pelo menos, acho que vai ser muito complicado seguir para uma faculdade... fazer um percurso vá lá que chamemos normal, vai ser muito complicado. **E** – *E pensando por exemplo a nível... até ao 3º ciclo?* **DT** – *Aí penso que sim, penso que conseguem.* **E** – *Até ao 9º?* **DT** – *Sim.* **E** – *Pensa que vão conseguir acompanhar o currículo?* **DT** – *Penso que vão conseguir.* Agora uma coisa há que lembrar, eu por exemplo para o ano vou-me embora, não sei se fico nesta escola com muita pena minha, há que haver uma continuação do trabalho iniciado no 2º ciclo, isto tem que continuar... porque senão há uma quebra e a evolução que foi até aqui não continua. **E** – *Claro.* **DT** – *Tem que haver mesmo continuação deste trabalho, porque eu tenho a certeza que estes alunos, se continuarem com este trabalho, com este empenho e com os professores empenhados em querer trabalhar realmente com nestas... como foi até agora, penso que estes meninos vão conseguir.* **E** – *Os 4 ou está a falar...* **DT** – *Dos 2 meninos que têm actividades e do G. O G., penso que sim, penso que consegue.* **E** – *Ir seguindo o currículo comum até ao 9º ano?* **DT** – *Sim, e talvez até mais, talvez até mais.* Estes dois meninos, penso eu que, para eles, conseguir o 9º ano já é muito bom, eu gostava que eles seguissem até ao 12º, acho que era bom saber que daqui a uns anos eles conseguiram. Mas a experiência diz-me que talvez seja muito difícil. O outro menino que integrou agora a turma, o R., acho que vai ser muito

complicado para além do 9º ano. **E** – *Perspectiva que ele continue até ao 9º ano...* **DT** – Acho que vai ser muito complicado, muito complicado. Ele conseguir realmente o 9º ano e depois partir para um curso profissional, para uma possível carreira, vá lá, nestes cursos profissionais, acho que já era muito bom. Mas acho que vai ser muito difícil devido às próprias dificuldades do aluno. E também as próprias respostas que nós às vezes queremos dar aos alunos e não temos meios para... **E** – *Pois. Portanto, na prática, pensa que um, que é o R. irá até ao 9º ano e será muito difícil continuar...* **DT** – Eu penso que vai ser complicado. **E** – *O G. tem esperança que...* **DT** – Esse sim, penso que vai conseguir... **E** – *E os outros dois, dependerá...* **DT** – Dependerá de muita coisa. Os ambientes familiares destes dois meninos não têm nada a ver com o do G. O G. tem um apoio fantástico em casa, tem uma família que ele realmente pode contar, não é... agora os outros meninos, devido ao próprio contexto familiar, vai ser muito complicado. Eu acho que eles contam muito connosco, há um que, portanto, há agressão e depois há famílias desmembradas, há meninos que sentem que foram rejeitados pelos pais, e quando uma criança sente realmente que só pode contar com um elemento, ou com a mãe ou com o pai, neste caso com a mãe e que foi rejeitado, há uma grande revolta e uma grande tristeza, é o que nós sentimos em relação a um dos alunos. Acalmar essa revolta foi muito complicado. **E** – *Pois, acredito.*

**E** – *Só uma última questão, de que modo é que articulam, se articulam, pronto, e como é que o fazem entre vós, entre os professores do CT, ou até com outros técnicos, eventualmente, de forma a pensar nas estratégias que implementam com estes alunos?*

**DT** – Logo no início do ano, todas as turmas que têm meninos com NEE têm reunião, e nós ali, com as colegas do apoio, elas apresentam-nos realmente as informações que têm, neste caso eu trabalhei com a turma e também já tinha informações e portanto nós... eu falo mais do 5º ano, porque nós do 5º para o 6º, como já conhecemos os meninos e já sabemos de que forma é que vamos trabalhar com eles, portanto é a continuação um bocado do 5º ano. No início, lembro-me por exemplo, no 5º ano, fizemos reuniões com as colegas do apoio, eu convoquei a mãe do menino com epilepsia para fazermos uma reunião com a senhora, ela trouxe os medicamentos a aplicar, trouxe os folhetos informativos para nós... também esteve presente uma funcionária, a chefe das funcionárias na altura, para conhecermos todos o que é que se passava com o menino, como é que deveríamos actuar em caso de urgência, há medicamentos no pavilhão em que o aluno tem mais aulas, há medicamentos aqui na recepção para o caso de haver essa necessidade, isto em relação ao menino com epilepsia. Depois a nível das actividades, das estratégias de actuação, é apenas a nível da LP, só a nível de teste de avaliação. Em relação às aulas, portanto, o aluno acompanha as tarefas que as colegas cumprem. Em relação a estes dois meninos, tivemos então reunião também com as colegas do apoio, fiz também com os encarregados de educação e depois as informações que eu vou recolhendo, vou transmitindo em conversas informais com as colegas do apoio, na sala de

professores, através do livro de ponto, sempre que há uma informação registo, coloco no livro de ponto, os colegas vão, vão tomando conhecimento. **E** – *Está bem. E nos CT...* **DT** – Nos CT intercalares, nos CT de avaliação, fazemos... realmente, portanto como é que está o aluno x, o aluno y, o que é que temos de ver, o que é que temos de alterar, está a funcionar, então é de continuar, não está a funcionar, então temos que alterar qualquer coisa.

**E** – *As questões que eu tinha para lhe colocar, para já, eram essencialmente estas. Não sei se quer acrescentar alguma coisa?*

**DT** – Não.

**E** – *Então muito obrigada!*

**DT** – De nada!

## **ENTREVISTA AO DIRECTOR DE TURMA – P7**

**E** – *Vou começar por te perguntar se a tua dinâmica de funcionamento sofreu alterações com a inclusão do aluno com necessidades educativas especiais (NEE) na turma? Se o teu modo de funcionar sofre alterações?*

**DT** – Portanto, em primeiro lugar aquilo que eu queria destacar é que a nível das CN nós temos apenas 90 minutos de aula por semana. E outra coisa que eu queria destacar é que a turma tem 27 alunos... 27 alunos e para além desse factor, aí uns 40% dos alunos da turma são alunos muito interessados, que questionam o professor constantemente e faz com que o professor tenha que também dar grande parte da sua atenção a esses mesmos alunos. Aquilo que eu noto é que nas minhas aulas, embora eu por vezes tenha esse objectivo, eu tenho uma enorme dificuldade em alterar determinadas práticas tendo em conta a situação concreta que é a situação do D. Por vezes aquilo que acontece é que, quando eu pretendo disponibilizar tempo para o D., aquilo que verifico é que a aula já está praticamente no fim, portanto os 90 minutos já tiveram o seu fim. Agora quando há actividades de carácter mais prático, portanto, sem ser aquela parte mais expositiva, em que os alunos de uma forma dinâmica interagem também com a aula, portanto quando há actividades mais dirigidas, eu tento dar uma atenção mais especial ao aluno com NEE, tento nomeadamente esclarecer aquilo que pretendo obter com a resolução da actividade, tento aperceber-me de quais são as principais dificuldades do aluno, tento alterar por vezes a forma de fazer a questão, outras vezes simplifico a actividade para o D. Portanto, tento fazer isso, mas somente na parte da aula que tem actividades de carácter mais prático.

**E** – *E habitualmente, qual é a tua forma de funcionar com a turma? Como é que os alunos normalmente se organizam nas tuas aulas?*

**DT** – Os alunos... eu nunca faço aulas propriamente iguais. **E** – *Trabalhas muito com os alunos individualmente ou...* **DT** – Trabalho mais com os alunos em grupos. Portanto, eu organizo-os normalmente em grupos. As actividades que eu normalmente proponho, eles realizam-nas em grupo. E são actividades diversificadas, desde análise de textos, interpretação de documentos, actividades laboratoriais em que eles têm que responder normalmente a uma questão que é feita, têm que planificar a actividade, depois têm que a concretizar. Com o D. tento sempre dar um apoio mais personalizado, embora a turma tenha outros alunos que também necessitem desse apoio bastante personalizado e como eu disse, 90 minutos... **E** – *É pouco?*

**DT** – É muito pouco.

**E** – *Outra coisa, as actividades que realizas com a turma, normalmente adaptas algumas actividades, ou todas, não sei, depende, para o D., ou realizas actividades diferentes com ele?*

**DT** – Eu neste 1º período tentei fazer as mesmas actividades, como elas eram diferenciadas, portanto, eu fiz muito poucas actividades iguais ao longo do período, o meu objectivo era também ver quais eram as principais dificuldades do D., para tentar diagnosticá-las e depois, sim, fazer as adaptações necessárias. **E** – *Portanto, neste período as actividades realizadas com ele foram iguais?* **DT** – Foram iguais. Portanto, o apoio que eu dei foi um apoio mais individualizado a nível de esclarecer o que era para fazer, dar um apoio mais efectivo nessas mesmas actividades. Enquanto que os outros ficavam de forma mais autónoma, desenvolviam-nas de forma mais autónoma. **E** – *E sentiste que isso resultou com ele?* **DT** – Resultou. Com o D. resultou.

**E** – *E as adaptações que tu fazes... ele tem adaptações a Ciências?*

**DT** – Adaptações... a nível...

**E** – *As adaptações, ou adequações, pronto, que tu fazes para estes alunos com NEE, são realizadas face aos estilos de aprendizagem deles, face às características cognitivas deles?*

**DT** – Hum hum, sim. Neste momento eu verifiquei que o D., que eu prendia mais a atenção do D. quando o colocava por exemplo no centro das atenções... **E** – *É?* **DT** – É. Portanto, ele, sentindo... normalmente as perguntas que eu fazia eram dirigidas ao D., punha o D. a simular

uma situação ou outra, portanto, e ele aí ficava logo muito mais concentrado, muito mais receptivo, a realizar a actividade que era proposta. Depois outro tipo de adaptações que eu fiz na sala de aula para o D... o D. em todas as aulas tem que fazer um resumo, tem que elaborar uma lista de conceitos que são desenvolvidos na aula e depois no final da aula tem que, perante a turma, tem que expor quer esse resumo, quer essa lista de conceitos que foi desenvolvida perante a aula. **E** – *E isso está a funcionar? Ele consegue fazer isso durante as aulas?* **DT** – Esta parte, portanto, esta adaptação do resumo e da lista de conceitos foi somente concretizada nas duas últimas aulas. E ele leva essa actividade a sério e fala, agora, não a faz com perfeição, noto que existem ali grandes falhas e que ele não interiorizou muitos dos conceitos que foram desenvolvidos e também não interiorizou muitos dos conteúdos que foram desenvolvidos na aula. Mas noto que existe um esforço por parte do D. no sentido de...

**E** – *Responder?* **DT** – Sim. **E** – *E faz isso durante a aula, ou faz em casa para apresentar na aula seguinte?* **DT** – Não, faz no final, normalmente ele até fica mais um bocadinho na aula comigo para fazer essa actividade. Isso faz com que ele durante a aula saiba que tem que estar mais concentrado, que tenha que estar com mais atenção para depois concretizar essa tarefa. **E** – *Claro. E isso funciona com ele? Funciona com essa responsabilidade?!* **DT** – Agora, eu ainda não posso dar essa resposta neste momento. Ainda preciso de mais... **E** – *Qual resposta?* **DT** – Se funciona ou não... **E** – *Sim, mas isso também pode vir mais para o fim do ano, agora foi só uma curiosidade...* **DT** – Sim, sim... **E** – *Pelo menos ele está a responder bem?* **DT** – Sim, mas se depois tem efeitos a nível da aprendizagem dele, ainda não tenho resultados. **E** – *Sim, não é possível.*

**E** – Então e diz-me uma coisa, para fazeres essas adequações para o aluno, que dados é que tu analisas ou em que é que te baseias? O que é que te levou a fazer aquilo?

**DT** – Aquilo que eu verifico, os sinais que eu detecto mais é falta de concentração, portanto, dispersão fácil perante aquilo que ocorre na sala de aula. Portanto, o D. neste caso concreto, e outros que eu já tive anteriormente, porque eu na outra escola também tive alunos com NEE em que eles estavam sempre muito preocupados em perceber o que é que se passava à volta e não tanto com aquilo que o professor normalmente tinha para lhes ensinar. Eu acho que isso tem a ver com o facto deles, com o problema que têm, terem uma enorme necessidade de serem aceites pelos outros, pelos pares. E faz com que esse objectivo por parte deles seja mais forte do que propriamente o objectivo da aprendizagem propriamente dita. Uma vez que o D. tem um grande apoio familiar, esta medida que tomei, acho que irá surtir efeito, uma vez que ele sente que tem que concretizar e como tal vai sentir a necessidade de não se abstrair tanto daquilo que está a ser ensinado e dessa forma vai-se concentrar mais. **E** – Então tu estás a basear-te, pronto, para fazeres essas adequações para o D. estás a basear-te no que te transmitiram dele? **DT** – Naquilo que eu também observei. **E** – E naquilo que tu observaste.

**DT** – E naquilo que eu observei. Outra parte que eu observo é dificuldade a nível do raciocínio, portanto, por vezes... mas, isso nem sempre é muito claro porque por vezes ele tem algumas respostas que demonstram que o raciocínio, pelo menos o raciocínio lógico até está algo desenvolvido, outras vezes demonstra exactamente o contrário. **E** – E também te baseias nisso que tens observado para depois desenvolveres... **DT** – Sim, aqui não foi naquilo que li mas apenas naquilo que eu observei, sim.

**E** – E quais são..., a nível das adequações, pronto, vamos lá, do que tu vais seleccionar para ele aprender, que critérios é que utilizas para seleccionar umas matérias, ou uns conteúdos em detrimento de outros?

**DT** – Eu aqui não retirei conteúdos ao D. **E** – Pronto, mas não é suposto retirar, não é? Ele está com adequações, portanto... **DT** – Exacto. Agora, a forma de trabalhar esses conteúdos é que pode ser diferente para o D. Portanto, como já verifiquei que o D. envolve-se muito mais em actividades de carácter prático, para mim não é complicado porque eu também já utilizo actividades de carácter prático com os outros, portanto, opto por implementar essas actividades e abandono o estilo expositivo. Portanto, o estilo expositivo resume-se a uma pequena parte da aula e depois o resto da aula será para o desenvolvimento de actividades práticas. Agora, para o D. a actividade tem de ter é uma complexidade menor, para ele a conseguir concretizar pelo menos de forma mais natural, demonstrando motivação. **E** – Tens que simplificar... **DT** – Simplificar matérias e simplificar instruções. E se calhar não pretendo que ele desenvolva tanto determinadas matérias como os restantes alunos, mas que chegue àquilo que eu considero... **E** – Importante? **DT** – Mínimo e importante.

**E** – *E o que é que tu consideras mais importante para alunos como ele? Que tu pretendas que ele consiga?*

**DT** – Aquilo que eu acho mais importante não é propriamente ele adquirir os conteúdos, é ele desenvolver competências para que no futuro, ele depois consiga fazer o máximo possível de...

**E** – *O caminho dele?* **DT** – Sim, é aquilo que eu acho mais importante. Porque se formos a ver, os conteúdos podem ser adquiridos, eles podem mostrar conhecimentos, mas depois passada uma semana ou duas... **E** – *Já não sabem?* **DT** – Já não sabem, mas isso não se verifica apenas com o D., com alunos com NEE. Portanto, no caso dos alunos em geral, não só estes, aquilo que eu acho mais importante é o desenvolvimento de competências... **E** – *Para depois as saberem aplicar na prática, não é?* **DT** – Na prática, no futuro. **E** – *E investes muito, na tua disciplina investes muito na parte prática?* **DT** – Sim, no desenvolvimento de competências. Passa pela discussão, passa por eles estarem constantemente a demonstrar qual é a sua opinião relativamente a algum assunto relacionado com a ciência, portanto, sempre dentro do tema, do conteúdo que nós estamos a desenvolver. Portanto eles têm que tomar sempre parte activa nas discussões ou então na resolução de problemas, portanto, relacionado com essa temática.

**E** – *Tu és professora de Ciências, agora como DT, que disciplinas é que tu achas que são mais passíveis de necessitar de adequações para estes alunos?*

**DT** – Língua Portuguesa e Matemática. **E** – *É? Língua Portuguesa e Matemática?* **DT** – E talvez as Línguas. **E** – *As Línguas? Inglês...* **DT** – Inglês... Inglês. **E** – *Achas que são habitualmente as disciplinas em que são necessárias mais adaptações? É o que tens ouvido do CT?* **DT** – Sim, sim. A Matemática, Língua Portuguesa e Matemática, não tenho dúvidas, a LP, a C. (professora de LP) também referiu que ele tem imensas dificuldades, portanto têm mesmo que ser elaboradas adequações mais profundas a nível da LP e da Matemática. A nível do Inglês, não tenho essa ideia tão clara, mas também suponho que ele necessite de um apoio mais personalizado a Inglês. E dentro da sala de aula, também adaptações mais fortes, talvez. **E** – *E no Francês?* **DT** – Ele tem Espanhol e houve poucas aulas ainda, eles não foram avaliados a Espanhol.

**E** – *Agora um bocadinho mais especificamente em relação a este ano e a este aluno, tu conheces a problemática dele e conheces as características do aluno que tens na turma?*

**DT** – Conheço. Portanto, eu tive acesso a todos os elementos que aliás a A. (DEE) me enviou, ela é que teve acesso em primeira mão, e depois ela... devia ter sido eu, não é, o DT, a elaborar o Programa Educativo... **E** – *Não é só o DT, é um trabalho de colaboração.* **DT** – Na realidade foi a A. (DEE) que o realizou, portanto, ele tem problemas, o problema grave é a dislexia, mas depois há efeitos colaterais que estão associados à dislexia, e que faz com que não se resuma apenas à troca de sílabas, à troca de algarismos, à... **E** – *Ele não tem só*

*dificuldades ao nível da leitura e da escrita?* **DT** – Não. Ele tem também dificuldades a nível do raciocínio, de forma geral.

**E** – *Diz-me uma coisa. De que forma é que tu achas que esta problemática do D. se reflecte na capacidade dele aprender, nas aprendizagens que ele realiza?*

**DT** – ... **E** – *O que ele tem a dislexia...* **DT** – Eu acho que a dislexia por si só não afectaria a capacidade dele aprender, embora possa estar na causa de alguma baixa auto-estima. Sinceramente, eu acho que são todos os problemas que se encontram associados que fazem com que ele logo à partida tenha uma auto-estima bastante mais baixa e faz com que se desmotive, não só pela baixa auto-estima, mas também por ele sentir que muitas vezes não é capaz e como não é capaz, poderá desligar-se, poderá desconcentrar-se, desistir mais facilmente. Daí ser necessário, constantemente, estarmos a forçar, estarmos a dar reforço positivo ao D. **E** – *É isso principalmente que tu sentes? A baixa auto-estima nele?* **DT** – Baixa auto-estima e pouca persistência, derivado do problema que ele tem. Eu acho que no início ele tenta, portanto ele nunca deixa de tentar, só que depois como vê que não está a conseguir atingir, adquirir as aprendizagens, até porque os outros atingem-nas muito facilmente e ele verifica isso, ele poderá desistir. Mas aí compete ao professor estar constantemente em cima dessa situação e principalmente com o reforço positivo, é aquilo que eu acho. **E** – *Funciona muito com ele?* **DT** – Funciona.

**E** – *E o que é que tu pensas, quais são as tuas expectativas em relação a ele ser capaz de continuar a seguir o currículo comum? É o que ele tem, não é, as adequações curriculares implicam o currículo comum?!*

**DT** – Exacto. **E** – *Que expectativas é que tens, em relação a ele?* **DT** – Mas nós também já temos as adequações a nível da avaliação. **E** – *Também tem condições especiais de avaliação?*

**DT** – Sim, nomeadamente, por exemplo, nas Ciências, nós temos quatro domínios, que tem uma percentagem para cada domínio, o domínio do conhecimento tem 65%, por exemplo, a nível de testes, do raciocínio tem 25%, da comunicação tem 10%. Aquilo que eu já fiz foi, eu consigo fazer um teste igual para ele, só que, nós temos diagnosticadas quais são as questões do conhecimento, quais são as do raciocínio, quais são as da comunicação e atribuímos logo uma classificação diferenciada para cada uma delas, eu no fim consigo, por exemplo, valorizar, apenas as questões do conhecimento para o D., uma vez que as do raciocínio ele dificilmente consegue... consegue dar uma resposta eficaz. **E** – *E tu achas que ele com essas medidas, as adequações, a avaliação diferenciada, vai ser capaz de continuar a acompanhar o currículo comum, porque ele agora está no 7º, mas pensando um bocadinho daqui para a frente, 8º, 9º...* **DT** – Eu não pensando apenas nas Ciências, pensando por exemplo na Matemática e na Língua Portuguesa, acho que ele vai ter muitas, muitas dificuldades. **E** – *Em seguir o currículo comum?* **DT** – Em seguir o currículo comum. Porque ele precisa, portanto de... a avaliação que é executada ao D., necessita de ser feita também com poucos conteúdos, a partir do momento

que são muitos conteúdos, eu acho que ele começa a baralhar as matérias, começa a fazer uma enorme confusão, e depois às tantas já troca, já mistura alhos com bugalhos e isso vai fazer com que, em termos práticos, o resultado efectivo daquilo que é esperado não seja eficaz. A longo prazo... **E** – *Estás a pensar já no 9º, é, nos exames do 9º?* **DT** – Sim, sim, sim. Eu não o acho capaz de realizar um exame do 9º ano que contenha matérias de 7º, 8º e 9º. **E** – *Pois. E com as adequações, ele poderá realizar um exame de escola? Isso está nas tuas expectativas...* **DT** – Isso sim. **E** – *Exame de escola equivalente a exame nacional?* **DT** – Agora... exame de escola... se continuar a ter... **E** – *Exame nacional, achas...* **DT** – Com aquele grau de dificuldade... **E** – *Mas estes alunos, com as adequações curriculares e estando abrangidos pelo Decreto-Lei...* **DT** – Hum hum... **E** – *Podem chegar ao 9º ano e realizar exames de escola, que são realizados na escola, por professores.* **DT** – Aquilo que eu acho é que estes alunos necessitavam de ter, os docentes necessitavam de ter mais tempo para trabalhar com eles, portanto, tarefas, actividades muito... **E** – *Estruturadas?* **DT** – **Muito** estruturadas e muito vocacionadas para este tipo de aluno, não é?! Em primeiro lugar, os docentes não têm esse tempo, como tal, eles não estão a adquirir as competências que serão necessárias para depois concretizarem o exame de 9º ano, por exemplo. **E** – *Pois. Secalhar neste momento também ainda estás a sentir que é cedo para pensar, ainda é só um período...* **DT** – Sim. **E** – *Para poder perspectivar o que ele é capaz de fazer?* **DT** – Sim. Mas neste momento estou... estou um bocado pessimista... **E** – *É? Quando chegarmos ao 3º período, vamos ver.* **DT** – Mas o D. tem um aspecto positivo, que é o grande apoio por parte da família, portanto, todos os trabalhos que leva para casa, os trabalhos normalmente vêm feitos. Por outro lado, por vezes também se nota que serão os próprios pais a fazer o trabalho, a desenvolver a tarefa. Isso não é de todo bom, não é?! **E** – *Pois. Ele também está a iniciar um novo ciclo, não é? No 3º período pode ser que já tenhas outra...* **DT** – Mas eu tenho uma grande fé que se ele conseguir ultrapassar o problema da baixa... **E** – *Da baixa auto-estima?* **DT** – Relacionado com a baixa auto-estima, poderá atingir todas as competências de ciclo, como tal conseguir concretizar os exames de 9º ano, de Matemática e Língua Portuguesa. **E** – *Está bem.* **DT** – *É uma esperança que eu ainda tenho.* **E** – *E ainda bem que os professores têm essas esperanças, não é?* **DT** – Pois, exacto.

**E** – *Só te vou colocar uma última questão, como DT, tem a ver com a articulação do CT, como é que vocês articulam a pensar nas estratégias a implementar com o D? Entre vocês ou até com outros técnicos, não sei se o D. tem outros apoios e se contactam com outros técnicos. Se não, só o próprio CT.*

**DT** – A articulação no verdadeiro sentido do termo não existe. Aquilo que nós fizemos foi, cada um preencheu uma grelha, em que cada um decidiu quais as melhores adaptações, estratégias, mas não houve, digamos assim, em CT, uma estratégia comum, não se chegou a um consenso. Aquilo que houve foi, conselhos por parte da A. (DEE), portanto, a A. (DEE) diagnosticou o problema mais cedo, a A. (DEE) tem enviado informação relativa ao problema

concreto do D. e cada um de nós fez a leitura desses documentos e perante aquilo que observou no próprio D. elaborou, portanto, uma grelha com as adaptações que considerou mais eficazes. Mas dizer que houve articulação... não sentes. **E** – *Está bem.* **DT** – Eu sinto que há vontade por parte de todos em fazer com que o D. consiga atingir sucesso no final do período, mas aquilo que eu não sinto é que haja grande troca de experiências, grande troca de conselhos, isso eu não sinto, mas também acho que é fruto do facto das pessoas terem muitas turmas, terem muitas actividades ao mesmo tempo para concretizar, para realizar e muito pouco tempo. Os CT normalmente, quando são concretizados, têm sempre tantos pontos na ordem de trabalhos, que resta muito pouco para debater o caso do aluno com NEE e parece que o trabalho fica sempre para casa, nunca é debatido na realidade em CT. Mas eu também não estive neste último. **E** – *Eu sei.* **DT** – Não sei muito bem como é que foi, mas é uma ideia que eu tenho, que as pessoas querem é despachar a reunião o mais depressa possível e depois pensam sozinhas sobre o assunto. **E** – *É a tua percepção?* **DT** – *É a minha percepção!*

**E** – *Olha, eu não tenho mais questões, não sei se tu queres dizer mais alguma coisa?*

**DT** – Aquilo que eu poderia dizer e se calhar quero dizer é que nós também não temos muito apoio. Eu acho que qualquer professor que lide com alunos com NEE devia ter uma formação específica e não a temos. **E** – *Não a tens...* **DT** – Eu nunca frequentei nenhuma acção de formação, eu poderia fazê-lo por iniciativa própria, não é, mas eu acho que deveria ser uma coisa que nos deveria ser imposta. A partir do momento em que eu tenho alunos com NEE, eu deveria ser obrigada a frequentar acções relacionadas com esta temática. **E** – *Sentes isso?* **DT** – Sinto isso. Sinto, porque nós podemos ler, mas eu acho que... podemos ler muito sobre o assunto, mas eu acho que contactar com outras pessoas que têm já experiência a lidar com situações idênticas é muito mais vantajoso. **E** – *Na prática, é troca de experiências.* **DT** – Sim, é troca de experiências. **E** – *Era o que estavas a dizer que não havia tempo.* **DT** – Pois. Troca de experiências, portanto, há bocado estavas a falar de colegas nas mesmas situações... **E** – *Estávamos a falar dos colegas do CT...* **DT** – Eu estava, agora estava a referir-me mais a troca de experiências com pessoas que estão... **E** – *No especial?* **DT** – Exacto, que estão... que têm uma especialização nesta área. **E** – *Ah, está bem, que estão no ensino especial.* **DT** – Que estão no ensino especial. Eu acho que a A. (DEE) tem efectuado um esforço enorme porque eu já lhe transmiti isso mesmo e ela, sempre que recebe qualquer informação, ela reenvia e está sempre prestável para qualquer esclarecimento, para qualquer apoio que nós necessitemos. **E** – *Então fica registado.* **DT** – *está bem!*

### **ENTREVISTA AO DIRECTOR DE TURMA – P13**

**E** – *Vou começar por te perguntar se a tua dinâmica de funcionamento com a turma sofre, ou sofreu alterações dada a inclusão de alunos com NEE?*

**DT** – Não. No caso da turma onde está o A., não sofreu, limito-me apenas a prestar um pouco mais de atenção ao aluno em particular, porque ele normalmente consegue acompanhar a dinâmica. Na resolução de alguns exercícios é que precisa da minha ajuda e solicita-a ou não. E aí eu opto por ir junto dele ou não, também. **E** – *Quando ele...* **DT** – Quando eu vejo que é um exercício que poderá realmente ser problemático para o aluno, se bem que a postura dele continua a ser de “Eu sei, eu sei, não é preciso”, portanto, na fase da ajuda, daquela ajuda inicial disponibilizada.

