



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

**INCLUSÃO E PRÁTICAS DE DIFERENCIAÇÃO CURRICULAR
NOS CURSOS DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO**

**Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Ciências da Educação, especialidade em
Educação Especial, ramo de Problemas de Cognição e Multideficiência**

Liana Pereira Pais

2012



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

**INCLUSÃO E PRÁTICAS DE DIFERENCIAÇÃO CURRICULAR
NOS CURSOS DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO**

**Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Ciências da Educação, especialidade em
Educação Especial, ramo de Problemas de Cognição e Multideficiência**

Orientação da Professora Doutora Teresa Maria Santos Leite

Liana Pereira Pais

2012

AGRADECIMENTOS

A presente dissertação de Mestrado tornou-se realidade graças à colaboração, de forma direta ou indireta, de pessoas, a quem gostaria de dirigir algumas palavras de agradecimento e profundo reconhecimento, em particular:

À Suzy, por toda a dedicação e apoio nesta luta... grata do fundo do coração, pelo que fez por mim ao longo da nossa linda e forte amizade... obrigada por ter existido na minha vida...

À Prof. Doutora Teresa Leite, pelo interesse manifestado em orientar o trabalho, pelo admirável profissionalismo, exigência de método e rigor e contínua informação científica, pela revisão crítica dos meus textos e profícuos comentários, esclarecimentos, opiniões e sugestões, disponibilidade e cordialidade constantes, pela confiança e tolerância que sempre me concedeu e pelo permanente estímulo, decisivo em determinados momentos ... obrigada por tudo que é tanto ...

Aos colegas, em especial aos do meu conselho de turma, pela prestimosa colaboração, amizade, carinho e espírito de entreajuda ... obrigada pelo imenso que não mais esquecerei ...

Às alunas, pela participação preciosa e experiências enriquecedoras, sem as quais a investigação não teria sido possível... obrigada pelo muito que me ofereceram...

À família e amigos, a meu lado, companheiros em caminhada árdua, pela ternura e compreensão, pelo ânimo e coragem, em especial, a minha Mãe e Irmã ... obrigada, muito em especial, por terem estado sempre "aí" ...

RESUMO

A conceção e construção da escola inclusiva implicam mudanças, quer nas atitudes e práticas dos agentes educativos, quer nas estruturas do sistema de ensino ao nível organizacional e da gestão curricular. Neste sentido, a adequação do currículo às necessidades educativas especiais (NEE) dos alunos torna-se essencial na operacionalização dos diferentes processos curriculares.

O presente estudo foi desenvolvido através de um estudo de caso, o qual se centrou numa turma do Curso de Educação e Formação – Acompanhante de Ação Educativa (AAE), procurando compreender como é o currículo perspetivado pelos respetivos docentes e discentes, tendo em conta as características da população que o frequenta, nomeadamente alunos com NEE.

Como técnicas de recolha de dados, utilizámos a entrevista, a consulta documental e a observação naturalista.

Concluimos que a diferenciação curricular parece assumida pelos docentes apenas em relação ao CEF e às características gerais do tipo de alunos que o frequenta, não incidindo depois nos que, incluídos nesses cursos, têm NEE e precisariam eventualmente de processos de adequação mais específicos. Os professores interagem com a turma no seu todo, dando pouca atenção individual às alunas com NEE.

Verificámos também que as alunas veem na escola duas vertentes dominantes: a perspetiva utilitária de acesso a uma profissão futura e a de oportunidade de convívio interpares. Todas as alunas evidenciam satisfação pela escolha desta via e, tal como os seus professores, assumem os CEF como última oportunidade para terminar a escolaridade.

Palavras-Chave: Inclusão; Necessidades Educativas Especiais; Diferenciação Curricular; Cursos de Educação e Formação.

ABSTRACT

The concept and construction of inclusive schooling imply changes in the attitudes and practices of education agents, as well as in the structures of the educational system, regarding organization and curriculum management. In this context, the adjustment of the curriculum to the special educational needs (NEE) of the students, becomes essential for the operability of the different curriculum processes.

The present study was developed on the basis of a study case which was focused on a class of the Education and Training Course – Education Action Tutor (AAE), with the aim of understanding how the curriculum is conceptualized by the respective teachers and students, taking into account the characteristics of the population that attends it, particularly students with NEE.

As data collection techniques, we used interviews, use of documents and natural observation.

We concluded that the curricular differentiation seems to be assumed by teachers only regarding to the CEFs and the general characteristics of the type of students that attend it, not applying it to the students with NEE that are included in that courses, and who eventually, would need more specific adequation processes. Teachers interact in the class as a whole, giving few attention to the female students with NEE.

We also observed that female students see the school under two dominant tendencies: the utilitarian perspective that enables them to have a profession in the future, and the opportunity to interact with other students. All students showed to be satisfied with the choice of this option, and their teachers considered the CEFs to be the last opportunity to finish compulsory education.

Keywords: Inclusion; Special Educational Needs; Differentiation of curriculum; Education and Training courses.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	i
RESUMO	ii
ABSTRACT	iii
ÍNDICE DE QUADROS	vi
ÍNDICE DE FIGURAS.....	vii
INTRODUÇÃO	8
I ENQUADRAMENTO TEÓRICO	
CAPÍTULO I – O CURRÍCULO INCLUSIVO	11
1. CONCEÇÕES DE CURRÍCULO.....	11
2. DIFERENCIAÇÃO CURRICULAR	15
3. CURRÍCULO E INCLUSÃO DE ALUNOS COM NEE.....	23
CAPÍTULO II – DIFERENCIAÇÃO CURRICULAR NO SISTEMA EDUCATIVO PORTUGUÊS.....	31
1. RESPOSTAS CURRICULARES ÀS NEE.....	31
2. CURSOS DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO (CEF)	33
II ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO	
1. DEFINIÇÃO DA PROBLEMÁTICA E QUESTÕES ORIENTADORAS	38
2. OBJETIVOS, NATUREZA E PLANO DO ESTUDO.....	40
3. PARTICIPANTES	42
4. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA E TRATAMENTO DE DADOS	45
Consulta Documental.....	45
Observação Naturalista	46
Entrevista e análise de conteúdo	47
III APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	
1. RESULTADOS DAS OBSERVAÇÕES DAS AULAS	54
2. RESULTADOS DAS ENTREVISTAS AOS PROFESSORES.....	58
2.1. Cursos de Educação e Formação	59
2.2. Inclusão de Alunos com NEE.....	67
2.3. Diferenciação Curricular	71
2.4. Práticas inclusivas na turma	78
2.5. Preparação para a vida futura	83
3. RESULTADOS DA ENTREVISTA AOS ALUNOS.....	86
3.1. Perceção geral sobre o curso	87
3.2. Perceção sobre a organização e gestão curricular.....	90

IV CONSIDERAÇÕES FINAIS	94
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	101
ÍNDICE DE ANEXOS	109

ÍNDICE DE QUADROS

	Pág.
QUADRO 1 Caracterização socioescolar das alunas	43
QUADRO 2 Caracterização socioprofissional dos professores	44
QUADRO 3 Guião da entrevista aos professores	48
QUADRO 4 Guião da entrevista em grupo aos alunos	50
QUADRO 5 Análise das observações naturalistas	56
QUADRO 6 Temas e Categorias – Resultados Gerais da Análise de Conteúdo	58
QUADRO 7 Resultados da análise do 1º tema: Cursos de Educação e Formação	59
QUADRO 8 Resultados da análise do 2º tema: Inclusão de alunos com NEE	67
QUADRO 9 Resultados da análise do 3º tema: Diferenciação curricular	72
QUADRO 10 Resultados da análise do 4º tema: Práticas inclusivas na turma	79
QUADRO 11 Resultados da análise do 5º tema: Preparação para a vida futura	83
QUADRO 12 Temas e Categorias – Resultados Gerais da Análise de Conteúdo	86
QUADRO 13 Resultados da análise do 1º tema: Perceção geral sobre o curso	87
QUADRO 14 Resultados do 2º tema: Perceção sobre a organização e gestão curricular	90

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1	Plano geral do estudo	Pág. 42
-----------------	------------------------------	-------------------

INTRODUÇÃO

“Se sou diferente de ti, longe de te prejudicar, aumento-te.”

Saint-Exupéry

A profundidade e o sentido humanista que irradiam deste pensamento estão presentes no núcleo da nossa investigação. A discussão em torno de uma sociedade e de uma educação inclusiva assume, segundo Rodrigues (2003), uma centralidade muito significativa.

Considerando que em Portugal se defende a inclusão, torna-se importante que a escola assuma a responsabilidade de ser para todos, viver com todos e a todos proporcionar condições para a formação pessoal e social e para o sucesso escolar.

Este princípio implica uma organização escolar assente numa lógica de aceitação das diferenças entre os alunos, que passe pelo desenvolvimento de atos educativos flexíveis e ajustados às características dos grupos de alunos que frequentam atualmente a escola, reconhecendo e valorizando a diversidade.

A massificação do ensino desencadeia o acréscimo de casos de alunos exigindo apoios permanentes ou temporários, para vencer as suas dificuldades de aprendizagem. Desta forma, poderão transformar-se em cidadãos de sucesso com participação ativa na construção de uma sociedade que se deseja mais justa e igualitária. Ser diferente não significa ser incapaz: alunos com problemas específicos são sempre indivíduos com personalidade própria.

O foco da nossa problemática coloca-se no atendimento à diversidade nas turmas, com base numa relativa autonomia curricular e na responsabilização dos agentes educativos. A gestão flexível do currículo permite adaptar a sua configuração às características da população escolar, favorecendo a qualidade na educação e este princípio aplica-se de forma exponencial nos Cursos de Educação e Formação (CEF). Recentemente criados, estes cursos afirmam-se como uma oportunidade para que alunos com problemáticas diversas concluam a escolaridade obrigatória, através de um percurso flexível e ajustado aos seus interesses, ou para que prossigam estudos/ formação que lhes faculte uma entrada qualificada no mundo do trabalho.

Tendo em conta a heterogeneidade e os percursos de vida da maior parte dos alunos que os frequentam, os CEF representam um desafio enorme para os professores que os lecionam: exige-se-lhes mais do que no passado, respostas adequadas face à complexidade das situações, de forma a garantir a igualdade de oportunidades e o sucesso escolar.

As adequações curriculares para os alunos com NEE em turmas CEF obrigam os professores a uma ação exigente e delicada, considerando que a adequação ajustada do

currículo é essencial para que os discentes alcancem experiências de aprendizagem ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras, assegurando o efetivo direito ao sucesso escolar de cada aluno.

Compete ao docente a tarefa de concretizar um projeto com a finalidade de “construir” uma escola que promova a igualdade de oportunidades e atenda ao mundo diversificado das crianças e adolescentes que a frequentam: uma escola inclusiva que, como refere Correia (1997):

“(...) tenha em atenção a criança-todo, não só a criança-aluno, por conseguinte, respeite três níveis de desenvolvimento essenciais – académico, sócio-emocional e pessoal – por forma a proporcionar-lhe uma educação apropriada, orientada para a maximização da sua potência.” (p.34).

Partindo deste contexto, pretendemos compreender como é que professores e alunos de uma turma CEF – Acompanhante de Ação Educativa (AAE) perspetivam o currículo, tendo em conta a diversidade da população que frequenta este curso.

Com vista à prossecução deste objetivo geral e dos objetivos específicos decorrentes, escolheu-se uma turma de um Curso de Educação e Formação (CEF) de Acompanhante de Ação Educativa, num Agrupamento de Escolas em Lisboa. Neste estudo participaram as alunas e os respetivos professores do conselho de turma. Os dados foram recolhidos através de entrevistas semiestruturadas (individuais no caso dos docentes e em grupo no caso dos estudantes), de consulta documental e de observações naturalistas em sala de aula.

Assim, a dissertação encontra-se organizada da seguinte forma: na primeira parte, expusemos o enquadramento teórico e concetual da investigação, fazendo uma abordagem da literatura no âmbito da educação inclusiva, realçando os conceitos de NEE, currículo, diferenciação curricular, adequações curriculares e os Cursos de Educação e Formação (CEF).

Na segunda parte, descrevemos a metodologia do estudo, tratando a problemática da investigação, as questões orientadoras e objetivos que temos o propósito de atingir. Fundamentamos ainda a natureza do estudo, apresentamos o seu plano nas diferentes fases, caracterizamos os participantes e descrevemos as técnicas e instrumentos de recolha e tratamento de dados.

Seguem-se a exposição e a discussão dos resultados das entrevistas, primeiro numa pequena análise global e depois numa análise detalhada, por temas, confrontando-os com algumas questões suscitadas no enquadramento teórico. As observações naturalistas em sala

de aula permitiram-nos obter dados relativos às interações das alunas com os seus professores e vice-versa.

A finalizar, enunciamos as conclusões a que nos foi possível chegar, as limitações do nosso estudo e algumas sugestões para investigações futuras.

Em anexo, apresentamos a caracterização das alunas, o registo das observações naturalistas, a transcrição na íntegra das entrevistas realizadas aos professores e alunas, um exemplo de recorte das unidades de registo e criação de indicadores e as análises de conteúdo das entrevistas a professores e alunos.

I ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO I – O CURRÍCULO INCLUSIVO

1. CONCEÇÕES DE CURRÍCULO

Etimologicamente a palavra currículo veio do latim *curriculum*, corrida, carreira, também relacionada com verbo latino *currere* (correr). Podemos aproximar o vocábulo “currículo” à ideia de verbo e não de substantivo, na medida em que designa uma atividade em curso. Segundo Tadeu (2000), é justamente como tal que o currículo deve ser entendido: uma atividade que não se limita à vida escolar, educacional, mas percorre a vida inteira (*curriculum vitae*).

Stenhouse (1981, cit. in Perez & Lopez, 1992) concebe o currículo numa perspetiva de consenso social e participação democrática da sociedade:

“(...) uma tentativa para comunicar los principios e rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica” (p.110).

Na mesma obra, Zabalza (1987, cit. in Perez & Lopez, 1992) define-o, colocando a tónica nos princípios e nas metas educativas, ao longo da escolaridade:

“(...) el conjunto de supuestos de partida, de las metas que se desea lograr y los pasos que se dan para alcanzarlos; el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, (...) que se considera importante trabajar en la escuela año tras año” (p.110).

Roldão (1999), por sua vez, incide não apenas nas metas e conteúdos a aprender pelo aluno, mas também na seleção dos processos necessários para atingir os fins:

(...) “o que se pretende que o aluno aprenda, adquira e interiorize ao longo da sua passagem pelo sistema educativo e a escolha e aplicação dos meios para o conseguir” (p. 41).

Em 2001, o Decreto-Lei nº6 designava currículo como:

“(...) o conjunto de aprendizagens e competências consideradas essenciais e estruturantes no âmbito do desenvolvimento do currículo nacional para cada um dos ciclos do ensino básico, o perfil de competências terminais deste nível de ensino, bem como o tipo de experiências educativas que devem ser proporcionadas a todos os alunos” (Reorganização Curricular do Ensino Básico, D.L. n.º 6/2001).

O currículo envolve um propósito, um processo e um contexto. Resulta da confluência de diversas práticas, exercidas por diferentes atores, em diferentes momentos e é, por conseguinte, um conceito complexo, dinâmico e multifacetado. Incorpora influências políticas, sociais, culturais do contexto em que se desenvolve. Desde sempre a sua evolução foi marcada pelo desenvolvimento das perspetivas sobre Educação: pressões e valores que relevam da conjuntura social, económica, cultural e política influenciam o currículo (Roldão, 1999).

A partir da Revolução de 1974, as políticas educativas consideraram aumentar o investimento em Educação, através de medidas que favoreceram uma frequência escolar mais

longa para muitos jovens. A publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, em 1986, iniciou o processo reformista da Educação em Portugal, ao legitimar nove anos de escolaridade básica obrigatória: constituiu o grande passo para que os sucessivos governos incluíssem temas sobre Educação nos seus discursos numa assunção de prioridade política (Viana, 2007).

No entanto, o tempo em que a escola, reconhecida como necessária, importante, apenas para as “elites”, mas não como fundamental para grande parte da população, nomeadamente a rural, deixou marcas que não desapareceram com a Revolução de 1974 e continuam bem presentes nos dias de hoje. “A construção histórica da instituição escolar assentou, no seu início, numa clara aceitação de uma estratificação “natural” do acesso à escola” (Roldão, 2003, p. 157) nos diferentes níveis. A permanência de analfabetos nos meios rurais era pacificamente aceite. O avanço da escolarização mais elevada continuava seletiva, apenas para grupos da classe social alta de quem se esperavam funções sociais e políticas superiores no futuro (Abreu & Roldão, 1989, cit. in Roldão, 2003).

A massificação escolar, reconhecida na concretização do direito de todos à educação (por isso, a uma educação comum) e na necessidade de uma população globalmente qualificada para o mercado de trabalho em desenvolvimento, contrariando o sistema que diferenciava cultural e naturalmente os estratos sociais, não conseguiu alterar o esquema organizativo consolidado na época (Roldão, 2003).

Este paradoxo toca nas principais questões educativas e curriculares que dizem respeito ao nosso atual insucesso escolar. O modelo “turma” como forma de organização, a maneira habitual da aula planificada com tempo definido, o formato unidirecional das aulas, centrado sobretudo no discurso do professor, são exemplos da estagnação estrutural que conduz ao fracasso de resultados positivos (Roldão, 2003). A autora afirma que:

“(…) não é pensável que se possam transformar os públicos, as condições socioculturais, a desestruturação e exclusão familiar no âmbito da atuação da instituição escolar. Esses fatores extrínsecos, sobre os quais a escola não pode atuar, são todavia recorrentes nas explicações da mesma escola para o seu insucesso. Mas o currículo e a estrutura organizacional do trabalho de ensinar e aprender, esses, sim, são a zona de ação, poder e responsabilidade da escola” (Roldão, 2003, p. 8).

Também Pacheco (1996) refere que Portugal tem uma tradição de desenvolvimento curricular marcada pelo centralismo e uniformização. O primeiro diz respeito ao poder de decidir sobre o currículo, cabendo ao Ministério da Educação a elaboração de normativos jurídicos que tendem a perspetivar os professores como executores curriculares e os alunos como recetores passivos. A segunda representa uma tradição de unificação na elaboração do currículo e no seu processo de desenvolvimento. Como afirma Pacheco (1996):

“Num modelo curricular uniforme não se atende à diversidade e heterogeneidade dos alunos e professores mas sim ao cumprimento indiferenciado de normas concebidas para um público-alvo e para um grupo

executor, pois o currículo é concebido como um projeto formulado, de forma abstrata, para alunos, professores e contextos médios, passível de uma standardização” (p.156).

Herdámos, pois, uma cultura escolar de aceitação de um currículo uniforme que detalhava todos os seus elementos, as formas exatas de o interpretar e aplicar, para ser cumprido com rigor, tal como fora concebido. Este tipo de “currículo fechado” comum, oficial, nacional, elaborado rígida e minuciosamente, com aplicação mecânica na sala de aula e avaliação centrada nos resultados, em que o professor surge como mero aplicador, foi pensado para um público homogêneo e não responde a situações concretas em que vai ser desenvolvido (Leite, 2006).

Algumas políticas curriculares mais recentes conferem maior poder de decisão às escolas e aos seus agentes educativos, no sentido de contrariar a herança de uma cultura centralista, que, ao longo dos anos, aceitou a existência do que Formosinho (1991, cit. in Sousa, 2007) designou por “currículo de tamanho único e pronto-a-vestir”.

A verdade é que só muito tardiamente a palavra “currículo” assumiu relevância em Portugal: até então este conceito era compreendido de uma forma redutora, formal, pelo conjunto de disciplinas previstas nos planos de estudo, desarticuladas e individualmente abordadas (Freitas, 2000, cit. in Leite, 2006).

O termo foi entrando pouco a pouco no contexto educativo português, no decorrer de um processo complexo de mudança nas instituições educativas e na formação de professores. Segundo Leite (2006), através de várias reformas, “o currículo ganha um novo alcance, afastando-se da lógica de conjunto de listagens de matérias disciplinares”, aceitando “o aluno como centro do processo de ensino-aprendizagem e definindo objetivos que vão muito além da aquisição de conhecimentos, considerando igualmente atitudes, valores e capacidades, que encontram expressão em todas as disciplinas dos diferentes níveis de ensino”(p.176).

A adequação do currículo nacional, a sua recontextualização em função das situações em que se desenvolve, implica uma ação decisiva do professor, o qual assume um papel fulcral em termos de gestão do currículo. Este é o desafio difícil que se depara aos professores e às escolas, em Portugal, atualmente. Leite (2003) defende o conceito de uma “escola curricularmente inteligente” querendo assim significar:

“ (...) uma instituição que não depende exclusivamente de uma gestão que lhe é exterior, porque nela ocorrem processos de tomada de decisão participados pelo coletivo escolar e onde, simultaneamente, ocorrem processos de comunicação real que envolvem professores e alunos e, através deles, a comunidade na estruturação do ensino e na construção da aprendizagem” (Leite, 2003, p. 125).

Face à diversidade de alunos e contextos educativos, a escola precisa de dar respostas curriculares adequadas e expressivas para minimizar o elevado grau de insucesso e de abandono escolar precoce.

Ora, não é tarefa fácil caminhar da lógica de ensinar conteúdos, devidamente estruturados em programas rígidos e apoiados por manuais, para uma lógica de aprendizagem, em que cada aluno desenvolve um conjunto de competências essenciais – transversais e disciplinares, de acordo com as suas potencialidades e dificuldades, numa integração complexa de saberes que pressupõe uma base de trabalho participado e colaborante de todos os intervenientes na escola. No entanto, é uma transição fundamental para a resposta assertiva à massificação escolar (Viana, 2007).

Um currículo aberto, comum, oficial, nacional, mas orientador e flexível, favorecendo a adequação aos contextos por parte dos professores, com uma avaliação centrada no processo e nos resultados, oferecerá mais-valias na luta contra os problemas da nossa sociedade e o insucesso escolar.

Consequentemente, segundo Viana (1996, cit. in Viana, 2007), a gestão flexível do currículo contrapõe-se à conceção de um currículo onde os programas determinam conteúdos, onde o manual é a fonte única do conhecimento, ao invés de um instrumento mediador, substituindo-se à ação do professor. Pelo contrário, a flexibilidade curricular pressupõe que é ao docente que compete encontrar formas de organizar o ensino num contexto de diversidade da população escolar, respeitando e valorizando a heterogeneidade na sala de aula e promovendo a articulação de aprendizagens escolares com aprendizagens experienciais. Este processo, tal como refere Alonso (2000, cit. in Viana, 2007, p.19) constitui um repto para os docentes e para a escola:

“Esta necessidade de articular as aprendizagens escolares com as aprendizagens experienciais é um grande desafio para a escola, (...) corremos o risco de os alunos (...) realizarem determinadas aprendizagens e desenvolverem capacidades dentro da escola que só lhes serve para resolver os problemas das aulas, mas não para interpretar e intervir nos problemas do quotidiano. (...) uma das funções fundamentais da escola é ajudar os alunos a organizar e a reconstruir os saberes que já possuem, a pensarem sobre o que já sabem, a dar sentido à experiência utilizando, para isso, os instrumentos adequados das diversas áreas ou disciplinas” (cit. in Viana, 2007, p.19).

A perspetiva do professor como gestor do currículo pode levá-lo a uma nova “forma de fazer escola e de gerir o currículo, que não a de formato modelo único, adequando o currículo nacional à diversidade dos grupos e dos contextos, possibilitando um ensino e aprendizagens de melhor qualidade para todos” (Viana, p.20). Leite (2000, cit. in Viana, 2007) sublinha a importância dos princípios enunciados para a melhoria do ensino e das aprendizagens:

“(…) a ideia de que a ‘gestão flexível do currículo’ tem subjacente o princípio da importância da escola e dos professores na configuração curricular, não implicando, portanto, uma estrutura organizacional única e

pressupondo, sim, uma 'adequação do trabalho à diversidade dos contextos e, simultaneamente, a promoção de um ensino de melhor qualidade para todos' [Ministério da Educação, 1998: 19]. Por esta e outras razões, expressei, (...), a minha adesão a esta forma de 'fazer escola' e de conceber e viver o currículo. E é evidente que para essas outras razões contribuíram os princípios em que se estrutura esta conceção curricular e que se orientam na linha do que muitos de nós professores há muito reclamámos quando criticávamos a escola e a formação que oferecia"(Leite, 2000, cit. in Viana, 2007, p.20).

Apostar num currículo aberto, flexível, implica analisar situações, ponderar, tomar e avaliar decisões e agir com coerência. O facto de envolver trabalho de colaboração e integração de saberes não significa facilitismo ou programas simplificados que se tornem mais acessíveis.

Segundo Roldão (2003), a prática de ensinar enquanto "fazer aprender" tem sido omissa, deixando perder assim o verdadeiro papel da escola em prol de "dar matérias". Ora, à escola compete promover aprendizagens úteis, pessoais e sociais, que permitam uma plena integração ajustada, na sociedade. Ainda de acordo com a mesma autora: "Ensinamos o quê? Para quê? E nessa questão não podemos evitar a centralidade das competências que ajudamos, ou não, a construir em cada um" (2003, p.16/17).

Em outra obra (1999), esta autora acentua que a articulação do discurso de mudança com a prática real requer que se analise, fundamente e operacionalize conceitos nucleares, respeitantes ao currículo e à sua gestão, com a intenção de encontrar desenhos que possibilitem gerir e organizar a escola para o sucesso.

Para Roldão (1999), existem três princípios de cuja implementação dependerá uma melhor resposta curricular:

- Princípio da equidade (garantir aprendizagens comuns a todos);
- Princípio da transformação estruturante (investir na mudança do conceito de currículo – escola e professores afastando-se da visão influente centralista);
- Princípio da ação (os processos adotados pelos professores devem assegurar aprendizagens significativas a todos os alunos).

2. DIFERENCIAÇÃO CURRICULAR

O direito de acesso à escola é um dos princípios elementares que se encontram na génese das leis educativas de muitos países. Mas a heterogeneidade do público escolar atual numa turma torna árduo o processo de delinear um trajeto de atuação e a questão que se coloca é a seguinte: como dar resposta às expectativas e direitos perante a diversidade no domínio da educação?

À escola se exige que responda à multiplicidade das necessidades educativas dos alunos, seja de carácter identitário, comportamental ou de desempenho. Aí se põem em prática estratégias que visem promover o máximo desenvolvimento que os alunos consigam alcançar. Não é compreensível que os alunos se autoexcluem ou sejam excluídos por características que lhes são inerentes como: identidade, pertença a determinado grupo cultural, social ou étnico, capacidades cognitivas ou fragilidades próprias. A escola deve procurar soluções para não desencadear, ela mesma, mais exclusão do que aquela que, tendencialmente, se reproduz no plano social.

Zabalza (1999) considera que um dos pré-requisitos para analisar a questão da diversidade dentro das escolas reside no próprio conceito de diversidade, cujo significado é complexo e tem sido ampliado e enriquecido ao longo dos anos. Assim, ao falarmos em diversidade, podemos referir-nos a diferentes tipos de situações, dependendo do grau de diferença que apresentem. O mesmo autor caracteriza a diversidade estabelecendo quatro níveis, correspondendo cada um deles a diferentes respostas.

- Primeiro nível: Heterogeneidade normal e positiva - grupo de alunos com interesses, qualidades e disposições diferentes (gostam de diferentes temas, atividades); a resposta estará numa organização curricular flexível;
- Segundo nível: Acumulação progressiva de diferenças no desenvolvimento e desempenho escolar à medida que a escolaridade avança - grupo de alunos com clivagens de desempenho diferentes (existência de dificuldades no trabalho ao nível do currículo formal ou enunciado); a resposta a este tipo de diversidade estará uma intervenção positiva preventiva, com recurso a estratégias remediativas (atividades de recuperação, apoio socioeducativo, por exemplo);
- Terceiro nível: Inclusão de alunos com dificuldades nas competências básicas (conhecimentos linguísticos e matemáticos) - traz constrangimentos na adaptação escolar e nas inter-relações e progressão nas aprendizagens; a resposta a esta diversidade exige medidas curriculares e organizacionais de forma a reajustar um tipo de trabalho em que todos possam participar;
- Quarto nível: Conjunto de alunos com NEE em condições de se integrarem na turma - o objetivo visa o enriquecimento mútuo dos alunos graças à convivência; este tipo de diversidade implica o recurso a sistemas específicos de apoio de nível mais especializado.

Assim, será importante reter que o enfoque dado à diversidade faz crescer a sensibilidade em relação ao “outro” e às suas necessidades. A Escola que se deseja deverá ter a sensibilidade e o saber para não punir duplamente aqueles que trazem consigo um historial de reprodução marginalizadora de vária ordem (familiar, escolar, etc.).

Porém, Zabalza (1999) acrescenta que as várias respostas possíveis à questão da diversidade nunca são plenas. Eis uma das questões a que devemos dar atenção: que respostas organizacionais são mais viáveis e eficazes à diversidade nas escolas? Parece evidente que a situação não se resolve por mero compromisso individual, mas por um envolvimento de toda a escola e de todos os mecanismos institucionais (criação de mudanças organizacionais, processos de formação, iniciativas de desenvolvimento de recursos especificamente voltadas para este alvo) decorrentes e necessários para fazer da diversidade uma parte normal da vida escolar.

Com efeito, a concretização nos processos de ensino e de aprendizagem centrados nos alunos e nas suas características pessoais e coletivas, face à heterogeneidade, avivou a necessidade de proporcionar condições de aprendizagens para todos (Coelho, 2010).

Segundo Leite (1999),

“(…) numa igualdade pensada sob o prisma da democraticidade, apela-se à resolução das situações de desigualdade “natural” (as diferenças existentes na sociedade) e, para isso, propõe-se que sejam tidas em conta essas diferenças e particularismos, de modo a caminhar-se para uma real igualdade de oportunidades”.

A mesma autora defende que...

“(…) enquanto as práticas de formação escolar que se orientam pela tese da cultura universal e única, ou seja, práticas monoculturais, olham a diferença como um problema que perturba a existência dessa cultura única, as práticas que reconhecem a existência de culturas diversas, o direito à diferença e o enriquecimento que pode advir da diversidade olham a diferença como característica do próprio tecido social e algo que potencia, nas escolas, a vivência de relações de troca e de reciprocidade” (Leite, 1999).

A “diversificação e diferenciação tornaram-se, por consequência, palavras-chave do processo de mudança em que a escola está envolvida”(Coelho, 2010, p.16) e a problemática da diversidade da população escolar levou a que o conceito de diferenciação adquirisse uma crescente centralidade, quer no plano da política e do discurso educativo, quer no da prática docente (Roldão, 2003).

Desde o último quartel do século XX até agora, muitas iniciativas procuraram dar resposta à diversidade e ultrapassar a lógica uniformizadora e centralista que caracterizou o currículo do ensino básico.

A diferenciação, uma das soluções, parece indicada como caminho a seguir e, nesse intuito, é apoiada por muitos autores. São, contudo, diversas as percepções de diferenciação encontradas e também as formas como têm sido aplicadas.

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

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

Ainda para Roldão (2000), cit. por Sousa (2010, p. 17), a diferenciação curricular é:

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

O mesmo autor defende igualmente a diferenciação curricular “enquanto fenómeno que pode emergir de forma contínua e não necessariamente padronizada ou categorial, através de práticas docentes atentas à experiência de cada aluno (...)” (Sousa, 2010, p.17). Nesta perspetiva, a diferenciação curricular constitui a “regra para todos os alunos e não a exceção para os alunos com problemáticas específicas” (Leite, 2010, p. 7).

Roldão (1999) declara que:

“Garantir maior equidade social exige que se diferencie o currículo para aproximar todos os resultados de aprendizagem pretendidos, já que o contrário – manter a igualdade de tratamentos uniformes para públicos diversos – mais não tem feito que acentuar perigosa e injustamente as mais graves assimetrias sociais” (p. 39).

Torna-se necessário identificar as dissemelhanças entre os alunos e considerar as suas diferenças culturais, proveniências sociais e experiências de vida, ritmos de trabalho, tipos de dificuldades de aprendizagem, nos processos de desenvolvimento curricular.

Gonçalves e Trindade (2010) admitem que a diferenciação enriquece a proposta curricular, aumentando o número de alternativas na ação formativa e garantindo assim melhores condições de adaptação às necessidades e expectativas particulares de cada aluno.

Esta diferenciação assume o professor como agente e ator do currículo, intervindo em dois planos: por um lado, na construção, pois analisando criticamente o currículo oficial, desconstrói-o para o reconstruir dentro da diversidade contextual, na qual se encontra; por outro, é o seu agente da ação (Gonçalves e Trindade, 2010).

Na verdade, a diferenciação tem existido nos vários níveis de decisão do sistema educativo, com características diferentes:

- **no sistema educativo** (criação de vias diferenciadas);
- **na escola** (utilização de diferentes abordagens curriculares em grupos específicos ou para alunos individuais);
- **na sala de aula** (adequação de estratégias, atividades, recursos) (Leite, 2011).

No sistema educativo, a diferenciação curricular implica a criação de vias curriculares diferentes para determinado tipo de público, encaminhando-se diferentes alunos para percursos de estudo que fogem às vias regulares, as quais, segundo Sousa (2007) variam quanto ao prestígio que lhes é reconhecido socialmente.

Os Cursos de Educação e Formação (CEF) constituem um exemplo de vias diferenciadas ao nível do sistema educativo. Foram criados com a finalidade de dar resposta a alunos que, por não se enquadrarem no ensino regular, necessitam de uma via diferenciada para concluir a escolaridade obrigatória, através de um percurso flexível e ajustado aos seus interesses, e (quem sabe) prosseguir em estudos ou formação que lhes permita uma entrada qualificada no mundo profissional.

A escola de hoje requer dos jovens que entram no mercado de trabalho um maior nível de competências, que antigamente pertenciam a uma elite, pelo que lhe compete dar a todos uma formação qualificada e competitiva, mas também uma correspondente formação intelectual e académica (Paszkievicz, 2007).

Na escola, a diferenciação curricular apresenta-se através da utilização de diferentes abordagens curriculares em grupos específicos ou individualmente. Com efeito, o atual regime de autonomia, administração e gestão das escolas tende a afirmar uma maior eficácia e adequação aos públicos, traçando caminhos diferenciados dentro de limites nacionalmente definidos (Roldão, 1999).

São várias as opções formativas que pretendem resolver os problemas reais num processo aberto, com uma estrutura inacabada, suscetível de modificações. Os currículos alternativos, as adequações curriculares e os currículos específicos individuais fazem parte de medidas de diferenciação curricular ao nível da escola, no sistema educativo português.

Os currículos alternativos (CA) destinam-se a grupos específicos de alunos do ensino básico com percurso escolar irregular, nomeadamente insucesso escolar repetido e risco de abandono da escolaridade básica. Este tipo de currículos visa encontrar soluções adequadas à

diversidade de casos de alunos que não se integram no ensino regular, procurando através do desenvolvimento de competências básicas e áreas de interesse, motivá-los para aprendizagens cognitivas e favorecer o seu desenvolvimento pessoal. As atividades desenvolvidas neste contexto são de carácter mais prático, respondendo às características e aos interesses do público-alvo. A frequência nos currículos alternativos envolve a realização de um estágio, que se revela fortemente motivante para a concretização da escolaridade obrigatória e, em alguns casos, para o prosseguimento de estudos em áreas profissionais específicas (Despacho nº 22/SEEI/96).

É de realçar que os CA têm como consequência direta o afastamento do aluno da sequencialidade do ensino básico, conduzindo-o a uma situação específica a analisar com particular atenção (Afonso, 2000).

Inerente a este processo, cresce o papel do professor, quanto às possibilidades de exercício de diferentes poderes de decisão curricular. Um CA exige uma relação estreita entre as necessidades dos alunos e os objetivos que lhes são propostos. Tal situação reforça a dimensão da individualização, assumindo-se como uma rutura com o currículo uniforme. O domínio dos objetivos a propor alarga-se e ganha raízes na ideia de que a escola pode e deve ser um local de outras atividades, além das académicas formais. O espaço escola, enquanto local de socialização, é muito importante na aquisição de saberes funcionais para a vida prática quotidiana. O CA constitui-se como um interface entre a escolaridade e a vida adulta (Afonso, 2000).

Quanto à diferenciação curricular em sala de aula, envolve a operacionalização de formas pelas quais o aluno chegue até ao currículo formal com as suas especificidades, maximizando assim a possibilidade de atingir bons resultados escolares (Sousa, 2007).

A diferenciação curricular adequada aos alunos pressupõe que o professor assuma uma ação curricular deliberativa, isto é, que tome decisões curriculares em função de alunos precisos, os quais, pela diversidade das suas características, necessitam de respostas diferenciadas (Sousa, 2010).

“(…)a diferenciação curricular é, no fundo, uma estratégia que articula o currículo formal com as características específicas de cada aluno, compatibilizando-as. Não deve ser o aluno a adaptar-se ao currículo, mas sim o inverso. O currículo deverá ser um terreno de complexidade a desmontar e reconstruir passo a passo, indo ao encontro de uma lógica mais construtivista e interpretativa” (Silva, 2011).

A problemática curricular clássica do “ensinar o quê, a quem, para quê e como” (Roldão, 2003) reequaciona a urgência de responder a estas questões à luz da diversidade atual dos alunos.

Segundo Sousa (2002), o professor é o elemento forte envolvido na resposta à diversidade: a ele se dá a possibilidade de construir uma ponte entre as diferenças culturais, pessoais e sociais presentes que contribua para aproximar, unir, as várias dissemelhanças e tornar a escola um espaço de partilha de pluralismos, com expressão nos percursos e processos de aprendizagem para todos. O docente torna-se promotor de uma educação inclusiva, respeitando a diversidade que tem presente, e utilizando-a como fonte enriquecedora no seu trabalho.

Neste contexto, ao invés de um estigma, a diversidade é considerada uma mais-valia, porque:

“(…) as complementaridades das características de cada um nos permitem avançar, em vez de serem vistas como ameaçadoras, como um perigo que põe em risco a nossa própria integridade, apenas porque ela é culturalmente diversa da do outro, que temos como parceiro social” (César, 2003, p. 119).

No entanto, apesar da evidência da variedade de estilos de aprendizagem no grupo com o qual trabalham, existem ainda, por parte dos professores, resistências claras na adequação das práticas: muitos esperam que os alunos de uma turma consigam atingir os mesmos objetivos, com o mesmo ritmo de trabalho, através das mesmas atividades e sob a mesma lógica de ensino (Rebelo, 2011).

Na perspetiva oposta, face à diversidade, o professor enfrenta o facto de se obrigar a planear o trabalho mediante o perfil de aprendizagem dos alunos. Neste ponto, inúmeros autores consideram a “importância da diferenciação pedagógica, nomeadamente, (Morgado, 1999; Niza, 1996; Postic, 1995; Perrenoud, 2000) entendida como gestão das interações e atividades para que cada aluno seja, o mais frequentemente possível, confrontado com situações didáticas que são fecundadas para si” (Aleixo, 2005, p.32).

Alguns autores usam o termo diferenciação pedagógica com o sentido que até aqui temos dado ao termo diferenciação curricular, abrangendo, portanto, alterações em todos os elementos do currículo. Outros autores, pelo contrário, consideram que o termo diferenciação pedagógica abrange apenas os processos através dos quais se adequam estratégias, atividades e recursos, centrando-se, portanto, no trabalho pedagógico em sala de aula.

Para os primeiros, a diferenciação pedagógica tem como objetivo geral o sucesso educativo de cada aluno, na sua diferença. Consiste num processo de educação global e complexo em que este, em todas as suas manifestações, é o núcleo que conduz as ações e atividades realizadas nas escolas (Boal, Hespanha e Neves, 1996, cit. in Gonçalves e Trindade, 2010), explicitando e validando uma análise aguçada dos mecanismos geradores das

desigualdades, já que são eles que se trata de neutralizar (Perrenoud, 2000, p. 17 cit. in Gonçalves e Trindade, 2010).

Os segundos denunciam que o uso do termo diferenciação pedagógica tem correspondido, na maior parte das vezes, a uma focalização nas decisões microcurriculares, isto é, aquelas que são tomadas ao nível de sala de aula, evitando-se assim questionar e atuar sobre o currículo, no seu todo. Sousa (2010, p. 21) considera que a diferenciação pedagógica...

“(...) poderá constituir uma forma de diferenciação curricular, situada a um nível de decisão microcurricular, desde que não se limite a uma simples diferenciação de estratégias de ensino visando a consecução de determinados objetivos cuja seleção nunca se questiona”.

Przesmychi (2000, cit. in Gonçalves e Trindade, 2010) define a pedagogia diferenciada como um processo que se desenrola num ambiente de aprendizagens aberto, onde estas são explicitadas e identificadas de modo a que os alunos aprendam “segundo os seus próprios itinerários de apropriação dos saberes e do fazer” (p. 2067).

“Os princípios subjacentes à prática da pedagogia diferenciada são: a) uma sala de aula onde se diferenciam as situações de ensino e aprendizagem, caracteriza-se pela flexibilização do processo de intervenção pedagógica que aí ocorre (o tempo, materiais, metodologias de ensino, etc. podem ser usadas de variadíssimas formas); b) a diferenciação do processo de intervenção pedagógica decorre da avaliação eficaz e contínua das necessidades dos alunos; c) uma organização flexível dos tipos de agrupamentos dos alunos necessários para realizar as suas atividades académicas permite que estes acedam a uma ampla variedade de oportunidades de aprendizagem e propostas de trabalho; d) todos os alunos trabalham consistentemente com propostas de trabalho e atividades adequadas e desafiantes; e) os alunos e os professores são colaboradores no âmbito do processo de aprendizagem” (Gonçalves e Trindade, 2010, p.2067/2068).

Ora, a diferenciação pedagógica opõe-se à uniformização dos conteúdos e condena a uniformidade de ritmos, métodos, didáticas e práticas pedagógicas. Podemos, portanto, sintetizar que a diferenciação pedagógica é um procedimento que procura um conjunto diversificado de meios e processos de ensino e de aprendizagem, com o fim de permitir que alunos agrupados na mesma turma, alcancem objetivos comuns por caminhos diferentes (Gomes, 2001).

Esta visão de diferenciação pedagógica destaca o papel do professor como planificador de respostas que possibilitem aprendizagens significativas nos alunos – autores das suas aprendizagens e parceiros do professor e dos colegas, contrariando o sentido tradicional da docência.

“ É necessário que o professor mude o seu papel dentro da sala de aula, não sendo o monopolizador do saber. Há que dar lugar ao aluno para que ele próprio procure o saber e execute as etapas necessárias à sua apropriação” (Sanches, 1996, p. 42).

