



INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

**O CURRÍCULO E AS NECESSIDADES EDUCATIVAS
ESPECIAIS – PRÁTICAS DE ADEQUAÇÃO CURRICULAR
NO TERCEIRO CICLO**

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

Custódia Maria Araújo da Cunha

2010



INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

**O CURRÍCULO E AS NECESSIDADES EDUCATIVAS
ESPECIAIS – PRÁTICAS DE ADEQUAÇÃO CURRICULAR
NO TERCEIRO CICLO**

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

Custódia Maria Araújo da Cunha

2010

Orientação: Professora Doutora Teresa Santos Leite

AGRADECIMENTOS

A consecução deste trabalho resultou, antes de mais, da vontade incessante de aprofundar conhecimentos sobre as práticas educativas para alunos com necessidades educativas especiais (NEE), ao nível do currículo comum. Foi esta vontade, empenho e dedicação que permitiram atingir os meus objectivos.

No entanto, sem a colaboração, apoio e disponibilidade de algumas pessoas, imprescindíveis, na ajuda de todo o processo isto não seria possível. Assim, quero dizer, desde já, um grande abrigado:

À Professora Doutora Teresa Santos Leite, minha professora e orientadora desta dissertação para obtenção do grau de Mestre, pela disponibilidade, paciência e grande apoio na realização deste trabalho.

À Sr^a Directora e conselho de turma de uma turma do 7º ano do 3º CEB do Agrupamento de Escolas "EG-S" do distrito de Setúbal pela receptividade, disponibilidade e grande sentido de partilha.

À Directora de Turma e Docente de Educação Especial pelo carinho com que me receberam e facilidade no acesso a documentos essenciais.

À minha família e amigos por todo o carinho compreensão e ajuda dispensada nesta etapa árdua da minha vida, que nem sempre foi muito fácil, mas que todos me deram ânimo e palavras de incentivo em particular às minhas filhas e marido (a quem "roubei" imenso tempo, dedicação e atenção).

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

A TODOS UM GRANDE BEM HAJAM!

RESUMO

A responsabilidade da construção de uma escola para todos deve ser o grande objectivo de todo e qualquer professor, criando espaços de reflexão conjunta no sentido de serem traçados projectos curriculares diferenciados que dêem resposta a todos os alunos na sua diversidade plural.

Assim, a concepção 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 âmbito, a adequação do currículo às necessidades educativas especiais (NEE) dos alunos torna-se essencial na (re)construção e operacionalização dos diferentes processos curriculares.

O trabalho que agora se apresenta foi desenvolvido através de um estudo de caso. Constitui uma tentativa de compreensão das percepções dos professores e das práticas pedagógicas que desenvolvem para efectuar adequações curriculares para alunos com NEE.

Centrámo-nos nos professores de um conselho de turma do sétimo ano do terceiro ciclo do ensino básico (3º CEB) que inclui uma aluna com NEE, procurando saber o que pensam sobre o processo de adequação curricular, como o concebem e como o implementam. Como metodologia de recolha dos dados utilizamos as técnicas da entrevista, da análise documental e da observação naturalista.

Concluimos que, apesar das dificuldades que expressam e demonstram, os professores assumem a necessidade de implementar adequações curriculares face às NEE dos alunos, como resposta às diferenças e particularidades de cada um, tendo em vista o desenvolvimento de competências essenciais e a conclusão da escolaridade obrigatória.

As Adequações Curriculares são percebidas como muito vantajosas do ponto de vista da promoção do sucesso educativo para todos os alunos e em particular para os alunos com NEE, proporcionando a estes, acompanhar o currículo mais próximo do que é normal, sentirem-se como "iguais" aos seus colegas, melhorar a sua auto-estima, auto-confiança e motivação.

Palavras-Chave: Educação Inclusiva; Necessidades Educativas Especiais; Diferenciação Curricular; Adequações Curriculares.

ABSTRACT

The responsibility of building a school for all must be the ultimate goal of any teacher, creating spaces for joint reflection in order to draw differentiated curricular projects which respond to all students in their plural diversity.

Thus, the design and construction of the inclusive school involve changes both in attitudes and practices of the educational agents, and in the structures of the education system regarding the organization and the curriculum management. In this context, the adequacy of the curriculum to students' special educational needs (SEN) becomes essential in the (re) construction and operationalization of the different curriculum processes.

The work now presented was developed through a case study. It attempts to understand the perceptions of teachers and the pedagogical practices they develop to make curricular adjustments for students with SEN.

We focused on the teachers of a seventh year class of the third cycle of basic education (3rd CBE) which includes a pupil, a girl, with SEN, trying to find out what they think about the process of adapting the curriculum, how they conceive and implement it. As a methodology of data collection we used different techniques: the interview, the documentary analysis and the naturalistic observation.

We concluded that, despite the difficulties that teachers express and demonstrate they assume the need to implement curricular adjustments in relation to pupils with SEN in response to the differences and particularities of each one in order to develop core competencies and to complete compulsory schooling.

The Curriculum Adequacies are perceived as very advantageous from the standpoint of promoting educational success for all students and particularly for pupils with SEN, providing the latter the possibility of following the curriculum closer than usual, feeling as "equal" to their schoolmates, improving their self-esteem, self-confidence and motivation.

Keywords: Inclusive Education, Special Needs Education, Curriculum Differentiation; Curriculum Adequacies.

ÍNDICE

ABREVIATURAS

ÍNDICE DE QUADROS

ÍNDICE DE FIGURAS

INTRODUÇÃO	1
I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO	5
1. EDUCAÇÃO INCLUSIVA	5
2. CURRÍCULO E DIFERENCIAÇÃO CURRICULAR	9
3. CURRÍCULO PARA ALUNOS COM NECESSIDADE EDUCATIVAS ESPECIAIS	16
A) Tipos de Currículo para resposta às NEE dos alunos	17
B) Adequações Curriculares	19
II. PROBLEMÁTICA DE INVESTIGAÇÃO	26
1. DEFINIÇÃO DO PROBLEMA	26
2. QUESTÕES E OBJECTIVOS DO ESTUDO	32
III. METODOLOGIA	34
1. NATUREZA DO ESTUDO	34
2. PLANO DO ESTUDO	36
3. CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES	38
4. METODOLOGIA DE RECOLHA E TRATAMENTO DE DADOS	41
4.1 Entrevistas e análise de conteúdo	41
4.2 Análise documental	48
4.3 Observação naturalista	49
IV. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	51

1. RESULTADOS DAS ENTREVISTAS	51
1.1 Primeiro Tema: Inclusão dos alunos com NEE	52
1.2. Segundo Tema: Adequações Curriculares	63
1.3 Terceiro Tema: Serviços de Educação Especial	79
2. RESULTADOS DA ANÁLISE DOS DOCUMENTOS DE ADEQUAÇÃO CURRICULAR / PEI	83
a) Apoio Pedagógico Personalizado	83
b) Adequações Curriculares Individuais	84
c) Adequações no Processo de Avaliação	85
3. RESULTADOS DAS OBSERVAÇÕES/AULAS	87
V. CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES	95
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	105
ÍNDICE DE ANEXOS	111

ABREVIATURAS

AC	Adequação Curricular
AC	Análise de Conteúdo
AP	Área Projecto
3º CEB	Terceiro Ciclo do Ensino Básico
CT	Conselho de Turma
CE	Ciências da Educação
CEF	Cursos de Educação e Formação
CIF-CJ	Classificação Internacional de Funcionalidade de Crianças e Jovens
DA	Dificuldades de Aprendizagem
DT	Director de Turma
EE	Educação Especial
Enc. Ed.	Encarregado de Educação
EA	Estudo Acompanhado
ER	Ensino Regular
Fq/UR	Frequência de Unidades de Registo
HGP	História e Geografia de Portugal
HIV	Human Immunodeficiency Virus
NEE	Necessidades Educativas Especiais
PCT	Projecto Curricular de Turma
PEI	Programa Educativo Individual
QND	Quadro de Nomeação Definitiva
REI	Regular Education Initiative
TPC	Trabalho Para Casa
UR	Unidades de Registo
UR/T	Unidades de Registo por Temas
UR/Cat	Unidades de Registo por Categorias
UK	United Kingdom
V/F	Verdadeiro/Falso

ÍNDICE DE QUADROS

Pág.

Quadro 1	Tipos de Currículo para alunos com NEE	17
Quadro 2	Caracterização dos Professores Participantes	39
Quadro 3	Guião da Entrevista	43
Quadro 4	Temas e Categorias – Resultados Gerais da Análise de Conteúdo	52
Quadro 5	Resultados do 1º tema	53
Quadro 6	Resultados do 2º tema	64
Quadro 7	Resultados do 3º tema	80
Quadro 8	Análise das Adequações no Processo de Avaliação	86
Quadro 9	Resultados Gerais das Observações Naturalistas	89

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1	Hierarquia das Adequações Curriculares por grau de afastamento relativamente ao currículo comum	19
Figura 2	Plano do Estudo	37

INTRODUÇÃO

A Lei de Bases do Sistema Educativo, aprovada em 1986 e alterada em 1997 e em 2005, define enquanto princípios gerais, entre outros, a responsabilização do Estado na promoção da democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares. Por outro lado, o sistema educativo organiza-se de forma a assegurar o direito à diferença, o respeito pelas personalidades e pelos projectos individuais de cada um, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas.

O alargamento da escolaridade obrigatória de 9 para 12 anos escolares e de 14 para 18 anos de idade (Lei 85/2009 de 27/8) vem dar cumprimento global a esses princípios. Assim, na actualidade, a grande diversidade de alunos com identidades culturais, linguísticas, sócio-económicas e com processos e ritmos de aprendizagem próprios reclama abordagens curriculares diferentes, conceptualizadas e operacionalizadas na acção pedagógica da escola. Uma escola que se pretende cada vez mais inclusiva, tem de ser reiterada através do desenvolvimento de projectos curriculares que tenham como premissa conceber, gerir, implementar e avaliar os resultados de percursos curriculares diversificados que reconheçam e satisfaçam as necessidades educativas dos seus alunos.

A questão central coloca-se no atendimento à grande diversidade dos alunos com base na autonomia curricular e na responsabilização dos agentes educativos ao nível da escola. A gestão flexível do currículo permite a configuração do currículo adaptado às características da população escolar favorecendo, assim, uma formação de maior qualidade, onde a territorialização da acção educativa incorpore a realidade existente nas escolas (Roldão, 2003; Leite, 2005; Pacheco, 2005, 2008, entre outros). Só através de perspectivas curriculares flexíveis onde a implementação de novos modelos pedagógicos de cooperação e de diferenciação seja uma

realidade, será possível garantir o direito de acesso e a igualdade de condições para o sucesso de todos os alunos numa escola inclusiva.

As atitudes dos docentes face à heterogeneidade dos alunos, à diferença e problemáticas de NEE, ao desenvolvimento de competências que privilegiam, às estratégias/metodologias que utilizam, bem como ao sistema de avaliação que implementam, funcionam como um conjunto de factores positivos ou negativos que, se não forem aplicados coerentemente com as características dos alunos, poderão contribuir para a sua exclusão e não para a inclusão destes. De facto, só através de um currículo aberto e flexível, que permita aos professores fazer as adequações necessárias que vão ao encontro das aprendizagens consideradas socialmente significativas e relevantes para uma dada população e para cada um individualmente é que poderá fazer sentido a estes alunos e assim reconhecerem a utilidade dessas mesmas aprendizagens. É necessário salvaguardar uma metodologia de inclusão na qual se respeite a diferença e os vários ritmos e estilos de aprendizagem.

Tendo em conta tudo aquilo que o aluno consegue realizar em sala de aula, com os seus pares, a aplicação da diferenciação pedagógica pode facilitar o acesso ao currículo comum, e portanto, a aquisição de competências finais de ciclo.

As Adequações Curriculares constituem assim, vias de acesso ao currículo, apontadas como um meio de construção de caminhos alternativos que permitem ao aluno aceder aos conhecimentos escolares. Estas devem ter em conta as diferenças existentes entre os alunos e são da responsabilidade da escola, enquanto unidade organizativa, e dos vários agentes educativos.

Todavia, as dificuldades dos professores neste âmbito têm-se mostrado relevantes, por um lado devido à sua formação inicial não contemplar conteúdos relacionados com a inclusão de alunos com NEE na sala de aulas e por outro, devido a terem sido formados para o ensino centrado no professor, trabalhando um currículo tipo "pronto-a-vestir de tamanho único" e tendo como referente o aluno médio ou aluno padrão (Formosinho, 1987 cit. in Rodrigues, 1997, p. 10). Não é possível exigir que todos os alunos aprendam da mesma maneira, nem que se utilize a mesma metodologia de

ensino ou o mesmo tipo de actividades para uma grande variedade de estilos e ritmos de aprendizagem.

Com este trabalho pretendemos conhecer a percepção dos professores sobre os processos de gestão curricular em turmas inclusivas com alunos com NEE, uma vez que a gestão curricular é o processo que permite a construção do saber a vários níveis.

Partindo deste contexto, a questão-chave deste estudo consiste em **saber que adequações curriculares realizam os professores do 3º ciclo do ensino básico para alunos com NEE e como as concretizam em sala de aula.**

Face a esta questão estabelecemos os seguintes objectivos:

- Conhecer a percepção dos professores do 3ºCEB sobre a inclusão de alunos com NEE e sobre as adequações curriculares para estes alunos;
- Identificar os aspectos que facilitam ou dificultam a elaboração das adequações curriculares nesse nível de ensino;
- Conhecer o tipo de adequações curriculares realizadas;
- Averiguar a forma como os professores implementam as adequações curriculares em sala de aula e a percepção que têm sobre os seus resultados.

Desenvolvemos este trabalho numa escola sede de um agrupamento vertical do distrito de Setúbal, na qual seleccionámos uma turma do 7º ano de escolaridade, 3º ciclo, por integrar uma aluna com necessidades educativas especiais (NEE). Participaram no estudo os alunos e sete professores do conselho de turma. Os dados foram recolhidos através de entrevista semi-estruturada, da análise documental e da observação naturalista.

O trabalho está organizado da seguinte forma: no primeiro capítulo, fizemos uma abordagem da literatura no âmbito da educação inclusiva, realçando os

conceitos de NEE, currículo, diferenciação curricular e adequações curriculares.

No segundo capítulo, tratamos da problemática de investigação, definindo o problema, as questões e objectivos que pretendemos alcançar com o estudo.

Relativamente à metodologia de investigação, terceiro capítulo, fazemos a apresentação do estudo descrevendo a natureza e o plano do estudo nas suas diversas fases, a caracterização dos participantes e a metodologia de recolha e tratamento de dados. Descrevemos as três técnicas utilizadas no trabalho e já referenciadas.

A apresentação e discussão dos resultados aparecem-nos no quarto capítulo, onde apresentamos os resultados das entrevistas fazendo em primeiro lugar uma pequena análise global e em segundo lugar uma análise detalhada por tema, confrontando-os com as teorias do enquadramento teórico. Os resultados da análise documental são reflexo do conteúdo dos documentos de planificação/adequação curricular, parciais, que compõem o programa educativo individual (PEI). A observação naturalista em sala de aula permitiu-nos obter dados relativos às interacções da aluna com os seus pares, com os professores e vice-versa.

Por último, no quinto capítulo apresentamos as conclusões a que nos foi possível chegar e propomos algumas sugestões decorrentes do estudo realizado.

I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O conceito de Escola Inclusiva assenta no respeito pelas diferenças, na igualdade de oportunidades e numa educação de qualidade para todos.

O Warnock Report (U.K., 1978) refere que não existe uma fronteira entre crianças “normais”, e crianças “deficientes”, há sim crianças com “Necessidades Educativas Especiais” que necessitam de ver as suas necessidades atendidas pela escola, quaisquer que sejam as suas dificuldades.

Em 1986, no Reino Unido surge um movimento chamado “Regular Education Initiative (REI)”, que defende o princípio da inclusão com o objectivo de conseguir escolas para todos, escolas que incluam todas as crianças, aceitem as diferenças, apoiem a aprendizagem e respondam às necessidades individuais. (Correia, 1997).

Com a Conferência Mundial sobre a Educação para Todos, realizada em Jomtiem, na Tailândia (1990), deu-se início ao processo de ruptura formal com os sistemas de Educação Compensatória, reforçado, posteriormente, pelos participantes na Conferência Mundial da Unesco sobre Necessidades Educativas Especiais, realizada em Salamanca (1994), onde é assinada uma Declaração de princípios que aponta para uma “acção educativa integral e a nível universal, tendo em vista a educação para todos numa escola inclusiva”.

Esta Declaração consagra o princípio fundamental das escolas inclusivas, afirmando que todos os alunos, sempre que possível, devem aprender juntos, e que os alunos com NEE devem ser educados num meio escolar o menos restritivo possível, quaisquer que sejam as suas incapacidades. As escolas deverão reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando os seus currículos, as suas estratégias e os seus recursos, materiais e humanos, aos vários estilos e ritmos de aprendizagem

de modo a garantir um bom nível de educação para todos (Declaração de Salamanca, 1994).

O conceito de Escola Inclusiva surge do consenso crescente, em vários países ocidentais, de que as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ser incluídos nas estruturas educativas destinadas à maioria das crianças (Declaração de Salamanca, 1994).