**E** – *E, habitualmente, qual é a tua dinâmica de funcionamento com a turma? É, os meninos trabalham mais em trabalho individual...*

**DT** – Mais em trabalho individual e trabalho de pares, eles fazem bastante trabalho de pares. Acredito que é possível que o par se ajude entre si e acredito piamente que um aluno que tem mais dificuldade num determinado aspecto, consegue ultrapassar essa dificuldade com a ajuda do colega, antes de chegar à professora.

**E** – *E, se a tua dinâmica não é alterada, as actividades que tu realizas com a turma são actividades, de alguma forma adaptadas para o aluno... são as mesmas actividades para a turma, poderão ou não ser adaptadas para o aluno, ou são actividades diferentes para o aluno?*

**DT** – De uma maneira geral, em situação de aula, não há, não faço adaptações para o aluno, também por uma razão bastante simples, que é o facto do manual que eles têm, ao contrário do que acontecia com turmas do 9º ano do ano passado, o manual que eles têm é um manual com exercícios bastante simples e muitas vezes aquilo que eu faço é optar por, quando entrego fichas minhas, para aprofundar determinados conhecimentos, em vez de entregar ficha igual ao A., entrego uma ficha diferente, ou então, quando entrego uma ficha igual, peço para ele não realizar determinado tipo de exercício dizendo, e também é uma das razões, que ele leva um bocadinho mais de tempo, portanto, não terá tempo para fazer a ficha toda.

**E** – *E fazes essas alterações, ou essas adequações, face ao estilo de aprendizagem dele, às características dele a nível cognitivo e às necessidades que tu sentes por parte dele?*

**DT** – ... **E** – *Essas fichas que tu optas por lhe dares diferente, ou por retirar alguns aspectos da ficha...*

**DT** – Em função daquilo que eu penso que são as dificuldades dele, porque em relação ao A., eu, muitas vezes, continuo sem saber quais são as reais dificuldades dele, porque aquela

postura que eu há bocado referi, inicial, do “Eu sei, eu percebi”... portanto, eu vou vendo pela forma como ele está a realizar o exercício, eu vou vendo que, efectivamente, ele não percebeu, ao contrário daquilo que me disse, ele não percebeu sequer aquilo que é para fazer, porque está a fazer uma coisa completamente diferente do que é pedido. Portanto, tenho alguma dificuldade em adaptar, neste tipo de trabalho, tenho alguma dificuldade em fazer adaptações diferentes que não sejam em relação ao grau de dificuldade, e nesse caso então é assim, vamos experimentar, vamos ver se realmente isto chega, vamos ver se ele consegue fazer, porque eu não consigo perceber muito bem, porque também às vezes há surpresas boas, há situações em que ele consegue efectivamente realizar aquilo que os outros realizam e aí tudo bem, não tem problema. Fundamentalmente, as adaptações que eu faço, de uma forma consciente, penso que são correctas para o tipo de aluno que é o A., são em relação à redução do número de exercícios para que ele possa ter, porque ele demora muito tempo a fazer as coisas, para que ele possa ter tempo, efectivamente, para reflectir, para aplicar, para eventualmente pesquisar no caderno ou no manual. **E** - *Acabas por lhe dar mais tempo...* **DT** – Sim, fundamentalmente.

**E** – *E, já me respondeste à questão que vinha a seguir, portanto, no caso deste menino, não te podes basear muito no comportamento dele...* **DT** – Não..., de todo. **E** - *É mais no que tu pensas, naquilo que tu sentes...* **DT** – Sim. É naquilo que eu vou vendo, que no fundo são as reacções escondidas dele, porque ele continua a esconder isso, ele em relação a mim, poucas vezes teve a capacidade, não sei se capacidade, se coragem, frontalidade, de assumir as suas reais dificuldades. Eu acho que a pessoa que mais facilmente assumiu isso sempre foi o pai e não me esqueço da situação em que o pai referiu que ele muitas vezes chega a casa, frustrado, e o desabafo dele muitas vezes é “Bolas, os meus colegas têm todas as capacidades, têm possibilidade para fazer uma série de coisas e não as aproveitam, estão sempre a brincar, não sei quê não sei que mais, e eu que tenho tanta dificuldade, tenho que fazer um esforço e aproveitamento e depois chego ao fim e não sou capaz!”. Portanto, é mais aí, é através dos outros que eu acabo por ver, realmente, as reais dificuldades dele, porque... e pronto, na aula vejo aquilo que vou observando, mas muitas vezes caracterizar essas reais dificuldades, para mim é muito difícil porque... pode ser porque se esqueceu, pode ser porque efectivamente não percebeu aquela matéria, pode ser porque está a ter dificuldade em localizar o material de apoio, as razões podem ser mais do que uma, porque ele assume sempre que, não, que é capaz, sabe, tem muita dificuldade em assumir que precisa de ajuda, continua com esse problema.

**E** – *Pois. Olha, e que critérios é que tu utilizas para seleccionares, digamos, alguns conteúdos ou algumas matérias que tu achas que é mais importante ele aprender, como há bocadinho estavas a dizer, que às vezes nas fichas tens que retirar...*

**DT** – Olha, fundamentalmente... deixa lá ver se eu consigo organizar-me, fundamentalmente, eu sou prática e eu penso assim: o A., que é o caso concreto, é um aluno que vai ter Francês apenas até ao 9º ano, portanto este é o último ano que ele vai ter Francês. Ele, provavelmente, nunca mais virá a contactar com o Francês, eventualmente, digo eu, e há determinadas coisas que eu considero, há determinados aspectos, nomeadamente, gramaticais, regulares, que eu considero que são realmente difíceis para o A. e elimino-os, mas sempre com base no pressuposto de que ele efectivamente nunca será capaz de preencher aquele patamar. Estou a pensar por exemplo no passé composé, qualquer tempo composto, o A. não consegue, porque é difícil para um aluno regular, o A. não consegue perceber a noção de composição, o A. não consegue, e aí eu consigo ver, pelo que ele tem feito, ele não consegue perceber que há uns verbos sem auxiliar e outros cujo auxiliar é "avoir", o A. não consegue, porque acho que isso é uma dificuldade muito grande da parte dele, memorizar os participios passados dos verbos principais, o A. não consegue no fim juntar isto tudo. Portanto, eu nunca pedirei ao A. para escrever um texto no passado, eu nunca pedirei ao A. para contar algo que ele fez, algo que ele viu. Poderei fazê-lo do ponto de vista formativo, poderei fazê-lo como um exercício para que ele não se sinta completamente desfasado da turma em termos de realização, mas em termos de avaliação, porque é para aí que nós apontamos sempre, não é, em termos de avaliação eu nunca pedirei ao A., já lhe pedi, este ano, mas foi um momento em que houve uma grande insistência no passé composé, mas nunca pedirei ao A., por exemplo, que realize um exercício a esse nível. Portanto, fundamentalmente, o critério é, o saber que, e isto não é critério nenhum, mas é o pressuposto, de que ele nunca mais virá a contactar com o Francês e fazer com que, do ponto de vista da sua formação, se aposte um pouco mais naquilo que efectivamente ele é capaz de fazer ou mostre ser capaz de fazer, do que propriamente criar-lhe obstáculos que o podem... podem condicionar a sua... a aceitação do seu percurso, fundamentalmente isso.

**E** – *Muito bem. Olha, e em relação... tu dás Francês, quais são habitualmente as disciplinas em que tu sentes que há mais necessidade de fazer mais adequações, que os alunos necessitam de adequações? Isto agora é um bocadinho como DT.*

**DT** – Os alunos? No meu caso só posso pensar no A., é isso, não é? **E** – *Exactamente.* **DT** – Em termos de disciplinas, pronto, é complicado. Estou a pensar, por exemplo, na LP, o A. é capaz de ler um texto e até é capaz de compreender um texto, mas duvido que ele tenha, uma relativa facilidade, por exemplo, a nível da produção de texto. Portanto, aqui não se trata propriamente de ele ter dificuldade nesta disciplina, trata-se de ter dificuldade em determinadas competências e aqui eu penso que as dificuldades são transversais a todo o currículo, acho que aí vai ser, será necessário fazer adaptações praticamente, ou seria necessário, penso eu, na minha óptica, mas aqui também um bocadinho condicionada, porque eu, desde o primeiro momento em que conheci o A. que eu defendo, em CT, como DT, que o A. tem problemas... de compreensão, nalguns casos, sobretudo de produção, de adequação da

resposta à pergunta e, tu estiveste presente nalguns CT e viste que havia professores que achavam que não, que o A. não tem problemas, consegue, portanto, eu penso que há uma série de dificuldades que são transversais a todo o currículo dele, mas sobretudo a nível de competências específicas. O A., por exemplo, a nível da produção, disciplinas que alinhem directamente, claramente na produção, como sejam as línguas, seja a língua materna, sejam as línguas estrangeiras, o A. terá sempre muita dificuldade, sempre, penso eu... em construir um texto, não se trata aqui de construir... até porque ele está no 9º ano, é um miúdo com 14 anos, 14/15 anos, não se trata aqui de construir uma série de frases coladas, trata-se de construir um texto com algum desenvolvimento, com alguma coerência e que mostre já algum indício de maturidade. Portanto... por exemplo, é mais a nível de competências, penso eu. **E – Das disciplinas...** **DT – Das várias disciplinas.**

**E – Olha, e relativamente, agora mesmo um bocadinho em relação ao aluno, bem tem sido sempre em relação ao aluno, porque ele é único na tua experiência, é só por isso.** **DT – Pois, é.** **E – Tu conheces a problemática dele, e as características?**

**DT –** Portanto, é assim, a problemática do A. continua a ser na minha cabeça a história que vem diagnosticada lá nos relatórios dele, que é a tal “dislexia postural”, não é, que é uma coisa que para mim... para já a dislexia já é uma coisa complicadíssima, não é, a dislexia postural, eu sendo leiga no assunto, tenho alguma dificuldade em acreditar nessas teorias, seja para quem quer que seja, embora saiba que há prismas, não sei quê, também já me foram apresentados, não por uma questão de dislexia, mas por uma questão de postura, porque tinha dores de cabeça, não sei quê. Agora, o problema da dislexia para mim, é assim um mundo completamente à parte, nem tenho... conheço aquelas coisinhas pequeninas que toda a gente conhece, não é, troca de letras e efectivamente, e aí como professora dele de Francês, já tive oportunidade de verificar que efectivamente ele come sílabas, até mesmo a nível da leitura, portanto, são casos pontuais, em cada frase. Ele próprio já me disse que há determinadas posições em que ele não vê, por exemplo, o final de determinadas palavras. Agora, não consigo perceber se isso é porque ele está sentado naquele lugar, se é por, efectivamente, o sistema nervoso ou o que quer que seja, se consegue ou não ou qual é o tipo de corte que faz das palavras. Portanto, é só a esse nível que eu conheço e o pai também diz que efectivamente é uma dislexia postural e que tem o apoio para os pés e para os livros e etc. e etc., mas mais do que isso não sei e duvido que o conhecimento em relação a este caso, seja possível aprofundar o conhecimento deste caso muito mais do que aquilo que tem sido feito até agora, acho eu. Porque ele é um miúdo fechado, que tenta esconder um bocadinho as dificuldades, portanto ele também não revela, mesmo inquirido, também não é um miúdo que se abra. Portanto a esse nível... ele está mais acessível, está mais acessível no diálogo, no falar, conversar, aceitar o outro, mas é como eu digo, tem as suas dificuldades, continua a ter alguma dificuldade em assumir.

**E** – *Eu acho que tu praticamente já me respondeste, porque eu a seguir ia pôr, ia colocar a questão sobre a forma como se reflecte a problemática dele na aprendizagem, na capacidade de aprender, já me disseste muita coisa sobre isso, mas queres acrescentar alguma coisa? Como é que achas que se reflecte nas aprendizagens que ele vai fazendo?*

**DT** – *Repara, o A. tem uma série de problemas, a questão da dislexia, que eu presumo que exista também porque a escrever ele também troca, troca... se bem que há miúdos que fazem isso e não são disléxicos, portanto, não é sinal, ou falta uma sílaba, ou falta uma letra, ou troca uma letra, o "lh" com o "nh", não sei quê, toda a gente é disléxica. Mas o A., por exemplo, tem... mas também tem a ver com áreas de interesse dele, portanto não vou aqui assumir que é uma dificuldade real do ponto de vista cognitivo, ele tem dificuldade por exemplo, em reter informação, ele tem dificuldade em armazenar informação e, isso já por si é uma dificuldade bastante condicionante, mas depois mesmo quando a retém, ele tem alguma dificuldade em fazer o tratamento dela, em operacionalizar aquilo de forma a produzir algo. Agora, o que é que isso tem a ver efectivamente com o problema dele, eu não consigo estabelecer uma relação directa. **E** – *Não... sim, mas nem era isso, era mesmo o que tu sentias... o que ele tem, os problemas que ele tem, como é que na prática tu os sentes na capacidade dele aprender.* **DT** – *É fundamentalmente, porque por exemplo,... estava aqui a pensar, em relação a Ciências, já o ano passado, nunca foram feitas adaptações curriculares, até porque este ano também não estão a ser feitas adaptações curriculares a Ciências, porque... lá está, é uma área que ele gosta, sobretudo trabalham com uma série de conceitos que surgem ali isolados e que memorizando a palavra, depois até mesmo no dia-a-dia, conseguimos perceber que ambiente é aquilo, não sei quê é aquilo, e ele tem alguma facilidade em fazer esse tratamento, mas quando se trata de abordar as características de uma personagem em LP, por exemplo, quando se trata de memorizar vocabulário ou algumas palavras de vocabulário, numa língua estrangeira, as palavras até podem estar lá mas ele não consegue fazer a associação... **E** – *Evocá-la, na prática, não é?* **DT** – *Exactamente. Portanto, é sobretudo dificuldades a nível da selecção daquilo que lhe interessa e ele aí tem mais dificuldades e dificuldades de retenção e de mobilização dos saberes. Eu acho que ele tem alguma dificuldade, porque, se ele não compreende aquilo que adquire, se ele adquire por adquirir e ele, mesmo tendo dificuldades de memorização, o pouco que consegue memorizar, memorizar não chega, porque ele depois não vai ser capaz de operacionalizar aquilo em contexto.* **E** – *Claro. É complicado.***

**E** – *E agora, o que é que tu... as expectativas ou as tuas perspectivas em relação a ele ser capaz de... ele este ano está no 9º ano, portanto vai completar um ciclo. Em termos de acompanhar o currículo comum, ou em termos de a partir do 9º ano, o que é que tu pensas que ele consiga fazer?*

**DT** – *Olha, eu continuo a achar que o percurso para este miúdo será certamente um percurso alternativo, ou pelo menos tecnológico ou mais virado para algo prático que lhe interesse e*

que ele seja efectivamente capaz, porque é muito importante para estas pessoas, e em particular para este miúdo, que é o caso que eu conheço, é muito importante que eles sintam que vão conseguindo fazer, eles sabem que hão-de fazer, que vão conseguindo fazer. O A., independentemente de nós sabermos que o sonho dele era seguir astrofísica e mais não sei o quê, independentemente disso, se formos para um plano mais terrestre, mais terreno, mais prático, mais dia-a-dia, este miúdo, num curso científico-humanísticos, com o ritmo, com o salto que é necessário dar, com a autonomia que eles têm de desenvolver desde logo no início, com a gestão dos trabalhos... o A. é um miúdo que é muito apoiado lá fora, a nível de centro de estudos, mas é um apoio mal dado. Eu posso dizer por exemplo, que ele já trouxe trabalhos feitos por outras pessoas... **E – Pois. DT –** Não é? Portanto, é um apoio mal dado, não o estão a ensinar a pescar, estão pura e simplesmente a dar o peixe e pôr no prato. Portanto, é um miúdo que precisa realmente de muito mais estímulo para aprender a fazer as coisas sozinho. Se de repente, ele chega a um 10º ano, a um curso científico-humanísticos e tem que fazer a gestão de não sei quantas disciplinas, de não sei quantos trabalhos, de não sei quantos trabalhos de grupo, de não sei quantas leituras, para além do dia-a-dia, dos trabalhos de casa e etc., portanto, este miúdo, com a falta de apoio que tem tido até agora, porque têm andado com ele nas palminhas, um bocadinho ali, não é, porque repara, quando é que ele perdeu um bocadinho a rede? Quando começou a fazer trabalhos de grupo, porque teve que ser feito aqui na escola, teve que ser feito com alguém, teve que se adequar a alguém, foi quando ele perdeu um bocadinho esta rede. E para o ano, isso perde-se completamente ou vai ser prática comum ao longo do ano todo. **E – Caso ele vá para o 10º ano? DT –** Pronto, caso ele vá realmente para o 10º ano. O que eu penso que será um ano muito problemático para o A., se bem que, eu não vou dizer que milagres acontecem, mas pode haver realmente um esforço da parte dele para acompanhar e, pelo desenvolvimento que nós temos vindo a ver nos últimos anos dos nossos miúdos, neste caso é pela ausência de desenvolvimento, de capacidades, que nós temos vindo a ver nos nossos miúdos, não é, eu dou aulas há 20 anos e consigo ver isso perfeitamente... **E – Tens dado sempre no 3º ciclo e no secundário? DT –** Sim 3º ciclo e secundário. Mas sobretudo no secundário, eu sei o que é que eu há 15 anos, quando cheguei a esta escola, podia pedir a uma turma do 10º ano, e eles tinham que dar um salto enorme e deram, custou inicialmente, custava inicialmente mas davam o salto e o progresso via-se ali, e realmente, pronto, quem sabia, sabia, quem não sabia era porque não conseguia, não podia fazer mais, efectivamente. Neste momento, os meus melhores alunos estão ao nível, se calhar, de alguns que eu chumbei com 7 nessa altura, porque não dá para exigir muito mais. Portanto, isto tudo para te dizer o quê? Se calhar o A. poderá ter a "sorte" (e aqui fiz sinal de entre aspas), a sorte, se ficar numa turma que não seja tão boa assim, o que por um lado será mau, não é, mas no caso dele servirá de suporte para um percurso um pouco mais lento, ou até um pouco mais lento na fase inicial e depois no 11º ano fazer um percurso mais desenvolvido. Mas eu penso que, e acho que ele também está um bocadinho receptivo à ideia de fazer um curso profissional, porque ele já me veio perguntar, escolas aqui à volta e

inclusivamente já falei com a A. (DEE) para lhe dar alguma ajuda e ela também deu algumas ideias, porque eu penso que este miúdo, estas pessoas, este miúdo em particular, têm que ser estimulados, até porque há que reconhecer a vontade e o trabalho e o empenho e o esforço que ele tem feito, portanto, eu penso que tem que ser estimulado. Um miúdo que de repente chega a um curso científico-humanísticos e vê perfeitamente que não consegue acompanhar, acho que é um miúdo que se vai perder, ou vai perder um ano da vida dele e será muito mau.

**E – Claro.**

**E – Olha, e só uma última questão, relativamente à articulação. Como DT, como é que conseguem fazer na turma? Conseguem fazer na turma articulação entre vós, relativamente às estratégias a implementar com o aluno?**

**DT –** Normalmente, nós só falamos nos CT e não há, aliás como em relação a muita outra coisa e não é só em relação aos alunos com NEE, ou pelo menos no meu CT, se calhar também é falha minha como DT, não há grande articulação para lá do ir falando, para lá do comentário que se faz “Olha fiquei muito contente porque o A. conseguiu fazer uma ficha, não chegou à positiva, mas teve não sei quê, não sei quê... teve 40 e tal %”, “Olha, vou retirar a produção”, por exemplo, a CP (professora de LP) já me disse, fora do CT, “Vou retirar a produção escrita ao A. porque efectivamente ele não consegue produzir”. Portanto, tirando isso, efectivamente, o acompanhamento do aluno, concertado, o acompanhamento concertado do aluno, acontece apenas nas avaliações intercalares e nas avaliações finais. De resto, tem ficado um pouco ao critério de cada professor... não é ao critério de cada professor, assim sem mais nem menos, portanto, os critérios são definidos em CT, mas depois o percurso, se vai funcionando, se não vai funcionando, se está a resultar e vamos avançar ou se não está a avançar e vamos fazer o quê, tem ficado um bocadinho ao critério de cada um, embora as pessoas tenham o cuidado normalmente de me dar conhecimento de determinados desenvolvimentos ou não da parte do A.

**E – Eu falei em relação ao CT, mas isso também abrange outros técnicos, não sei se...**

**DT –** Ah sim a A. (DEE) que tem dado um apoio, tu até ao ano passado e ela este ano, tem dado um apoio, portanto, partilha comigo, porque ela recebe-o ali e no fundo acaba por passar um bocadinho aos professores também, dá um feedback muitas vezes, porque ela tem o privilégio de ter um acesso ao A. que nós na sala de aula não conseguimos. **E – Claro. DT –** Por várias razões... mesmo que eu fique no final a falar com ele, é completamente diferente, porque ele vê a DT, ele vê a pessoa que quer saber mais sobre ele e no fundo para saber as dificuldades e está de pé atrás, sempre. Portanto, não é natural como acaba por ser com a A. (DEE) e a A. (DEE), penso que tem esse privilégio e acaba por partilhar connosco o resultado desses encontros. E nós vamos aproveitando também, às vezes há uma dificuldade que ele refere e nós não nos apercebemos que ele realmente não está a perceber aquilo e acabamos por trabalhar um bocadinho mais porque foi referido pela A. (DEE) por exemplo.