Para que tal aconteça, é imprescindível que os docentes tenham em conta as características individuais dos alunos e os seus ritmos de aprendizagem aquando da escolha

dos métodos e processos de ensino e, desta forma, concretizarem a aceitação da diferenciação como realidade iniludível perante a qual há que encontrar soluções e estratégias adequadas (Silva, 2011). A evolução dos alunos nas aprendizagens e o conseqüente sucesso académico baseado no currículo comum dependem da eficácia do ensino.

Piaget reconhecia que “a realidade dolorosa da Pedagogia, assim como da Medicina e outros ramos do conhecimento que abrigam ao mesmo tempo em si arte e ciência, é o facto de os melhores métodos também serem os mais difíceis” (Piaget, 1969, cit. in Tomlinson, 2008, p.59).

3. CURRÍCULO E INCLUSÃO DE ALUNOS COM NEE

O facto de se favorecer o acesso à escola a todas as crianças e jovens foi uma notável evolução nos últimos tempos. A Declaração de Salamanca preconiza-a, defendendo que todos os alunos devem aprender juntos, independentemente das dificuldades ou diferenças que apresentem.

A sua palavra de ordem é inclusão: “um movimento educacional, social e político que defende o direito de todos os indivíduos a participarem, de forma consciente e responsável, na sociedade de que fazem parte, e a serem aceites e respeitados” (Freire, 2008, p.5) naquilo que os distingue dos demais.

Na educação, a inclusão relaciona-se com “o direito de todos os alunos a desenvolverem e concretizarem as suas potencialidades, assim como à oportunidade de adquirirem competências que lhes permitam exercer direitos de cidadania, através de uma educação de qualidade” (Freire, 2008, p.5), talhada de acordo com as suas necessidades específicas (Freire, 2008).

O desenvolvimento de uma educação inclusiva obriga a mudanças organizacionais e funcionais em diferentes níveis do sistema educativo, na articulação dos diversos agentes educativos, na gestão da sala de aula e do currículo.

Freire (2008) defende que os problemas na implementação dos ideais inclusivos se prendem com a definição do conceito de “inclusão”, uma vez que nem todos os profissionais de educação o interpretam da mesma maneira. Torna-se, por isso, crucial clarificar os princípios inclusivos, como refere Rodrigues (2000):

“A Educação Inclusiva é comumente apresentada como uma evolução da escola integrativa. Na verdade, ela não é uma evolução, mas uma rutura, um corte, com os valores da educação tradicional. A Educação

Inclusiva assume-se como respeitadora das culturas, das capacidades e das possibilidades de evolução de todos os alunos. A Educação Inclusiva aposta na escola como comunidade educativa, defende um ambiente de aprendizagem diferenciado e de qualidade para todos os alunos. É uma escola que reconhece as diferenças, trabalha com elas para o desenvolvimento e dá-lhe um sentido, uma dignidade e uma funcionalidade” (cit. in Freire, 2008, p.7).

A inclusão sustenta a garantia de que todos os alunos, independentemente das suas características e diferenças, tenham acesso a uma educação de qualidade e a oportunidade de vivenciar experiências significativas. “Numa perspetiva de inclusão, a equidade educativa não se atinge desenvolvendo currículos diferentes para alunos com desvantagens marcadas” (Freire, 2008, p.9) ou baixando as expectativas relativamente a estes; pelo contrário, pretende-se que todos os alunos acedam a um mesmo currículo e, para tal, é essencial a criação de condições promotoras de equidade.

Segundo o mesmo autor, aceitar a diferença numa perspetiva inclusiva, implica reconhecer em cada criança estilos e ritmos de aprendizagem distintos, interesses, motivações e projetos de vida diversos, e adequar a cada uma estratégias e recursos educativos de forma a promover o seu desenvolvimento global.

Com a inclusão, há uma nova forma de compreender as dificuldades educacionais. O problema já não reside no aluno, mas na forma como a escola se organiza e funciona. Tal como refere Bénard da Costa (1996):

“(…) perante um problema de insucesso escolar, não se trata unicamente de saber qual é o défice da criança ou o problema da sua relação familiar ou do seu percurso educativo, mas trata-se de saber o que faz o professor, o que faz a classe, o que faz a escola para promover o sucesso desta criança” (p.153, cit. in Freire, 2008, p.10).

Torna-se incontornável deixar de assinalar o documento *Warnock Report*, marco importante que surge no Reino Unido, em 1978, sustentando a ideia de que a diferença não é sinónimo de incapacidade. Este relatório trouxe propostas no sentido de ampliar os conhecimentos dos alunos que apresentam diferenças e facultar a sua participação na sociedade, de forma o mais possível ativa e autónoma, desvalorizando a distinção entre crianças “normais” e crianças “diferentes/deficientes”. Segundo o mesmo, “descrever alguém como sendo deficiente não significa nada no que respeita ao tipo de ajuda educativa e conseqüentemente aos meios a pôr em ação” (p. 37), salientando assim a necessidade de a escola encontrar formas curriculares que deem resposta a todas as crianças, independentemente das suas dificuldades.

Este documento clarifica o conceito de Necessidades Educativas Especiais (*special educational need*), considerando NEE as que requerem:

- “a disponibilização de meios especiais de acesso ao currículo;
- a elaboração de currículos especiais ou adaptados;

- a análise crítica sobre a estrutura social e o clima emocional nos quais se processa a educação” (Warnock Report, 1978, cit. in Cunha, 2010, p. 26).

Esta definição abrange todos os alunos que ao longo do seu percurso escolar precisam de apoio especial, temporária ou permanentemente, e altera a perspetiva como eram encarados. Deixa de se colocar a tónica nas perturbações apresentadas pelos alunos para valorizar as respostas que as escolas oferecem ao seu desenvolvimento (Madureira e Leite, 2003).

O *Warnock Report* realça ainda o facto de as NEE passarem a ser equacionadas face ao currículo . Esta situação responsabiliza decisivamente a escola pela aprendizagem dos alunos com problemáticas específicas.

Em 1981, o *Education Act* (EUA) considera que “uma criança tem necessidades educativas especiais se tiver dificuldades de aprendizagem que obriguem a uma intervenção educativa especial, concebida especificamente para ela” (cit. in Sanches & Teodoro, 2006, p. 64).

Este documento explicita que existem problemas de aprendizagem quando a criança apresenta dificuldades maiores, comparativamente a colegas da mesma faixa etária, e/ou também quando apresenta incapacidades que dificultem ou impeçam o uso dos meios educativos oferecidos pela escola.

Para Brennan (1988) cit. por Correia (1997) há uma necessidade educativa especial quando:

“(…)o problema (físico, sensorial, intelectual, emocional, social ou qualquer combinação destas problemáticas), afeta a aprendizagem ao ponto de serem necessários acessos especiais ao currículo, ao currículo especial ou modificado, ou a condições de aprendizagem especialmente adaptadas para que o aluno possa receber uma educação apropriada. Tal necessidade educativa pode classificar-se de ligeira a severa e pode ser permanente ou manifestar-se durante uma fase do desenvolvimento do aluno” (p. 48).

Na perspetiva de Correia (1997, p.48), o conceito de NEE aplica-se a “crianças e adolescentes com problemas sensoriais, físicos e intelectuais e emocionais e, também, com dificuldades de aprendizagem derivadas de fatores orgânicos ou ambientais”.

O autor considera o conceito abrangente, pois engloba “crianças e adolescentes com aprendizagens atípicas”, com complicações significativas em acompanhar o currículo normal. Desta forma, compete à escola educar com sucesso todos os seus alunos, incluindo os que apresentam incapacidades graves: obriga-a adotar modos de funcionamento mais flexíveis, assentes em princípios de inovação e de resolução de problemas, que lhe permitam adaptar-se às novas exigências e condições (Declaração de Salamanca, 1994).

No entanto, é necessário ter em consideração fatores que, no processo de ensino, condicionam o percurso escolar do aluno e, por isso, viabilizam ou não o seu desenvolvimento integral, nomeadamente o professor, os encarregados de educação, a escola e a cooperação entre professores dos ensinos regular e especial.

Neste sentido, o professor e a forma como se envolve no desenvolvimento individual do aluno tornam-se eficazes quando personaliza métodos funcionais que despertam os seus interesses e motivação. O envolvimento parental revela-se igualmente determinante no processo de desenvolvimento do aluno. Lembrar o seu poder é consciencializar a importância do contributo de Pais e Encarregados de Educação, contributo que deve ser fomentado, trabalhado e explorado para que estes se sintam parte integrante do processo educativo dos alunos. A escola dotada de recursos humanos e materiais necessários para uma boa prestação de serviços desempenha também um papel primordial, assim como as interações entre professores de educação especial e do ensino regular, decisivas para o êxito do percurso escolar do aluno.

Sendo todos os agentes educativos fundamentais no trajeto educativo do aluno, a sua coesão reflete-se na qualidade das suas práticas. Contudo, sem dúvida, assiste ao professor um papel singular ao nível das práticas educativas e as suas decisões a nível curricular geram efeitos (negativos ou positivos) no processo de aprendizagem, sobretudo junto de alunos com NEE.

Recorrendo às palavras de Rose (1998, p. 62), “os professores que estão a trabalhar para desenvolver salas de aula inclusivas têm de desempenhar um papel ativo na pesquisa de metodologias práticas que se centrem nas necessidades dos alunos”. Importa encontrar respostas adequadas às suas necessidades específicas, através do envolvimento dos profissionais de educação, organizando recursos, assumindo o compromisso de companheirismo coletivo e garantindo a alunos diferentes o direito ao futuro. Assim, “os professores que trabalham para desenvolver um currículo que corresponda às necessidades de todos os alunos estão a desenvolver um veículo para a inclusão; aqueles que tentam ajustar os alunos às estruturas existentes constituirão, mais provavelmente, uma alavanca para a exclusão” (Rose, 1998, p. 63).

O bom atendimento aos alunos com NEE depende das respostas que lhes são oferecidas e das adequações curriculares que lhes são propostas. Correia (1997) declara que:

“o atendimento dos alunos com NEE num ambiente da escola regular só pode ser levado a bom termo desde que sejam introduzidas no sistema as modificações apropriadas (p. 15). A este conjunto de modificações, recursos e medidas podemos chamar Adequações Curriculares que, segundo Landivar, são as

(...) necessárias realizar nos diferentes elementos do currículo básico para o adequar às diferentes situações, grupos e pessoas para os quais se aplica” (p. 53).

A disponibilização de meios de acesso ao currículo é fundamental no caso de alunos com problemáticas diversas e as adequações curriculares, essenciais face às dificuldades graves que muitos alunos apresentam, no seu desenvolvimento e nas suas aprendizagens (Leite, 2010). De acordo com a mesma autora, a relação entre currículo e o conceito de NEE não é, ainda nos dias de hoje, plenamente assumida pelas escolas, políticas educativas e professores.

A verdadeira inclusão só existirá quando escola e professor se responsabilizarem pela gestão do currículo e o adequarem aos alunos com a diferenciação necessária e pertinente, de forma a responder às necessidades de todos os alunos, independentemente das suas problemáticas.

É determinante que técnicos, docentes e famílias estejam envolvidos e em sintonia na decisão do percurso do aluno, para que fiquem sensíveis e conhecedores do grau de afastamento em relação ao currículo comum. As opções tomadas nestes momentos condicionarão e influenciarão o futuro escolar, profissional e social dos alunos em causa.

O desenho curricular deverá ter em conta objetivos que visem o equilíbrio entre as aprendizagens necessárias a todos os alunos e as necessárias a determinado aluno (Brennan, 1985, cit. in Leite, 2010). O conhecimento das características do aluno (capacidades, experiências, dificuldades, gostos, interesses) revela-se imprescindível para a procura de respostas adequadas, que, no caso de alunos com NEE, pressupõem objetivos, recursos, avaliação, estratégias e atividades diferenciadas face a um mesmo conteúdo.

O sucesso na realização das adequações depende primordialmente da participação e cooperação entre os diversos intervenientes no processo educativo da criança. Quanto mais vasto o leque de conhecimentos de que o professor disponha acerca das características da criança/jovem, maiores as probabilidades de êxito no seu trabalho. Este conjunto de informações servir-lhe-á de orientação para os processos de adequação e modificação do ambiente de sala de aula e para a adoção de estratégias e de atuação que respondam às necessidades físicas, psicológicas e educativas do aluno. Por outro lado, é necessário considerar que as atitudes do professor, que podem facilitar ou dificultar a inclusão, influenciam inevitavelmente os demais alunos (Ferreira, F. & Santos P., 2006).

A falta ou inadequação de respostas curriculares individuais não conduz apenas ao insucesso escolar do aluno, mas igualmente ao insucesso da própria escola inclusiva (Leite, 2010).

As adequações curriculares (AC) organizam um modo de estruturação de caminhos alternativos que possibilitam ao aluno o acesso aos conhecimentos escolares. Terão, pois, em conta as dissemelhanças entre escolas, turmas e alunos e são do dever da escola, enquanto unidade organizativa, e das várias equipas de professores. Assim, as AC devem emergir da comprovação e ponderação da realidade da própria escola e assentar numa planificação de ações apropriadas, com o objetivo de aperfeiçoar os resultados educativos de todos os discentes na sua individualidade.

Por outras palavras, as adequações curriculares pressupõem medidas (alterações ou suplementos ao currículo) com o fim de maximizar o potencial do aluno. São elaboradas tendo como padrão o currículo comum, ou seja, não podem pôr em causa o desenvolvimento das competências terminais de ciclo ou de disciplina, consoante os ciclos de ensino (Leite, 2005). Assim, por adequação curricular entende-se o conjunto de modificações necessárias ao currículo: nos objetivos, nos conteúdos, na metodologia, nas atividades, na avaliação, para atender às necessidades educativas dos alunos. Trata-se de equacionar percursos diferenciados cuja finalidade é a de conseguir que os alunos adquiram as aprendizagens curriculares com uma eficácia que lhes permita um nível de desempenho sociocultural ajustado (Rodrigues, 1997).

Mata (1997, cit. in González, 2002, p.163) considera a adequação curricular como um projeto inovador...

“ (...) que afeta o currículo, as estruturas organizativas da escola e a atuação do docente, na medida em que implica um projeto de mudança para a melhoria das propostas e atuações que resultaram ineficazes, ou seja, não são ajustadas à qualidade desejável. Em outro sentido, a adaptação curricular é um projeto e uma ação de melhoria, em primeiro lugar, do próprio currículo, mas, indiretamente, das competências dos alunos, dos professores e da escola na sua totalidade”.

Para Garrido (1995), as adequações curriculares constituem uma estratégia de planificação e de atuação docente, enquanto processo na procura de respostas às necessidades de aprendizagem de cada aluno, baseado em critérios que pesam na tomada de decisões sobre o que os alunos devem aprender, como e quando e qual a melhor forma de organizar o ensino.

O tipo de adequações difere em função do grau de distanciamento do currículo comum, optando-se pelo maior afastamento apenas em situações em que “as adaptações realizadas em níveis de menor afastamento se mostrem manifestamente insuficientes” (Leite, 2005, p.15), pelo que poderão determinar vários tipos de abrangência:

- Pouco significativas - modificações realizadas apenas nos elementos curriculares a serem planeados para responder à natural diversidade dos alunos, inserindo-

se nos processos de diferenciação pedagógica necessários em todas as salas de aula e não afetando as aprendizagens básicas de cada ciclo de escolaridade;

- Significativas - modificações em alguns elementos curriculares, afetando o percurso de aprendizagem em algumas áreas curriculares, mas não pondo em causa as competências finais de ciclo;
- Muito significativas - modificações que afetam as competências essenciais do ciclo de escolaridade e criam outras, mais adequadas ao aluno, configurando Currículos Específicos Individuais (CEI) (Leite, 2011).

Ao nível das adequações significativas, Leite (2005) defende que as modificações nos conteúdos e objetivos se executem de várias formas, em conformidade com as necessidades individuais específicas do aluno:

- Alterações na sequência ou prioridade de conteúdos e objetivos, valorizando uns em detrimento de outros, ou mudando a sequência da abordagem, face à dificuldade concreta do aluno;
- Introdução de conteúdos ou objetivos intermédios: há alunos que precisam de passar por etapas diferenciadas, intermédias, para atingir o objetivo;
- Substituição de conteúdos e objetivos por outros, quando os primeiros se revelem impossíveis de alcançar;
- Eliminação de alguns objetivos e conteúdos, em situações excecionais; nestes casos, exige-se uma decisão tomada pela equipa multidisciplinar e pela família.

Destes processos, salienta-se a relevância da introdução de competências e conteúdos intermédios. Existe a possibilidade de repartir, ou *esmiuçar*, uma competência, criando outras mais simples, que gradualmente conduzam ao desenvolvimento da competência prevista no início (Santos, 2009, cit. in Ferreira, 2011). Podem, ainda, traduzir-se na dispensa de atividades que se revelem de difícil execução, em função da incapacidade do aluno.

Para a elaboração de adequações curriculares, Gil & Garrido (1995) consideram vários critérios que visam determinar o nível de competência do aluno (especificar com precisão o que o aluno é capaz de fazer, no que concerne aos objetivos dos conteúdos curriculares do seu nível escolar):

- Verificar quais as condicionantes do aluno (identificá-las no seu atual nível de aprendizagem e desenvolvimento, indicando o tipo de pedagogia mais adequado);

- Aproximar o mais possível as adequações dos objetivos e conteúdos ao currículo comum.

Já os Currículos Específicos Individuais (CEI) têm um grau de afastamento do currículo comum bastante acentuado; no entanto, mesmo nestas situações, o currículo comum deve ser o referencial. Quanto maior a problemática do aluno em causa, mais premente se tornará a necessidade de definir competências e objetivos individualizados, diminuindo em proporção inversa, as competências e objetivos do currículo comum (Brennan, 1985, cit. in Leite, 2010).

Os CEI com características funcionais promovem a autonomia e a integração familiar, social e laboral, são adaptados à situação específica de cada aluno, visando conhecimentos e competências úteis ao indivíduo e à vida em sociedade. Incluem áreas do desenvolvimento pessoal e social, atividades da vida diária e de adaptação ocupacional.

CAPÍTULO II – DIFERENCIAÇÃO CURRICULAR NO SISTEMA EDUCATIVO PORTUGUÊS

1. RESPOSTAS CURRICULARES ÀS NEE

Segundo o artigo 73º e 74º da nossa Constituição, a educação é um direito de todos.

“O Estado promove a democratização da educação e as demais condições para que a educação, realizada através da escola e de outros meios formativos, contribua para a igualdade de oportunidades, a superação das desigualdades económicas, sociais e culturais, o desenvolvimento da personalidade e do espírito de tolerância, de compreensão mútua, de solidariedade e de responsabilidade, para o progresso social e para a participação democrática na vida colectiva”(Artigo 73º CRP).

Os princípios educativos resultantes da Conferência de Salamanca (1994) ocupam um lugar privilegiado ao nível do nosso sistema educativo, valorizando-se o modo de preparação das novas gerações para uma futura convivência pacífica entre povos, assente no conhecimento, aceitação e valorização das diferenças (Serrano, 2005).

O Dec.- Lei n.º 6/2001 estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular (aprendizagens, competências e avaliação) do ensino básico. No seu artigo 10º, refere que apenas aos alunos com necessidades educativas especiais de carácter prolongado/permanente são oferecidas adequações curriculares significativas.

Neste contexto, o Decreto-Lei 3/ 2008 de 7 de janeiro, (que revogou o Dec.- Lei 319/91 de 23 de agosto) define os apoios especializados para alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente, clarificando o preâmbulo a sua inserção no paradigma inclusivo e que “os apoios especializados visam responder às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação, num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas (...) dando lugar à mobilização de serviços especializados para promover o potencial biopsicossocial” (Ministério da Educação, 2008, Preâmbulo).

Entre as alterações mais significativas em relação ao normativo anterior (319/91), salientamos o facto de só receberem apoio pela educação especial as crianças com necessidades educativas especiais de carácter permanente (Artigo 2.º, ponto 4). Realçamos também a possibilidade de criação de escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos e escolas para a educação de alunos cegos e com baixa visão, assim como unidades de ensino estruturadas para a educação de alunos com perturbações no espectro do autismo e unidades para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita (Artigo 4.º, pontos 2 e 3). Outra alteração substantiva relaciona-se com a avaliação das crianças, que

deve ter como referência a Classificação Internacional da Funcionalidade e Incapacidade (CIF, Organização Mundial de Saúde), servindo de base à elaboração dos programas educativos individuais.

Assim, a CIF apresenta-se como um sistema de classificação multidimensional e interativo, cujo objetivo não é o estabelecimento de categorias diagnósticas mas a interpretação das características, nomeadamente as estruturas e funções do corpo e a interação pessoa-meio ambiente (atividades e participação). Constitui, ainda, uma linguagem unificada para a funcionalidade e incapacidade humana. A utilização da CIF em processos de avaliação descreve o estatuto funcional da pessoa, valorizando as suas capacidades, os fatores ambientais, as barreiras e os facilitadores da participação social (I Plano de Ação para a Integração das Pessoas com Deficiências ou Incapacidade - I PAIPDI, 2006-2009). De acordo com esta classificação, o termo “incapacidade”, que engloba as limitações funcionais relacionadas com a pessoa e o seu meio ambiente, apresenta-se como mais adequado do que o termo “deficiência”, mais restritivo e menos convergente com a matriz teórica das alterações em curso.

A resposta às necessidades específicas permanentes de cada aluno requer uma programação individualizada e ciclicamente avaliada e reformulada, que, no nosso país, se consubstancia no Programa Educativo Individual (PEI), definido no artigo 8.º do mesmo Decreto-Lei (3/ 2008 de 7 de janeiro).

Podemos definir o Programa Educativo Individual como o conjunto de decisões de uma equipa sobre as respostas educativas mais adequadas para determinado aluno, tendo em conta os resultados da avaliação especializada e a análise dos fatores contextuais facilitadores (Leite, 2010).

De acordo com a legislação, este programa, que integra o processo individual do aluno, apresenta as suas necessidades educativas especiais, identificadas com base na observação e avaliação de sala de aula e nas informações complementares disponibilizadas pelos participantes no processo.

O documento (PEI), desenhado para responder à especificidade das necessidades de cada aluno, é um instrumento fundamental para a operacionalização e eficácia da adequação do processo de ensino e de aprendizagem.

O Dec.-Lei nº3/2008 de 7 de janeiro, no seu artigo 16º, enuncia as medidas educativas a implementar com o objetivo de promover a aprendizagem e a participação dos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente, a saber:

- 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.

No seu artigo 18º-alínea b), referem-se as adequações curriculares como um conjunto de medidas (alterações ou suplementos ao currículo) com o fim de maximizar o potencial do aluno.

Quanto aos alunos com necessidades educativas especiais resultantes de desvantagens sociais e culturais, encontram também respostas diversificadas no contexto educativo, a saber: os planos de recuperação para alunos do ensino básico, os cursos de educação e formação e a constituição de turmas com percursos curriculares alternativos, no âmbito do ensino básico (Despacho Normativo 50/ 2005; Despacho Conjunto n.º 453/ 2004; Decreto-Lei n.º 6/ 2001, com as alterações do Decreto-Lei n.º 209/ 2002).

2. CURSOS DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO (CEF)

Os Cursos de Educação e Formação (CEF) “enquadram-se na Iniciativa Novas Oportunidades, com expressão desde 2005, integrados no Plano Nacional de Emprego e no Plano Tecnológico Português, e destinam-se a jovens e adultos” (Santos, 2009, p.75), com a finalidade de promover o decréscimo do número de jovens no mercado de trabalho sem qualificação e formação profissional. Envolvem alunos com idade igual ou superior a 15 anos, em risco de abandono escolar, em situação de insucesso repetido por desinteresse manifesto pelas atividades académicas e que preferem metodologias de aprendizagem mais concretas (cit. in <http://www.drelvt.min-edu.pt/emnop/dapf-dacef-apresentacao.pdf>). Estes cursos favorecem a concretização da escolaridade obrigatória e a obtenção de uma qualificação profissional através de um currículo diferenciado, num menor número de anos de escolaridade e dirigido para uma vertente mais prática/profissional do que o currículo comum.

Os últimos anos têm sido produtivos no que respeita a legislação que organiza, orienta e regula as Novas Oportunidades, de modo a aproximar o nível de qualificação profissional da população portuguesa dos registados em países mais desenvolvidos.

A Iniciativa Novas Oportunidades é supervisionada pela Agência Nacional para a Qualificação (ANQ) e, portanto, responsável pela fundação, ativação e avaliação dos cursos de natureza vocacional, de dupla certificação (certificação escolar e de qualificação profissional). Estes cursos integrados nos estabelecimentos de ensino básico e secundário, contribuem não só para o sucesso educativo, mas também para uma transição adequada para o mercado de trabalho ou trajetos escolares subsequentes (Santos, 2009).

Os CEF são da responsabilidade do Ministério da Educação (ME) e do Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social (MTSS). Funcionam em estabelecimentos de ensino que se encontram sob a tutela do ME, como: escolas públicas, estabelecimentos do ensino particular e cooperativo, Centros de Formação Profissional e outras entidades formadoras (Direção Geral de Formação Vocacional, 2006, cit. in Santos, 2009).

Assim, o Despacho Conjunto nº 453/2004, DR nº 175, SÉRIE II, de 27 de julho determina que:

“(…) tendo presente o elevado número de jovens em situação de abandono escolar e em transição para a vida ativa, nomeadamente os que entram precocemente no mercado de trabalho com níveis insuficientes de formação escolar e de qualificação profissional, importa garantir a concretização de respostas educativas e formativas, indo ao encontro das diretrizes do Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar.”

Este diploma vem reformular o Despacho Conjunto nº. 279/2002, de 12 de abril, modificando os Cursos de Educação e Formação Profissional e dando lugar aos atuais Cursos de Educação e Formação (CEF), organizados de acordo com um referencial único. Tem por fim harmonizar e uniformizar as referências de formação ministradas, tanto pela rede de escolas públicas, particulares e cooperativas, escolas profissionais e outras entidades formadoras tuteladas pelo Ministério da Educação (ME), como pelos centros de gestão direta e participada no Instituto do Emprego e Formação Vocacional – IEFV. Manteve o espírito do anterior relativamente ao combate ao insucesso e abandono escolar, perspetivando os CEF como medida para abrandar a entrada precoce no mercado de trabalho (Santos, 2009).

As escolas que apostam nesta modalidade de formação passam por um processo de decisões internas e de aprovações efetuadas pelas entidades hierarquicamente superiores, até chegar à organização, implementação e desenvolvimento dos CEF no terreno. Para a seleção dos cursos a implementar, a escola deve ter em conta os interesses dos alunos e as condições técnicas, materiais e humanas de que dispõe.

No Despacho Conjunto n.º 453/2004, de 27 de julho, Artigo 3.º, definem-se as seguintes componentes de formação dos CEF: a formação sociocultural, a formação científica, a formação tecnológica e a formação prática.

As componentes de formação sociocultural e científica são orientadas segundo referenciais e orientações curriculares definidos, consoante a tipologia do curso, pelo Ministério da Educação, através da Direção Geral de Formação (DGFV) e da Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC), que tentam promover a obtenção de competências no âmbito das línguas, cultura e comunicação, cidadania e sociedade e das diferentes ciências. Estas componentes organizam-se por disciplinas ou domínios, visando o desenvolvimento pessoal, social e profissional.

Tal como prevê a legislação:

“(…) as componentes de formação sociocultural e científica organizam-se por disciplinas e visam a aquisição de competências no âmbito das línguas, cultura e comunicação, cidadania e sociedade e das diferentes ciências aplicadas numa lógica transdisciplinar e transversal no que se refere às aprendizagens de carácter instrumental e na abordagem aos temas relevantes para a formação pessoal, social e profissional, em articulação com as componentes de formação tecnológica e de formação prática” (Artigo 3.º do Despacho Conjunto n.º453/2004 de 27 de julho).

No respeitante à componente de formação tecnológica, o mesmo Despacho estabelece a sua organização em unidades ou módulos de formação. Por sua vez, a componente de formação prática encontra-se estruturada num plano individual de formação ou roteiro de atividades, a ser desenvolvida no contexto de trabalho, assumindo a forma de estágio e visando a aquisição e o desenvolvimento de competências técnicas, relacionais, organizacionais e de gestão de carreira, para que os alunos adquiram uma qualificação profissional, facilitando a entrada no mundo do trabalho e promovendo uma formação para o longo da vida (Artigo 3.º, Despacho Conjunto n.º 453 / 2004, de 27 de julho).

De referir que ao longo dos cursos de tipo II, de dois anos, existem momentos de avaliação dos alunos, mas não há lugar a retenção durante o seu decurso. Os mesmos contemplam um estágio de 210 horas em contexto profissional, designado por formação em contexto de trabalho, em que o aluno cumprirá um plano de formação predefinido, elaborado pela equipa pedagógica em articulação com as empresas. O diretor de curso tem vindo a assumir uma função determinante no período de formação dos alunos, na medida em que se constitui como o orientador de estágio da escola, assessorado pelos restantes professores/formadores da componente de formação tecnológica, que procedem ao acompanhamento dos alunos, em articulação com o orientador das empresas.

No percurso de nível de qualificação 2, os alunos estão sujeitos a uma Prova de Avaliação Final (PAF) que permita comprovar e conseqüentemente certificar as várias competências desenvolvidas ao longo dos dois anos do curso. No entanto, citando Santos (2009), se as qualificações atestadas por um diploma são importantes, as competências

adquirem ainda mais valor para os empregadores que colocam à experiência os trabalhadores e decidem da sua contratação, caso fiquem satisfeitos com o desempenho, independentemente da qualificação.

Este percurso obedece a uma carga horária obrigatoriamente respeitada, sob pena de a certificação do curso não ser reconhecida, significando que um professor, além de conceber, planejar, construir, gerir, articular, trabalhar em grupo, terá de se organizar para cumprir escrupulosamente as horas de lecionação determinadas.

No Despacho-Conjunto nº. 453/2004 de 27 de julho, surge a figura do diretor de curso, a que já aludimos, a quem compete assegurar o desenvolvimento do curso tanto a nível pedagógico, curricular, como burocrático, na qualidade de responsável pela coordenação de uma equipa pedagógica que integra os professores das diversas disciplinas, assim como outros profissionais que colaborem na sua concretização.

O Decreto-Lei nº. 396/2007, no artigo 3º, estabelece os conceitos de competência e qualificação, bem presentes nestes cursos.

“Competência é a capacidade reconhecida para mobilizar os conhecimentos, as aptidões e as atitudes em contextos de trabalho, de desenvolvimento profissional, de educação e de desenvolvimento pessoal”.

“Qualificação é o resultado formal de um processo de avaliação e validação, comprovado por um órgão competente, reconhecendo que um indivíduo adquiriu competências, em conformidade com os referenciais estabelecidos. A qualificação está ligada à obtenção de um certificado/diploma comprovativo das competências adquiridas na formação, sendo que estas se expressam na capacidade de colocar em ação os conhecimentos adquiridos” (cit. in Santos, 2009).

A elaboração de planos de estágio com o propósito de desenvolver competências profissionais por parte dos alunos e o facto de os docentes procederem ao acompanhamento da sua formação em contexto de trabalho constituem-se como novidades, tendo por finalidade prepará-los para o mercado de trabalho e percursos formativos posteriores.

Todas estas funções, associadas à articulação interdisciplinar dos referenciais de formação, pressupõem a conceção e a gestão curricular, tanto ao nível da equipa pedagógica como individualmente, exigindo, portanto, a colaboração entre pares e aos docentes a capacidade de tomar decisões curriculares fundamentadas.

De acordo com as diretrizes da Direção Regional de Educação de Lisboa e Vale do Tejo (DRELVT), os alunos com NEE podem integrar turmas CEF, obtendo uma dupla certificação, desde que não haja alteração do programa curricular do curso, no que se refere a objetivos, conteúdos e competências.

A legislação indica que estes alunos são abrangidos por medidas de apoio do Decreto - Lei n.º3/2008, de 7 de janeiro, alterado pela retificação n.º 10/2008, de 7 de março, tais como:

apoio pedagógico personalizado, adequações no processo de avaliação ou tecnologias de apoio.

Os alunos com NEE de caráter permanente, com currículos específicos individuais, poderão frequentar um CEF, contudo obtêm apenas um certificado de frequência do curso, eventualmente com avaliação qualitativa. O acompanhamento do percurso formativo de cada aluno, visando a promoção do seu sucesso educativo, exige dos professores conhecimentos relativos a processos de aprendizagem diversificados, assim como ao nível da diferenciação pedagógica, respeitando a diferença e o indivíduo. Para a avaliação das aprendizagens dos alunos, prevê-se a criação de dispositivos e instrumentos de avaliação diferenciados, na organização de materiais adequados aos processos formativos.

II ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

No presente capítulo desenvolveremos o enquadramento metodológico adotado no estudo, especificando o problema que motivou a investigação, assim como a fundamentação das opções metodológicas, critérios na seleção dos participantes, processos e métodos de recolha e tratamento de dados.

1. DEFINIÇÃO DA PROBLEMÁTICA E QUESTÕES ORIENTADORAS

Na escola, instituição complexa, interagem fatores sociais vários: exclusão social, pobreza, intolerância e diversidade. Considerada também um sistema social dinâmico, nela se refletem as alterações culturais da nossa sociedade.

Mas a escola é uma unidade de vida, organizada e estruturada para a existência de possibilidades de aprendizagens para todos os alunos, independentemente das suas dificuldades, diferenças, incrementando, assim, o respeito. Como vimos anteriormente, a população escolar tende a ser cada vez mais heterogénea, mais plural, não só do ponto de vista da origem social, étnica, linguística e da nacionalidade, mas igualmente no que concerne aos seus interesses, motivações e necessidades.

Nesta escola, o professor vê crescer a complexidade das suas funções, que passam sobretudo por formar os alunos, sem exceção, promovendo o desenvolvimento das capacidades e competências sociais, para que possam tornar-se cidadãos do futuro, civicamente responsáveis e ativos na vida em comunidade.

No entanto, como focámos no primeiro capítulo, por tradição, a escola ainda se encontra estruturada e organizada para trabalhar com a homogeneidade. Segundo Correia (2005), é necessário que o professor acione “a utilização de práticas educativas flexíveis e nunca abordagens rotineiras, pouco diversificadas e iguais para todos os alunos (...)”. Da escola de hoje “espera-se que as crianças se desenvolvam segundo os seus próprios ritmos de aprendizagem, pelo que os grupos de trabalho devem ser flexíveis e as estratégias e o material usado, sempre que possível, concretos e estimulantes” (p.41).

De acordo com a Declaração de Salamanca, as escolas “devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos, (...) ” (1994, p. 11/12).

Inerente às práticas de inclusão, surge, portanto, a atenção à diferença, considerando - a não um obstáculo mas fonte enriquecedora no processo educativo, de forma a possibilitar a concretização de princípios tão elementares como justiça e equidade (Ainscow, 1997).

No entanto, a inclusão suscita inúmeras questões a professores e técnicos, pelo que importa absolutamente analisar a realidade, as posições sobre esta filosofia e as práticas que se desenvolvem no seu âmbito.

Assim sendo, as nossas questões e preocupações centrais direcionam-se para a diferenciação e a personalização das aquisições dos alunos dos CEF, o que exige flexibilização na organização das aprendizagens e dos percursos escolares e a construção de alternativas que lhes permitam, por caminhos diferentes, chegar mais além.

Os CEF são vistos, frequentemente, como via de escolarização de segunda qualidade, para onde “se empurram” os alunos que revelam uma característica diferente ou problemática específica (portam-se mal, são violentos, tiveram insucesso escolar repetido ...).

Todos os alunos dos CEF apresentam características especiais e, na sua maioria, são oriundos de famílias em situações frágeis e delicadas a vários níveis (económico, social, pessoal, entre outros). Acontece muitas vezes que o aluno seja mais escolarizado do que os pais, que, por sua vez, se debatem com grandes dificuldades para contribuir de forma efetiva ou significativa em decisões sobre o futuro dos seus educandos. É, pois, neste contexto complexo que os professores dos CEF enfrentam o desafio de “ensinar a todos como se fosse cada um”, ou seja, tendo em conta individualidade e diferenças.

Aos problemas específicos dos CEF, decorrentes dos objetivos para que foram criados, acresce a inserção de alunos com NEE, por ser a única resposta de que a escola dispõe para o efeito. Porém, a inclusão destes alunos constituiu um duplo desafio, dando origem a dificuldades e preocupações adicionais, a nível de planeamento curricular, dinâmica de aula e formas de avaliação.

A nossa motivação nasceu em torno destas preocupações, no sentido de investigar de que forma os professores lidam com a diversidade e com as diferenças, no interior da sua sala de aula, nos CEF.

As interrogações foram crescendo à medida que prosseguiam as discussões sobre conceitos, como: inclusão, escola inclusiva, diversidade, diferenciação, ou seja, acerca da necessidade de dar resposta a um público tão diverso na sua origem, capacidades e formas de aprendizagem. As questões orientadoras deste estudo emergem, por conseguinte, da vivência quotidiana com os professores que trabalham com a turma.

- a) Como percebem os professores do conselho de turma do CEF – AAE (Acompanhante de Ação Educativa) o papel dos CEF no sistema educativo?
- b) Que preocupações e dificuldades sentem os professores na resposta curricular a esta turma em geral e aos alunos com NEE em particular?
- c) Como abordam os docentes a diferenciação curricular e que tipo de adequações fazem, de forma a promover as aprendizagens dos alunos com NEE inseridos na turma?
- d) Qual a perspetiva dos alunos que frequentam o CEF sobre o curso em geral e a forma como é lecionado?

2. OBJETIVOS, NATUREZA E PLANO DO ESTUDO

Na sequência das questões orientadoras mencionadas anteriormente, definimos como objetivo primeiro do presente estudo o de compreender como é que professores e alunos de uma turma de CEF – Acompanhante de Ação Educativa (AAE) perspetivam o currículo, tendo em conta as características da população que frequenta este curso. Deste objetivo geral decorrem objetivos específicos:

- a) conhecer a representação dos docentes e dos alunos sobre os CEF e o seu enquadramento na oferta escolar ;
- b) conhecer a perceção e as práticas dos participantes quanto à inclusão de jovens com NEE nos cursos CEF e às práticas inclusivas;
- c) conhecer conceções e práticas de organização, gestão e adequação curricular nos cursos CEF.

De acordo com os objetivos acima enunciados, o estudo insere-se no paradigma interpretativo e desenvolve-se através de uma metodologia qualitativa. Procurou-se assim captar as representações e perceções dos sujeitos sobre a realidade e o sentido que dão aos seus atos (Bogdan e Bilken, 1994). Este tipo de abordagens caracteriza-se por “(...) uma conceção global fenomenológica, indutiva, estruturalista, subjetiva e orientada para o processo, (...)” (Carmo e Ferreira, 2008, p.177). Com efeito, de acordo com Rey (1998), a investigação qualitativa...

“ (...) substitui a resposta pela construção, a verificação pela elaboração e a neutralidade pela participação. O investigador entra no campo com o que lhe interessa investigar, no qual não supõe o encerramento no desenho metodológico (...) pois a investigação implica a emergência do novo nas ideias do investigador,

processo em que o marco teórico e a realidade se integram e se contradizem de formas diversas no curso da produção teórica.” (p.42).

Ao longo da investigação, quisemos saber o que pensam os professores de um conselho de turma e os respetivos alunos sobre os CEF em geral e, particularmente, sobre a inclusão de alunos com NEE. Deste modo, o trabalho configura um estudo de caso, já que se desenvolve como “uma descrição e análise intensiva e holística de uma única entidade, fenómeno ou unidade social” (Merriam, 1998, p.16).

Ponte (2006), por seu lado, considera que:

“É uma investigação que se assume como particularística, isto é, que se debruça deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única ou especial, pelo menos em certos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico e, desse modo, contribuir para a compreensão global de um certo fenómeno de interesse” (Ponte, 2006, p.2).

Coutinho (2002, p.223) refere que quase tudo pode ser um “caso”:

“um indivíduo, um personagem, um pequeno grupo, uma organização, uma comunidade ou mesmo uma nação! Pode também ser uma decisão, uma política, um processo, um incidente ou acontecimento imprevisto, enfim um sem fim de hipóteses mil!

Num estudo de caso, o objeto tem uma especificidade própria, foca um número limitado de sujeitos, por isso, os resultados apresentados não são passíveis de se generalizar a outros sujeitos em condições semelhantes. Assim sendo, a credibilidade do estudo prende-se por um lado com a validade interna, tendo em conta a correspondência entre os resultados e o dado real e, por outro, com a fiabilidade, decorrente da consistência dos processos de recolha e análise para a produção de resultados estáveis, assegurada pela explicitação do quadro conceptual e pela descrição detalhada dos processos. Como sugere Bassey (1981, cit. in Bell, 1997, p.24), “o facto de um estudo poder ser relatado é mais importante do que a possibilidade de ser generalizado”.

Para esta investigação, procedemos a consulta documental para caracterização da turma, realizámos observações em sala de aula e recolhemos dados de opinião dos professores. A diversidade de fontes e técnicas de recolha de dados permitiu posteriormente a triangulação dos resultados. Segundo Fortin (2003, p.157):

“(…) a validade dos resultados na abordagem qualitativa pode ser assegurada de diversas formas, particularmente efetuando a “triangulação” e obtendo a confirmação da interpretação dos dados por parte dos participantes no estudo, durante ou no fim da análise”.

É uma técnica utilizada em investigações deste tipo, não apenas para assegurar a credibilidade dos resultados mas também para garantir a complexidade, riqueza e profundidade de um estudo desta natureza (Denzin, 1978, citado por Flick, 1998).

Passamos a descrever as várias etapas seguidas ao longo do nosso estudo.

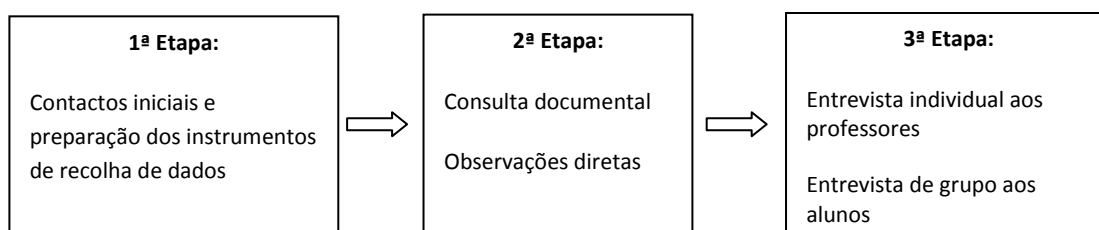
Na primeira, que podemos considerar de preparação, efetuámos os contactos junto da direção da escola, solicitando a respetiva autorização para realizar a investigação e também a dos participantes (professores e alunos). Nesta etapa, procedemos à elaboração de dois guiões de entrevista no sentido de conhecer as perspetivas de docentes e estudantes sobre o currículo e a gestão curricular nos CEF, tendo em conta a diversidade da população que os frequenta.