O desafio da inclusão engloba não só questões ligadas às Necessidades Educativas Especiais como também é extensiva a crianças vítimas de exploração infantil, minorias étnicas, casos de HIV, pobreza, crianças em desvantagem racial ou qualquer outro motivo que impeça o acesso à educação. (Declaração de Salamanca, 1994).

O conceito de NEE, como vimos, foi introduzido pela primeira vez no Warnock Report (1978), Neste documento, consideram-se necessidades educativas especiais aquelas que requerem:

- “(i) a disponibilização de meios especiais de acesso ao currículo;
- (ii) a elaboração de currículos especiais ou adaptados;
- (iii) a análise crítica sobre a estrutura social e o clima emocional nos quais se processa a educação” (Warnock Report, 1978)

Esta definição do conceito de NEE é, sem dúvida, abrangente, uma vez que integra todos os alunos que, durante o seu percurso escolar, de forma temporária ou permanente, necessitam de atenção e apoio especial e não apenas aqueles que apresentam deficiências ou incapacidades (Correia, 1997; Rodrigues, 2001).

Por outro lado, esta definição de NEE altera significativamente a forma como até então eram encarados estes alunos, uma vez que a tónica deixa de ser colocada nas perturbações que apresentam e passa a ser colocada no tipo de resposta que as escolas têm que criar para a sua educação. Defende-se, a partir dessa altura, a responsabilidade da Escola no atendimento adequado de todos os alunos, incluindo aqueles que apresentam NEE (Madureira e Leite, 2003).

A definição do Warnock Report apresenta ainda uma outra característica de realce: as necessidades educativas especiais passam a ser equacionadas face ao currículo e esse constitui o passo decisivo para uma verdadeira integração dos alunos diferentes nas estruturas regulares de ensino.

Em 1981, o Education Act considera que “uma criança tem necessidades educativas especiais se tiver dificuldades na aprendizagem que requerem a intervenção da Educação Especial” (Education Act, 1981, cit. in Brennan, 1990, p.34). Considera ainda que existem dificuldades de aprendizagem quando a criança tem dificuldades significativamente maiores na aprendizagem relativamente a outros alunos da mesma faixa etária e quando apresenta uma incapacidade que a impede ou lhe dificulta o uso dos meios educativos geralmente oferecidos pelas escolas.

Na perspectiva de Correia, (1997, p. 48), o conceito de NEE aplica-se a

“crianças e adolescentes com problemas sensoriais, físicos, intelectuais e emocionais e, também, com dificuldades de aprendizagem derivadas de factores orgânicos ou ambientais”.

O autor considera o conceito muito abrangente, uma vez que engloba todas as “crianças e adolescentes com aprendizagens atípicas”, ou seja, que têm dificuldades significativas em acompanhar o currículo normal, necessitando por isso de adequações curriculares, mais ou menos generalizadas e profundas, de acordo com a problemática dos alunos. Neste sentido compete à Escola, entre outros objectivos, promover a difusão de valores culturais, sociais e éticos de origem democrática, e encontrar medidas de apoio que proporcionem condições de sucesso a todos os alunos.

De acordo com Brennan (1988) in Correia (1997 p. 48), um aluno tem NEE quando

“um problema (físico, sensorial, intelectual, emocional, social ou qualquer combinação destas problemáticas) afecta 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”.

Ainda na óptica de Correia, o conceito de Necessidades Educativas Especiais (NEE), generalizado a quase todos os países desenvolvidos vem responder,

“ao princípio da progressiva democratização das sociedades, reflectindo o postulado na filosofia da integração e proporcionando uma igualdade de direitos, nomeadamente no que diz respeito à não discriminação por razões de raça, religião, opinião, características intelectuais e físicas, a toda a criança e adolescente em idade escolar.” (Correia, 1997 p. 47)

Se lermos atentamente a Declaração dos Direitos do Homem, a Declaração dos Direitos da Criança ou os Objectivos Gerais de qualquer Sistema Educativo dos países ocidentais, verificamos que todos eles apontam no mesmo sentido - direito a uma educação igual para todos e condições essenciais de acesso e sucesso educativo.

Niza (1996), citando Ainscow (1990), Wang (1990) e Porter (1994) diz-nos que a alternativa mais eficaz para fazer face ao desafio das NEE é de facto, a de uma escola inclusiva.

De acordo com Madureira e Leite (2003, p.34),

“na perspectiva inclusiva, as dificuldades são agora entendidas como decorrendo de limitações existentes no currículo (planificado ou não) oferecido a todos os alunos e, nessa medida, implicam que a escola desenvolva processos de inovação e mudança curricular que respondam com eficácia a todos os alunos que a frequentam”.

Assim sendo, compete à escola, através de uma pedagogia centrada na criança (Declaração de Salamanca, 1994), educar com sucesso estas crianças e jovens, incluindo aquelas que apresentam incapacidades graves.

Como nos dizem Stainback & Stainback (1999) “as boas escolas são boas para todos os alunos”, isto é, promover uma filosofia de escola baseada nos princípios da inclusão e da qualidade, assente nas necessidades gerais do aluno e não apenas na sua realização académica. As escolas devem ainda tornar-se comunidades acolhedoras, determinantes de uma cultura em que o aluno satisfaça as suas necessidades de relacionamento social, assentes em princípios de “igualdade, justiça e imparcialidade para todos”.

De acordo com Rodrigues (2003), a justiça social pressupõe mudanças políticas e educativas e a emergência de criar novos modos de organização para dar resposta a estas questões, pois a inclusão social pressupõe a inclusão educativa.

Para objectivar a inclusão, a instituição escolar para além de ter responsabilidade na transmissão dos saberes, deverá criar estratégias, metodologias e medidas que possibilitem enquadrar o perfil do aluno, através de uma análise da comunidade em que este se insere e do entendimento da sua expressão cultural, o que permitirá desenvolver as suas competências específicas em consonância com a aquisição de conhecimentos. Salienta-se a necessidade de haver mudanças estruturais no sistema de ensino como um todo e não só para alguns alunos.

A mudança na escola deve operar-se para além do discurso, através da implementação de uma cultura relacional, metodológica e formativa que facilite uma prática informal cooperativa e de reconhecimento das diferenças de modo construtivo, criativo e enriquecedor para o grupo.

O novo papel social dos professores implica uma compreensão das diferenças com reflexos no terreno. Rodrigues (2003) refere também a necessidade de formação dos docentes, da selecção do espaço, do tempo e dos saberes, em suma, de uma organização pedagógica que caminhe no sentido de se garantir a concentração do plano de estudos, a continuidade da progressão dos alunos e a unidade da acção educativa. A análise dos horários, a constituição das turmas, a divisão e a classificação dos saberes dos alunos bem como a relação pedagógica, constituem factores pertinentes para uma mudança construtiva. Numa perspectiva inclusiva é essencial abandonar um processo de ensino baseado no princípio de "ensinar a muitos como se fosse a um só" (Rodrigues, 2003, p.29).

2. CURRÍCULO E DIFERENCIAÇÃO CURRICULAR

É à luz da filosofia inclusiva que os professores tentam dar resposta às necessidades educativas de todos os alunos, o que constitui um dos maiores

desafios da escola dos nossos dias. Um desses desafios está ligado às novas perspectivas sobre o currículo nas quais a flexibilidade curricular e a implementação de novos modelos pedagógicos de cooperação e de diferenciação (Johnson, 1987, Visser, 1993) garantam o direito de acesso e a igualdade de condições para o sucesso de todos os alunos numa escola para todos, (Niza, 1996).

Para Roldão (1999, p. 28),

“(...) é o reconhecimento efectivo do direito de todos a uma educação de qualidade que coloca no centro dos problemas curriculares do nosso tempo a necessidade de reinventar a escola de modo a oferecer e construir o currículo como um percurso diferenciado e significativo que, através de opções diferentes, possa tornar mais semelhante o nível de competências à saída do sistema escolar, competências de que todos precisarão igualmente, e de que dependerá sem dúvida o sucesso social e pessoal das suas vidas”.

A mesma autora afirma ainda que perante a grande diversidade da população escolar existente nas nossas escolas, torna-se imperioso repensar o currículo:

“(...) o que se quer fazer aprender – como necessariamente diferenciado, visto que, numa sociedade de educação para todos, a escola se destina a públicos cada vez mais heterogêneos cultural e socialmente. Para que a aprendizagem realmente ocorra em níveis satisfatórios para todos e a escola não contribua para agravar os níveis de exclusão social, importa repensar o currículo escolar em torno de alguns vectores de mudança, de que se destacam:

- A necessidade de diferenciação das propostas curriculares articuladas em torno de metas comuns;
- O enfoque na aquisição de níveis desejáveis de competências nos domínios abrangidos pela aprendizagem escolar;
- A ancoragem das práticas curriculares em referentes e contextos significativos para todos os que frequentam a escola;
- A reconstrução do currículo como projecto específico de cada escola, apropriado pelos seus actores e gestores, substituindo-se o discurso da norma pelo discurso da contextualidade”, (1999, p. 37-38).

A diversificação e heterogeneidade dos públicos escolares actuais, obriga a Instituição Escola a repensar as suas práticas. Importa reconceptualizar a diversidade como um “potencial de enriquecimento, como base para uma estratégia de diferenciação curricular orientada para a subida do nível de qualidade real da aprendizagem de todos os alunos”, (Roldão, 1999 p. 40).

A este propósito, também Rodrigues, (1997, p.110) baseado em Kohl, (1984) afirma que “um dos instrumentos mais importantes que um professor pode ter é o desejo que o aluno se envolva em actividades que lhe façam sentido”, actividades que o aluno reconheça o seu significado e para o que é que servem.

Por sua vez, Formosinho (1987), no seu artigo “Currículo pronto-a-vestir de tamanho único” afirma que “só um currículo planeado em parte na escola pelo professor, opcional, flexível e aberto e com objectivos em si mesmo pode ser adequado à variedade de alunos da escola unificada” (cit. in Rodrigues, 1997, p.10),

Na mesma perspectiva, autores espanhóis como González (2002, p. 129), afirmam que a diferenciação curricular

“consiste em organizar o sistema escolar de modo a que sejam ensinados alunos diferentes em contextos normalizados (escola comum), embora com programas distintos – currículo diferenciado -, (...) em grupos diferentes dentro da mesma sala de aula”.

Assim, flexibilidade do currículo e diferenciação curricular são conceitos interligados, uma vez que não é possível diferenciar se não existir flexibilidade curricular. Madureira e Leite (2003 p.92) dizem que “um currículo aberto permite organizar de forma flexível a estrutura e sequencialização das aprendizagens, bem como os processos de ensino a desenvolver para atingir essas aprendizagens”. Referem ainda que a flexibilização curricular só é possível num quadro contextualizado e preciso, definido em função das aprendizagens consideradas socialmente necessárias.

Ainda segundo as mesmas autoras (2003), “um currículo do tipo aberto” não implica a indefinição de competências a atingir no final de cada ciclo de

escolaridade ou a mudança de ciclo sem a aquisição dessas competências; pelo contrário, pressupõe a definição e delimitação clara, não apenas das competências gerais a desenvolver durante a escolaridade, mas também das competências essenciais a adquirir em cada área disciplinar ou disciplina.

De facto, só através de um currículo, aberto e flexível, que permita aos professores fazer as adequações necessárias que vão ao encontro das aprendizagens consideradas socialmente significativas e relevantes para uma dada população e para cada um individualmente é que poderá fazer sentido e assim os alunos reconhecerem a sua utilidade.

A gestão do currículo de forma flexível permite que sejam feitas diversas adaptações/modificações do programa oficial, para os alunos com necessidades educativas especiais, tendo em conta tudo aquilo que o aluno consegue realizar em sala de aula, com os seus pares, considerando que a diferenciação pode facilitar o acesso ao currículo comum, e portanto, a aquisição de competências finais de ciclo de escolaridade.

De acordo com Leite (2005, p. 12),

“trata-se de adequar o currículo nacional aos vários contextos em que é trabalhado (a região, a escola, a turma, o aluno), através de um processo de progressiva diferenciação curricular, uma vez que, partindo do universal e comum, se vai ajustando ao particular, de forma cada vez mais precisa. Nesse processo, as decisões curriculares são tomadas, não apenas pelos serviços centrais, mas também pelas escolas, pelos professores e, eventualmente, por outros agentes educativos”.

Para a mesma autora (2005, p. 13)

“a flexibilidade curricular é um princípio orientador do processo de escolarização e dá origem aos processos de diferenciação curricular necessários para garantir o acesso de todos os alunos ao currículo comum. Têm como finalidade melhorar a qualidade do ensino, diferenciando formas de intervenção e percursos de aprendizagem”.

Na perspectiva de Sousa (2010) o conceito “diferenciação curricular” caracteriza-se pela singularidade, pela contextualidade e pela

imprevisibilidade. Do ponto de vista de Eisner (2000, cit. in Sousa, 2010, p. 115),

“as práticas educativas requerem uma extraordinária sensibilidade para com o contexto, sensibilidade essa que radica na habilidade individual para ponderar rumos alternativos de acção, para lidar com inevitáveis compromissos e para pressupor que cada nova situação será significativamente singular”.

Enquanto gestão diferenciada do currículo deve, de acordo com Sousa (p. 128), “abrir caminho a geometrias curriculares que acomodem a racionalidade deliberativa e a preocupação de reconstruir a experiência de cada aluno na promoção de aprendizagens significativas”. Ou seja, abrir caminhos a uma (p. 148) “geometria mais compatível com a ideia de “escola reflexiva” (Alarcão, 2000,2001), “escola que aprende” (Santiago, 2000) e “escola curricularmente inteligente” (Leite, 2003).

A escola, enquanto instituição social com autonomia, deve elaborar o seu próprio Projecto Educativo, enquanto documento orientador e estratégico é abrangente e assume um significado de grande importância no contexto escolar, pela sua relação com a acção educativa e com a sua organização.

O Projecto Educativo exprime a forma como a comunidade educativa toma consciência da sua própria identidade, afirma a sua autonomia e define as linhas orientadoras da sua acção educativa (Barroso, 1995). Ele deve ser executado de forma participada, dentro dos princípios de responsabilização dos vários agentes da vida escolar e de adequação às características e recursos da comunidade em que se insere.

A escola, ao procurar respostas para alunos que necessitam de soluções diferenciadas, deve reunir no seu Projecto Educativo um conjunto de orientações que respondam às necessidades educativas de todos os alunos.

É de salientar que há decisões educativas que emanam da administração central ou seja, é no contexto político-administrativo que o currículo formal se decide mas, é cada vez mais exigido às escolas e aos professores a sua gestão, como nos diz Roldão (1999, p. 25), “decidir o que ensinar e porquê,

como, quando, com que prioridades, com que meios, com que organização, com que resultados ...”

Assim sendo, é noutros contextos de decisão curricular, nomeadamente ao nível intermédio (a escola) e ao nível concreto (a sala de aula) que se constrói o projecto de escola e o projecto didáctico ou de turma respectivamente. O projecto curricular deve contemplar propostas curriculares diversificadas e diferenciadas de modo a que as ajudas pedagógicas de que os alunos precisam, se concretizem num conjunto de actividades de ensino/aprendizagem, que poderão ser pouco ou muito diferentes dos outros alunos.

De acordo com Pacheco (1996, cit. in Madureira e Leite, 2003, p. 92),

“a elaboração do currículo configura um conjunto de decisões tomadas quer a nível central, quer a nível das escolas, as quais constroem a sua proposta curricular tendo por base o documento orientador nacional, por um lado, e as características específicas da população que atendem e do contexto em que se inserem, por outro”.

Na óptica de Leite, (2005, p. 12)

“O projecto curricular de escola define, os aspectos curriculares em que esta deve investir, as linhas pedagógicas orientadoras, o modo de operacionalização dos processos interdisciplinares e transdisciplinares, os critérios de avaliação das aprendizagens dos alunos, e portanto, também do processo de ensino aprendizagem.”

Por sua vez, cada turma apresenta realidades diferentes com dinâmicas próprias exigindo a elaboração de um projecto curricular de turma (PCT) onde sejam definidas necessidades e prioridades na abordagem dos conteúdos, na organização de experiências, na gestão do espaço e dos recursos. O projecto curricular de turma permite a articulação horizontal e vertical do currículo entre áreas disciplinares e conteúdos. Possibilita o respeito pelos alunos a que se destinam, tendo como função produzir aprendizagens significativas. Deve ser construído no sentido de proporcionar uma visão da globalidade das situações e a construção interdisciplinar dos saberes (Leite et al., 2001).

Como já dissemos o currículo comum, geralmente, está orientado para a aquisição de competências essenciais, no caso do ensino básico, não se ajustando aos estilos, ritmos de aprendizagem e necessidades da grande diversidade de alunos que hoje encontramos nas nossas escolas e muito menos aos alunos com necessidades educativas especiais, portadores de défices significativos.

O desenvolvimento de competências essenciais deve ser uma das grandes preocupações dos professores em relação aos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), procurando envolvê-los em actividades significativas onde, a sua motivação para as desempenhar aumenta, assim como, a sua auto estima e sucesso escolar.