**E** – *Muito bem. Olha, as minhas questões chegaram ao fim, não sei se tu queres acrescentar alguma coisa?*

**DT** – *Eu gostei muito, foi a minha primeira entrevista gravada e gostei muito e acho que depois a seguir quero com câmara.*

**E** – *Está bem!*

### **ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS**

#### **→ PRÁTICAS CURRICULARES DECORRENTES DA INCLUSÃO**

CATEGORIA	SUB-CATEGORIA	INDICADORES/REFERENTES	Nº INDICADORES
1. Vantagens da inclusão	1.1 Para os pares/aceitação da diferença	vão desenvolver alguns mecanismos de solidariedade e cooperação	P3
		Eles aprendem a ouvir-se uns aos outros, aprendem a trabalhar em grupo	P1
		De início foi um pouquinho difícil aceitarem a diferença deles, muitos não estavam habituados, não se tinham relacionado com alunos com N.E.E. e sente-se essa dificuldade, com o decorrer do tempo, eles próprios ajudavam o colega, solicitavam mesmo para o fazer, inclusive, um dos alunos em particular, que foi ajudando muito, o B., que ajudou muito o E., mesmo a chamá-lo mais para a realidade, para dar mais atenção às coisas, para entender melhor o que se estava a passar à volta dele	P9
		relativo à turma, o ano passado não fiz nada, mas pedi alguma compreensão de facto à turma, a turma modificou alguns aspectos, tanto a nível de comportamento, como a nível da entreajuda, ainda no decorrer do ano passado, reagem bem às propostas que nós fazemos, no sentido de integrar os alunos que têm N.E.E.. Eles puxam por eles, tentam ajudá-los, tentam até explicar-lhes em particular, o discurso que eles têm é mais simples	P9
		Existe, da turma, em relação à L. algum tipo de rejeição, que eu tento combater, em relação ao P. a turma não tem uma atitude, não sinto que haja qualquer tipo de rejeição.	P3
		Em Formação Cívica não costumam existir problemas... eles integram-se facilmente nos grupos	P3
		eu tentei de alguma maneira... falei com ele, falei com os coleguinhas dele "Nunca deixem o D. sozinho, vocês já o conhecem há muito... andem sempre todos juntos, porque ele depois, às tantas, toca, não sabe se é para a entrada se é para a saída", falei com os coleguinhas para estarem sempre com ele, mesmo quando saíssem mais cedo, para esperarem	P1
	1.2 Para os alunos com N.E.E.	vão aprender mais assim, do que estarem em turmas com objectivos muito baixos e na prática os programas serem limitados, acabam por ter que conviver todos com padrões muito baixos. Esta relação é mais vantajosa para estes alunos, mesmo sendo mais difícil, provavelmente existe aqui alguma ansiedade, alguma inquietação, as dificuldades de acompanhar, eles vão desligar às vezes, quando não percebem as coisas, temos que estar preparados para que isso aconteça, mas apesar disso, é preferível esses inconvenientes aos outros, deles estarem isolados e estarem sempre num contexto onde o nível de expectativas e os objectivos são muito baixos. Eles vão sempre ter adaptações curriculares, agora, eu prefiro a integração no currículo	P3

		comum, com algumas adaptações específicas àquelas turmas com alunos, todos eles, com muitas dificuldades, acho que isso não contribui para o progresso destes alunos, nem desenvolvimento, te haver ajuda	
		achei que eles deviam transitar, que era vantajoso manter o grupo turma, mesmo com as dificuldades acrescidas do 5º ano. Sabemos bem que eles têm conflitos, obviamente, mas acho vantajoso que os dois se mantenham na turma, pelo menos não depende da retenção de nenhum deles, no 5º ano seria desvantajoso para eles.	P3
		se estivessem se calhar na aula, pouco ou muito, eles ainda iam aprendendo	P4
		eles também têm um bom ambiente de turma, em termos de conhecimentos não é grande coisa, são alunos muito fraquinhos, mas em termos de ambiente, é ótima. E é o que eu lhes digo "Vocês deviam aproveitar porque estão integrados numa boa turma. Se vocês chumbam o ano, para o ano depois não sabem em que turma é que vão ficar e depois se calhar é uma turma até mais problemática e vocês não vão conseguir	P2
		também a turma, acho que é uma turma amiga, acho que os colegas também têm ajudado	P5
		eles quiseram não estar sozinhos (no apoio individualizado), convidaram amigos para estar, umas vezes os amigos são um factor que ajudam, outras vezes são factor de instabilidade. Vou ter que avaliar se fico só com eles no 2º período ou se vou manter a ideia de eles estarem integrados, manter a ideia dos convidados, para eles não se sentirem sozinhos, senão são os dois, dos apoios, das necessidades educativas especiais e pareceu-me bem a ideia do convite que eles fizeram.	P3
		do ponto de vista do fenómeno de rejeição da própria escola, não me parece existir, aliás, o P. reagiu um bocadinho à outra escola e penso que a esta, a reacção é menos negativa.	P3
2. Alterações na dinâmica habitual das aulas	2.1 Alterações em aspectos globais do trabalho com a turma	pode alterar, ir um bocadinho a um, um bocadinho a outro, chamadas de atenção constantes ("Então, estás a dormir?", "Percebeste?", "Não percebeste?")	P4, P1, P10, P12, P2, P5
		sinto que a dinâmica geral da turma, quando a turma é calma e mais sossegada, eles até fazem as actividades, os outros, e não perturbam. Às vezes acabam mais cedo, começam outro trabalho e estes são alunos que requerem muito mais atenção, há outros que não, são aqueles alunos que não conseguem concretizar mas também não solicitam, também não pedem, são um bocadinho mais amorfos e acabam por não solicitar. A nível de disposição ou de metodologia, como temos turmas de 27, a maior parte das vezes, agora que eles não têm direito a turma reduzida, por exemplo este ano, tenho uma turma de 27 onde tenho 2 meninos com a alínea b) (adequações curriculares individuais). É-me difícil, porque é uma turma muito agitada, eu até lhes dar solicitação dentro da sala de aula. A nível de metodologia, não sinto assim uma grande necessidade de alterar a prática da sala de aula com a turma toda, até porque o currículo da turma depois não pode viver em função daqueles dois	P4
		Não, a minha dinâmica não muda. Não, na minha disciplina não tenho tido esses problemas,	P4, P8,

	<p>dado que são alunos que se integram perfeitamente na dinâmica da aula e participam.</p>	P10, P9, P11, P6
	<p>dependendo das dificuldades, depende da problemática dos alunos</p>	P8, P9, P1
	<p>não é uma coisa propriamente estruturada, no sentido, eu não planeio fazer, mas vejo a necessidade na altura e ajo assim, é um pouquinho mais assim, eu ajo dessa forma, vamos agindo, se eu os vejo um pouquinho perdidos, tentar agir nesse sentido (trabalho individual, a pares ou em grupo)</p>	P9
	<p>no caso da Matemática, sofre algumas alterações, é que as coisas se tornam um pouco mais difíceis na circunstância, tem a ver com a necessidade de acompanhamento destas dinâmicas desejadas de diferenciação pedagógica, no caso das Ciências, a gestão do currículo faz-se, os alunos escolhem as partes do programa, do currículo que querem desenvolver, depois fazem a apresentação aos colegas, e aí não tem sofrido alterações, uso metodologia de projecto, procuro incluir os alunos com necessidades educativas especiais em grupos onde tenham melhor possibilidade de integração, esta metodologia resulta</p>	P3
	<p>estar mesmo sentado ali à minha frente para ver melhor o quadro e também para se conseguir concentrar mais facilmente. Quando estava lá atrás, ele desmotivava-se mais facilmente, estava sempre a dizer que não via e para eu fazer a letra maior</p>	P10
	<p>sou mais tolerante, é evidente que um mapa mal pintado; enquanto aos outros eu exijo uma coisa pintada devidamente, a eles, desde que respeitem as cores, muitas vezes não é pintura, é riscos. Conseguem fazer os mesmos trabalhos que os outros, se calhar terei que lhes explicar mais vezes (precisa que lhes explique mais vezes)</p>	P11
	<p>tentei ver os temas, de forma a integrá-los, eles têm uma óptima relação com os colegas da turma e tenho aqui uma proposta de trabalho para eles, em que vão ser eles a apresentar um trabalho à turma, que é sobre o meio ambiente. Quando entrarmos no tema "Eu e o ambiente", eles é que vão propor uma actividade à turma, vamos ver como é que as coisas correm, se será só à turma, se será mesmo à escola (alunos com CEI. Com a S., eu sei que posso contar, com o D., não sei se vou pô-lo a fazer mais relações públicas no bar, enquanto a S. irá comigo, às salas, eu não estou a ver o D. a entrar nas salas com o à-vontade. A S. vai, o D. ficará com a parte do bar, de relações públicas no bar</p>	P11
	<p>Altero no sentido de que tudo é dado mais lentamente e há mais registos no quadro, a dinâmica diminui. Todas as respostas estão registadas no quadro (ajusta o ritmo da aula aos alunos mais lentos), eu escrevo no quadro para eles copiarem e acabam todos por copiar, logicamente, as respostas, ver se eles estão a copiar, porque também há alguma preguiça da parte deles</p>	P12
	<p>apresentar o trabalho à turma, mesmo que não seja à turma mesmo que seja só à professora de AP, nós fazemos isso, quando eles têm alguma dificuldade em expor. Eu já só oiço as</p>	P12

	apresentações deles no apoio. São só eles, eu e uma outra colega que tem apoio	
	posicionei-o estrategicamente à minha frente (aluno com surdez)	P1
	eles assistem, fazem os mesmos trabalhos de casa, não conseguem... depois são corrigidos em aula e eles passam, mas não altero, em termos de estratégias, só mesmo para momentos de avaliação	P12
	Sofre (alterações), exactamente	P5
	Não, não sofreu, limito-me apenas a prestar um pouco mais de atenção ao aluno em particular, porque ele normalmente consegue acompanhar a dinâmica.	P13
	pode-se fazer muito aquele tipo de trabalho prático que eles gostam: pinturas, mapas, desenhos redes cartográficas (Geografia), eu notava que os miúdos tinham muita dificuldade, que eram as coordenadas geográficas, latitude e longitude, é uma coisa que os miúdos do ensino especial aprendem lindamente. Quando têm muitas dificuldades a nível do Português, trabalha-se mais com esquemas, ligações, espaços em branco, frases para completar, colunas para fazerem a ligação, muita sopa de letras, muita palavra cruzada, o que me interessa é que eles tenham os conhecimentos. Eu já sei que eles não têm capacidade para fazer um texto corrido, pelo menos, respondem de outra forma. Muitas fichas com bonequinhos, muita bonecada, desde o Vicky até à Heidi, ao Pinóquio, aparece tudo. As personagens de bandas desenhadas, aparece tudo nas fichas, porque eles assim vão lá	P11
	eu nunca faço aulas propriamente iguais, são actividades diversificadas, desde análise de textos, interpretação de documentos, actividades laboratoriais em que têm que responder normalmente a uma questão que é feita, têm que planificar a actividade, depois têm que a concretizar	P7
	nas minhas aulas, embora eu por vezes tenha esse objectivo, tenho uma enorme dificuldade em alterar determinadas práticas tendo em conta a situação concreta que é a situação do D.; o D. envolve-se muito mais em actividades de carácter prático, eu também já utilizo actividades de carácter prático com os outros, opto por implementar essas actividades e abandono o estilo expositivo. O estilo expositivo resume-se a uma pequena parte da aula e depois o resto da aula será para o desenvolvimento de actividades práticas.	P7
	No CT, com base também nos conhecimentos que adquiriu, visto que é um CT experiente, digamos, professores já com muitos anos de aulas e também com o apoio quer dos serviços educativos da escola, quer do serviço de psicologia e também baseado nos relatórios que o psicólogo nos tem enviado, nós temos estabelecido um certo número de estratégias que têm de facto melhorado o desempenho da aluna, nomeadamente, portanto, a sua constante interpelação nas aulas, como é uma aluna que se distrai facilmente, muitas vezes até nem é para perguntar nada, mas acabamos de dar uma matéria qualquer e dizemos "Estás a perceber, C?", só para lhe chamar a atenção, para ela despertar, digamos.	P6

2.2 Trabalho individual	Individual	P4, P9, P3, P8, P2, P13
	no 1º período têm que fazer essencialmente trabalho individualmente	P11
2.3 Trabalho de pares	Tento sempre arranjar alguém que o ajude, alguém que tenha mais facilidade de aprendizagem na minha disciplina (Matemática). Eu ter colocado uma colega ao lado para lhe dar apoio, quando se engana a escrever, ela chama a atenção, porque tenho muitos alunos com dificuldades na turma e nem sempre consigo chegar ao A. Quando é a parte de fazer os exercícios, ela também dá alguma ajuda, vai esclarecendo algumas dúvidas, porque é uma aluna com bons resultados. A estratégia é muito esta, eu peço aos alunos que têm mais capacidades, ou que revelam mais capacidades para se sentarem ao lado e tentarem eles próprios trabalharem com eles, não é só porque os alunos que têm mais capacidades às vezes também os alunos que aceitam melhor os outros e que conseguem conversar um pouquinho mais com eles	P10, P9, P2, P13
	Acredito que é possível que o par se ajude entre si e acredito piamente que um aluno que tem mais dificuldade num determinado aspecto, consegue ultrapassar essa dificuldade com a ajuda do colega, antes de chegar à professora	P13
	há 2 que conseguem ajudar-se mais um ao outro	P5
2.4 Apoio individual pelo professor	tento sempre que esse aluno nunca fique muito longe de mim, embora eu vá circulando pela sala ao longo das aulas, nunca estou no mesmo sítio, mas pelo menos nas alturas em que eu estou ali mais sobretudo nos testes, em que eu estou mais perto dele, lhe possa dar uma ajuda diferente	P10, P5
	é sempre muito difícil dar assim um acompanhamento personalizado, nos 5º anos, como eles estão a aprender um instrumento novo, em Portugal só há música no 5º e no 6º ano, fora as AEC, mas ainda não está bem implementado e não está bem enraizado, os meninos vêm para o 5º ano e começam a aprender uma coisa nova (professora de EM)	P1, P9
	“a turma é boa e nós conseguimos centrar-nos mais em vocês”, porque os outros meninos trabalham bem e portam-se bem. Agora numa turma onde se calhar temos mais 3 ou 4 que se portam mal, não posso estar a fixar-me só naqueles 2 alunos	P2
	Com aqueles meninos (com N.E.E.), porque é uma turma que trabalha bem, é uma turma que é boa a nível de aproveitamento, tendo as indicações, esclarecemos as dúvidas, dou a tarefa, esclarecemos as dúvidas e depois quando há determinados exercícios para realizar nos livros, enquanto eles trabalham, vou tentando trabalhar com estes 3 meninos O que eu sinto dificuldade é trabalhar a oralidade com estes 3 meninos, trabalham mais a parte da escrita	P5
	quando há actividades de carácter mais prático, sem ser aquela parte mais expositiva, em que os alunos de uma forma dinâmica interagem também com a aula, quando há actividades	P7

		mais dirigidas, eu tento dar uma atenção mais especial ao aluno com N.E.E., tento esclarecer aquilo que pretendo obter com a resolução da actividade, tento aperceber-me de quais são as principais dificuldades do aluno, tento alterar por vezes a forma de fazer a questão, dar um apoio mais efectivo outras vezes simplifico a actividade para o D. Portanto, tento fazer isso, mas somente na parte da aula que tem actividades de carácter mais prático	
		Na resolução de alguns exercícios é que precisa da minha ajuda e solicita-a ou não. E aí eu opto por ir junto dele ou não, quando eu vejo que é um exercício que poderá realmente ser problemático para o aluno	P13
		o R. já é mais sozinho, porque ele está a trabalhar coisas completamente diferentes dos outros colegas. Eu tento, às vezes é um bocadinho complicado, quando há uma tarefa para o geral da turma, depois vou trabalhar um pouquinho com eles, volto à turma, vou trabalhar com o R., volto à turma, e no final da aula, o que eu estou o que eu estou a tentar fazer agora é, enquanto os outros meninos passam o trabalho de casa, passam o sumário, tentam organizar-se, vou trabalhar um bocadinho a oralidade com o R.	P5
		Eu tenho tutoria, também, com um destes meninos, o outro não pode porque tem Moral, em que eu preparo também o trabalho com o M., nós sentimos que era um aluno extremamente revoltado, agressivo, eu propus fazer tutoria com o M. Nós sentimos realmente que o M. começou a tornar-se um miúdo mais comunicativo, já conseguia trabalhar com os colegas, sentimos que precisava de falar com alguém. E notámos que realmente melhorou, falamos um pouco da vida familiar dele, ele desabafa quando sente necessidade de falar um bocadinho comigo e trabalhamos um bocadinho Inglês e como o Inglês é logo a seguir à tutoria já vai preparado para a aula de Inglês. Ele está a trabalhar, está mais autónomo, com mais confiança.	P5
		a minha explicação da aula, para eles, individualizada, passo pelas mesas, dou um certo apoio que não consigo tanto dar aos outros. Primeiro explico à turma e depois enquanto estão todos a tratar exercícios, vou junto deles e explicar e ver se entenderam.	P9
		se for individualizado, também trabalho, com acompanhamento, como somos dois na sala de aula (EVT), temos mais essa possibilidade, enquanto um se ocupa dos restantes alunos, outro fica mais, digamos, afecto aos alunos que têm mais dificuldades. Mas não interfere em nada com a dinâmica da aula.	P6
	2.5 Integração em grupos	há muito trabalho de grupo e eles fazem um projecto de estudo, de investigação, habitualmente têm momentos de trabalho individual e têm momentos de trabalho de equipa	P3
		No 1º período, não há trabalhos de grupo, é a fase do conhecimento, em que eles têm que fazer essencialmente trabalho individualmente; têm as fichas de trabalho, apresentações orais, correcções orais de trabalho de casa, mas sempre para avaliar, para eles perceberem que tudo o que fazem é avaliado, e só depois, mediante o comportamento da turma e a relação entre eles é que eu começo com trabalhos de grupo, só faço trabalhos de grupo a partir do 2º período. Há turmas que não dá para trabalhar em grupo, há outras turmas com que se trabalha	P11

		lindamente	
		Quando eu vejo que há alunos com mais dificuldades, tento fazer ali uma mistura nos grupos, uns melhores com uns piores, para poder haver ali entreaajuda, em grupos que tenham elementos com quem eles se relacionem bem Separo-os a eles, em grupos, para eles poderem aprender com os outros, que são mais activos, mais rápidos, não os deixo os 2, por exemplo, com outro; não faço um grupo de 3, em que estão eles os 2. Isto em termos de produção de texto que é o que nós fazemos, assim, de escrita, produção de texto, se calhar estou a fazer mal	P11, P12
		Trabalho mais com os alunos em grupos, organizo-os normalmente em grupos, as actividades que eu normalmente proponho, eles realizam-nas em grupo	P7
		trabalho de grupo só em AP	P2
		por vezes, são os próprios alunos de necessidades educativas especiais que se excluem, a L. não quis integrar um grupo de trabalho, quis fazer o trabalho sozinha e eu achei que era desejável, evidente, integrar um grupo, acabei por ter que a apoiar muito, porque ela rejeitou essa oportunidade de trabalhar em grupo, o P. adoptou a opção de ir para um grupo de trabalho e as coisas funcionaram naturalmente muito bem e eu estou a gostar de o integrar no trabalho de equipa	P3
	2.6 Trabalho em grande grupo	interacção turma - eu, turma - professora, funciono em grande grupo. Dependendo dos trabalhos a realizar, exactamente!	P12, P1, P6
		nas aulas de EM há actividades em que dá para incluir todos os meninos, como por exemplo, estivemos a fazer a prática vocal, estivemos todos a cantar ou estivemos todos a fazer uma letra rítmica, dá para incluir todos os meninos, na parte instrumental, também dá, se um grupo estiver a tocar flauta, esses meninos podem fazer outro tipo de acompanhamento, com instrumentos, temos que funcionar, na maior partes das vezes, assim em grande grupo	P1
		Em FC habitualmente funcionamos quinzenalmente no Conselho de Cooperação, em que eles presidem aos Conselhos, canalizamos os problemas da turma e eles estão geralmente inseridos no grupo turma. Funcionamos com o diário de turma, fazem registos e depois fazemos a análise, quinzenal, em assembleias presididas por eles, dos problemas que são emergentes.	P3
		na Ed. Musical eles vão-se adaptando, eles próprios é que se adaptam à dinâmica da turma, usam a flauta, vão ficando é pelo mais básico e dependendo dos alunos que são, alguns acompanham, outros acabam por dispersar, funciono em grande grupo	P1
3. Percepção de alterações desejáveis	3.1 Face às dificuldades dos alunos	ele precisa muito de, ao nível da Psicologia, ser acompanhado, para crescer, ele está a ter acompanhamento no Centro de Saúde, acho que as dificuldades dele e as necessidades dele são outras, orientação espacial, a parte da relação com os pares, na parte da auto-estima, da segurança, são mais nessa área, as dificuldades dele, acho que a escola não consegue dar resposta a esse tipo de problemática, eu acho que este menino precisava de ter alguém que o ajudasse nessa parte, aqui dentro da escola. Quando saíam mais cedo, muitas vezes,	P1

		saíam e os colegas iam à frente e ele como ficava para trás, já não sabia onde é que ia ter aula a seguir, perdia os colegas, já não sabia a quantas é que andava, andava muito nervoso, muito nervoso, precisa mais (de apoio) é na autonomia e acho que a escola não dá resposta; o apoio que tem é ao nível das disciplinas, Português, Matemática, Inglês e tem a avaliação diferenciada. Mas a esse nível as matérias e das disciplinas, ele não precisa tanto, não tem (apoio do ensino especial) porque não precisa	
		há meninos que precisam mesmo de coisas específicas a nível físico e a nível clínico, mas eu acho que os maiores problemas e aqueles que vão afectar o nosso futuro, enquanto sociedade, são aqueles que estão mascarados. A educação especial, eu acho que todos os meninos são especiais, não se pode rotular	P1
		o R. realmente está um bocadinho isolado, é uma coisa que ainda temos que trabalhar em FC, a turma já escolheu os seus grupinhos e o R. agora sente-se um bocadinho deslocado dos colegas. Já têm os seus grupos de amizade e agora o R. sente-se um bocadinho deslocado	P5
		Já disse à A. (DEE) e a A. disse que ia pedir, pedir ou sugerir uma avaliação pela psicóloga lá do Garcia da Orta, porque está muito fechado, muito fechado	P12
		as coisas não estão a funcionar bem, vamos ter que criar mecanismos de acompanhamento mais próximo, porque... as dificuldades são muito evidentes, naturalmente talvez mais na Matemática do que na Língua Portuguesa e Inglesa, nas disciplinas em particular vamos ter que ver como é que vamos desenvolver o trabalho com ela	P3
		é a tal falta de comunicação também pelo facto da encarregada de educação, porque este menino conhece alguns elementos da turma, já vinham juntos da primária e à partida, quem vê este menino na sala de aula, é um menino que não dá chatices, ele é conversador, penso que ele conversa com os outros, que se dá bem com os colegas, mas é um menino que por fora parece que está tudo bem, não dá problemas, passa despercebido, mas não é bem assim, depois há a parte emocional	P1
3.2 Dificuldades sentidas pelos professores (legislação, recursos, especialistas, formação)		Quando vi que estes meninos estavam na minha DT fiquei um bocadinho assustada	P12
		Em 45 minutos não se consegue fazer muito (aula de Inglês)	P9
		eu sinto que não lhe consigo dar o apoio que desejaria, quando a turma é mais reduzida, é mais fácil dar mais apoio, mais atenção, as turmas são muito numerosas e este ano estou a debater-me com esse problema, porque tenho uma turma de 27 alunos.	P10
		Precisam de muito acompanhamento, precisam de um professor que esteja ali a 100% com eles, e é muito difícil estar a dividir tarefas, porque nós não funcionamos com fichas, nós não temos os meninos ali aulas teóricas, não temos os meninos a fazer tipo fichas que sejam diferentes para cada um (aulas de EM)	P1
		São miúdos "mascarados", não têm nada, não têm problema nenhum, o menino é preguiçoso, não trabalha, às vezes põe-se assim um bocadinho, muito peso sobre as crianças e depois quando se vai a descobrir o que é que está à volta, nós encolhemos os braços e "Ah não posso	P1

	exigir a este menino aquilo que eu exijo aos outros, mas também se eu não exijo a este menino aquilo que eu exijo aos outros...”, nós andamos aqui num ciclo.	
	E também as próprias respostas que nós às vezes queremos dar aos alunos e não temos meios para...	P5
	Aquilo que eu acho é que estes alunos necessitavam de ter, os docentes necessitavam de ter mais tempo para trabalhar com eles, tarefas, actividades muito estruturadas e muito vocacionadas para este tipo de aluno, em primeiro lugar, os docentes não têm esse tempo, como tal, eles não estão a adquirir as competências que serão necessárias para depois concretizarem o exame de 9º ano	P7
	esta lei está a por de parte muitos meninos que têm grandes dificuldades de aprendizagem, a A. foi posta de parte porque não tem relatório clínico, é uma menina que tem imensas dificuldades, vê-se que ela tem ali uma falha, precisa de ser apoiada, de ser ajudada e é uma menina que à partida não vai conseguir acompanhar, porque ela precisa de alguém que esteja ao pé dela e que consiga ir aos pré-requisitos que ela não tem, precisa de alguém que a ajude, porque ela tem um ritmo muito próprio, muito especial. O D. é um menino que está a beneficiar de medidas que ele próprio nem sequer precisa, tem a avaliação diferenciada, está a ter os apoios todos, mas é um menino que consegue acompanhar perfeitamente e que na realidade se calhar nem sequer precisava destas medidas todas, estes meninos têm que ser tratados de forma muito individual e tem que se ir muito ao fundo da questão, ver mesmo o que é que eles precisam e não colocar rótulos	P1
	No caso da Matemática, é que as coisas se tornam um pouco mais difíceis a política de não integrar agora alunos em contingentes reduzidos. Tem a ver com a necessidade de acompanhamento destas dinâmicas desejadas de diferenciação pedagógica	P3
	Também temos alguns problemas com a turma, que vinha da pré-escolar junta, eram duas turmas que vieram de colégios particulares, juntaram e o ambiente naturalmente agradável que existia em duas turmas de 14 alunos, transposto para uma de 28 é algo de problemático. Mas essas dinâmicas, o conhecimento mútuo dá origem a conversas, brincadeiras e formas de estar que são pouco adequadas para o trabalho mais sereno, concentrado, é questão de algum esforço, de disciplinar a turma com a ajuda dos professores e dos pais, para conseguirmos ter condições para trabalhar a turma com mais concentração.	P3
	queria destacar que a nível das CN nós temos apenas 90 minutos de aula por semana; quando eu pretendo disponibilizar tempo para o D., aquilo que verifico é que a aula já está praticamente no fim. E outra coisa que eu queria destacar é que a turma tem 27 alunos e para além desse factor, aí uns 40% dos alunos da turma são alunos muito interessados, que questionam o professor constantemente e faz com que o professor tenha que também dar grande parte da sua atenção a esses mesmos alunos.	P7

		na nossa escola, existem muitos, muitos meninos com problemas que não sendo do DL 3/2008, têm muitos problemas a nível emocional, a nível das relações com os pares, há muitos meninos que têm historial de vida que já ultrapassa a nossa própria vivência enquanto adultos, há meninos que com a idade de 10, 11 anos já têm vivências muito mais pesadas que nós, e para esses meninos, quer dizer, não se fala deles, e não há assim respostas efectivas, nós como professores também tentamos dar um bocadinho de nós. Portanto, eu acho que nas escolas devia haver mais apoio, um acompanhamento a nível emocional, não só um gabinete, porque nós temos uma psicóloga que está sobrecarregada de trabalho, não consegue dar conta porque são muitos meninos agora para avaliar. E depois também tem a parte da orientação ao 9º ano e ela não tem horários, não tem capacidade para dar resposta a este tipo de meninos. E havia de haver uma orientação... uma orientação para a vida, não é, uma orientação para os afectos, para o ser e para o estar	P1
		devia haver acções de formação para os professores saberem como lidar com estes alunos. Sobre necessidades educativas especiais, o que é isso de adequações, que, sei lá, podia-se ver, o diagnóstico é este, o aluno... no geral, se é autismo, precisa disto, se é dislexia, precisa disto, porque nós andamos aqui à toa, e depois o que é que pode acontecer, não é? O aluno pode, não é o caso, porque eles não estão a aproveitar aquilo que lhes está a ser oferecido, pode acontecer até que nós pudéssemos fazer melhor e não fazemos porque não sabemos como	P12
		nós também não temos muito apoio, eu acho que qualquer professor que lide com alunos com N.E.E. devia ter uma formação específica e não a temos, eu nunca frequentei nenhuma acção de formação, poderia fazê-lo por iniciativa própria, mas acho que deveria ser uma coisa que nos deveria ser imposta. A partir do momento em que eu tenho alunos com N.E.E., eu deveria ser obrigada a frequentar acções relacionadas com esta temática	P7
		podemos ler muito sobre o assunto, mas acho que contactar com outras pessoas que têm já experiência a lidar com situações idênticas é muito mais vantajoso, a troca de experiências com pessoas que têm uma especialização nesta área, que estão no ensino especial	P7
4. Adequações Curriculares efectuadas pelos professores	4.1 Adequações/ modificações nas actividades	Quando é do Manual, não, por exemplo, História, eles têm o friso cronológico, o Atlas de aula, e geralmente quando eu ponho as competências, quando faço as adequações curriculares para esses alunos e mesmo ao nível das competências, é que eles minimamente têm que saber localizar no espaço e no tempo e trabalham igualmente com os outros com o friso e com o Atlas de aula, eu dou é mais uma atenção, a noção de tempo já de si é uma noção muito abstracta, quanto mais para estes alunos, muitos deles não conseguem e eu tenho que explicar o friso, onde é que foi	P4
		Faço as mesmas, adaptadas, dou uma ficha, "Ó professora não percebo" a eles digo logo "Podem consultar o livro ou os apontamentos" e eles fazem na mesma, e como estão com o colega do lado, dá sempre para trocar ideias e eles conseguem fazer.	P4, P9, P2
		Não tem para justificar ou para relacionar, precisam de actividades mais directas, mais	P4