Na segunda, consultámos a documentação relativa aos alunos e efetuámos observações em sala de aula, com o objetivo de caracterizar a turma CEF – Acompanhante de Ação Educativa e identificar os tipos de interações que nela ocorrem e de práticas desenvolvidas.

Finalmente, realizámos entrevistas aos docentes do conselho de turma e uma entrevista coletiva aos alunos da turma, visando recolher as respetivas perceções sobre os CEF em geral e a inclusão de alunos com NEE em particular.

Sintetizamos o plano geral do estudo na figura que se segue:

FIGURA 1 – Plano geral do estudo



3. PARTICIPANTES

Como referimos, o nosso estudo incidiu numa turma CEF de Acompanhamento de Ação Educativa de um Agrupamento de Escolas, em Lisboa.

A escolha do estabelecimento de ensino prendeu-se sobretudo com questões de ordem prática, pois é o local de trabalho da investigadora. Existe, assim, alguma proximidade com o local e os sujeitos a envolver no estudo. Bogdan e Biklen (1994) designam como cenário ideal para a investigação qualitativa aquele onde o investigador tem facilidade de acesso, é bem aceite e estabelece, à partida, uma boa relação com os informantes, propiciando a recolha de dados de acordo com os interesses da investigação.

Desta forma, a decisão sobre a turma a inquirir orientou-se por critérios de adequabilidade ao estudo e de conveniência, entre os quais se salienta a facilidade de acesso da investigadora aos sujeitos. Trata-se, portanto, de uma amostra de conveniência.

Segundo Carmo e Ferreira (2008),

“na amostragem de conveniência utiliza-se um grupo de indivíduos que esteja disponível ou um grupo de voluntários. Poderá tratar-se de um estudo exploratório cujos resultados obviamente não podem ser generalizados à população à qual pertence o grupo de conveniência, mas do qual se poderão obter informações preciosas, embora não as utilizando sem as devidas cautelas e reservas” (p.215).

Os participantes neste estudo serão os cinco professores do conselho de turma do Curso de Educação e Formação de Acompanhante de Ação Educativa e as onze alunas da turma.

A caracterização mais completa das alunas encontra-se no anexo 1. No quadro seguinte, resumimos alguns dados dessa caracterização.

QUADRO 1 – Caracterização socioescolar das alunas

Alunas	Género	Idade	Origem	Retenções	NEE	Percurso escolar anterior
AS	Feminino	19	Portugal	4x	Sim	PEI (2009) CF
BM	Feminino	17	Portugal	2x	---	PR
CC	Feminino	16	Portugal	3x	---	PR
CG	Feminino	16	Angola	3x	Sim	PEI (2009)
ES	Feminino	16	Cabo Verde	2x	Sim	RTP – CIF (2009)
IR	Feminino	17	Portugal	2x	Sim	PR PIP PEI (2009/ 2010)
IF	Feminino	17	Portugal	3x	Sim	PEI 2005/2006 2006/2007 2007/2008 2008/2009
JR	Feminino	17	Cabo Verde	2x	Sim	PCA PR
LR	Feminino	16	Portugal	3x	---	PR
RS	Feminino	17	Portugal	2x	---	PR
VS	Feminino	17	Portugal	3x	---	PR

Legenda: **PEI** – Programa Educativo Individual; **CF** – Currículo Funcional; **PR** – Plano de Recuperação; **RTP** – Relatório Técnico Pedagógico; **CIF** – Classificação Internacional de Funcionalidade; **PCA** – Percurso Curricular Alternativo.

A turma CEF de Acompanhante de Ação Educativa, inicialmente constituída por treze alunos, tem atualmente onze, visto que dois, com níveis muito elevados de absentismo, desistiram.

Como o quadro mostra, a turma é formada por elementos do sexo feminino, cujas idades se situam entre os 16 e os 18 anos, sendo a média de 16,8. Das onze alunas, seis apresentam NEE.

Todas as alunas da turma sofreram duas ou mais retenções no seu percurso escolar, tendo a escola procurado respostas curriculares diferenciadas: programas educativos individuais (PEI) e definição das respetivas medidas educativas, no caso das alunas com NEE; planos de recuperação, para as restantes. Os PEI existentes dizem respeito ao ano ou anos letivo(s) antes da entrada nos CEF.

Analisando os processos das alunas, concluímos que as famílias se caracterizam maioritariamente, por apresentar carências sociais, culturais e económicas, por vezes muito acentuadas. A maior parte provém de bairros sociais e tem estruturas familiares diversas: há alunas que vivem com os pais e irmãos, outras com a mãe, o padrasto e os irmãos e outras ainda em famílias monoparentais com os irmãos. Uma das jovens é adotada.

Segundo os processos individuais, as alunas manifestam características diversas, designadamente problemas comportamentais, dificuldades de aprendizagem, forte desinteresse e desmotivação para o mundo da escola, baixa autoestima, falta de expectativas relativamente à aprendizagem e ao futuro, comportamentos *borderline*, limitações cognitivas e intelectuais, problemas nas funções mentais globais, dificuldades no relacionamento social.

Para além das alunas, participaram no estudo os seus professores, que lecionam as disciplinas do CEF: Matemática, Português/Inglês, Educação Física, Tecnologias de Informação e Comunicação e Higiene Segurança e Saúde no Trabalho. No quadro seguinte resumimos os dados de caracterização dos professores.

QUADRO 2 – Caracterização socioprofissional dos professores

Professores	PM	PTIC	PHSST	PLP	PEF
Idade	66 Anos	36 Anos	48 Anos	40 Anos	49 Anos
Sexo	Feminino	Masculino	Feminino	Feminino	Masculino
Habilitações Académicas	Licenciatura em Ciências Matemáticas/ Mestrado em Análise e Organização do Ensino	Licenciatura em Educação Visual e Tecnologia com variante de primeiro ciclo	Licenciatura em Informática de Gestão/Curso nível 5 em Segurança e Higiene no Trabalho	Licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas, Estudos Portugueses e Ingleses	Licenciatura em Educação Física – ramo de futebol
Situação Profissional	Quadro de escola	Contratado	Contratada	Quadro de Zona Pedagógica	Quadro de Zona Pedagógica
Tempo de Serviço	40 Anos	9 Anos	8 Anos	16 Anos	27 Anos
Disciplina	Matemática	TIC	TIC; HSST	Português e Inglês	Educação Física
Experiência	Ao longo dos	Ao longo dos	Ao longo dos	Ao longo dos	Ao longo dos

com NEE	alunos	anos com alunos NEE integrados nas turmas regulares	anos com alunos NEE integrados nas turmas regulares	anos com alunos NEE integrados nas turmas regulares	anos com alunos NEE integrados nas turmas regulares	anos com alunos NEE integrados nas turmas regulares
Anos de docência CEF	de nos	4 anos	4 anos	6 anos	2 anos	4 anos

Conforme se verifica, trata-se de um grupo heterogéneo, dada a amplitude das variáveis em idade (36 e 66 anos) e tempo de serviço (8 e 40 anos). No entanto, em qualquer dos casos, a formação inicial é direcionada para as disciplinas que lecionam no Curso de Educação e Formação. De notar ainda que um dos docentes tem o grau de mestre e dois são contratados.

Destaque-se o facto de quase todos já terem vivido a experiência de trabalhar com alunos com NEE, o que revela a inclusão crescente dos alunos em causa no sistema de ensino português.

O tempo de docência nos CEF oscila entre dois e seis anos, o que assinala alguma experiência de trabalho com este tipo de população e de currículo.

4. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA E TRATAMENTO DE DADOS

Como aludimos anteriormente, a recolha de dados realizou-se através de consulta documental, observações diretas em sala de aula e entrevistas aos professores e alunos.

Consulta Documental

A consulta documental, uma das técnicas fundamentais para a pesquisa em ciências sociais, possibilita a recolha de informação complementar, imprescindível à compreensão global do contexto em análise. Segundo Quivy (1998, p.201), dois motivos levam o investigador a recolher documentos: “ou tenciona estudá-los por si próprios (...) ou espera encontrar neles informações úteis para estudar outro objeto (...)”.

Saint-Georges (1997, p.30) considera que “a pesquisa documental se apresenta como um método de recolha e de verificação de dados: visa o acesso às fontes pertinentes, escritas ou não e, a esse título, faz parte integrante da heurística da investigação”.

A nossa consulta documental teve como objetivo recolher informações precisas acerca das características dos alunos da turma em estudo, pelo que nos debruçámos essencialmente

sobre os respetivos processos individuais. Para tal, elaborámos a grelha em anexo 1, utilizada para a caracterização dos alunos participantes.

Observação Naturalista

Neste estudo, procedemos à observação direta em três aulas de diferentes disciplinas e professores, (ver protocolos das observações naturalistas em anexos 2,3 e 4) com a finalidade de verificar e analisar a dinâmica da situação, os comportamentos e as interações dos participantes, o tipo de estratégias utilizadas e as propostas de atividades.

“A observação é uma etapa intermédia entre a construção dos conceitos e das hipóteses, por um lado, e o exame dos dados utilizados para as testar, por outro”. (Quivy & Campenhoudt, 1998, p.155). Na verdade, segundo estes autores, “os métodos de observação direta constituem os únicos métodos de investigação social que captam os comportamentos no momento em que eles se produzem e em si mesmos, sem a mediação de um documento ou de um testemunho” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p.196).

Optámos por esta técnica por sabermos que permite ao investigador “estar atento ao aparecimento ou à transformação dos comportamentos, aos efeitos que eles produzem e aos contextos em que são observados” (Quivy e Campenhoudt, 1998, p. 196), numa perspetiva que conduz à “(...) recolha direta de informações”, apelando ao “(...) sentido de observação” do investigador (Quivy e Campenhoudt, 1998, p. 164).

De entre as formas de observação direta, a observação naturalista é a que permite captar o *continuum* das situações e acontecimentos tal como ocorrem, acumulando os dados sequencialmente e sem seleção de comportamentos a observar, e Estrela (1994, p. 45-46) afirma que “é a forma de observar o comportamento e as interações à medida que vão acontecendo, presenciados pelo próprio observado (...) o estabelecimento de «biografias», construídas a partir do que o observador vê”.

O observador na sala assumiu uma atitude distanciada, com o fim de, tal como diz Estrela (1994), “passar despercebido” e exercer a menor influência possível no fenómeno em estudo.

Tendo em conta os objetivos do estudo e as características do material recolhido no protocolo de observação naturalista, para a análise das observações elaborou-se uma grelha com os seguintes parâmetros: **Período Prévio, Tópico da Aula, Exploração do Tópico, Comportamentos e Atitudes do Professor Face ao Grupo, Comportamentos e Atitudes dos Alunos, Comportamentos e Atitudes dos Alunos com NEE, Comportamentos e Atitudes do**

Professor Face ao Aluno com NEE, Comportamentos e Atitudes dos Restantes Alunos Face aos Alunos com NEE e Síntese da Adequação do Ensino aos Alunos com NEE. Pretendemos assim construir o quadro geral da situação, de forma a captar simultaneamente a sequência de atividades em cada aula, as interações ocorridas e facilitar ainda a comparação entre as aulas presenciadas.

Entrevista e análise de conteúdo

De modo a concretizarmos a nossa investigação, recolhemos ainda dados através de entrevista, que constitui:

“(…) um método de recolha de informações que consiste em conversas orais, individuais ou de grupos, com várias pessoas selecionadas cuidadosamente, a fim de obter informações sobre factos ou representações, cujo grau de pertinência, validade e fiabilidade é analisado na perspetiva dos objetivos da recolha de informações” (De Ketele e Roegiers, 1999, citado por Silva, 2011, p.38).

Por seu lado, Albarello et al. (1997) afirmam que a entrevista...

“(…) apresenta um tipo de comunicação bastante particular. É suscitada e pretendida, por um lado, e mais ou menos aceite ou sofrida, por outro. Possui uma finalidade precisa e põe em presença indivíduos que, em geral, não se conhecem. Baseia-se na ideia segundo a qual para saber o que pensam as pessoas basta perguntar-lhes” (p. 95).

Consoante os objetivos delineados para a investigação, selecionam-se os tipos de entrevistas adequados. Neste caso, utilizámos entrevistas semidiretivas ou semiestruturadas aos professores, uma vez que, garantindo sempre a sua pertinência para o fim em causa, oferecem maior liberdade de expressão ao entrevistado, sendo a informação recolhida num tempo mais breve do que na entrevista livre. Por outro lado, o tipo de entrevista escolhido proporciona um grau de profundidade nos dados recolhidos superior ao da entrevista diretiva ou estruturada.

Assim, a entrevista considerada semidiretiva apresenta duas grandes vantagens:

“- as informações que se pretende recolher refletem melhor as representações do que numa entrevista dirigida, dado que a pessoa entrevistada tem mais liberdade na maneira de se exprimir;

- as informações que se deseja recolher são-no num tempo muito mais curto do que numa entrevista livre, que nunca oferece a garantia de que vão ser fornecidas informações pertinentes.” (de Ketele e Roegiers, 1999, p.193, citado por Silva, 2011, p.38).

Albarello et al. (1997) afirmam que a entrevista semidiretiva possibilita:

“(…) que o próprio entrevistado estruture o seu pensamento em torno do objeto perspetivado, e daí o aspecto parcialmente «não diretivo». Por outro lado, porém, a definição do objeto de estudo elimina do campo de interesse diversas considerações para as quais o entrevistado se deixa normalmente arrastar, ao sabor do seu pensamento, e exige o aprofundamento de pontos que ele próprio não teria explicitado e daí, desta vez, o aspeto parcialmente «diretivo» das intervenções do entrevistador” (p.87).

Como tal, elaborámos um guião orientador que nos permitisse colocar as questões de forma clara e objetiva, para que os professores pudessem expressar abertamente as suas opiniões, ideias, pensamentos e representações, sem se afastarem dos objetivos previstos.

Previamente haviam sido esclarecidos acerca dos objetivos gerais e específicos da investigação, de cada bloco ou tema e da informação pretendida nos diferentes tópicos. Apresentamos seguidamente o guião da entrevista aos docentes:

QUADRO 3 - Guião da entrevista aos professores

BLOCOS TEMÁTICOS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	FORMULÁRIO DE QUESTÕES
1. Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado	-Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado	Informar sobre o tema e os objetivos do trabalho a realizar Solicitar a colaboração do professor, assegurando o anonimato das informações/opiniões Pedir autorização para gravar a entrevista
2. Cursos de Educação e Formação	- Conhecer as expectativas dos professores acerca dos cursos de educação e formação	a) O que pensa sobre os cursos de educação e formação? b) Que tipo de expectativas tinha antes de iniciar a lecionação neste curso? Sente que essas expectativas mudaram ao longo do tempo? Como? c) Que fatores considera determinantes para o sucesso dos seus alunos?
3. Inclusão de alunos com NEE	-Captar as perceções do professor face à inclusão de alunos com NEE nos CEF	a) O que entende por educação inclusiva? b) O que pensa acerca da inclusão de alunos com NEE nos cursos de educação formação? c) Constata que os seus alunos com NEE se sentem incluídos? d) Que apreciações faz relativamente às aprendizagens realizadas pelos alunos com NEE? (sente que realizam aprendizagens significativas ou não?)
4. Adequações Curriculares	-Captar as representações do professor sobre adequações curriculares	a) O que entende por diferenciação curricular? b) Considera necessário fazer diferenciação curricular para os seus alunos? c) Que tipo de adequações curriculares realiza para os seus alunos com NEE (objetivos, conteúdos, estratégias, avaliação...)? d) Como realiza essas adequações (a partir da avaliação do aluno, tendo em conta as competências a desenvolver...)? e) Tem apoio do professor de EE na realização dessas adequações? E de outros professores do seu grupo disciplinar? E do CT?
5.Práticas inclusivas na turma	- Perscrutar as atitudes do professor na presença de alunos com NEE na sua turma	a) Que estratégias de trabalho mais utiliza com os seus alunos? b) Que tipo de estratégias utiliza com os alunos com NEE? c) Considera que na sua prática pedagógica há problemas específicos decorrentes da inclusão de alunos com NEE? Quais? d) Quais as maiores preocupações na gestão do currículo?

6.Preparação para a vida futura	-Perscrutar o entendimento do professor, face à frequência de alunos com NEE nos cursos de educação e formação	a) Considera que estes cursos preparam os alunos com NEE para o sucesso na vida ativa? b) Na sua opinião, devia proceder-se a alterações neste curso para alunos com NEE? Se sim, quais?
7. Validação da Entrevista	-Recolher informação não prevista ou não solicitada anteriormente e que se afigure importante para o sujeito	Há alguma situação ou opinião que considere relevante no que se refere à inclusão de alunos com NEE nos cursos CEF? Deseja acrescentar alguma coisa?

Realizaram-se cinco entrevistas individuais aos docentes da turma em estudo que, saliente-se, demonstraram totais interesse e disponibilidade e autorizaram a sua gravação. Procurámos promover um ambiente acolhedor, de à-vontade, empatia e confiança para que os entrevistados expusessem abertamente os seus pontos de vista. As entrevistas demoraram aproximadamente entre 20 a 40 minutos e foram transcritas fielmente, pretendendo que a transcrição não diferisse da linguagem original, constituindo assim os respetivos protocolos (ver anexos 5, 6, 7, 8 e 9). Com o objetivo de manter o anonimato e a confidencialidade das informações prestadas, codificámos o nome de cada entrevistado. Assim sendo, ao longo do trabalho os professores são identificados por PM (Matemática), PTIC (Tecnologias Informação Comunicação), PHSST (Higiene, Saúde e Segurança no Trabalho), PLP (Língua Portuguesa), PEF (Educação Física).

Para as alunas, optou-se por um tipo de entrevista que faz parte de um conjunto de métodos de discussão em grupo. A entrevista de grupo evoluiu, nos últimos tempos, para métodos como o *Focus Group*, que promove uma discussão estruturada e guiada por um moderador ou entrevistador, envolvendo a partilha progressiva e a clarificação dos pontos de vista dos participantes.

“Usado inicialmente em estudos de mercado, é agora extensamente aplicado a uma variedade de contextos de aplicação e de investigação académica com vista à produção de informação e de conhecimento. A técnica tem particular interesse na análise de temas ou domínios que levantam opiniões divergentes ou que envolvem questões complexas que precisam de ser exploradas em maior detalhe” (EVALSED, Guia para Avaliação, Manual Técnico II).

Através do sistema *Focus Group* é possível reunir as informações qualitativas, em simultâneo ou por sequências, num curto espaço de tempo. Desta partilha de experiências e opiniões, os participantes ganham novos conhecimentos. O investigador, por seu lado, tem a possibilidade de analisar as diferentes perspetivas dos entrevistados ao mesmo tempo que são expressas e de verificar a forma como as discussões se vão construindo em conversas naturais de um contexto de grupo (EVALSED, Guia para Avaliação, Manual Técnico II).

Esta forma de entrevista pareceu-nos mais acessível para os alunos. O facto de estarem em grupo dá-lhes a possibilidade de se pronunciarem sobre os assuntos com facilidade, tranquilidade e segurança. Em entrevistas individuais sentem-se mais constrangidos. Aliás, pretendíamos conhecer a opinião da turma, no seu conjunto, e não especificamente a de cada elemento. Para o efeito, criámos um guião orientador, que nos facilitasse a entrevista de forma clara e objetiva, a fim de que os alunos se sentissem à vontade para exprimir opiniões e pensamentos, sem se afastarem dos objetivos pretendidos. No quadro seguinte apresentamos o guião orientador da entrevista em grupo:

QUADRO 4- Guião da entrevista em grupo aos alunos

BLOCOS TEMÁTICOS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	FORMULÁRIO DE QUESTÕES
1. Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado	-Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado	Informar sobre o tema e os objetivos do trabalho a realizar Solicitar a colaboração das alunas, assegurando o anonimato das informações/opiniões Pedir autorização para gravar a entrevista
2. Perspetiva geral sobre a escola e o curso	-Conhecer a inserção das alunas na escola e nos CEF	a) Gostam de vir para a escola? Porquê? b) A escola é um local onde se sentem bem? Porquê? c) Como é a vossa relação com os colegas? d) Dão-se bem com os professores? e) Como é a vossa relação com os assistentes operacionais?
	-Conhecer o entendimento das alunas em relação às aprendizagens realizadas nos CEF	a) Gostam deste curso? b) Porque decidiram frequentar este curso? c) Gostam das aprendizagens que têm realizado ao longo destes dois anos? d) Consideram que as aprendizagens que têm feito nas várias disciplinas serão úteis no vosso futuro?
3. Perspetiva sobre a gestão curricular nos CEF (Estratégias de ensino e formas de avaliação)	- Perscrutar o entendimento das alunas, face às estratégias utilizadas pelos professores nos CEF.	a) Que aulas consideram mais interessantes? Porquê? b) Que atividades/tarefas mais gostam de realizar durante as aulas? c) Que recursos educativos preferem ver utilizados pelos professores? Que forma apreciam mais na abordagem de matérias pelos vossos professores? (filmes, PowerPoint, pesquisa online, etc...)
	- Captar as representações das alunas sobre as formas de avaliação realizada nos CEF	a) Acham que as avaliações efetuadas pelos professores são difíceis? b) Na vossa opinião as avaliações podiam ser feitas de outra forma? Se sim, como?

4. Validação da Entrevista	-Recolher informação não prevista ou não solicitada anteriormente e que se afigure importante para os sujeitos.	Querem acrescentar alguma opinião que julguem importante, relacionada com os temas abordados na entrevista?
----------------------------	---	---

Antes da sua realização, a entrevistadora explicou e justificou os motivos e a importância da entrevista ao grupo de alunos em causa, que de imediato a aceitou interessadamente. Nos momentos que antecederam a gravação, os alunos tiveram acesso ao guião e direito a esclarecimento de dúvidas, que surgiram relativamente à interpretação de algumas perguntas.

Com o objetivo de manter o anonimato, as alunas são identificadas por AS, BM, CC, CG, ES, IR, IF, JR, LR, RS e VS na transcrição da entrevista em grupo (ver anexo 10).

No sentido de procedermos à interpretação dos dados recolhidos nas entrevistas, passámos à fase de análise de conteúdo com a finalidade de organizar a informação e efetuar inferências, numa lógica explicitada, a respeito das mensagens cujas características foram inventariadas ou sistematizadas (Vala, 1986). A análise de conteúdo é um recurso determinante na sistematização da informação recolhida, tratando de forma metódica as informações e testemunhos que apresentam um certo grau de profundidade e de complexidade” (Quivy e Campenhoudt, 1998, p. 227).

Como referem estes autores, “a escolha dos termos utilizados pelo locutor, a sua frequência e o seu modo de disposição, a construção do «discurso» e o seu desenvolvimento são fontes de informações a partir das quais o investigador tenta construir um conhecimento” (1998, p. 226).

Por sua vez, Bardin (2008) define a análise de conteúdo como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos 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” (p.44). Esta análise procura a articulação entre o texto (descrito e analisado) e os fatores que determinam essas características, oscilando "(...) entre os dois polos do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade” (Bardin, 2008, p.11).

A mesma autora assinala as etapas essenciais para se proceder à análise de conteúdo: a pré-análise, a exploração do material, o tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

A pré-análise implica uma primeira leitura dos protocolos, a que Bardin (2008) chama “leitura flutuante”, a qual permite ao observador a formulação de hipóteses emergentes sobre o tratamento do material.

Na fase seguinte, é necessário codificar o material recolhido, o que implica selecionar as unidades de recorte, que consistem em unidade de registo, unidade de contexto e unidade de enumeração. Entende-se geralmente como unidade de registo a unidade mínima de significação em que se pode recortar o discurso do entrevistado e por unidade de contexto aquela que é necessária para compreender o sentido total desse discurso. Quanto à unidade de enumeração, pode ser relacionada com a simples presença/ausência, com a frequência e/ou a intensidade (Bardin, 2008).

Recortadas as unidades de registo, inicia-se o processo de categorização, que pode ser realizado através de procedimentos fechados ou abertos (Bardin, 2008; Esteves, 2005). Nos primeiros, define-se à partida um quadro de análise, elaborado a partir de referenciais teóricos ou resultados de estudos empíricos anteriores. Nos segundos, a análise é construída de forma emergente, a partir da classificação analógica e progressiva do material e tendo sempre em conta os objetivos da recolha de dados (Bardin, 2008).

Na criação de categorias é necessário seguir um conjunto de princípios, de acordo com as mesmas autoras: a exclusão mútua (cada elemento só pode pertencer a uma categoria); a homogeneidade (as categorias são criadas a partir de um único princípio de categorização); a pertinência (face aos objetivos do estudo); a fidelidade (o mesmo material, quando submetido a vários codificadores, deve ser codificado do mesmo modo); a produtividade (a categorização deve conduzir a resultados).

Assim, a operacionalização da análise de conteúdo tem por base a criação de categorias. Estas são os elementos-chave do código do investigador sobre uma realidade, com vista a reduzir a sua complexidade, a estabilizá-la, identificá-la, ordená-la ou atribuir-lhe sentido (Silva, 2011). Segundo Pais (1993, p.86) citado por Amado (2000, p.56), a análise de conteúdo “É um desvendar de sentido mas ao mesmo tempo um despedaçar desse mesmo sentido; é uma sequência de fragmentos cortados, o esquitejamento de uma unidade de sentido que dá lugar sub-repticiamente a outros sentidos (interpretativos)”.

No presente estudo, considerou-se como unidade de registo a frase, parte de frase ou conjunto de frases que representavam uma ideia única e completa (Estrela, 1994) e como unidade de contexto, a entrevista. A unidade de registo foi usada como unidade de

enumeração, o que significa que um indicador possa surgir mais do que uma vez no discurso de um mesmo entrevistado.

Primeiramente procedeu-se ao recorte de cada uma das entrevistas em unidades de registo, as quais foram transformadas em indicadores, que, por sua vez, sintetizam a ideia-chave da unidade de registo (ver exemplo em anexo 11). Os indicadores foram depois agrupados em subcategorias e estas em categorias inseridas nos temas que constavam no guião das entrevistas. Este processo foi seguido para a primeira entrevista e as categorias e subcategorias foram depois reformuladas pela introdução dos indicadores decorrentes da análise das entrevistas seguintes, tantas vezes quantas as necessárias para se obter um quadro classificatório que nos pareceu coerente (com categorias homogéneas) e pertinentes face aos objetivos do estudo. O quadro completo da análise de conteúdo das entrevistas aos docentes encontra-se no anexo 12 e o da entrevista de grupo aos alunos no anexo 13. Os critérios de organização dos temas, categorias e subcategorias serão descritos no capítulo seguinte, simultaneamente com a apresentação dos resultados.

III APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo apresentamos e interpretamos os resultados das entrevistas a professores e alunos e os das observações naturalistas em sala de aula.

1. RESULTADOS DAS OBSERVAÇÕES DAS AULAS

Neste ponto serão apresentados os resultados da análise das três observações naturalistas realizadas em contexto de sala de aula (Matemática, Língua Portuguesa e Educação Física). Tendo em conta os objetivos do estudo, a informação recolhida foi analisada com base em categorias que podemos agrupar do seguinte modo:

- Organização da aula: a) período prévio; b) tópico da aula; c) exploração do tópico.
- Comportamento e atitudes do professor: a) face ao grupo; b) face ao aluno com NEE.
- Comportamento e atitudes dos alunos: a) em grande grupo; b) face ao aluno com NEE.
- Comportamento e atitudes dos alunos com NEE.

O quadro da página seguinte resume os resultados obtidos. Como se pode constatar, os professores observados iniciam a aula com um ponto prévio, aproveitado de diferentes formas: escrever o sumário, criar um momento de acalmia e relaxamento e conversar com os alunos sobre algum assunto.

Em geral, os docentes definem o tópico da aula a abordar e, na sua exploração, recorrem a estratégias semelhantes.

A professora de Língua Portuguesa recorre sobretudo ao questionamento sobre o que ouviram ler, mas por diversas vezes as respostas são dadas por ela própria, limitando-se as alunas a dizer que compreenderam.

Na aula de Educação Física, o professor começa por uma exposição sobre o desenvolvimento motor das crianças e o papel do jogo nesse desenvolvimento, a qual é acompanhada pelo registo das ideias principais, atividade sugerida pelas alunas e aceite pelo professor. Durante essa exposição, as alunas interrogam o docente sobre comportamentos que observaram no estágio, mostrando que estão a estabelecer relação entre o que ouvem e o que vivenciaram. O docente pede depois que criem exemplos práticos de atividades que podem contribuir para o desenvolvimento motor da criança.

Na aula de Matemática, a professora parte de uma breve explicação oral sobre área e perímetro da circunferência e solícita exercícios individuais. Face à quantidade de dúvidas

colocadas pelas alunas, a maior parte dos exercícios acabam por ser realizados no quadro, com a participação de todas as alunas.

Neste sentido, as estratégias parecem pouco diversificadas, apesar de corresponderem a disciplinas diferentes em si. De salientar que, em duas das aulas observadas, o trabalho foi desenvolvido em grande grupo, e em outra incidiu, numa fase inicial, na realização individual de exercícios escritos pelos alunos. Com base nas observações, tornou-se possível verificar a preocupação dos docentes com a participação e atividade dos alunos, evitando os processos meramente expositivos.

Em relação aos comportamentos e atitudes dos professores face ao grupo/turma, verifica-se a solicitação direta da participação dos alunos, ocorrendo através da resposta ao questionamento direto do professor (Educação Física, Matemática) e da leitura em voz alta e interpretação (Língua Portuguesa). Por outro lado, verifica-se que, quando o questionamento se dirige à turma, sem nomeação explícita, direta, os alunos com maiores dificuldades tendem a não responder. Excertos das observações naturalistas revelam as práticas dos professores na procura da participação direta dos alunos:

“A professora pede que abram os livros na página setenta e quatro e resumidamente aborda alguns momentos da obra até àquela página. Coloca várias questões às alunas de forma a verificar se ainda se lembram da história até àquele capítulo. As alunas CC, IF, VS e IR vão respondendo às questões da professora; as restantes não participam.” LP

“O professor dá um tema e pede às alunas que oralmente lhe indiquem uma proposta prática de atividade que contemple esse tema. Por exemplo: “o que pode ser feito para trabalhar o leve e o pesado?” EF

Na aula de Educação Física, além da solicitação direta à participação dos alunos, é possível verificar que o professor incentiva e aceita a participação espontânea, desde que relacionada com o tópico em debate, de que é exemplo a situação a seguir relatada:

“Uma aluna coloca dúvidas relacionadas com um caso prático que têm no seu estágio, o de uma menina que não consegue fazer quase nada, sendo que não percebe o porquê. O professor explica que hoje em dia, muitas vezes, as crianças não são expostas a estímulos suficientes para se desenvolverem ao nível motor e que pode ser esse o caso(...) Continua a sua explicação, pormenorizando com exemplos dessas situações.”

QUADRO 5. Análise das observações naturalistas

CATEGORIAS	Matemática	Língua Portuguesa	Educação Física
PERÍODO PRÉVIO	Escrita do sumário.	Criação de um momento para acalmia e relaxamento. Escrita do sumário.	Criação de um momento para acalmia e relaxamento. Conversa com as alunas sobre os estágios.
TÓPICO DA AULA	Cálculo do perímetro; cálculo da área das circunferências.	Leitura do conto “Sexta-feira ou a Vida Selvagem”.	A importância do jogo no desenvolvimento global da criança.
EXPLORAÇÃO DO TÓPICO	Exercícios individuais sobre o tópico; correção dos exercícios no quadro; explicações orais com exemplos escritos no quadro.	Leitura e exploração do conto por parágrafos, com questionamento às alunas.	Exposição com aceitação da participação das alunas, síntese, questionamento em grande grupo.
COMPORTAMENTOS E ATITUDES DO PROFESSOR FACE AO GRUPO	Solicita a concentração e participação do grupo no desenvolvimento do raciocínio; lança questões ao grupo, sem indicação de quem responde.	Solicita a participação do grupo através da leitura em voz alta e de perguntas para exploração do sentido do texto; controla a participação das alunas.	Incentiva e aceita intervenções espontâneas dentro do tópico em estudo; solicita a participação do grupo.
COMPORTAMENTOS E ATITUDES DOS ALUNOS	Um pouco barulhentas; participação algo desorganizada nas respostas às perguntas da professora.	Leitura em voz alta por solicitação; participação nas respostas às perguntas da professora.	Participativas; interagem facilmente com o professor.
COMPORTAMENTOS E ATITUDES DOS ALUNOS COM NEE	Empenhadas em passar os exercícios no quadro; sossegadas; sem participação ativa na aula.	Empenhadas em acompanhar a leitura; sossegadas; sem participação ativa no decorrer da aula.	Concentradas a ouvir o professor; sossegadas; sem participação ativa no decorrer da aula.
COMPORTAMENTOS E ATITUDES DO PROFESSOR FACE AO ALUNO COM NEE	Pergunta a uma aluna com NEE se está a acompanhar a resolução dos exercícios; não questiona todas as alunas com NEE individualmente. Solicita às outras alunas que ajudem as colegas com NEE na realização de exercícios.	Não interage individualmente com as alunas com NEE.	Não interage individualmente com as alunas com NEE.
COMPORTAMENTOS E ATITUDES DOS RESTANTES ALUNOS FACE AOS ALUNOS COM NEE	Interagem de forma natural, de igual para igual; apoiam as alunas com NEE na resolução dos exercícios apenas quando solicitados pelo professor.	Interagem com naturalidade, de igual para igual; não existe apoio intencional.	Interagem com naturalidade, de igual para igual; não é visível apoio intencional.
SÍNTESE DA ADEQUAÇÃO DO ENSINO AOS ALUNOS COM NEE	Uma pergunta direta a uma aluna com NEE.	Não houve interação direta com as alunas com NEE.	Não houve interação direta com as alunas com NEE.

As alunas mostraram-se participativas, interagindo com o professor em resposta ao questionamento ou espontaneamente, acrescentando nova informação ao tópico em análise (ex: Educação Física). Na aula de Matemática, as alunas mostraram-se um pouco barulhentas e algo desorganizadas nas respostas às perguntas da professora.

Exemplos das observações naturalistas que demonstram a participação das alunas nas aulas de Língua Portuguesa e Educação Física:

“A professora faz algumas questões à turma, relacionadas com o significado de palavras que se encontram na obra. As alunas BM e LR participam, respondendo o que pensam ser o significado das respetivas palavras. A professora repete o que as alunas disseram e corrige, enriquecendo as suas ideias.” LP

“Após a abordagem da importância do jogo na criança, o professor pede à turma exemplos de jogos que podem ser realizados com vista ao desenvolvimento global da criança. A aluna LR dá um exemplo de um jogo e o professor pergunta-lhe, no final da sua intervenção, quais os aspetos que foram trabalhados na criança através daquele jogo.” EF

Na aula de Matemática, as alunas evidenciam um comportamento mais irrequieto:

“Acalmam-se os comentários diversos em voz alta, do início da aula, e as alunas começam a dirigir observações aos exercícios propostos pela professora. Várias alunas colocam-lhe dúvidas, aleatoriamente, desorganizadamente. A aula torna-se um pouco confusa.”

No que concerne às alunas com NEE, os seus comportamentos e atitudes pautaram-se pelo cumprimento das atividades propostas, passando os exercícios do quadro. Pareceram empenhadas em seguir o raciocínio do professor quando explicava algo e mantiveram-se sossegadas no decorrer das aulas. Durante o período de observação, estas alunas não se mostraram muito ativas, não participando por iniciativa própria.

Relativamente aos comportamentos e atitudes dos professores face às alunas com NEE, não se verificou interação direta durante as aulas. Na disciplina de Matemática, houve o cuidado de perguntar a uma aluna com NEE se estava a acompanhar a aula, mas esse cuidado não foi generalizado a colegas nas mesmas circunstâncias. No entanto, na realização individual de exercícios, o professor solicitou às alunas que apoiassem as que experimentavam mais dificuldades.

Os comportamentos e atitudes das alunas face a colegas com NEE são de igual para igual, interagindo com naturalidade na sala de aula. Esta aceitação implícita poderá dever-se ao facto de, como vimos anteriormente, mais de metade da turma ser constituída por elementos com NEE, aspeto incontornável no decorrer da entrevista em grupo, que apresentaremos mais adiante.

Na última categoria de análise das aulas observadas, sintetizamos a adequação do ensino a alunos com NEE. Dos dados recolhidos, a adequação resumiu-se a uma pergunta pontual, direta, a uma aluna com NEE e ao pedido de apoio às colegas, ambas as situações ocorridas na aula de Matemática. Ao longo da maior parte das aulas observadas não houve interação direta dos docentes junto das alunas com NEE.

Neste contexto, parece possível concluir que os professores se preocupam essencialmente em interagir com a turma no seu todo, dando pouca atenção individual, sobretudo a quem se mantém calado e não levanta problemas, como no caso das alunas com NEE. A ausência de solicitação direta e nominal favoreceu uma interação centrada nas alunas que respondem com mais facilidade em situação de grande grupo, pelo que os professores, durante as aulas observadas, não receberam *feedback* sobre o modo como as alunas com NEE acompanhavam (ou não) o trabalho.

Por outro lado, a ausência de diferenciação de estratégias e atividades para estes casos poderá basear-se no facto de toda a turma, mesmo alunas sem NEE, manifestarem dificuldades, pelo que as adequações na metodologia de ensino se efetuam essencialmente a nível do grupo. Em todo o caso, se ponderarmos que se trata de uma turma de apenas onze alunas, estimamos que teria sido possível manter outro tipo de interação, mais individualizada, personalizada, direcionada sobretudo para as que não se pronunciam espontaneamente.

2. RESULTADOS DAS ENTREVISTAS AOS PROFESSORES

Em termos globais, a análise das cinco entrevistas permitiu-nos chegar aos temas e categorias referenciados no quadro seguinte:

Quadro 6. Temas e Categorias – Resultados Gerais da Análise de Conteúdo

Temas	UR	% UR/T	CATEGORIAS	UR	%UR/CAT
Cursos de Educação e Formação	80	36,20	Representação dos CEF	46	57,50
			Atitudes dos professores face aos CEF	17	21,25
			Condições de sucesso dos alunos	17	21,25
Inclusão de alunos com NEE	43	19,46	Conceção de educação inclusiva	19	44,19
			Inclusão de alunos com NEE nos CEF	18	41,86
			Necessidades das escolas para a inclusão	6	13,95
Diferenciação Curricular	44	19,91	Conceção de diferenciação curricular	25	56,82
			Incidência das adequações curriculares	8	18,18
			Apoio à elaboração de adequações curriculares	11	25
Práticas Inclusivas na Turma	37	16,74	Estratégias de trabalho com a turma	16	43,24
			Estratégias de trabalho com alunos com NEE	9	24,32
			Problemas decorrentes da inclusão	12	32,43

Preparação para a Vida Futura	17	7,70	Vantagens dos CEF na preparação dos alunos para a vida ativa	6	35,29
			Problemas das escolas na preparação dos alunos para a vida ativa	11	64,71
TOTAL	221	100		221	---

Como o quadro mostra, a análise organizou-se a partir dos cinco temas que constavam no guião da entrevista. Os professores pronunciaram-se mais sobre os cursos de educação e formação, o que é compreensível, uma vez que constituem o cerne da sua atividade profissional, e menos quanto à preparação para a vida ativa dos jovens que os frequentam, mas os resultados quantitativos devem ser olhados apenas como indicação genérica, dado que podem decorrer do próprio guião.

Em seguida, apresentamos e examinamos os resultados de cada tema e categorias, subcategorias, indicadores e frequência de unidades de registo respetivos.

2.1. Cursos de Educação e Formação

Neste tema surgem **três grandes categorias**, com um total de oitenta unidades de registo. Destaca-se, em primeiro lugar, a **Representação dos CEF**, com quarenta e seis UR, a que se seguem as referentes à **Atitude dos Professores face aos CEF** e às **Condições de sucesso dos alunos**, ambas com dezassete UR.