Se entendermos como situação educativa específica, a situação de cada um dos nossos alunos considerados na sua diversidade plural, o que nós chamamos de adequações curriculares dentro do "REGIME EDUCATIVO ESPECIAL", deverá ser o procedimento normal, "O REGIME EDUCATIVO QUOTIDIANO"- alterar, adaptar condições, conteúdos, tempos, actividades, estratégias, formas de avaliação, etc. - que respeite as diferenças individuais e leve o maior número possível de alunos, a realizar com sucesso as aprendizagens curriculares, sendo os objectivos gerais da educação os parâmetros orientadores desse "REGIME EDUCATIVO QUOTIDIANO". (Heacox, 2006).

De acordo com o mesmo autor (p. 134), "criar um ensino mais adequado para todos os alunos da sala de aula traz benefícios a todos os alunos". Assim, o ensino diferenciado melhora a aprendizagem de todos os alunos, "envolvendo-os em actividades que respondem mais adequadamente às suas necessidades educativas, aos seus pontos fortes e às suas preferências" (p. 6).

"A diferenciação pressupõe que todos os professores tenham em conta os alunos com diferentes percursos de aprendizagem, sugerindo ser possível integrar a realidade nas salas de aula e tratar a diversidade ao nível curricular" (Heacox, 2006; Rodrigues, 2003; Tomlinson, 2008) in (Matos, 2010, p. 26)

Madureira e Leite (2003, p. 37) entendem ser fundamental considerar a escola como uma “organização de aprendizagem” que continuamente procura melhorar as respostas educativas para os alunos de toda a comunidade escolar.

3. CURRÍCULO PARA ALUNOS COM NECESSIDADE EDUCATIVAS ESPECIAIS

Quando falamos de alunos com necessidades educativas especiais, a atenção passa a centrar-se nos diferentes tipos de ajudas pedagógicas necessárias, facilitadoras do acesso aos objectivos gerais da educação. Assim, surge a necessidade de se proceder a adequações no currículo, mais ou menos significativas, consoante as necessidades dos alunos.

Rodrigues (2003, p. 92) refere-se ao currículo como um dos “aspectos centrais que deve ser levado em conta quando procuramos realizar alterações na escola no sentido da inclusão”

A Declaração de Salamanca, (1994), também salienta que as escolas deverão reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adequando os seus currículos, as suas estratégias e os seus recursos, materiais e humanos, aos vários estilos e ritmos de aprendizagem de modo a garantir um bom nível de educação para todos.

Neste sentido, para fazer face à grande diversidade de necessidades educativas dos alunos, a escola desenvolve um verdadeiro *continuum* de diferentes níveis de adequação e de concretização curricular, com o grande objectivo de tornar possível o acesso de todos os seus alunos aos objectivos da educação, pressupondo deste modo a aceitação da diferença como um repto a que é necessário dar respostas adequadas, numa linha integradora e de inclusão social. Torna-se assim imprescindível desenhar currículos capazes de dar respostas de qualidade a estes alunos e que as escolas estejam dotadas dos recursos humanos, físicos e pedagógicos necessários.

Para Correia, (1997, p.105),

“as respostas educativas que venham a ser decididas e implementadas deverão sempre partir do currículo comum da escola e das necessidades específicas dos alunos, realizando-se em seguida as adaptações e lançando mão dos recursos e serviços que se revelem necessários”.

A) Tipos de Currículo para resposta às NEE dos alunos

Com base em autores como Hegarty e col (1985), Rodrigues (2007) apresenta-nos uma classificação de currículos em função do grau das adequações introduzidas, os quais podem conter mais ou menos restrições, conforme o Quadro 1.

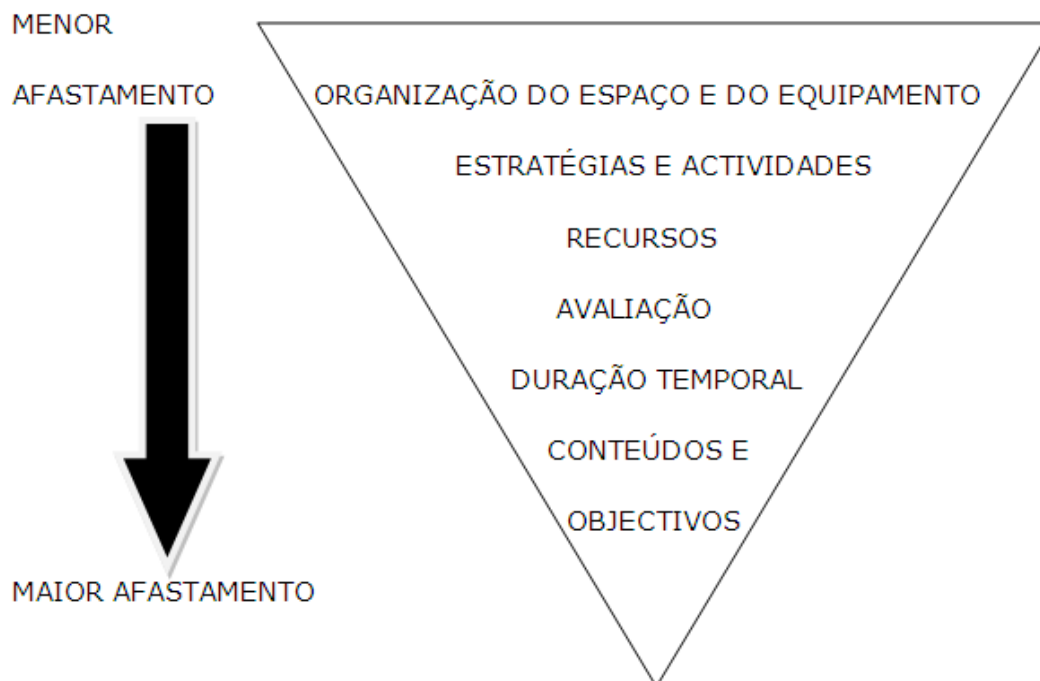
Quadro 1- Tipos de Currículos para Alunos com NEE (Rodrigues, 2007)

Currículo Regular com ou sem Apoio	Resposta às NEEs no contexto do currículo regular, dentro do horário normal da turma; Recurso Esporádico a pequenos apoios ou pequenas adaptações; Aplicável a: amblíopes, surdez ligeira, deficientes motores sem lesão cerebral, problemas de aprendizagem.
Currículos Regulares com algumas modificações	Tendo como padrão o mesmo trabalho que os pares, no entanto os objectivos devem ser mais apropriados mantendo como referencial os objectivos gerais; Podem conter pequenos cortes, acrescentos ou alterações ao currículo e ou algumas actividades suplementares ou alternativas geridas de molde a não perturbar a presença no currículo regular.
Currículo Regular com reduções significativas	Mantém-se a preocupação em seguir o currículo regular sempre que possível podendo no entanto haver cortes e modificações substanciais no conjunto das disciplinas ou em disciplinas específicas; O currículo centra-se em torno dos “Skills básicos” (leitura, escrita e cálculo); Progressos significativos nas disciplinas base devem conduzir à reintrodução paulatina das outras disciplinas; Disciplinas e ou conteúdos em que o aluno não consegue acompanhar devem dar lugar a conteúdos e actividades que promovam maior autonomia e a preparação para a vida activa; A implementação destes currículos exige uma maior organização interna da escola/recursos.
Currículo Especial com Acrescentos	Integração social; Integração nas áreas académicas essenciais (linguagem, comunicação e cálculo); Incluir tudo o que proporcione auto-estima, autonomia pessoal e social, preparação para a vida activa e cívica;

	Actividades orientadas com a colaboração de técnicos especializados, em ambientes adequados e combinando contextos educativos proporcionados por instituições especializadas.
Currículo Especial	<p>Currículos especiais tradicionais centrados nas habilidades básicas de autonomia pessoal e social;</p> <p>Programas intensivos específicos altamente estruturados assentes em princípios e métodos behavioristas ministrados em ambientes educativos especiais com elevado controle de comportamento;</p> <p>Currículos desenvolvimentistas que têm por base os padrões e estádios do desenvolvimento normal (competências motoras, sensoriais, sociais e cognitivas);</p> <p>Currículos Funcionais – contextos educativos próximos da vida real na comunidade em que o aluno vive;</p> <p>Desenvolvem a autonomia pessoal e social e também o usufruto das mesmas oportunidades, recursos e serviços que os seus pares;</p> <p>As tarefas ou actividades a aprender são abordadas globalmente em diversos contextos reais sem qualquer preocupação com pré-requisitos sensoriais, motores, sociais ou cognitivos que o aluno não domine.</p>

Na perspectiva de Leite, (2005) a resposta às NEE também passa pela aplicação da medida de adequação curricular, enquanto processo dinâmico e funcional que tem em conta as características do aluno e do projecto curricular de turma da qual faz parte, com a grande finalidade de organizar respostas educativas adequadas a cada aluno conforme as suas necessidades (in Jorge, 2009). Assim, as adequações curriculares individuais devem ser realizadas, antes de mais, perante aquilo que o aluno consegue realizar junto dos seus pares e só depois aquilo que deve ser realizado de forma diferente e individualizada (Madureira e Leite, 2003). “Leite (2005), explica que é possível hierarquizar os níveis de adequação a partir dos elementos curriculares, de acordo com o grau de afastamento em relação ao currículo comum, processo este que pode auxiliar os docentes na elaboração/organização das adequações curriculares”. Surge-nos assim, o seguinte esquema: (in Jorge, 2009, p.19 e 20)

Figura 1- Hierarquia das adequações curriculares por grau de afastamento relativamente ao currículo comum



B) Adequações Curriculares

As Adequações Curriculares constituem a construção das vias de acesso ao currículo, apontadas como um meio de construção de caminhos alternativos que permitem ao aluno aceder aos conhecimentos escolares. Estas devem ter em conta as diferenças existentes entre os alunos e são da responsabilidade da escola, enquanto unidade organizativa e das várias equipas de professores. Assim, as Adequações Curriculares devem surgir da constatação e reflexão da realidade da própria escola e deverão assentar numa planificação de acções adequadas, com o objectivo de melhorar os resultados educativos de cada aluno na sua individualidade, particularmente no que diz respeito a alunos com NEE.

Enquanto definição deste conceito podemos dizer que,

“adequações curriculares são todas as alterações, modificações ou transformações que a escola e os professores introduzem nas propostas curriculares dimanadas do Ministério da Educação, com vista à sua adequação ao contexto local e às necessidades dos seus alunos”, (Rodrigues, 1997, P.111).

As adequações curriculares vistas numa perspectiva de atenção à diversidade têm por base o currículo comum, entendido como desenvolvimento de competências e, neste sentido, o projecto curricular de escola e o projecto curricular de turma configuram adequações curriculares que em casos específicos, podem ter um carácter individual onde é preciso proceder, de acordo com Leite (2005, p. 14), a “um conjunto de ajustamentos que é necessário fazer ao Projecto Curricular de Turma para dar resposta às necessidades especiais de um determinado aluno, sem pôr em causa, no entanto, as competências de saída de cada ciclo de escolaridade”.

Por vezes essas necessidades podem ser transitórias e temporárias e afectar as vias de acesso ao currículo, (adaptações metodológicas). Noutros casos mais graves e permanentes será necessário intervir nos objectivos e conteúdos. Se as modificações do currículo comum forem muito significativas e a maior parte das competências de saída do nível de ensino não puder ser alcançada, entramos nos currículos específicos individuais.

Correia (1997) considera que as Adequações Curriculares de escola são de primeiro nível ou de contextualização; as Adequações Curriculares de aula/turma concretizam-se num segundo nível e as Adequações Curriculares individualizadas são o terceiro nível de concretização, onde se considera cada aluno individualmente, em termos das suas necessidades educativas.

Quando se procede a uma Adequação Curricular a nível de Escola, devemos ter em conta um conjunto de finalidades fundamentais:

- Responder à diversidade do conjunto de alunos;
- Facilitar o maior nível de integração e participação dos alunos com NEE, na dinâmica geral da escola e das aulas;

- Responsabilizar todos os professores pelas respostas educativas a dar aos alunos com NEE;
- Prevenir o aparecimento e/ou intensificação de NEE, que podem surgir como consequência de um currículo não adequado;
- Fazer com que as adaptações individualizadas necessárias, sejam o menos frequentes e significativas possíveis (Correia, 1997).

Sintetizando, em termos práticos, as Adequações Curriculares podem ser operacionalizadas de acordo com as características dos alunos a que se destinam: Adequações Curriculares gerais, que são feitas para todos os alunos de uma mesma escola ou turma; Adequações Curriculares específicas para alguns tipos de NEE, enquanto grupo ou grupos diferenciados (por exemplo, o ensino bilingue de alunos surdos); ou ainda as Adequações Curriculares individualizadas, que dizem respeito aos alunos, enquanto sujeitos individuais que necessitam de uma adequação especial.

Na perspectiva de Rodrigues, (2007), o conceito de adequação curricular tem como ponto de partida o currículo nacional definido, num sentido mais lato, como os ajustamentos ou modificações que é necessário introduzir no currículo nacional, com vista à sua contextualização até ao nível turma e aluno.

Em sentido mais estrito, a adequação curricular é operacionalizada através de modificações ou alterações a introduzir no currículo, a fim de responder de forma apropriada aos alunos com necessidades educativas especiais.

Correia, (1997, p. 112) afirma 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". A este conjunto de modificações, recursos e medidas podemos chamar Adequação Curricular que, segundo Landivar, (1993, p. 53), são as que "(...) são necessárias realizar nos diferentes elementos do currículo básico para o adequar às diferentes situações, grupos e pessoas para os quais se aplica". Podem distinguir-se dois tipos de Adequações Curriculares: "as adaptações dos meios de acesso ao currículo e as adaptações dos elementos básicos do currículo". As primeiras englobam as adaptações nos elementos pessoais,

materiais e organizativos de forma a facilitar aos alunos com NEE acesso mais fácil ao currículo geral. As segundas referem-se às modificações que são necessárias introduzir ao nível dos objectivos, conteúdos, metodologias, actividades ou avaliação, de modo a facilitarem a permanência das crianças com NEE na escola.

Mata, (1997, in González (2002) p. 163), considera que a adequação curricular pode ser entendida como:

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

A adequação curricular pretende desenvolver e implementar na escola, uma resposta à diversidade, partindo da “acomodação ou ajuste da oferta educativa comum” à realidade do contexto escolar e às necessidades dos alunos, (Martin, 1988, in Gonzalez, 2002, p. 163).

Constata-se que o recurso a adequações curriculares é mais normalizador e integrador do que os programas de desenvolvimento individual (na terminologia espanhola, cf. González, 2002) ou currículos específicos individuais (na terminologia portuguesa). Mas, ambos têm em comum a “ênfase dada ao aluno integrado como “objecto de intervenção” para realizar sua integração instrutiva, assim como pela ênfase dada ao currículo como instrumento regulador”. (Parrilla, 1992, in Gonzalez, 2002, p. 159).

Para Garrido (1995), quando se fala de adequações curriculares está-se a falar sobretudo, e em primeiro lugar, de uma estratégia de planificação e de actuação docente, e nesse sentido de um processo para tratar de responder às necessidades de aprendizagem de cada aluno, fundamentado numa série de critérios orientadores da tomada de decisões sobre o que os alunos devem aprender, como e quando, e qual a melhor forma de organizar o ensino para que todos saiam beneficiados.

Só em último lugar é que as “adequações curriculares são um produto, uma programação que contém objectivos e conteúdos diferentes” para certos alunos, estratégias de avaliação diversificadas, possíveis sequências ou temporalizações diferentes e organizações escolares específicas (Manjón, Gil e Garrido, 1995, p. 82).

É possível, pois, hierarquizar os níveis de adequação curricular em relação ao grau de afastamento do currículo comum, optando pelo maior afastamento apenas nas situações em que as “adaptações realizadas em níveis de menor afastamento se mostrarem manifestamente insuficientes” (Leite, 2005, p. 15).

Também Gonzalez (2002, p. 164) hierarquiza diferentes tipos de adequações: Adequações de acesso ao currículo que dizem respeito ao uso de recursos especiais, materiais ou de comunicação, que facilitarão o acesso ao currículo comum e as adequações curriculares que se traduzem nas “modificações que são realizadas na programação dos objectivos, conteúdos, metodologias, actividades, critérios e procedimentos de avaliação para fazer face às diferenças individuais”. Estas últimas, segundo o mesmo autor, podem dividir-se em dois tipos:

1º - Adequações curriculares não significativas operacionalizadas nas modificações ocorridas nos diferentes elementos da programação, planeada para o ciclo de ensino e ou turma, mas que não afectam as aprendizagens básicas e fundamentais do currículo oficial.

2º - Adequações curriculares significativas traduzidas em grandes modificações e ou cortes na programação inicial. Haverá mesmo eliminação de algumas aprendizagens básicas, do currículo oficial, em termos de objectivos, conteúdos e critérios de avaliação.

Entre os factores determinantes das Adequações Curriculares a aplicar, distinguem-se as características do aluno, as características da própria escola, as do projecto educativo, bem como os recursos humanos existentes.

É a natureza de cada um destes factores, que vai determinar o grau de especificidade das Adequações Curriculares traduzindo-as em “não

significativas” ou “significativas”, quer nas adaptações de acesso ao currículo, quer nas adaptações dos elementos básicos do currículo.