	concretas, tento adequar para eles os conteúdos	
	dou mais tempo para desenvolver esse trabalho e enquanto que os outros demoram três semanas e depois começam um novo trabalho, eu para aqueles com N.E.E. não me importo que falhem um trabalho, mas pelo menos que tentem completar os parâmetros do primeiro	P8
	não faço assim grandes adaptações, sobrevalorizar alguns aspectos, deixar outros em segundo plano, o que importa é que ele entenda aquilo, beneficia (com as adaptações)	P8
	eu coloco lá a informação e depois ele tem que retirar, tem que adequar	P4
	fiz a opção de não criar grandes adaptações e de os integrar normalmente e ver como é que eles iam reagir, vou vendo que os alunos conseguem fazer ou não, e vou alterando à medida que vou vendo as dificuldades deles	P3, P1
	não introduzi propriamente nenhuma alteração o ano passado, nem sequer adaptei nada, relativo ao E., não senti necessidade, ele sempre conseguiu atingir os objectivos. No final do ano passado é que senti necessidade de fazer adaptações, simplificar alguns aspectos que eu achei que seriam mais difíceis a nível cognitivo, simplificar a tipologia de exercícios	P9
	tento exigir o mesmo que exijo aos outros	P9
	Nunca fiz adaptações. Também tem a ver com o tipo de alunos que tenho tido; são miúdos que têm essencialmente dificuldades a nível do Português e da Matemática mas depois às outras disciplinas, com bocadinho mais de insistência, eles vão lá sem ser preciso nada de especial. Acredito que haja alunos com muito mais dificuldades e teria mesmo que as fazer. Não tenho que fazer adequações especiais ou alterações para que eles estejam integrados, nunca senti necessidade de fazer qualquer tipo de adequação, de fazer trabalhos diferentes para eles.	P11, P6
	Vão acompanhando (nas aulas de EM, o professor P1 considera difícil diferenciar as actividades)	P1
	quando é uma ficha de trabalho dada por mim, a maior parte das vezes tento fazer de modo diferente, não tem para justificar ou para relacionar são alunos que não têm essa capacidade, e aí adequo algumas fichas essencialmente, quando é actividade do Manual, não	P4
	às vezes faço, por exemplo, um anexo, por exemplo, este ano há um miúdo que cumpriu uma parte, uma primeira parte do trabalho, tinha que fazer o nome muito bem feitinho e fez, razoavelmente mas fez, mas agora não consegue fazer a divisão da folha, com o eixo horizontal e o eixo vertical, não me consegue fazer paralelismo com rectas. E então, estou a pedir-lhe para que ele, numa folha aparte, treine, treine, treine essa parte das linhas paralelas para depois voltar ao trabalho, ele vai perder tempo, mas isso a mim não me importa, depois logo fará outra coisa qualquer	P8
	tento sempre que eles façam o mesmo que os outros, mas claro que exijo menos, eu sei que tem dificuldades no Português, toda a gente tem que ler, se calhar aquele que lê melhor, lê 3 ou 4 parágrafos, enquanto os outros lêem 2 e já ficam contentes de conseguir ler os 2 parágrafos	P2

	sem errar ou sem eu estar a corrigir tanto.	
	Se é para ir ao quadro tento sempre chamar 1 menino que saiba fazer, depois vou buscar, ou outro que não saiba, mas também um deles, porque também não posso mandar ao quadro toda a gente que sabe e depois quando vai um menino que tem dificuldades, depois toda a gente fica a rir ou a gozar. Então tento sempre também que toda a gente faça as coisinhas no quadro, fazem tudo o que os outros fazem claro que depois os graus de exigência é que vão variar	P2
	outro tipo de adaptações que eu fiz na sala de aula para o D, em todas as aulas tem que fazer um resumo, tem que elaborar uma lista de conceitos que são desenvolvidos na aula e depois no final da aula tem que, perante a turma, tem que expor quer esse resumo, quer essa lista de conceitos que foi desenvolvida perante a aula. Esta adaptação do resumo e da lista de conceitos foi somente concretizada nas duas últimas aulas. E ele leva essa actividade a sério e fala, não a faz com perfeição, existem ali grandes falhas, não interiorizou muitos dos conceitos e também não interiorizou muitos dos conteúdos que foram desenvolvidos na aula. Mas noto que existe um esforço no sentido de responder, faz no final, normalmente ele até fica mais um bocadinho na aula comigo para fazer essa actividade. Isso faz com que ele durante a aula saiba que tem que estar mais concentrado, que tenha que estar com mais atenção para depois concretizar essa tarefa. Se depois tem efeitos a nível da aprendizagem dele, ainda não tenho resultados. Acho que irá surtir efeito, uma vez que ele sente que tem que a concretizar e como tal vai sentir a necessidade de não se abstrair tanto daquilo que está a ser ensinado e dessa forma vai-se oncentrar mais	P7
	a actividade tem de ter é uma complexidade menor, para ele a conseguir concretizar pelo menos de forma mais natural, demonstrando motivação, simplificar matérias e simplificar instruções. E não pretendo que ele desenvolva tanto determinadas matérias como os restantes alunos, mas que chegue àquilo que eu considero mínimo e importante	P7
	não faço adaptações para o aluno, também por uma razão bastante simples, que é o facto do manual que eles têm, é um manual com exercícios bastante simples	P13
	tenho alguma dificuldade em fazer adaptações diferentes que não sejam em relação ao grau de dificuldade, e então é assim, vamos experimentar, vamos ver e realmente isto chega, se ele consegue fazer, porque eu não consigo perceber muito bem, porque também às vezes há surpresas boas, há situações em que ele consegue efectivamente realizar aquilo que os outros realizam e aí tudo bem. Fundamentalmente, as adaptações que eu faço, penso que são correctas para o tipo de aluno que é, são em relação à redução do número de exercícios, porque ele demora muito tempo a fazer as coisas, para que ele possa ter tempo, efectivamente, para reflectir, para aplicar, para eventualmente pesquisar no caderno ou no manual	P13
4.2 Diferenciação das actividades	só me lembro de uma ou duas vezes ter feito trabalhos completamente diferentes, o miúdo não conseguia mesmo dominar a régua, o esquadro, as medidas, a parte do raciocínio matemático e então eu dava-lhe apenas trabalhos que tinham como base o desenho	P8

	normal, as texturas, o ponto, a linha, a sobreposição... e ele fez coisas muito engraçadas	
	até lhes posso ser eu a indicar e a fazer eu os traçados, mas depois eles vão ter que “dar o litro” vá lá, na outra parte do trabalho.	P8
	é um bocadinho difícil estar a fazer actividades diferentes para os meninos com N.E.E. (EM)	P1
	houve alturas em que realizei actividades diferentes ou pelo menos escolhi alguns exercícios que eu achava que tinham maior grau de dificuldade, excluí para aquele aluno e disse “Fazes só este, este e este” e os outros faziam os restantes	P10
	tem feito as mesmas actividades que os outros, não estou a fazer actividades diferenciadas, a nível de aula é mais difícil porque a turma é grande e eu tinha que o acompanhar na realização daquelas actividades e não consigo, é quase impossível.	P10
	uso os mesmos materiais, que andam essencialmente à base do manual, não tenho usado actividades diferentes, materiais diferentes	P12
	não sei bem como é que vou funcionar nos Lusíadas, vou sugerir que eles leiam os Lusíadas em prosa, vou fazer isso com eles na aula de apoio; cada aula de apoio, leio com eles, tenho lá o livro e leio, porque senão, eles não vão entender aquele português tão rebuscado, em verso, vai ser muito difícil	P12
	É uma turma que tem 2 meninos, pelas dificuldades que eu senti já o ano passado, eles trabalharam com actividades diferenciadas dentro da sala de aula, trabalho com os mesmos conteúdos, quando a matéria é apresentada, eles ouvem, quando é depois para trabalhar os próprios conteúdos que aprendemos, trabalham com actividades diferenciadas que eu já preparo anteriormente, penso que estão a conseguir cumprir, porque tiveram positiva no final do período, de acordo com aquilo que nós trabalhamos, as actividades que eles fazem, eles conseguem acompanhar.	P5
	neste 2º período tenho outro menino, e que estava apenas com as colegas do apoio, estava no clube de jardinagem, no clube de jornalismo, só que agora foi reavaliado e foi integrado novamente na turma. Também já preparei actividades, este menino (aluno que deixou o CEI para AC) vai iniciar, apesar de estar num 2º período numa turma de 6º ano, é uma língua estrangeira e vai iniciar tudo o que é básico a nível de 5º ano. Portanto vai ficar com actividades completamente diferentes sou eu que as trago já preparadas de casa	P5
	no final da aula eu vou trabalhar o vocabulário que trabalhei com ele e a nível de perguntas, estruturas gramaticais que trabalhei com ele, trabalha mais no final da aula, durante a aula trabalha mais a parte escrita, que eu já trago exercícios preparados para ele	P5
	Quando eu vejo que há uma actividade no livro que eles conseguem acompanhar, eles fazem caso contrário, no início da aula, eles já estão habituados, portanto é um trabalho que já trazem do 5º ano, trago um conjunto de fichas que eu preparei de acordo com os mesmos conteúdos e eles já sabem como é que trabalham	P5
	as actividades que eu preparo em casa, trago para eles fazerem na aula, são sempre	P5

	<p>graduais, começamos sempre do simples para o mais complicado, começamos da palavra para a pequena frase e para o texto muito simples e muito pequenino</p>	
	<p>neste 1º período tentei fazer as mesmas actividades, como elas eram diferenciadas, portanto, eu fiz muito poucas actividades iguais ao longo do período, o meu objectivo era também ver quais eram as principais dificuldades do D., para tentar diagnosticá-las e depois, sim, fazer as adaptações necessárias</p>	P7
	<p>muitas vezes aquilo que eu faço é quando entrego fichas minhas, para aprofundar determinados conhecimentos, entrego uma ficha diferente, ou então, quando entrego uma ficha igual, peço para ele não realizar determinado tipo de exercício dizendo, e também é uma das razões, que ele leva um bocadinho mais e tempo, portanto, não terá tempo para fazer a ficha toda</p>	P13
	<p>na minha disciplina (EVT) nunca realizei actividades diferentes, todos, exactamente a mesma coisa, em simultâneo</p>	P6
4.3 Adequações na avaliação	<p>há colegas que dizem assim "Ah eu não estou para fazer fichas diferentes, pronto eu faço uma outra adaptação da ficha". Eu às vezes ainda digo "Não é, ele precisa de adequações", "Então, e eu vejo de uma outra forma!". Isto para mim também não é nada.</p>	P4
	<p>Aquilo que eu vou fazer é continuar a fazer os testes tal como tenho vindo a fazer para a turma e depois à medida que eu for vendo que ele não consegue acompanhar, aí eu vou começar a avaliar mais uma outra questão, dar-lhe maior cotação, vou ver então que adaptações futuras irei fazer, agora é que se vai começar a ver, com os resultados. Mas até ao momento ainda não houve ninguém que dissesse – "Eh pá foi mesmo necessário fazer uma coisa diferente porque ele realmente mostra mesmo dificuldades!"</p>	P8
	<p>nós também já temos as adequações a nível da avaliação, nas Ciências, nós temos quatro domínios, que tem uma percentagem para cada domínio, o domínio do conhecimento tem 65%, por exemplo, a nível de testes, do raciocínio tem 25%, da comunicação tem 10%. Aquilo que eu já fiz foi, eu consigo fazer um teste igual para ele, só que, nós temos diagnosticadas quais são as questões do conhecimento, do raciocínio, da comunicação e atribuímos logo uma classificação diferenciada para cada uma delas, eu no fim consigo, valorizar apenas as questões do conhecimento para o D., uma vez que as do raciocínio ele dificilmente consegue dar uma resposta eficaz.</p>	P7
	<p>são alunos que conseguem trabalhar perfeitamente numa sala de aula, a única coisa que eu sinto diferente em relação ao G. é a necessidade de, devido à lentidão que os próprios medicamentos causam, é um bocadinho mais lento a realizar fichas de avaliação, dou-lhe um pouquinho mais de tempo para fazer as fichas de avaliação, mas consegue cumprir, o aluno acompanha as tarefas que as colegas cumprem, a nível das actividades, das estratégias de actuação, é apenas a nível da LP, só a nível de teste de avaliação. Alguma tarefa que não consiga cumprir, há um acordo com a mãe, é apontado, e o aluno depois concretiza em casa</p>	P5

		Em termos de avaliação propriamente dita, em testes sumativos, também temos alguns cuidados, como fazer testes mais pequenos e restritos a uma parte muito definida da matéria, dar mais algum tempo, sempre que possível para a realização desses testes e efectivarmos muito a participação oral e o trabalho de casa: pequenas fichas, pequenos resumos de matéria para que ela consiga acompanhar a matéria tal como os outros alunos que não precisam deste tipo de adequações.	P6
4.4 Diferenciação da avaliação		As dislexias, devia ser complementado com avaliação oral e eu aí na avaliação desses pus avaliação oral e tento fazer, por exemplo, eu vejo que são alunos que não conseguem concretizar, que na ficha de avaliação, por exemplo, não tiveram resultados e depois eu na sala de aula faço a mesma pergunta a esses alunos, ver se eles conseguem ou não verbalizar a resposta (avaliação oral), é mais um processo de avaliação ou na forma como o vou avaliar	P4
		há alunos que conseguem ir mais longe e outros que não. Já me tem acontecido, ainda outro dia dei uma ficha igual a um aluno, que na primeira com adequações, ele tinha tido muito bons resultados e vi que o aluno, mesmo em sala de aula, até foi conseguindo, porque às vezes eles também não gostam muito de ter fichas às vezes diferentes, sentem-se um bocadinho diferentes, sentem-se rotulados e vi que ele ficou contente, fez uma ficha igual, teve um resultado um bocadinho inferior à primeira adaptada mas fez, isso depois também vai com o desenrolar do ano lectivo e vai com o desenrolar do processo de avaliação e cada caso depois é um caso.	P4
		a avaliação é diferente, mais simples, com menos raciocínio, quando vou para os momentos de avaliação tenho o cuidado de retirar tudo o que diga respeito a raciocínio, aquilo que sei que ele não vai conseguir fazer	P10
		testes diferentes, mais curtos, com menor grau de dificuldade	P8, P10
		os testes, só a avaliação, só os instrumentos de avaliação é que são diferentes	P12, P2, P5
		eles assistiram às aulas todas sobre o Auto da Barca do Inferno, mas sabiam que no teste iam apenas preparar duas cenas. Faço assim uma redução.	P12
		eu vi logo que não podia pedir justificação, explicitação, esses objectivos não entram nas perguntas deles, que eles identifiquem, ou personagens, ou conceitos, eles depois não têm que explicar nada, porque a dificuldade deles está em explicar. É "identifica", "diz", "aponta", os caminhos directos para chegar à resposta	P12
		faço uma avaliação diferenciada, acho que é a parte mais marcante, não vou exigir tanto a ele como exijo aos outros, vou avaliar a evolução dele no ritmo dele, tem também avaliação diferenciada nas disciplinas de LP, Matemática, História, Ciências e Inglês	P1
5. Alunos com currículo	5.1 Modalidades de organização/ atendimento	Os da alínea e) não tenho contacto, a maior parte deles, não tenho contacto porque aqui na escola foram retirados dos currículos das disciplinas teóricas; estão distribuídos por clubes (jardinagem, fotografia...) e têm também uma parte individual com as professoras da	P4, P5

específico individual (CEI)	das escolas	equipa do ensino especial, tenho por exemplo 3 alunos no Clube de História, que não são meus das minhas turmas, mas são alunos da alínea e), foram integrados neste clube	
		só os tenho comigo, junto com a turma, à 3ª feira em Formação Cívica (FC) e depois surgiu esta oportunidade de trabalhar com eles em Desenvolvimento Pessoal e Social (DPS individualizado). Este tipo de trabalho que estou a fazer com eles, é uma experiência nova para mim, não havia programa, tive que inventar, não sabia se era assim que estava correcto, se não estava, se seria o ideal, se não seria, e pedi muitas vezes ajuda, troquei muitos emails com a DEE	P11
		Participam nas áreas não curriculares e participam nas disciplinas mais práticas, Educação Física, EVT (Expressões) e Música também, AP, EA e FC	P4, P5
		O ano passado ele estava também com currículo diferenciado e agora voltou, foi reavaliado (DL 3/2008) e voltou (a ter adequações curriculares e condições especiais de avaliação).	P5
	5.2 Percepção dos DT acerca destas modalidades de atendimento	São da minha direcção de turma, conheço-os, sim; há realmente a ligação com os colegas de EV, de Música, estes meninos, até conseguem, porque gostam, é a parte mais prática, é a parte de trabalho mais de mãos e muitos deles até têm apetências e competências nessas áreas.	P4
		Se houvesse mais clubes, que fossem especificamente... eu agora, nesta altura, funciono muito bem com estes 3, porque só são 3, se houver muitos outros meninos, eu não posso dar a atenção que estas 3 crianças requerem.	P4
		ou eles realmente têm um currículo muito preenchido, tudo muito, muito estipuladinho e eles não se sentem perdidos	P4
		tenho a M. apenas na AP, trabalha mais com as colegas do ensino especial, vai a uma ou outra aula. A M., pelo que foi feito no levantamento das colegas do especial, tentam trabalhar a nível específico, como é o caso dos computadores, ao nível da leitura, da escrita, e reforçar as competências, portanto, que a própria menina apresenta, aquilo que ela apresenta tentar fazer o reforço disso. É o que realmente se tenta trabalhar com a M	P5
	5.3 Aspectos positivos	está a ser uma experiência muito gira, estou a gostar muito deste tipo de trabalho (DPS). Este tipo de trabalhos assim, que eu gosto de fazer com eles, e que poucas oportunidades há numa aula com 90 minutos. Com eles, é diferente. Tenho um bloco de 90` hoje, tenho um bloco de 90` amanhã, e a gente vai conseguindo fazer um trabalho extra aula. Eu gostava muito de fazer outro tipo de trabalhos com as turmas, mas não dá, com 90` por semana, nem pensar, mas que isto é giro, é. E para o ano, se houver miúdos que precisem, com as características destes, ou não só, que se possa adaptar este tipo de trabalho, eu acho que é muito bom para eles não me importo de continuar com esta experiência! Eles continuam! Eles vão continuar mais um ano e para o ano vamos fazer coisas diferentes (sente que tem tempo para trabalhar com os alunos)	P11
	5.4	eu às vezes sou um bocadinho contestatária quando são meninos da alínea e), porque eu tenho	P4

	Aspectos negativos	uma noção que a maioria das escolas não dá resposta a estes alunos e vejo-os muito perdidos; eles sentem-se perdidos quando não estão com o professor. Este tipo de currículo exclui estes meninos de algumas práticas	
		até os horários estarem estipulados, estas crianças precisavam realmente de uma equipa a 100%, aí sim, poderiam ter algum tipo de aprendizagem este tipo de currículo não vejo muitas virtualidades, não vejo... nunca vi. Depois depende de cada um, há alguns que eu sinto alguma tristeza por... há outro que se vão habituando, porque isto depois cai na prática e na rotina. Para os pais, às vezes também é mais fácil, enquanto andaram ali a repetir, "Olha agora vão transitando, vão fazendo".	P4
		e depois, por exemplo, a gente sabe que, há Clubes que funcionam, há outros que não funcionam e há Clubes onde a colega até vem a horas, mas "Ah, é o Clube chego um bocadinho mais tarde" (postura de alguns professores)	P4
		a maior parte dos meninos saem daqui, realmente, com uma certificação de 9º ano mas sem o mínimo das competências que está lá no PEI, porque andam muito perdidos, porque depois as professoras de ensino especial, elas têm tanto papel, tanta burocracia para preencher, que elas, quando vem a inspeção ou quando vem alguém ver, têm que dar prioridade a isso e não têm quase tempo, nas horas que devem estar com estes meninos para lhes dar um apoio efectivo. E eu já tenho dito a algumas delas que isto é muito fachada... é muito fachada.	P4
		O que eu noto é que, eles ao terem estes currículos, existe a turma mãe, mas depois, estes meninos até ficam distantes do CT, há professores que quase nunca os viram. A professora de Português, sabe que existe lá o "Zé", a "Maria" mas às vezes nunca o viu, ou então viu a 1ª e a 2ª semana, porque ainda não tiveram o horário específico, mas depois sabe que eles saem, na parte das disciplinas do currículo mais teórico, acaba por haver um desligar do CT em relação a esses alunos. E sabe que há ali o "Zé", que há ali a "Maria" mas "Ah mas eu não o tenho". E esses meninos, esses professores... eu também não posso alterar essas práticas, eles não vão àquelas aulas, os professores não os conhecem, os professores não sabem.	P4
		Isto é uma maneira fácil, a alínea e) de tentarmos dar resposta, não é, de alguma forma, no ensino integrado	P4

→ **FUNDAMENTOS DAS ADEQUAÇÕES CURRICULARES**

1. Adequações curriculares decorrentes	1.1 Partindo observação/avaliação dos alunos pelos	devia de fazer... mas eu vou ser sincera, é-me difícil, a planificação e mesmo aquilo que eu fiz em termos de competências, é igual para todos, são aquelas que minimamente eles vão ter que adquirir, Eu sei que o problema deles é diferente, mas como também se torna difícil estar a fazer tantas adaptações	P4, P12
		Apesar de ali aquilo ser um bocadinho de "chapa trê", quando a gente entrega os papeis, porque aquilo é	P4

dos estilos de aprendizagem	professores	tanto papel e a gente já fez a planificação anual, já faz a planificação da aula e depois ainda estar a fazer aquelas... eu tenho, ontem entreguei... tenho 3 numa turma, tenho 3 noutra, 6, 7, 8... entreguei 10, ora se eu estivesse a fazer uma planificação, que se calhar seria o justo, para cada um. E às vezes aquilo que nós entregamos nos papéis, depois até vai sofrendo, com a prática de ensino até vai sofrendo alterações. A prática de ensino é que vê depois até quando é que um miúdo consegue e às vezes outros nem conseguem, nem com a parte oral, são alunos que têm outros "handicaps" que até nem são diagnosticados, tenho alguns casos desses, que eu acho que aquilo não é só alínea b), há ali outra coisa qualquer	
		Sim, sim (adequa ao estilo de aprendizagem dos alunos), quais as dificuldades que eles têm... se eles compreendem aquilo que eu digo, baseio-me em primeiro lugar se, quando eu estou a falar sobre um trabalho que vai ser comum para toda a turma, se eles estão a perceber onde é que eu quero chegar, se eu vejo que é uma coisa de raciocínio lógico, então aí vou ter mesmo que ir para outro caminho, porque eu não tenho tempo na aula de lhes estar a explicar a matemática e as divisões, então vou ter que lhes fazer de outra maneira, só me lembro de uma ou duas vezes ter feito trabalhos completamente diferentes	P8
		Quando estamos a trabalhar com números inteiros, o nível de dificuldades não tem a complexidade que terá o 6º ano. Há unidades de trabalho mais fáceis, estou a vê-los bem integrados na unidade de estatística... a questão dos fraccionários deve ser muito complicada para estes alunos, deve ter que haver aqui um esquema, que permita que eles adquiram o essencial dos fraccionários mas que não entrem em operações muito complexas... na resolução de problemas, ver os problemas que se colocam, problemas com maior complexidade será desejável que eles não se sintam confrontados com o insucesso, temos que diferenciar com eles alguns problemas, para que eles se possam sentir a progredir e possam ganhar auto-estima, se a dificuldade for muito elevada, eles vão desistir e eles próprios ficam muito abaixo, relativamente à turma e com uma auto-estima muito baixa. É bom que desenvolvam progressos	P3
		Eu tento ter, eu confesso que tive uma certa dificuldade, porque para mim é difícil ver ou avaliar o que é que eles propriamente sentem mais dificuldade. Um bocadinho complicado. No caso do E. já o conheço, já é mais fácil. No caso da A. foi mesmo muito difícil, porque ela, até pouco fala, pouco intervém, e é um bocadinho mais complicado.	P9
		são-nos exigidas de início adaptações e nós mal conhecemos os miúdos, segundo os dados que tenho, o aluno é assim, assim e assado, faço umas adequações; depois ao longo do ano vou conhecendo o aluno e vou vendo, o aluno é capaz, vou alterá-la aqui, tenho sempre em conta que ele já consegue fazer, vou alterar. Não posso fazer uma adequação e parar por ali, exigir que o aluno leia um texto de 10 linhas, se o aluno lê de 10, então vamos puxar mais, vamos fazer com que ele leia 15secalhar vou exigir um bocadinho mais, não vou ficar por aqui, que o aluno também tem de evoluir, então vou puxar um bocadinho mais. Se calhar num teste, enquanto os outros têm que me fazer uma composição de 25 linhas, para eles eu ponho 15, mas se eles já fazem 15, no próximo teste já puxo mais para as 18, ou seja, eu vou vendo, se	P2

	são capazes vou puxando um bocadinho mais para não ficarem ali também sempre no mesmo nível.	
	Sim, eu verifiquei que prendia mais a atenção do D. quando o colocava no centro das atenções, ele, sentindo... normalmente as perguntas que eu fazia eram dirigidas ao D., punha o D. a simular uma situação ou outra, e ele aí ficava logo muito mais concentrado, muito mais receptivo, a realizar a actividade que era proposta	P7
	Em função daquilo que eu penso que são as dificuldades dele, porque muitas vezes, continuo sem saber quais são as reais dificuldades dele, porque aquela postura do "Eu sei, eu percebi"... eu vou vendo pela forma como ele está a realizar o exercício, que efectivamente ele não percebeu, ao contrário daquilo que me disse ele não percebeu sequer aquilo que é para fazer, porque está a fazer uma coisa completamente diferente do que é pedido	P13
	na problemática do aluno, quais as dificuldades que eles têm	P4, P8,
	vi que eles são miúdos que conseguem identificar mas não conseguem explicar	P12
	um pouco na base da observação, vou observando e vou vendo o que é que ele consegue fazer em aula e o que é que não consegue, quando estou a avaliar vejo o perfil do aluno, é sempre a nossa experiência com eles no campo, que nos vai dizendo o que é que nós podemos fazer ou não	P1, P10, P9, P12, P4
	Nas características deles, ainda por cima são alunos que eu já conheço dum ano para o outro	P5
	É naquilo que eu vou vendo, que no fundo são as reacções escondidas dele, porque ele continua a esconder isso, ele em relação a mim, poucas vezes teve a capacidade, não sei se capacidade, se coragem, frontalidade, de assumir as suas reais dificuldades, é através dos outros que eu acabo por ver, as reais dificuldades dele na aula vejo aquilo que vou observando, mas muitas vezes caracterizar essas reais dificuldades, é muito difícil porque pode ser porque se esqueceu, porque efectivamente não percebeu aquela matéria, porque está a ter dificuldade em localizar o material de apoio, as razões podem ser mais do que uma, porque ele assume sempre que, não, que é capaz, sabe, tem muita dificuldade em assumir que precisa de ajuda, continua com esse problema	P13
	Quando falo da família, quando eu peço ao aluno que escreva, complete uma frase, utilize as palavras que aprendeu e conjugue com os nomes da família, se calhar ele próprio já sente que estamos a valorizar um bocadinho. Vamos buscar a rotina diária do que é que ele faz, a professora está a valorizar um bocadinho daquilo das coisas que eu gosto, os gostos, é aquilo que ele gosta.	
	é uma aluna interessada, é uma aluna que gosta, pelo menos na minha disciplina, gosta muito da minha disciplina e é uma aluna que trabalha bem, como os outros alunos. Em relação às outras disciplinas, aí ela apresenta mais dificuldades, nomeadamente, em termos da concentração.	P6
1.2.	Naquilo que me foi transmitido pela equipa de ensino especial (as DEE é que elaboram e têm os	P4, P10,