Quadro 7. Resultados da análise do 1º tema: Cursos de Educação e Formação

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UR	INDICADORES	Fq. UR
Representação dos CEF	Finalidades dos CEF	17	Oportunidade de formação social	5
			Promoção da integração social e profissional	3
			Forma de prevenção do abandono escolar	1
			Promoção de educação e formação	1
			Motivação para as aprendizagens	2
			Combate à delinquência	2
			Resposta às disfunções familiares	1
			Criação de saídas profissionais	1
			Oportunidade de integração	1
	Características dos CEF	7	Última oportunidade de aprendizagem para os alunos	1
			Última oportunidade para os alunos adquirirem um certificado	1
			Resposta a alunos com dificuldades a vários níveis, sem motivação para frequentar o currículo normal	1
			Resultados e reações diversas dos alunos no aproveitamento da oportunidade de frequência dos CEF	1
			Diferença entre os objetivos dos CEF e os do ensino regular	2
Existência de competências mínimas a realizar nos	1			

			CEF	
	Características dos alunos dos CEF	17	Fraca preparação dos alunos CEF	3
			Escassez de resultados nos alunos da turma de CEF	1
			Alunos problemáticos nos CEF	3
			Sucesso dos alunos com NEE dependendo das suas características	1
			Alunos com um percurso escolar difícil	1
			Influência negativa dos ambientes familiares e sociais problemáticos sobre os alunos	2
			Comportamento difícil dos alunos	1
			Problemáticas sociais e cognitivas associadas aos alunos dos CEF	3
			Alunos dos CEF referenciados negativamente pela comunidade escolar	1
			Inexistência de alunos com problemáticas físicas na turma	1
	Ganhos dos alunos nos CEF	5	Desenvolvimento de competências sociais promotoras de integração social	1
			Valorização na aquisição de hábitos	1
			Desenvolvimento de competências úteis no seu futuro profissional	1
			Promoção de hábitos de vida saudáveis através do exercício físico	1
			Aquisição de competências relacionadas com as modalidades desportivas	1
Atitudes dos professores face aos CEF	Expectativas contraditórias dos professores face aos CEF	6	Receio da lecionação em CEF	1
			Rumores sobre a dificuldade em lecionar nos CEF devido ao desinteresse dos alunos	1
			Expectativas iniciais negativas dão lugar a experiências positivas	2
			Expectativas iniciais elevadas do professor	1
			Expectativas adaptadas às características dos alunos	1
	Empenhamento profissional	4	Lecionação difícil, mas possível	1
			Estabelecimento mais demorado da relação pedagógica	1
			Planeamento de aulas mais detalhado e moroso	1
			Necessidade de continuar a realizar o planeamento, mesmo quando se tem experiência	1
	Satisfação profissional	7	Lecionação nos CEF como desafio	1
			Possibilidade de um melhor conhecimento dos alunos	1
			Gratificação com os progressos dos alunos	1
			Sentimento de dever cumprido	1
			Satisfação do professor face às aprendizagens realizadas e úteis para o futuro dos seus alunos	1
			Evolução dos alunos dos CEF no último ano	1
Condições de sucesso dos alunos	Aceitação do apoio do professor	2	Necessidade de que os alunos percebam que o professor não é um inimigo	1
			Necessidade de que os alunos percebam o papel do professor na preparação para a sua vida ativa	1
	Aceitação da necessidade de aprender conhecimentos e atitudes	6	Necessidade de que os alunos percebam a relevância de adquirirem conhecimentos novos	1
			Necessidade de que os alunos desenvolvam atitudes socialmente aceites	1
			Necessidade de que os alunos desenvolvam processos de autonomia	1
			Necessidade de empenho, esforço e perseverança dos alunos para obtenção de sucesso nos CEF	3

Incidência na vertente prática do curso	5	Prática como fator determinante no sucesso dos CEF	1
		CEF como incentivo para os alunos pela sua vertente mais específica e prática	1
		Estágio nos CEF como promotor de aprendizagens	1
		Necessidade de mais horas de estágio nos CEF para todos os alunos	1
		Prática como facilitadora de aprendizagens para a vida ativa	1
Atuação adequada dos agentes educativos	4	Importância do papel do professor e da sociedade como promotores de educação e formação	1
		Necessidade de trabalho rigoroso dos professores e da escola	1
		Importância da educação parental	1
		Importância do trabalho conjunto com as famílias para o alcançar o sucesso	1

Na primeira categoria, encontramos referências a **Finalidades dos CEF, Características dos CEF, Características dos alunos dos CEF e Ganhos dos alunos nos CEF.**

No que concerne às **Finalidades dos CEF**, os professores acentuam a preparação para a integração social e profissional dos alunos. Um dos entrevistados (PLP) afirma, por exemplo:

“Penso que são cursos muito úteis para os alunos, principalmente porque dão uma saída profissional e muitas vezes é difícil para este tipo de alunos encontrar emprego.”

No entanto, é visível no discurso dos entrevistados que também equacionam os CEF como tentativa para remediar situações sociais complexas (combate à delinquência, resposta a disfunções familiares...) e prevenir a saída precoce do sistema de ensino, motivando estes adolescentes para as aprendizagens. O excerto que se segue ilustra a ideia precedente:

“São mais uma oportunidade para alguns alunos que têm dificuldade de se integrar, é uma defesa da escola para integrar alunos que têm dificuldades de variadíssima ordem, muitos deles no aspeto motivacional (...)” PEF

Porém, nem sempre este aspeto é perspectivado a partir dos benefícios para o aluno, como exemplifica a opinião de PTIC:

“É uma mais-valia para o ministério de educação, porque ao nível estatístico existe uma redução significativa no abandono escolar.”

As opiniões dos professores vão ao encontro dos normativos legais definidos para os cursos em análise, na medida em que assumem a sua importância para elevar o patamar mínimo de qualificações dos alunos, reforçando e melhorando o seu perfil de empregabilidade no futuro.

No que se refere à **caracterização dos CEF**, os professores aludem às diferenças entre este tipo de cursos e o ensino regular, nomeadamente nos objetivos pretendidos. Os CEF são vistos como uma (última) oportunidade, para que alunos com dificuldades e sem motivação

realizem aprendizagens e consigam obter um certificado. Eis algumas expressões que o confirmam:

“É uma última oportunidade daquilo que é o percurso escolar, para que estes alunos adquiram formação e sejam certificados ao nível dos diferentes anos, essencialmente isso.” PEF

“Penso que é uma oportunidade, talvez a última antes destes alunos serem adultos, de aprenderem determinados conteúdos, e, principalmente, de melhorarem bastante a sua formação pessoal.” PM

Os entrevistados mencionam também que os resultados da frequência destes cursos oscilam consoante os alunos aproveitem mais ou menos as oportunidades, como se diz no excerto seguinte:

“Alguns alunos conseguem aproveitar a oportunidade, outros trabalham mas aprendem pouco, e ainda outros resistem com um não até ao fim.” PHSST

A caracterização dos CEF como última oportunidade para alunos problemáticos, oportunidade por vezes desperdiçada, parece refletir uma imagem negativa sobre os cursos e uma antevisão pessimista sobre os resultados. De algum modo, espelha a noção tradicional de diferenciação curricular – vias diferenciadas de ensino que perpetuam a estratificação social, como assinalam Roldão (2003) e Sousa (2010).

Quanto às **Características dos alunos dos CEF**, os professores nomeiam, maioritariamente, a presença de problemáticas diversas (cognitivas, familiares, sociais, comportamentais), de que se seguem, a título de exemplo, algumas opiniões:

“As meninas não são más meninas, mas têm um ambiente familiar muito complicado (...)” PTIC

“Os alunos vêm de famílias disfuncionais, e outros nem por isso, mas chegam com muitos problemas a níveis sociais, relacionais e depois também existe o défice de qualificação escolar (...)” PHSST

“Os alunos dos CEF que lecionei eram todos, de algum modo, problemáticos.” PM

“De um modo geral, estes alunos pertencem a famílias que, normalmente devido a múltiplas dificuldades/problemas não evidenciam grande interesse pelo acompanhamento dos seus educandos e dificilmente vêm à escola.” PM

Assim, parece possível inferir que os professores entrevistados atribuem grande parte dos problemas dos alunos ao seu ambiente familiar, percecionado como impulsionador para muitas das problemáticas que apresentam. A falta de acompanhamento dos encarregados de educação, derivada de falta de interesse e de responsabilização pela vida escolar dos educandos, não promove o gosto e o sentido de responsabilidade dos alunos para o mundo da escola.

Por último, no que respeita à **Representação dos CEF**, os docentes fundamentam os **Ganhos dos alunos dos CEF** nas possibilidades que estes cursos abrem para o desenvolvimento de competências pessoais, sociais e, eventualmente, profissionais. Do seu ponto de vista, os alunos que os concluem ganham hábitos de vida saudáveis e adquirem competências relacionadas com os cursos que frequentam. Em suma: partem com mais-valias para o futuro.

Como verificámos, os professores deste estudo veem nos CEF uma (última) oportunidade para os alunos com problemáticas diversas (défices cognitivos, disfunções familiares, ausência de competências sociais, problemas comportamentais, desmotivação escolar, desinteresse académico) alcançarem, no geral, competências pessoais, sociais, cognitivas, contributivas para um futuro melhor nas suas vidas.

Cabrito (1994, p.32) citando Debling (1991) afirma que:

“Trata-se de dar aos jovens oportunidades (...) geradoras de aprendizagens que lhes permitam construir o seu próprio percurso individual e social, numa perspetiva de desenvolvimento integral do jovem, que aprende a aprender.”

A segunda categoria deste primeiro tema, **Atitude dos professores face aos CEF**, incide sobre as **Expectativas dos professores face aos CEF, o Empenhamento profissional e a Satisfação profissional**.

As **Expectativas contraditórias dos professores face aos CEF** refletem o receio inicial na leção em CEF, devido a rumores sobre a dificuldade em trabalhar com os alunos que os frequentam, atribuída, na maior parte dos casos, ao seu desinteresse, conforme o testemunho de PLP:

“As minhas expectativas não eram muito elevadas e foram confirmadas ao longo da leção do curso.”

No entanto, situações houve em que expectativas iniciais negativas deram lugar a experiências positivas, como o demonstra a resposta de um dos dois docentes que partilham a mesma posição:

“Sim, mudaram. Eu achava que ia ser mais complicado e ia ser muito mais trabalhoso, porque os alunos se recusariam a trabalhar, a estudar, devido ao percurso escolar que tinham, mas efetivamente não (...)” PTIC

Pelo contrário, um docente admite ter criado expectativas iniciais elevadas que teve de adaptar à medida que foi conhecendo os seus alunos:

“Quando comecei a dar aulas aos CEF, não tinha bem a noção do quanto estes alunos conseguem ser insolentes numa sala de aula. Fiquei chocada (...) a minha fasquia era muito elevada para estes alunos em relação ao aproveitamento e ao modo como o exigia. É claro que as expectativas mudaram ao longo do tempo (...)” PHSST

Relativamente ao **Empenhamento profissional**, os docentes evidenciam a necessidade de um planeamento das aulas cuidado, pormenorizado, elaborado com antecedência. Consideram também que a relação pedagógica com os alunos consiste num processo moroso, mas essencial, e apontam a lecionação dos CEF como difícil, mas suscetível de alcançar sucesso. Pelas entrevistas, torna-se evidente o grau de exigência que se impõe no empenhamento profissional e se traduz sobretudo numa atenção redobrada ao planeamento do ensino e às formas de gestão da comunicação e de controlo do grupo, durante as aulas.

Quanto à **Satisfação profissional**, o sentimento dos professores é positivo face ao desafio de lecionação nos CEF. Sentem-se gratificados pela sensação de dever cumprido quando veem os progressos dos alunos, sobretudo no segundo ano do curso, face às aprendizagens realizadas e úteis para o futuro. E salientam a possibilidade de um conhecimento mais aprofundado dos alunos, nestes cursos, em relação ao ensino regular. Alguns registos confirmam-no:

“(…) principalmente assustada por ter ouvido dizer (de anos anteriores) que lecionar um CEF era muito complicado, muito difícil, praticamente impossível, devido ao desinteresse total dos alunos(…) mas (…) considero bastante positivo lecionar um CEF pelo desafio, porque pelo facto de ser uma turma pequena permite melhor contacto e conhecimento dos alunos e porque os progressos feitos com alunos problemáticos são sempre muito gratificantes.” PM

“Conseguir cumprir o que me proponho no tempo que tenho, mas essencialmente, no final do curso, digo isto porque o curso são dois anos e ficaria muito satisfeito se eles conseguirem sair daqui com uma visão diferente, com uma aprendizagem completamente diferente (…)” PTIC

Verifica-se que as expectativas dos professores face aos CEF se vão transformando ao longo do tempo: não sendo no início maioritariamente positivas, devido a uma premissa inicial estereotipada sobre os alunos dos CEF, vinda de colegas com experiências negativas, os entrevistados dão-nos conta, todavia, de que a relação pedagógica pode evoluir lentamente com contornos positivos, tanto para aluno como para professor.

Como o quadro anterior mostra, a terceira categoria do primeiro tema, **Condições de sucesso dos alunos**, refere-se à **Aceitação do apoio do professor**, **Aceitação da necessidade de aprender conhecimentos e atitudes**, **Incidência na vertente prática do curso e Atuação adequada dos agentes educativos**.

Relativamente à **Aceitação do apoio do professor**, os docentes referem a necessidade de fazer com que os alunos os entendam não como adversários, mas como pessoas que desempenham um papel muito importante na sua preparação para o futuro:

“Na minha opinião, o processo de empatia com os alunos é mais demorado devido ao seu desinteresse e a considerarem o professor “um inimigo”; a partir da metade do 1º ano, esse problema fica resolvido e, posteriormente, só há dificuldades pontuais.” PM.

Das opiniões expressas nas entrevistas, parece possível concluir que o percurso escolar anterior destes alunos os levou a considerar o professor como “inimigo” e que, afinal, ambos tiveram de se libertar das imagens iniciais, estereotipadas e negativas, que tinham uns dos outros. Haverá, pois, um processo de adaptação mútua e de aceitação progressiva, facilitado, de certo modo, pelas características e condições particulares dos CEF.

Os docentes pronunciam-se ainda sobre a **Aceitação da necessidade de aprender conhecimentos e atitudes**. De novo se fez notar a preocupação dos professores para que os alunos compreendessem também a necessidade de adquirirem novos conhecimentos, desenvolverem a autonomia e atitudes socialmente aceites e de se tornarem pessoas empenhadas, esforçadas, perseverantes. Um dos entrevistados afirma ser importante levá-los a perceber que o professor é...

“ (...) um amigo que os quer ajudar a estarem melhor preparados para a vida ativa que se aproxima. E perceberem também que essa preparação tem duas vertentes bem distintas: a de conhecimentos, incluindo conteúdos novos, desenvolvimento de raciocínio, resolução de problemas, etc. e a de formação pessoal, incluindo regras básicas de educação, postura, autonomia, desenvolvimento de espírito crítico, reflexão, etc.” PM

Ainda na categoria **Condições de sucesso dos alunos**, os professores realçam a utilidade da **Incidência na vertente prática do curso** como condição de sucesso. Os entrevistados consideram que, para estes alunos, a prática é promotora de incentivo, facilitadora de aprendizagens significativas e determinante no sucesso dos CEF. Veremos adiante que é opinião partilhada pelos próprios alunos.

Quanto à **Atuação adequada dos agentes educativos**, os entrevistados atestam a importância da função dos professores e da sociedade como promotores da educação e formação, a necessidade de trabalho rigoroso dos docentes e da escola, valorizando sempre a participação das famílias para a obtenção de sucesso. Aliás, o trabalho em parceria com as famílias é visto como essencial. No entanto, os depoimentos apresentam-se sob a forma de algo de desejável e ideal, pelo que podemos inferir que a articulação, sobretudo com a família, não se concretiza na situação atual:

“Trabalhar estes fatores em conjunto com os pais e encarregados de educação seria o ideal para um grande avanço no sucesso dos alunos, mas infelizmente ainda não acontece.” PHSST

“A inclusão poderia ser facilitada se houvesse maior colaboração da família.” PM

Sintetizando: os docentes consideram que grande parte do sucesso dos alunos passa pela aceitação do professor e pelo reconhecimento das suas próprias necessidades. Paralelamente e não menos importante, mostram consciência de que a prática é o fator facilitador por excelência nos CEF, tornando-se determinante para a concretização de aprendizagens para a vida ativa. Salientam a necessidade de um maior trabalho em parceria com as famílias, mas não referem a necessidade de articulação entre si, centrando-se no papel de professor, no desempenho rigoroso das suas funções. Todavia, se a eficácia da escola “depende do envolvimento ativo e criativo dos professores e auxiliares” depende também “do desenvolvimento duma cooperação eficaz e dum trabalho de equipa, destinado a satisfazer as necessidades dos alunos” (UNESCO, 1994, p.23). Nesta linha de pensamento, as condições de sucesso dos alunos passam pela existência de uma comunidade educativa organizada, com boas práticas, promotora do ensino e da aprendizagem, e, por conseguinte, responsável pelo sucesso *versus* insucesso de cada aluno.

Em conclusão, os professores entrevistados identificam as suas funções neste tipo de cursos (promotores de experiências motivadoras, interessantes, úteis, práticas) e as características, finalidades e os alunos que frequentam os CEF. Reconhecem-nos como uma oportunidade de desenvolvimento integral para os seus alunos. Mencionam os benefícios comportamentais essenciais, uma vez que esta evolução permitirá a sua melhor integração na sociedade. Neste contexto, os professores tendem a colocar o desenvolvimento das competências pessoais e sociais acima do desenvolvimento das competências académicas. É verificável a sua flexibilidade no tocante a valorizar o que encontrará mais sentido prático e útil na vida futura.

As perceções, as crenças, as expectativas, enfim, as atitudes dos professores, assumem uma consideração fundamental na implementação da mudança para o sucesso. Pelas suas atribuições primordiais no processo educativo e no atendimento a prestar aos alunos com dificuldades e problemas escolares, como dizem Carvalho e Peixoto (2000), o professor é a “ponte sobre as margens de um rio” (p.93), rio que se designa por Inclusão. Efetivamente, na construção de uma Escola Inclusiva, os professores terão de reconhecer, como afirma Nóvoa (1995), que “se as circunstâncias mudaram, obrigando-os a repensar o seu papel como professores, uma análise precisa da situação em que se encontram ajuda, sem dúvida, a dar respostas mais adequadas às novas interrogações.” (p.98)

2.2. Inclusão de Alunos com NEE

Neste tema surgem três categorias: **Conceção de Educação Inclusiva, Inclusão de alunos com NEE nos CEF e as Necessidades das escolas para a inclusão.**

Quadro 8. Resultados da análise do 2º tema: Inclusão de alunos com NEE

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UR	INDICADORES	Fq. UR
Conceção de Educação Inclusiva	Garantia de equidade	12	Igualdade de oportunidades através da inclusão	1
			Abrangência da Educação inclusiva	1
			Promoção da interação dos alunos com NEE com os outros jovens	1
			Ambiente normalizante e potenciador de interações estimulantes	1
			Inclusão de todos os alunos apesar das diferenças	3
			Aceitação de alunos com NEE nos CEF	1
			Ausência de motivos para a exclusão de alunos com NEE	2
			Importância da atenção dos professores às possibilidades de exclusão dos alunos com NEE	2
	Resultados positivos da inclusão	3	Educação inclusiva determinante no acesso à educação e aos resultados finais	1
			Obtenção de resultados positivos ao nível das capacidades	1
			Realização de trabalhos com um nível superior ao previsto por parte de alguns alunos	1
	Dificuldades da educação inclusiva	4	Dificuldade na inclusão devido à diversidade de problemáticas	1
			Dificuldade na inclusão de alunos com problemáticas graves	1
			Dificuldade em encontrar respostas diferenciadas para cada aluno	1
			Possibilidade de inclusão dependente do número de alunos na turma e das características de cada aluno	1
Inclusão de alunos com NEE nos CEF	Promoção da inclusão nos CEF	6	Inclusão dependente das atitudes dos professores e alunos	1
			Sentimento de inclusão na turma e nas escolas	1
			Sentimento de pertença à escola dos alunos do CEF	1
			Existência de práticas inclusivas por parte dos professores	2
			Interação social como forma de interiorização de valores e regras	1
	Vantagens dos alunos com NEE na frequência dos CEF	12	Benefício para os alunos com a frequência dos CEF, apresentem ou não NEE	1
			Benefício pela atenção individualizada aos alunos pelo Conselho de Turma	1
			Benefício pelo apoio individualizado por parte dos professores	2
			Benefício através das alterações curriculares	1
			Benefício pela estabilidade do corpo docente	1
			Benefícios para os alunos com NEE pelo número reduzido nas turmas CEF	2
			Possibilidade de abordagens individuais nas turmas CEF	2
			Possibilidade de aprendizagens funcionais que promovem uma melhor integração na sociedade	1
			Tentativa de realização de aprendizagens significativas para todos os alunos	1

Necessidades das escolas para a inclusão	Necessidade de apoio especializado	3	Problemáticas diversas nos alunos que frequentam os CEF	1
			Direito dos alunos com NEE a apoio especial	1
			Inexistência de apoio especial para os alunos dos CEF	1
	Necessidade de apoio às famílias	3	Inexistência de apoio às famílias dos alunos com CEF	2
			Apoio à família como facilitador da inclusão	1

Na categoria de **Conceção de educação inclusiva** encontramos três subcategorias: **Garantia de equidade, Resultados positivos da inclusão e Dificuldades da educação inclusiva.** No que se refere à **Garantia de equidade**, os professores definem o conceito de educação inclusiva destacando a inclusão de todos os alunos, apesar das suas diferenças, passando por igualar oportunidades e promover a interação entre si, tenham ou não NEE, em ambientes potenciadores de interações estimulantes. Os entrevistados afirmam, por exemplo, o seguinte:

“Educação inclusiva é uma educação que propicia igualdade de oportunidades a todos os alunos. Independentemente de os alunos serem ou não “catalogados” com NEE, é evidente que a escola deve ser inclusiva para todos (...)” PM

“Para mim uma educação inclusiva é aquela que é facultada numa escola onde todos possam ter o seu lugar, em que o filho do padeiro tenha as mesmas possibilidades que o filho do engenheiro, independentemente da religião, cor ou se tem ou não necessidades educativas especiais. Existe a preocupação como indivíduo.” PHSST

Alguns referem também que não há lugar a motivos de exclusão para alunos com NEE e dois registos salientam a importância da atenção dos professores para as possibilidades de exclusão dos alunos com NEE.

Apenas um professor dá conta de **Resultados positivos da inclusão**, aludindo a surpresas positivas nas aprendizagens e na realização de trabalhos por parte de alunos que ultrapassam o nível previsto.

“É preciso não esquecer que a educação inclusiva visa a igualdade educativa a qual engloba dois aspetos: o acesso à educação e os resultados finais. (...) Concretamente, nos dois CEF lecionados, as metas não foram atingidas a nível de conteúdo, mas considero que o foram a nível de capacidades. (...) No CEF que tenho referido, no 2º ano, os alunos desenvolveram trabalhos não previstos e de um nível mais elaborado que o efetuado pela maior parte dos alunos do ensino regular.” PM

As **Dificuldades da educação inclusiva**, apontadas por dois professores, são atribuídas à diversidade de problemáticas (algumas graves) existentes em sala de aula e à dificuldade de encontrarem respostas diferenciadas para cada aluno. Indicam que o sucesso da inclusão depende do número de alunos na turma e das suas características, como o traduzem os seguintes excertos:

“Depende do número de alunos na turma, depende do comportamento, do tipo de alunos, depende das características de cada aluno, da turma e sobretudo do número de alunos, só concordo se o número for reduzido.” PLP

“Independentemente de os alunos serem ou não “catalogados” com NEE, é evidente que a escola deve ser inclusiva para todos, o que é uma tarefa cada vez mais difícil devido ao aumento de comportamentos de risco e de problemas psicológicos e fisiológicos graves. Há alunos com limitações significativas, com alterações funcionais e estruturais graves, muitas vezes de caráter permanente.”PM

Em síntese, para os nossos entrevistados, o conceito de educação inclusiva corresponde, na sua essência, a um direito fundamental para todos: o direito de acesso à educação e a não ser excluído. A garantia de equidade é uma constante nas suas palavras. Como diz Silva (2009, p.148) “à educação inclusiva está subjacente a atitude com que se perspetiva”. Recordemos que já a Declaração de Salamanca (1994) nos remetia para a construção de uma escola capaz de receber todos os alunos, independentemente da origem, características individuais, interesses, e de conceber elementos que satisfizessem as suas necessidades de aprendizagem.

Um professor contrapõe-se a este princípio, em certa medida, quando faz depender a possibilidade e o sucesso da inclusão das características dos alunos e do seu número por turma, pois, na sua opinião, diversidade é sinónimo de respostas pouco eficazes, de pouca qualidade.

Relativamente à **Inclusão de alunos com NEE nos CEF**, os professores reconhecem a **Promoção da inclusão nos CEF** e as **Vantagens dos alunos com NEE na frequência dos CEF**.

Quanto à **Promoção da inclusão nos CEF**, os entrevistados consideram que existem práticas inclusivas por parte dos colegas de profissão, na escola e na turma e que a interação social que promovem poderá contribuir para a interiorização de valores e regras. Seguem-se afirmações que o demonstram:

“Eu acho que todos eles se sentem incluídos, quer na turma, quer na escola, também percebem o espaço e aquilo que estão aqui a fazer, penso que o trabalho que os professores desenvolvem com eles permite que também, dadas as características da turma, eles tenham esse sentimento.” PEF

“Incluídos? Sim, talvez porque na turma, cada aluno, no fundo, tem o seu problema.” PM

“Se se sentem incluídos? Sentir-se, sentem-se... agora também depende um bocadinho dos professores... e um bocadinho dos colegas.” PTIC

As **Vantagens dos alunos com NEE na frequência dos CEF** evidenciam benefícios vários: atenção e apoio individualizado pelo conselho de turma e pelos professores, alterações curriculares, estabilidade do corpo docente, número reduzido de alunos na turma, possibilidade de abordagens individuais, tentativas de realização de aprendizagens para todos

os alunos e possibilidades de aprendizagens funcionais promotoras de uma melhor integração na sociedade. Aliás, os professores assim o confirmam:

“No entanto, enquanto alunos do CEF, beneficiam globalmente de uma dinâmica específica, quer tenham sido anteriormente considerados alunos com NEE ou não. Essa dinâmica traduz-se, a nível geral, na existência de reuniões semanais do Conselho de Turma, na definição de regras específicas, num acompanhamento muito próximo dos alunos, na possibilidade de alteração de currículo, etc.”PM

“(…) neste tipo de CEF, porque se beneficia muito com o facto de a turma ser muito reduzida, e permite uma interação e um acompanhamento muito mais próximo(…)” PEF

De acordo com os entrevistados, as vantagens da frequência dos alunos com NEE nos CEF podem ser interpretadas sob diversos ângulos, concretamente devido a condições que oferecem uma melhor qualidade de integração destes alunos, beneficiando de apoio mais personalizado ou individualizado, o que só se torna possível pelo número reduzido de alunos nas turmas CEF e pela estabilidade do corpo docente.

O professor de Educação Física menciona outra situação positiva decorrente da inclusão de alunos com NEE nos CEF:

“um espaço de partilha enriquecedor, onde se potenciam as possibilidades de os alunos com maiores dificuldades interagirem com um par pedagógico de capacidade superior (...) possibilitará a aquisição de aprendizagens (...) mais ricas do que quando ele interage com pares de capacidade igual ou inferior, isto num ambiente normalizante e pouco restritivo.”

A terceira categoria deste tema refere-se às **Necessidades das escolas para a inclusão** e incide sobre as **Necessidade de apoio especializado** e **Necessidade de apoio às famílias**.

Os indicadores destas subcategorias revelam a existência de **Necessidades das escolas para a inclusão**, a nível de **apoio especializado** e de **apoio às famílias** de alunos com NEE. Segundo os entrevistados, não existe apoio especializado nem aos alunos com NEE das turmas CEF nem às suas famílias, conforme transcrição seguinte:

“A Declaração de Salamanca atribui também um papel relevante à família o que, no caso dos CEF, não acontece. De um modo geral, estes alunos pertencem a famílias que, normalmente, devido a múltiplas dificuldades/problemas, não evidenciam grande interesse pelo acompanhamento dos seus educandos e dificilmente vêm à escola.” PM

Por outro lado, no que se refere a apoios especializados, ainda que a nossa legislação (Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro) faça referência ao direito ao apoio especializado a todos os alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente e lhes assegure o atendimento especializado, os professores da turma em análise não a veem cumprida.

Efetivamente, ao entenderem que os alunos com NEE necessitam de apoio especializado, os entrevistados transmitem-nos uma ideia nítida da importância que dão a este

atendimento. Assim, parece possível afirmar que os professores têm informação sobre como deve funcionar o processo de inclusão, conquanto sintam dificuldades em desenvolvê-lo na sua sala, por motivos vários. Com efeito, por parte da Educação Especial, não há qualquer apoio direto aos alunos com NEE que frequentam os CEF, nem apoio indireto aos elementos/membros do conselho de turma. Este facto cria uma situação complexa aos docentes, uma vez que lidam com problemáticas específicas para as quais não possuem informação nem formação suficientes.

Resultante da estabilidade do corpo docente e do número reduzido da turma, os docentes valorizam a possibilidade de individualização, que favorece uma atenção particularizada a cada aluno. Esta parece ser uma das principais vantagens que os professores encontraram na frequência de alunos com NEE em CEF. Além disso, orientando-se no sentido de aprendizagens funcionais e profissionais, os CEF poderão contribuir para a melhor integração dos alunos na sociedade.

Por outro lado, os docentes consideram que o apoio prestado às famílias não é suficiente, uma vez que estas apresentam problemas de ordem vária e nem sempre se disponibilizam a colaborar com a escola, o que requereria outro tipo de intervenção, eventualmente o apoio de técnicos de ação social.

Manifestam ainda a necessidade de apoio de docentes e técnicos de educação especial, quando têm alunos com NEE nas suas salas. Como afirma González (2002), o apoio à diversidade da população escolar exige estruturas e condições organizativas, que passam pela criação de equipas de apoio aos docentes do ensino regular, equipas que, preferencialmente, deverão ser multiprofissionais e assegurem “o direito à orientação educacional que todos os alunos possuem, a assessoria aos professores e o envolvimento das famílias na educação dos seus filhos” (p.228).

2.3. Diferenciação Curricular

Conforme o quadro seguinte, neste tema os professores debruçaram-se sobre a **Conceção de diferenciação curricular**, **Incidência das adequações curriculares** e o **Apoio à elaboração de adequações curriculares**.

Quadro 9. Resultados da Análise do 3º tema: Diferenciação curricular

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UR	INDICADORES	Fq. UR
Conceção de Diferenciação Curricular	Gestão flexível do currículo	2	Necessidade de um currículo flexível	1
			Professor como gestor do currículo	1
	Criação de percursos diferenciados	6	Diferenciação curricular como percurso de aprendizagem diferenciado	1
			Necessidade de encontrar formas de diferenciar o currículo	1
			Diferenciação curricular como adaptação do currículo às características do aluno, tendo em vista o sucesso	3
			Necessidade de fazer diferenciação para todos os alunos	1
	Elaboração de adequações curriculares	10	Possibilidades diversas na realização de adequações curriculares	1
			Existência de adaptações curriculares para os alunos que mais necessitam	1
			Necessidade de constantes adequações curriculares nos CEF	1
			Adaptação do currículo às diferentes capacidades de cada aluno	1
			Necessidade de realização de adaptações curriculares para os alunos com NEE	1
			Alterações no currículo de forma a integrar alunos com problemas intelectuais	1
			Realização de adequações curriculares de acordo com a resposta da turma aos objetivos do professor	1
			Necessidade de adequações iniciais no programa de Matemática	1
			Realização de adaptações curriculares a partir de informação disponibilizada pelo diretor de turma	1
	Necessidade de manter a exigência curricular	4	Ausência de facilitismo no currículo	1
			Resultados positivos no desenvolvimento do currículo baseado em objetivos e não em conteúdos	1
			Importância da aquisição de conhecimentos básicos em cada disciplina	1
			Promoção de competências que levem os alunos ao sucesso	1
	Inexistência de necessidade de realizar adequações curriculares	3	Ausência de adequações curriculares	2
Escassa necessidade de adaptações curriculares para os alunos dos CEF			1	
Incidência das Adequações curriculares	Adequação dos objetivos e estratégias	4	Introdução de objetivos e conteúdos intermédios	1
			Níveis de competências diferenciados e estratégias diferenciadas	1
			Valorização do saber-fazer, saber-ser e saber-estar	1
			Incidência no desenvolvimento de capacidades transversais e nas estratégias	1
	Adequações na avaliação	4	Avaliação simplificada na forma das questões, com eliminação de conteúdos	2
			Utilização de adequações no tempo na realização de testes	1
			Existência de adaptações nos critérios de êxito	1

		nos alunos com NEE		
Apoio à elaboração de adequações curriculares	Inexistência de apoios na realização das adequações curriculares	5	Inexistência de apoio dos professores do grupo disciplinar	1
			Inexistência de apoio dos professores de educação especial	2
			Inexistência de apoio para a realização de adequações curriculares	1
			Inexistência de necessidade de apoio por parte dos professores da educação especial	1
	Existência de apoio na realização de adequações curriculares	2	Existência de apoio do conselho de turma	1
			Existência de apoio dos professores de educação especial e do conselho de turma	1
	Importância da partilha de experiências entre professores	4	Importância da partilha de experiências entre os professores dos CEF	1
			Enriquecimento de conhecimentos nos professores pela partilha de experiências	1
			Elaboração de adequações curriculares facilitada pelo conhecimento dos alunos	1
			Apoio do conselho de turma na partilha de ideias	1

Na categoria de **Conceção de Diferenciação Curricular** englobámos as referências dos docentes a **Gestão flexível do currículo, Criação de percursos diferenciados, Elaboração de adequações curriculares, Necessidade de manter a exigência curricular e Inexistência de necessidade de realizar adequações curriculares.**

Os nossos entrevistados qualificam a diferenciação curricular como a **Criação de percursos diferenciados** nas aprendizagens, fazendo adaptações do currículo às características do aluno. Abordam a necessidade de um **currículo flexível**, abrindo espaço a uma efetiva gestão do professor e à possibilidade de diferenciação. A título de exemplo:

“São currículos diferentes, dependendo da característica do aluno: pode ser um currículo normal, um currículo com adaptações curriculares (...) Depende do tipo de NEE que o aluno tenha, depende da turma, depende dos alunos e depende do professor... e de como é que ele quer gerir, de maneira a que todos consigam aprender, onde todos consigam alcançar os objetivos a que o professor se propõe no início do ano.” PTIC

“É adaptar o currículo às diferentes capacidades de cada aluno (...) diferenciá-los, quer nos momentos de aprendizagem, quer nos conteúdos, quer nas estratégias, quer nas abordagens, toda a problemática inerente ao facto do ensino/aprendizagem.” PEF

“Entendo por diferenciação curricular a adaptação do currículo às características ou necessidades de cada aluno, com a finalidade de conseguir um melhor sucesso escolar.” PHSST

A noção de diferenciação curricular surge, assim, intimamente relacionada com a individualização dos percursos de aprendizagem. É de realçar que, quando diretamente interrogados sobre o que entendem sobre o assunto, os docentes não relacionam a

diferenciação curricular com a existência, no sistema educativo, de vias diferenciadas de escolaridade (Roldão, 2003), nas quais se inserem os próprios CEF, equacionando-a apenas na perspetiva de sala de aula e com a finalidade evidente de que todos os alunos atinjam os objetivos curriculares. No entanto, os objetivos e os planos de estudo dos CEF são, em si mesmos, uma forma de diferenciação curricular, como um docente acabará por explicitar, noutra ponto da entrevista.

No que concerne à **Elaboração das adequações curriculares**, as entrevistas mostram que os professores encaram possibilidades diversas para a sua operacionalização. Expressam a inevitabilidade de adaptações curriculares constantes nos CEF, elaboradas de acordo com as necessidades e capacidades dos alunos. Aos olhos dos entrevistados, as adaptações curriculares são imprescindíveis para os alunos com NEE e uma forma de os integrar.

De acordo com os resultados a que foi possível chegar, para realizar adequações curriculares, os professores recorrem à informação de que dispõem sobre os alunos, baseada na sua própria observação ou disponibilizada pelo diretor de turma. Ilustramos através de alguns registos:

“As adequações podem ser feitas por diversas vias. As adequações por via do currículo, adequações curriculares, consistem na introdução de objetivos e mesmo de conteúdos intermédios para o desenvolvimento de determinadas capacidades que outros alunos desenvolvem mais rapidamente, sem passar por essa fase. Obviamente que as adequações curriculares foram uma constante.” PM

“São adequações curriculares para toda a turma, com adaptações pontuais, oralmente ou por escrito, para os alunos que delas mais necessitam e também estratégias diferentes, podendo ser para alunos com NEE ou não. A avaliação formal foi, por vezes, simplificada.” PM

A partir das entrevistas, verificamos que os docentes admitem a possibilidade de proceder a adequações curriculares em todos os elementos do currículo (objetivos, conteúdos, estratégias, formas de avaliação), revelando uma conceção abrangente sobre o assunto. Provavelmente o contacto e a experiência com alunos dos CEF, que apresentam os problemas elencados anteriormente, dá-lhes uma perspetiva mais flexível sobre adequações curriculares do que a encontrada em estudos sobre o mesmo tema, realizados com docentes do ensino regular (Cunha, 2010; Silva, 2011).

Com efeito, a perspetiva abrangente de adequações curriculares apresentada por alguns dos docentes entrevistados aponta para a interiorização do seu papel como verdadeiros gestores do currículo, o que facilita a inclusão e o processo de aprendizagem de alunos com NEE, como refere Leite (2011, p. 36):

“A diferenciação curricular em turmas em que existem alunos com NEE é, portanto, muito mais fácil quando o professor se assume como gestor do currículo, com autonomia suficiente para o adequar a situações concretas, tenha ou não alunos integrados; e quando desenvolve práticas diferenciadas, independentemente do tipo de alunos que constituem a turma.”

No entanto, os professores sublinham a **Necessidade de manter a exigência curricular**, recusando qualquer tipo de facilitismo no currículo e realçando a importância da aquisição de conhecimentos básicos em cada disciplina, de forma a promover competências que garantam não apenas o sucesso escolar dos alunos, mas também a sua futura inserção social. Exemplificando:

“A principal estratégia é um ensino/aprendizagem com base num currículo flexível para os CEF e ainda mais para alunos com NEE. Isto não significa facilitismo com um currículo mínimo.” PM

“ (...) fazem algumas aprendizagens que podem ser significativas, no sentido em que também são comportamentais. Eles adquirem um conjunto de noções que são fundamentais na integração da sociedade (...)” PEF

Alguns docentes relatam também resultados positivos no desenvolvimento do currículo baseado em objetivos e não em conteúdos, como ilustra o excerto seguinte:

“Resumidamente desenvolvi um currículo baseado mais em objetivos do que em conteúdos. E considero que resultou.” PM

Neste sentido, parece possível concluir que a perspetiva de adequações curriculares destes docentes corresponde efetivamente à procura de formas de acesso de todos ao currículo, procurando não baixar os níveis de exigência, mas encontrar outros caminhos para alcançar os mesmos níveis. Na verdade, “Diferenciar não é reduzir ou simplificar o currículo comum: é definir estrategicamente percursos de aprendizagem diferenciados, que permitam a cada um dos alunos progredir no currículo com vista ao sucesso escolar.” (Leite, 2011, p. 20)

Porém, dois professores manifestaram-se pela **Inexistência de necessidade de realizar adequações curriculares**. Um baseia-se no facto de os CEF, por si próprios, já constituírem uma diferenciação curricular, afirmando:

“No caso do CEF eu não faço muitas adaptações curriculares porque eles já têm os objetivos mínimos, o CEF já prevê objetivos mínimos um bocadinho diferentes do ensino regular (...)” PTIC

O outro docente que não efetua adequações admite, contudo, a sua probabilidade, mesmo inevitabilidade, referindo:

“Não, até agora não senti necessidade, mas de acordo com as necessidades e características de alguns alunos, acho que tenho que diferenciar para alguns métodos de como explico e exponho os conteúdos curriculares com a finalidade de conseguir sucesso escolar, o que não tem acontecido muito.” PHSST

Ao longo desta categoria podemos constatar que, de modo geral, os participantes no estudo definem claramente o que entendem por diferenciação curricular. Entendem-na como criação de percursos diferenciados, em sintonia com um currículo flexível, com adequações para os alunos que necessitem. Relacionam maioritariamente a diferenciação curricular com os percursos dos alunos com NEE e apenas um docente refere que os próprios CEF são uma forma de diferenciação curricular.

No que concerne à elaboração de adequações curriculares, os entrevistados entendem por bem que se proceda à sua operacionalização em consonância com as necessidades específicas dos alunos, mas sem descuidar a exigência curricular. Em termos práticos, verificamos que nem todos sentem as mesmas necessidades quanto à elaboração de adequações curriculares: três professores creem-nas necessárias, um afirma que é provável que tenha de as fazer no futuro e outro afirma que não sente necessidade de as fazer.

A categoria da **Incidência das adequações curriculares** inclui duas subcategorias: **Adequação dos objetivos e estratégias** e **Adequação na avaliação**.

Os participantes neste estudo, que realizam adequações curriculares (AC), referem essencialmente a adequação nos objetivos, estratégias e avaliação.

Assim, os docentes introduzem objetivos e conteúdos intermédios, diferenciam os níveis de competências, incidem no desenvolvimento de capacidades transversais e valorizam o saber-fazer, saber-ser e saber-estar, para além de modificarem estratégias de ensino. Passamos a transcrever alguns excertos das entrevistas que o confirmam:

“São adequações curriculares para toda a turma, com adaptações pontuais, oralmente ou por escrito, para os alunos que delas mais necessitam e também estratégias diferentes podendo ser para alunos com NEE ou não.” PM

“Depois a alteração/introdução de conteúdos, modificação de estratégias, introdução de novos recursos foi feita, essencialmente, tendo em conta as reações dos alunos, a sua motivação e os objetivos que pretendia atingir.” PM

No que respeita à adequação da avaliação, os docentes simplificam-na através da alteração da forma de questionamento e da eliminação de conteúdos, dando mais tempo para a realização de testes e modificando critérios:

“A avaliação formal foi, por vezes, simplificada.” PM

“Normalmente utilizo adequações ao nível do tempo para a realização de testes, alteração de questões, perguntas mais diretas e menos de desenvolvimento e, por vezes, eliminação de alguns conteúdos.” PLP

“ (...) nos testes, às vezes, reduzo as perguntas, e alguma matéria mais complicada abordo de uma maneira mais simples.” PLP

Os professores entrevistados revelam, assim, que, para as adequações curriculares, partem do seu conhecimento a respeito dos alunos. Na adequação de objetivos, é de sublinhar mais uma vez a atenção que prestam ao desenvolvimento integral dos discentes e não apenas à aquisição de competências acadêmicas, o que parece decorrer não só das finalidades dos CEF, mas também do contacto quotidiano com as suas necessidades educativas em termos sociais e relacionais.

Na adequação da avaliação, é possível verificar que os docentes referem um leque vasto de possibilidades, desde o aumento do tempo para a realização dos testes à eliminação de conteúdos. González (2002) considera que a modificação ou adaptação de formas e instrumentos de avaliação é uma adequação não significativa, constituindo formas de individualização que não implicam reformulações no planeamento para a turma, enquanto a introdução de critérios específicos e a eliminação de critérios de avaliação geral são adequações significativas, porque que têm implicações na consecução dos objetivos e na aprendizagem dos conteúdos.

A última categoria deste tema, o **Apoio à elaboração de adequações curriculares**, inclui a **Inexistência de apoios na realização das adequações curriculares**, **Existência de apoio na realização de adequações curriculares** e **Importância da partilha de experiências entre professores**.

De imediato, a observação das duas primeiras subcategorias permite depreender que os professores não estão de acordo neste ponto. Com efeito, dois professores declaram não receber apoio nem por parte do grupo disciplinar nem da educação especial na realização das adequações curriculares, sendo que um terceiro afirma não o ter, mas alega também dele não necessitar, devido à sua experiência na área.

“Nunca tive apoio do professor de EE na realização dessas adequações nem de outros professores do meu grupo disciplinar. O apoio foi apenas do CT, no que refere a troca de ideias sobre estratégias e avaliação.” PM

“Tenho sempre apoio dos meus colegas no conselho de turma.” PTIC

“(…) eu trabalhei muito tempo na educação especial (…) por isso não tenho essa necessidade.” PEF

Pelo contrário, dois professores reconhecem o apoio vindo do conselho de turma e da educação especial para a realização das adequações curriculares, afirmando um deles:

“Sim, normalmente, tenho apoio dos professores de EE e dos colegas da turma e por vezes peço ajuda aos mesmos.” PLP

Ainda nesta categoria, os professores realçam a **Importância da partilha de experiências entre professores**, de que resulta um enriquecimento de conhecimentos.