As adequações “não significativas” são menos específicas e correspondem apenas a ligeiras alterações na orientação do professor, quando põe em acção a planificação habitual. Normalmente, uma Adequação Curricular “não significativa” afecta mais especificamente a metodologia, embora possa afectar, superficialmente, a avaliação e a selecção de objectivos e critérios, bem como a sua sequencialização. As Adequações Curriculares “significativas”, pelo contrário, são alvo de maiores modificações que podem consistir na redução de conteúdos, objectivos, bem como na elaboração de instrumentos de avaliação e modificação de critérios.

Sintetizando, as adequações curriculares têm como principal finalidade a promoção do desenvolvimento da criança, através de um processo de ensino/aprendizagem que favoreça o seu desenvolvimento, ou seja, pretendem ir além das realizações que a criança faz no momento e potencializar aquelas que poderão vir a fazer.

A orientação do currículo, que tem por base adequações significativas, visa as necessidades concretas de um aluno em especial.

A proposta curricular deve partir da planificação curricular normal da escola, introduzindo-lhe as modificações necessárias nos elementos básicos – o quê, como e quando ensinar e avaliar – a fim de adequar às necessidades específicas do aluno.

Ao fazerem-se Adequações Curriculares individuais, Gil & Garrido (1997), consideram que não se deve perder de vista um conjunto de critérios gerais, na sua elaboração:

- Começar sempre por uma determinação precisa do nível de competência curricular do aluno, isto é, precisar aquilo que o aluno é capaz de fazer, em termos de objectivos, em relação aos diferentes conteúdos curriculares do seu nível de escolaridade;
- O processo de avaliação inicial deve considerar, com o maior grau de pormenor possível, quais as condicionantes do actual nível de

aprendizagem e desenvolvimento, assinalado no ponto anterior, especificando o tipo de ajuda pedagógica mais adequada;

- A realização de adequações, o menos significativas possíveis, ou seja, tentar sempre aquelas que se aproximem, mais, dos objectivos e conteúdos normais.

Também Leite (2005), ao nível das adequações individuais, considera que as modificações referentes aos conteúdos e objectivos podem realizar-se de várias formas, segundo as necessidades individuais e específicas do aluno:

- Alterações na sequência ou prioridade de conteúdos e objectivos, isto é, dar mais importância a uns em detrimento de outros, ou mudar a sequência da abordagem, face a uma determinada dificuldade concreta do aluno.
- Introdução de conteúdos ou objectivos intermédios. Muitos dos alunos com NEE necessitam de passar por mais etapas diferenciadas, intermédias, para alcançar um determinado objectivo, ao contrário da maior parte dos outros alunos, que passam por elas muito rapidamente. No entanto, este tipo de modificação tem por vezes implicações no tempo de duração do ciclo de escolaridade.
- Substituição de alguns conteúdos e objectivos por outros, quando os primeiros se revelam impossíveis de alcançar (por exemplo, no caso de alunos com problemas motores em Educação Física).
- Eliminação de alguns objectivos e conteúdos, em situações excepcionais, exigindo neste caso uma decisão tomada por uma equipa multidisciplinar e pela família, repercutindo-se no futuro escolar e profissional do aluno. No entanto, mesmo nestas situações, é sempre preferível substituir-se os objectivos, acrescentando-se outros, relevantes para o aluno, que respondam às suas necessidades educativas.

II. PROBLEMÁTICA DE INVESTIGAÇÃO

1. DEFINIÇÃO DO PROBLEMA

O conceito de Necessidades Educativas Especiais (NEE) introduzido pela primeira vez, no Reino Unido, através do Warnock Report, 1978, veio colocar o enfoque nas necessidades educativas das crianças, em detrimento da diferenciação entre “crianças normais” e crianças deficientes” que vigorou até essa altura. Assim, neste documento considera-se que alunos com NEE são aqueles que requerem:

- “(i) a disponibilização de meios especiais de acesso ao currículo;
- (ii) a elaboração de currículos especiais ou adaptados;
- (iii) a análise crítica sobre a estrutura social e o clima emocional nos quais se processa a educação” (Warnock Report, 1978)

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

Mais recentemente, o novo diploma do regime educativo especial português (Dec-lei nº 3/2008 de 7/1), defende que a educação inclusiva visa a equidade educativa e que neste quadro, “o sistema e as práticas educativas devem assegurar a gestão da diversidade da qual decorrem diferentes tipos de estratégias que permitam responder às necessidades educativas dos alunos” (preâmbulo). Existem porém, casos, em que é necessário accionar apoios especializados no quadro da Educação Especial. Estes apoios apenas respondem às NEE dos alunos que “apresentam limitações significativas ao nível da actividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, alunos com dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social” (preâmbulo do referido diploma).

Verificamos assim que, cabe à escola garantir respostas adequadas à diversidade plural que a integra, através de uma boa gestão e diferenciação das práticas educativas uma vez que, o recurso a apoios especializados apenas está confinado a alunos com NEE mais redutoras e permanentes.

Entre outros objectivos, compete à escola promover a difusão de valores culturais, sociais e éticos de origem democrática, e encontrar medidas de apoio que proporcionem condições de sucesso a todos os alunos. O novo diploma pretende promover a igualdade de oportunidades a todos os alunos, valorizar a educação e promover a melhoria da qualidade do ensino exigindo uma escola inclusiva.

Este documento vem dar ênfase à filosofia da escola inclusiva, “capaz de acolher e reter, no seu seio, grupos de crianças e jovens tradicionalmente excluídos” garantindo-lhes a igualdade quer no acesso quer nos resultados através de práticas educativas que assegurem a gestão da diversidade, pressupondo a individualização e personalização das estratégias educativas, enquanto método de “prosecução do objectivo de promover competências universais que permitam a autonomia e o acesso à condução plena da cidadania por parte de todos”, (Preâmbulo). Todavia, existe uma grande contradição neste diploma, pois se por um lado, faz uma grande alusão, no seu preâmbulo, aos princípios da “escola inclusiva” por outro, esquece-se dela e todo o seu articulado diz respeito ao apoio da Educação Especial a prestar aos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente deixando assim, sem apoio muitas crianças com necessidades educativas a que a escola nem sempre consegue dar respostas adequadas.

De acordo com o nº 4 do art. 2º do cap.I do decreto-lei já referenciado, “as crianças e jovens com necessidades educativas especiais de carácter permanente têm direito ao reconhecimento da sua singularidade e à oferta de respostas educativas adequadas”. Assim, no âmbito da sua organização (art. 4º), “as escolas devem incluir nos seus projectos educativos as adequações relativas ao processo de ensino e de aprendizagem, de carácter organizativo e de funcionamento, necessárias para responder adequadamente às necessidades educativas especiais de carácter permanente das crianças e jovens, com vista a assegurar a sua maior

participação nas actividades de cada grupo ou turma e da comunidade escolar em geral". Como garantia da aplicação destas adequações, foram criadas por despacho ministerial, as escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos e escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão, e ainda, por despacho do director regional de educação, as unidades de ensino estruturado para o espectro do autismo bem como unidades de apoio especializado para a multideficiência e surdocegueira congénita. A frequência destas estruturas permite aos alunos, portadores dos diferentes tipos de problemáticas, desenvolverem o seu potencial através da aplicação de metodologias e estratégias de intervenção interdisciplinares adequadas, "sem prejuízo da sua participação" com os outros alunos em actividades desenvolvidas na comunidade escolar (art.23º). Têm sempre a possibilidade de partilharem o mesmo espaço físico e estarem, sempre que possível, incluídos nas turmas do ensino regular.

Como refere Porter (1997), a educação dos alunos com necessidades educativas especiais deve ocorrer nas turmas regulares, lado a lado com os seus pares. Também a Declaração de Salamanca (1994), consagra o princípio fundamental das escolas inclusivas afirmando que todos os alunos, sempre que possível, devem aprender juntos e que os alunos com NEE devem ser educados num meio o menos restritivo possível, quaisquer que sejam as suas incapacidades. Madureira e Leite (2003), dizem-nos que, compete à escola através de uma pedagogia centrada na criança, educar com sucesso estas crianças e jovens, incluindo aquelas que apresentam incapacidades graves.

Da nossa experiência profissional, enquanto docente de educação especial constata-se que, face à inclusão de alunos com NEE de carácter permanente nas escolas regulares, se torna fundamental haver mudanças quer ao nível das atitudes quer ao nível das práticas pedagógicas dos professores em sala de aula. Requer antes de mais um trabalho de parceria e de cooperação multidisciplinar entre os vários técnicos e professores envolvidos no processo. A inclusão destes alunos implica o desempenho de tarefas e funções específicas por parte dos professores do ensino regular os quais

nem sempre se sentem preparados, sensibilizados e com formação adequada para as NEE dos alunos.

De acordo com o Decreto-lei nº 3/2008 de 7 de Janeiro, cap. II, torna-se imprescindível proceder a uma cuidada referenciação e avaliação das NEE obedecendo a todo um desenvolvimento consertado de acções. O processo de avaliação é consubstanciado num relatório técnico-pedagógico, elaborado por referência à Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, da Organização Mundial de Saúde, servindo de base à elaboração do Programa Educativo Individual (PEI).

O PEI é o documento que fixa e documenta as respostas educativas e respectivas formas de avaliação, necessárias, face às NEE de determinado aluno. É elaborado pelo Director de Turma em conjunto com o docente de Educação Especial, com o Encarregado de Educação e se necessário com outros técnicos/serviços intervenientes no processo. Constitui, em termos de organização escolar, o único documento válido para efeito de distribuição de serviço docente e não docente e constituição de turmas, não sendo permitida a aplicação de qualquer adequação no processo de ensino e de aprendizagem sem a sua existência (art. 12º).

A adequação do processo de ensino e de aprendizagem integra um conjunto de medidas educativas que visam promover a aprendizagem e a participação dos alunos com NEE de carácter permanente (Art. 16º, dec-lei nº 3/2008 de 7/1). São elas:

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

Perante as necessidades educativas dos alunos assim serão aplicadas as medidas. Porém, a medida de “adequações curriculares individuais” não

pode ser aplicada cumulativamente com a medida “currículo específico individual” em virtude de se tratar de realidades diferentes. As adequações curriculares individuais são aquelas que, mediante o parecer do conselho de docentes ou conselho de turma, (...), se considere que têm como padrão o currículo comum não pondo em causa, nunca, a aquisição das competências gerais e essenciais do ciclo e nível frequentado (art. 18º). Poderão consistir na introdução de objectivos e conteúdos intermédios, na introdução de áreas curriculares específicas como: leitura e escrita Braille, orientação e mobilidade entre outras, conforme as necessidades educativas dos alunos. As Adequações Curriculares constituem a construção das vias de acesso ao currículo, apontadas como um meio de construção de caminhos alternativos que permitem ao aluno aceder aos conhecimentos escolares. Por outro lado, a medida “currículo específico individual”, aplicada no âmbito da educação especial, é aquela que, mediante o parecer do conselho de docentes ou conselho de turma, substitui as competências definidas para cada nível de educação e ensino (art. 21º). Este tipo de currículo pressupõe grandes alterações no currículo comum, as quais se poderão traduzir na introdução, substituição e ou eliminação de objectivos e conteúdos, em função do nível de funcionalidade dos alunos. O grande objectivo deste currículo é acima de tudo integrar conteúdos conducentes à autonomia pessoal e social do aluno bem como ao desenvolvimento de actividades de cariz funcional centradas nos contextos de vida, na comunicação e na organização do processo de transição para a vida pós-escolar.

Como já referimos, o decreto-lei nº 3/2008 de 7/1 faz no seu preâmbulo introdutório uma grande alusão à gestão da diversidade integrada na filosofia de uma “escola para todos”, mas apenas confere o direito à Educação Especial aos alunos com NEE de carácter permanente, deixando assim os alunos com necessidades educativas de carácter temporário (como as dificuldades de aprendizagem, consideradas de “pouco significativas” e outras problemáticas), de ser abrangidos pelo apoio da educação especial, devendo os professores do ensino regular providenciar um conjunto de medidas e actividades adequadas, capazes de dar resposta a este tipo de dificuldades.

A estruturação da educação especial em unidades de ensino estruturado/especializado e em escolas de referência, no nosso entender, retrocede os preceitos da escola inclusiva ao afastar os alunos das suas comunidades, dos seus pares e do seu universo de afectos e isto do ponto de vista dos objectivos da filosofia de uma "escola para todos" é inadequado e contraproducente levando muitos alunos a percorrer grandes distancias para chegarem a estas unidades e ou escolas entre outros aspectos negativos.

É de realçar que nem sempre os professores do ensino regular reúnem as condições necessárias para individualizar o ensino nem para responder à diversidade de características e necessidades atendendo à falta de formação específica, ao número elevado de alunos por turma, logo, à gestão da sala de aula e à natureza dessas mesmas dificuldades.

Não é possível exigir que todos os alunos aprendam da mesma forma, nem que se utilize um único e ou o mesmo método de ensino ou o mesmo tipo de actividades para uma grande variedade de estilos e ritmos de aprendizagem.

Encontrar respostas para a grande diversidade de necessidades educativas dos alunos, constitui um dos maiores desafios da escola dos nossos dias. Um desses desafios está ligado às novas perspectivas sobre o currículo onde, entender, distinguir e saber como desenvolver e/ou trabalhar o currículo diferenciado, o currículo adequado e o currículo flexível são alguns dos meios a que os professores podem recorrer para o sucesso escolar dos seus alunos (Roldão, 1999).

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

Quando falamos de alunos com necessidades educativas especiais, a atenção passa a centrar-se nos diferentes tipos de ajudas pedagógicas necessárias, facilitadoras do acesso aos objectivos gerais da educação.

Face ao exposto e enquanto docente de educação especial com alguma experiência, em trabalhar com professores do ensino regular, interrogamo-

nos sobre a forma como os professores elaboram as adequações curriculares e como as concretizam em sala de aula.

As adequações Curriculares devem surgir da constatação e reflexão da realidade da própria escola e deverão assentar numa planificação de acções concertadas, com o objectivo de melhorar os resultados educativos de todos os alunos na sua individualidade, particularmente no que diz respeito a alunos com NEE.

Subjacente a estas questões está também a falta de formação inicial, na área das necessidades educativas especiais, da maioria dos professores do ensino regular; a falta de trabalho cooperativo, no grupo disciplinar, na construção de documentos curriculares mais consentâneos com as dificuldades dos alunos.

Assim, este estudo decorre do questionamento que professores do ensino regular e do ensino especial actualmente fazem sobre o tipo de adequações curriculares a realizar para alunos com NEE, de forma a garantir a resposta às necessidades destes alunos e, simultaneamente, o acesso às competências finais de ciclo. Este problema tem especial incidência nos professores do 3º ciclo, uma vez que a escolaridade obrigatória (e, conseqüentemente, a inclusão de alunos com NEE) é mais recente neste nível de ensino.

2. QUESTÕES E OBJECTIVOS DO ESTUDO

Perante o contexto descrito, surge-nos assim a questão orientadora deste estudo:

Que adequações curriculares realizam os professores do 3ºCEB para os alunos com NEE e como as concretizam em sala de aula?

Partindo da definição de adequação curricular de Rodrigues (1997), que considera "todas as alterações, modificações ou transformações que a escola e os professores introduzem nas propostas curriculares dimanadas do Ministério da Educação, com vista à sua adequação ao contexto local e

às necessidades dos seus alunos” e da questão orientadora deste estudo, outras questões mais específicas emergem:

- Que percepção têm os professores do 3º CEB sobre a inclusão de alunos com NEE na sala de aula?
- Como é que os Conselhos de Turma do 3º Ciclo concebem e gerem as adequações curriculares nas diversas disciplinas?
- Que tipo de adequações curriculares surgem nos PEI's dos alunos?
- Como é que os professores concretizam as adequações curriculares em sala de aula, nas diversas disciplinas?
- Que resultados percebem os professores nas adequações curriculares que realizam?

Neste sentido, são objectivos do presente estudo:

- 1- Conhecer a percepção dos professores do 3ºCEB sobre a inclusão de alunos com NEE e sobre as adequações curriculares para estes alunos;
- 2- Identificar os aspectos que facilitam ou dificultam a elaboração das adequações curriculares nesse nível de ensino;
- 3- Conhecer o tipo de adequações curriculares realizadas;
- 4- Averiguar a forma como os professores implementam as adequações curriculares em sala de aula e a percepção que têm sobre os seus resultados.

III. METODOLOGIA

1. NATUREZA DO ESTUDO

Tendo em conta os objectivos atrás enunciados, optámos por metodologias qualitativas para compreendermos e explicarmos a realidade da aplicação desta medida educativa pelos professores ou seja, queremos compreender a realidade social, tal como é vivida e percebida pelos sujeitos. Com efeito, para a compreensão dos fenómenos sociais é importante ter em conta a perspectiva dos sujeitos envolvidos, de modo a poder captar o sentido que dão aos seus actos (Bogdan e Bilken, 1994).

A metodologia qualitativa tem como principais objectivos “desenvolver conceitos; descrever realidades múltiplas e desenvolver a compreensão de um fenómeno” (Bogdan e Bilken, 1994).

Zabalza (1994, p. 21) salienta três condições essenciais para que se realize uma boa investigação qualitativa:

- “Ampliar ao máximo o contexto de análise de modo a ter uma visão compreensiva da realidade que se pretende analisar;
- Descrever o próprio processo seguido na obtenção e análise da informação, (deve dar-se conta do modo como se delineou cada um dos passos da investigação);
- Configurar a investigação como um autêntico processo de busca deliberativa, com o que tem de zonas de claridade e sombra, de evidência, de conjecturas e de insegurança”.