Dados transmitidos por outros técnicos	PEI dos alunos), a nível de disciplinas, transmitiram-me as informações na primeira reunião que tivemos, assim como transmitiram aos outros professores.	P9, P12, P1, P11
	o Conselho Executivo, quem tinha turmas dos meninos das N.E.E. tivemos uma reunião e foi-nos dito "tem estes alunos, características assim, assim e assado e esta menina assim, assim e assim. Depois tivemos a tal primeira reunião que foi em Outubro, em que nós, não dá para conhecer os alunos, temos os PEIs do 1º ciclo, fazemos as nossas adequações mediante as informações que nos são dadas	P2
	eu tive acesso a todos os elementos que aliás a DEE me enviou, ela é que teve acesso em primeira mão, e depois ela, devia ter sido eu, o DT, a elaborar o Programa Educativo, na realidade foi a A. (DEE) que o realizou	P7
	recebo o processo no início e mesmo antes da primeira reunião eu tenho acesso aos processos, vou ler os processos, vou analisar cada um	P4, P8
	recebemos informações dos DT sobre as dificuldades deles e sobre aspectos da vida pessoal.	P1
1.3 Estilos aprendizagem/modos preferenciais de aprender	vão consolidando o básico e conseguem evoluir, dentro das limitações deles, eles conseguem fazer uma evolução, às tantas conseguem já controlar melhor, a nível também da emissão do som, do sopro, respiração, eles conseguem evoluir nessa parte mas é um bocadinho complicado.	P1
	ele lê os meus lábios, ele imita aquilo que eu toco e já consegue soprar, já conseguiu desenvolver alguma sensibilidade, quando ele apita, já sente que está a apitar, e a nível da parte respiratória, ele já evoluiu muito antes de estar com ele era uma coisa, depois de estar com ele fui descobrindo que ele tem imensas capacidades e consegue acompanhar como os outros	P1
	são dificuldades que à partida são iguais para todos, porque todos eles no 5º ano começam na mesma, mas os outros já evoluíram, já ultrapassaram e ele continua, tem mais dificuldades, é mais lento nessa parte	P1
	na LP, o A. é capaz de ler um texto e até é capaz de compreender um texto, mas duvido que ele tenha, uma relativa facilidade, por exemplo, a nível da produção de texto. Não se trata propriamente de ele ter dificuldade nesta disciplina, trata-se de ter dificuldade em determinadas competências. A nível da produção, disciplinas que alinhem directamente na produção, como sejam as línguas, seja a língua materna, sejam as línguas estrangeiras, terá sempre muita dificuldade, sempre, penso eu... em construir um texto com algum desenvolvimento, com alguma coerência e que mostre já algum indício de maturidade. É mais a nível de competências das várias disciplinas	P13
funciona muito melhor uma história narrativa, a história das personalidades, as personagens, porque são coisas mais concretas, mais reais, a parte da história económica social, a competência da contextualização eu não posso dar, porque é tudo tão abstracto falar na economia, na sociedade, na organização política_esses miúdos entendem muito mais uma	P4	

		história factual e com uma narração de um livro de história que eles possam conhecer.	
2. Nível de realização dos alunos (desempenho na sala de aula)	2.1 Motivação	o D. é um menino motivado, tem algo que falta muitas vezes aos outros, os problemas dele são neste momento, a nível de integração no grupo	P1
		estimulados eles consideram cumprir com as tarefas e participam, um bocadinho menos, sendo incentivados, eles participam	P5
	2.2 Desmotivação	qualquer tarefa que eu lhes proponha, a S. empenha-se, quer fazer, quer aprender, quer chegar ao fim, quer avançar para outro trabalho, o D. faz porque é obrigado, tudo é um frete, não tem motivação, se eu deixasse, andava o tempo todo a fazer a mesma coisa, muito difícil motivar o D. Às vezes estou eu a picá-lo, está a S. a picá-lo, está a DEE a picá-lo. E eu ainda não encontrei uma forma de motivar o D., porque quando me parece que ele está motivado, ele no dia a seguir falta. Tem faltado muito, tanto assim que teve uma penalização, eu combinei com a DEE ele ter uma penalização devido aos atrasos todos, se der mais uma falta injustificada, vai ter que ser submetido àquela prova de recuperação. atribuímos-lhe um dia de trabalho cívico nos Bombeiros, e ele faltou, tudo o que cheire a trabalho, a responsabilidade. A S. participou na festa de Natal, e o D. recusou-se, porque eles tiveram que fazer uns ensaios extra, a nível da Dança, foi uma apresentação na festa de Natal da escola para fazerem mais uns ensaios e umas coisas, isso para o D. representava trabalho extra e portanto recusou-se logo a participar. O que é que uma pessoa vai fazer, nestes casos, vai apertar com ele, ser mais rígida, ele deixa de vir, 17 anos! E está quase a fazer prova de recuperação a três disciplinas!	P11
		é um problema mais de motivação, tem a ver com, provavelmente, a escola ser para ele, as aprendizagens para ele serem menos apelativas, vem à escola, tenta aprender mas comparativamente aquilo que me tinham descrito anteriormente, ele melhorou, até bastante, não queria muito ir à escola e aqui o indicador de motivação, ou de rejeição é menos evidente. Não são miúdos esforçados, a escola não lhes diz muito	P3, P2
		é muito complicado trabalhar com o A. como eu já disse, porque ele é muito desmotivado, tem muita "preguicinha", em todas as disciplinas, não tem hábitos de trabalho, é extremamente preguiçoso, por ele não fazia mesmo absolutamente nada à excepção da Educação Visual (EV), ele está a reagir bem a EV e também a Reciclagem, o resto não tem corrido lá muito bem porque são disciplinas com mais trabalho, depois ele tem o problema dos atrasos, chega atrasado ao 1º tempo da manhã, é frequente ficar a dormir... pronto, sai de casa quando vê os alunos dentro da sala, é um bocado complicado	P10
		Eu acho-os muito apáticos, portanto, desistem mas não sofrem com isso, não me parece, muito pouca motivação, muito pouco interesse, o P. é por tirar a carta, o B. nem sequer por nada, nada, nada	P12
interessam-se pouco... porque têm dificuldades, sentem o insucesso, mas também se interessam pouco, tanto faz ter sucesso ou ter insucesso, eu nunca vi uma satisfação por uma positiva, o B. até tem, de vez em quando, não vejo satisfação nenhuma. Parece... o miúdo parece um robot	P12		

3. Critérios utilizados nas adequações	3.1 Para a selecção dos conteúdos	Se há coisas que para o seu dia-a-dia, a sua vida futura, não lhe vão fazer falta absolutamente nenhuma e são demasiado abstractas e eu sei que ele vai ter dificuldade naquilo, e que pode andar ali a bater na mesma tecla não sei quantas vezes que não vai perceber, pois eu à partida tenho que excluir isso da avaliação dele	P10
		mesmo assim há coisas que são dadas que se calhar se poderiam excluir, para estes alunos mas depois há sempre o problema, não sabemos se vão fazer exame no final do 9º, se não vão fazer exame, se fazem exame a nível de escola, se não fazem, portanto, às vezes acabo por insistir em determinadas coisas que se calhar até se poderiam tirar	P10
		todas as competências são trabalhadas, todas, não excluí nenhuma. eu não faço essa diferença, eu transmito os mesmos. Não retirei conteúdos, simplesmente simplifiquei um pouquinho para eles, ou tento simplificar, mas não retirei nada.	P9
		os conteúdos são os mesmos eu não posso retirar conteúdos do programa, o que eu faço é orientá-los mais para determinados aspectos, que são mais importantes a forma de trabalhar esses conteúdos é que pode ser diferente	P12, P7
		em função de coisas que sejam mais concretas, mais ligadas à realidade, há coisas mais abstractas na literatura e há outras mais ligadas à realidade. Como eles têm alguma dificuldade em abstrair-se, da realidade, portanto faço assim, tendo em conta a vivência deles, o mundo... a envolvência deles	P12
		penso muito na vida profissional, um dia mais tarde, vão trabalhar, dão-lhes um documento onde explicam as regras que têm a cumprir naquela determinada função, se eles não têm, se não há compreensão escrita, estão a olhar para um texto, sabem ler mas não percebem, há muita gente que sabe ler mas não percebe aquilo que lê	P2
		Porque eu acho que são coisas que vão ser necessárias para eles, aquilo que eu penso que eles trabalhem, é aquilo que eu acho que é básico para eles um dia aplicarem no seu dia-a-dia, para a sua vida diária	P5, P10
		os objectivos que nós definimos em departamento para os alunos com necessidades educativas especiais, mas depois eu vou buscar aqueles que eu acho se adequam a estes dois meninos	P5
		não é propriamente ele adquirir os conteúdos, é ele desenvolver competências para que no futuro, ele depois consiga fazer o máximo possível, é aquilo que eu acho mais importante, porque os conteúdos podem ser adquiridos, eles podem mostrar conhecimentos, mas depois passada uma semana ou duas já não sabem, mas isso não se verifica apenas com o D., com alunos com N.E.E., no caso dos alunos em geral, aquilo que eu acho mais importante é o desenvolvimento de competências, para aplicarem na prática, no futuro	P7
eu penso assim, é um aluno que vai ter Francês apenas até ao 9º ano, é o último ano que vai ter Francês. Provavelmente, nunca mais virá a contactar com o Francês, e há determinados aspectos, nomeadamente, gramaticais, regulares, que eu considero que são realmente difíceis para o A. e elimino-os, mas sempre	P13		

		com base no pressuposto de que ele efectivamente nunca será capaz de preencher aquele patamar.	
		Fazer com que, do ponto de vista da sua formação, se aposte um pouco mais naquilo que efectivamente ele é capaz de fazer ou mostre ser capaz de fazer, do que propriamente criar-lhe obstáculos que podem condicionar a sua aceitação do seu percurso	P13
3.2. Conteúdos mais importantes para os alunos		saber localizar no espaço e no tempo, que eles identifiquem a história, o tempo... o tempo histórico, a viagem que foi feita, as conquistas que se fizeram, mesmo que seja em prosa (Lusíadas/LP)	P4, P12
		Trabalho sempre com eles a competência da História de tratamento da informação, chegarem a um pequenino texto, que geralmente também é dado para eles, tem que ser um documento diferente dos outros, tem que ser mais concreto, a linguagem tem que ser mais directa, saberem tirar a informação de um documento, saber localizar no texto e chegar lá ao texto e, ou explicar por palavras dele ou transcrever, adequar, digamos, às situações concretas, porque estes alunos não conseguem muito ir para além disso	P4
		conhecer minimamente alguns aspectos da sociedade daquele tempo, mas uma parte mais narrativa, mais factual, mais concreta que fiquem com noções operatórias que lhes permita verbalizar, por exemplo, se eu lhes falar de D. João V, eles podem ter a ideia de quem é o D. João V, estes miúdos gostam muito, por exemplo, do Brasil e de ver as senhoras muito bem vestidas, portanto, agora, o resto, a parte da economia, o atraso do país... eles não conseguem chegar a estes pormenores mais contextualizados	P4
		preocupo-me com as noções base do desenho, o que é uma recta, o que é um ponto, uma medida, o que é um eixo, isso para mim é mais importante, ter uma folha limpa, apresentável, gerir o material e a organização, a organização é muito importante para mim.	P8
		trabalho essencialmente a nível deles próprios, deles se apresentarem, trabalharem o "eu", como é que eu falo de mim, como é que eu me apresento, como é que eu irei falar da minha descrição, portanto, essencialmente, vamos trabalhar o ser humano, deles próprios (Inglês), se for na comunicação o "eu" e o "tu", e o "eu" próprio, para mim já é um passo à frente quando trabalhamos os possessivos, fico muito contente quando já conseguem trabalhar o "mine" e o "yours", falar de mim e falar de ti, directamente contigo, porque isto ajuda à comunicação	P5
		tento escolher, por exemplo, no Auto da Barca do Inferno, a cena do sapateiro, sabem o que é um sapateiro. A cena do judeu, o judeu já é difícil de explicar a importância do judeu no século XV. Mais concreto, mesmo em termos de figuras de estilo, a eles, exijo-lhes a comparação, a personificação, que eles também aprendem muito bem, e por acaso, aderiram ao eufemismo, que eu já acho um bocadinho mais difícil, mas eles aderiram, porque, inferno... em vez de dizer morte, vamos dizer... em vez de dizer morrer, vamos dizer falecer, é mais suave, não custa tanto, não dói tanto, sempre de maneira a que seja fácil eles compreenderem e	P12

		memorizarem. Porque eles não estudam quase nada, é mesmo pedir o mínimo, aquilo que é fácil perceberem e memorizarem	
		Identificam as personagens e... e vou-me ficar por aí, que saibam uma ou outra rima, saber que aquilo é rima emparelhada	P12
		os critérios de avaliação, têm a ver com as práticas e os calendários, tem a ver com a leitura, saber ler os ritmos básicos, saber acompanhar ao nível da pulsação... portanto são coisas assim muito básicas, por exemplo, conseguirem cantar, descobrirem a sua própria afinação, a sua sensibilidade e é nessa base que eu trabalho com eles.	P1
		que eles saibam ler, perceber aquilo que lêem, escrever, perceber aquilo que escrevem, conseguirem passar o que pensam, o que está na cabeça, conseguirem passar para a escrita, enquanto que aos outros exijo isso mas também exijo, no funcionamento da língua, que saibam identificar um adjectivo, um verbo, dentro dos adjectivos, género, número e tal e grau e não sei quê, e se calhar a eles não vou tanto para aí, puxo mais pela compreensão oral, escrita, expressão oral e escrita, puxo mais por esses campos, para estes miúdos que têm dificuldades, porque no futuro vai ser importante. Se eles conseguirem ler um texto e perceberem o que está ali, já é muito bom, leitura e escrita, escrita e leitura. Depois vem o resto, saber a gramática, uma preposição, uma interjeição, isso para mim é secundário, vem depois. Ele pode saber que aquilo é uma preposição ou um verbo, mas depois vai ler um texto, e então "Quais são as personagens?" e então "O que é que se passa aqui, então qual é a ideia?", "Ah não sei".	P2
		Passa pela discussão, por eles estarem constantemente a demonstrar qual é a sua opinião relativamente a algum assunto relacionado com a ciência, sempre dentro do tema, do conteúdo que nós estamos a desenvolver, eles têm que tomar sempre parte activa nas discussões ou então na resolução de problemas, relacionado com essa temática.	P7
		Estou a pensar no passé composé, qualquer tempo composto, não consegue perceber a noção de composição, ele não consegue perceber que há uns verbos sem auxiliar e outros cujo auxiliar é "avoir", isso é uma dificuldade muito grande da parte dele, memorizar os participios passados dos verbos principais. Portanto, eu nunca pedirei ao A. para escrever um texto no passado, para contar algo que ele fez, algo que ele viu. Poderei fazê-lo do ponto de vista formativo, como um exercício para que ele não se sinta completamente desfasado da turma em termos de realização, mas em termos de avaliação, eu nunca pedirei que realize um exercício a esse nível.	P13
4. Adequações específicas de disciplinas	4.1 Disciplinas com mais necessidade de adequações	a História não é uma disciplina de muito fácil aprendizagem para este tipo de miúdos, não lhe reconhecem uma aplicação prática, ou vamos pela história narrativa e factual e os conseguimos cativar, ou então quando entramos na parte mesmo da história social, aí já é um bocadinho mais difícil costumam também fazer testes adaptados	P4, P1, P2, P5
		as Línguas, não tenho essa ideia tão clara, mas também suponho que ele necessite de um	P4, P3,

	apoio mais personalizado a Inglês. E dentro da sala de aula, também adaptações mais fortes. É a percepção que eu tenho, que as Línguas, deve ser muito difícil trabalhar com este tipo de alunos	P10, P9, P5, P7
	Depende do tipo de aluno que nós temos e das dificuldades dele, se for um aluno como é o caso deste ano, que tem dislexia, eu acho que as Línguas, é importante que haja adaptações. Mas por exemplo, a questão da motricidade, já não são necessárias adaptações nas Línguas.	P10
	No caso do E., o que eu senti é que o ano passado não foi necessário, em praticamente nenhuma disciplina, fazer adequações, foi principalmente LP que ele tinha apoio e este ano, também sinto que apenas eu fiz adequações em Inglês, porque senti que o E. precisava. Os outros professores não fizeram este 1º período, alguns sentem que se calhar vão começar a fazer no 2º período, não posso precisar agora as disciplinas, depois tenho que ver, mas não fizeram. Ele está aguentar-se bastante bem	P9
	A nível da Matemática, as noções operatórias concretas, eles vão conseguindo, quando começa a complicar-se, como a gente diz, aí é muito difícil, porque exige já um grande grau de abstracção, o raciocínio lógico-matemático, se eu perco as bases, se eu não sei uma tabuada, eu nunca vou conseguir ir mais além naquelas contas mais difíceis, depois vêm as fracções, vem isto, vem aquilo e eu não vou conseguir	P4, P8, P3, P10, P11, P12, P1, P2, P5, P7
	a Físico-Químicas, as Ciências, Geografia	P8, P10
	Língua Portuguesa	P8, P3, P9, P11, P12, P1, P2, P5, P7
	são alunos com grandes "handicaps" por exemplo, na Língua Portuguesa, e que elas (as colegas) acham muito mais importante o reforço sempre até aí e depois eu noto que elas dizem que é sempre muito difícil trabalhar com estes alunos	P4
	o Português é a base para tudo, na História, se eu não compreendo, eu em História por mais que ponha um mapa e ponha um texto e peça para ele tirar isto ou aquilo, também não vou conseguir fazer, basicamente as adequações são importantes é no Português e na Matemática, porque eles têm que ser as bases para poder avançar, e é assim, não são blocos separados, não é, se eu não sei ler uma palavra, dificilmente vou conseguir ler uma frase. Enquanto que em História não percebo aquela matéria, mas se calhar a seguinte até vou perceber, que me interessa mais.	P2
	a Música.	P3
	os domínios da compreensão... é preciso ver unidade a unidade (Matemática)	P3
	Não te sei dizer, não sei porquê mas acho que a FQ deve ser... mas eles não têm, a professora diz que não é necessário	P12
	As Ciências, por causa dos termos técnicos, sei que a professora de Ciências fez um glossário	P12, P1

	trata-se de ter dificuldade em determinadas competências e aqui eu penso que as dificuldades são transversais a todo o currículo, acho que aí vai ser, será necessário fazer adaptações, disciplinas que alinhem claramente na produção, como sejam as línguas, seja a língua materna, sejam as línguas estrangeiras, há uma série de dificuldades que são transversais a todo o currículo dele, mas sobretudo a nível de competências específicas	P13
	Todos, excepto as disciplinas de Expressões, EF, EVT e EM	P6
	No caso da Matemática, têm fraco nível de cálculo mental e da capacidade de resolução de pequenas situações, pequenas operações elementares, estou a tentar insistir com eles e estou a ter uma sessão só com eles, à 5ª feira à tarde, para tentar trabalhar um bocadinho esta lacuna de base, porque não têm o domínio da tabuada, da multiplicação, a perda de noção das quantidades e a falta de capacidade de, com alguma rapidez resolver uma pequena situação. Estamos a trabalhar um pouco esta questão do domínio do cálculo mental e do cálculo elementar. No 5º ano essa questão não se coloca, mas no 6º ano, vai-se colocar muito com os números fraccionários	P3, P8
	quer de pré-requisitos, não adquiriram, quer de dificuldades naturais, tem a ver com características próprias em termos de pensamento mais a nível de abstracção, mesmo algum pensamento operativo concreto, há limitações, o que é natural, e nós sabemos do percurso que cada um teve, que as dificuldades não permitiram, tiveram condições de aprendizagem e de empenho, nomeadamente em turmas de 14 alunos, era fácil terem certo nível de acompanhamento se eles não desenvolveram essas capacidades, tem a ver com características próprias, nós vamos ter que desenvolver o mais que pudermos as capacidades que eles têm, ter consciência das dificuldades. Eles estarão talvez com um nível de desenvolvimento intelectual que não estará ao nível das idades onde eles estão integrados, portanto, eles teriam, a L. talvez mais infantil, talvez tenha uma idade mental, uns 10 anos. O P. talvez possa ter alguma maturidade, mas existem de facto limitações	P3
	é uma área que ele gosta (Ciências), sobretudo trabalham com uma série de conceitos que surgem ali isolados e que memorizando a palavra, depois até mesmo no dia-a-dia, conseguimos perceber que ambiente é aquilo, não sei quê é aquilo, e ele tem alguma facilidade em fazer esse tratamento	P13
	às vezes não consegue copiar as coisas do quadro, não tem a mesma rapidez de transcrever que os outros têm e atrasa-se um bocadinho, talvez porque troque, enquanto está a fazer a leitura, não lê as coisas da mesma forma que nós lemos, não consegue fazer a leitura e interpretar o enunciado de um problema, não consegue fazer um raciocínio, também a nível do transcrever os conteúdos do quadro, ele copia do quadro, mas copia as coisas mal, porque não percebe o que está lá escrito	P10
	intervir oralmente (Inglês), todos eles, tirando aqueles que são um bocadinho mais extrovertidos, ficam mais nervosos, têm umas "brancas" quando têm que falar, é normal.	P9

		Tem mais dificuldades na produção oral, quando é escrito, apesar de ter dificuldades e de eu reparar que ele tem diversas este ano, a matéria está um pouquinho mais complicada, mas quando é escrito ele ainda consegue fazer.	
		Produção oral, este 1º período, eu não sei como é ele conseguiu, porque ele teve dificuldades o período inteiro, a falar inventava as palavras até, como fazem as crianças pequeninas... ele em vez de dizer "Olhe professora eu não sei, não estou a conseguir", por incrível que pareça, quando foi a produção oral, mesmo a avaliação, ele teve um discurso sem uma única falha. E espantou-me um pouquinho, dei-lhe os parabéns, mas entretanto este período que começámos agora, ele já voltou a ter, já senti na aula as mesmas dificuldades, eu não sei se é o stress dos outros à volta, porque também fazem algum barulho, a turma é um bocadinho turbulenta, um bocadinho complicada a esse nível e se calhar ele desconcentra-se. Eu acho que a desconcentração, não é, a falta de concentração ali na aula, pode provocar algum stress e ele falhar mais facilmente	P9
		Compreensão e produção. Portanto ele pode até compreender, compreende melhor do que aquilo que produz, mas também sente alguma dificuldade aí. Nos testes, como estava completamente sozinha, se calhar falhava mais mas depois nas adequações que eu fiz, vi até alguns resultados, ela não chegou à positiva, porque houve determinadas actividades que ela também não fez, e uma delas foi a produção oral, que ela não conseguiu, ela atrapalhou-se. Repetimos 3 vezes, para terem calma, para ela tentar fazer, mas ela não conseguiu mesmo. Mas eu acho que é um bocado diferente no caso dela, porque ela tem mesmo aquele problema de saúde grave (autismo) que atrapalha mesmo, eu acho que é o ambiente à volta que perturba e ela não consegue	P9
		quando se trata de abordar as características de uma personagem em LP, por exemplo, memorizar vocabulário ou algumas palavras de vocabulário, numa língua estrangeira, as palavras até podem estar lá mas ele não consegue fazer a associação	P13
		A linguagem musical é uma linguagem demasiado abstracta, onde eles têm alguma falta de domínio, a menos que tivessem tido no currículo anterior investimento nesta área... a linguagem musical terá sempre algum nível de abstracção que eles não são capazes de ultrapassar.	P3
		O D. é mais a nível motor, do sopro, porque ele a nível cognitivo... só tirou duas negativas, a Matemática e uma a História	P1
	4.2 Disciplinas com menos necessidade de adequações	as disciplinas de Ciências, eles gostam muito, são coisas concretas, tudo o que seja concreto e que tenha uma aplicação prática, eles conseguem	P4, P13
		Na unidade de estatística, creio que eles não vão precisar de nenhuma adaptação específica	P3
		aquelas disciplinas menos teóricas, a Educação Visual, a Educação Tecnológica, a menos que sejam alunos com problemas de motricidade, a Reciclagem, esses precisam de adaptações nessas disciplinas	P10
		EVT e EF; faz-se mais uma avaliação diferenciada, são disciplinas mais práticas, são diferentes	P1

		FC, AP e EA não fiz alterações nenhuma, as disciplinas de Expressões, portanto, quer na EF, EVT e EM não fiz qualquer tipo de adequações	P2, P6
		tenho outro aluno também com necessidades educativas mas que não houve necessidade de fazer adequações (Inglês)	P5