Facilita-se a elaboração das adequações com o apoio do conselho de turma, na troca de ideias sobre os alunos.

Em síntese, os professores entrevistados consideram a diferenciação curricular essencialmente como percursos diferentes para acesso ao currículo e revelam uma conceção de adequações curriculares abrangente, a qual parece decorrer da interiorização do seu papel enquanto gestores do currículo. Tal como indica Rodrigues (2006, p. 83) “uma escola que não diferencia o seu currículo não usa modelos inclusivos e forçosamente não promove a igualdade de oportunidades entre os seus alunos”. Também Leite (2010) considera que a “pedra angular da educação inclusiva” consiste exatamente na tomada de decisões fundamentadas e críticas sobre as adequações curriculares (que serão aplicadas tendo em vista o acesso ao currículo comum) assim como sobre as formas de desenvolvimento curricular.

Na elaboração de adequações curriculares, os entrevistados procuram possibilidades que respondam às necessidades dos alunos, de acordo com os seus objetivos. Fazem-no harmonizando o currículo às capacidades individuais, sem perder de vista a futura inserção social. No entanto, pretendem manter o nível de exigência curricular, frisando a importância da aquisição de conhecimentos básicos em cada disciplina e a promoção de competências que os conduzam ao sucesso. Porém, apenas um professor refere os resultados positivos com base num currículo assente em objetivos e não em conteúdos.

As adequações curriculares incidem particularmente na introdução de objetivos e conteúdos intermédios, níveis de competências diferenciados, desenvolvimento de competências transversais e na valorização do saber-estar, saber-fazer e saber-ser. Registamos a controvérsia em relação ao apoio: recordemos que uns o recebem dos colegas do conselho de turma e educação especial e outros não o sentem nem por parte da educação especial nem do grupo disciplinar. Parece-nos, com estas referências, que existe o apoio, se e quando solicitado, perdendo a sua visibilidade em caso contrário.

Perdura, por fim, o consenso no que respeita à importância da partilha de experiências entre professores, considerada por vários uma base relevante e consistente para o enriquecimento mútuo de conhecimentos que reverte em benefícios para os alunos.

2.4. Práticas inclusivas na turma

Neste tema surgem **três categorias**: em primeiro lugar, **Estratégias de trabalho com a turma**, seguida respetivamente de **Estratégias de trabalho com alunos com NEE** e **Problemas decorrentes da inclusão**.

Quadro 10. Resultados da análise do 4º tema: Práticas inclusivas na turma

CATEGORIAS	UR	SUBCATEGORIAS	UR	INDICADORES	Fq-UR	
Estratégias de trabalho com a turma	19	Diversificação de metodologias de ensino	13	Promoção de aprendizagens em contextos participativos	2	
				Leitura de histórias como estratégia motivacional para os alunos dos CEF	1	
				Utilização de recursos diversificados ligados às novas tecnologias	1	
				Implementação de trabalhos em grupo	1	
				Estratégias para desenvolvimento de hábitos de reflexão	1	
				Atividades práticas como estratégia de trabalho	1	
				Promoção de processos de autoaprendizagem	1	
				Estratégias de trabalho assentes em técnicas diversas	1	
				Diferenciação de formas de apresentação dos conteúdos de acordo com as competências a desenvolver nos alunos	1	
				Utilização de estratégias diversificadas no trabalho com todos os alunos	1	
				Existência de estratégias inclusivas que promovam sucesso	1	
				Estratégias facilitadoras da aquisição de valores e regras que permitam um desenvolvimento individual e social nos CEF	1	
		Definição de estratégias de acordo com as características dos alunos	3	3	Utilização de informação relativa ao aluno para a elaboração de estratégias diferenciadas	1
					Desenvolvimento de tarefas de acordo com as necessidades específicas dos alunos	1
Propostas de atividades de acordo com as condições físicas de cada aluno	1					
Estratégias de trabalho com alunos com NEE	6	Adequação nas metodologias de ensino para os alunos com NEE	4	Necessidade de desdobramento de tarefas para os alunos com NEE	1	
				Necessidade de adaptar atitudes face às características dos alunos	1	
				Realização de tarefas onde todos possam estar envolvidos	1	
				Valorização do saber-fazendo como forma de diferenciação	1	
		Ausência de diferenciação de estratégias	3	3	Estratégias iguais para todos os alunos, inclusive os alunos com NEE	1
					Utilização de estratégias iguais para todos os alunos	1
					Ausência de problemas decorrentes da inclusão de alunos com NEE	1
		Preparação prévia das atividades para os alunos com NEE	2	2	Necessidade de preparar antecipadamente atividades adaptadas para alunos com problemas motores de forma a incluí-los	1
					Necessidade de um planeamento com adequações específicas para determinados alunos	1
		Problemas decorrentes da inclusão	12	Dificuldades na inclusão de alunos com NEE	6	Dificuldades na consecução de objetivos previstos
Dificuldade dos alunos com NEE em realizar aprendizagens	1					
Dificuldades na gestão do tempo para a realização de atividades diferentes para os alunos com NEE	1					
Dificuldades na gestão de grupos de alunos com várias problemáticas	1					
Dificuldades de integração dos alunos com NEE em atividades massivas	1					

			Dificuldade na correção de comportamentos devido ao ambiente familiar e social dos alunos	1	
		Preocupações na gestão do currículo	6	Preocupação do não facilitismo nas adequações curriculares efetuadas	1
				Dificuldade em alcançar as metas de aprendizagem a nível dos conhecimentos	1
				Necessidade de ter por base as metas de aprendizagem	1
				Preocupação na escolha de conteúdos mais pertinentes	1
				Importância da aquisição de conhecimentos básicos em cada disciplina	1
				Existência de facilitismos que não beneficiam os alunos na vida futura	1

Em **Estratégias de trabalho com a turma**, encontramos duas subcategorias: **Diversificação das metodologias de ensino** e **Definição de estratégias de acordo com as características dos alunos**.

A **Diversificação das metodologias de ensino** refere-se às diferentes estratégias de trabalho utilizadas pelos professores na turma. Os professores diversificam as suas metodologias através de aprendizagens em contextos participativos, leitura de histórias, recurso às novas tecnologias, trabalhos de grupo, desenvolvimento de hábitos de reflexão, atividades práticas, processos de autoaprendizagem e técnicas diversas. Estas estratégias são também facilitadoras na aquisição de valores e regras, permitindo aos alunos dos CEF um desenvolvimento individual e social. Enquanto práticas inclusivas promotoras de sucesso, diferenciam-se as formas de apresentação dos conteúdos, de acordo com as competências a desenvolver.

Na **definição de estratégias**, os professores asseguram **que têm em conta as características dos alunos**. Abordam a utilização de informação relativa ao aluno na criação de estratégias diferenciadas que respondam às suas necessidades.

O professor de Educação Física faz propostas de atividades de acordo com as condições físicas de cada aluno.

Passamos a exemplificar com transcrições de passagens das entrevistas:

“(…) leitura de histórias com matemática. Também utilizei bastante diversidade de recursos como materiais manipuláveis, computador, quadro interativo, plataformas de aprendizagem, etc. Incentivei o trabalho de grupo numa perspetiva de aprendizagem ativa e colaborativa. Procurei que fossem desenvolvidos hábitos de reflexão sobre o trabalho desenvolvido.” PM

“Prática, muita prática, e essencialmente uma espécie de autoaprendizagem, onde eles próprios detetam as falhas, detetam aquilo que não sabem, expõem ao professor aquilo que não sabem (...)” PTIC

“As estratégias de trabalho são essencialmente estratégias que primeiro integrem todos e que promovam o sucesso, e que permitam também para além do desenvolvimento individual, haver um desenvolvimento social, no sentido de adquirirem um conjunto de valores e de regras que permitem a inserção do grupo e o respeito por elas, isso é essencial.” PEF

Assim, a maioria dos docentes, tendo em conta as características dos seus alunos, procura diversificar as estratégias e as atividades na sala de aula, utilizando diferentes modalidades de trabalho.

A verdade é que ainda não existe uma “receita” exequível para todos os casos e alunos. “As “boas práticas” são aquelas que apresentam respostas criativas para os problemas antigos ou “boas” respostas para a resolução de problemas imediatos” (Lima-Rodrigues, 2007, p. 36) e, para a concretização destas boas práticas, exige-se ao professor “competências efetivas de gestão da sala de aula, uma alocação de recursos adequada, o empenho na plena participação dos alunos e a utilização cuidadosa do apoio na sala de aula.” (Florian, Rose e Tilstone, 2003, cit. in Silva 2011).

Estratégias de trabalho com alunos com NEE, a segunda categoria, contém três subcategorias: **Adequações nas metodologias de ensino para os alunos com NEE**, **Ausência de diferenciação de estratégias** e **Preparação prévias das atividades para alunos com NEE**.

Os professores referem-se primeiramente às necessidades de adaptação de atitudes e desdobramento de tarefas perante as características dos alunos, preocupando-se em realizar as que possam envolver todos e valorizando o saber-fazer como forma de diferenciação:

“(…) com maior desdobramento de tarefas.” PM

“Na minha área existe uma conceptualização teórica que eu retiro, ou posso dar mais enfoque à parte prática, à parte do empenho, à parte da participação, à parte dos valores como a assiduidade e a pontualidade em relação ao desenvolvimento das competências em si.” PEF

Ainda nesta categoria três professores (PTIC, PLP, PHSST) indicam que **não necessitam de diferenciação de estratégias**: utilizam estratégias iguais para todos, porque que não sentem necessidade de as diferenciar:

“(…)Utilizo as mesmas estratégias.” PLP

“As mesmas para todos.” PHSST

“A mesma coisa, podem é detetar falhas diferentes dos outros, mas também as vão detetar.” PTIC

A última subcategoria tem a ver com a **preparação prévia das atividades para os alunos com NEE**. Os indicadores são do professor de Educação Física, quando menciona as necessidades de preparar antecipadamente atividades adaptadas a alunos com problemas motores, de forma a incluí-los, e planejar adequações específicas para determinados alunos.

“(...) tenho que fazer uma atividade adaptada, propor e organizá-la antecipadamente, para que aquilo resulte, porque senão ele estar lá está, mas não faz nada... se calhar tenho que fazer uma adaptação das regras, da atividade para o poder incluir também. Há um maior trabalho de preparação tendo em conta a especificidade.” PEF

Nesta categoria, comprovamos a preocupação de alguns professores na adequação de metodologias de ensino e na necessidade de preparação prévia de atividades para alunos com NEE.

Constatamos ainda algum cuidado em envolver o aluno com NEE nas atividades do grupo, para que se sinta integrado no trabalho. Pretende-se que o aluno faça parte do todo, não se entendendo a diferença no grupo, mas apenas a individual do aluno com NEE.

Contudo, três professores apresentam estratégias iguais para todos os alunos, com ou sem NEE.

Na terceira categoria (**Problemas decorrentes da inclusão**) vemos duas subcategorias: **Dificuldades na inclusão de alunos com NEE e Preocupação na gestão do currículo**.

Os professores nomeiam alguns **problemas decorrentes da inclusão** dos alunos supracitados, tais como dificuldades na consecução de objetivos previstos, na realização de aprendizagens e respetiva gestão do tempo, na gestão do grupo e integração em atividades massivas e na correção de comportamentos, devido ao seu ambiente familiar e social. Reproduzimos seguidamente algumas passagens de entrevistas que o evidenciam:

“Há, se eu quiser fazer uma atividade massiva em que todos façam o mesmo. Se eu quiser fazer essa atividade, o nível de prática e compreensão é limitador do desenvolvimento da atividade e da integração deles (...)” PEF

“Nas turmas CEF considero que há o problema global de todos os alunos da turma que são, à partida, alunos problemáticos (...)”. PM

“Sim, por vezes é difícil em termos de tempo. O tempo não chega para realizar tarefas e atividades diferentes com estes alunos.”. PLP

Algumas das dificuldades sentidas e expostas pelos professores, no que respeita à inclusão dos alunos com NEE, parecem refletir a falta de diferenciação necessária aquando das suas práticas. “O sucesso das medidas inclusivas depende da capacidade de resposta dos professores ao nível das estratégias, das atividades de ensino ao aluno com NEE (...)” (Ribeiro, 2008, p. 80).

Existem também inúmeras **preocupações na gestão do currículo**, designadamente o não facilitismo nas adequações curriculares, a vontade de alcançar as metas de aprendizagem a nível dos conhecimentos e escolha de conteúdos, como o denotam as transcrições abaixo:

“Conseguir cumprir o que me proponho no tempo que tenho, mas essencialmente no final do curso. Digo isto porque o curso são dois anos e ficaria muito satisfeito se eles conseguissem sair daqui com uma visão diferente, com uma aprendizagem completamente diferente (...)” TIC

“(...) que todas adquiram aquilo que é mínimo e básico em relação à disciplina, essencialmente, mais do que o conhecimento, ou teorização, ou “performance” é que eles adquiram hábitos, que trabalhem.” PEF

“A minha maior preocupação é escolher os conteúdos mais importantes do currículo em detrimento de outros.” PLP

Em síntese, os entrevistados procuram ser criativos na aplicação de estratégias diversificadas para os alunos, de acordo com as suas características, e apostam em metodologias variadas. No entanto, apenas dois professores (PEF, PM) diferenciam estratégias para alunos com ou sem NEE. A diferenciação parece ocorrer somente ao nível de tarefas específicas.

As dificuldades anteriormente enunciadas pelos entrevistados refletem em parte essa ausência na diferenciação de estratégias, sobretudo as que se situam ao nível das aprendizagens realizadas pelos alunos com NEE, da gestão de tempo para que os mesmos consigam realizar tarefas diferentes, da consecução de objetivos previstos, da gestão do grupo e da integração dos alunos com NEE em atividades massivas. Os docentes sentem ainda dificuldades na correção de comportamentos devido ao ambiente familiar e social dos alunos.

No que concerne à última subcategoria, a análise dos registos incide nos fatores de preocupação e, principalmente, nas dificuldades que os entrevistados sentem na gestão do currículo.

2.5. Preparação para a vida futura

Neste tema surgem **duas categorias**: em primeiro lugar, as **Vantagens dos CEF na preparação dos alunos para a vida ativa**, e depois os **Problemas das escolas na preparação dos alunos para a vida ativa**.

Quadro 11. Resultados da análise do 5º tema: Preparação para a vida futura

CATEGORIAS	UR	SUBCATEGORIAS	UR	INDICADORES	Fq. UR
Vantagens dos CEF na preparação para a vida ativa	6	Vantagens para todos os alunos	2	Preparação dos alunos dos CEF para a inserção na vida ativa	1
				Preparação para a vida ativa insuficiente mas benéfica para todos	1

		Vantagens para os alunos com NEE	4	Benefícios para os alunos com NEE no percurso dos CEF	2	
				Existência de preparação para a vida ativa nos alunos com NEE	1	
				Possibilidade de reajustamentos curriculares nos CEF de acordo com as NEE dos alunos	1	
Problemas das escolas na preparação dos alunos para a vida ativa	11	Necessidades sentidas pelos professores	8	Necessidade de formação para professores para o trabalho com alunos com NEE	1	
				Necessidade de apoio da equipa do ensino especial	1	
				Necessidade de redução da carga curricular	1	
				Necessidade de apoio direto ao aluno em sala de aula	1	
				Necessidade de apoio junto do professor para possíveis sugestões de atuação com os alunos CEF	1	
				Necessidade da existência de psicólogos e assistentes sociais no acompanhamento dos alunos dos CEF	1	
				Importância da redução do número de alunos nas turmas CEF com NEE	1	
				Procura de apoio no professor de educação especial	1	
	Ausência de condições e recursos nas escolas	3			Ausência de condições para lecionar os CEF nas escolas	1
					Necessidade de recursos que ofereçam uma preparação mais profissionalizante aos alunos	1
Necessidade de adaptações arquitetónicas para alunos com problemas motores					1	

A categoria **Vantagens dos CEF na preparação para a vida ativa** é constituída por duas subcategorias: as **Vantagens para todos os alunos** e as **Vantagens para os alunos com NEE**.

Esta categoria recolhe a unanimidade dos professores entrevistados que reconhecem **vantagens para todos os alunos dos CEF**, atribuídas à preparação que oferecem para a inserção na **vida ativa**. Em relação aos alunos com NEE, acresce a possibilidade de reajustamentos curriculares nos CEF de acordo com as suas respetivas NEE.

De acordo com Ribeiro (2008, p.83), a “integração de alunos com NEE permite que o conhecimento destes em relação ao mundo em que vivem seja mais completo e, favorecendo - se o contacto com os colegas da mesma idade, ensaia-se uma melhor integração na sociedade futura em que vão ter de viver.

“De facto, se se aceita que as pessoas com deficiências graves devem ter uma vida tão integrada quanto possível, que têm direito a fazer parte de um ambiente familiar e numa comunidade e que devem poder desfrutar de actividades de tempos livres, de ocupação laboral e de convívio social, conclui-se que, para que tal aconteça, é fundamental que, na infância e adolescência, possam fazer parte do grupo de crianças e jovens que habitam na sua área e que vão para a escola local (Brown, 1989, cit. por Costa, 1996, p.156).

Resumindo: a inclusão traz vantagens para todos os alunos, com e sem NEE, porque proporciona o apoio académico e também oferece experiências positivas no domínio social. A interação entre alunos diferentes vai promover atitudes de aceitação da diferença, criando comunidades abertas e, por isso, “formará uma geração mais solidária e mais tolerante e (...)

aqueles que têm problemas, dificuldades ou deficiências, aprenderão a conviver no mundo heterogêneo que é o seu” (Costa, 1996, p.161).

A última categoria da entrevista (**Problemas das escolas na preparação dos alunos para a vida ativa**) está organizada por duas subcategorias: **Necessidades sentidas pelos professores** e **Ausência de condições e recursos nas escolas**.

Os professores do estudo mencionam como **necessidades sentidas** maior formação para trabalhar com os alunos com NEE, apoio mais bem organizado com a equipa de ensino especial, redução da carga horária, apoio direto ao aluno na sala de aula, existência de psicólogos e assistentes sociais no acompanhamento aos alunos e redução do número de alunos nas turmas CEF.

Os nossos entrevistados realçam também a **Ausência de condições e recursos nas escolas**, mais precisamente, sentem necessidade de meios que ofereçam uma preparação mais profissionalizante a estes alunos, no que decorre da subcategoria anterior e, nomeadamente, nas adaptações arquitetónicas para alunos com problemas motores. Exemplos:

“As escolas estarem mais preparadas a nível estrutural, material e social para estes cursos de modo a estes alunos poderem o mais possível saírem do espaço físico da escola para um mundo diferente com um cariz mais profissional.” PHSST

“Acho que é importante nestes cursos CEF existirem alguns recursos, que... digamos, que devem ser afetados: a questão do psicólogo, que lhes permita trabalhar... e também era importante a existência de assistentes sociais que permitissem fazer um acompanhamento muitas vezes ao nível da família e que não é possível (...)” PEF

Os entrevistados sentem que as escolas não estão preparadas para atenderem às necessidades dos seus alunos, que requerem todo um ambiente e um conjunto de recursos específicos, além de apoios especializados constantes.

A literatura mostra-nos que o problema consiste em encontrar meios de organizar escolas e salas de aula, de modo a que todos obtenham sucesso na aprendizagem (Glasser, 1990; Smith e Thomlinson, 1989, cit. in Ainscow, 1997). Efetivamente, para muitos alunos, a fraca participação nas atividades escolares constitui uma experiência insatisfatória, deixando-os desencorajados e desmotivados em relação às suas capacidades.

Em síntese, as necessidades que os registos dos entrevistados exprimem, nesta categoria, tornam-se eventuais obstáculos às práticas inclusivas. A Declaração de Salamanca prevê que os professores tenham formação para atender e promover o sucesso de todos os alunos (com e sem NEE). Assim, esta poderá ser a primeira resistência a práticas inclusivas, pois, “pese embora os discursos pedagógicos, a generalidade dos professores não foi

preparada, na sua formação inicial e contínua, para lidar com a diferença” (CNE, 2004, p.14 413), concretamente, um número considerável de professores não recebeu formação que lhes permita identificar e intervir adequadamente junto de jovens com NEE. Com efeito, o sucesso das medidas inclusivas depende fundamentalmente da capacidade de resposta dos professores ao nível das estratégias e atividades no ensino do aluno com NEE, dos “conhecimentos básicos e técnicas que lhes permitam compreender as necessidades das crianças e jovens com dificuldades e do processo como estes podem estar integrados em escolas regulares” (Mittler, 1992, cit. por Mesquita e Rodrigues, 1994, p.56). Portanto, sem a formação necessária, o conhecimento da “natureza dos seus problemas e as implicações que têm no seu processo educativo, os professores do ensino regular não lhes podem prestar o apoio adequado” (Correia, 1999, p.20).

A falta de participação de técnicos, como assistentes sociais ou psicólogos, necessidade igualmente vivida pelos entrevistados, pode constituir também um óbice às práticas inclusivas. Essa ausência impossibilita um conhecimento adequado das necessidades e das potencialidades dos alunos com NEE e impede um planeamento rigoroso das medidas e estratégias a implementar assim como a sua avaliação.

Refira-se, finalmente, a ausência ou reduzida cooperação de recursos humanos especializados e meios técnicos adequados de apoio ao professor, por exemplo, por parte da educação especial. Esta dificuldade de cooperação cria entraves “à concretização de um ensino diferenciado e à planificação e gestão dos recursos humanos e técnicos disponíveis para lhe dar coerência e viabilidade” (Ministério da Educação, 1998a, p.11).

3. RESULTADOS DA ENTREVISTA AOS ALUNOS

Em termos globais, a análise da entrevista em grupo às alunas de CEF – Acompanhante de Ação Educativa permitiu-nos chegar aos temas e categorias referenciados no quadro seguinte:

Quadro 12. Temas e Categorias – Resultados Gerais da Análise de Conteúdo

Temas	UR	% UR/T	CATEGORIAS	UR	%UR/CAT
Perceção geral sobre a escola e o curso	31	70,46	Escolaridade	12	38,71
			Aprendizagens realizadas no curso	9	29,03
			Relacionamento com os agentes educativos	10	32,26
Perceção sobre a organização e gestão escolar	13	29,55	Acesso aos conteúdos curriculares	3	23,08

curricular			Estratégias de ensino e avaliação	10	76,92
TOTAL	44	100		44	-----

A análise organizou-se, por conseguinte, a partir dos dois temas que constavam no guião da entrevista.

Os alunos pronunciaram-se predominantemente acerca da **Percepção geral sobre a escola e o curso**, domínio em que se sentem mais à vontade, contudo os resultados quantitativos devem ser entendidos apenas como indicação genérica, pois podem decorrer do próprio guião.

Apresentamos, em seguida, os quadros referentes a cada tema, com as respetivas categorias, subcategorias, indicadores e frequência de unidades de registo.

3.1. Percepção geral sobre o curso

O tema abrange três categorias: a **Escolaridade**, as **Aprendizagens realizadas no curso** e o **Relacionamento com os agentes educativos**.

Quadro 13. Resultados da análise do 1º tema: Percepção geral sobre o curso

CATEGORIAS	UR	SUBCATEGORIAS	UR	INDICADORES	Fq. UR
Escolaridade	12	Utilidade da escolarização	7	Reconhecimento da importância de habilitações no futuro	1
				Frequência do curso como única opção para finalizar o terceiro ciclo	6
		Papel da escola	5	Escola como local de novas aprendizagens	2
				Escola como local de criação de afetos	3
Aprendizagens realizadas no curso	9	Utilidade do curso	2	Existência de possibilidades futuras de trabalho com crianças	1
				Perspetivas futuras diferenciadas	1
		Utilidade das aprendizagens	4	Reconhecimento da aquisição de conhecimentos úteis no futuro	2
				Existência de aprendizagens úteis relacionadas com crianças	1
				Reconhecimento da utilidade das temáticas abordadas nas várias disciplinas para um futuro profissional	1
		Satisfação de expectativas	3	Sentimentos positivos face ao curso	1
				Mudança nas expectativas iniciais face ao curso	1
Gosto pelas aprendizagens do curso que são úteis para o futuro	1				
Relacionamento com os agentes educativos	10	Relação pedagógica	5	Boa relação com os professores	4
				Transmissão de segurança por parte dos professores no decorrer das aulas	1
		Relação com os assistentes	5	Relações difíceis com alguns assistentes operacionais	2

		operacionais		Atitudes de discriminação dos assistentes operacionais em relação aos alunos de certos meios e que frequentam os CEF	3
--	--	--------------	--	--	---

Na categoria **Escolaridade**, encontramos duas subcategorias: **Utilidade da escolarização** e **Papel da escola**.

Relativamente à **Utilidade da escolarização**, as alunas referem-se, sobretudo, à frequência do curso como única opção para terminar o terceiro ciclo e reconhecem a importância das habilitações no futuro, embora procurem também relacionar esta visão com os seus gostos pessoais, conforme vão mencionando ao longo das entrevistas:

“Eu vim para este curso porque era a única opção que tínhamos, então é assim: nós também gostamos de crianças, também viemos por causa disso e para acabar o nono ano.” RS.

“Para acabar o nono ano, para aprender mais coisas sobre crianças e porque gosto de crianças.” ES

Estes comentários mostram que as alunas têm consciência de que correm o risco de não acabar a escolaridade obrigatória (à época) e que também pretendem relacionar a escolha do curso com as próprias motivações e necessidades sociais.

Na segunda subcategoria, as alunas dão-nos conta do **papel** que atribuem à **escola**, como local de novas aprendizagens e de criação de afetos. Em relação ao primeiro aspeto, interessa verificar que elas veem a utilidade da escola em termos de ganhos de habilitações úteis para um futuro melhor e também de novas aprendizagens. Relativamente à criação de afetos, afirmam:

“Eu sinto-me bem na escola porque criamos novas amizades, (...) tipo, conhecemos pessoas e ganhamos muito mais relação com elas. Conhecemos melhor as pessoas (...)” RS

“A minha relação com as minhas colegas é ótima, sinto-me como uma irmã.” CC

Como diversos estudos demonstram, os adolescentes conferem grande importância à relação com pares estabelecida na escola, relação que, neste caso, parece transmitir-lhes confiança e o sentimento de solidariedade fraternal.

Na categoria **Aprendizagens realizadas no curso**, distinguem-se três subcategorias: **Utilidade do curso**, **Utilidade das aprendizagens** e **Satisfação de expectativas**. Nas duas primeiras, as alunas expõem a utilidade do curso pelas aprendizagens, suscetíveis de se revelarem frutuosas no futuro, na medida em que lhes proporciona a possibilidade de trabalhar eficientemente com crianças, graças aos conhecimentos adquiridos nas várias disciplinas, a nível profissional. Concretizando:

“Óbvio, porque ficamos a saber coisas que se calhar vão ser úteis quando tivermos um emprego.” CC

“(…) porque por exemplo, se for lá uma pessoa que não tem experiência nenhuma e que não tem nenhum curso, escolhem-nos muito mais depressa a nós do que a essas pessoas.” RS

As respostas apontam para uma visão essencialmente pragmática das aprendizagens e da própria frequência do curso, em coerência com aspetos anteriormente focados pelas entrevistadas, o que, a nosso ver, é um indicador importante sobre o modo como perspetivam a frequência dos CEF e a conclusão da própria escolaridade obrigatória, tornando-se ainda muito útil para a lecionação nestes cursos.

As alunas expressam **Satisfação de expectativas** face ao curso, que, em certos casos, superou as iniciais e aludem ao gosto pelas aprendizagens. Os exemplos que se seguem ilustram estes pontos de vista:

“Eu gosto deste curso, professora, porque gosto muito de crianças e, como gosto de crianças, aqui aprendo mais alguns itens de como interagir com elas.” LR.

“Eu ao princípio, quando vim para este curso, não era este curso que eu queria, queria só acabar o nono ano, mas agora estou a gostar mais do estágio, de trabalhar com as crianças.” BM

Concluimos que as entrevistadas olham as aprendizagens realizadas no curso como essenciais e úteis para o seu sucesso profissional com crianças. Reconhecem os conteúdos das temáticas abordadas nas várias disciplinas como facilitadores da sua prática, ganham segurança em relação ao futuro e demonstram sentimentos positivos face ao curso, resultantes do reconhecimento da consequência das aprendizagens efetuadas.

A última categoria deste tema, **Relacionamento com os agentes educativos**, incide sobre a **Relação pedagógica** e a **Relação com os assistentes operacionais**. As alunas explicam que a relação é boa com todos os professores, acrescentando inclusive que estes lhes transmitem segurança no decorrer das aulas.

Já não é tão agradável a relação com alguns assistentes operacionais, devido a atitudes de discriminação que consideram existir por parte destes, como notamos nas transcrições seguintes:

“(…) Nós somos diferenciados porque somos de bairro, e porque somos de um CEF, professora, é assim, tratam-nos de maneira completamente diferente, os outros podem entrar na sala, nós não, elas abrem a casa de banho para os outros, a nós se nos veem fora da sala “marram” connosco, e com os outros já não é assim, professora, é super diferente a maneira como nos tratam.” RS

“Tratam-nos de maneira diferente porque nós somos CEF e pensam que nós somos de bairros e essa coisa toda, e depois diferenciam-nos muito dos outros.” CC

Tais asserções relativamente aos assistentes operacionais mereciam aprofundamento que não foi possível realizar neste estudo e na situação de entrevista. Com efeito, a ação dos assistentes operacionais, agentes educativos no contexto da escola, é fundamental para o bom ambiente escolar.

3.2. Perceção sobre a organização e gestão curricular

Neste tema distinguem-se duas categorias: **Acesso aos conteúdos curriculares** e **Estratégias de ensino e avaliação**.

Quadro 14. Resultados do 2º tema: Perceção sobre a organização e gestão curricular

CATEGORIAS	UR	SUBCATEGORIAS	UR	INDICADORES	Fq. UR
Acesso aos conteúdos curriculares	3	Dificuldades na aprendizagem	2	Existência de matérias mais difíceis para os alunos	1
				Reconhecimento da existência de colegas com dificuldades de aprendizagem	1
		Dificuldades atribuídas ao horário	1	Dificuldades em manter a atenção em algumas matérias, devido à extensão do tempo letivo diário	1
Estratégias de ensino e avaliação	10	Preferência por formas de trabalho coletivas	2	Importância do trabalho durante as aulas para alcançar resultados positivos	1
				Preferência por momentos promotores de socialização durante as aulas	1
		Preferência por abordagens práticas	5	Interesse pela vertente mais prática das disciplinas	2
				Preferência pela parte prática do curso	1
				Preferência por atividades que impliquem realização prática	1
				Preferência por tarefas desenvolvidas com computadores	1
		Sugestões relativas às formas de avaliação	13	Existência de testes de avaliação com consulta	1
				Sugestão para futuras avaliações com recurso a trabalhos em substituição dos testes	1
				Inexistência de necessidade de alterações na forma como são feitas as avaliações	1

No **Acesso aos conteúdos curriculares**, encontramos duas subcategorias: **Dificuldades na aprendizagem** e **Dificuldades atribuídas ao horário**.

Na primeira subcategoria, as alunas referem-se à dificuldade de algumas matérias e reconhecem dificuldades de aprendizagem em colegas, salientando que tal não é devido a incapacidade cognitiva, mas a dificuldades de atenção. Eis alguns exemplos dessas ideias, recolhidas nas entrevistas:

“Algumas, umas ainda são difíceis para nós de captarmos.” BM

“(…) há pessoas que têm mais dificuldade em estar atentas, mas isso não quer dizer que sejam “burras”, têm mais dificuldades em estar atentas e em captar a informação.” RS

Esta dificuldade em manter a atenção é desenvolvida posteriormente, considerando as entrevistadas que se deve essencialmente à sobrecarga horária, conforme ilustra a transcrição imediata:

“Existem matérias que são difíceis de nós estarmos atentas, porque com este tempo, são muitas horas de trabalho de estarmos aqui, professora, são muitas horas de aulas, depois quando vem assim uma matéria mais difícil, nós não conseguimos estar atentas.”
LR

Permitimo-nos inferir que as alunas sentem que seguem com mais ou menos facilidade as matérias, conforme o seu grau de complexidade, e que, mesmo entre si, variam as dificuldades no acompanhamento. Por fim, justificam algumas das suas dificuldades com o excessivo tempo de concentração que lhes é exigido. Na verdade, parecem conscientes de que o facto de não conseguirem estar atentas, concentradas, durante todo o período letivo é um dos seus maiores problemas.

A categoria de **Estratégias de ensino e avaliação** engloba a **Preferência por formas de trabalho coletivas**, **Preferência por abordagens práticas** e ainda **Sugestões relativas às formas de avaliação**.

Com efeito, as alunas expressam de forma inequívoca **Preferência por formas de trabalho coletivas**, salientando a importância do trabalho durante as aulas para alcançar resultados positivos e a sua satisfação quando incluem momentos promotores de socialização:

“O que eu mais gosto de fazer nas aulas é de estar em convívio com as minhas colegas, (...)” CC

“(...) estar em convívio com as minhas colegas, (...)” BM

Afirmações como as precedentes provam que as alunas não relacionam formas de trabalho coletivo com aprendizagens, mas essencialmente com a convivência que proporcionam. Se articularmos estas asserções com outras acerca da oportunidade de proximidade interpares que a escola oferece, conclui-se que a encaram como o espaço privilegiado de socialização.

Marcante no discurso das alunas é também a **Preferência por abordagens práticas**, nomeadamente por atividades que impliquem a realização concreta em sala de aula, pela vertente prática do curso e por tarefas desenvolvidas em computadores. O excerto seguinte realça esta ideia:

“Atividades práticas, como de expressão plástica, que podemos fazer com eles, ir aos computadores, jogos de exterior e de interior, e pronto prepararmos nós a nossa atividade quando a professora propõe a nós uma atividade, trabalhos no PowerPoint para apresentar à turma, pesquisa sobre músicas e ensinar às colegas.” RS

Na realidade, a preferência por abordagens práticas é um aspeto enfatizado pelas alunas durante as entrevistas. Recordemos que também os docentes as mencionaram, pelas características do plano de estudos e dos estudantes que frequentam os cursos em análise.

Aliás, o Despacho (453 / 2004) que regulamenta os CEF sublinha a vertente prática neste tipo de cursos, visando a aquisição e o desenvolvimento de competências técnicas, relacionais, organizacionais e de gestão de carreira, para que os alunos adquiram uma qualificação profissional, facilitando a entrada no mundo do trabalho e promovendo uma formação para o longo da vida.

No que se refere a **Formas de avaliação**, as alunas sugerem a realização de testes com consulta e gostariam mesmo que os trabalhos de grupo os substituíssem, conforme diz LR:

“Em vez de serem testes podia ser através de trabalhos ao longo do ano, por exemplo, nós em Português estamos a fazer uma história que vai contar para avaliação. Eu acho que podia ser assim, um trabalho que envolvesse as matérias todas que a gente está a desenvolver ao longo do período e que em vez de ser um teste era um trabalho, em PowerPoint, em papel.”

No entanto, outras colegas referem a desnecessidade de alterações nas avaliações.

Em termos gerais, no entanto, crê-se possível afirmar que as alunas se sentiriam mais seguras com formas de avaliação que não dependessem só de si próprias, sugerindo modalidades avaliativas em que pudessem contar com o apoio da colega, em caso de trabalhos de grupo, ou o recurso ao caderno diário, nos testes.

Em síntese, estas alunas parecem refletir sobre a escola duas perspetivas predominantes: por um lado, vêem-na numa perspetiva utilitária, como forma de patamar de acesso a uma profissão e ao mercado de trabalho; por outro, vivem o tempo escolar essencialmente como oportunidade de convívio interpares, eventualmente com mais regras e, portanto, mais seguro do que outros espaços comunitários.

Tal como os seus professores, perspetivam os CEF como última oportunidade para terminar a escolaridade. Consideram o curso interessante, porque orientado para a aprendizagem de uma profissão, mas valorizam sobretudo a sua componente prática. Reconhecem dificuldades em manter a atenção durante as aulas e preferem nitidamente os trabalhos de grupo e com cariz prático às exposições teóricas, aspeto também realçado pelos docentes. Relacionam-se bem com os professores, mas assinalam atitudes discriminatórias por parte dos assistentes operacionais.

Como remate, atentemos a que as alunas têm uma noção realista das suas dificuldades, necessidades e possibilidades e, em termos gerais, gostam do curso que frequentam. Por conseguinte, a opção por um CEF e por esta área de profissionalização parece ter sido positiva.

IV CONSIDERAÇÕES FINAIS

A finalizar, importa destacar as conclusões possíveis e refletir sobre o processo inerente, tecendo apreciações que poderão servir de base a investigações futuras. Considerando que os Cursos de Educação e Formação (CEF) constituem uma realidade recente em algumas escolas de Portugal, traduzindo-se num novo contexto educativo para os professores, o levantamento preliminar de estudos já elaborados sobre o assunto revelou a escassez dos mesmos, o que, aliado à forte motivação de índole pessoal e profissional, reforçou a pertinência de se enveredar por este tema.

Estabeleceu-se como objetivo geral o de compreender como professores e alunos de uma turma CEF – Acompanhante de Ação Educativa (AAE) perspetivam o currículo, tendo em conta as características da população que frequenta o curso, nomeadamente alunos com NEE.

Com vista à sua prossecução e dos objetivos específicos dele decorrentes, escolheu-se uma turma com onze alunas, das quais seis com NEE e elaborou-se um plano de pesquisa, englobando consulta documental, entrevistas individuais aos professores do conselho de turma, entrevista de grupo aos alunos e observações naturalistas em três disciplinas.

Após a apresentação e discussão dos resultados no capítulo anterior, procuraremos confrontar entre si os resultados obtidos pela utilização das diferentes técnicas, relacionando-os com os objetivos definidos para o estudo.

Em relação ao primeiro objetivo específico (**conhecer a representação dos docentes e dos alunos sobre os CEF e o seu enquadramento na oferta escolar**), verificamos a concordância de opiniões entre professores e alunos. Os primeiros valorizam a importância destes cursos, abordando as suas finalidades, reconhecendo-os como oportunidade de desenvolvimento integral para os alunos e possibilidade (em certos casos, a última) de obterem um certificado de escolaridade que lhes facilite a inserção no mercado de trabalho. Assim, dão relevo aos ganhos pessoais que os discentes possam obter com a frequência e certificação nos CEF, tendo em vista uma melhor integração futura em sociedade, evitando o desemprego e a marginalidade. Por outro lado, os docentes conhecem bem as características dos estudantes dos CEF e, por isso, salientam a necessidade de promover experiências motivadoras, planeadas de acordo com os seus interesses e características e direcionadas para situações práticas. E, conseqüentemente, assumem a lecionação de um CEF como desafio difícil mas interessante.

Na verdade, a maioria dos professores inquiridos iniciou o trabalho nos CEF com alguma apreensão, gerada em grande parte por comentários acerca da população escolar que os frequenta. Atualmente, consideram que a lecionação nos CEF, embora um desafio, obriga a um maior empenhamento pessoal e profissional, proporciona um conhecimento mais profundo dos alunos, torna-se particularmente gratificante quando se verifica a sua evolução. E, ao pronunciarem-se sobre as finalidades e características dos CEF, de imediato os docentes identificam os seus próprios alunos, o que enfatiza a adequação dos cursos às necessidades do tipo de discentes das turmas que lecionam.

Quanto às alunas, a consciência de um percurso escolar anterior marcado pelo insucesso parece contribuir para o modo como perspetivam a frequência dos CEF, aliás, recorde-se, em sintonia com as posições dos seus professores: reconhecem igualmente a utilidade dos CEF em termos de ganho de qualificações, que se traduzem em garantias para o seu futuro profissional, e como última oportunidade de concluir o ensino obrigatório.

Em relação ao curso propriamente dito, as alunas mostram-se satisfeitas, sobretudo pelas aprendizagens úteis e direcionadas para o exercício profissional. No entanto, apesar de equacionarem a escola como local de novas aprendizagens, consideram-na o espaço por excelência para a socialização e criação de laços afetivos com pares.

Deste modo, afigura-se-nos possível concluir que professores e alunos encaram os CEF como resposta eficaz do sistema educativo para os que revelaram problemas durante o percurso escolar, independentemente das dificuldades que lhes deram origem. Passando a sua eficácia pelo facto de associar a possibilidade de conclusão da escolaridade obrigatória com a preparação para uma ocupação laboral, os CEF conferem à escolarização uma orientação específica e um sentido de utilidade, de proficiência, muito acentuado pelas alunas, e terá fornecido aos docentes um quadro de ação no planeamento e realização de situações de aprendizagem motivadoras.

No tocante ao segundo objetivo específico (**conhecer a perceção e as práticas dos participantes quanto à inclusão de jovens com NEE nos cursos CEF e às práticas inclusivas**), julgamos possível afirmar que docentes e discentes apresentam visões interessantes e complementares. Verificamos que os professores aceitam a perspetiva de escola inclusiva, focando a questão da inclusão na noção de equidade educativa. Assim, consideram que a escola deve dar resposta a todos os alunos, independentemente de origens, características individuais, interesses, e encontrar caminhos para a resolução das necessidades específicas em termos de aprendizagem. Um dos professores, porém, assinala que o sucesso da inclusão

depende do número de alunos e das especificidades, pois, a seu ver, o excesso de diversidade traz respostas menos eficazes e de pouca qualidade.

As estudantes, por seu lado, sentem-se incluídas e expressam-no através da referência à boa relação que mantêm com colegas e professores, explicitando inclusive a confiança que estes lhes transmitem no decorrer das aulas. Assinalam, no entanto, por parte dos assistentes operacionais, atitudes discriminatórias, que atribuem a um preconceito contra os alunos dos CEF.

Como vimos anteriormente, os professores estimam que os CEF permitem uma atenção mais personalizada, devido à estabilidade do corpo docente e às turmas reduzidas. Assim, salientam as vantagens que a frequência dos CEF proporciona aos alunos com NEE: apoio personalizado, possibilidade de adequações curriculares, aprendizagens funcionais... No entanto, durante a observação de aulas, não foi visível qualquer tipo de atenção especial aos discentes com NEE. De facto, na maior parte das situações presenciadas, a interação que existiu foi igual para todas, não havendo interação direta dos docentes junto das alunas com NEE, à exceção do momento em que o professor de Matemática perguntou a uma aluna nestas circunstâncias se estava a acompanhar a aula.