O presente estudo constitui uma tentativa de compreensão das percepções dos professores e das práticas pedagógicas que desenvolvem para efectuar adequações curriculares para alunos com NEE. Neste estudo, centrámo-nos nos professores de um Conselho de Turma do 3º CEB (7º ano de escolaridade), procurando saber o que pensam sobre o processo de adequação curricular, como o concebem e como o implementam. Assim, o estudo organiza-se através de um estudo de caso, isto é, como “uma

descrição descritiva e holística, uma análise de uma única situação, fenómeno ou unidade social” (Merriam, 1990, p. 21).

Este autor utiliza como conceitos-chave do estudo de caso: “*insight, discovery e interpretation*”, para representar a importância desta abordagem holística, facilitadora da compreensão de um contexto na sua globalidade. Também Ponte (1991) nos diz que o estudo de caso permite compreender melhor a particularidade de um determinado fenómeno social em estudo. Um estudo de caso baseia-se na investigação empírica, para estudar um acontecimento, um grupo social, uma pessoa, um programa ou uma instituição na sua realidade utilizando entrevistas, observações naturalistas, documentos e/ou questionários (Yin, 1994).

Autores como (Merriam, 1990; Patton, 1990; Bogdan e Biklen, 1994; Ferreira, 1998) apontam como principais as seguintes características do estudo de caso: i) *particular* (incidência da investigação no estudo de um determinado contexto social); ii) *descritiva* (descrição aprofundada dos fenómenos em estudo); iii) *heurística* (ênfase na compreensão e descoberta de significados); iv) *indutiva* (focalização na compreensão e interpretação dos fenómenos de forma indutiva); v) *naturalista* (proporciona generalizações naturalistas, a fonte de dados são as situações consideradas naturais); vi) holística (incide sobre todas as dimensões de um mesmo contexto).

Para este estudo, recolhemos dados de opinião dos professores, procedemos à análise de informação documental e realizámos observações em sala de aula. Procurámos, assim, triangular a informação quer do ponto de vista das fontes, quer do ponto de vista das técnicas de recolha de dados (De Ketele e Roegiers, 1999).

Com efeito, Patton (1990, cit. In Carmo e Ferreira, 1998) defende que a forma de tornar um plano de investigação “mais sólido” é através da triangulação. Flick (1998) acrescenta que a necessidade de triangulação surge da necessidade ética de confirmar a validade dos processos. Fortin (2003, p. 157) também comunga da mesma ideia afirmando que,

“a validade dos resultados na abordagem qualitativa pode ser assegurada de diversas formas, particularmente efectuando a “triangulação” e obtendo a

confirmação da interpretação dos dados por parte dos participantes no estudo, durante ou no fim da análise”.

De acordo com Denzin, (1978, cit. In Flick, 1998), esta técnica é muito utilizada no âmbito do paradigma interpretativo não apenas para assegurar a credibilidade dos resultados mas também para garantir a complexidade, riqueza e profundidade de um estudo qualitativo. Neste sentido, a lógica da triangulação é que cada metodologia revela diferentes aspectos da realidade empírica e conseqüentemente devem utilizar-se diferentes métodos de observação da realidade (Ferreira, 1998).

Estamos, pois, perante um estudo com uma especificidade própria, referente a um conjunto de professores que lecciona numa turma com um aluno com NEE de carácter permanente. Trata-se da tentativa de compreensão e explicação de uma determinada realidade, não podendo os resultados ser generalizados. Bogdan e Biklen (1994), citando Merriam, (1988) e Yin, (1994) afirmam que o estudo de caso tem como principal objectivo, “conhecer de forma aprofundada casos concretos e particulares” em detrimento de “generalizar” as conclusões e resultado obtidos. Bassey (1981, in Bell, 1997, p. 24), a respeito do estudo de caso, diz que “o facto de um estudo poder ser relatado é mais importante do que a possibilidade de ser generalizado”.

2. PLANO DO ESTUDO

Tendo em conta os princípios da investigação qualitativa, o investigador pode utilizar diversas técnicas de pesquisa, de acordo com as especificidades do estudo que vai realizar, de modo a obter informações detalhadas e importantes para melhor compreender as percepções e actos dos sujeitos

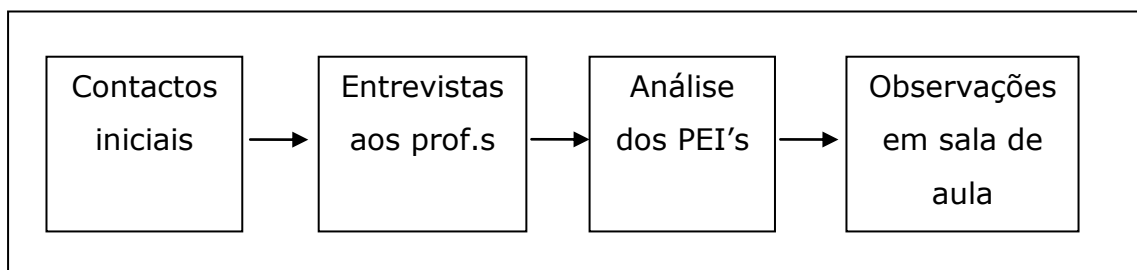
Como é característico dos estudos de natureza qualitativa, desenhámos um plano de investigação aberto e flexível, de modo a que os resultados de cada etapa determinassem os instrumentos de recolha da etapa seguinte (Bogdan e Bilken, 1994).

Começámos por seleccionar uma escola do Agrupamento Vertical de Escolas “EG-S” para a realização do estudo. Fizemos uma primeira abordagem à directora executiva da escola, explicando o trabalho de investigação que nos propúnhamos desenvolver e solicitando a sua colaboração e autorização para a recolha dos dados necessários à realização do estudo (anexo I). Atendendo ao solicitado, a directora da escola, conhecedora da realidade dos alunos com NEE, imediatamente, sugeriu um dos Conselhos de Turma do 7º ano, turma que integra uma aluna com NEE de carácter permanente.

A Directora do Agrupamento de escolas facilitou-nos o contacto quer com a Directora de Turma (D.T.), quer com a professora de Educação Especial (E.E.) que acompanha a aluna. Ambas mostraram disponibilidade para participar no estudo, tendo-nos sugerido participar na reunião intercalar do Conselho de Turma (Novembro de 2009), para assim falar com todos os professores, informando-os dos objectivos do trabalho e solicitando a sua participação (anexo II). Todos mostraram interesse e se ofereceram para colaborar, tanto nas entrevistas como na observação naturalista de aulas. Dada a necessidade de recolha de alguns documentos referentes ao processo da aluna com NEE procedemos, também, ao pedido de autorização do respectivo encarregado de educação, (anexo III).

O calendário das entrevistas e observação de aulas foi negociado com os professores, de acordo com as disponibilidades de cada um; as entrevistas realizaram-se no final do primeiro período e início do segundo e as observações de aulas decorreram durante o mês de Janeiro, do ano lectivo 2009/2010. Realizámos entrevistas a sete professores e assistimos a seis aulas de disciplinas diferentes. Entre as entrevistas e as observações procedemos à análise do Programa Educativo Individual da aluna. Assim, o plano de recolha de dados pode ser sintetizado no esquema seguinte.

Figura 2 – Plano do estudo



3. CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

Como já referimos, a escola seleccionada para emprendermos o nosso estudo foi a escola sede de um Agrupamento Vertical, situado no distrito de Setúbal.

A escolha desta escola prendeu-se, sobretudo, a questões de ordem prática, uma vez que a mesma se situa nas proximidades da área de residência da investigadora e por existir alguma familiaridade com a escola e com alguns sujeitos a envolver no estudo. Bogdan e Biklen referem (1994) que o cenário ideal para a investigação é aquele onde o investigador tem facilidade de acesso, é bem aceite e estabelece, logo à partida, uma boa relação com os informantes propiciando a recolha de dados de acordo com os interesses da investigação. Neste sentido, os participantes no estudo constituem uma amostra de conveniência (Carmo e Ferreira, 2008).

Seleccionou-se uma turma de 7º ano de escolaridade, 3º ciclo, por integrar uma aluna com NEE com dificuldades de aprendizagem significativas ao nível do domínio cognitivo.

Para além dos alunos da turma, participaram no estudo sete professores do conselho de turma. Assim, entrevistamos os professores de Português, Matemática, História, Francês, Físico-Química, Geografia e Educação Musical. Procedemos também a uma observação naturalista nas disciplinas de Português, História, Francês, Geografia, Matemática e Educação Musical.

Com base na recolha de dados pessoais e profissionais junto dos sete professores envolvidos no estudo, elaborámos o quadro 2. Nele se pode verificar que cinco dos professores são licenciados; um possui o grau de mestre e um é bacharel. Por outro lado, quatro são do quadro de nomeação definitiva e três são contratados.

Como o quadro mostra, a faixa etária do corpo docente participante neste estudo varia entre os 23 anos e os 47 estando um professor em início de carreira. O tempo de serviço dos professores apresenta uma amplitude que vai desde os 58 dias até aos 22 anos. A maioria já exerceu o cargo de director de turma. Verifica-se também que, alguns dos professores, com

mais tempo de serviço, têm desempenhado cargos de maior destaque e responsabilidade como: presidente da assembleia de escola, membro do conselho de escola, membro da comissão de avaliação, coordenador da biblioteca, coordenador de clubes, orientador de estágio, entre outros.

Quadro 2 - Caracterização dos professores participantes

Professores	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7
Idade	38	40	23	40	42	47	45
Sexo	F	F	F	M	F	F	F
Habilitações Académicas	Licenciat. História e Profissão em C. E.	Mestrado Estudos Portugueses	Licenciat. E pós grad. Eng. Ambiente Hab. própria	Licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas	Licenciat. Engenh. Biológica Habilit. Própria	Bacharel. em Ed. Musical e Arquit.	Licenciat. Geografia com via profissionalizante
Situação Profissional	Profª Contrat.	Profª do QND com profission.	Profª Contratada	Prof. do QND do Agrupam.	Prfª Contratada	Profª do QND do Agrupam.	Profª do QND do Agrupam.
Tempo Serviço	12 Anos	18 Anos	58 Dias	18 Anos	5 Anos	22 Anos	20 Anos
Disciplinas Leccionadas	História HGP 2º ciclo	Ling. Portuguesa Área de Projecto	Matemática Formação Cívica Estudo Acompanhada	Francês, Port. Estudo Acompa. F.Cívica	Físico-Química	Ed. Musical F. Cívica, EA, AP	Geografia Área Projecto
Cargos Exercidos	Director Turma	Coordenador. Clubes e Projectos	_____	Presid. de Assemb. de Escola Coord. Bibl. Coorden. de clubes e projecto: + sucesso, Dir. Turma	Director de Turma	Directora Turma Orientador Estágio Delegado Grupo	Coorden. CEF Dir.Turma, membro conselho de escola, comissão de avaliação
Experiência com alunos com NEE	1ºs anos da carreira	Sempre trabalhou com alunos com NEE..	Não tem experiência com alunos com NEE	Alunos com paralisia cerebral,	Sim.	Está no projecto Saberes e sabores – alunos com NEE e comunidade.	Vários anos.
Nº alunos/turma	Turmas com 27/28 alunos.	Turmas com 20 alunos	_____	Nem sempre há turma reduzida	Turmas reduzidas	Turmas reduzidas	Nº de alunos/turma em função do definido no PEI.

Tipo de NEE	Em 2003 DA/Cognitivo	NEE do domínio cognitivo: DA, Emocional : esquizofrenia aguda		Dificuld. de aprend. significativas (cognitivo)	Alunos com DA signific. Problema Cognitivo	NEEs: cognitivo, motor, P. cerebral, Asperger (autismo)	Motores, psicológico /emocional Sensorial (visão), DA (cognitiv.) , Asperger (autismo)
--------------------	----------------------	---	--	---	--	---	--

Relativamente à experiência dos professores com alunos com NEE, a maioria refere que tem trabalhado, ao longo de vários anos, com turmas inclusivas. Apenas o professor em início de carreira não tem qualquer experiência e também, segundo dados da entrevista, a problemática das necessidades educativas especiais nunca foi abordada na sua formação inicial. Sendo a heterogeneidade da população escolar cada vez maior, na Escola dos nossos dias, torna-se fundamental que a formação inicial de professores contemple nos seus currículos as NEE. Por outro lado, é apanágio de todo e qualquer professor procurar fazer formação contínua conducente a respostas educativas diversificadas e de qualidade para todos os alunos. Os professores referem ainda o tipo de NEE dos alunos com que têm trabalhado ao longo da sua carreira. Referem-se a alunos com limitações significativas ao nível da actividade e participação nos domínios cognitivo, motor e sensorial como se pode observar no quadro referenciado. Nem sempre se verifica redução do número de alunos por turma quando existe alunos com NEE integrados.

A turma de 7º ano, objecto de estudo, é constituída por 22 alunos todos de nacionalidade portuguesa, distribuídos por 14 alunos do sexo feminino e 8 do sexo masculino. A amplitude de idades varia entre o 11 e 16 anos, distribuindo-se as idades do seguinte modo: 4 com 11 anos, 9 com 12, 3 com 13, 4 com 14, 1 com 15 e 1 com 16 anos respectivamente. Pela discrepância de idades verifica-se a existência de seis alunos com repetências ao longo do seu percurso escolar. É uma turma muito heterogénea apresentando 9 casos de alunos com fracos recursos, necessitando por isso de apoio dos serviços sócio-económicos.

A F. tem 15 anos, é portadora de NEE ao nível do domínio cognitivo revelando desde cedo problemas de adaptação, dificuldades de aprendizagem acentuadas bem como ao nível da fala. Esta jovem não

frequentou o jardim-de-infância pelo que, só começou a beneficiar de apoio educativo, nomeadamente terapia da fala, quando ingressou no 1º ciclo. Teve duas retenções seguidas devido às muitas dificuldades de aprendizagem, principalmente ao nível da leitura, escrita e matemática. Voltou a ficar retida no 6º ano do 2º ciclo totalizando três retenções na sua vida escolar. Beneficia de Programa Educativo Individual (PEI) com a aplicação das medidas de apoio pedagógico personalizado, adequações curriculares individuais e adequações no processo de avaliação, como veremos à frente de forma mais detalhada.

4. METODOLOGIA DE RECOLHA E TRATAMENTO DE DADOS

Depois de efectuarmos as diligências necessárias, junto da direcção da escola seleccionada, demos inicio à recolha de dados a qual teve como objectivo principal a constituição de um corpus empírico de suporte ao nosso trabalho.

Neste sentido, constituíram o *corpus* da análise os seguintes documentos:

- Protocolos de 7 entrevistas, gravadas, realizadas aos professores;
- Grelhas para análise documental do PEI da aluna com NEE;
- Protocolos de 6 observações naturalistas realizadas aos professores;

Procedemos à recolha de dados utilizando as técnicas da entrevista semi-estruturada/semi-directiva, da análise documental e da observação naturalista.

4.1 Entrevistas e análise de conteúdo

De acordo com Ghiglione e Matalon (1992) a entrevista semi-estruturada é a técnica que se deve utilizar quando se deseja aprofundar um certo

domínio, ou verificar a evolução de um já acontecido. Também Quivy e Van Campenhoudt (1998, p. 193) salientam que a entrevista é “um método de recolha de informações, no sentido mais rico da expressão”. Do ponto de vista de Bogdan e Bilken, (1999, p. 134),

“a técnica de entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”.

Enquanto instrumento metodológico, a entrevista é uma ferramenta interactiva, que adquire sentido no diálogo entre o investigador e os sujeitos investigados (Gonzalez, 1999). Também Flick (2005) afirma que a entrevista é uma das técnicas de recolha de dados mais utilizada na investigação enquadrada no paradigma interpretativo e que tem como objectivo a obtenção de respostas completas, detalhadas e em profundidade sobre a temática em estudo.

A técnica da entrevista semi-estruturada ou semi-directiva, muito utilizada na investigação qualitativa, é realizada mediante um guião previamente preparado, com um conjunto de questões relativas aos diferentes tópicos a abordar, que serve de eixo orientador ao entrevistador. Por sua vez, o entrevistado tem liberdade para expor as suas ideias, as suas experiências, embora o entrevistador deva fazer com que o entrevistado não fuja do tópico, explorando de forma flexível e aprofundada os aspectos que considere mais relevantes. O entrevistador procura garantir que os vários entrevistados respondam às mesmas perguntas, não havendo uma ordem rígida. Estrela (1994) refere que na realização de uma entrevista semi-directiva temos que ter em conta dois aspectos: evitar dirigir a entrevista/influenciar o entrevistado e não restringir a temática abordada.

Assim, construímos um guião orientador que nos permitisse colocar as questões aos professores de forma clara e objectiva, para que os entrevistados pudessem expressar abertamente as suas opiniões, ideias e representações, sem se afastarem dos objectivos pretendidos. Foram elucidados acerca dos objectivos globais da investigação, dos objectivos específicos de cada bloco/tema e a informação pretendida através dos diferentes tópicos. Foddy (1996, p. 26) lembra-nos que,

“é provavelmente errado pensar os inquiridos como sujeitos passivos. Ao contrário, vale a pena perspectivá-los como activos, envolvidos juntamente com o investigador em processos de construção de sentido”.