→ **PERCEPÇÕES DOS DT FACE À PROBLEMÁTICA DOS ALUNOS**

1. Conhecimento dos alunos	1.1 Problemática	da minha direcção de turma, sim, penso que sim ,tento inteirar-me do geral	P4, P10, P9, P1, P5, P7
		Sim, tenho. Posso não saber agora assim de cor, mas tenho esse conhecimento, sim, A A. é o espectro do autismo, ela treme a falar, fica toda a tremer mesmo, o E. é uma disfunção... tem um nome complicado, mas tem a ver com a fala	P9
		tem um autismo, mas um autismo de alto funcionamento, ou seja, o problema dele é mais em termos motores, pelo que eu percebi, do que propriamente em termos cognitivos	P12
		No caso do P. é mais difícil, eu não bem qual é... mas o P. tem um défice, na minha opinião, um défice mental, é muito mais limitado, em termos cognitivos mas tem mais auto-confiança	P12
		Todos os que eu tenho este ano, realmente eu noto que necessitam da alínea b), os casos das dislexias, também não sei se temos relatórios a dizer se são dislexias, mas às vezes há ali "handicaps" mais fortes, provavelmente, do que as dislexias	P4
		um caso de bipolaridade que se nota realmente muitas diferenças de humor, muita falta de concentração, apesar da criança estar medicamentada, mas nota-se, principalmente enquanto houve um reajustamento na medicação, notou-se muito, alguma irritabilidade, é difícil gerir o comportamento da turma	P4
		tenho um menino, não é surdo, mas tem uma grande deficiência, usa aparelho auditivo, o aparelho também já não faz grande efeito, lê os nossos lábios, é daí que ele consegue compreender muitas coisas, ouve qualquer coisa mas ouve muito mal, no início, ele tinha muitas dificuldades mesmo na emissão do som, apitava muito, ele próprio nem sequer tinha bem a percepção daquilo que tocava	P1
		tem problemas de audição, que é o D., não foi operado, mas ouve bem, tem outros problemas, hiperactividade, e tem muitas dificuldades na parte motora.	P1
		foi-me dito que no caso da T. era a nível cognitivo e no caso do F. era a nível emocional,	P2

		pelo ensino especial	
		Tenho outro menino que também já vem sinalizado, com epilepsia, e portanto os próprios medicamentos que ele toma também provocam uma certa lentidão na execução das tarefas, é um aluno que tem que estar constantemente a ser estimulado, incentivado e chamado a fazer	P5
		Os outros dois meninos, é essencialmente dificuldades cognitivas, O M. é um menino que a nível da parte cognitiva tem ainda mais dificuldades	P5
		o problema grave é a dislexia, mas depois há efeitos colaterais que estão associados à dislexia, e que faz com que não se resume apenas à troca de sílabas, à troca de algarismos, ele tem também dificuldades a nível do raciocínio, de forma geral	P7
		“dislexia postural”, para já a dislexia já é uma coisa complicadíssima, a dislexia postural, tenho alguma dificuldade em acreditar nessas teorias, embora saiba que há prismas, também já me foram apresentados, não por uma questão de dislexia, mas por uma questão de postura, porque tinha dores de cabeça, o problema da dislexia para mim, é assim um mundo completamente à parte, conheço aquelas coisinhas pequeninas que toda a gente conhece, troca de letras	P13
		além do problema que tem, hiperactividade e défice de atenção (o nome do medicamento não sei mas é qualquer coisa à base de ritalina), associado a essa problemática, tem outros problemas de saúde, que também fazem com que a aluna, em determinados momentos, seja pouco assídua. Por exames regulares, ela foi uma criança que nasceu de parto prematuro e só agora, o mês passado, tem tido sempre ao longo dos anos consultas no serviço de Pediatria do Garcia de Orta e só este ano é que teve definitivamente alta. Além disso, é uma aluna que tem rins poliquísticos também e que necessita de fazer os exames com alguma regularidade e essa problemática também faz com que a aluna tenha que ir à casa de banho várias vezes durante a aula.	P6
	1.2 Características	segundo o último diagnóstico médico, feito no Hospital de Almada, o aluno já não mostra tantos sinais de hiperactividade, mas as dificuldades dele prendem-se mais com a deficiência de atenção	P8
		ao nível da escrita, porque são dislexias	P4, 10
		à medida que o dia vai passando, ele cada está vez está mais estimulado, mas parece que está desatento, de manhã, também não está atento, porque está com muito sono, alheia-se, o ano passado ele nem sequer conseguia acordar de manhã está quieto mas alheia-se. Mesmo sem medicação ele não acordava. Agora este ano, já acorda, com muita dificuldade, mas enquanto que eu, por exemplo, me queixo dele estar apático, os professores à tarde queixam-se que ele não pára quieto, porque tem que olhar para todo o lado, tem que fazer adeus, dar beijinhos. Mesmo quando não tinha medicação era	P8

		assim que ele funcionava, é o relógio biológico, diz a mãe. Funciona mal à tarde!	
		ele não tem culpa, ele não consegue controlar, pois se lhe falta o "clíc" que nós temos, que é um "clíc", vá lá, é o soldadinho que diz – "Tens que te controlar", ele não tem, não tem soldadinho, aquilo passa tudo, passa tudo.	P8
		O D. neste caso concreto, e outros que eu já tive anteriormente, estavam sempre muito preocupados em perceber o que é que se passava à volta e não tanto com aquilo que o professor normalmente tinha para lhes ensinar. Eu acho que isso tem a ver com o facto deles, com o problema que têm, terem uma enorme necessidade de serem aceites pelos pares. E faz com que esse objectivo por parte deles seja mais forte do que o objectivo da aprendizagem propriamente dita.	P7
		continua a ser um bocado uma criança problemática e que se nota, apesar dele ir conseguindo, dentro das adaptações curriculares, ele vai fazendo, mas é difícil lidar com este tipo de alunos em sala de aula e gerir estas problemáticas. Há dias que a gente diz "Ele hoje está bem" e que consegue e que acalma e que faz e que até solicita, até põe questões, são alunos que têm muitos picos. Quando está com picos de alguma ansiedade ou de alguma irritabilidade, mesmo que nós lhe façamos qualquer pergunta, qualquer questão, ele não consegue. São alunos que realmente têm picos. Há outros momentos ou tipos de aulas que não. São alunos que realmente cada dia é um dia.	P4
		é um miúdo que exige muita atenção	P10
		naquele momento em que ela tem que se relacionar, tem que mostrar-se, ela não consegue, o E. é mesmo a nível da estruturação das palavras, a A. consegue dizer as palavras bem, o E. é diferente, o E. não articula, há ali uma disfunção do pensamento para a palavra	P9
		mais a S. do que o D., porque o D. faltou algumas vezes, porque é um miúdo que chega muitas vezes atrasado e que se fecha muito. A S. conta-me, que foi ao médico, o médico disse isto, o médico disse aquilo, que lá em casa faz isto, faz aquilo, a S. é mais, aberta, sabe que tem limitações, assume que as tem e não tem vergonha de falar delas. O D. não assume as dificuldades que tem e foge um bocado aos assuntos, não tem consciência das limitações que tem, ele acha que vai conseguir ser uma pessoa muito famosa no futuro e identifica-se é com esse tipo de pessoas, e isso preocupa-me um bocado, ele não ter realmente consciência das suas dificuldades e não assume.	P11
		Tem alguma dificuldade de interacção com os outros. Sinto que ele está inibido, embora ele se dê lá com 2 ou 3... mas se esses 2 ou 3 não estiverem na escola,	P12

	ele está sozinho, fica perdido está completamente fechado na conchinha dele	
	há meninos que mesmo tendo necessidades, alguma deficiência ou alguma coisa, funcionam melhor em grupo e conseguem adaptar-se e há meninos que têm problemas ao nível da personalidade, ao nível emocional e funcionam mal em grupo e desestabilizam a turma.	P1
	não conseguem executar... normalmente não conseguem, têm dificuldades ao nível da motricidade fina, coordenação, a parte respiratória também tem muitas dificuldades, a emissão de som, têm dificuldade ao nível da leitura, da interpretação dos símbolos musicais, as coisas mais básicas ainda vão, mas quando se começam a complicar, têm mais dificuldades, estou a falar da execução da flauta, é um instrumento musical que requer alguma concentração, requer atenção, eles têm que relacionar a leitura com a parte motora e dependendo dos alunos que são... alguns acompanham, outros acabam por dispersar	P1
	o R. também tem dificuldades, ele tem um vocabulário muito restrito e é um menino que também fala pouco o português, fala mais o crioulo. Portanto, o Inglês já é uma 2ª língua estrangeira quase para ele, sinto que é um aluno com muitas dificuldades a tudo, apesar de estar integrado na turma, acho que é um aluno ainda com muitas dificuldades, com um vocabulário muito restrito, uma criança muito fechada (aluno que deixou de beneficiar de CEI)	P5
	tenho a M. apenas na AP, mas ela consegue acompanhar. Em relação à M., é um bocado ainda mais complicado, é uma menina com um vocabulário muito limitado, acho que o crioulo que é falado em casa, também dificulta depois aqui com a Língua Portuguesa, tem um quociente de inteligência muito inferior em relação à idade dela, lê pequeninos textos com muita dificuldade	P5
	a postura dele continua a ser de "Eu sei, eu sei, não é preciso"	P13
	como professora dele já tive oportunidade de verificar, ele come sílabas, até mesmo a nível da leitura, portanto, são casos pontuais, em cada frase. Ele próprio já me disse que há determinadas posições em que não vê o final de determinadas palavras. Não consigo perceber se isso é porque ele está sentado naquele lugar, se é por, efectivamente, o sistema nervoso ou o que quer que seja, se consegue ou não ou qual é o tipo de corte que faz das palavras	P13
	é um miúdo fechado, que tenta esconder um bocadinho as dificuldades, ele também não revela, mesmo inquirido, não é um miúdo que se abra. A esse nível ele está mais acessível no diálogo, no falar, conversar, aceitar o outro, mas tem as suas dificuldades, continua a ter alguma dificuldade em assumir.	P13
	ele é muito sensível nessa parte, a parte de orientação, ele perde-se muito na	P1

		escola, às tantas não sabe onde está	
1.3 Perspectivas face a atitudes/ comportamentos		Se não se empenhar e apenas se limitar a queixar-se das dificuldades, quer dizer que esse miúdo não pode avançar, ele não consegue ultrapassar as dificuldades mentais dele. Dificuldades mentais em termos de... que se calhar nem são físicas, porque ele se calhar até era capaz de fazer, ele dentro da cabeça dele diz que não consegue, não faz... não consegue não faz, então se ele disser isso, não consigo, não faço, então aí eu dou-lhe uma nota negativa.	P8
		Eles, acima de tudo, vão ter que mostrar que estão empenhados, podem ter as dificuldades todas que quiserem, mas têm que estar empenhados e têm que se concentrar e fazer uma boa apresentação e desenvolver um trabalho, não podem nunca estar parados	P8
		Se ele disser, eu vou tentar fazer, vou fazer o melhor... isto foi o melhor que eu pude, e eu tiver observado na aula que ele realmente esteve ali, esteve a trabalhar constantemente, me veio perguntar e essas coisas... eu aí tenho que lhe dar uma positiva, porque ele esforçou-se	P8
		se se empenhar, se se esforçar e se eu vir que há um interesse da parte dele para fazer qualquer coisa, mesmo que saia um bocado torta, não saia bem à primeira, já é meio caminho andado para eu... gostar de o acompanhar... e dar incentivos	P8
		o desenho não é uma coisa que a pessoa, há miúdos que nascem com o dom, mas há outros que não têm capacidade, e às vezes os que têm o dom não desenham porque não querem e então também têm negativa, e os outros que até fazem umas coisas um bocadinho tortas e tal, mas, gostaram, empenharam-se, tentaram fazer o melhor que podiam e eles têm que ser premiados.	P8
		não quis integrar um grupo de trabalho, quis fazer o trabalho sozinha e eu achei que era desejável, evidente, integrar um grupo, acabei por ter que a apoiar muito... ela rejeitou essa oportunidade de trabalhar em grupo.	P3
		Eu reagi sempre de forma muito calma, não dizia nada, dizia "Não se percebeu o que tu disseste, tens de tentar melhor"	P9
		leva o tempo a dizer "Tenha calma professora", a mim e a todas as professoras, "Tenha calma que isto faz-se, tenha calma". Porque ele acha que vai conseguir, no 2º período ou no 3º, no 3º, acho que é no 3º que ele vai conseguir	P12
		mesmo que façam o 9º, que eu não garanto que eles façam o 9º este ano, os professores batem, no CT insistem muito nisto, eles não trabalham, portanto, se não trabalham... já com adaptações, se não correspondem, não	P12

		vamos passá-los assim só porque são alunos com N.E.E.; passarão se atingirem (os objectivos) nas adaptações, eu dei "2" aos dois. O B. está próximo, tem 48,5%, o P. não, está nos 30% e... e portanto, eu não sei. Tenho muitas dúvidas. Porque não vejo interesse, não vejo trabalho. Se fosse mãe deles ficava preocupada, porque eles até se podem inscrever, logicamente, no Secundário, mas vão andar ali a... a repetir e a repetir, estes não têm vontade, não têm objectivos nenhuns	
		de vez em quando pergunta-se isso "Mas eles têm de passar?" Eles não têm de passar, pois não? Eu também acho que não.	P12
		eu senti-me uma inquisidora, eu não consegui que ele falasse durante um quarto de hora, às tantas desisti. Não abriu a boca, eu senti-me tão mal, porque eu tinha que insistir para ele dizer alguma coisa	P12
		o que me enerva mais é eles não seguirem as minhas orientações, os outros seguem, que não têm necessidades educativas, eles não. Uma apresentação oral, o orador faz com um papelinho na mão, nem que seja com ideias chave, para não se esquecer de nada, para não ter brancas, não é, com letras grandes, pequenas, como eles queiram, às cores, é para eles, é um suporte	P12
		Agora está melhorzita, eu não tenho razão de queixa dela nas aulas e há pessoas que também não, mas depois há outras aulas em que ela... a mãe incute muito que a miúda tem isto, tem aquilo, tem que ir ao médico porque torceu um pé, porque tossiu, porque dói-lhe aqui, tem muito a mania das doenças. E a miúda é assim também, "Ó professora, eu não fiz o trabalho de casa porque doía o dente" "porque caí e aleijei-me num dedo" e a mãe reforça isso tudo	P2
		para fazer EF tem problemas na coluna, mas anda sempre aí a correr atrás dos rapazes, depois arma confusão, ameaça aquela menina, a outra e a outra, é asneiras por tudo quanto é canto, depois é chamada ao CE, a mãe vem, também não faz nada	P2
		quando vimos um aluno a sorrir, quando eu como DT vejo ou outras colegas que o M. está menos violento, que sorri e que já brinca, isto é muita coisa. E havia muita violência aqui nos intervalos, no início do 5º ano, e este ano felizmente, até ao momento, não temos tido	P5
		por isso é que eu acho que é importante, muito bem conseguiste. E quando ele sorri, é porque ele fica contente.	P5
		o L., pelo que a mãe dizia, era um menino que se fechava no quarto, e uma criança que se fecha e que se isola, de tudo e de todos, não pode progredir, não se pode exigir a uma criança que tem um ambiente destes	P5

		o A. tem uma série de problemas, a questão da dislexia, que eu presumo que exista também porque a escrever ele também troca, troca... se bem que há miúdos que fazem isso e não são disléxicos, portanto, não é sinal, ou falta uma sílaba, ou falta uma letra, ou troca uma letra, o "lh" com o "nh", não sei quê, toda a gente é disléxica	P13
		é uma criança que quer aprender, e eu noto realmente uma evolução muito grande do 5º para o 6º ano, vou notando ao nível das actividades que ele vai realizando, ele vai conseguindo... ele faz com mais rapidez e com gosto, porque quer aprender	P5
2. Impacto na capacidade de aprendizagem	2.1 Nos factores de aprendizagem	ao nível da memorização, não conseguem reter informação durante longos períodos de tempo, não têm capacidade de retenção dos conhecimentos	P4
		Outra parte que eu observo é dificuldade a nível do raciocínio, por vezes ele tem algumas respostas que demonstram que o raciocínio, pelo menos o raciocínio lógico até está algo desenvolvido, outras vezes demonstra exactamente o contrário	P7
		não conseguem ouvir, captar a ideia essencial e depois passar para o caderno	P12
		se eu não for muito exigente em termos de lhes pedir o raciocínio todo, como é que eles lá chegaram, se for só a tal identificação eles até vão (LP)	P12
		tu dás um texto, seja de que disciplina for, se eles não o conseguem interpretar, se eles não conseguem perceber a pergunta, automaticamente não conseguem responder	P11
		Não me parece que ele tenha dificuldades em perceber os conteúdos, é um bocado desconcentrado, isso impede-o às vezes de perceber	P10
		a professora de Português já mostrou que ele está sempre com muita falta de atenção. Ele sabe, mas depois se ele não deitar cá para fora aquilo que sabe, esse é que é o problema, porque é isso que as pessoas dizem, quando eu lhes falei no problema do P. ninguém disse "Ah então vamos fazer adaptações já, vamos fazer isto, isto, isto e isto... não, porque na realidade o que as pessoas notam é, ele não faz porque não tem atenção, se estivesse com atenção, ele fazia!	P8
		na Físico-Química é a falta de concentração, de atenção, já não sei muito bem. No caso da Educação Visual, o facto de ele não me conseguir fazer a medida entre rectas paralelas, era nítida falta de atenção, porque ele sabia dizer-me na régua as medidas todas, "Diz-me quanto é que é 14,7, quanto é que é 14,5, quanto é 1,5", só que depois eu dizia-lhe para passar para o papel e ele não fazia.	P8
também tem a ver com áreas de interesse dele, portanto não vou aqui assumir que é uma dificuldade real do ponto de vista cognitivo, ele tem dificuldade em	P13		

	<p>reter informação, em armazenar informação e, isso já por si é uma dificuldade bastante condicionante, mas depois mesmo quando a retém, ele tem alguma dificuldade em fazer o tratamento dela, em operacionalizar aquilo de forma a produzir algo, o que é que isso tem a ver efectivamente com o problema dele, eu não consigo estabelecer uma relação directa. Sobretudo dificuldades a nível da selecção daquilo que lhe interessa e ele aí tem mais dificuldades e dificuldades de retenção e de mobilização dos saberes. Eu acho que ele tem alguma dificuldade, porque, se ele não compreende aquilo que adquire, se ele adquire por adquirir e ele, mesmo tendo dificuldades de memorização, o pouco que consegue memorizar, memorizar não chega, porque ele depois não vai ser capaz de operacionalizar aquilo em contexto</p>	
	<p>os sinais que eu detecto mais é falta de concentração, dispersão fácil perante aquilo que ocorre na sala de aula.</p>	P7, P10, P6
	<p>tenho alunos com problemas de dislexia... têm facilidade na memorização. Para a Matemática, não (é bom) porque eles mecanizam facilmente, mas a nível de raciocínio, não conseguem, nestes alunos tenho que excluir tudo o que diga respeito a raciocínio. A nível da mecanização, aprendem as regras e conseguem aplicá-las, mas tem que ser dentro de determinados limites. Porque se colocarmos uma questão, que saia dali um pouco, não consegue generalizar.</p>	P10
	<p>a nível das actividades ele até vai conseguindo acompanhar, não as realiza todas, tem mais dificuldade é em termos de desembaraço,</p>	P10
	<p>E sobretudo também a nível do transcrever os conteúdos do quadro.</p>	P10
	<p>Tanto um como outro há uma coisa que eu noto, se não percebem, desistem. Não têm a força, a capacidade de questionar, de dizer que não percebem. Eles acham tudo muito difícil. Mesmo depois de explicado, depois de dissecado, eles acham tudo muito difícil e desistem no caso do B., então, ainda é pior, fecha-se muito. É o que eu acho neles, é, como não entendem logo, desistem.</p>	P12
	<p>Eu acho que a dislexia por si só não afectaria a capacidade dele aprender, embora possa estar na causa de alguma baixa auto-estima. Acho que são todos os problemas que se encontram associados que fazem com que ele logo à partida tenha uma auto-estima bastante mais baixa e faz com que se desmotive, não só pela baixa auto-estima, mas também por ele sentir que muitas vezes não é capaz e como não é capaz, poderá desligar-se, poderá desconcentrar-se, desistir mais facilmente. Daí ser necessário, constantemente, estarmos a forçar, estarmos a dar reforço positivo. Baixa auto-estima e pouca persistência No início ele tenta, nunca deixa de tentar,</p>	P7

		só que depois como vê que não está a conseguir atingir, adquirir as aprendizagens, até porque os outros atingem-nas muito facilmente e ele verifica isso, ele poderá desistir. Mas aí compete ao professor estar constantemente em cima dessa situação e principalmente com o reforço positivo	
		não é um menino que precise de apoio a esse nível (ensino especial)	P1
		não tem dificuldade de aprendizagem, em termos de... eu perguntei à professora de Inglês, o aluno tem 79%, perguntei à professora de Francês, tem mais positiva que todos os outros, é o melhor aluno a Francês, não é assim um aluno tão fraco em História	P8
		os professores até disseram, até referiram que é um menino que nem sequer precisava de fazer a avaliação diferenciada, porque ele a nível cognitivo está muito bem	P1
		É uma aluna também que tem uma baixa auto-estima. E então para ela, mesmo quando faz um trabalho, digamos, aceitável, ela nunca está satisfeita, porque o grupo turma onde ela está inserida é uma turma boa, uma turma que tem bons resultados e ela sente-se, mesmo quando ela atinge uns resultados minimamente satisfatórios, sente-se um pouco discriminada e pronto, fica triste e nós temos esse trabalho também, incentivá-la, dizer "Olha C., estás a ver, se tu trabalhares um pouco mais, vais conseguir ter melhores resultados". E pronto, é uma aluna muito afável, muito meiga. Ela este período melhorou substancialmente em relação ao período do ano passado, ao 1º período do ano passado, portanto, melhorou significativamente e a meio do 2º período, sensivelmente agora na avaliação intercalar, também se mantém praticamente inalterado, o que nos leva a crer que ela vai, sem muitas dificuldades e com estas adequações e com este tipo de actuação da nossa parte do CT, vai conseguir fazer o 6º ano de escolaridade.	P6
3. Expectativas (positivas ou negativas) face ao potencial de progresso dos alunos (aprendizagens académicas)	3.1 Acompanhar o currículo comum	com os anos de experiência vamos vendo quais são os meninos que vão continuar, qual é que será o perfil que eles realmente irão continuar, o objectivo de vida.	P5
		a maioria deles, com as adequações, consegue acompanhar, ele vai conseguir aguentar-se bem, nós, dentro da prática diária, vamos também tentando que eles vão mais além	P4, P9
		Tem acontecido nós, por exemplo, às vezes no 2º período, acharmos e dizermos à equipa que os acompanha que aqueles alunos podem ser retirados, temos tido casos de pedir para esses alunos deixarem de estar abrangidos pelo antigo "319" (DL 319/91). Às vezes até há pais que dizem mesmo de início "Isto não é para sempre, não é, professora? Ele se calhar agora com a mudança de idade, consegue, não consegue?".	P4

		<p>Por exemplo aquele caso do meu aluno bipolar, eu penso que quando a medicação ficar devidamente ajustada ele consegue, tem capacidades. Não é um aluno que precise e os pais nunca quiseram que ele fosse para a alínea e) e é o grande trauma e é o grande medo dos pais, porque estão sempre também na expectativa que, com a idade, com o ajustamento da medicação... e depois seria um bocado cortar as pernas, chegaria ao 9º ano e eles querem uma prossecução de estudos, os pais também têm expectativas e também conhecem muito bem as problemáticas dos filhos. Isto também tem fases e vem de casa, porque há pais que aceitam muito facilmente a alínea e) e às vezes nem vêem as implicações que isso pode ter na prossecução de estudos dos meninos, ou são pais com baixas expectativas e também com problemas económicos e sociais que realmente não querem, e não podem. Há aqueles pais que têm mais expectativas, estão muito conscientes e até já muito conhecedores das realidades e das implicações que pode ter ou não um outro tipo de adequações e rejeitam, de imediato e querem e têm sempre expectativa que as crianças vão, e já me tem acontecido, há aqui alguns casos que eu as vezes até acho que conseguem sem essas adequações</p>	<p>P4</p>
		<p>há alunos que para além dessa problemática, como tiveram, durante muitos anos, adequações, porque tinham realmente um problema que depois foi superado, ficaram com alguns "handicaps", que também não é num ano que eles vão, mesmo às vezes a problemática de saúde fica debelada mas fica lá o "handicap" daqueles anos todos de uma aprendizagem diferenciada e que fica lá sempre a marca, são alunos, por exemplo, em termos de Língua Portuguesa, expressão, parece que houve ali lacunas na forma de aprendizagem, como a falta de concentração ou mesmo as dislexias... praticamente não tem cura, não é, vai ficando sempre lá, ele aprende a viver com o erro e a detectar e a fazer... mas precisa sempre (de adequações). As faltas de concentração, há realmente alunos que mudam... mas houve aqueles 4, 5 anos em que teve aquela problemática que ficam com "handicaps", é sempre difícil.</p>	<p>P4</p>
		<p>ele vai chegar ao 9º, se ele não tiver estas adaptações, ele vai a exame e não vai passar</p>	<p>P8</p>
		<p>vai ter que fazer exame a nível interno, exames de escola, isso já está decidido desde a primeira reunião</p>	<p>P8, P12</p>
		<p>até ao final do ciclo, pelo menos, terá que ter adequações curriculares, este miúdo nunca conseguirá fazer um exame nacional, se não fizer exame de escola não vai ter sucesso</p>	<p>P10</p>
		<p>ele vai conseguir aguentar-se bem, é o feed-back que eu tenho dos outros professores, eu sei que a Inglês ele tem mais dificuldades, a parte do Inglês</p>	<p>P9</p>