No que toca às respostas oferecidas pela escola face à diversidade, real é também o sentimento expresso por alguns professores que manifestam a necessidade de apoio de docentes e técnicos de educação especial. Com efeito, alguns entrevistados afirmam que há ainda muitas lacunas a preencher até a escola reunir as condições ideais para dar atendimento a este tipo de alunos. Além de apoios especializados, a escola precisa de todo um ambiente e conjunto de recursos específicos, que incluem a participação de outros profissionais, como assistentes sociais ou psicólogos, em apoio a estudantes e famílias. As necessidades identificadas pelos professores podem constituir grande obstáculo à verdadeira prática de práticas inclusivas.

Quanto ao terceiro objetivo específico (**conhecer conceções e práticas de organização, gestão e adequação curricular nos cursos CEF**), os professores concedem muita importância ao desenvolvimento das competências pessoais e sociais, valorizando objetivos e conteúdos com sentido prático e útil na vida futura dos seus alunos. No entanto, não confundem a orientação curricular para o desenvolvimento destas competências com um menor rigor académico, reforçando, pelo contrário, a necessidade de manter níveis adequados de exigência.

Também as alunas consideram o curso interessante, porque orientado para a aprendizagem de uma profissão, mas valorizam essencialmente a sua componente prática. Enfatizam as abordagens coletivas e práticas, porque as sentem como mais motivadoras e promotoras de aprendizagens significativas. Reconhecem o facto de determinadas matérias das disciplinas serem difíceis, complexas, e afirmam que, por vezes, experimentam mais dificuldades em acompanhar certos temas, dificuldades que atribuem sobretudo a problemas em manter a atenção. Assim se verifica a inevitabilidade de adequar práticas que traduzam ganhos úteis, visíveis no futuro.

No que respeita à organização e gestão curriculares, os docentes mostraram nas entrevistas a sua preocupação em encontrar formas de motivação dos alunos (por exemplo, através das TIC e da leitura de histórias) e participação (por exemplo, criando atividades práticas e diferenciando a forma de apresentação dos conteúdos). Afirmaram ainda que definiam as estratégias de ensino de acordo com as características dos alunos.

Nas aulas observadas (que não abrangeram todos os docentes entrevistados), foi possível perceber que os docentes evitavam períodos longos de exposição, optando pelo questionamento às alunas como forma de aplicação prática da informação transmitida oralmente pelo docente (Educação Física), como forma de exploração de um texto lido (Língua Portuguesa) ou como forma de apoio à realização de exercícios (Matemática). Para além deste incentivo à participação, os docentes aceitam as intervenções espontâneas das alunas e procuram responder às suas dúvidas. Neste sentido, parece possível concluir que a participação dos alunos é uma preocupação dos docentes expressa a nível das entrevistas e com correspondência nas práticas observadas. Em todo o caso, as observações mostram, de forma clara, que as próprias alunas impõem, de algum modo, este nível de participação.

Quanto aos processos de motivação, a sua enunciação nas entrevistas é mais abrangente e clara do que nos foi dado a presenciar em sala de aula. No entanto, admitimos que a escassez de aulas observadas não tenha permitido a verificação de outro tipo de atividades e estratégias. Apesar disso, foi perceptível a tentativa, por parte dos docentes, de envolverem as alunas em situações de trabalho ativo, provavelmente com o objetivo de as manter atentas aos tópicos trabalhados, o que está de acordo com as características que estes docentes atribuem aos alunos, nas entrevistas, e também às necessidades identificadas pelas próprias alunas, quando inquiridas.

Interessante é também constatar que nas três aulas observadas predominam as situações de grande grupo e que, na única aula em que isso não sucedeu desde o início, são as

próprias alunas que manipulam a situação de modo a que os exercícios a realizar individualmente acabem por ser realizados no quadro, em grande grupo. Esta situação corresponde claramente às preferências expressas pelas alunas na entrevista.

Quanto às adequações curriculares propriamente ditas, as posições diferem entre os docentes: para três é necessário adequar objetivos, estratégias e avaliação; dois não sentem essa necessidade. Um destes baseia-se no facto de os CEF já constituírem uma via curricular diferenciada, com objetivos mínimos e diferentes do ensino regular.

As adequações nos objetivos referem-se particularmente a uma maior incidência em objetivos sociais e relacionais. No que respeita à avaliação, os docentes enumeram diferentes formas de adequação, desde o aumento do tempo para a realização de testes à eliminação de conteúdos.

Quanto à adequação nas estratégias de ensino, foi possível apreender, através da observação de aulas, que apenas um docente provoca diretamente a participação de uma aluna com NEE e que não foram visíveis adequações nas atividades ou no tipo de questões colocadas a estas alunas. Todavia, nas entrevistas, os docentes haviam manifestado a sua preocupação com a participação de todos nas atividades e com a necessidade de adequar estratégias e atividades. Mas nas mesmas entrevistas, os docentes enunciam também as dificuldades que sentem a nível da consecução de objetivos previstos, gestão de tempo para que os alunos consigam realizar tarefas diferentes, gestão do grupo, integração dos alunos com NEE em atividades de grande grupo e de correção de comportamentos.

Para além da falta de apoio da Educação Especial aos alunos com NEE, assinalada anteriormente, a maior parte dos entrevistados refere situação idêntica para a elaboração de adequações curriculares. Na verdade, apenas um professor afirma que teve esse apoio, enquanto os demais salientam a importância do Conselho de Turma e da troca de ideias entre colegas para a realização de adequações curriculares. A ausência ou reduzida cooperação de recursos humanos especializados e meios técnicos adequados de apoio ao docente, por parte da Educação Especial, por exemplo, reflete-se na sua insegurança, aquando da elaboração de adequações curriculares.

Não tendo havido neste estudo a preocupação em identificar e analisar as necessidades de formação de professores de CEF, revestir-se-ia de interesse efetuar-lo, eventualmente distinguindo as especificidades no âmbito do trabalho professor/formador com jovens em contexto de dupla certificação.

Como já tivemos oportunidade de sublinhar, não pretendemos com este trabalho de investigação proceder a generalizações dos resultados obtidos, uma vez que o estudo se reporta a um contexto muito específico e incidiu apenas em uma turma de uma escola. No entanto, tal fator não impede de concluir que os dados recolhidos confirmem e reforcem a ideia de que as questões curriculares são múltiplas, complexas e se colocam a diferentes níveis. A complexidade torna-se visível, perpassando o próprio fenómeno educativo, permitindo-nos compreender o quão difícil é conseguir chegar a todos os alunos de forma satisfatória, sobretudo quando não se reúnem as condições para que tal aconteça.

Atualmente, os professores enfrentam o desafio de conseguirem responder às interpelações de uma escola que se deseja inclusiva, o que exige mudanças no modo de entender e concretizar o trabalho curricular que aí se desenvolve, principalmente em sala de aula. Aos professores de hoje pede-se que encarem frontalmente as turmas com que trabalham e pensem nos seus alunos, fazendo da diferença não um obstáculo mas uma fonte de enriquecimento no processo educativo.

A partir dos resultados obtidos neste estudo, torna-se possível concluir que os professores participantes assumiram as finalidades e objetivos dos CEF como verdadeiro caminho de diferenciação curricular, proporcionando às alunas situações de aprendizagem com ênfase na prática e tendo o cuidado de estabelecer relações entre as aprendizagens e a sua utilidade futura. As alunas entrevistadas confirmam a orientação das aulas, sentindo-se realmente mais à vontade num curso com tais características do que no curso geral frequentado anteriormente e evidenciando a sua satisfação pela via escolhida.

Na verdade, é interessante perceber que, quando questionados sobre o que entendem sobre diferenciação curricular, os docentes se referem essencialmente aos alunos com NEE. Contudo, a diferenciação curricular que realmente assumem, quer nas restantes respostas da entrevista quer no decorrer das aulas, é em relação às características e necessidades gerais do tipo de alunos que frequentam os CEF, não incidindo tanto nos que, incluídos nestes cursos, têm NEE e precisariam, eventualmente, de processos de adequação mais específicos. Mas é possível que o planeamento e gestão curricular numa turma com apenas onze alunos, a maior parte com NEE, impliquem já processos de adequação curricular que tornem desnecessárias outras adequações mais individualizadas. No entanto, a confirmação ou infirmação desta hipótese requereria uma maior quantidade de observações de aulas e a análise dos processos e produtos de aprendizagem dos alunos, o que não entrou no âmbito deste trabalho.

Os professores que integraram o presente estudo procuraram fazer face a jovens com características específicas e com os quais não é fácil lidar. Pelos dados obtidos, foi passível de apreender o perfil das alunas: fracas expectativas de vida, dificuldades a nível das aprendizagens académicas e de relacionamento interpessoal e em (saber-) estar numa sala de aula. Aos docentes depara-se o desafio de promover o seu desenvolvimento académico, profissionalizante, pessoal e social, o seu desenvolvimento integral, de forma a torná-los cidadãos com Futuro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, C.** (2000). Currículos alternativos para alunos com necessidades educativas especiais: 2º e 3º Ciclo. *Saber e Educar*, N.º5, pp.131-146.
- Ainscow, M. et al.** (1997). *Caminhos para as Escolas Inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Albarello, L. et al.** (2005). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Amado, J. S.** (2000c). A Técnica de Análise de Conteúdo. *Revista Referência*, nº 5, pp. 53-63.
- Bardin, L.** (2008). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bell, J.** (1997). *Como Realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bogdan, R. & Biklen, S.** (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução às Teorias e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Brennan, W. K.** (1990). *El Currículo para Niños con Necesidades Educativas Especiales*. Madrid: Siglo XXI España Editores, S.A.
- Cabrito, B.** (1994). *Formações em alternância: Conceitos e práticas*. Lisboa: Educa.
- Carmo, H. e Ferreira, M.** (1998). *Metodologia da Investigação*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carvalho, O. & Peixoto, L.** (2000). *A Escola Inclusiva: Da Utopia à Realidade*. Braga: APPACDM.
- Carvalho, P. C.** (2007). *Concepções e práticas em contextos de diversidade*. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade do Algarve.
- César, M.** (2003). *A escola inclusiva enquanto espaço-tempo de diálogo de todos para todos*. In David Rodrigues (org.). *Perspectivas sobre a inclusão: Da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora.
- Coelho, A. M.** (2010). *Diferenciação Pedagógica na Escola Actual: Adequação das práticas lectivas aos diferentes perfis de aprendizagem*. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Portucalense Infante D. Henrique. Portugal.
- Correia, L.** (1997). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais Nas Escolas Regulares*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L.** (1999). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Coleção Educação. Porto: Porto Editora.

Correia, L. (2003). *Educação Especial e Inclusão*. Coleção Educação Especial. Porto: Porto Editora.

Correia, L. (2005). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: Um Guia para Educadores e Professores*. Coleção Necessidades Educativas Especiais. Porto: Porto Editora.

Costa, A. (1996). A Escola Inclusiva: Do conceito à prática. *Inovação nº 9*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Coutinho, C. (n.d.) Métodos e técnicas de amostragem [em linha]. wikispaces.com. *web site*. Acedido em Setembro 14, 2012 em <http://claracoutinho.wikispaces.com/M%C3%A9todos+e+T%C3%A9cnicas+d+Amostragem>.

Coutinho, C. & José, C. (2002). O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, 15(1), pp. 221-244. CIEd. Universidade do Minho

Cunha, C. M. (2010). *O currículo e as necessidades educativas especiais: Práticas de adequação curricular no terceiro ciclo*. Dissertação de Mestrado apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa..

De Ketele & Roegiers (1999). *Metodologia da Recolha de Dados: Fundamentos dos Métodos de Observações, de Questionários, de Entrevistas e de Estudo de Documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.

Equipa Multidisciplinar Novas Oportunidades (2011). **Novas Oportunidades Cursos de Educação e Formação** [em linha]. Direção Regional de Educação de Lisboa e Vale do Tejo Web Site. Acedido Setembro 12, 2012, em <http://www.drelvt.min-edu.pt/emnop/dapf-dacef-apresentacao.pdf>.

Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.

EVALSED, (nd). Observatório do Qren [em linha]. Guia para avaliação, Manual Técnico II, Acedido Setembro 12, 2012, em http://www.observatorio.pt/item1.php?lang=0&id_channel=16&id_page=548.

Ferreira, F. & Santos P. (2006). O Projecto Curricular de Turma como Instrumento de Veiculação das Adaptações Curriculares [em linha]. Educação Diferente -Associação Portuguesa de Investigação Educacional web site. Acedido Setembro 21, 2011 em <http://edif.blogs.sapo.pt/13400.html>.

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

- Fortin, M.** (2003). *O Processo de Investigação: Da concepção à Realização*. Décarie Éditeur.
- Freire, S.** (2008). Um olhar sobre a inclusão. *Revista da Educação*, Vol. XVI, nº 1, pp. 5-20.
- Gomes, M.** (2001). *A Escola e a Diferenciação Pedagógica: Dois estudos de Caso no 1º ciclo*. Dissertação de Mestrado apresentada ao Instituto de Educação da Universidade Católica Portuguesa.
- González, J.** (2002). *Educação e Diversidade: Bases didáticas e organizativas*. Porto Alegre: Artmed.
- Leite, C.** (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições ASA.
- Leite, C.** (2006). Políticas de currículo em Portugal e (im)possibilidades da escola se assumir como uma instituição curricularmente inteligente. *Currículo sem Fronteiras*, pp. 67-81. Porto: Universidade do Porto.
- Leite, C.** (s.d.). *Pontes entre a flexibilização curricular e a educação face à diversidade cultural*. Atas do seminário: Integração e a Flexibilização Curriculares [em linha]. Centro de Formação Francisco Holanda web site. Acedido Outubro 1, 2012, em http://www.cf-franciscoholanda.rcts.pt/public/acta3/acta3_8.htm.
- Leite, C.** (2010). *Que currículo para o século XXI*. Colóquios e Conferências Parlamentares: *Desafios colocados à escola portuguesa* [em linha]. Arquivos e documentação no parlamento. Acedido Outubro 2, 2012, em: <http://www.parlamento.pt/ArquivoDocumentacao/Documents/CurrSecXXI.pdf>.
- Leite, T.** (2005). Diferenciação Curricular e NEE. In SIM-SIM, I. (Coord. e Int.). *Necessidades Educativas Especiais: Dificuldades da Criança ou da escola?* (pp. 9-25). Lisboa: Texto Editores.
- Leite, T.** (2010). Diferenciação curricular na resposta às necessidades educativas especiais dos alunos. In *Actas do III Seminário de Educação Inclusiva*. Lisboa: Universidade Lusófona.
- Leite, T.** (2010). *Planeamento e Concepção da Acção de Ensinar*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Leite, T.** (2011). *Currículo e Necessidades Educativas Especiais*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Lima, R. et al.** (2007). *Percursos de Educação Inclusiva em Portugal: Dez Estudos de Caso*. Lisboa: FMH Edições.
- Madureira, I. & Leite, T.** (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Universidade Aberta.

- Manjón, D. Gill, J. Garrido, A.** (1995). *Adaptaciones Curriculares. Guía para su elaboración*. Madrid: Ediciones Aljibe.
- Mesquita, M. H. e Rodrigues, D.** (1994). A Estrutura e Conteúdos da Formação de Professores em Necessidades Educativas Especiais. *Revista Portuguesa de Educação*, 7, pp. 55-72.
- Merriam, S.** (1998). *Qualitative Research and Case Studies Applications in Education: Revised and Expanded from Case Study Research in Education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Morgado, J.** (1999). Factores contributivos para o sucesso escolar de alunos com necessidades educativas. *Análise Psicológica*. 1 (XVII) pp. 121-126.
- Niza, S.** (1996). Necessidades Especiais de Educação: Da exclusão à inclusão na escola Comum. *Inovação n.º9*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Nóvoa, A.** (1995). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J.** (1996). *Currículo: Teoria e Praxis*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J.** (1999). *A Diferenciação Curricular no contexto das políticas curriculares: Investigar e formar em educação*. Aveiro: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Pacheco, J.** (2000). *Políticas de integração curricular*. Porto: Porto Editora.
- Paszkievicz, C.S.** (2007). *Gestão flexível do currículo: a real dimensão da diferenciação curricular*. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa.
- Perez, M. & Lopez, E.** (1992). *Curriculum y Aprendizaje: Un modelo de diseno curricular de sala en el marco de la reforma*. Pamplona: Itaca.
- Perrenoud, P.** (2000). As Práticas Pedagógicas Mudam e de que Maneira? *Revista Impressão Pedagógica*, n.º23.
- Ponte, J.** (2006). *O estudo de caso na investigação em educação matemática*. Centro de Investigação em Educação e Departamento de Educação: Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- Quivy, R. & Van, C.** (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rebello, M.** (2011). *Concepções e práticas de professores do 2º e 3º ciclo do ensino básico face à inclusão de crianças com necessidades educativas especiais*. Dissertação de Mestrado apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa. Portugal.
- Rey, F. L.** (1998). *Lo cualitativo y lo cuantitativo en la investigación de la psicología social: Psicología e Sociedade*. São Paulo.

- Ribeiro, I. M.** (2008). *Educação inclusiva na escola básica pública portuguesa: Perspectivas e Práticas Pedagógicas de Professores de Educação Tecnológica da Região Autónoma da Madeira, face à Inclusão de Jovens com NEE*. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Portucalense Infante D. Henrique.
- Rodrigues, A.** (1997) *Adaptações Curriculares*. In: Correia, L. M. (org) *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Escolas Regulares*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D.** (2006). *Educação Inclusiva. Estamos a fazer progressos?* Lisboa: FMH.
- Roldão, M.** (1999). *Gestão Curricular: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Departamento de Educação Básica. Ministério da Educação.
- Roldão, M.** (2003). *Diferenciação curricular e inclusão: Perspectivas sobre a inclusão da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M.** (2003). *Gerir o currículo e avaliar competências: As questões dos professores*. Lisboa: Presença.
- Rose, R.** (1998). *O currículo: Um veículo para a inclusão ou uma alavanca para a exclusão?* In C. Tilstone; L. Florian & R. Rose, R. (Eds). *Promover a Educação Inclusiva*, pp. 51-64. Lisboa: Instituto Piaget.
- Saint-Georges, P.** (1997). *Pesquisa e crítica das fontes de documentação nos domínios económico, social e político*. In L. Albarello, F. Digneffe, J.-P.Hiernaut, Ch. Maroy, D. Ruquoy e P. Saint-Georges (org). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva, pp.15-47
- Sanches, I.** (1996). *Necessidade Educativas Especiais e Apoios e Complementos Educativos no Quotidiano do Professor*. Coleção Educação. Porto: Porto Editora.
- Sanches, I.** (2003). *Comportamentos e Estratégias de Actuação na Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.
- Sanches, I., & Teodoro, A.** (2006). Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*, nº 8, pp. 63-83. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Lisboa.
- Santos, M. R.** (2009). *O desafio das novas oportunidades educativas em Portugal: Práxis Educacional*, Vol.5, nº7, pp. 73-95. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

- Serrano, J. M.** (2005). *Percursos e práticas para uma escola inclusiva*. Tese de Doutoramento em Estudos da Criança. Ramo do Conhecimento em Educação Especial. Universidade do Minho Instituto de Estudos da Criança. Portugal.
- Silva, A. F.** (2011). *Adequações curriculares e estratégias de ensino em turmas inclusivas: Um estudo exploratório no 1º ciclo*. Dissertação de Mestrado apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa. Instituto Politécnico de Lisboa. Portugal.
- Silva, M.** (2009). Da Exclusão à Inclusão: Concepções e Práticas. *Revista Lusófona de Educação*, nº13, pp. 135-153. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Sousa, F.** (2007). *Uma diferenciação curricular inclusiva é possível? Procurando oportunidades numa escola açoriana*. *Investigação em Educação Inclusiva*. Lisboa: Fórum de Estudos de Educação Inclusiva.
- Sousa, F.** (2010). *Diferenciação Curricular e Deliberação Docente*. Porto: Porto Editora.
- Sousa, J. M.** (2002). O papel do Professor face à tensão entre globalização e diversidade: *A Escola Cultural: Uma resposta* Universidade da Madeira. V Congresso AEPEC.
- Tadeu, T.** (2000). *Teorias do Currículo: Uma introdução crítica*. Porto: Porto Editora.
- Tomlinson, C.** (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade. Ensino de alunos em Turmas com Diferentes Níveis de Capacidade*. Coleção Educação Especial. Porto: Porto Editora.
- Trindade, E. J.** (2010). *Práticas de ensino diferenciado na sala de aula: Se diferencio a pedagogia e o currículo estou a promover o sucesso escolar de alunos com dificuldades de aprendizagem*. Universidade Lusófona do Porto. Artigo em Conferência Internacional.
- Vala, J.** (1986). *A Análise de Conteúdo*. In Silva, A. S. & Pinto, J. M. (Eds). *Metodologia das Ciências Sociais*, pp.102-128. Porto: Afrontamento
- Viana, I. M.** (2007). *O Projecto curricular de turma na mudança das práticas do ensino básico. Contributos para o desenvolvimento curricular e profissional nas escolas*. Tese de Doutoramento em Educação. Área de Especialização de Desenvolvimento Curricular. Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho.
- Yin, R. K.** (1994). *Estudo de Caso. Planeamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman.
- Zabalza, M.** (1994). *Diários de Aula: Contributos para o Estatuto dos Dilemas Práticos dos Professores*. Porto: Porto Editora.

Zabalza, M. (1999). Diversidade e Currículo Escolar: que Condições Institucionais para dar resposta à Diversidade da Escola. In *Fórum Escola, Diversidade e Currículo*. Lisboa: Ministério da Educação/Direcção Geral do Ensino Básico.

Referências normativas:

Warnock Report (1978) - *Special Educational Needs - Report of the Committee of Enquiry into Education of Handicapped Children and Young People*, London: H.M.S.O

Lei de Bases do Sistema Educativo nº 46/1986, de 14 de Outubro. *Diário da República n. 237/86 – I Série*. Ministério da Educação. Lisboa.

Unesco (1994). Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Conferência Mundial de Educação Especial. Salamanca, Espanha.

Despacho nº 22/SEEI/1996, de 20 de Abril. *Diário da República, n. 140/96 - II Série*. Ministério da Educação.

Decreto – Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro. *Diário da República, n. 15/01 – I Série - A*. Ministério da Educação.

Despacho Conjunto nº 279/2002, de 12 de Abril de 2002. *Diário da República n. 86/02 - II Série*. Ministério Da Educação; Ministério do Trabalho e da Solidariedade.

Despacho Conjunto nº 14 758/2004, de 23 de Julho. *Diário da República, n. 172/04 – II Série*. Ministério da Educação. Lisboa.

Despacho Conjunto nº 453/2004, de 27 de Julho. *Diário da República n. 175/04 – II Série*. Ministérios da Educação e da Segurança Social e do Trabalho. Lisboa.

Parecer nº 9/2004, de 27 de Setembro. *Diário da República n. 228 – II Série*. Conselho Nacional de Educação.

Despacho Normativo nº 50/2005, de 9 de Novembro. *Diário da República, n. 215/05 - I Série-B*. Ministério da Educação.

I Plano de Ação para a Integração das Pessoas com Deficiências ou Incapacidade - I PAIPDI, 2006-2009. Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social.

Portaria Nº 817/2007, de 27 de Julho. *Diário da República, n. 144/07 – I Série*. Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social e da Educação.

Decreto-Lei nº 396/2007, de 31 de Dezembro. *Diário da República*, n. 251/07 – I Série.
Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social.

Decreto - Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro alterado pela Lei 21/08 de 12 de Maio. *Diário da República*, n. 4/08 - I Série. Ministério da Educação.

Portaria Nº 230/2008, de 7 de Março. *Diário da República*, n. 48/08 – I Série. Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social e da Educação.

Portaria Nº 370/2008, de 21 de Maio. *Diário da República*, n. 98/08 – I Série. Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social e da Educação.

ÍNDICE DE ANEXOS

- ANEXO 1** Caraterização das alunas (de acordo com dados recolhidos do seu processo individual)
- ANEXO 2** Observação Naturalista 1
- ANEXO 3** Observação Naturalista 2
- ANEXO 4** Observação Naturalista 3
- ANEXO 5** Entrevista ao professor de Língua Portuguesa
- ANEXO 6** Entrevista ao professor de Educação Física
- ANEXO 7** Entrevista ao professor de Matemática
- ANEXO 8** Entrevista ao professor de Tecnologias de Informação e Comunicação
- ANEXO 9** Entrevista ao professor de Higiene, Saúde e Segurança no Trabalho
- ANEXO 10** Entrevista de Grupo às alunas
- ANEXO 11** Exemplo de recorte das unidades de registo e criação dos indicadores (professor de Matemática)
- ANEXO 12** Análise de conteúdo da entrevista aos professores
- ANEXO 13** Análise de conteúdo da entrevista aos alunos

ANEXO 1 - Caracterização das alunas (de acordo com dados recolhidos do seu processo individual)

Alunos	AS – NEE	BM	CC	CG - NEE	ES - NEE	IR – NEE
Idade	19 Anos	17 Anos	16 Anos	16 Anos	16 Anos	17 Anos
Origens:	Portugal	Portugal	Portugal	Angola	Cabo Verde	Portugal
Características familiares:	Vive com mãe e 2 irmãs. Situação familiar muito delicada ao nível financeiro. Família funcional deficitária.	Vive com mãe, padrasto e 3 irmãos.	Vive com mãe, padrasto, tio, avó e irmão.	Vive com mãe, padrasto e 4 irmãos.	Vive com pai e irmão.	Adotada aos 6 meses. Vive com pai e mãe.
Zona Habitacional:	Bairro em Lisboa	Bairro em Lisboa	Bairro em Lisboa	Bairro em Lisboa	Bairro em Lisboa	Lisboa
Retenções:	4X	2X	3X	3X	2X	2X
Percurso escolar:	PEI – 2006/2007; Currículo Alternativo funcional.	Planos de recuperação vários.	Planos de recuperação vários.	PEI – 2009.	Planos de recuperação vários; Relatório Técnico Pedagógico com CIF (2009).	Planos de recuperação vários; Plano de Intervenção Psicopedagógico no programa “diferenças”; PEI – 2009/2010.
Caraterísticas Gerais/ Problemáticas:	Limitações cognitivas e intelectuais abaixo da média para a sua faixa etária; dificuldades ao nível das suas competências de aprendizagem e dificuldades no relacionamento sócio afetivo.	Falta de interesse pela escola; pouca concentração e atenção; falta de hábitos de trabalho e falta de assiduidade e pontualidade.	Atualmente não revela problemáticas significativas.	Limitações significativas ao nível cognitivo, atenção, memória e perceção; dificuldades acentuadas na aquisição de competências, pensamento, concentração, resolução de problemas e comunicação.	Desenvolvimento cognitivo global inferior à sua faixa etária; dificuldades no raciocínio lógico, compreensão verbal e raciocínio numérico; fraca capacidade de abstração verbal e compreensão de relações lógicas e trabalha a ritmo lento.	Deficiência grave nas funções mentais globais; dificuldades graves em controlar o seu comportamento; dificuldades graves na concentração e atenção e dificuldades graves na resolução de problemas.

Alunas	IF – NEE	JR – NEE	LR	RS	VS
Idade	17 Anos	17 Anos	16 Anos	17 Anos	17 Anos
Origens:	Portugal	Cabo Verde	Portugal	Portugal	Portugal
Zona habitacional:	Bairro em Lisboa	Bairro em Lisboa	Bairro em Lisboa	Bairro em Lisboa	Bairro em Lisboa
Características familiares:	Vive com pai, mãe e irmã.	Vive com os pais e 2 irmãos. Situação delicada financeiramente.	Situação confusa. Viveu com a avó até aos 15 anos de idade, agora vive entre a avó e a mãe. Mãe e avó não mantêm boas relações familiares.	Vive com os pais e 3 irmãos. Situação familiar complexa.	Vive com os pais e irmã.
Retenções:	3X	2X	3X	2X	3X
Percurso Escolar:	PEI- 2005/2006; PEI – 2006/2007; PEI- 2007/2008; PEI – 2008/2009.	Percurso curricular alternativo; Planos de recuperação vários.	Planos de recuperação vários.	Planos de recuperação vários.	Planos de recuperação vários.
Caraterísticas Gerais/ Problemáticas:	Dificuldades generalizadas ao nível da leitura, escrita e cálculo; dificuldades no encadeamento lógico de ideias e atraso no desenvolvimento intelectual.	Falta de participação nas aulas; dificuldades de expressão escrita e oral; dificuldades de compreensão e interpretação do português; não manifesta oportunamente as suas dúvidas/dificuldades e é pouco social com os professores e colegas.	Falta de interesse pelas atividades escolares; falta de assiduidade e pontualidade; pouco organizada; falta de responsabilidade nas tarefas que lhe são propostas em aula; falta de hábitos de estudo e de trabalho; falta de recetividade às críticas que lhe são feitas; indisciplinada; falta de confiança em si própria; interesses divergentes dos escolares; desestabilizadora no	Pouco interesse pela escola; pouca atenção e concentração; falta de hábitos de trabalho; falta de métodos de trabalho; falta de assiduidade e pontualidade.	Dificuldades na expressão oral e escrita; dificuldade na aplicação dos conhecimentos e dificuldade na aquisição de conhecimentos.

			ambiente em sala e falta de empenho e concentração durante as atividades escolares.		
--	--	--	---	--	--

ANEXO 2 – Observação Naturalista 1

Disciplina: **Língua Portuguesa**
Duração da observação: **23m**
Situação anterior: entrada na sala de aula
Nº de alunos presentes: 11

Tempo	Comportamentos e interações
15h30m	A professora entra na sala e as alunas sentam-se nos respetivos lugares.
15h31m	A aluna IF pede à professora para escrever o sumário no quadro. A professora autoriza.
15h32m	A aluna IF levanta-se do seu lugar dirigindo-se ao quadro. A professora diz à aluna que escreva no sumário: «Continuação da aula anterior: Leitura e análise do conto "Sexta-feira ou a Vida Selvagem"». Várias alunas perguntam ao mesmo tempo e em voz alta qual o número da lição.
15h33m	A professora pede silêncio às alunas, indicando-lhes que têm essa informação no quadro. A aluna IF acaba de escrever o sumário e regressa ao seu lugar.
15h35m	A aluna AS levanta a voz para perguntar à turma: "De quem é este lápis?". As alunas RS, CG e ES respondem também em voz alta: "Não é meu". A mesma aluna (AS) repete a pergunta e a aluna CC diz ser seu.
15h37m	A professora intervém dizendo que vai começar a aula e quer, por isso, que estejam em silêncio, concentradas e atentas. Continua dizendo que vão analisar um excerto do conto supracitado. Nesta altura pergunta à turma quem é que leu alguma coisa da obra em casa. As alunas IF, CC, IR e VS respondem que leram; as restantes não respondem.
15h39m	A aluna BM diz à professora que teve de entregar o livro na biblioteca da escola, porque tinha passado o prazo da sua requisição, e, por esse motivo, não acrescentou muito à leitura do conto. A professora responde-lhe que podia ter feito uma renovação da requisição na altura em que entregou o livro e que o deve fazer quanto antes.
15h42m	A professora pede que abram os livros na página setenta e quatro e resumidamente aborda alguns momentos da obra até àquela página. Coloca várias questões às alunas de forma a verificar se ainda se lembram da história até àquele capítulo. As alunas CC, IF, VS e IR vão respondendo às questões da professora; as restantes não participam.
15h44m	A professora faz algumas questões à turma, relacionadas com o significado de palavras que se encontram na obra. As alunas BM e LR participam, respondendo o que pensam ser o significado das respetivas palavras. A professora repete o que as alunas disseram e corrige, enriquecendo as ideias.
15h47m	A professora pergunta quem é que quer iniciar a leitura. A aluna IR dá início à leitura no sítio errado e a professora corrige, indicando o sítio correto.
15h48m	A professora interrompe a leitura explicando com pormenor o que a aluna está a ler, no sentido de dar seguimento ao que já foi dito sobre a história até àquela altura. A professora pergunta a todas se estão a entender o seguimento dos acontecimentos da história. As alunas CC, CG e IR respondem que sim; as restantes

	não dizem nada.
15h53m	A professora continua a leitura. Interrompe-a para perguntar: "Estão a compreender a história? Têm alguma dúvida? Compreendem o significado de tudo o que eu li?". As alunas IR, CC e LR respondem em coro que sim a todas as questões da professora; as restantes não dizem nada.
	A aula continuou...

ANEXO 3 - Observação Naturalista 2

Disciplina: Matemática Duração da observação: 30m Situação anterior: entrada na sala de aula Nº de alunos presentes: 11
--

Tempo	Comportamentos e interações
15h30m	A professora entra na sala e escreve o sumário no quadro: "Revisão da matéria abordada nas últimas aulas". As alunas sentam-se nos respectivos lugares com algum barulho e começam aos poucos a escrever o sumário no seu caderno.
15h31m	Ouvem-se observações acerca de temas diversos por parte das alunas, alheios a matemática.
15h32m	A professora indica que vão fazer revisões da matéria dada e escreve no quadro as fórmulas para as alunas calcularem a área de circunferência e o seu perímetro: $A = \pi r^2$ $P = 2\pi r$, e faz paralelamente uma breve explicação oral.
15h35m	A professora escreve no quadro vários exercícios relacionados com o cálculo da área da circunferência e do perímetro e dá indicações às alunas para os resolverem. Exercícios: "Calcula a área das circunferências de raio: a) $r=1,5\text{cm}$ b) $r= 3\text{cm}$ c) $r= 4,2\text{cm}$. Calcula o perímetro de uma circunferência de raio $3,5\text{cm}$ ". Sabendo que o perímetro de uma circunferência é de $24,8\text{cm}$, determina o raio apresentando o resultado com uma casa decimal."
15h37m	Acalmam-se os comentários diversos em voz alta, do início da aula, e as alunas começam a dirigir observações aos exercícios propostos pela professora. Várias alunas colocam-lhe dúvidas, aleatoriamente, desorganizadamente. A aula torna-se um pouco confusa.
15h39m	A professora escuta as dúvidas e escreve no quadro, explicando ao mesmo tempo em voz alta a resolução dos primeiros exercícios, relacionados com o cálculo da área das circunferências. Todas as alunas resolvem o exercício com as indicações da professora escritas no quadro.
15h45m	Depois de realizarem os primeiros exercícios, a professora continua a aula resolvendo no quadro os outros, desta feita, relacionados com o cálculo do perímetro. A professora começa a escrever no quadro as operações necessárias para a solução do cálculo do perímetro. Entretanto faz uma pausa para perguntar às alunas se ainda se lembram como se calcula o perímetro.
15h47m	Algumas alunas respondem em voz alta que sim e tentam esclarecer as operações necessárias para a resolução do exercício, de acordo com as indicações que a professora escrevera no quadro. A professora pede que se organizem, indica que só consegue ouvir uma de cada vez e resolve o exercício do cálculo do perímetro no quadro, corrigindo e esclarecendo em voz alta todas as dúvidas colocadas pelas alunas.
15h53m	A professora escreve no quadro mais exercícios para as alunas resolverem e em voz alta pede a participação de toda a turma para a sua resolução.
15h56m	As alunas CC e RS apresentam oralmente as suas contas, relativas aos últimos exercícios à professora, que as regista no quadro. A professora pergunta à AS se está a acompanhar, a aluna responde que sim, e continua a sua aula.
16h	A professora escreve no quadro mais exercícios para que as alunas calculem a área das circunferências e o perímetro. Dá indicações precisas sobre os cálculos e chama atenção para todos os passos que devem ser efetuados.
	A aula continuou...

ANEXO 4 - Observação Naturalista 3

Disciplina: **Educação Física**
Duração da observação: **32m**
Situação anterior: entrada na sala de aula
Nº de alunos presentes: 11

Tempo	Comportamentos e interações
14h30m	O professor entra na sala e espera que as alunas se instalem nos seus lugares. Começa por perguntar como estão a correr os estágios. As alunas CC, RS e BM respondem que estão a correr muito bem. As restantes ouvem atentamente o que está a ser dito.
14h33m	O professor explica a importância da prática do curso no seu futuro, alertando para que lhe devem dar especial atenção, pois a nota de estágio é fundamental para concluírem com sucesso a qualificação profissional. Diz: “Se correr tudo bem, ficam não só com o 9º ano, mas também com uma qualificação profissional para aproveitarem um dia mais tarde, de acordo com o percurso que escolherem para as vossas vidas.”
14h37m	O professor indica às alunas: “Hoje vamos dar uma aula teórica para vocês perceberem melhor a importância dos jogos que temos vindo a realizar nas nossas aulas práticas com a professora de formação específica ...” e começa por explicar oralmente às alunas que há várias capacidades e habilidades que podem ser trabalhadas na criança.
14h39m	As alunas pedem para registar no caderno. O professor sugere à aluna IF que registre no quadro. A aluna IF dirige-se ao quadro e regista as ideias principais que o professor vai proferindo: “As crianças desenvolvem-se ao nível da motricidade fina e grosseira”. No final, a aluna senta-se no seu lugar. AS alunas VS, IR, ES, JR, AS, CC e CG escrevem no seu caderno; as restantes não escrevem nada.
14h42m	A aluna BM pergunta em voz alta ao professor se a tendinite está relacionada com o pé. O professor explica-lhe que a questão não é pertinente e nada tem a ver com o tema da aula, acrescentando, contudo, que pode responder-lhe mais tarde.
14h44m	O professor continua a abordar a matéria oralmente. Dá exemplos práticos de exercícios ou jogos que podem ser realizados com crianças.
14h47m	Continua a sua aula, falando da importância do jogo na vida da criança.
14h48m	Uma aluna coloca dúvidas relacionadas com um caso prático que têm no seu estágio, o de uma menina que não consegue fazer quase nada, sendo que não percebe o porquê.
14h50m	O professor explica que hoje em dia, muitas vezes, as crianças não são expostas a estímulos suficientes para se desenvolverem ao nível motor e que pode ser esse o caso. Dá o exemplo de crianças que, vivendo em apartamentos, têm uma liberdade motora diferente da de crianças que crescem em vivendas. Indica que a construção horizontal e vertical pode ter condicionantes no desenvolvimento das crianças. Continua a sua explicação, pormenorizando com exemplos dessas situações.
14h52m	O professor interrompe a aula quando repara numa aluna que está a dormir. Intervém dizendo à aluna que “dormir é em casa” e pede-lhe que faça um esforço por ficar acordada.
14h53m	A aluna justifica-se, dizendo que teve de acordar muito cedo para ir ajudar a mãe e está muito cansada.
14h54m	O professor ouve a explicação e continua a sua aula, falando dos estímulos na criança, explicando a importância que representam. Continua a sua intervenção

	abordando a matéria oralmente.
14h57m	Após a abordagem da importância do jogo na criança, o professor pede à turma exemplos de jogos que possam ser realizados com vista ao desenvolvimento global da criança.
14h58m	A aluna LR dá o exemplo de um jogo e o professor pergunta-lhe, no final da sua intervenção, quais os aspetos que foram trabalhados na criança através daquele jogo.
14h59m	A aluna responde, indicando os aspetos trabalhados na criança através daquele jogo. Logo de seguida o professor corrige, melhorando oralmente a sua resposta, e alarga aquele exemplo a outros exercícios que podem ser realizados com as crianças.
15h01m	O professor dá um tema e pede às alunas que oralmente lhe indiquem uma proposta prática de atividade que contemple esse tema. Por exemplo: "O que pode ser feito para trabalhar o leve e o pesado?"
15h02m	A aluna RS responde: "Podemos tapar os olhos à criança e damos-lhe dois objetos para as mãos. Um mais leve e outro mais pesado. Ela vai ter de escolher o mais leve e o mais pesado.
	A aula continuou....

ANEXO 5 – Entrevista ao professor de Língua Portuguesa

1) Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado

2) Cursos de Educação e Formação

a) O que pensa sobre os cursos de educação e formação?

Penso que são cursos muito úteis para os alunos, principalmente porque dão uma saída profissional e muitas vezes é difícil para este tipo de alunos encontrar emprego.

b) Que tipo de expectativas tinha antes de iniciar a lecionação neste curso? Sente que essas expectativas mudaram ao longo do tempo? Como?

As minhas expectativas não eram muito elevadas e foram confirmadas ao longo da lecionação do curso. Elas mudaram um pouco ao longo do tempo, uma vez que o nível cognitivo de alguns alunos era muito baixo e tive de adaptar estratégias e atividades nesse sentido.

c) Que fatores considera determinantes para o sucesso dos seus alunos?

Acho que os fatores fundamentais são o interesse, empenho e assiduidade.

3) Inclusão

a) O que entende por educação inclusiva?

Penso que é uma educação que abrange todo o tipo de alunos.

b) O que pensa acerca da inclusão de alunos com NEE nos CEF?

Penso que devem ser incluídos, mas tem de haver algum cuidado na maneira como isso é feito. Depende do número de alunos na turma, depende do comportamento, do tipo de alunos, depende das características de cada aluno, da turma e sobretudo do número de alunos, só concordo se o número for reduzido.

c) Constata que alunos com NEE se sentem incluídos?

Acho que sim. Acho que sentem. No CEF das meninas não vejo muito isso, mas nos CEF dos rapazes acho que não se sentem incluídos. Há um menino que acho que “gozam” com ele, “é gozado”, mas nas meninas isso não acontece.

d) Que apreciações faz relativamente às aprendizagens realizadas por alunos com NEE?

Penso que os alunos com NEE têm alguma dificuldade em realizar aprendizagens significativas, mas quando o fazem, estas aprendizagens são sólidas e eficazes.

4) Adequações curriculares

a)O que entende por diferenciação curricular?

Acho que diferenciação curricular é nem todos os alunos darem a mesma matéria e/ou terem o mesmo currículo.

b)Considera necessário fazer diferenciação curricular para os seus alunos?

Penso que isso se torna necessário. Eu acho que é importante porque muitos deles não chegam “lá”, da maneira “normal” não chegam “lá”: ou tiro perguntas, ou reduzo os conteúdos, ou abordo de outra maneira a matéria, faço o que é preciso.

c)Que tipo de adequações curriculares realiza para os seus alunos com NEE?

Normalmente utilizo adequações ao nível do tempo para a realização de testes, alteração de questões, perguntas mais diretas e menos de desenvolvimento e, por vezes, eliminação de alguns conteúdos.

d)Como realiza essas adequações?

A partir da avaliação do aluno e análise do Plano Educativo Individual. Depende dos exercícios da aula, às vezes peço tarefas diferentes para eles fazerem; nos testes, às vezes, reduzo as perguntas, e alguma matéria mais complicada abordo de uma maneira mais simples.

e)Tem apoio do professor de Educação Especial na realização dessas adequações? E de outros professores do seu grupo disciplinar? E do Conselho de Turma?