Seguimos a perspectiva de Quivy e Van Campenhoudt (1998, p. 193) ao estabelecer tópicos tendo em conta o objecto de estudo e não predefinir perguntas: “não fazer perguntas pré-estabelecidas, mas sim uma lista de tópicos precisos relativos ao tema estudado. Todavia, tal como refere Estrela (1994), o facto de não querermos limitar a liberdade dos entrevistados não implica que não seja necessário precisar os seus quadros de referência proporcionando o esclarecimento de conceitos e afirmações.

O guião orientador da entrevista aos professores é composto por cinco blocos temáticos:

Quadro 3 - GUIÃO DA ENTREVISTA

Professores 7º ano CEB: Português, História (DT), Francês, Matemática, Físico-Química, Geografia e Educação Musical

I – Objectivos Gerais:

- 1) Recolher opiniões sobre a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente;
- 2) Conhecer a opinião dos entrevistados relativamente ao conceito de “Adequação Curricular” e a necessidade da sua elaboração;
- 3) Conhecer a experiência dos entrevistados sobre as dificuldades de operacionalização, em sala de aula, de adequações curriculares;

II – Designação dos blocos, objectivos específicos, formulário de perguntas e observações (tópicos para um guião e orientação geral)

O Currículo e as NEE
- Práticas de Adequação Curricular no 3º Ciclo -

Designação dos Blocos	Objectivos específicos	Para um formulário de perguntas	Observações
<p style="text-align: center;">A</p> <p>Legitimação da entrevista.</p> <p>Motivação do entrevistado.</p>	<p>Legitimar a entrevista.</p> <p>Motivar o entrevistado.</p> <p>Assegurar a confidencialidade.</p>	<p>1. Informar acerca das linhas gerais do trabalho que se está a realizar – e indicar as finalidades e objectivos da entrevista.</p> <p>2. Pedir ajuda ao entrevistado, pois o seu contributo é imprescindível para o êxito do trabalho.</p> <p>3. Assegurar o carácter confidencial das informações prestadas.</p> <p>4. Pedir autorização para gravar a entrevista.</p> <p>5. Agradecer a colaboração e a ajuda prestadas e a prestar.</p>	<p>Responder, de modo preciso, breve e esclarecedor, a todas as questões do entrevistado, sem desvio dos objectivos específicos do bloco.</p>
<p style="text-align: center;">B</p> <p>Necessidades Educativas Especiais</p>	<p>Conhecer as concepções do professor sobre as NEE e a sua experiência com estes alunos.</p>	<p>1. Perguntar como define “Necessidades Educativas Especiais” e NEE de carácter permanente.</p> <p>2. Averiguar o que pensa sobre a inclusão destes alunos.</p> <p>3. Perguntar se tem ou já teve alunos com NEE nas suas aulas.</p> <p>4. Averiguar as principais dificuldades que decorrem da inclusão destes alunos na sala de aula.</p>	
<p style="text-align: center;">C</p> <p>Adequação Curricular</p>	<p>Conhecer as concepções do professor sobre adequações curriculares (não significativa e significativa).</p>	<p>1. Perguntar como define “Adequação Curricular”.</p> <p>2. Perguntar se considera adequado o recurso a adequação curricular para alunos com NEE que, de alguma maneira, não acompanhem o currículo normal.</p> <p>3. Averiguar a que nível pensa que se podem/devem fazer as adequações curriculares.</p>	<p>Pistas para ad. Curriculares:</p> <p>Modificação dos elementos básicos do currículo: obj. gerais e específicos; áreas curriculares; conteúdos; metodologias; actividades, temporalização, modalidades de avaliação e ainda ao nível dos elementos de acesso ao currículo: recursos: humanos, materiais e financeiros.</p>

<p style="text-align: center;">D</p> <p>Elaboração de Adequações Curriculares</p>	<p>Saber a opinião acerca do trabalho de equipa na elaboração de adequações curriculares</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Inquirir se existe na escola o núcleo de Educação Especial e que relação tem o docente de Ed. Especial com o CT. 2. Averiguar se participou na Elaboração do Programa Educativo Individual do aluno e quem o coordena. 3. Inquirir sobre a existência, na escola, de práticas de articulação do trabalho com o docente de Ed. Especial, de modo a dar resposta às medidas propostas no PEI. 4. Perguntar se já alguma vez teve necessidade de elaborar uma adequação curricular na sua disciplina. 5. Averiguar quem participou na elaboração dessa adequação. 6. Perguntar se já elaborou adequações curriculares para alunos com NEE e a que níveis foram elaboradas essas adequações. 	<p>Elementos do grupo disciplinar? Do CT.? O prof. de Ed. Especial?, Enc. Ed.?</p>
<p style="text-align: center;">E</p> <p>Desenvolvimento das adequações curriculares em sala de aula</p>	<p>Saber a opinião acerca do desenvolvimento/ concretização das adequações curriculares</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Perguntar como operacionaliza, em sala de aula, as adequações curriculares. 2. Inquirir sobre as reacções dos alunos às actividades propostas. 3. Inquirir sobre as possíveis vantagens da aplicação das adequações curriculares em sala de aula. 4. Perguntar de que modo é avaliado o aluno com NEE sujeito a adequação curricular. 	<p>Vantagens para o aluno com NEE; vantagens para os outros alunos</p>

Com o objectivo de manter o anonimato e a confidencialidade das informações prestadas, o nome de cada entrevistado foi substituído por um código. Assim, ao longo do trabalho os professores são identificados por P1

(História), P2 (Português), P3 (Matemática), P4 (Francês), P5 (Físico-Química), P6 (Educação Musical) e P7 (Geografia) respectivamente.

De salientar que todos os entrevistados se mostraram disponíveis e empenhados em responder às questões colocadas tendo autorizado a sua gravação. Procurámos proporcionar um clima de empatia, de à vontade e confiança para que falassem abertamente sobre os seus pontos de vista, incentivando-os a prosseguir o discurso. Cada entrevista durou entre 20 a 40 minutos e as mesmas foram transcritas o mais fielmente possível, procurando que a transcrição não diferisse da linguagem original constituindo, assim, os respectivos protocolos (um exemplo em anexo IV).

Todas as entrevistas, foram sujeitas a análise de conteúdo. Ghiglione, e Matalon (1992, p. 206) salientam que “a análise de conteúdo só terá sentido se for orientada por um objectivo que determine, condicione e direcione todo o percurso que o analista deverá fazer”.

O principal objectivo da análise de conteúdo é estabelecer uma correspondência entre as respostas obtidas e o quadro teórico subjacente às questões formuladas. Assim, torna-se imperioso tratar a informação e codificá-la. Ao definir as categorias de análise que indicam a significação central do conceito que se quer apreender, estamos a desmontar um discurso e a produzir um novo através da atribuição de traços de significação, que podem ser semânticos (ideia/tema) ou sintácticos (frase) com o objectivo de descobrir linhas de força e ensinamentos pertinentes. De acordo com Pais (1993, p. 86), citado por Amado (2000, p. 56),

“É um desvendar de sentido mas ao mesmo tempo um despedaçar desse mesmo sentido; é uma sequência de fragmentos cortados, o esquartejamento de uma unidade de sentido que dá lugar sub-repticiamente a outros sentidos (interpretativos) ”.

Para Vala (1986, p. 104) a grande finalidade da análise de conteúdo é efectuar inferências, com base numa lógica explicitada, sobre as mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas.

Ao analisarmos as representações, as aspirações, as convergências, as divergências, as recorrências, estamos a tentar compreender e a interpretar melhor aquilo que se pretende (Santos, 2003).

Após as transcrições dos protocolos das entrevistas, realizamos várias leituras caracterizadas por Bardin (2008) por “leitura flutuante”; posteriormente, procedemos ao tratamento de dados recortando-os em unidades de registo, “unidade de significação a codificar que corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base” (Bardin, 2008, p. 104) que, dotados de significado relevante nos conduziram aos indicadores os quais “traduzem o mais adequado e exaustivamente o sentido das unidades de registo” (Amado, 2000, p. 57).

Neste sentido Bogdan e Biklen (1994, p. 221) referem:

“À medida que se vai lendo os dados, repetem-se ou destacam-se certas palavras, frases, padrões de comportamento, formas dos sujeitos pensarem os acontecimentos. O desenvolvimento de um sistema de codificação envolve vários passos: percorre os seus dados na procura de regularidades e padrões bem como de tópicos presentes nos dados e, em seguida, escreve palavras e frases que representam estes mesmos tópicos e padrões”.

Amado (2000, p. 55), a propósito do processo de categorização e codificação, refere ser necessário efectuar “leituras atentas e activas: várias leituras sucessivas, verticais, documento a documento, cada vez mais minuciosas, a fim de possibilitar uma inventariação de temas relevantes do conjunto, ideologia, conceitos mais utilizados, etc”. Mais refere (idem, p. 58) que, depois de reunidas todas as categorias, as mesmas “nos dão uma visão holística e uma unidade genérica das características do corpo documental, e nos permite descortinar consensos, oposições, contradições e clivagens no interior das condições de produção dos documentos em análise”.

Depois de definidas as categorias de análise de conteúdo das entrevistas, estas devem ser submetidas a um teste de validade interna para que o investigador se assegure da sua fiabilidade e exclusividade.

O problema da validade afecta todas as etapas de uma análise de conteúdo e não há questões de validade específicas (Jorge, 2009). A este respeito Tuckman (2000), salienta que, como em qualquer outro procedimento de investigação, também neste caso o investigador deve assegurar-se e deve assegurar os seus leitores que mediu o que pretendia medir (in Jorge, 2009, p. 46).

Os testes de fiabilidade testam a fiabilidade do codificador e das categorias de análise. Assim, o conjunto de codificadores que operam sobre o mesmo texto deve chegar aos mesmos resultados, depois de o mesmo texto ter sido analisado em dois momentos diferentes. Atinge-se a fiabilidade completa quando, não existe ambiguidade na categoria de análise ou por outras palavras, quando permite classificar sem dificuldade a unidade de registo.

No caso da análise por nós realizada, a fiabilidade foi testada intra-observador, algum tempo após a sua realização e foi ainda testada inter-observadores, recorrendo a um observador externo para a análise de duas das entrevistas. Comparados os resultados dos dois observadores, foi possível chegar a consenso, modificando e/ou precisando algumas das categorias e sub-categorias.

Obtivemos, assim, a grelha de análise de conteúdo que se encontra em anexo V.

4.2 Análise documental

A análise documental é uma das técnicas fundamentais para a pesquisa em Ciências Sociais e Humanas. Ela é indispensável porque a maior parte das fontes escritas ou não escritas são quase sempre a base do trabalho de investigação. Saint-Georges (1997, p. 30) considera que “a *pesquisa documental* apresenta-se 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 análise documental, seguida na maioria das investigações educacionais, pode ser usada segundo duas perspectivas:

- Servir para complementar a informação obtida por outros métodos, esperando encontrar-se nos documentos informações úteis para o objecto em estudo;
- Ser o método de pesquisa central, ou mesmo exclusivo, de um projecto e, neste caso, os documentos são o alvo de estudo por si próprio (Bell, 1993).

De acordo com Quivy, (1998, p. 201) o investigador recolhe documentos por duas razões completamente diferentes. “Ou tenciona estudá-los por si próprios (...) ou espera encontrar neles informações úteis para estudar outro objecto (...)”.

O objectivo da análise documental foi conhecer as adequações curriculares previstas pelos professores para a aluna com NEE.

O corpus da análise que efectuámos foi constituído pelo programa educativo individual (PEI) da aluna bem como pelos documentos de adequação curricular, que o integram, das disciplinas de Português, Inglês, Francês, História e Físico-Química.

Para a recolha de informação documental, criámos grelhas específicas (anexo VI), as quais foram elaboradas com base nas orientações do Dec.-Lei nº3/2008 neste domínio.

4.3 Observação naturalista

Relativamente à técnica de observação naturalista, segundo Fraisse (in Estrela, 1994) é a “observação do comportamento dos indivíduos nas circunstâncias da sua vida quotidiana”. Estrela (1994) acrescenta que se trata de observar o comportamento e as interacções à medida que vão acontecendo, presenciados pelo próprio observador.

Durante a observação, o observador pode assumir uma atitude de não-participante, com a intenção de “passar despercebido”, para que a presença

de um elemento externo não provoque uma influência directa sobre os fenómenos em estudo e venha a alterar o contexto; ou pode assumir uma atitude participante, inserindo-se na vida do observado sem, contudo, perder a integridade do seu papel (Estrela, 1994).

No âmbito das Ciências da Educação, o observador tem de definir critérios de observação bem como objectivos a atingir de modo a poder organizar e dirigir a sua observação sobre o objecto escolhido. Assim, para realizar uma observação com interesse pedagógico, Estrela (1994, p. 29) refere que o observador/investigador deve contemplar três aspectos essenciais:

1º Delimitar o campo de observação – quais os comportamentos, situações, tarefas, tempos e espaços da acção, comunicação entre os sujeitos, interacções verbais e não-verbais, etc.;

2º Definir as unidade de observação – a escola, a turma, o recreio, o aluno, o professor – o tipo de fenómeno a observar;

3º Estabelecer as sequências comportamentais – o “continuum” dos comportamentos ou seja, o relatório dos comportamentos.

Relativamente ao nosso estudo, recorreremos à observação naturalista em seis aulas de diferentes disciplinas e professores com o objectivo de analisar a qualidade das interacções da aluna, com NEE e os seus pares assim como com os professores. O observador na sala de aula assumiu uma atitude de não participante, com a intenção de, como defende Estrela, (1994) “passar despercebido” e não influenciar os fenómenos em estudo.

Seguimos os procedimentos da obra de Estrela (1994), registando todos os comportamentos, atitudes e inferências vividas, na sala de aula, durante pequenos períodos de dois minutos até perfazer vinte minutos dando assim corpo aos protocolos de observação (um exemplo em anexo VII).

No próximo capítulo iremos tratar da análise interpretativa dos resultados que, de acordo com Miles e Huberman, (1984, p, 24) se refere a uma fase de “estruturação de um conjunto de informações que vai permitir tirar conclusões e tomar decisões”.

IV. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Neste capítulo apresentamos e interpretamos os resultados das entrevistas, da análise dos documentos de Adequações Curriculares Individuais que integram o PEI e das observações naturalistas em sala de aula.

1. RESULTADOS DAS ENTREVISTAS

Com base na grelha de análise de conteúdo (AC) procedemos a uma análise interpretativa do discurso dos sete professores do estudo, tendo em conta as categorias, subcategorias e indicadores definidos (grelha em anexo V).

Em termos globais, a análise das sete entrevistas permitiu-nos chegar aos temas e categorias referenciados no quadro 4.

Como o quadro mostra, no corpus recolhido identificámos 3 grandes temas. Destes, aquele sobre o qual os professores mais falam, é o das adequações curriculares, o que não é de estranhar, uma vez que é o tema central da entrevista. Numa análise mais detalhada, verifica-se ainda que, dentro deste tema, a categoria *Incidência das Adequações Curriculares* foi a mais referida. A maior incidência de respostas neste tema, porém, pode decorrer do próprio guião de entrevista, uma vez que era este o tema central do estudo.

Em oposição, o tema “Serviços de Educação Especial” foi o menos desenvolvido, uma vez que apenas obteve 52 unidades de registo (UR) equivalentes a 14,8% e duas categorias de análise.

Quadro 4. Temas e Categorias – Resultados Gerais da Análise de Conteúdo

TEMAS	UR	% UR/T	CATEGORIAS	UR	% UR/Cat
INCLUSÃO DOS ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS (NEE)	97	27,4	Conceito de NEE	17	17,5
			Opinião Geral sobre a inclusão de alunos com NEE na escola regular	42	43,3
			Percepção sobre a inclusão dos alunos com NEE na sala de aula	38	39,2
ADEQUAÇÕES CURRICULARES	204	57,8	Conceito de Adequação Curricular	25	12,3
			Elaboração de Adequações Curriculares	26	12,8
			Incidência das Adequações Curriculares	93	45,6
			Percepção sobre a atitude dos alunos, sem NEE, face às adequações curriculares dos alunos com NEE	27	13,2
			Percepção dos professores face à aplicação de Adequações Curriculares	33	16,2
SERVIÇOS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL	52	14,8	Programa Educativo Individual (PEI)	15	28,8
			Percepção dos Professores sobre o núcleo de Educação Especial (EE)	37	71,2
TOTAL	353	100	TOTAL	353	--

Relativamente ao tema “Inclusão dos alunos com NEE, a categoria *Opinião geral sobre a inclusão de alunos com NEE na escola regular* é aquela a que os professores entrevistados fazem mais referências.

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

1.1 Primeiro Tema: Inclusão dos alunos com NEE

Neste tema surgem três categorias, com um total de 97 unidades de registo. Em primeiro lugar, destaca-se a *Opinião geral sobre a inclusão de alunos com NEE na escola regular* com maior número de referências, seguida da *Percepção sobre a inclusão dos alunos com NEE na sala de aula* e por fim o *Conceito de NEE*.