	<p>acho que ele vai continuar a ter muitas, ainda vai piorar. Eu sinto isso porque a matéria vai complicar-se ainda mais. Eles são obrigados a estruturar o pensamento e as frases e a oralidade, ele não consegue facilmente, o E. atingiu um patamarzinho e vai ser muito difícil ele progredir, eu acho que ele consegue mas não progride muito mais, pode ser que eu me engane, ele está a crescer, e às vezes nunca se sabe. Mas às outras disciplinas, o que me têm dito é sempre muito boas informações do E., ele tem um nível cognitivo muito elevado, tem uma cultura geral vastíssima, há professores que ficam completamente encantados</p>	
	<p>De continuação de escolaridade, eu não vejo, ensino regular, nem pensar, mesmo que seja um profissional, não os estou a ver aí. Os cursos profissionais, por aquilo que eu ouço, eu nunca leccionei nenhum, mas por aquilo que eu ouço, têm a sua exigência, porque eles podem continuar a estudar, quanto muito, não sei se há um Curso de Educação e Formação (CEF) no Secundário</p>	P8, P12
	<p>Ficarem-se pelo 9º. O P. quer muito tirar a carta, já lhe disse "Sem fazeres o 9º, não podes tirar a carta."</p>	P12
	<p>o B., se trabalhasse, se o B. estudasse, ele não tinha dificuldades nenhuma; o B. só me sabe dizer que quer Informática, mas eles não têm noção do que é... é que eles não têm noção, eles pensam que tirar um curso de informática é mexer em computadores. E eles nem são por aí além excepcionais, porque eu estive com eles na biblioteca a fazer pesquisa, eles não sabiam sequer o B., que foi com quem eu estive mais, que era o mais atrasado, não sabia gravar na "pen", não sabia como fazer da internet para a "pen". Portanto, pode parecer que sabe muito, mas é consultar os sites da internet, quanto muito é isso que sabe como utilizador</p>	P12
	<p>fui descobrindo que ele tem imensas capacidades e consegue acompanhar como os outros, estes meninos surpreendem sempre, há meninos que nós estamos à espera que façam mais e que depois vamos ver que não conseguem mesmo e há outros meninos que nós não estamos à espera que adiram tão bem à actividade, mas acabam por se motivar e acabam por eles próprios conseguir superar alguns obstáculos e algumas barreiras</p>	P1
	<p>há meninos que interiormente são fortes e conseguem ultrapassar e conseguem ir para cursos profissionais e conseguem fazer alguma coisa porque eles próprios têm alguma auto-estima, mas há outros meninos que ficam pelo caminho, não conseguem</p>	P1
	<p>se eles se aplicassem mais, com as adequações que nós fazemos e com as oportunidades que a escola lhes dá, uma delas são os apoios, são</p>	P2

	miúdos que beneficiam de apoios nas 3 disciplinas (Ing, Mat e Port) mas não vão, se em casa também houver um trabalho, eles conseguem acompanhar o currículo comum, sempre adaptado	
	Até um certo nível, não digo a um 12º ano, a escolaridade obrigatória, e depois fazer uma formação profissional e entrar no mundo do trabalho. Isto também se houver um esforço da parte deles. Agora no caso dela, teve 8 negativas, não se esforça minimamente, não faz nada, pronto, para ela isto é tudo uma brincadeira, já estavam a sugerir que ela fosse para um alternativo (o ensino especial). Eu acho que o alternativo não é solução, deve estar na turma, integrada com os colegas, a fazer o mesmo tipo de trabalho mas adaptado, sempre com aqueles métodos que nós damos, há muita preguiça	P2
	se se dedicar mais, se tivesse outro estilo de vida, porque é um miúdo com carências económicas que depois também afectam um bocado, não é. Ver outros meninos comer e não ter comida, ver outros meninos a lanchar e não ter dinheiro para ir comprar, tudo isso afecta, não é. Mas se essa parte fosse modificada, eu acho que ele era um miúdo que conseguia acompanhar perfeitamente	P2
	Acho que não, com as dificuldades que eles têm, um deles pelo menos, acho que vai ser muito complicado seguir para uma faculdade... fazer um percurso vá lá que chamemos normal, vai ser muito complicado. Penso que conseguem (até ao 9º ano), agora uma coisa há que lembrar, eu para o ano vou-me embora, não sei se fico nesta escola com muita pena minha, há que haver uma continuação do trabalho iniciado no 2º ciclo, isto tem que continuar porque senão há uma quebra e a evolução que foi até aqui não continua; se continuarem com este trabalho, com este empenho e com os professores empenhados em querer trabalhar como foi até agora, penso que estes meninos vão conseguir, talvez até (do que o 9º ano). Estes dois meninos, penso eu que conseguir o 9º ano já é muito bom, eu gostava que eles seguissem até ao 12º, acho que era bom saber que daqui a uns anos eles conseguiram. Mas a experiência diz-me que talvez seja muito difícil	P5
	O outro menino que integrou agora a turma, acho que vai ser muito complicado para além do 9º ano, ele conseguir realmente o 9º ano e depois partir para um curso profissional, para uma possível carreira, vá lá, nestes cursos profissionais, acho que já era muito bom. Mas acho que vai ser muito difícil devido às próprias dificuldades do aluno	P5
	não pensando apenas nas Ciências, pensando por exemplo na Matemática e na Língua Portuguesa, acho que ele vai ter muitas dificuldades em seguir o	P7

		<p>currículo comum. Porque a avaliação que é executada ao D., necessita de ser feita com poucos conteúdos, a partir do momento que são muitos conteúdos, ele começa a baralhar as matérias, a fazer uma enorme confusão, e às tantas já troca, já mistura alhos com bugalhos e isso vai fazer com que, em termos práticos, o resultado efectivo daquilo que é esperado não seja eficaz. Eu não o acho capaz de realizar um exame do 9º ano que contenha matérias de 7º, 8º e 9º, neste momento estou um bocado pessimista. Mas tenho uma grande fé que se ele conseguir ultrapassar o problema relacionado com a baixa auto-estima, poderá atingir todas as competências de ciclo, como tal conseguir concretizar os exames de 9º ano, de Matemática e Língua Portuguesa</p>	
		<p>eu continuo a achar que o percurso para este miúdo será alternativo, ou pelo menos tecnológico ou mais virado para algo prático que lhe interesse e que ele seja efectivamente capaz, porque é muito importante para estas pessoas, e em particular para este miúdo, que sintam que vão conseguindo fazer, eles sabem que hão-de fazer. O A., independentemente de nós sabermos que o sonho dele era seguir astrofísica e mais não sei o quê, independentemente disso, se formos para um plano mais terrestre, mais terreno, mais prático, mais dia-a-dia, Este miúdo, num curso científico-humanísticos, com o ritmo, com o salto que é necessário dar, com a autonomia que eles têm de desenvolver desde logo no início, com a gestão dos trabalhos, é um miúdo que é muito apoiado lá fora, a nível de centro de estudos, mas é um apoio mal dado. Eu posso dizer que ele já trouxe trabalhos feitos por outras pessoas, não o estão a ensinar a pescar, estão pura e simplesmente a dar o peixe e pôr no prato é um miúdo que precisa realmente de muito mais estímulo para aprender a fazer as coisas sozinho. e de repente, ele chega a um 10º ano, a um curso científico-humanísticos e tem que fazer a gestão de não sei quantas disciplinas, trabalhos, trabalhos de grupo, leituras, para além do dia-a-dia, dos trabalhos de casa e etc.,este miúdo, com a falta de apoio que tem tido até agora, porque têm andado com ele nas palminhas, um bocadinho ali, não é, porque repara, quando é que ele perdeu um bocadinho a rede? Quando começou a fazer trabalhos de grupo, porque teve que ser feito aqui na escola, com alguém, teve que se adequar a alguém, foi quando ele perdeu um bocadinho esta rede. E para o ano, isso perde-se completamente ou vai ser prática comum ao longo do ano todo, caso ele vá realmente para o 10º ano, penso que será um ano muito problemático para o A., Acho que ele também está um bocadinho receptivo à ideia de fazer um curso profissional, porque ele já me veio perguntar, escolas aqui à volta e já falei com a DEE para lhe dar alguma ajuda e ela também deu algumas ideias, porque eu penso</p>	<p>P13</p>

		<p>que este miúdo em particular, têm que ser estimulados, até porque há que reconhecer a vontade e o trabalho e o empenho e o esforço que ele tem feito, portanto, eu penso que tem que ser estimulado. Um miúdo que de repente chega a um curso científico-humanísticos e vê perfeitamente que não consegue acompanhar, acho que é um miúdo que se vai perder, ou vai perder um ano da vida dele e será muito mau.</p>	
		<p>foi uma questão que eu coloquei agora na conversa que tive com a psicóloga que nos apoia, digamos, e quais é que seriam na opinião dela, visto que o 7º ano é um ano muito exigente, tem muito mais disciplinas e para uma aluna com estas características, eu penso que não vai ser fácil. Ainda por cima vai perder... eu acho que uma das coisas que fez com que a C. tenha melhorado o seu aproveitamento, também é o grupo turma onde está inserida. Eles são muito amigos, conhecem-se já há 2 anos e ajudam-se mutuamente e isso também faz com que a C. tenha... tenha mais vontade de vir para a escola, que era uma aluna que ao princípio não gostava da escola. Aliás, nos inquéritos de caracterização da turma no início do ano passado, quando se perguntava se gostava da escola ou não, a C. foi a única aluna a dizer que não gostava da escola, coisa que já não aconteceu este ano. E portanto, logo aí... porque ela é uma aluna que está bem integrada, gosta dos colegas, gosta dos professores e eu temo que para o próximo ano, com a dispersão que vai haver, porque uns vão ficar aqui na escola, outros terão que ir para outras escolas, logo aí a C. pode ser prejudicada. E pus essa questão à psicóloga e a psicóloga disse-me para a gente fazer... darmos um passo de cada vez e conseguirmos que a C. adquira competências e não passar por passar, digamos, mas que adquira competências para transitar para o 7º ano e depois logo se adequam as matérias no 7º ano para que ela possa também ter um percurso escolar... não sem problemas como é lógico, mas que tenha sucesso.</p>	<p>P6</p>
		<p>Eu tenho... sou um bocado céptico em relação a... pronto, é evidente que os alunos nesta idade dão grandes saltos e de um momento para o outro, isso acontece com "n" alunos, dum momento para o outro, quando nós não estamos à espera, dão um salto em termos de afirmação, em termos de competências, que nós não podemos quantificar e não podemos prever à distância. Mas de qualquer maneira, fixando-me só na situação actual, eu penso que a C. vai ter muitas dificuldades no 7º ano. Depende também muito do CT que tiver, dos professores que tiver, do grupo turma que tiver, portanto há um determinado número de factores que eu não sei... não posso definir agora e à distância não posso prever. Mas se por acaso tiver a infelicidade de ficar numa turma com professores que não... pronto, que não se interessem muito por este tipo de casos, se for uma turma complicada, com alguns problemas disciplinares e que leve a uma dispersão maior e por aí fora, penso que a C. vai ter muitas dificuldades. Por outro lado, se se</p>	

	<p>mantiverem mais ou menos as condições que ela tem este ano, portanto, com mais trabalho da parte dela e com outro tipo de estratégias que os professores, quando a conhecerem, puderem utilizar, eu penso que a C., com dificuldades, pronto não direi que passará o ano com... mas que poderá ter um relativo sucesso, digamos.</p> <p>Prevejo (que conclua o 9º ano) mas não prevejo o tempo. Portanto, eu acho que ela vai fazer, mas se calhar... se calhar vai repetir um dos anos, ou o 8º ou o 9º, penso que... aliás ela já tem uma retenção no 4º ano, não é, e penso que poderá... poderá... é um risco que temos que ter presente. De qualquer das formas, acho que não podemos antecipar porque como disse anteriormente há um determinado número de factores que fazem com que estas condições que nós conhecemos se alterem de um momento para o outro. Até mesmo da parte dela. Neste momento é uma aluna interessada e que gosta, se ela também desistir não há nada a fazer</p>	
3.2.Alunos com CEI	<p>Rotula-se os meninos em alínea e), pronto, os meninos vão transitando, vão transitando, olha, saís daqui, tens o 9º ano, tens a certificação pelo menos mas sem o mínimo das competências, na prática eles não sabem</p>	P4
	<p>em conversa que a A. (DEE) foi tendo comigo e foi tendo com outros professores da turma, foi um pouco em conversas informais, houve uma primeira informação na 1ª intercalar, penso que foi relativo às conversas que foi tendo com os diversos professores, concluíram que ela não iria conseguir propriamente fazer um currículo normal, que seria melhor um CEI, a A. deu-me o horário, deu-me essa informação na reunião, mas eu não posso precisar tudo (as disciplinas que ela vai ter). Eu acho que o Francês vai continuar e não me recordo agora das outras disciplinas</p>	P9
	<p>tem muitas dificuldades, mas acima de tudo, tem uma grande dose de preguiça e de falta de responsabilidade. Se eu o conseguisse mudar, relativamente a isso, ele podia fazer um bocadinho mais, podia ter um futuro um bocadinho mais risonho, podia fazer algo mais do que aquilo que ele faz, o que me dá pena acho que podia ir muito mais longe, é evidente que não se pode esperar que o D. venha a ser um doutor, um arquitecto, um engenheiro, nada disso, mas podia fazer algo mais do que aquilo que ele faz, porque ele é mesmo a lei do menor esforço. A S. é o contrário, tem muito mais limitações que o D., mas tem consciência delas e não desanima, insiste, empenha-se, quer fazer, é capaz de conseguir melhores resultados futuramente do que o D., embora ele tenha mais capacidades</p>	P11
	<p>eu vejo bem que a L. vá com o percurso desta turma até onde for possível, portanto até ao 6º ano ou mais à frente, pelo menos até ao 6º ano e que será vantajoso ela manter este grupo, a relação de afectos, vamos supor que mesmo com as adequações, eles tinham muitas negativas, eu achava</p>	P3

		que era preferível eles passarem e quanto muito, a selecção fazer-se no 6º ano, fim de ciclo, do que eles irem integrar uma nova turma no 5º ano	
--	--	--	--

→ **RELAÇÃO/ARTICULAÇÃO COM OUTROS AGENTES EDUCATIVOS**

1. Articulação entre os docentes do CT	1.1 Atitudes dos DT	além da equipa de ensino especial, que tem conhecimento da problemática em si, mais específica, eu também faço uma leitura e faço uma caracterização para transmitir aos colegas a problemática de cada um dos alunos	P4
		justificava fazer tudo muito bem, mas nunca é feito tudo muito bem, há sempre fricção, até entre colegas, até referente à situação que a gente às vezes tem da equipa de ensino especial e dos técnicos que vêm de fora, isto de gerir os CT é difícil, é preciso ser muito diplomata e eu tento sempre ser muito diplomata	P4
		A nossa sensibilidade enquanto DT, é diferente da nossa sensibilidade enquanto professor, enquanto DT a gente acarinha os miúdos e acaba por os reconhecer como nossos; “olha lá mas ele tem este problema”	P4
		eu penso que as dificuldades são transversais a todo o currículo, acho que será necessário fazer adaptações praticamente, ou seria necessário, penso eu, na minha óptica, mas aqui também um bocadinho condicionada, porque desde o primeiro momento em que conheci o A. que eu defendo, em CT, como DT, que o A. tem problemas... de compreensão, nalguns casos, sobretudo de produção, de adequação da resposta à pergunta, eu penso que há uma série de dificuldades que são transversais a todo o currículo dele, mas sobretudo a nível de competências específicas.	P13
	1.2 Formas de articulação	conversas informais, há sempre conversa na sala de professores, nos intervalos e normalmente o DT é a pessoa que ouve as queixas todas, que ouve as informações, e que tenta juntar tudo, vai falando com os pais, vai falando com alguém da equipa de ensino especial, nós vamos tentando sempre fazer uma ponte entre todos e tentamos sempre fazer o melhor.	P1
		Os CT, antes do início do ano, e aí a equipa, toda a equipa e as primeiras reuniões, é especificamente para dar a conhecer estes meninos de ensino especial	P4
		ainda não conseguimos fazer um trabalho a esse nível, porque tudo aconteceu no mês de Novembro, eu passei a palavra, aos colegas, mas um a um, não houve reunião. E não fizemos isso antes, porque, se ele tivesse mostrado dificuldades a nível geral, teria sido feito um CT extraordinário, mas como a maior parte dos professores me disse – “Não, não mas ele não precisa de	P8

	adaptações, ele comigo está muito bem	
	dentro deste CT de avaliação, teremos que conversar um pouco, portanto, sobre as estratégias a desenvolver em conjunto com estes alunos	P8, P3, P4
	vou ter que detectar, não só eu como os professores da turma, vamos ter que criar mecanismos de acompanhamento mais próximo, vamos ter que ver como é que desenvolver o trabalho com ela, vamos ter que tentar estratégias orientadas para uma melhor intervenção com esta aluna, é o que vamos fazer no próximo Conselho de Turma	P3
	uma parte informal, nos intervalos, na sala de professores	P3, P10, P9
	nas reuniões de CT, intercalares ou de avaliação, falamos mais aprofundadamente sobre a evolução do aluno e sobre o que devemos fazer em cada disciplina para o ajudar, sobre estratégias implementadas; como é que está o aluno x, o aluno y, o que é que temos de ver, o que é que temos de alterar, está a funcionar, então é de continuar, não está a funcionar, então temos que alterar qualquer coisa	P10, P9, P1, P5
	na reunião de avaliação é um pouquinho mais complicado porque temos menos tempo, mas temos feito assim, apenas nas reuniões. Uma ou outra conversa informal, mas não é muito comum. Houve uma conversa entre mim e a professora de Francês, como era de Línguas, também, para ver o que é que ela estaria a fazer	P9
	No CT, aquilo que eles têm em comum com os outros, e com esses professores eu falo, e não há problemas com eles, tanto assim que eles não tinham negativas se as classificações deles fossem quantitativas, nem um nem outro, que são: EV, ET, EF, Dança, FC, AP, são 6 disciplinas. Eu acho que houve professores que não perceberam que a avaliação ia ser só descritiva, porque quando me deixaram as notas antecipadamente, deixaram-me as notas para eles, tanto que a DEE disse para guardarem aquilo, porque no fim do ano podia converter. em quantitativo. Com os professores do Português e da Matemática para a Vida Activa (não pertencem ao CT), é que não tenho praticamente contacto nenhum. Tenho os relatórios que eles entregaram e que estão anexos aos registos biográficos deles, mas que não me dizem nada de especial. É assim, são assíduos, são pontuais... os relatórios, o que dizem é, a S. é assídua, é pontual, é empenhada, é interessada, está bastante motivada, colabora, participa. D., pouco assíduo, pouco empenhado, pouco pontual, não mostra muito interesse. É aquilo que eu noto, é aquilo que toda a gente nota, é esta a postura dele	P11
	Os CT normalmente, quando são concretizados, têm sempre tantos pontos na ordem de trabalhos, que resta muito pouco para debater o caso do aluno com	P7

		N.E.E. e parece que o trabalho fica sempre para casa, nunca é debatido na realidade em CT, as pessoas querem é despachar a reunião o mais depressa possível e depois pensam sozinhas sobre o assunto	
		Não, cada um faz o que considera melhor para estes alunos na sua disciplina. Não houve ainda, não sei se vai haver, mas não houve ainda articulação, se tu olhares para estas adequações, são todas muito... estanques, é Francês, é Francês, é Português, é Português; A articulação no verdadeiro sentido do termo não existe. Aquilo que nós fizemos foi, cada um preencheu uma grelha, em que cada um decidiu quais as melhores adaptações, estratégias, mas não houve, em CT, uma estratégia comum, não se chegou a um consenso, cada um e nós fez a leitura desses documentos (entregues pelo DEE) e perante aquilo que observou no próprio D. elaborou uma grelha com as adaptações que considerou mais eficazes	P12, P7
		Aprendemos alguma coisa uns com os outros, há bocado estava a falar com a A. (professora de Inglês) e ela estava-me a dizer "Será que eu posso por imagens, para ajudar, por exemplo, a organização de um texto?". Ela dá um texto desorganizado e eles terem que organizar. Eu disse "Podes e deves." Há para aí uma disciplina qualquer, que eu já não sei qual é, que diz isso mesmo, por exemplo, as imagens a ajudarem o aluno a chegarem à resposta. Portanto, ela vai colocar isso nas adaptações, vai fazer no Inglês, porque viu que, daquilo que eu sabia, realmente era um percurso a seguir. Informalmente vamos, "Olha, eu faço assim", "Podes... podes dar este teste para eles fazerem..." eu tento sempre apanhar isso, para colocar pelo menos em acta.	P12
		a nível da Matemática, existe um programa de tutoria cá na escola, existe uma aula de 90 minutos que tem lá mais uma professora e essa professora trabalha com os meninos com dificuldades e aproveita para falar com mais insistência destes meninos mais especiais. A nível da Matemática, felizmente há esse apoio, e depois vai-se falando sempre dos alunos	P1
		em AP, depende do tema, mas tentamos ir buscar o máximo de disciplinas possíveis, para eles trabalharem sem ser aquela aula só de História, aquela aula só de Português, eles vão buscar as várias disciplinas. Fazem as pesquisas, mas tem que ser tudo feito, escrito à mão. Para trabalhar a escrita, porque eu ao ler e escrever, estou a memorizar as palavras e a fixar, no próximo trabalho vamos fazer o "trivial" das disciplinas, vamos utilizar todas as disciplinas, os conteúdos, fazer um jogo que inclua todas as disciplinas, tudo ali construído e depois é assim, é preciso ajuda de Matemática para elaborar uma série de questões, então vamos pedir ajuda à professora	P2

	EA também, estamos a fazer uma ficha de Português, mas depois surge ali qualquer coisa que é preciso fazer algo que vá buscar Matemática, a colega é de Matemática, pega naquilo e aplica o conteúdo de Matemática, não tentamos fazer as coisas individualmente, sempre que é possível, ir buscar... em FC também, conversamos imenso e vamos buscar vários temas, buscar as Ciências, depois surge um problema não sei quê, vamos buscar a História, antigamente era assim, ou seja, tentamos sempre articular mas mais nestas disciplinas	P2
	no CT trabalhamos muito bem e eu estou sempre a par de tudo, por isso é que depois as reuniões, chego às reuniões e praticamente, não é que não haja nada para dizer, mas de novo não há quase nada para dizer porque nós falamos imenso "Olha, o F. fez isto, a T. fez aquilo", pronto, eu fico logo a saber, falo com eles, entro em contacto com os pais, ou seja, há muita comunicação	P2
	eu penso que o trabalho que o CT tem feito, em conjunto com a tutoria, em que ele fala e sente que está ali um bocadinho alguém a tomar atenção para ele, penso que tudo isto tem ajudado muito o M.	P5
	também temos reuniões com a mãe aqui na escola, o ano passado, eu com a mãe, com o M., houve situações de agressão dentro da sala, os professores da disciplina, eu, a mãe, o M., portanto, tivemos muitas reuniões aqui, muita conversa, muitos telefonemas, e eu penso que o M. também sente que nós estamos a trabalhar para ele e ele também tem que trabalhar um pouquinho	P5
	Logo no início do ano, todas as turmas que têm meninos com N.E.E. têm reunião, com as colegas do apoio, elas apresentam-nos realmente as informações que têm, neste caso eu trabalhei com a turma e também já tinha informações e eu falo mais do 5º ano, porque nós do 5º para o 6º, como já conhecemos os meninos e já sabemos de que forma é que vamos trabalhar com eles, portanto é continuação do 5º ano	P5
	Em relação a estes dois meninos, tivemos então reunião também com as colegas do apoio, fiz também com os encarregados de educação e depois as informações que eu vou recolhendo, vou transmitindo em conversas informais com as colegas do apoio, na sala de professores, através do livro de ponto, sempre que há uma informação registo, coloco no livro de ponto, os colegas vão, vão tomando conhecimento.	P5
	nós só falamos nos CT e não há, não é só em relação aos alunos com N.E.E., ou pelo menos no meu CT, se calhar também é falha minha como DT, não há grande articulação para lá do ir falando, para lá do comentário que se faz "Olha	P13

	<p>fiquei muito contente porque o A. conseguiu fazer uma ficha, não chegou à positiva, mas teve não sei quê, não sei quê... teve 40 e tal %", "Olha, vou retirar a produção", por exemplo, a CP (professora de LP) já me disse, fora do CT, " Vou retirar a produção escrita ao A. porque efectivamente ele não consegue produzir". O acompanhamento concertado do aluno, acontece apenas nas avaliações intercalares e nas avaliações finais. De resto, tem ficado um pouco ao critério de cada professor, os critérios são definidos em CT, mas depois o percurso, se vai funcionando, se não vai funcionando, se está a resultar e vamos avançar ou se não está a avançar e vamos fazer o quê, tem ficado um bocadinho ao critério de cada um, embora as pessoas tenham o cuidado normalmente de me dar conhecimento de determinados desenvolvimentos ou não da parte do A.</p>	
	<p>Nós temos uma boa dinâmica no CT, conhecemo-nos há muitos anos e pronto, sempre que há uma situação nova, além das reuniões ordinárias que existem, muitas vezes... eu quando falo em ordinárias falo nas avaliações, nas intercalares mas muitas vezes quando sinto necessidade de tratar algum assunto, eu também marco uma reunião extraordinária ou até nos intervalos, quando tenho uma novidade, uma coisa que eu penso que é benéfico para o sucesso escolar da C., falo com os meus colegas, transmito-lhes essas ideias e tenho a certeza que eles têm cumprido e têm feito o seu trabalho com bastante mérito. Estamos sempre disponíveis.</p>	P6
1.3 Atitudes dos Professores face à deficiência	<p>há muitos colegas que ainda não aceitam muito bem, às vezes associam este tipo de distúrbios ou problemáticas a falta de educação, a faltas de mau comportamento do aluno não tem regras em casa, desculpabiliza-se o menino de tudo porque é bipolar ou porque é isto ou... ele é, mas é mal-educado; ou realmente a gente olha e é visível porque é uma deficiência física e aí "ah está bem, coitadinho"</p>	P4
	<p>há quem vive nos CT muito esta fricção, muito não aceitar e costumam dizer "Eu não aprendi a fazer adequações", "eu também não aprendi a fazer fichas adaptadas" "isto agora...".</p>	P4
	<p>aquelas problemáticas que não são visíveis e que a gente olha para a criancinha e que são outro tipo de distúrbios, muitos dos colegas não aceitam essas problemáticas; este tipo de problemáticas que vão aparecendo, que estão estudadas há poucos anos e que não há um conhecimento tão profundo, são alunos muito incompreendidos , não há muita sensibilidade</p>	P4
	<p>"Não é, ele precisa de adequações..." "Então, e eu vejo de uma outra forma!"</p>	P4
	<p>ele não precisa de adaptações, ele comigo está muito bem</p>	P8
	<p>Depende do CT, muito do professor, também, individualmente, da sensibilidade</p>	P4

		que ele tenha para o caso e eu acho que estes alunos andam às vezes muito à margem destas sensibilidades, não é, mas, não é se calhar ainda o modelo perfeito, o factor humano é muito imprevisível e às vezes nós adoptamos aquela criança, e aquela criança torna-se logo como... uma grande empatia. Há outras crianças que também não recolhem logo de imediato essa empatia, até às vezes pela problemática, e não há uma sensibilidade tão grande. Isto joga tudo com as sensibilidades, com o factor humano, com o conhecimento às vezes das problemáticas ou com aquilo que a gente quer conhecer. E acho que a sensibilidade do DT é sempre muito diferente do que o próprio CT em si. Aqueles CT então mais velhos, como a gente costuma dizer, ainda pior, porque têm práticas já muito arreigadas e isto agora é tudo modernices”, “agora é tudo bipolar”, “agora têm todos... é tudo dislexia, é tudo hiperactividade, no meu tempo não era assim...”. Eu também não estou contra os colegas, porque até a mim, não é, e depois também há o factor objectivo, há um dia que nós estamos melhor, há outros dias que estamos com menos paciência	
	1.4 Necessidades sentidas pelos DT	sinto falta de um maior diálogo e de uma maior abertura por parte de alguns colegas	P4
		Eu sinto que há vontade por parte de todos em fazer com que o D. consiga atingir sucesso no final do período, mas aquilo que eu não sinto é que haja grande troca de experiências, grande troca de conselhos, mas acho que é fruto do facto das pessoas terem muitas turmas, muitas actividades ao mesmo tempo para concretizar, para realizar e muito pouco tempo	P7
		Os CT, normalmente, quando são concretizados, têm sempre tantos pontos na ordem de trabalhos, que resta muito pouco para debater o caso do aluno com N.E.E. e parece que o trabalho fica sempre para casa, nunca é debatido na realidade em CT, as pessoas querem é despachar a reunião o mais depressa possível e depois pensam sozinhas sobre o assunto	P7
2. Articulação com outros técnicos	2.1 Docentes ED. Especial	tivemos o 1º CT no início do ano, tivemos depois dois CT intercalares, não tivemos presente nestes últimos a professora de Ensino Especial, estava com um problema (pessoal) e não esteve presente. O PEI foi elaborado de facto e eu não tenho, apesar de ter subscrito, em termos de inspecção eu não tenho conhecimento do que diz o PEI	P3
		Interagimos muito é com a DEE, isso sim, ela dá as pistas, ela ajuda, agora este período, ela vai ocupar o período todo a ensiná-los... a ensinar, como se fosse assim... ela já ensinou uma série de vezes, mas pronto, vai batalhar, insistir, como se realiza um trabalho escrito, um trabalho de pesquisa.	P12