Sim, normalmente tenho apoio dos professores de Educação Especial e dos colegas da turma, e por vezes peço ajuda aos mesmos.

5)Práticas inclusivas na turma

a)Que estratégias de trabalho mais utiliza com os seus alunos??

Utilizo todo o tipo de estratégias: trabalho de grupo, trabalho de par, fichas de trabalho, correção do TPC, filmes, vídeos, música, fichas formativas, questionários, e muitas mais.

b)Que tipo de estratégias utiliza com os alunos com NEE?

É igual. Utilizo as mesmas estratégias.

c)Considera que na sua prática pedagógica há problemas específicos decorrentes da inclusão de alunos com NEE? Quais?

Sim, por vezes é difícil em termos de tempo. O tempo não chega para realizar tarefas e atividades diferentes com estes alunos.

d)Quais as maiores preocupações na gestão do currículo?

A minha maior preocupação é escolher os conteúdos mais importantes do currículo em detrimento de outros.

6)Preparação para a vida futura

a)Considera que estes cursos preparam estes alunos com NEE para o sucesso na vida ativa?

Acho que sim, porque acho que é um ensino prático e elas não têm que se preocupar tanto com a teoria, estão mais viradas para a prática e acho que se conseguem desenvolver melhor.

b)Na sua opinião, devia proceder-se a alterações neste curso para alunos com NEE? Se sim, quais?

Acho que não. O que é preciso do que eu tenho visto, os professores quando sentem necessidade alteram eles próprios.

7)Validação da Entrevista

Há alguma situação ou opinião que considere relevante no que se refere à inclusão de alunos com NEE nos CEF? Deseja acrescentar alguma coisa?

Não. Penso que não é necessário.

ANEXO 6 – Entrevista ao professor de Educação Física

1) Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado

2) Cursos de Educação e Formação

a) O que pensa sobre os cursos de educação e formação?

São mais uma oportunidade para alguns alunos que têm dificuldade de se integrar, é uma defesa da escola para integrar alunos que têm dificuldades de variadíssima ordem, muitos deles no aspeto motivacional, em fazerem o currículo normal. É uma última oportunidade daquilo que é o percurso escolar, para que estes alunos adquiram formação e sejam certificados ao nível dos diferentes anos, essencialmente isso.

b) Que tipo de expectativas tinha antes de iniciar a lecionação neste curso? Sente que essas expectativas mudaram ao longo do tempo? Como?

Não, as expectativas são as mesmas porque a população mantém-se regular. Ao nível das aprendizagens, penso que a capacidade, o enfoque nem tem tanto a ver com o nível das aprendizagens, mas tem muito a ver com o nível das competências sociais que eles vão adquirindo, e dos hábitos, mais do que tudo. O que é que tem sido o ganho para estes alunos? Tem sido ao nível das mudanças comportamentais, e há um ganho grande pelo menos em termos sociais e da própria sociedade. As minhas expectativas continuam a ser as mesmas.

c) Que fatores considera determinantes para o sucesso dos seus alunos?

Essencialmente a mudança comportamental e, sempre que isso acontece, acho que é um ganho essencialmente para a sociedade, porque permite a integração destes alunos, porque eles ganharam competências, que vão ser promotoras de uma melhor integração no trabalho, integração na sociedade, ao nível das competências cívicas, que é um promotor de bem-estar social, propriamente, mais do que as competências escolares. A questão da escolarização e da escolaridade para todos é muito difícil de se obter quando estes alunos não têm motivação para tal.

3) Inclusão

a) O que entende por educação inclusiva?

Educação inclusiva não é mais do que criar uma escola onde todos tenham lugar, apesar das suas diferenças, das suas dificuldades. É criar um espaço de partilha enriquecedor, onde se potenciam as possibilidades de os alunos com maiores dificuldades interagirem com um par pedagógico de capacidade superior, o que lhe possibilitará a aquisição de aprendizagens

(pausa) ... mais, mais ricas do que quando ele interage com pares de capacidade igual ou inferior, isto num ambiente normalizante e pouco restritivo.

b)O que pensa acerca da inclusão de alunos com NEE nos CEF?

O CEF pode ajudar por uma razão simples, e pode ajudar nesta escola, neste tipo de CEF, porque se beneficia muito com o facto de a turma ser muito reduzida, e permite uma interação e um acompanhamento muito mais próximo, e por outro lado como nós consideramos aqui que o conjunto de competências desenvolvidas em termos escolares não é o mais importante, ou mais relevante, existe o mínimo que tem que se fazer, mas existe essencialmente tudo o resto que nós falámos para trás, e o desenvolvimento também de competências a um nível profissional, ou adquirindo algumas informações que nos permitam orientar e perceber como é se podem integrar no mundo do trabalho e na sociedade em geral, ou seja, porque este tipo de cursos extravasa os muros da escola e coloca os alunos na relação com o mundo do trabalho e na relação com outros intervenientes, que se insere-se aqui os pares pedagógicos, ou digamos a parte dos professores ou dos funcionários, obriga-os a interagir com outras pessoas e isso implica que eles tenham um conjunto de regras e de valores que tenham vindo a ser interiorizados.

c)Constata que alunos com NEE se sentem incluídos?

Eu acho que todos eles se sentem incluídos, quer na turma, quer na escola, também percebem o espaço e aquilo que estão aqui a fazer, penso que o trabalho que os professores desenvolvem com eles permite que também, dadas as características da turma, eles tenham esse sentimento.

d)Que apreciações faz relativamente às aprendizagens realizadas por alunos com NEE?

Dado o baixo nível de escolarização quase todas podem ser consideradas que têm NEE, umas por fatores motivacionais, outras por fatores sociais, outros fatores intrínsecos, todas elas têm, digamos, uma especificidade. O facto de serem tão poucas permite que essa especificidade seja um bocadinho respeitada, ou seja, permite que a abordagem que é feita seja uma abordagem individual, e não muitas vezes uma abordagem de grupo, e aí eles estão salvaguardados, e fazem algumas aprendizagens que podem ser significativas, no sentido em que também são comportamentais. Eles adquirem um conjunto de noções que são fundamentais na integração da sociedade, quer ao nível leitura, quer ao nível da escrita, quer ao nível até das competências matemáticas; provavelmente não conseguem fazer uma grande teorização dos conceitos matemáticos, mas sabem que um euro mais um euro é igual a dois euros e com dois euros podem comprar isto ou aquilo, e isso é importante.

4)Adequações curriculares

a)O que entende por diferenciação curricular?

É adaptar o currículo às diferentes capacidades de cada aluno, a cada um dos atores que nós temos na nossa presença: nem todos desempenham o mesmo papel, nem todos têm capacidade para desempenhar o mesmo papel, ou então vou-lhe atribuir dentro daquilo aquilo que é uma peça que todos têm que saber e diferenciá-los, quer nos momentos de aprendizagem, quer nos conteúdos, quer nas estratégias, quer nas abordagens, toda a problemática inerente ao facto do ensino aprendizagem.

b)Considera necessário fazer diferenciação curricular para os seus alunos?

Para estes está sempre garantido, é assim, dentro de cada uma das matérias lecionadas existe uma maior necessidade ou menor necessidade de o fazer. O nível de competências que nós temos em cada uma das atividades desenvolvidas é diferenciada... quando trabalhamos com dez alunos, onze alunos, isso é possível e ainda se torna mais fácil de fazer, e quem não o faz aqui, nunca o fará numa turma de vinte e cinco ou vinte e seis. Elas estão num meio privilegiado e é sempre possível fazê-lo, mas com esta individualidade não se arranja muitas oportunidades para o fazer como se tem aqui: é lógico que se tem de fazer. Para os alunos com PEI é quase obrigatório fazê-lo, existe um documento orientador que determina as áreas fortes, as áreas fracas, as capacidades e competências dos alunos. Para os outros também se deve fazer porque inibe um conjunto de comportamentos... se eu tiver uma tarefa adequada facilmente eu integro nela, se a tarefa não for adequada por diferentes motivos, mais facilmente eu incorro em comportamentos desvios.

c)Que tipo de adequações curriculares realiza para os seus alunos com NEE?

Faço nos critérios de êxito de desenvolvimento das tarefas, ou na adaptação das tarefas, se eu tiver... imaginando aqui uma situação, por exemplo: no basquetebol, no lançamento na passada, eu mais que o critério de êxito para além dele saber fazer o lançamento na passada, eu posso definir critérios de êxito do lançamento ser efetivo.

d)Como realiza essas adequações?

Por exemplo há aqui alunas que na corrida eu sei que conseguem fazer determinada "performance" e outras é diferente. Para umas é um tempo para outras é acabar duas voltas, tem a ver com as condições, as capacidades físicas de cada uma, as características e a tipologia morfológica de cada aluna, é uma situação diferenciada.

e) Tem apoio do professor de EE na realização dessas adequações? E de outros professores do seu grupo disciplinar? E do CT?

Eu não sou um bom exemplo para esta questão, porque eu trabalhei muito tempo na educação especial e dentro da minha formação específica consigo ter essa capacidade de entendimento e de realização, por isso não tenho essa necessidade. Ainda que a partilha de experiências seja sempre bem-vinda, porque eu não me lembro de tudo, quando partilho experiências com outros colegas, eles dão-me sugestões, que eu muitas vezes nem pensei e vou adaptar à minha disciplina, porque a mesma estratégia pode ser adaptada a várias disciplinas, seja aquilo que for, pode ser sempre adaptada. Quanto maior for a interação que eu faço com colegas na partilha de experiências, maior é a riqueza dos meus conhecimentos, e digamos, do meu arquivo que eu posso organizar, no sentido de, perante um determinado tipo de alunos, ir buscar uma solução que se adequa àquele aluno.

5) Práticas inclusivas na turma

a) Que estratégias de trabalho mais utiliza com os seus alunos??

As estratégias de trabalho são essencialmente estratégias que primeiro integrem todos e que promovam o sucesso, e que permitam também para além do desenvolvimento individual, haver um desenvolvimento social, no sentido de adquirirem um conjunto de valores e de regras que permitem a inserção do grupo e o respeito por elas, isso é essencial.

b) Que tipo de estratégias utiliza com os alunos com NEE?

Na minha área existe uma conceptualização teórica que eu retiro, ou posso dar mais enfoque à parte prática, à parte do empenho, à parte da participação, à parte dos valores como a assiduidade e a pontualidade em relação ao desenvolvimento das competências em si. A performance e a parte do conhecimento oral, ou escrito, é assim: eu posso mostrar que sei, fazendo, ou posso tentar fazer, agora é um bocadinho nesta diferenciação que promovo o sucesso e os obrigo a trabalhar um bocadinho mais e à participação.

c) Considera que na sua prática pedagógica há problemas específicos decorrentes da inclusão de alunos com NEE? Quais?

Há, se eu quiser fazer uma atividade massiva em que todos façam o mesmo. Se eu quiser fazer essa atividade, o nível de prática e compreensão é limitador do desenvolvimento da atividade e da integração deles, por isso quando se desenvolve uma atividade a este nível, não é o caso destas alunas, porque estas alunas na prática da atividade física não têm estas dificuldades, a dualidade não é tão grande na diferenciação, mas se eu tiver não é o caso, um aluno com

problemas motores integrado, e o quiser integrar numa atividade de grupo tenho que fazer uma atividade adaptada, propor e organizá-la antecipadamente, para que aquilo resulte, porque senão ele estar lá está, mas não faz nada... se calhar tenho que fazer uma adaptação das regras, da atividade para o poder incluir também. Há um maior trabalho de preparação tendo em conta a especificidade. Eu não posso pensar que vou fazer um jogo, tenho de pensar que tenho aquele aluno e tenho de criar, adaptar e recriar algumas situações para que ele também participe.

d)Quais as maiores preocupações na gestão do currículo?

É que todas adquiram aquilo que é mínimo e básico em relação à disciplina, essencialmente, mais do que o conhecimento, ou teorização, ou “performance” é que elas adquiram hábitos, que trabalhem. Dá-lhes também aqui o enfoque e isso tenho feito até contigo na perceção do exercício como promotor do desenvolvimento e de importância na atividade que elas possam desenvolver com as crianças. Mais do que elas fazerem saltos em altura e saltarem 1m,70cm é saberem que se calhar fazer um jogo da barra do lenço ou da apanhada, para além de elas também trabalharem uma “performance” e a parte física, estão a desenvolver competências que podem depois aplicar no trabalho, que possam realizar com as crianças, e associado a isso hábitos de vida saudável, a prática de exercício físico, que está sempre condicionada, e nas atividades que faço com elas, quer em termos do desenvolvimento da parte da condição física e depois a questão do jogo, que também lhes dá, digamos, competências para que quando elas estão a ver uma atividade física saibam o que estão a ver, seja um desporto, seja basquete, futebol, que saibam o que estão a ver, saibam minimamente quais são as regras, qual é o objetivo do jogo e a forma como se desenvolvem os aspetos técnicos da modalidade, os gestos técnicos, essencialmente, a forma do passe, do lançamento, etc.

6)Preparação para a vida futura

a)Considera que estes cursos preparam estes alunos com NEE para o sucesso na vida ativa?

Sim, pelo menos promove algumas competências que são importantes para que elas tenham sucesso, mas o sucesso destas alunas como o de todos os outros tem muito a ver com perseverança, com sacrifício. Existem por um lado coisas positivas, por um lado dada a especificidade dos alunos, existe alguma situação que tem a ver com algum facilitismo noutras questões, que isso não é muito bom em termos de vida futura, mas nunca nada é totalmente favorável... existem partes boas e partes más e colocadas na balança as partes positivas são maiores, pesam muito mais que as partes negativas, essencialmente porque são alunos que são confrontados e que desenvolvem muito a competência da parte social, que é

essencialmente o ganho maior que eu vejo nos cursos de educação e formação, as competências sociais, a interação com o outro, a promoção de determinado tipo de hábitos, que se tentam a todo custo que eles adquiram: quando eles adquirem são promotores e facilitadores na integração da vida social.

b) Na sua opinião, devia proceder-se a alterações neste curso para alunos com NEE? Se sim, quais?

Não. As alterações quando se tem um aluno com um determinado tipo de características, digamos, esta necessidade educativa deriva por exemplo de aspetos motores, fazem-se adaptações arquitetónicas que são necessárias para que o aluno frequente, se está afetada a parte intelectual faz-se a gestão do currículo no sentido de os integrar, isso é sempre feito, mas isso é sempre feito para os alunos que temos em questão, isso é inerente aos cursos CEF.

7) Validação da Entrevista

Há alguma situação ou opinião que considere relevante no que se refere à inclusão de alunos com NEE nos CEF? Deseja acrescentar alguma coisa?

Acho que é importante nestes cursos CEF existirem alguns recursos, que... digamos, que devem ser afetados: a questão do psicólogo, que lhes permita trabalhar... e também era importante a existência de assistentes sociais que permitissem fazer um acompanhamento muitas vezes ao nível da família e que não é possível, porque faltam recursos. Agora de resto, os recursos existentes, quer materiais e humanos, tirando estes, são suficientes e têm-se mostrado suficientes, e o número de alunos é importante que se mantenha, porque eu estou a falar de turmas CEF no máximo de treze, onze alunos, porque não é esta a prática corrente. Normalmente os cursos CEF são turmas normais de 23, 24, 25, e aí, será com certeza muito mais complicado trabalhar com a turma em si, e muito mais dar atendimento a estes alunos, quando sabemos que estamos perante turmas que têm graves problemas comportamentais, graves problemas sociais, e geri-los não é nada fácil e... se tivermos 2 ou 3 alunos com NEE ainda se torna mais complicado.

ANEXO 7 – Entrevista ao professor de Matemática

1) Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado

2) Cursos de Educação e Formação

a) O que pensa sobre os cursos de educação e formação?

Penso que é uma oportunidade, talvez a última antes destes alunos serem adultos, de aprenderem determinados conteúdos, e, principalmente, de melhorarem bastante a sua formação pessoal.

b) Que tipo de expectativas tinha antes de iniciar a lecionação neste curso? Sente que essas expectativas mudaram ao longo do tempo? Como?

Estava principalmente assustada por ter ouvido dizer (de anos anteriores) que lecionar um CEF era muito complicado, muito difícil, praticamente impossível, devido ao desinteresse total dos alunos. É realmente difícil lecionar um CEF, mas nada de impossível. Na minha opinião o processo de empatia com os alunos é mais demorado devido ao seu desinteresse e a considerarem o professor “um inimigo”; a partir da metade do 1º ano, esse problema fica resolvido e, posteriormente, só há dificuldades pontuais. Claro que lecionar um CEF implica um processo de preparação de aulas, de pesquisa de estratégias, de escolha de recursos, mais demorado que com outras classes e esse processo tem que se manter durante os dois anos. Atualmente, apesar de difícil, considero bastante positivo lecionar um CEF, pelo desafio, porque pelo facto de ser uma turma pequena permite melhor contacto e conhecimento dos alunos e porque os progressos feitos com alunos problemáticos são sempre muito gratificantes.

c) Que fatores considera determinantes para o sucesso dos seus alunos?

Principalmente muita paciência para os levar a perceber que o professor não é um inimigo que os obriga a frequentar a escola e as aulas, mas um amigo que os quer ajudar a estarem melhor preparados para a vida ativa que se aproxima. E perceberem também que essa preparação tem duas vertentes bem distintas: a de conhecimentos, incluindo conteúdos novos, desenvolvimento de raciocínio, resolução de problemas, etc. e a de formação pessoal, incluindo regras básicas de educação, postura, autonomia, desenvolvimento de espírito crítico, reflexão, etc.

3) Inclusão

a) O que entende por educação inclusiva?

Educação inclusiva é uma educação que propicia igualdade de oportunidades a todos os alunos. Independentemente de os alunos serem ou não “catalogados” com NEE, é evidente que a escola deve ser inclusiva para todos, o que é uma tarefa cada vez mais difícil devido ao aumento de comportamentos de risco e de problemas psicológicos e fisiológicos graves. Há alunos com limitações significativas, com alterações funcionais e estruturais graves, muitas vezes de caráter permanente. Esta diversidade de problemas, que aliás, pode coexistir na mesma turma, ainda mais dificulta a inclusão, pois implica respostas diversificadas por parte do professor.

b)O que pensa acerca da inclusão de alunos com NEE nos CEF?

Os alunos dos CEF que lecionei eram todos, de algum modo, problemáticos. Se o não fossem estariam em turmas de ensino regular. De acordo com o que está consignado na Declaração de Salamanca, as escolas devem garantir um conjunto de apoios e serviços aos alunos com NEE. Nesta escola os alunos com NEE não pertencentes aos CEF, beneficiam do apoio de uma equipa de educação especial, mas os alunos dos CEF não têm esse apoio. No entanto, enquanto alunos do CEF, beneficiam globalmente de uma dinâmica específica quer tenham sido, anteriormente, considerados alunos com NEE ou não. Essa dinâmica traduz-se, a nível geral, na existência de reuniões semanais do Conselho de Turma, na definição de regras específicas, num acompanhamento muito próximo dos alunos, na possibilidade de alteração de currículo, etc. Portanto, apesar de não terem apoio da equipa de educação especial, são bastante apoiados por um conjunto de professores que, em princípio, se mantém, ao longo dos dois anos. A Declaração de Salamanca atribui também um papel relevante à família o que, no caso dos CEF, não acontece. De um modo geral, estes alunos pertencem a famílias que, normalmente, devido a múltiplas dificuldades/problemas não evidenciam grande interesse pelo acompanhamento dos seus educandos e dificilmente vêm à escola. A inclusão poderia ser facilitada se houvesse maior colaboração da família.

c)Constata que alunos com NEE se sentem incluídos?

Incluídos? Sim, talvez porque na turma, cada aluno, no fundo, tem o seu problema.

d)Que apreciações faz relativamente às aprendizagens realizadas por alunos com NEE?

Tenho tentado que todos os alunos dos CEF realizem aprendizagens significativas, incluindo nesse grupo alunos com NEE.

4)Adequações curriculares

a)O que entende por diferenciação curricular?

As adequações podem ser feitas por diversas vias. As adequações por via do currículo, adequações curriculares, consistem na introdução de objetivos e mesmo de conteúdos intermédios para o desenvolvimento de determinadas capacidades que outros alunos desenvolvem mais rapidamente, sem passar por essa fase.

b) Considera necessário fazer diferenciação curricular para os seus alunos?

Globalmente, os alunos de uma turma CEF, mesmo não tendo “oficialmente” NEE, são alunos especiais. Como tal considero necessárias, à partida, adequações curriculares, que irão sendo adaptadas no decorrer da escolaridade e de modo diversificado, consoante os alunos. Um dos CEF que lecionei, apesar de ser de nível de 3º ciclo, a preparação dos alunos era de um 1º ciclo fraco. Obviamente que as adequações curriculares foram uma constante.

c) Que tipo de adequações curriculares realiza para os seus alunos com NEE?

São adequações curriculares para toda a turma, com adaptações pontuais, oralmente ou por escrito, para os alunos que delas mais necessitam e também estratégias diferentes podendo ser para alunos com NEE ou não. A avaliação formal foi, por vezes, simplificada.

d) Como realiza essas adequações?

Tendo em conta o programa de Matemática Aplicada para o CEF, o novo Programa de Matemática do Ensino Básico de dezembro de 2007 e as dificuldades que sabia *a priori* que os alunos tinham, no 1º ano, fiz uma primeira adequação genérica logo de início. Depois a alteração/introdução de conteúdos, modificação de estratégias, introdução de novos recursos foi feita, essencialmente, tendo em conta as reações dos alunos, a sua motivação e os objetivos que pretendia atingir. No 2º ano, já foi mais fácil, devido ao conhecimento dos alunos.

e) Tem apoio do professor de EE na realização dessas adequações? E de outros professores do seu grupo disciplinar? E do CT?

Nunca tive apoio do professor de EE na realização dessas adequações nem de outros professores do meu grupo disciplinar. O apoio foi apenas do CT, no que refere a troca de ideias sobre estratégias e avaliação.

5) Práticas inclusivas na turma

a) Que estratégias de trabalho mais utiliza com os seus alunos??

A principal estratégia é um ensino/aprendizagem com base num currículo flexível para os CEF e ainda mais para alunos com NEE. Isto não significa facilitismo com um currículo mínimo.

Tenho procurado encontrar conteúdos que propiciem situações de aprendizagem que ajudem a desenvolver capacidades e conhecimentos que sejam relevantes para os alunos e de modo a suscitar a participação de todos os alunos. Dado que os conteúdos são facilmente esquecidos, tenho procurado, essencialmente, desenvolver as capacidades transversais: comunicação matemática escrita e oral, resolução de problemas, desenvolvimento de raciocínio matemático, através de formulação de conjecturas, de argumentação e finalmente, teste das conjecturas para chegar a uma conclusão. Têm sido desenvolvidas tarefas correspondendo às necessidades individuais dos alunos (por exemplo, o desenvolvimento do tema “Organização e Tratamento de dados”, tendo como contexto, os dados das famílias de cada aluno); contextos de aprendizagem que com maior participação implicam maior sucesso dos alunos. A motivação de determinados conteúdos foi feita através da leitura de histórias com matemática. Também utilizei bastante diversidade de recursos como materiais manipuláveis, computador, quadro interativo, plataformas de aprendizagem, etc. Incentivei o trabalho de grupo numa perspetiva de aprendizagem ativa e colaborativa. Procurei que fossem desenvolvidos hábitos de reflexão sobre o trabalho desenvolvido. Ao contrário do que tem sido habitual com as outras turmas, não obtive muitos resultados com as turmas do CEF.

b) Que tipo de estratégias utiliza com os alunos com NEE?

As estratégias acima referidas, eventualmente, com maior desdobramento de tarefas.

c) Considera que na sua prática pedagógica há problemas específicos decorrentes da inclusão de alunos com NEE? Quais?

Nas turmas CEF considero que há o problema global de todos os alunos da turma que são, à partida, alunos problemáticos. No caso de alunos com NEE nessas turmas, o problema é a não existência de apoio da equipa do ensino especial. Isso implica que, mesmo desenvolvendo as estratégias anteriormente referidas, não seja fácil, ou melhor, seja difícil, atingir os objetivos previstos.

d) Quais as maiores preocupações na gestão do currículo?

A maior preocupação é que as adaptações curriculares não levem a cair no facilitismo. É preciso não esquecer que a educação inclusiva visa a igualdade educativa a qual engloba dois aspetos: o acesso à educação e os resultados finais. É necessário ter em conta as Metas de Aprendizagem definidas para o final de cada ciclo de escolaridade. Concretamente nos dois CEF lecionados, as metas não foram atingidas a nível de conteúdos, mas considero que o foram a nível de capacidades. Resumidamente desenvolvi um currículo baseado mais em objetivos do que em conteúdos. E considero que resultou. No CEF que tenho referido, no 2º

ano, os alunos desenvolveram trabalhos não previstos e de um nível mais elaborado que o efetuado pela maior parte dos alunos do ensino regular.

6)Preparação para a vida futura

a)Considera que estes cursos preparam estes alunos com NEE para o sucesso na vida ativa?

Primeiro que tudo considero que o sucesso depende da especificidade das necessidades de cada um. Todos os alunos das turmas CEF saem com alguma preparação para a vida ativa, devido às aprendizagens feitas, a grandes melhorias a nível de formação pessoal e também porque todos fazem um estágio tanto no 1º como no 2º ano. E os alunos com NEE beneficiam do mesmo percurso. Se esta preparação é suficiente para todos? Talvez não seja, mas é certamente positiva para todos.

b)Na sua opinião, devia proceder-se a alterações neste curso para alunos com NEE? Se sim, quais?

No caso de existir num CEF um aluno com NEE, penso que é necessário uma formação para os professores desenvolverem medidas diferenciadas na sala de aula e apoio da equipa do ensino especial. Os alunos das turmas CEF têm uma carga curricular específica que não deve ser aumentada. Portanto, quando digo apoio, não me refiro a horas extra letivas mas apoio em duas vertentes, junto do aluno, na sala de aula, para se aperceber das suas dificuldades e do seu modo de integração na classe e junto do professor para discutir o desenvolvimento da aula e dar sugestões para outras aulas sem a sua intervenção.

7)Validação da Entrevista

Há alguma situação ou opinião que considere relevante no que se refere à inclusão de alunos com NEE nos CEF? Deseja acrescentar alguma coisa?

Não. Penso que não é necessário.

ANEXO 8 – Entrevista ao professor de Tecnologias de Informação e Comunicação

1) Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado

2) Cursos de Educação Formação

a) O que pensa sobre os cursos de educação e formação?

Eu tenho duas ideias sobre os CEF. É uma mais-valia para o ministério de educação, porque ao nível estatístico existe uma redução significativa no abandono escolar, e a nível de incentivo para os alunos também acho que é melhor, porque é mais específico para uma área que eles gostam, neste caso, de trabalhar com crianças. Ser mais específico para eles é sempre mais motivador, mais prático, e são alunos que por norma têm um percurso escolar mais perturbador, muitos deles pela preguiça, e assim estão mais motivados para a aprendizagem.

b) Que tipo de expectativas tinha antes de iniciar a lecionação neste curso? Sente que essas expectativas mudaram ao longo do tempo? Como?

Sim, mudaram. Eu achava que ia ser mais complicado e ia ser muito mais trabalhoso, porque os alunos se recusariam a trabalhar, a estudar, devido ao percurso escolar que tinham, mas efetivamente não, muito pelo contrário: os alunos estão muito mais motivados para este tipo de ensino, do que para o ensino regular.

c) Que fatores considera determinantes para o sucesso dos seus alunos?

A prática.

3) Inclusão

a) O que entende por educação inclusiva?

É... São os alunos com algumas necessidades educativas especiais, de qualquer tipo de necessidades educativas especiais, poderem estar inseridos numa turma com alunos sem necessidades educativas especiais. Seja que necessidade for, por exemplo, não sei se isto é importante, mas eu vou dizer: no colégio centro Helen Keller, aquilo é um ensino inclusivo, porque temos os alunos não cegos a terem aulas ao mesmo tempo que os alunos cegos, claro que os alunos cegos têm umas adaptações curriculares completamente diferentes, obviamente, as próprias planificações eram diferentes.

b) O que pensa acerca da inclusão de alunos com NEE nos cursos de educação e formação?

Dependendo do tipo de NEE eu acho bem, pois esse tipo de cursos é uma boa preparação para o mundo do trabalho, pois são cursos muito mais práticos e com uma componente de estágio que serve como uma 1ª realidade do que é o mundo do trabalho.

c) Constata que alunos com NEE se sentem incluídos?

Se se sentem incluídos? Sentir-se, sentem-se... agora também depende um bocadinho dos professores... e um bocadinho dos colegas. Os professores, à partida, não, não vejo nenhum motivo para um professor excluir um aluno com NEE, também não vejo um aluno deixar que os colegas o façam, mas nós sabemos que há situações que não conseguimos contornar e os próprios colegas, ou seja, as crianças conseguem ser por vezes muito maldosas, e, por vezes, conseguem fazer sofrer... até aqueles alunos com NEE por vezes se sentem excluídos do resto da turma.

d) Que apreciações faz relativamente às aprendizagens realizadas pelos alunos com NEE? (sente que realizam aprendizagens significativas ou não?)

Sim, sim, sim. Neste caso, no CEF, sim, porque com a prática... a prática facilita-lhes muito mais a aprendizagem, a memorização dos conteúdos do que só a teoria.

4) Adequações Curriculares

a) O que entende por diferenciação curricular?

São currículos diferentes, dependendo da característica do aluno: pode ser um currículo normal, um currículo com adaptações curriculares, um currículo alternativo... Depende do tipo de NEE que o aluno tenha, depende da turma, depende dos alunos e depende do professor... e de como é que ele quer gerir, de maneira a que todos consigam aprender, onde todos consigam alcançar os objetivos a que o professor se propõe no início do ano.

b) Considera necessário fazer diferenciação curricular para os seus alunos?

Não considero necessário, porque não encontrei nenhuma aluna que justificasse diferenciação.

c) Que tipo de adequações curriculares realiza para os seus alunos com NEE (objetivos, conteúdos, estratégias, avaliação...)?

No caso do CEF, eu não faço muitas adaptações curriculares porque eles já têm os objetivos mínimos, o CEF já prevê objetivos mínimos um bocadinho diferentes do ensino regular, mas com os alunos com NEE tento adaptar esses objetivos ao aluno ou aos alunos em causa dependendo, porque nem todos têm as mesmas características, por isso, tento fazer as respetivas as adaptações.

d) Como realiza essas adequações (a partir da avaliação do aluno, tendo em conta as competências a desenvolver...)?

Depende do tipo de aluno, às vezes depende da turma: não depende só do aluno, mas depende também da turma onde ele está inserido.

e) Tem apoio do professor de EE na realização dessas adequações? E de outros professores do seu grupo disciplinar? E do CT?

Normalmente eu faço uma proposta das adaptações curriculares, tendo sempre em consideração aquilo que me é transmitido pelo diretor de turma, e procuro o professor de educação especial para ver se estão de acordo com a problemática do aluno. Tenho sempre apoio dos meus colegas no conselho de turma.

5) Práticas inclusivas na turma

a) Que estratégias de trabalho mais utiliza com os seus alunos?

Prática, muita prática, e essencialmente uma espécie de autoaprendizagem, onde eles próprios detetam as falhas, detetam aquilo que não sabem, expõem ao professor aquilo que não sabem, e as falhas que encontraram, e depois aí é feita a explicação ou ensinamento dessas falhas... mas essencialmente eles próprios detetarem os erros, as falhas e eles próprios tentarem encontrar soluções.

b) Que tipo de estratégias utiliza com os alunos com NEE?

A mesma coisa, podem é detetar falhas diferentes dos outros, mas também as vão detetar.

c) Considera que, na sua prática pedagógica há problemas específicos decorrentes da inclusão de alunos com NEE? Quais?

Não, até hoje não tive nenhum problema, também nunca tive um aluno com NEE assim tão profundas que pudesse deixar-me preocupado.

d) Quais as maiores preocupações na gestão do currículo?

Conseguir cumprir o que me proponho no tempo que tenho, mas essencialmente, no final do curso. Digo isto porque o curso é de dois anos e ficaria muito satisfeito se eles conseguissem sair daqui com uma visão diferente, com uma aprendizagem completamente diferente, porque, por exemplo, no caso do CEF de Informática, muitos alunos acham que são uns craques a mexer no computador e da informática, e ao fim ao cabo não sabem nada. No caso do CEF das meninas, eu quero que elas saibam lidar minimamente e sem receios com o computador, porque hoje em dia o computador é uma ferramenta de trabalho, eu diria mesmo muito necessária, e acho que podem utilizar o computador para oferecerem coisas

muito interessantes às crianças, mas para isso têm de estar à vontade para trabalhar no computador. Motiva muito mais as crianças depois.

6) Preparação para a vida futura

a) Considera que estes cursos preparam os alunos com NEE para o sucesso na vida ativa?

Sim, sim. Até porque têm a prática e dá logo uma noção do que é que é a realidade do trabalho, da vida ativa, e portanto, como é faseado esse início de trabalho, esse início de vida ativa, não é um choque tão grande e conseguem pouco a pouco ir superando algumas falhas que encontrem, ou obstáculos.

b) Na sua opinião, devia proceder-se a alterações neste curso para alunos com NEE? Se sim, quais?

Não. Só para os alunos com NEE, não. De modo geral, devia haver mais horas de estágio, mais horas de atividades práticas, concretamente, para quando eles terminarem o 9.ºano saírem com muito mais prática para o mundo do mercado de trabalho... e se não quiserem seguir os estudos estão muito mais bem preparados para o mercado de trabalho, portanto, mais tempo de estágio era fundamental.

7) Validação da Entrevista

Há alguma situação ou opinião que considere relevante no que se refere à inclusão de alunos com NEE nos CEF? Deseja acrescentar alguma coisa?

Eu acho que é muito importante os professores estarem bem atentos à reação dos alunos que não têm NEE, para não haver essa tentativa de exclusão, que há sempre. É muito importante o professor estar atento. As meninas não são más meninas, mas têm um ambiente familiar muito complicado e elas não são culpadas disso, infelizmente. Os pais também não são... é a sociedade, é a vida. Eu acho que muitas delas, se vivessem num ambiente familiar um bocadinho diferente, tinham ou poderiam ter um percurso escolar melhor, no entanto este é o último ano delas e na minha opinião tem havido alguma evolução. Aquela parte que nós não conseguimos melhorar, ou pelo menos eu tento, aquela parte do saber estar, mas isso faz parte delas desde pequeninas... lá está o tal ambiente familiar... que há coisas que elas não percebem que podem estar a ser mal-educadas simplesmente só com uma expressão facial, não percebem, acham que o estar a ser mal-educadas é dizer um palavrão... eu já tentei explicar muitas vezes que não. Eu, tu, e os outros professores, mas há coisas que elas não entendem. E há coisas que eu consigo perceber perfeitamente que elas ouvem em casa.

ANEXO 9 – Entrevista ao professor de Higiene Saúde e Segurança no Trabalho

1) Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado

2) Cursos de Educação e Formação

a) O que pensa sobre os cursos de educação e formação?

Estes cursos, como o nome se refere são principalmente de Educação e Formação. Ninguém melhor que a estrutura parental para promover a educação, mas por vezes, os alunos vêm de famílias disfuncionais, e outros nem por isso, mas chegam com muitos problemas a níveis sociais, relacionais e depois também existe o défice de qualificação escolar. Penso que o último recurso do aluno é mesmo a escola. Cabe aos professores e também à sociedade envolvente a tarefa de educar e formar: é óbvio que tem de haver resultados a nível social, cognitivo e de competências. É um trabalho árduo, com muita paciência, firmeza e persistência por parte dos professores e escola. Alguns alunos conseguem aproveitar a oportunidade, outros trabalham mas aprendem pouco, e ainda outros resistem com um não até ao fim. Se conseguirmos recuperar nem que seja só um, podia ser melhor, mas o balanço já é positivo, pois estamos a falar de jovens.

b) Que tipo de expectativas tinha antes de iniciar a lecionação neste curso? Sente que essas expectativas mudaram ao longo do tempo? Como?

Quando comecei a dar aulas aos CEF, não tinha bem a noção do quanto estes alunos conseguem ser insolentes numa sala de aula. Fiquei chocada. Também a minha fasquia era muito elevada para estes alunos em relação ao aproveitamento e ao modo de como o exigia. É claro que as expectativas mudaram ao longo do tempo, pois a experiência também é uma boa escola e hoje estou muito mais compreensiva com eles. Tenho por princípio e especialmente com estes alunos e citando um colega, que “ninguém nasce mau, mal-educado ou insolente, aprende a sê-lo”, mas também muito mais firme mantendo uma exigência mais paciente. Mais uma vez, como dizia um colega citando Pessoa “No princípio estranha-se e depois entranha-se”, alguns acabam por respeitar, aprender e serem recuperados, outros infelizmente ficam pelo caminho. Não fazemos milagres.

c) Que fatores considera determinantes para o sucesso dos seus alunos?

Ensinar aos alunos com e a ter respeito e autoestima, honestidade; responsabilidade; trabalho; organização. Sem qualquer ordem ou prioridade. Trabalhar estes fatores em conjunto com os pais e encarregados de educação seria o ideal para um grande avanço no sucesso dos alunos, mas infelizmente ainda não acontece.

3) Inclusão

a) O que entende por educação inclusiva?

Para mim uma educação inclusiva é aquela que é facultada numa escola onde todos possam ter o seu lugar, em que o filho do padeiro tem as mesmas possibilidades que o filho do engenheiro, independentemente da religião, cor ou se tem ou não necessidades educativas especiais. Existe a preocupação como indivíduo.

b) O que pensa acerca da inclusão de alunos com NEE nos cursos de educação e formação?

Dar aulas a uma turma CEF não tem nada a ver com o dar aulas a uma turma regular. O modelo de ensino do CEF tem a sua própria abordagem de conteúdos e suas especificidades, também a parte da educação e formação é uma competência muito grande, que o curso e professor têm que ter para colmatar uma disfunção familiar muito existente nos alunos destes cursos, muitas vezes acompanhados por problemas cognitivos entre outros. Assim, os mesmos já são considerados alunos com necessidades educativas especiais sem estarem referenciados oficialmente como tal. Incluir um aluno referenciado como NEE num curso CEF, se este fosse enquadrável e/ou adaptável a toda a problemática descrita? Não vejo qualquer inconveniente.

c) Constata que alunos com NEE se sentem incluídos?

Fui informada no início do ano letivo de alguns problemas respeitantes a alguns alunos, a nível social, comportamental e cognitivo. Logo à partida, são alunos que iriam requerer alguma atenção e particularidade a nível de necessidades educativas especiais. Se estão referenciados como NEE, não sei, pouco se fala nas reuniões de conselho de turma sobre esta referência tão específica. Juntando às informações que tenho, diz-me a experiência e o árduo trabalho com os alunos, quais os que se evidenciam nas turmas devido aos seus comportamentos e às suas dificuldades nas aprendizagens, e também havendo sempre em qualquer lugar e mesmo com turmas regulares problemas entre colegas, intrigas, brigas, etc. Não deixo de concluir que estes alunos se sentem bem na escola e nas turmas.

d) Que apreciações faz relativamente às aprendizagens realizadas pelos alunos com NEE? (sente que realizam aprendizagens significativas ou não?)

Como respondi na questão anterior, não sei quais são os alunos referenciados como NEE. Todos os alunos são problemáticos: uns mais, outros menos. Tem aprendizagens significativas quem trabalha mais. Mas... aqueles que têm mais dificuldade na compreensão dos conteúdos das matérias... haverá algum problema cognitivo, não sei... dificuldade de expressão, de escrita, as suas aprendizagens normalmente são menos significativas, chegam a ser nulas... Uns

porque se trabalhassem um pouco mais conseguiam; outros, mesmo com trabalho, não conseguem.

4) Adequações Curriculares

a) O que entende por diferenciação curricular?

Entendo por diferenciação curricular a adaptação do currículo às características ou necessidades de cada aluno, com a finalidade de conseguir um melhor sucesso escolar.

b) Considera necessário fazer diferenciação curricular para os seus alunos?

Não, até agora não senti necessidade, mas de acordo com as necessidades e características de alguns alunos acho que tenho que diferenciar para alguns métodos de como explico e exponho os conteúdos curriculares com a finalidade de conseguir sucesso escolar, o que não tem acontecido muito.

c) Que tipo de adequações curriculares realiza para os seus alunos com NEE (objetivos, conteúdos, estratégias, avaliação...)?

Até agora não tive ainda necessidade de fazer diferenciação curricular nem adequações curriculares. Os objetivos, os conteúdos, as avaliações, os trabalhos, os testes são iguais para todos.

d) Como realiza essas adequações (a partir da avaliação do aluno, tendo em conta as competências a desenvolver...)?

Diferencio alguns métodos de como explico e exponho os conteúdos curriculares em alguns alunos, tendo em conta as competências que têm que desenvolver.

e) Tem apoio do professor de EE na realização dessas adequações? E de outros professores do seu grupo disciplinar? E do CT?

Não. Também não pedi.

5) Práticas inclusivas na turma

a) Que estratégias de trabalho mais utiliza com os seus alunos?

Os métodos de abordagem dos conteúdos que utilizo normalmente são o expositivo individual e coletivo, expositivo interrogativo individual e coletivo, ativo saber-fazer através de exemplos e trabalhos, de modo a que os alunos estejam o mínimo de tempo possível passivos e aprendizagem baseada em projetos, onde a aquisição de conhecimentos tem lugar ao longo do desenvolvimento do mesmo. Todos os trabalhos são apresentados pelos alunos.

b) Que tipo de estratégias utiliza com os alunos com NEE?

As mesmas para todos. As que referi na questão anterior.

c) Considera que, na sua prática pedagógica há problemas específicos decorrentes da inclusão de alunos com NEE? Quais?

Não sei quais são os alunos referenciados como NEE. Se há problemas específicos decorrentes da inclusão com os alunos dos CEF? Pois não deixam de ser alunos com necessidades educativas especiais sem referência oficial, penso que ainda existe um grande estigma em relação a estes alunos. São referenciados por alguns professores e pela comunidade como “Parasitas”, “Malcriados” e outras coisas.

d) Quais as maiores preocupações na gestão do currículo?

Ter em conta os alunos, as condições de trabalhos e a criação de tarefas a partir das quais todos os alunos se possam envolver.

6) Preparação para a vida futura

a) Considera que estes cursos preparam os alunos com NEE para o sucesso na vida ativa?

Não, nem referenciados como NEE nem CEF. As nossas escolas não estão preparadas para verdadeiramente oferecer a estes alunos um verdadeiro ensino profissional.

b) Na sua opinião, devia proceder-se a alterações neste curso para alunos com NEE? Se sim, quais?