Quadro 5. Resultados do 1º tema

1º TEMA: INCLUSÃO DOS ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS (NEE)										
CATEGORIAS	UR	%	SUB-CATEGORIAS	UR	%	INDICADORES	Fq. UR			
CONCEITO DE NEE	17	17,5	DEFINIÇÃO DE NEE FACE AO ALUNO-PADRÃO	17	100	Alunos c/ dificuldades de aprendizagem que não acompanham as aulas como a maioria	5			
						Alunos que necessitam de um trabalho mais específico e aprofundado que os outros alunos	6			
						Alunos que não correspondem ao padrão normal	3			
						Alunos com necessidade de maior atenção e de uma relação muito securizante com o Prof.	3			
OPINIÃO GERAL SOBRE A INCLUSÃO DE ALUNOS COM NEE NA ESCOLA REGULAR	42	43,3	CONCORDÂNCIA COM A INCLUSÃO PARA ALUNOS COM NEE MENOS GRAVES	16	38	A inclusão é benéfica p/ alguns alunos com NEE	8			
						Os alunos com NEE aprendem muito com os outros	5			
						A inclusão é benéfica quando os alunos c/NEE se sentem integrados	2			
						Fomento da inclusão dos alunos com NEE através de projectos	1			
			DISCORDÂNCIA DA INCLUSÃO PARA ALUNOS COM NEE MAIS GRAVES	15	35,7	DISCORDÂNCIA DA INCLUSÃO PARA ALUNOS COM NEE MAIS GRAVES	15	35,7	A inclusão não é vantajosa p/ alunos c/ NEE graves - pode ser contraproducente	5
									A inclusão não funciona por falta de pessoal auxiliar especializado	1
									A inclusão não é vantajosa quando o aluno c/NEE se sente diferente	1
									Os prof. ER não estão preparados para ajudar os alunos com NEE graves	6
									Há alunos c/ NEE face aos quais o prof. não consegue criar aproximação	2
			A INCLUSÃO COMO FORMAÇÃO PARA A CIDADANIA	9	21,4	A INCLUSÃO COMO FORMAÇÃO PARA A CIDADANIA	9	21,4	Os outros alunos aprendem a saber lidar com a diferença	2
									Os alunos aprendem a tornar-se cidadãos mais responsáveis e mais solidários	3
									Os colegas gostam de ajudar	4
			EVOLUÇÃO POSITIVA DO APOIO E ACOMPANHAMENTO DA INCLUSÃO NAS	2	4,8	EVOLUÇÃO POSITIVA DO APOIO E ACOMPANHAMENTO DA INCLUSÃO NAS	2	4,8	Anteriormente, não havia indicações de como trabalhar c/ alunos c/ NEE	1
									Actualmente há indicação da equipa educativa p/ o trabalho c/ alunos com NEE	1

O Currículo e as NEE
- Práticas de Adequação Curricular no 3º Ciclo -

			ESCOLAS				
PERCEPÇÃO SOBRE A INCLUSÃO DOS ALUNOS COM NEE NA SALA DE AULA	38	39,2	DIFICULDADES DOS ALUNOS COM NEE	7	18,4	Os alunos c/NEE têm dificuldades na compreensão dos textos	1
						Capacidades cognitivas reduzidas ao nível da descodificação, aquisição de conceitos	1
						Muitas dificuldades na abstracção	1
						Dificuldades na expressão oral e escrita	2
						Não conseguem acompanhar o raciocínio tão rapidamente	2
			NECESSIDADES ESPECÍFICAS NO ATENDIMENTO AOS ALUNOS COM NEE	11	29	Necessidade de uma avaliação especializada - relatório técnico-pedagógico	2
						Necessidade da intervenção dos serviços de educação especial e psicologia	1
						Necessitam da aplicação de estratégias e metodologias diferenciadas	1
						Necessitam de uma avaliação diferenciada	1
						Os alunos c/NEE necessitam de mais tempo para realizar os exercícios.	2
		Necessitam de um acompanhamento diferenciado e constante				4	
		EXIGÊNCIAS ADICIONAIS, AOS PROFESSORES, FACE À INCLUSÃO DE ALUNOS COM NEE	13	34,2	Os profs. precisam de perceber quais as reais dificuldades dos alunos em relação aos conteúdos	3	
					Os profs. precisam saber como fazer aprender os alunos com NEE	4	
					Dificuldade, dos profs. em adequar o discurso e as metodologias aos alunos	3	
					Os prof.s têm que dar mais atenção individual aos alunos com NEE	3	
		DIFICULDADE NA GESTÃO DA ATENÇÃO A TODOS OS ALUNOS	7	18,4	É muito difícil ter tempo p/dar atenção individual aos alunos com NEE	3	
					Os outros alunos também necessitam de atenção	2	
					As turmas são grandes	1	
					Turma reduzida é fundamental	1	

Na categoria *Conceito de NEE*, encontramos uma única subcategoria que corresponde a uma *definição de NEE face ao aluno padrão*. Com efeito, os indicadores das entrevistas mostram que os professores definem os alunos com NEE através da enumeração das diferenças face aos outros alunos e tendo por base uma representação do aluno médio. Assim, explicitam que os alunos com NEE são aqueles que não acompanham as aulas como a maioria, que necessitam de um trabalho mais específico e aprofundado, que não correspondem ao padrão normal e/ou que têm necessidade de maior atenção e de uma relação muito securizante com o professor. De entre todos os indicadores desta subcategoria, salienta-se a referência ao aluno com NEE como tendo necessidade de um trabalho mais específico e aprofundado que os outros alunos. Os professores afirmam, por exemplo:

“Entendo que seja um aluno que tem dificuldades de aprendizagem tais, que o impedem de acompanhar o decorrer normal da aula, que exige um trabalho mais aprofundado uma vez que é de carácter permanente” P2;

“São alunos que irão precisar duma educação diferente dos outros colegas, isto é, terão que ter uma atenção mais redobrada e que muitas vezes os professores não estão preparados para lhes poder chegar àquilo que eles mais precisam” P5.

Como podemos verificar, os professores envolvidos no estudo definem necessidades educativas especiais por relação com o aluno padrão ou aluno médio. Esta representação dos alunos com NEE está de acordo com a definição de alunos com NEE que surgiu em 1981 no Education Act (aqueles que têm dificuldades na aprendizagem significativamente maiores do que os seus pares e que requerem a intervenção dos serviços de educação especial). No entanto, é uma definição contrária àquela que surgiu em 1978 no Warnock Report, a qual define as NEE por relação com o acesso ao currículo e não por comparação com os pares da mesma faixa etária.

A opinião geral dos professores entrevistados sobre a inclusão de alunos com NEE nas escolas do ensino regular mostra que os professores têm ideias claras sobre o assunto, uma vez que concordam com a inclusão de alunos com NEE pouco graves, mas discordam da inclusão de alunos com NEE mais graves.

A concordância dos professores com a inclusão de alunos com NEE menos graves, baseia-se sobretudo nos benefícios que daí podem advir para os próprios. Os professores afirmam, por exemplo:

“Depende dos graus dessas dificuldades ou seja, há alunos que ganham bastante em estar integrados numa aula normal quando se sentem totalmente integrados (...)” P2;

“No meu ver acho que vão ter um desenvolvimento muito maior, os colegas vão puxar por eles (...), também, vão-se sentir no meio dos outros e não se vão sentir diferentes. Seja qual for a necessidade destes alunos acho muito positivo a sua inclusão” P5;

“Acho bem. É o sítio ideal para eles estarem, junto dos seus pares” P4.

No que se refere à *Discordância da Inclusão de alunos com NEE mais graves*, há dois indicadores relacionados com as desvantagens para os alunos com NEE (afirmando-se que a inclusão pode ser contraproducente e que não tem vantagens porque o aluno se sente diferente) e três indicadores que revelam preocupações dos professores com a falta de recursos humanos (auxiliares de educação), a falta de formação dos professores ou a incapacidade destes em criar uma relação com os alunos com NEE.

A título ilustrativo, transcrevemos alguns excertos:

“(...) dependendo do grau de gravidade da problemática não sei até que ponto será benéfico e até que ponto nós professores, pelo menos eu, estarei preparada para os ajudar.” P1;

“Há meninos que conseguem uma boa inclusão, outros, atendendo às suas problemáticas não conseguem, e até pode ser contraproducente. (...)” P6;

“(...) deveria haver um reforço muito maior de auxiliares educativos especializados que falta muito, mesmo a nível dos professores também deveria haver formação, principalmente, para sabermos como agir com certas deficiências.” P5;

“(...)há outros porém, por mais que o professor tente e faça um trabalho de aproximação há sempre ali uma certa distanciação, eu não sei explicar muito bem mas, (...) é o facto de eles sentirem sempre alguma diferença.” P2.

Estes indicadores mostram que os participantes no estudo, apesar de concordarem, de uma maneira geral, com a inclusão de alunos com NEE nas escolas do ensino regular, sentem que as escolas não estão preparadas para atenderem às necessidades mais graves de certos alunos que requerem todo um ambiente e um conjunto de equipamentos específicos, para além de uma assistência especializada constante. Ora, sobre este assunto toda a literatura revista vem refutar esta ideia. Brennan, (1988) põe a tónica nas necessidades educativas especiais dos alunos que podem classificar-se de ligeiras a severas e que para lhes fazer face a escola terá que encontrar respostas ao nível do currículo, adaptando-o ou modificando-o para que os alunos possam receber uma educação apropriada. Para Correia (1997), o conceito de NEE é muito abrangente englobando "crianças e adolescentes com aprendizagens atípicas", necessitando por isso de adequações curriculares mais ou menos profundas. Este autor chama-nos também à atenção para a igualdade de direitos, nomeadamente no que diz respeito à não discriminação por razões de (...), características intelectuais e físicas.

Ainscow, (1997) baseando-se em Glasser, (1990) Smith e Thomlinson, (1989) refere que o problema consiste em se encontrar meios de organizar as escolas e as salas de aula, de modo a que todos os alunos tenham sucesso na aprendizagem. Pois, para muitas crianças a sua fraca participação nas actividades escolares constitui uma experiência insatisfatória, deixando-os desencorajados e desmotivados em relação às suas próprias capacidades. Neste sentido, as NEE são entendidas como decorrentes de limitações existentes no currículo onde, a escola com os seus professores, terão que desenvolver processos de inovação e mudança curricular que respondam com eficácia a todos os alunos (Madureira e Leite, 2003). Assim, podemos concluir que as escolas devem reflectir, cada vez mais, sobre a oferta curricular a oferecer a uma população escolar muito heterogénea e principalmente aos alunos com NEE.

Por outro lado, os professores perspectivam a inclusão como vantajosa para os outros alunos, na medida em que esta propicia uma *formação para a cidadania*. Com efeito, os entrevistados referem o gosto que os alunos têm em ajudar os seus colegas com NEE, aprendendo a tornar-se cidadãos

mais responsáveis, mais solidários, bem como a saberem respeitar e lidar melhor com a diferença. Alguns registos confirmam isso mesmo:

“(...) ajuda quer o aluno com NEE, quer os alunos da turma porque, os colegas, também aprendem muito com eles. Aprendem a saber lidar com a diferença, a saber gerir isto socialmente pois muitas vezes os colegas são uma autêntica revelação, positiva, perante a diferença.” P7;

“(...) está perfeitamente integrada, na turma, e os colegas aceitam bem todas as actividades propostas, são colaborantes.” P2

Estes indicadores estão de acordo com as orientações de Porter que, já em 1994 defendia um currículo inclusivo baseado em processos e conteúdos diversificados, que facilitasse a colaboração entre todos os alunos e professores, para que todos conseguissem fazer aprendizagens significativas. Como nos diz David Rodrigues, (2003) a mudança na escola também passa pela implementação de uma cultura relacional, metodológica e formativa que facilite práticas de cooperação, de respeito e de reconhecimento das diferenças de modo construtivo, criativo e enriquecedor para o grupo.

Como factor importante na sua opinião sobre a inclusão, os professores entrevistados referem explicitamente a *Evolução Positiva do Apoio e Acompanhamento à Inclusão nas Escolas*. Embora esta sub-categoria seja pouco relevante em termos quantitativos, é interessante perceber que a aceitação da inclusão passa, também, pelo apoio que é prestado aos professores neste âmbito. Transcrevemos em seguida o excerto de uma entrevista:

“Inicialmente não tive qualquer orientação de como funcionar com estes alunos mas, agora sim tenho indicações da equipa educativa”. P1

Em síntese, a maioria dos professores entrevistados concorda com a inclusão destes alunos, considerando-a benéfica desde que a sua problemática não seja muito grave; caso contrário, revelam grande preocupação com a falta de preparação específica para poderem ajudar os alunos com NEE graves, o que os leva a manifestar discordância com a inclusão destes alunos no sistema, achando mesmo que pode ser contraproducente para o desenvolvimento e ou bem-estar dos mesmos. Por

outro lado, também salientam que, quando a inclusão é possível, estes alunos aprendem muito com os outros colegas da turma, os quais, por sua vez, gostam de ajudar, tornando-se cidadãos mais solidários, mais responsáveis e mais respeitadores da diferença.

Quanto à última categoria deste tema, *Percepção sobre a Inclusão dos alunos com NEE na sala de aula*, a análise das entrevistas permite traçar um quadro geral da percepção dos professores sobre os problemas colocados pela inclusão na situação de aula. Com efeito, os professores referem as *Dificuldades dos alunos com NEE, as exigências específicas no atendimento a estes alunos, as exigências adicionais aos professores face à inclusão de alunos com NEE e ainda a dificuldade na gestão da atenção a todos os alunos*.

De entre estas, destaca-se a subcategoria *Exigências Adicionais aos Professores face à Inclusão de alunos com NEE* (com 13 UR). Os entrevistados referem a necessidade de saberem como fazer aprender os alunos com NEE e de terem uma real percepção das dificuldades dos alunos em relação aos conteúdos. Salientam ainda as dificuldades que têm em adequar o discurso e as metodologias aos alunos, bem como o facto de ser necessária uma maior atenção e maior apoio personalizado a estes alunos. Os professores afirmam, por exemplo:

“(...) a metodologia que aplico que, sendo uma metodologia dentro da normalidade não tem nada a ver com aquele aluno, (...) tenho que estar atenta para ver se aquele aluno está a captar ou não porque, (...) quando vamos a puxar um bocadinho por eles, (...), constatamos que o aluno teve uma grande “branca”, não ficou lá nada. (...) Gosto de ter umas conversas informais (...), no final de cada aula, para poder captar algumas dificuldades”. P7

“(...) são alunos que necessitam, por norma, de mais atenção da nossa parte, (...) mais tempo (...) e, por vezes, torna-se muito difícil (...) atendendo a que temos todos os outros alunos que também precisam de mim”. P1.

“A adequação do discurso do professor, muitas das vezes, (...) eles têm alguma dificuldade em perceber (...)” P2.

De facto os professores, face à inclusão dos alunos com NEE na sala de aula, vivenciam a angústia de não saber como agirem perante algumas limitações mais severas e sentem a necessidade de informação e formação sobre estratégias, metodologias, gestão curricular e aplicação de práticas pedagógicas mais adequadas. Com efeito, Rodrigues (2006) salienta que o impacto da educação inclusiva está precisamente no contacto dos professores com estes alunos, permitindo-lhes um conhecimento mais profundo acerca das suas necessidades específicas de aprendizagem ficando assim, mais bem equipados em termos de recursos, para ensinar e para a possibilidade de alterar atitudes que possam beneficiar estes e outros alunos. Mais salienta que, para uma verdadeira cultura de "escola para todos", os interesses educacionais de todas as crianças e em particular das crianças com deficiências e dificuldades de aprendizagem deverão ser contemplados e encontradas respostas adequadas.

Como vimos, os professores referem-se ainda às *Necessidades específicas de atendimento dos Alunos* com NEE. Consideram que os alunos com NEE necessitam de um acompanhamento diferenciado e constante; de uma avaliação especializada com recurso à intervenção dos serviços de educação especial (EE) e de psicologia; da aplicação de estratégias e metodologias diferenciadas bem como de todo um processo de condições especiais de avaliação. Estes indicadores mostram que os professores do ensino regular entrevistados para este estudo, apesar das dificuldades que vivenciam em sala de aula e a que nos referimos anteriormente, têm uma ideia clara do que deve ser o atendimento aos alunos com NEE, quer ao nível da avaliação inicial pelos serviços de EE, quer ao nível da diferenciação pedagógica e das formas de avaliação. Neste sentido, parece possível afirmar que os professores têm informação sobre como deve funcionar o processo de inclusão, embora ainda sintam dificuldades em desenvolvê-lo em sala de aula. Assim, torna-se fundamental que os professores conheçam os seus alunos, no que respeita às suas necessidades de aprendizagem, para poderem diferenciar o ensino, (Heacox, 2006). As decisões sobre aquilo que é mais importante que os alunos aprendam, compreendam e sejam capazes de realizar devem ter em conta os objectivos estabelecidos e os resultados que se pretendem alcançar. Para esta autora, "a maneira mais eficaz de

ajudar os alunos a satisfazerem as exigências colocadas pelos padrões de aprendizagem é através de um ensino diferenciado”, (p. 60) o qual centra a sua atenção nas matérias de aprendizagem mais significativas e ou essenciais.