	<p>Porque faz falta, para o Português não, até ao 9º eu não peço trabalhos, eles fazem as leituras deles, mas depois preenchem fichinhas de leitura, pronto, muito simples. Mas para História, que têm apresentações orais de temas, em História e para Área de Projecto (AP), também. Se não tiverem o suporte escrito, não sabem depois apresentar o trabalho à turma</p>	
	<p>felizmente estou numa escola em que a professora do ensino especial continua a considerar sua essa tarefa. E portanto, eu assinei um PEI que não...conversei com ela, é verdade, mas não fui que elaborei aquilo; ela está sempre pronta a ajudar-nos, ainda bem que é assim porque... senão eu não sabia como é que faria uma coisa dessas</p>	P12
	<p>no início do ano faz-se uma primeira reunião, com o CT e vai sempre alguém da equipa de ensino especial falar sobre a problemática de cada menino</p>	P1
	<p>houve conselhos por parte da DEE, a DEE diagnosticou o problema mais cedo, tem enviado informação relativa ao problema concreto do D.; tem efectuado um esforço enorme porque eu já lhe transmiti isso mesmo e sempre que recebe qualquer informação, reenvia e está sempre prestável para qualquer esclarecimento, para qualquer apoio que nós necessitemos</p>	P7
	<p>a A. (DEE) que tem dado um apoio, partilha comigo, porque ela recebe-o ali e no fundo acaba por passar um bocadinho aos professores também, dá um feedback muitas vezes, porque ela tem o privilégio de ter um acesso ao A. que nós na sala de aula não conseguimos. Por várias razões, mesmo que eu fique no final a falar com ele, é completamente diferente, porque ele vê a DT, vê a pessoa que quer saber mais sobre ele e no fundo para saber as dificuldades e está de pé atrás, sempre. Portanto, não é natural como acaba por ser com a DEE, que tem esse privilégio e acaba por partilhar connosco o resultado desses encontros. E nós vamos aproveitando também, às vezes há uma dificuldade que ele refere e nós não nos apercebemos que ele realmente não está a perceber aquilo e acabamos por trabalhar um bocadinho mais porque foi referido pela DEE</p>	P13
	<p>funcionamos exactamente da mesma forma (sempre que sinto alguma necessidade também a procuro, ou no gabinete ou mesmo na sala de professores e trocamos impressões e consoante as conclusões a que chegamos depois cabe-me a mim transmitir aos restantes colegas do CT) (igual à articulação com "outros técnicos").</p>	P6
2.2 Outros técnicos	<p>este ano, já tive um CT com uma psicóloga que veio de fora e que é a que acompanha o aluno de há 3 anos a esta parte, portanto, contratada pelos</p>	P4

	encarregados de educação (EE), paga pelos EE e paga pelos EE para vir cá à escola, mas que quando ela saiu disseram “Ah são meia dúzia de teorias”	
	as pessoas quando vêm de fora, cá dentro, tentam realmente dar muito a problemática do aluno, em termos de, pronto, de “handicaps” que ele tem ao nível psicológico ou ao nível mesmo cognitivo, tentam definir algumas estratégias, mas também não enfrentam muito os CT	P4
	isto é tudo muito burocrático, houve anos em que trabalho com o Garcia da Orta por telefone, telefonam de lá do Garcia da Orta e a gente diz “Pois é assim então vamos fazer assim, ah ele precisa disto”, não há aquela ligação também que a pessoa vê cara a cara a outra e o outro fala. Às vezes as equipas, realmente, deviam ser como casamentos mais perfeitos	P4
	o psicólogo que está a segui-lo, ligou e falou com a psicóloga cá da escola, e disse que ele estava com muito medo e que se sentia muito desorientado, quando tocava para a saída; a psicóloga (da escola) veio falar comigo	P1
	Ele foi acompanhado em neuropsiquiatria, no Hospital Garcia de Orta (HGO), mas acharam que não havia necessidade do M. continuar a ter acompanhamento e eu contactei com o HGO e eles disseram que não havia necessidade	P5
	tenho vindo a conversar com as professoras que eles tiveram no 1º ciclo, para perceber... os hiatos que entretanto há com esta transição e as competências que podem ter sido obtidas do ponto de vista da integração do espaço turma e da própria escola	P3
	Posso também referir que numa reunião tida há cerca de 15 dias com uma técnica do Centro de Desenvolvimento Infantil “Diferenças”, em relação a um outro caso de uma aluna que também tem défice de atenção, nos sugeriu algumas estratégias que nós vamos também aplicar agora com a C., nomeadamente, em termos da LP, por exemplo, nos testes, dar-lhe exactamente o mesmo texto, mas dividi-lo em duas ou três partes e fazer perguntas de interpretação só de cada uma das partes e não sobre o texto completo, dar mais espaço entre cada pergunta para responder para não se dispersar e pronto, são situações que nós vamos experimentar agora a ver se obtemos melhores resultados. Fomos nós que solicitámos e eles vieram. E pronto, é a primeira vez que isto aconteceu mas já criámos laços, digamos, para que consigamos ter uma relação mais estreita, porque muitas cabeças pensam melhor que uma e há sempre coisas novas e facilita muito o nosso trabalho. Têm sido fantásticos para isso (os colegas do CT).	P6
	Com os técnicos é sensivelmente a mesma coisa, porque a psicóloga, a Dra. F.A. também está aqui na escola há muitos anos e eu sempre que sinto alguma necessidade também a procuro, ou no gabinete ou mesmo na sala de professores e trocamos impressões e consoante as conclusões a que chegamos depois cabe-me a mim transmitir	P6

		aos restantes colegas do CT.	
3. Relação com as Famílias	3.1 Troca de Informação	temos que ter uma boa relação com os pais, sobretudo os pais perceberem que tipo de limites os filhos têm, porque podem existir expectativas que vale a pena ir partilhando, tenho vindo a reunir com a mãe, com os pais	P3
		estive a falar com a mãe e estive a fazer alguns elogios “ ... para a problemática que ele tem, para os problemas todos (ele vai ser operado outra vez aos ouvidos) ele até é um menino motivado, faz sempre os trabalhos de casa, ele dá ali o máximo e consegue ultrapassar as dificuldades”	P1
		a mãe disse-me que depois das férias de Natal, fez uma grande choradeira que não queria vir à escola, porque os outros meninos gozavam com ele	P1
		E a mãe diz que o M. uma vez partiu uma cadeira contra a porta do quarto da irmã, tal era a violência	P5
		No início, no 5º ano, fizemos reuniões com as colegas do apoio, eu convoquei a mãe do menino com epilepsia para fazermos uma reunião com a senhora, ela trouxe os medicamentos a aplicar, trouxe os folhetos informativos para nós, também esteve presente a chefe das funcionárias na altura, para conhecermos todos o que é que se passava com o menino, como é que deveríamos actuar em caso de urgência, há medicamentos no pavilhão em que o aluno tem mais aulas, há medicamentos aqui na recepção para o caso de haver essa necessidade, isto em relação ao menino com epilepsia.	P5
		acho que a pessoa que mais facilmente assumiu isso (as dificuldades o aluno) sempre foi o pai e não me esqueço da situação em que o pai referiu que ele muitas vezes chega a casa, frustrado, e o desabafo dele muitas vezes é “Bolas, os meus colegas têm todas as capacidades, têm possibilidade para fazer uma série de coisas e não as aproveitam, estão sempre a brincar, não sei quê não sei que mais, e eu que tenho tanta dificuldade, tenho que fazer um esforço e aproveito e depois chego ao fim e não sou capaz	P13
		o pai também diz que efectivamente é uma dislexia postural e que tem o apoio para os pés e para os livros	P13
		a mãe da aluna, apesar de ter consciência de que as dificuldades da filha são muitas, mas não quer propriamente que a aluna esteja com currículo escolar próprio, está proposta! Mas ela rejeita um bocadinho que ela tenha um tratamento especial, se bem que tem consciência dos problemas que existem, portanto, isso também nos levou, de certa maneira, a fazer um período experimental	P3
segundo o pai, que ainda agora aqui esteve, estava a dizer que ele é muito persistente, ele não consegue admitir que os outros possam querer estar da	P8		

	<p>maneira sossegada como às vezes fazem que estão. Se ele meter na cabeça que aquele fulano tem que se rir, ele vai ter que fazer qualquer coisa para ele se rir. Pronto, ele faz isso! Acima de tudo é isso!</p>	
	<p>Quando não cumpre, quando nós sentimos que há qualquer coisa que está a falhar, portanto, eu, como DT tenho uma boa relação com os encarregados de educação e portanto, comunico imediatamente e os problemas são automaticamente resolvidos.</p>	P6
	<p>Agora temos que esperar, apesar de ser um desafio muito difícil; já alertei os pais também para esta situação (progressão na escolaridade), os pais acompanham muito a situação, vêm com regularidade falar comigo e já os alertei para esta situação, mas pronto, é como eles dizem, é a filha que têm, têm que fazer tudo o que for possível e o que for melhor para ela.</p>	P6
3.2 Dificuldades sentidas	<p>Não são nada apoiados em casa. Houve uma orientação para casa que tinha sido uma apresentação oral, que eles já tinham falhado, a DEE mandou o aviso que eles estavam a falhar e que tinham que fazer, apareceu um trabalho escrito feito pelo encarregado de educação. Não é assim que ajuda o filho</p>	P12
	<p>eu conheço o pai do B. por acaso. O pai do B. foi à secretaria, a DEE “caçou-o” e chamou-me, eu estava numa aula e chamou-me para eu ir conhecer o senhor. Mas o senhor nunca vem às reuniões, eu já fiz duas reuniões, não veio. Esteve a falar comigo naquele dia, disse-lhe a hora de atendimento, ao fim de quinze dias já não sabia qual era a hora de atendimento, portanto, um desinteresse total</p>	P12
	<p>veio de férias sem o trabalho de casa feito, o trabalho de férias. Então... o pai e a mãe não perguntaram se havia trabalho de férias? Não se sentaram um bocadinho com ele, a tentar resolver?</p>	P12
	<p>O pai do P., não o conheço, que é o encarregado de educação, conheço então a irmã, porque a DEE convocou a irmã e estive cá. Muito acessível, muito interessada, mas é só a irmã, não é encarregada de educação e não vive com o P.</p>	P12
	<p>há um desacompanhamento, os pais também não nos procuram, poderia ter mais sucesso se fosse mais acompanhado e mais trabalhador</p>	P12, P10
	<p>Ele deve passar dias inteiros, fins-de-semana inteiros sem falar com ninguém</p>	P12
	<p>como é um menino que não fala, eu observei, parecia tudo bem, nunca mais me disseram nada, só ontem na reunião dos pais é que a mãe me disse “Ai não, ele continua muito nervoso, continua com problemas” e eu fiquei assim um bocadinho, quer dizer, eu pensei assim “Bom...” e a senhora ficou com a sensação de que não tinha sido feito nada desde que o psicólogo tinha falado. Ela disse-me assim “Ah pois o psicólogo disse-me que ligou cá para a</p>	P1

		escola e que depois não foi feito nada” e eu disse-lhe “Não, não é bem assim, porque a psicóloga para já falou comigo, eu falei com o D., falei com os colegas, foi feito alguma coisa”, “Ah não sabia”. Ela também não comunicou, nunca mais me disse nada. E eu também fiquei sem saber	
		eu estou sempre a dizer “A T. foi mal-educada, a T. portou-se assim, fez isto”, a mãe diz que não a castiga porque depois tem problemas com a segurança social, a T. faz chantagem com ela e é assim, são atitudes que depois a tornam... “A minha mãe não me castiga, eu ainda mando na minha mãe”, porque é o que a mãe diz, que há muitas coisas que não faz, porque a T. depois faz chantagem	P2
		O trabalho só aqui na escola não chega, por mais que nós tentemos, por exemplo regras de saber estar, o estar ali, métodos de trabalho, organizar o dossiê, e depois chega a casa e é uma grande confusão. Depois até os próprios miúdos ficam confusos, na escola andam em cima de mim para ter o dossiê organizado, chego a casa ninguém liga a isto, preciso de folhas, a minha mãe não me compra preciso de um dossiê, o meu dossiê de argolas partiu-se, ninguém me compra um dossiê... Quer dizer, todo o trabalho que nós fazemos aqui, às vezes é estragado, entre aspas, em casa.	P2
		os pais, a família têm muita influência, quando nós dizemos “Vou falar com a tua mãe, porque fizeste isto, está mal, vou falar” quando um aluno se vira para nós e diz “A minha mãe não faz nada, a minha mãe não vai fazer nada”, não há uma autoridade em casa, os miúdos depois também “Se a minha mãe não me faz nada em casa, também não é a professora que me vai castigar”	P2

**ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ADEQUAÇÕES NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM EFECTUADAS PELOS PROFESSORES**

**- 2º Ciclo/3º Ciclo -**

CATEGORIA	SUB-CATEGORIA	INDICADORES/REFERENTES	Nº INDICADORES <sup>1</sup>
1. Adequações curriculares individuais	1.1. Eliminar/Retirar	Retirar competências essenciais nos vários domínios do currículo da disciplina (introduz alguns objectivos/conteúdos intermédios)	1
		Eliminar competências de relacionamento de conteúdos	4
		Retirar da competência da Expressão Escrita textos que impliquem o domínio das técnicas e modelos de escrita	1
		Retirar alguns conteúdos das planificações	2
		Eliminar conteúdos de difícil compreensão na avaliação	1
		Retirar conteúdos que implicam um maior grau de dificuldade (Conhecimento Explícito da Língua), de acordo com as dificuldades do aluno	2
		Retirar conteúdos relativos a alguns domínios do Texto Poético (caso o aluno não possua a capacidade de abstracção necessária à compreensão dos enunciados)	2
		Adaptar/reduzir parcialmente os conteúdos e objectivos programáticos em alguns domínios	2
		Simplificar o currículo	1
	1.2. Modificação	Substituir conteúdos literários (utilizar prosa em vez de poesia)	2
		Definir objectivos específicos para cada unidade temática	1
		Definir competências essenciais a alcançar nos vários domínios	1
		Adequar os objectivos e as competências aos conteúdos considerados essenciais	1
	2. Adequações no processo de avaliação	2.1 Alteração dos instrumentos de avaliação	Nível exigido na avaliação das competências: "Identificação"
Testes adaptados às competências exigidas			3
Possibilidade de consultar o manual			3
Utilização de perguntas e respostas curtas			1

<sup>1</sup> O nº de indicadores que aparece refere-se ao número de vezes que os professores os indicam e não corresponde ao nº de professores; o mesmo professor poderá tê-lo indicado para todos os seus alunos com NEE.

	Realização de tarefas de: escolha múltipla, correspondência, preenchimento de lacunas	1
	<b>Testes diferenciados:</b>	
	• Mais pequenos, número reduzido de questões	15
	• Questões directas/objectivas e conduzidas	15
	• Questões para completar (lacunas)	4
	• Fornecer listas de palavras para o preenchimento de espaços lacunares	2
	• Questões que não exijam grandes generalizações nem elevado nível de abstracção	5
	• Substituir questões com > grau de abstracção por questões com < grau de abstracção	1
	• Sem pedidos de justificação	2
	• Com pistas visuais (imagens, ilustrações)	8
	• Com pistas verbais (explicação pelo professor)	6
	• Perguntas de escolha múltipla	14
	• Exercícios gramaticais e de audição de texto de escolha múltipla (língua estrangeira)	1
	• Perguntas de verdadeiro/falso	10
	• Questões de correspondência	11
	• Fornecer um exemplo de resolução de determinado exercício antes de o aluno resolver outros semelhantes	3
	• Evitar exercícios em que o aluno tenha que usar formas parecidas (ex: vêm/vêm; à/há)	2
	• Perguntas intermédias que permitam uma estruturação mais fácil do raciocínio	1
	Solicitar textos de dimensão inferior à esperada no nível de ensino em causa	4
	Reduzir a complexidade dos textos a produzir pelo aluno	2
	Exigir textos com organização mínima de ideias e alguma coerência, ainda que não se distinga de modo evidente a introdução, desenvolvimento e conclusão	2
	Inclusão de vocabulário de apoio aos textos (língua estrangeira)	3
	Ler o teste/ficha ao aluno (língua estrangeira)	2
	Introdução de indicações bilingues (língua estrangeira)	1
	Simplificar as orientações escritas,	2

		reduzindo as palavras e numerando os passos das tarefas	
		Propor tarefas com menos etapas e/ou de execução mais rápida	2
		Apresentar questões cujas respostas surjam de forma evidente no texto, não implicando dedução	1
		Cotar as questões de desenvolvimento com menos peso	2
		Não contabilizar questões que envolvam raciocínio, resolução de problemas e cálculo	2
		Modificar a graduação de avaliação dos exercícios	2
		Aproveitar respostas em que o aluno revele compreensão do texto, mesmo que deslocadas no teste ou ficha de trabalho	1
	2.2 Formas e meios de comunicação	Valorizar a participação oral (mais do que a escrita)	3
		Leitura oral de pequenos textos/frases	2
		Utilizar máquina de calcular na realização das fichas de avaliação e de trabalho	1
		Utilizar como base de avaliação a produção de textos de tema livre	1
		Não penalizar o aluno pela pouca criatividade	2
		Não valorizar os problemas significativos ao nível da ortografia	2
		Não penalizar as respostas que evidenciem prejuízo devido à dislexia do aluno	1
		Desvalorizar a importância da clareza, expressão e estrutura das ideias, e dos erros de sintaxe, pontuação e ortografia	1
		Supervisão pelo professor nas provas escritas, nas questões que impliquem respostas longas e selecção de informação a partir de textos, tabelas e gráficos (explicação pelo professor)	3
		Substituição de um teste de avaliação por um trabalho de pesquisa orientada	2
		Dar várias opções na demonstração dos conhecimentos: oralmente, por escrito, através de diagramas...	3
		Maior solicitação de participação oral em detrimento de escrita, se for a opção do aluno	1
		2.3 Duração	Mais tempo para realização de tarefas/testes

	2.4 Local	Realização de alguns instrumentos de avaliação com o DEE	2
	2.5 Momentos informais de avaliação	Observação directa do aluno na realização de actividades e atitudes demonstradas	5
		Observação do caderno diário	1
		Fichas de trabalho	2
		Valorização dos trabalhos de casa	1
		Trabalhos de pesquisa: elaboração de biografias	1
		Caderno de actividades/friso cronológico	1
		Valorizar o trabalho na sala de aula	5
		Realização de trabalhos temáticos/pesquisa	5
		Realização de trabalhos práticos	1
		Resumos das aulas	1
		Fichas de avaliação intermédia (a realizar no apoio)	1
		Fichas de trabalho	1
		Fichas de leitura	2
		Fichas de funcionamento de língua	2
		Relatórios científicos (aulas experimentais) orientados	2
		Recriação de situações/acometimentos históricos sob várias formas	4
		Privilegiar a participação oral	7
		Privilegiar os trabalhos escritos	5
		Valorizar o comportamento	5
		Valorizar a responsabilidade e o empenho	2
		Valorizar a realização dos TPC	5
		Valorizar a capacidade de memorização	2
		Valorizar a capacidade do aluno se expor, utilizar um tom de voz audível e uma estrutura linguística correcta	1
		Valorizar o à vontade do aluno no momento da exposição oral	1
		Valorizar a capacidade do aluno escrever sobre o tema proposto	1
Reforço dos trabalhos para casa (resumos e mapas de conceitos)	4		
Realização de testes/fichas com diferentes graus de dificuldade e nível de realização	2		
3. Apoio pedagógico personalizado	3.1 Organização dos alunos na sala	Sentar o aluno na 1ª fila	4
		Sentar o aluno nas carteiras da frente	2
		Solicitar a colaboração dos colegas na explicação de exercícios/trabalho a pares	12
		Realizar as Aulas de Laboratório a pares	1
	3.2 Reforço das estratégias	Prestar mais atenção ao trabalho do aluno / trabalho individualizado	3
		Aumentar os reforços positivos	3

ao nível da organização e das actividades (professores na sala):	Associar o desenvolvimento de competências a actividades práticas	3
	Repetição de palavras/estruturas gramaticais	1
	Elaboração de textos curtos especialmente relacionados com o aluno	1
	Privilegiar a participação do aluno nas actividades da turma	6
	Simplificar as instruções	7
	Dar tempo extra para que as instruções sejam compreendidas	1
	Fornecer o tempo necessário para a realização da tarefa	1
	Apoio individualizado	14
	Dar especial atenção aos níveis de atenção / concentração do aluno	2
	Dar fichas de TPC adaptadas	1
	Seleccionar exercícios específicos do manual	2
	Valorizar progressos, comportamento, interesse e organização do caderno	1
	Estimular a participação oral	1
	Incentivar a ida ao quadro	1
	Verificar regularmente o conteúdo do caderno	3
	Controlar o cumprimento dos TPC	3
	Realizar/effectuar seriação, ordenação e completação de factos, acontecimentos e situações através de quadros, mapas, gráficos, tabelas, barras e frisos cronológicos	4
	Análise de mapas, plantas, tabelas e gráficos com a ajuda da professora	4
	Leitura e análise de documentos com a ajuda da professora	4
	Visionamento e exploração de documentários e filmes	4
	Realização de pesquisas com orientação prévia da professora	4
	Dar reforços positivos	5
	Estabelecer objectivos intermédios na resolução de problemas	1
Solicitar previamente um pequeno resumo, realizado em casa, das tarefas a desenvolver nas aulas de laboratório (AL)	1	
Colocação, em aula, de questões directas e conducentes ao sucesso das respostas do aluno	2	

		Permitir a participação parcial nas tarefas de leitura	2
		Apresentar fichas com explicações e exercícios claros	2
		Desvalorizar a produção oral e valorizar a atitude positiva com que o aluno se entrega à preparação das mesmas	1
		Divisão de uma tarefa em várias fases ou etapas	1
		Realizar um pequeno resumo e um glossário com os principais conceitos desenvolvidos em cada aula	1
	3.3 Antecipação e reforço de conteúdos (fora da sala; professores da turma ou outros)	Língua Portuguesa	6 Alunos
		Matemática	6 Alunos
		Inglês	4 Alunos
		Língua Portuguesa	8 Alunos
		Matemática	6 Alunos
		Inglês	4 Alunos
		Ciências Físico-Químicas	3 Alunos
		Francês	2 Alunos
	3.4 Estratégias em colaboração (com o DEE/outros professores de apoio)	Fomentar, em parceria com o DEE, a preparação de textos escritos ao longo do ano e particularmente no momento da realização do teste escrito, fornecendo a opção de dois temas diferentes	1
		Preparação dos conteúdos/assuntos nas aulas de apoio	2
		Apresentações orais realizadas apenas no apoio, mediante perguntas/orientações claras e directas, e com temas sugeridos pelo aluno	2
		Produção escrita de pequenos textos, mediante orientações claras e directas/guiões, preparada previamente no apoio (docente da disciplina e/ou DEE)	2
		Utilizar uma agenda para registar o que o aluno tem que fazer	1
		Com o DEE, elaborar um plano de trabalho para as aulas de apoio nas várias disciplinas	2

**RELAÇÃO DE PROFESSORES DOS CT QUE ENTREGARAM ADEQUAÇÕES NO PROCESSO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM / DISCIPLINAS**

**- 2º CICLO (6 turmas com alunos com NEE) -**

Disciplinas	Total de professores/disciplina	Efectuaram adequações no processo de ensino e de aprendizagem:
Área de Projecto	12 (2 profs. por turma)	-----
Ciências Naturais	6	1 (16,5%)
Estudo Acompanhado	12 (2 profs. por turma)	-----
Educação Física	4	-----
Educação Musical	5	2 (40%)
Ed. Visual e Tecnológica	8 (2 profs. por turma)	-----
Formação Cívica	6	-----
Hist. e Geog. de Portugal	4	1 (25%)
Inglês	5	1 (20%)
Língua Portuguesa	5	2 (40%)
Matemática	6	1 (16,5%)

**- 3º CICLO (7 turmas com alunos com NEE) -**

Disciplinas	Total de professores/disciplina	Efectuaram adequações no processo de ensino e de aprendizagem:
Área de Projecto	5 (faltam 2 profs.)	-----
Ciências da Natureza	4	2 (50%)
Dança	1	-----
Estudo Acompanhado	11	-----
Educação Física	5	-----
Educação Tecnológica	4	-----
Educação Visual	4	-----
Espanhol	1 (só há 1 turma)	-----
Formação Cívica	7	-----
Físico-Química	5	2 (40%)
Francês	3	2 (70%)
Geografia	5	2 (40%)
História	4	2 (50%)
Inglês	6	2 (35%)
Língua Portuguesa	6	2 (35%)
Matemática	5	3 (60%)
Arte da Reciclagem	1	-----
TDE (tempo a definir pela escola)	3 (só 7º ano/2 profs por turma)	-----
Teatro	1	-----
TIC	1	-----