Sim, referenciados como NEE e CEF. As escolas estarem mais preparadas a nível estrutural, material e social para estes cursos de modo a estes alunos poderem o mais possível sair do espaço físico da escola para um mundo diferente com um cariz mais profissional.

7) Validação da Entrevista

Há alguma situação ou opinião que considere relevante no que se refere à inclusão de alunos com NEE nos CEF? Deseja acrescentar alguma coisa?

Penso que não. Bom trabalho e boa sorte.

ANEXO 10 - Entrevista de Grupo às alunas

Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado

Inclusão

Gostam de vir para a escola? Porquê?

Porque na escola aprendemos várias coisas, aprendemos novos conhecimentos, sentimo-nos uma família. **(CC)**

Eu sinto-me bem na escola porque criámos novas amizades, capta-se novas aprendizagens, tipo, conhecemos pessoas e ganhamos muito mais relação com elas. Conhecemos melhor as pessoas, aprofundamos os nossos conhecimentos, criamos uma ligação com os professores, e pronto, é uma família porque é onde nós passamos a maior parte do nosso tempo, passamos aqui mais tempo do que em casa. **(R.S)**

Como é que é a vossa relação com os colegas?

A minha relação com as minhas colegas é ótima, sinto-me como uma irmã. **(CC)**

É muito boa, criámos várias amizades, ao longo dos dois anos que passámos, temos algumas amizades mais especiais do que outras, e é como com os professores, também criámos amizades com os professores. **(BM)**

Dão-se bem com todos os professores?

Sim, porque eles são todos uns queridos, são uns amores e eu gosto muito deles, todos mesmo. **(RS)**

A minha relação é ótima, principalmente com a professora L., que é um espetáculo, e é muito boa professora. **(CC)**

Eu gosto muito dos professores, principalmente da professora S., que está ausente nesta época, mas há outra professora de quem eu gosto muito, a nossa professora L. P. **(BM)**

A minha relação com os professores é muito boa. **(LR)**

Como é que é a vossa relação com os assistentes operacionais?

É muito má, porque é assim, professora, elas fecham-nos a casa de banho, não nos dão papel higiénico, tratam-nos como se fossemos cães, isto é horrível, eu não gosto delas, só gosto de algumas que são simpáticas, as outras são “bué” arrogantes, pensam que mandam aqui, que são mais do que os outros. Nós somos diferenciados porque somos de bairro, e porque somos de um CEF, professora, é assim, tratam-nos de maneira completamente diferente, os outros

podem entrar na sala, nós não, elas abrem a casa de banho para os outros, a nós se nos veem fora da sala “marram” connosco, e com os outros já não é assim, professora, é super diferente a maneira como nos tratam. **(RS)**

Algumas são simpáticas, outras são um bocado mais arrogantes. **(BM)**

Tratam-nos de maneira diferente porque nós somos CEF e pensam que nós somos de bairros e essa coisa toda, e depois diferenciam-nos muito dos outros. **(CC)**

Aqui na escola quando toca, abrem as portas a toda a gente, e quando os professores não estão lá dentro, nós somos as únicas que ficamos à porta, à espera do professor e isso aí estão a diferenciar-nos dos outros. **(LR)**

Aprendizagens

Gostam deste curso?

Eu gosto deste curso, professora, porque gosto muito de crianças e, como gosto de crianças, aqui aprendo mais alguns itens de como interagir com elas. **(LR)**

Eu neste curso gosto mais da parte prática, que é estar com os miúdos. E vim para este curso porque adoro crianças. **(CC)**

Porque é que decidiram frequentar este curso?

Eu ao princípio, quando vim para este curso, não era este curso que eu queria, queria só acabar o nono ano, mas agora estou a gostar mais do estágio de trabalhar com as crianças. **(BM)**

Eu vim para este curso porque era a única opção que tínhamos, então é assim: nós também gostamos de crianças, também viemos por causa disso e para acabar o nono ano. Há umas que querem seguir os estudos, outras não. Eu pelo menos gosto da parte prática que é estar com os miúdos e fazer coisas práticas na sala, captar novos conhecimentos sobre crianças que nos servem quando tivermos filhos, professora. **(RS)**

Porque quero acabar o nono ano. **(CG)**

Porque quero acabar o nono ano e porque gosto de estar com crianças. **(IF)**

Vim para acabar o nono ano e também gosto muito de crianças e com este curso pretendo ter mais conhecimentos sobre elas. **(VS)**

Para acabar o nono ano. **(RF)**

Para acabar o nono ano, para aprender mais coisas sobre crianças e porque gosto de crianças.
(ES)

Gostam das aprendizagens que têm realizado ao longo destes dois anos?

Sim, porque temos uma DT espetacular, que ensina muito bem. **(CC)**

Algumas, umas ainda são difíceis para nós de captarmos. **(BM)**

Existem matérias que são difíceis de nós estarmos atentas, porque com este tempo, são muitas horas de trabalho de estarmos aqui, professora, são muitas horas de aulas, depois quando vem assim uma matéria mais difícil, nós não conseguimos estar atentas. **(LR)**

Consideram que as aprendizagens que têm feito, nas várias disciplinas, serão úteis no vosso futuro?

Sim, porque ficamos com um curso profissional para crianças, até mesmo para ATL, para colónias de férias, é muito bom termos o curso, porque, por exemplo, se for lá uma pessoa que não tem experiência nenhuma e que não tem nenhum curso, escolhem-nos muito mais depressa a nós do que a essas pessoas. **(RS)**

Óbvio, porque ficamos a saber coisas que se calhar vão ser úteis quando tivermos um emprego. **(CC)**

Eu concordo com a minha colega, porque eu não queria seguir este curso, mas vou seguir e assim aprendi muitas coisas no estágio para daqui a uns anos. **(BM)**

Eu acho que é bom o que a gente está aqui a aprender, porque vamos aprender a lidar com crianças, porque nós sabemos algumas coisas, mas não sabemos tudo, por exemplo: como manter uma criança calma e a estar atenta. A gente aqui aprende isso, se não viéssemos para aqui nós não conseguíamos aprender isso. **(LR)**

Estratégias

Que aulas consideram mais interessantes? Porquê?

Formação Específica, Psicologia, Cidadania, Matemática. Nas aulas de Formação Específica abordamos assuntos de crianças e é muito giro saber aquelas coisinhas todas, e música, e isso tudo, e fazemos muitas coisas práticas. Em Matemática também é giro porque fazemos coisas assim muito práticas, é uma aula “soft”. Em Cidadania adoramos a professora, ela é impecável, a gente está sempre a falar com a professora, a gente trabalha muito, mas conforme trabalha a professora dá-nos segurança e nós falamos com ela sobre os nossos assuntos, sobre as nossas coisas, e ela esclarece-nos. **(RS)**

Formação Específica, Cidadania, Educação Física, porque a gente aprende jogos de exterior e interior com as crianças e se ensinarmos às crianças Educação Física trabalhamos nelas a expressão motora. **(CC)**

Educação Física, quando temos expressão plástica em Formação Específica, porque aprendemos a fazer várias coisas que podemos fazer na creche, por exemplo para as épocas da primavera, para um projeto, e gosto muito de Psicologia, que é para, por exemplo, um dia quando tivermos uma criança com uma deficiência, ou uma doença, nós podemos ajudar a criança. **(BM)**

Formação Específica, porque na Formação Específica nós trabalhamos a expressão plástica, jogos também, várias coisas. Psicologia, porque a gente aprende a lidar com uma criança, porque existem muitas crianças hoje em dia com problemas familiares e se a gente conseguir ajudar ela a falar, se ela conseguir abrir-se connosco, isso é muito bom, porque ela tira um pouco dos problemas que ela tem. Educação Física, porque a gente aprende jogos e mantemos a linha. **(LR)**

b) Que atividades/tarefas mais gostam de realizar durante as aulas?

Ir aos computadores. **(IF)**

Atividades práticas, como de expressão plástica, que podemos fazer com eles, ir aos computadores, jogos de exterior e de interior, e pronto prepararmos nós a nossa atividade... quando a professora propõem a nós uma atividade, trabalhos no PowerPoint para apresentar à turma, pesquisa sobre músicas e ensinar às colegas. **(RS)**

Gosto de aprender jogos novos, aprender como se conta histórias às crianças, num modo divertido para não ser “secante” para elas, estar em convívio com as minhas colegas, fazermos trabalhos práticos de grupo, e principalmente quando fazíamos os trabalhos e apresentávamos em PowerPoint. **(BM)**

Gosto de apresentar trabalhos em PowerPoint, trabalhar em grupo e fazer recortes ou colagens. **(CC)**

O que eu mais gosto de fazer nas aulas é de estar em convívio com as minhas colegas, é fazer trabalhos em PowerPoint e apresentar, os jogos que a gente apresenta, os trabalhos de expressão plástica, e é só. **(LR)**

Que recursos educativos preferem ver utilizados pelos professores?/ Que forma apreciam mais na abordagem de matérias pelos vossos professores? (filmes, PowerPoint, pesquisa online, etc...)

PowerPoint e trabalhos práticos. **(CC)**

Trabalhos práticos de expressão plástica, pesquisa na internet. **(LR)**

Avaliações

Acham que as avaliações efetuadas pelos professores são difíceis?

Nem sempre são difíceis, porque os testes que a gente faz, alguns deles são com consulta do caderno, e para que a gente possa ter uma boa avaliação temos de ter os cadernos em ordem.

(LR)

Não são difíceis, porque às vezes temos testes com consulta e porque como nós temos muitos professores a dar-nos aulas, a gente capta tudo e não é preciso. **(CC)**

Não pelo contrário são muito fáceis, só são difíceis para as pessoas preguiçosas e que são um bocadinho mais “burrinhas” n’é... pronto. **(BM)**

Não são difíceis. Para além de termos a consulta nos cadernos, há pessoas que têm mais dificuldade em estar atentas, mas isso não quer dizer que sejam “burras”, têm mais dificuldades em estar atentas e em captar a informação. **(RS)**

Na vossa opinião as avaliações podiam ser feitas de outra forma? Se sim, como?

Em vez de serem testes podia ser através de trabalhos ao longo do ano, por exemplo, nós em Português estamos a fazer uma história que vai contar para avaliação. Eu acho que podia ser assim, um trabalho que envolvesse as matérias todas que a gente está a desenvolver ao longo do período e que em vez de ser um teste era um trabalho, em PowerPoint, em papel. **(LR)**

Eu acho que estão bem assim. **(CC)**

Eu acho que está bem assim, os professores nos testes não exigem muito, já fazem testes com consulta, por isso, acho que está bem assim. **(BM)**

Validação da Entrevista

Querem acrescentar alguma opinião que julguem importante, relacionada com os temas abordados na entrevista?

Não.

ANEXO 11- Exemplo de recorte das unidades de registo e criação dos indicadores (professor de Matemática)

Unidades de registo	Indicadores	UR/Ind
Penso que é uma oportunidade, talvez a última antes destes alunos serem adultos, de aprenderem determinados conteúdos, (...)	CEF como última oportunidade de aprendizagem para os alunos	1
(...) e, principalmente, de melhorarem bastante a sua formação pessoal.	CEF como oportunidade de formação social	1
Estava principalmente assustada (...)	Receio da lecionação em CEF	1
(...) por ter ouvido dizer (de anos anteriores) que lecionar um CEF era muito complicado, muito difícil, praticamente impossível, devido ao desinteresse total dos alunos.	Rumores sobre a dificuldade em lecionar nos CEF devido ao desinteresse dos alunos	1
É realmente difícil lecionar um CEF, mas nada impossível.	Lecionação difícil, mas possível	1
Na minha opinião o processo de empatia com os alunos é mais demorado devido ao seu desinteresse e a considerarem o professor “um inimigo”; a partir da metade do 1º ano, esse problema fica resolvido e, posteriormente, só há dificuldades pontuais.	Estabelecimento mais demorado da relação pedagógica	1
Claro que lecionar um CEF implica um processo de preparação de aulas, de pesquisa de estratégias, de escolha de recursos, mais demorado que com outras classes (...)	Necessidade de planeamento de aulas mais detalhado e moroso	1
(...) e esse processo tem que se manter durante os dois anos.	Necessidade de continuar a realizar o planeamento, mesmo quando se tem experiência	1
Atualmente, apesar de difícil, considero bastante positivo lecionar um CEF pelo desafio, (...)	Lecionação nos CEF como desafio	1
(...) porque pelo facto de ser uma turma pequena permite melhor contacto e conhecimento dos alunos (...)	Possibilidade de um melhor conhecimento dos alunos	1
(...) e porque os progressos feitos com alunos problemáticos são sempre muito gratificantes.	Gratificação com os progressos dos alunos	1
Principalmente muita paciência para os levar a perceber que o professor não é um inimigo que os obriga a frequentar a escola e as aulas, (...)	Necessidade de que os alunos percebam que o professor não é um inimigo	1
(...) mas um amigo que os quer ajudar a estarem melhor preparados para a vida ativa que se aproxima.	Necessidade de que os alunos percebam o papel do professor na preparação para a vida ativa	1
E perceberem também que essa preparação tem duas vertentes bem distintas: a de conhecimentos, incluindo conteúdos novos, desenvolvimento de raciocínio, resolução de problemas, etc. (...)	Necessidade de que os alunos percebam a relevância de adquirirem conhecimentos novos	1
(...) e a de formação pessoal, incluindo regras básicas de educação, postura, (...)	Necessidade de que os alunos desenvolvam atitudes socialmente aceites	1
(...) autonomia, desenvolvimento de espírito crítico, reflexão, etc.	Necessidade de que desenvolvam processos de autonomia	1
Educação inclusiva é uma educação que propicia igualdade de oportunidades a todos os alunos.	Igualdade de oportunidades através da inclusão	1
Independentemente de os alunos serem ou não “catalogados” com NEE, é evidente que a escola deve ser inclusiva para todos, (...)	Abrangência da Educação inclusiva	1
(...) o que é uma tarefa cada vez mais difícil devido ao aumento de comportamentos de risco e de problemas psicológicos e fisiológicos graves.	Dificuldade na inclusão devido à diversidade de problemáticas	1
Há alunos com limitações significativas, com alterações funcionais e estruturais graves, muitas vezes de carácter permanente.	Dificuldade na inclusão de alunos com problemáticas graves	1

Esta diversidade de problemas que aliás, pode coexistir na mesma turma, ainda mais dificulta a inclusão, pois implica respostas diversificadas por parte do professor.	Dificuldade em encontrar respostas diferenciadas para cada aluno	1
Os alunos dos CEF que lecionei eram todos, de algum modo, problemáticos. Se o não fossem estariam em turmas de ensino regular.	Problemáticas diversas nos alunos que frequentam os CEF	1
De acordo com o que está consignado na Declaração de Salamanca as escolas devem garantir um conjunto de apoios e serviços aos alunos com NEE.	Direito dos alunos com NEE a apoio especial	1
Nesta escola os alunos com NEE não pertencentes aos CEF, beneficiam do apoio de uma equipa de educação especial, mas os alunos dos CEF não têm esse apoio.	Inexistência de apoio especial para os alunos dos CEF	1
No entanto, como alunos do CEF, beneficiam globalmente de uma dinâmica específica quer tenham sido, anteriormente, considerados alunos com NEE ou não.	Benefício para os alunos com a frequência dos CEF, apresentem ou não NEE	1
Essa dinâmica traduz-se, a nível geral, na existência de reuniões semanais do Conselho de Turma, (...)	Benefício pela atenção individualizada aos alunos pelo Conselho de Turma	1
(...) na definição de regras específicas, num acompanhamento muito próximo dos alunos, (...)	Benefício pelo apoio individualizado por parte dos professores	2
Portanto, apesar de não terem apoio da equipa de educação especial, são bastante apoiados por um conjunto de professores (...)		
(...) na possibilidade de alteração de currículo, etc.	Benefício através das alterações curriculares	1
(...) que, em princípio, se mantém, ao longo dos dois anos.	Benefício pela estabilidade do corpo docente	1
A Declaração de Salamanca atribui também um papel relevante à família o que, no caso dos CEF, não acontece.	Inexistência de apoio às famílias dos alunos em CEF	1
De um modo geral, estes alunos pertencem a famílias que, normalmente, devido a múltiplas dificuldades/problemas não evidenciam grande interesse pelo acompanhamento dos seus educandos e dificilmente vêm à escola.	Necessidade de apoio às famílias dos alunos em CEF	1
A inclusão poderia ser facilitada se houvesse maior colaboração da família.	Apoio à família como facilitador da inclusão	1
Incluídos? Sim, talvez porque na turma, cada aluno, no fundo, tem o seu problema.	Existência de inclusão na turma de CEF	1
Tenho tentado que todos os alunos dos CEF realizem aprendizagens significativas, incluindo nesse grupo alunos com NEE.	Tentativa de realização de aprendizagens significativas para todos os alunos	1
As adequações podem ser feitas por diversas vias.	Possibilidades diversas na realização de adequações curriculares	1
As adequações por via do currículo, adequações curriculares, consistem na introdução de objetivos e mesmo de conteúdos intermédios para o desenvolvimento de determinadas capacidades que outros alunos desenvolvem mais rapidamente, sem passar por essa fase	Introdução de objetivos e conteúdos intermédios para os alunos que necessitam de adequações curriculares	1
Globalmente, os alunos de uma turma CEF, mesmo não tendo “oficialmente” NEE, são alunos especiais.	Existência de alunos considerados especiais nos CEF	1
Como tal, considero necessário, à partida, adequações curriculares, que irão sendo adaptadas no decorrer da escolaridade e de modo diversificado, consoante os alunos.	Necessidade de adequações curriculares que atendam à especificidade dos alunos	1
Um dos CEF que lecionei, apesar de ser de nível de 3º ciclo, a preparação dos alunos era de um 1º ciclo fraco.	Fraca preparação dos alunos dos CEF	1
Obviamente que as adequações curriculares foram uma constante.	Necessidade de constantes adequações curriculares nos CEF	1

São adequações curriculares para toda a turma, com adaptações pontuais, oralmente ou por escrito, para os alunos que delas mais necessitam e também estratégias diferentes podendo ser para alunos com NEE ou não.	Existência de adaptações curriculares para os alunos que mais necessitam	1
A avaliação formal foi, por vezes, simplificada.	Simplificação na avaliação	1
Tendo em conta o programa de Matemática Aplicada para o CEF, o novo Programa de Matemática do Ensino Básico de Dezembro de 2007 e as dificuldades que sabia à priori que os alunos tinham, no 1º ano, fiz uma primeira adequação genérica logo de início.	Necessidade de adequações iniciais no programa de Matemática	1
Depois a alteração/introdução de conteúdos, modificação de estratégias, introdução de novos recursos foi feita, essencialmente, tendo em conta as reações dos alunos, a sua motivação e os objetivos que pretendia atingir.	Realização de adequações curriculares de acordo com a resposta da turma aos objetivos do professor	1
No 2º ano, já foi mais fácil, devido ao conhecimento dos alunos.	Elaboração de adequações curriculares facilitada pelo conhecimento dos alunos	1
Nunca tive apoio do professor de EE na realização dessas adequações (...)	Inexistência de apoio dos professores de EE	2
No caso de alunos com NEE nessas turmas, o problema é a não existência de apoio da equipa do ensino especial.		
(...) nem de outros professores do meu grupo disciplinar.	Inexistência de apoio dos professores do grupo disciplinar	1
O apoio foi apenas do CT, no que refere a troca de ideias sobre estratégias e avaliação.	Apoio do conselho de turma na partilha de ideias	1
A principal estratégia é um ensino/aprendizagem com base num currículo flexível para os CEF e ainda mais para alunos com NEE.	Necessidade de um currículo flexível	1
Isto não significa facilitismo com um currículo mínimo.	Ausência de facilitismo no currículo	1
Tenho procurado encontrar conteúdos que propiciem situações de aprendizagem que ajudem a desenvolver capacidades e conhecimentos que sejam relevantes para os alunos e de modo a suscitar a participação de todos os alunos.	Procura de situações de aprendizagem com a participação do aluno	1
Dado que os conteúdos são facilmente esquecidos, tenho procurado, essencialmente, desenvolver as capacidades transversais: comunicação matemática escrita e oral, resolução de problemas, desenvolvimento de raciocínio matemático, através de formulação de conjeturas, de argumentação e finalmente, teste das conjeturas para chegar a uma conclusão.	Incidência no desenvolvimento de capacidades transversais	1
Têm sido desenvolvidas tarefas correspondendo às necessidades individuais dos alunos (por exemplo, o desenvolvimento do tema "Organização e Tratamento de dados", tendo como contexto, os dados das famílias de cada aluno)(...)	Desenvolvimento de tarefas de acordo com as necessidades específicas dos alunos	1
(...) contextos de aprendizagem que com maior participação implicam maior sucesso dos alunos.	Promoção de aprendizagens em contextos participativos	1
A motivação de determinados conteúdos foi feita através da leitura de histórias com matemática.	Leitura de histórias como estratégia motivacional para os alunos dos CEF	1
Também utilizei bastante diversidade de recursos como materiais manipuláveis, computador, quadro interativo, plataformas de aprendizagem, etc.	Utilização de recursos diversificados ligados às novas tecnologias	1
Incentivei o trabalho de grupo numa perspetiva de aprendizagem ativa e colaborativa.	Implementação de trabalhos em grupo	1
Procurei que fossem desenvolvidos hábitos de reflexão sobre o trabalho desenvolvido.	Desenvolvimento de hábitos de reflexão	1
Ao contrário do que tem sido habitual com as outras turmas, não obtive muitos resultados com as	Escassez de resultados nos alunos das turmas de CEF	1

turmas do CEF.		
As estratégias que já referi, eventualmente, com maior desdobramento de tarefas.	Necessidade de desdobramento de tarefas para os alunos com NEE	1
Nas turmas CEF considero que há o problema global de todos os alunos da turma que são à partida, alunos problemáticos.	Existência de alunos problemáticos nos CEF	1
Isso implica que, mesmo desenvolvendo as estratégias anteriormente referidas, não seja fácil, ou melhor, seja difícil, atingir os objetivos previstos.	Dificuldades na consecução de objetivos previstos	1
A maior preocupação é que as adaptações curriculares não levem a cair no facilitismo.	Preocupação de não facilitismo nas adequações curriculares efetuadas	1
É preciso não esquecer que a educação inclusiva visa a igualdade educativa a qual engloba dois aspetos: o acesso à educação e os resultados finais.	Educação inclusiva determinante no acesso à educação e aos resultados finais	1
É necessário ter em conta as Metas de Aprendizagem definidas para o final de cada ciclo de escolaridade.	Necessidade de ter por base as metas de aprendizagem	1
Concretamente nos dois CEF lecionados, as metas não foram atingidas a nível de conteúdos (...)	Dificuldade em alcançar as metas de aprendizagem a nível dos conhecimentos	1
(...) mas considero que o foram a nível de capacidades.	Obtenção de resultados positivos ao nível das capacidades	1
Resumidamente desenvolvi um currículo baseado mais em objetivos do que em conteúdos. E considero que resultou.	Resultados positivos no desenvolvimento do currículo baseado em objetivos e não em conteúdos	1
No CEF que tenho referido, no 2º ano, os alunos desenvolveram trabalhos não previstos e de um nível mais elaborado que o efetuado pela maior parte dos alunos do ensino regular.	Realização de trabalhos com um nível superior ao previsto por parte de alguns alunos	1
Primeiro que tudo considero que o sucesso depende da especificidade das necessidades de cada um.	Sucesso dos alunos com NEE depende das suas características	1
Todos os alunos das turmas CEF saem com alguma preparação para a vida ativa, devido às aprendizagens feitas, a grandes melhorias a nível de formação pessoal e também porque todos fazem um estágio tanto no 1º como no 2º ano.	Preparação dos alunos do CEF para a inserção na vida ativa	1
E os alunos com NEE beneficiam do mesmo percurso.	Benefícios para os alunos com NEE no percurso dos CEF	1
Se esta preparação é suficiente para todos? Talvez não seja, mas é certamente positiva para todos.	Preparação insuficiente mas benéfica para todos	1
No caso de existir num CEF um aluno com NEE, penso que é necessário uma formação para os professores desenvolverem medidas diferenciadas na sala de aula (...)	Necessidade de formação para os professores para o trabalho com alunos com NEE	1
(...) e apoio da equipa do ensino especial.	Necessidade de apoio da equipa do ensino especial	1
Os alunos das turmas CEF têm uma carga curricular específica que não deve ser aumentada.	Necessidade de redução da carga curricular	1
Portanto, quando digo apoio, não me refiro a horas extra letivas mas apoio em duas vertentes, junto do aluno, na sala de aula, para se aperceber das suas dificuldades e do seu modo de integração na classe (...)	Necessidade de apoio direto ao aluno em sala de aula	1
(...) e junto do professor para discutir o desenvolvimento da aula e dar sugestões para outras aulas sem a sua intervenção.	Necessidade de apoio ao professor para possíveis sugestões de atuação com os alunos dos CEF	1

ANEXO 12 - Análise de conteúdo da entrevista aos professores

Temas	Categorias	Subcategorias	Indicadores	UR/I
CEF	Representação dos CEF	Finalidades dos CEF	Oportunidade de formação social	5
			Promoção da integração social e profissional	3
			Forma de prevenção do abandono escolar	1
			Promoção de educação e formação	1
			Motivação para as aprendizagens	2
			Combate à delinquência	2
			Resposta às disfunções familiares	1
			Criação de saídas profissionais	1
			Oportunidade de integração	1
		Características dos CEF	Última oportunidade de aprendizagem para os alunos	1
			Última oportunidade para os alunos adquirirem um certificado	1
			Resposta a alunos com dificuldades a vários níveis, sem motivação para frequentar o currículo normal	1
			Resultados e reações diversas dos alunos no aproveitamento da oportunidade de frequência dos CEF	1
			Diferença entre os objetivos dos CEF e os do ensino regular	2
			Existência de competências mínimas a realizar nos CEF	1
		Características dos alunos dos CEF	Fraca preparação dos alunos dos CEF	3
			Escassez de resultados nos alunos da turma de CEF	1
			Alunos problemáticos nos CEF	3
			Sucesso dos alunos com NEE dependendo das suas características	1
			Alunos com um percurso escolar difícil	1
			Influência negativa dos ambientes familiares e sociais problemáticos sobre os alunos	2
			Comportamento difícil dos alunos	1
			Problemáticas sociais e cognitivas associadas aos alunos dos CEF	3
Alunos dos CEF referenciados negativamente pela comunidade escolar	1			

			Inexistência de alunos com problemáticas físicas na turma	1	
		Ganhos dos alunos nos CEF	Desenvolvimento de competências sociais promotoras de integração social	1	
			Valorização na aquisição de hábitos	1	
			Desenvolvimento de competências úteis no seu futuro profissional	1	
			Promoção de hábitos de vida saudáveis através do exercício físico	1	
			Aquisição de competências relacionadas com as modalidades desportivas	1	
	Atitudes dos professores face aos CEF	Expectativas contraditórias dos professores face aos CEF	Receio da lecionação em CEF	1	
			Rumores sobre a dificuldade em lecionar nos CEF devido ao desinteresse dos alunos	1	
			Expectativas iniciais negativas dão lugar a experiências positivas	2	
			Expectativas iniciais elevadas do professor	1	
			Expectativas adaptadas às características dos alunos	1	
		Empenhamento profissional	Lecionação difícil, mas possível	1	
			Estabelecimento mais demorado da relação pedagógica	1	
			Planeamento de aulas mais detalhado e moroso	1	
			Necessidade de continuar a realizar o planeamento, mesmo quando se tem experiência	1	
		Satisfação profissional	Lecionação nos CEF como desafio	1 P1	
			Possibilidade de um melhor conhecimento dos alunos	1 P1	
			Gratificação com os progressos dos alunos	1 P1	
			Sentimento de dever cumprido	1	
			Satisfação do professor face às aprendizagens realizadas e úteis para futuro dos seus alunos	1	
			Evolução dos alunos dos CEF no último ano	1	
			Balanço positivo do trabalho nos CEF	1	
		Condições de sucesso dos alunos	Aceitação do apoio do professor	Necessidade de que os alunos percebam que o professor não é um inimigo	1
				Necessidade de que os alunos percebam o papel do professor na preparação para a sua vida ativa	1
	Aceitação da necessidade de		Necessidade de que os alunos percebam a relevância de	1	

		aprender conhecimentos e atitudes	adquirirem conhecimentos novos			
			Necessidade de que os alunos desenvolvam atitudes socialmente aceites	1		
			Necessidade de que os alunos desenvolvam processos de autonomia	1		
		Incidência na vertente prática do curso			Necessidade de empenho, esforço e perseverança dos alunos para obtenção de sucesso nos CEF	3
					Prática como fator determinante no sucesso dos CEF	1
					CEF como incentivo para os alunos pela sua vertente mais específica e prática	1
					Estágio nos CEF como promotor de aprendizagens	1
					Necessidade de mais horas de estágio nos CEF para todos os alunos	1
		Atuação adequada dos agentes educativos			Prática como facilitadora de aprendizagens para a vida ativa	1
					Importância do papel do professor e da sociedade como promotores de educação e formação	1
					Necessidade de trabalho rigoroso dos professores e da escola	1
					Importância da educação parental	1
		Inclusão de alunos com NEE	Conceção de educação inclusiva	Garantia de equidade	Importância do trabalho conjunto com as famílias para alcançar o sucesso	1
Igualdade de oportunidades através da inclusão	1					
Abrangência da Educação inclusiva	1					
Promoção da interação de alunos com NEE com outros jovens	1					
Ambiente normalizante e potenciador de interações estimulantes	1					
Inclusão de todos os alunos apesar das diferenças	3					
Aceitação de alunos com NEE nos CEF	1					
Ausência de motivos para a exclusão de alunos com NEE	2					
Importância da atenção dos professores às possibilidades de exclusão dos alunos com NEE	2					
Resultados positivos da inclusão		Educação inclusiva determinante no acesso à educação e aos resultados finais	1			

			Obtenção de resultados positivos ao nível das capacidades	1
			Realização de trabalhos com um nível superior ao previsto por parte de alguns alunos	1
		Dificuldades da educação inclusiva	Dificuldade na inclusão devido à diversidade de problemáticas	1
			Dificuldade na inclusão de alunos com problemáticas graves	1
			Dificuldade em encontrar respostas diferenciadas para cada aluno	1
			Possibilidade de inclusão dependente do número de alunos na turma e das características de cada aluno	1
	Inclusão de alunos com NEE nos CEF	Promoção da inclusão nos CEF	Inclusão dependente das atitudes dos professores e alunos	1
			Sentimento de inclusão na turma e nas escolas	1
			Sentimento de pertença à escola nos alunos do CEF	1
			Existência de práticas inclusivas por parte dos professores	2
			Interação social como forma de interiorização de valores e regras	1
		Vantagens dos alunos com NEE na frequência dos CEF	Benefício para os alunos com a frequência dos CEF, apresentem ou não NEE	1
			Benefício pela atenção individualizada aos alunos pelo Conselho de Turma	1
			Benefício pelo apoio individualizado por parte dos professores	2
			Benefício através das alterações curriculares	1
			Benefício pela estabilidade do corpo docente	1
			Benefícios para os alunos com NEE pelo número reduzido nas turmas de CEF	2
			Possibilidade de abordagens individuais nas turmas CEF	2
			Possibilidade de aprendizagens funcionais que promovem uma melhor integração na sociedade	1
			Tentativa de realização de aprendizagens significativas para todos os alunos	1
Necessidades das escolas para a inclusão	Necessidade de apoio especializado	Problemáticas diversas nos alunos que frequentam os CEF	1	
		Direito dos alunos com NEE a apoio especial	1	
		Inexistência de apoio especial para os alunos dos CEF	1	
	Necessidade de apoio às famílias	Inexistência de apoio às famílias dos alunos dos CEF	2	
		Apoio à família como facilitador da inclusão	1	

Diferenciação curricular	Conceção de diferenciação curricular	Gestão flexível do currículo	Necessidade de um currículo flexível	1
			Professor como gestor do currículo	1
		Criação de percursos diferenciados	Diferenciação curricular como percurso de aprendizagem diferenciado	1
			Necessidade de encontrar formas de diferenciar o currículo	1
			Diferenciação curricular como adaptação do currículo às características do aluno tendo em vista o sucesso	3
			Necessidade de fazer diferenciação para todos os alunos	1
		Elaboração de adequações curriculares	Possibilidades diversas na realização de adequações curriculares	1
			Existência de adaptações curriculares para os alunos que mais necessitam	1
			Necessidade de constantes adequações curriculares nos CEF	1
			Adaptação do currículo às diferentes capacidades de cada aluno	1
			Necessidade de realização de adaptações curriculares para os alunos com NEE	2
			Alterações no currículo de forma a integrar alunos com problemas intelectuais	1
			Realização de adequações curriculares de acordo com a resposta da turma aos objetivos do professor	1
			Necessidade de adequações iniciais no programa de Matemática	1
			Realização de adaptações curriculares a partir de informação disponibilizada pelo diretor de turma	1
			Necessidade de manter a exigência curricular	Ausência de facilitismo no currículo
		Resultados positivos no desenvolvimento do currículo baseado em objetivos e não em conteúdos		1
		Importância da aquisição de conhecimentos básicos em cada disciplina		1
		Promoção de competências que levem os alunos ao sucesso		1
		Inexistência de necessidade de	Ausência de adequações curriculares	2

		realizar adequações curriculares	Escassa necessidade de adaptações curriculares para os alunos dos CEF	1
	Incidência das adequações curriculares	Adequação dos objetivos e estratégias	Introdução de objetivos e conteúdos intermédios para os alunos que necessitam de adequações curriculares	1
			Níveis de competências diferenciados e estratégias diferenciadas	1
			Valorização do saber-fazer, saber-ser e saber-estar	1
			Incidência no desenvolvimento de capacidades transversais e nas estratégias	1
		Adequações na avaliação	Avaliação simplificada na forma das questões, com eliminação de conteúdos	2
		Utilização de adequações no tempo de realização de testes, alterações de questões e eliminação de conteúdos	1	
		Existência de adaptações nos critérios de êxito nos alunos com NEE	1	
	Apoio à elaboração de adequações curriculares	Inexistência de apoios na realização das adequações curriculares	Inexistência de apoio dos professores do grupo disciplinar	1
			Inexistência de apoio dos professores de EE	2
			Inexistência de apoio para a realização de adequações curriculares	1
			Inexistência de necessidade de apoio por parte dos professores da educação especial	1
		Existência de apoio na realização de adequações curriculares	Existência de apoio do conselho de turma	1
			Existência de apoio dos professores de educação especial e do conselho de turma	1
Importância da partilha de experiências entre professores			Importância da partilha de experiências entre os professores dos CEF	1
			Enriquecimento de conhecimentos nos professores pela partilha de experiências	1
	Elaboração de adequações curriculares facilitada pelo conhecimento dos alunos		1	
	Apoio do conselho de turma na partilha de ideias		1	
Práticas	Estratégias de trabalho	Diversificação das	Promoção de aprendizagens em contextos participativos	2

inclusivas na turma	com a turma	Metodologias de ensino	Leitura de histórias como estratégia motivacional para os alunos dos CEF	1	
			Utilização de recursos diversificados ligados às novas tecnologias	1	
			Implementação de trabalhos em grupo	1	
			Estratégias para desenvolvimento de hábitos de reflexão	1	
			Atividades práticas como estratégia de trabalho	1	
			Promoção de processos de autoaprendizagem	1	
			Estratégias de trabalho assentes em técnicas diversas	1	
			Diferenciação de formas de apresentação dos conteúdos de acordo com as competências a desenvolver nos alunos	1	
			Utilização de estratégias diversificadas no trabalho com todos os alunos (turma)	1	
			Existência de estratégias inclusivas que promovam sucesso	1	
			Estratégias facilitadoras da aquisição de valores e regras que permitam um desenvolvimento individual e social nos CEF	1	
		Definição de estratégias de acordo com as características dos alunos	Utilização de informação relativa ao aluno para a elaboração de estratégias diferenciadas	1	
			Desenvolvimento de tarefas de acordo com as necessidades específicas dos alunos	1	
			Propostas de atividades de acordo com as condições físicas de cada aluno	1	
		Estratégias de trabalho com alunos com NEE	Adequações nas metodologias de ensino para os alunos NEE	Necessidade de desdobramento de tarefas para os alunos com NEE	1
				Necessidade de adaptar atitudes face às características dos alunos	1
				Realização de tarefas onde todos possam estar envolvidos	1
				Valorização do saber-fazendo como forma de diferenciação	1
			Ausência de diferenciação de estratégias	Estratégias iguais para todos os alunos, inclusive os alunos com NEE	1

			Utilização de estratégias iguais para todos os alunos	1	
			Ausência de problemas decorrentes da inclusão de alunos com NEE	1	
		Preparação prévia das atividades para alunos com NEE	Necessidade de preparar antecipadamente atividades adaptadas para alunos com problemas motores de forma a incluí-los	1	
			Necessidade de um planeamento com adequações específicas para determinados alunos	1	
	Problemas decorrentes da inclusão	Dificuldades na inclusão de alunos com NEE	Dificuldades na consecução de objetivos previstos	1	
			Dificuldade dos alunos com NEE em realizar aprendizagens	1	
			Dificuldades na gestão do tempo para a realização de atividades diferentes para os alunos com NEE	1	
			Dificuldades na gestão de grupos de alunos com várias problemáticas	1	
			Dificuldades de integração dos alunos com NEE em atividades massivas	1	
			Dificuldade na correção de comportamentos devido ao ambiente familiar e social dos alunos	1	
		Preocupações na gestão do currículo	Preocupação do não facilitismo nas adequações curriculares efetuadas	1	
			Dificuldade em alcançar as metas de aprendizagem a nível dos conhecimentos	1	
			Necessidade de ter por base as metas de aprendizagem	1	
			Preocupação na escolha de conteúdos mais pertinentes	1	
	Preparação para a vida futura	Vantagens dos CEF na preparação dos alunos para a vida ativa	Vantagens para todos os alunos	Preparação dos alunos dos CEF para a inserção na vida ativa	1
				Preparação para a vida ativa insuficiente mas benéfica para todos	1
			Vantagens para os alunos com NEE	Benefícios para os alunos com NEE no percurso dos CEF	2
Existência de preparação para a vida ativa nos alunos com NEE				1	

			Possibilidade de reajustamentos curriculares nos CEF de acordo com as NEE dos alunos	1
Problemas das escolas na preparação dos alunos para a vida ativa	Necessidades sentidas pelos professores		Necessidade de formação para professores para o trabalho com alunos com NEE	1
			Necessidade de apoio da equipa do ensino especial	1
			Necessidade de redução da carga curricular	1
			Necessidade de apoio direto ao aluno em sala de aula	1
			Necessidade de apoio junto do professor para possíveis sugestões de atuação com os alunos CEF	1
			Necessidade da existência de psicólogos e assistentes sociais no acompanhamento dos alunos dos CEF	1
			Importância da redução do número de alunos nas turmas CEF com NEE	1
			Procura de apoio no professor de educação especial	1
	Ausência de condições e recursos nas escolas		Ausência de condições para lecionar os CEF nas escolas	1
			Necessidade de recursos que ofereçam uma preparação mais profissionalizante aos alunos	1
			Necessidade de adaptações arquitetónicas para alunos com problemas motores	1

ANEXO 13 - Análise de conteúdo da entrevista aos alunos

Temas	Categorias	Subcategorias	Indicadores	UR
Perceção geral sobre o curso	Escolaridade	Utilidade da escolarização	Reconhecimento da importância de habilitações no futuro	1
			Frequência do curso como única opção para finalizar o terceiro ciclo	6
		Papel da escola	Escola como local de novas aprendizagens	2
			Escola como local de criação de afetos	3
	Aprendizagens realizadas no curso	Utilidade do curso	Existência de possibilidades futuras de trabalho com crianças	1
			Perspetivas futuras diferenciadas	1
		Utilidade das aprendizagens	Reconhecimento da aquisição de conhecimentos úteis no futuro	2
			Existência de aprendizagens úteis relacionadas com crianças	1
			Reconhecimento da utilidade das temáticas abordadas nas várias disciplinas para um futuro profissional	1
		Satisfação de expectativas	Sentimentos positivos face ao curso	1
			Mudança nas expectativas iniciais face ao curso	1
			Gosto pelas aprendizagens do curso que são úteis para o futuro	1
	Relacionamento com os agentes educativos	Relação pedagógica	Boa relação com os professores	4
			Transmissão de segurança por parte dos professores no decorrer das aulas	1
		Relação com os assistentes operacionais	Relações difíceis com alguns assistentes operacionais	2
			Atitudes de discriminação dos assistentes operacionais em relação aos alunos de certos meios e que frequentam os CEF	3
Perceção sobre a organização e gestão curricular	Acesso aos conteúdos curriculares	Dificuldades na aprendizagem	Existência de matérias mais difíceis para os alunos	1
			Reconhecimento da existência de colegas com dificuldades de aprendizagem	1
	Estratégias de ensino e avaliação	Dificuldades atribuídas ao horário	Dificuldades em manter a atenção a algumas matérias, devido à extensão do tempo letivo diário	1
			Preferência por formas de trabalho coletivas	Importância do trabalho durante as aulas para alcançar resultados positivos
	Preferência por momentos promotores de socialização durante as aulas	1		
	Preferência por abordagens práticas	Interesse pela vertente mais prática das disciplinas		2
		Preferência pela parte prática do curso		1
		Preferência por atividades que impliquem realização prática	1	
		Preferência por tarefas desenvolvidas com computadores	1	

		Sugestões relativas às formas de avaliação	Existência de testes de avaliação com consulta	1
			Sugestão para futuras avaliações com recurso a trabalhos em substituição dos testes	1
			Inexistência de necessidade de alterações na forma como são feitas as avaliações	1

Pág.	Linha	Onde se lê...	Deve ler-se...
99	4	... os dados recolhidos confirmem e reforcem a ideia de que as questões curriculares são múltiplas, complexas e se colocam a diferentes níveis. A complexidade torna-se visível, perpassando o próprio fenómeno educativo, permitindo-nos compreender o quão difícil é conseguir chegar a todos os alunos de forma satisfatória, sobretudo quando não se reúnem as condições para que tal aconteça.	"os dados recolhidos confirmam e reforçam a ideia de que as questões curriculares são múltiplas, complexas e se colocam a diferentes níveis. A complexidade torna-se visível, perpassando o próprio fenómeno educativo, permitindo-nos compreender o quão difícil é conseguir chegar a todos os alunos de forma satisfatória, sobretudo quando não se reúnem as condições necessárias para que tal aconteça" (Morgado et al. 2001).