No que se refere à subcategoria *Dificuldades dos alunos com NEE*, os participantes no estudo sublinham vários problemas apresentados por estes alunos: redução das capacidades cognitivas ao nível da descodificação, da aquisição de conceitos e da abstracção; menor rapidez no raciocínio; dificuldades na expressão oral e escrita. Afirmam, por exemplo, que:

“(...)às vezes são mais agitados que os outros, não conseguem acompanhar o raciocínio tão rapidamente (...)” P5;

“(...) eles têm alguma dificuldade em perceber, há que desmontar o texto, aproximá-los, trazê-los.” P2

Estes indicadores parecem reportar para a falsa ideia de que a educação inclusiva é só para alunos diferentes e que existe uma fronteira clara entre diferente e normal. A este respeito Rodrigues (2006) diz-nos que é difícil traçar uma fronteira clara entre a deficiência e a normalidade. Pois, parece óbvio que as capacidades humanas sejam elas cognitivas, sensoriais, motoras ou outras, se distribuem num “continuum” no qual são apostas fronteiras e critérios que são socialmente determinados. Assim, ser diferente é na aceção comum, “viver numa sociedade cujos valores consideraram determinadas características da pessoa como merecedoras de serem classificadas como deficiência ou dificuldade”. (p. 78). Pela nossa experiência, sabemos que, muitas vezes, não são só os alunos considerados diferentes com uma condição de deficiência que não aprendem se não tiverem uma atenção particular ao seu processo de ensino e de aprendizagem. Na verdade, o mesmo se passa com outros alunos, aparentemente normais sem qualquer deficiência identificada. Concluímos assim, que a “Educação Inclusiva” defende o respeito pelas diferenças na sua diversidade plural (uma vez que todos nós somos diferentes), a igualdade de oportunidades e uma educação de qualidade para todos.

Relativamente à *dificuldade na Gestão da atenção a todos os alunos*, os professores põem muito a tónica na falta de tempo para dar atenção

individualizada aos alunos com NEE alegando que os outros alunos também precisam da sua atenção, que as turmas continuam a ser muito grandes e que é fundamental haver turmas reduzidas, como o excerto seguinte ilustra:

"As turmas são grandes e por vezes torna-se muito difícil atendendo a que temos todos os outros alunos que também precisam de mim". P1.

A dificuldade na gestão da atenção a todos os alunos é uma das dificuldades mais identificadas pelos professores que leccionam em turmas inclusivas (cf. Estrela, Madureira e Leite, 1999). No entanto, tendo em conta a heterogeneidade das turmas actuais, a inclusão de alunos com NEE parece ser mais um factor de dispersão da atenção dos professores aos alunos, em sala de aula, sendo percebida como um factor que agudiza uma dificuldade pré-existente (Madureira e Leite, 2003).

Em síntese, em relação à 3ª categoria (*Percepção sobre a inclusão dos alunos com NEE na sala de aula*), os professores destacam as exigências adicionais que lhes são exigidas uma vez que precisam de saber como fazer aprender os alunos com NEE, os quais, na sua maioria, necessitam de um acompanhamento diferenciado, constante e por vezes, personalizado. Por outro lado, não deixam de referir a grande dificuldade na gestão da atenção a todos os alunos, salientando que lhes é muito difícil ter tempo para individualizar a atenção aos alunos com NEE em virtude dos outros alunos necessitarem igualmente da sua atenção.

Podemos concluir, através dos resultados apresentados, relativamente ao primeiro tema (*Inclusão de alunos com NEE*) que a maioria dos entrevistados concorda com a inclusão destes alunos, considerando-a benéfica desde que a sua problemática não seja muito grave. Revelaram, no entanto, grande preocupação com a falta de preparação específica para poderem ajudar os alunos com graves NEE, o que dá origem a opiniões que reflectem a discordância da inclusão destes alunos, na escola regular, considerando mesmo que esta poderá ser contraproducente para o bem-estar e/ou desenvolvimento dos mesmos. Por outro lado, também realçaram que, quando a inclusão acontece, estes alunos aprendem muito com os outros colegas da turma, os quais, por sua vez, fazem uma

aprendizagem recíproca, aprendendo a tornar-se cidadãos mais solidários, mais responsáveis e mais respeitadores da diferença.

Também é possível concluir que, de uma maneira geral, todos os professores definem o conceito de NEE por referência ao aluno-padrão, salientando, portanto, as diferenças que estes alunos apresentam face ao nível de desenvolvimento e aprendizagem do aluno-médio. Em termos gerais, percebem os alunos com NEE como aqueles que não acompanham as aulas como os restantes alunos e que necessitam de um trabalho mais específico e aprofundado. De salientar que o conceito de NEE dos professores que entrevistámos incide essencialmente sobre a diferença destes alunos em termos de aprendizagem, não aparecendo referências a questões de comportamento.

Por outro lado, os professores põem em destaque as exigências adicionais face à inclusão dos alunos com NEE, sobretudo na necessidade de saberem como agir, como fazer aprender ou seja, como chegar até esta população escolar que, de acordo com as suas limitações e necessidades educativas especiais, precisam de um acompanhamento diferenciado, constante e personalizado. A grande dificuldade reside na gestão da atenção a todos os alunos, uma vez que é muito difícil ter tempo para individualizar a atenção aos alunos com NEE em virtude dos outros alunos necessitarem igualmente de atenção. Neste sentido, a inclusão torna-se um desafio constante na actividade pedagógica de qualquer docente.

1.2. Segundo Tema: Adequações Curriculares

No quadro seguinte apresentamos os resultados relativos ao tema Adequações Curriculares o qual é composto por cinco categorias com um total de 204 unidades de registo. Destaca-se, em primeiro lugar, a Incidência das Adequações Curriculares com maior número de referências, seguida da Percepção dos professores face à aplicação de Adequações Curriculares; da Percepção sobre a atitude dos alunos, sem NEE, face às

Adequações Curriculares dos alunos com NEE; da Elaboração de Adequações Curriculares e por último, do Conceito de Adequação Curricular.

Quadro 6. Resultados do 2º tema

2º TEMA: ADEQUAÇÕES CURRICULARES							
CATEGORIAS	UR	%	SUB-CATEGORIAS	UR	%	INDICADORES	Fq. UR
CONCEITO DE ADEQUAÇÃO CURRICULAR	25	12,3	REDUÇÃO DO PROGRAMA	3	12	Adapto o Currículo normal retirando o que não é essencial p/o 3º ciclo	3
			FLEXIBILIZAÇÃO DO CURRÍCULO	8	32	Flexibilizar o currículo imposto pelo Ministério da Educação	5
						Adaptar às dificuldades da criança/jovem	2
						É fundamental haver continuidade pedagógica para uma melhor gestão dos conteúdos	1
			FORMA DE OS ALUNOS C/NEE FAZEREM A ESCOLARIDADE	14	56	Sem adequações curriculares, os alunos com NEE não atingem os objectivos	6
						Há uma componente prática mais acentuada para estes alunos	5
						Faço adequações curriculares porque a aluna c/NEE tem muitas dificuldades em fazer o mesmo que os outros	3
ELABORAÇÃO DE ADEQUAÇÕES CURRICULARES	26	12,8	EXPERIÊNCIA NA ELABORAÇÃO DE ADEQUAÇÕES CURRICULARES	15	57,7	Foi a 1ª vez que elaborei uma adequação curricular. Nunca tinha precisado	1
						Este ano estou a fazer adequações curriculares p/a aluna c/NEE	2
						Faço uma planificação diferente para a aluna c/NEE	5
						Já elaborei adequações curriculares várias vezes consoante as problemáticas dos alunos	7
			PLANEAMENTO COLABORATIVO DAS ADEQUAÇÕES CURRICULARES	3	11,5	Fiz com a orientação de colegas do departamento com experiência em adequações	1

O Currículo e as NEE
- Práticas de Adequação Curricular no 3º Ciclo -

						Fiz com a colaboração da colega de Ed. Esp. E do CT que já conheciam o caso	1						
						Negoceio com os alunos a proposta de planificação para os alunos com NEE	1						
						PLANEAMENTO INDIVIDUAL DAS ADEQUAÇÕES CURRICULARES	8	30,8	Elaborei o doc. sozinha. Nunca tive a colaboração do grupo	6			
									Nunca se pensou, em grupo disciplinar, na realidade dos alunos com NEE da escola	2			
						INCIDÊNCIA DAS ADEQUAÇÕES CURRICULARES	93	45,6	SIMPLIFICAÇÃO E REDUÇÃO DE OBJECTIVOS E CONTEÚDOS	17	18,3	Simplifico os objectivos e conteúdos	5
												É essencial adequar os conteúdos ao aluno com NEE	4
												Faço adequações ao nível dos conteúdos da oralidade, da escrita e da leitura	2
												Não exijo tanto em alguns conteúdos	4
												Retiro conteúdos que considero menos importantes p/a aluna c/NEE	2
									SUBSTITUIÇÃO DOS CONTEÚDOS POR OUTROS	7	7,5	Substituo conteúdos por outros mais adequados	2
Faço adequações ao nível dos conteúdos não desvirtuando os objectivos gerais de ciclo	3												
Faço uma planificação partindo dos interesses dos alunos para depois os canalizar para outros conteúdos do programa	2												
ADEQUAÇÕES NAS METODOLOGIAS DE ENSINO	22	23,7	Faço adequações ao nível dos meios de acesso ao currículo	1									
			Adequo estratégias, materiais e a própria metodologia de sala de aula	5									
			Solicito uma maior participação da aluna	4									
			Peço trabalhos extra aula	2									
			Faço trabalho a pares	4									
			Aplico actividades de interacção entre grupos	3									
			Passo mais vezes pelo lugar da aluna e vou-lhe dando	2									

O Currículo e as NEE
- Práticas de Adequação Curricular no 3º Ciclo -

INCIDÊNCIA DAS ADEQUAÇÕES CURRICULARES (CONT.)					dicas		
					Faço pequenas sessões individuais, no final da aula, com os alunos com NEE	1	
			ESPECIAL ATENÇÃO AO CLIMA EMOCIONAL	6	6,5	Dou reforço positivo à aluna com NEE	6
			ADEQUAÇÕES NA AVALIAÇÃO EM GERAL	19	20,4	Faço adequações curriculares ao nível da avaliação	13
						É essencial adequar a avaliação ao aluno c/ NEE	6
			ADEQUAÇÃO NOS INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO	16	17,2	Avalio as mesmas competências mas de uma forma mais acessível	5
						Adequo os testes ao nível da formulação de questões e do tempo de duração	10
						Dou testes com consulta, quando necessário	1
			ADEQUAÇÕES NOS CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO	6	6,5	Dou maior cotação nas questões mais simples e menor nas questões mais complexas	3
						Por vezes dou-lhes o mesmo teste e faço uma avaliação diferente	1
Aplico testes diferentes com critérios de correcção mais adaptados	2						
PERCEPÇÃO SOBRE A ATITUDE DOS ALUNOS, SEM NEE, FACE ÀS ADEQUAÇÕES CURRICULARES DOS ALUNOS COM NEE	27	13,2	NÃO-ACEITAÇÃO DE ADEQUAÇÕES NA AVALIAÇÃO PELOS RESTANTES ALUNOS	6	22,2	Os alunos, sem NEE, têm dificuldade em aceitar que os alunos c/NEE tenham instrumentos de avaliação diferentes	3
						Os outros alunos têm dificuldade em aceitar que os alunos c/NEE tenham tempos de avaliação diferentes	3
			REJEIÇÃO DE INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO DIFERENTES PELOS ALUNOS C/NEE	7	25,9	Os alunos c/NEE Têm dificuldade em aceitar a sua diferença e em aceitar que a sua avaliação seja diferente	4
						Os alunos c/NEE querem fazer o mesmo teste que os outros	3
			REACÇÃO DOS ALUNOS ÀS ACTIVIDADES PROPOSTAS	14	51,9	Os colegas são colaboradores nas actividades propostas	6
						Os colegas sabem que a F. tem testes diferentes	5

O Currículo e as NEE
- Práticas de Adequação Curricular no 3º Ciclo -

						Por vezes há reacções negativas por parte dos colegas	3
PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES FACE À APLICAÇÃO DE ADEQUAÇÕES CURRICULARES	33	16,2	VANTAGENS DA APLICAÇÃO DE ADEQUAÇÕES CURRICULARES	18	54,5	Acompanhar o currículo próximo do que é o normal	3
						Não conseguiria de outra forma	3
						Melhora a auto-estima dos alunos com NEE	3
						Aumenta a sua motivação	2
						Melhora as relações interpessoais	2
						O aluno com NEE sente-se como "igual" aos outros	3
						Promove maior sucesso escolar na generalidade dos alunos da turma	2
	CONSTRANGIMENTOS DA APLICAÇÃO DE ADEQUAÇÕES CURRICULARES	15	45,5	Tudo depende das características dos alunos que temos à nossa frente	3		
				Nesta turma é muito difícil aplicar adequações curriculares	1		
				É difícil de implementar algo de diferente com um aluno	1		
				O professor não tem disponibilidade para a aluna com NEE	2		
				A turma tem 22 alunos e torna-se complicado fazer coisas diferentes com a aluna com NEE	1		
				A turma tem muitos repetentes	1		
				Os alunos têm atitudes pouco adequadas	1		
				Têm idades muito díspares, é uma turma que exige muito do prof.	1		
Nem todos os casos são bem sucedidos	2						
Quando os alunos apresentam problemas de comportamento graves pode, até, ser perigoso	1						
A aluna é pouco assídua às aulas de apoio	1						

Da análise dos resultados, verifica-se que os professores participantes revelam conhecimento sobre o *Conceito de Adequação Curricular*, definindo-o como uma forma de flexibilização do currículo; uma redução do programa, sem desvirtuar as competências finais de ciclo, dando especial relevo à ideia de que só recorrendo a adequações curriculares é que os alunos com NEE conseguem realizar a escolaridade obrigatória. Com efeito as entrevistas mostram que os professores consideram que, sem adequações curriculares os alunos com NEE não atingem os objectivos e, por isso, é necessário flexibilizar o currículo comum.

Essas adequações consistem, segundo os entrevistados, na introdução de uma componente prática mais acentuada para estes alunos ou na eliminação daquilo que não é essencial. Embora com menos expressão, mas não menos importante, um professor refere o quanto é fundamental haver continuidade pedagógica para uma melhor gestão dos conteúdos. Alguns registos dos entrevistados, a título de exemplo:

“É uma adaptação que eu faço do currículo normal, em que vou retirando aquilo que considero que não é tão essencial, é supérfluo talvez (...). (...) vou retirando conteúdos que acho que não são tão importantes e há uma componente prática que é mais acentuada” P2;

“É pegar no currículo e, (...) adaptá-lo às dificuldades da criança/jovem” P4;

“(...) em relação ao currículo imposto pelo ME nós temos que flexibilizá-lo ou seja, nós sabemos que no final de ciclo nós queremos atingir todos aqueles objectivos mas o “como” é que depende, por isso é que é muito importante haver uma continuidade pedagógica ou seja, se o professor tiver aquele aluno durante os 3 anos do 3º ciclo, aí o professor pode planificar a longo prazo pois, pode dar determinado conteúdo mais demoradamente àquele aluno porque, sabe que mais tarde ele vai atingir aquilo que os outros atingiram em menos tempo” P7;

“De outra maneira não conseguiriam desenvolver as suas competências” P5;

“(...) caso contrário não teriam hipóteses de evoluir dentro das suas capacidades” P6;

“Doutra maneira não conseguiriam acompanhar o currículo normal” P2;

“(...) pois, de outra forma não chegarão lá” P1.

Neste sentido, podemos constatar que, de uma maneira geral, todos os participantes têm uma noção clara deste conceito e que tal como Rodrigues (1997), entendem-no como o conjunto das alterações, modificações e ou transformações a introduzir no currículo comum, com vista à sua adequação, quer ao contexto local, quer às necessidades educativas dos alunos. Também Landiver (1993) e Correia (1997) comungam desta ideia de “introduzir no sistema as modificações apropriadas” que poderão ser ao nível dos meios de acesso ao currículo e/ou ao nível dos elementos básicos do currículo. Estamos assim, perante professores que defendem respostas efectivas, face à inclusão de alunos com NEE na escola regular, onde a adequação curricular é vista como uma acção de melhoria quer dos conteúdos curriculares a transmitir a estes alunos, quer do ponto de vista do desenvolvimento de competências dos mesmos tendo em vista a conclusão da escolaridade obrigatória (Gonzalez, 2002).

No que se refere à *Elaboração de Adequações Curriculares* os participantes no estudo sublinham a sua experiência na elaboração de adequações curriculares, bem como o seu planeamento individual e colaborativo. Relativamente à experiência na elaboração de adequações curriculares, subcategoria com maior expressão, a maioria dos docentes revela ter bastante experiência desta prática, depreendendo-se que, sempre que têm alunos com NEE que necessitam desta medida, ela é pensada e accionada de acordo com as problemáticas dos alunos. Apenas um professor afirmou ser este o 1º ano em que teve necessidade de fazer uma adequação curricular. Alguns registos dizem-nos isso mesmo:

“Já elaborei várias adequações consoante as problemáticas dos alunos que tive”. P4, P2;

“Só fiz, agora, para a F., (...) foi a primeira vez que me vi defrontada com esta necessidade” P1;

“Sim já fiz, ao nível dos conteúdos, dos objectivos, das metodologias e também da avaliação” P6;

“Já fiz várias vezes e em vários anos. Tenho a F. mas também tenho outros alunos, (...) com adequações” P5

Estes indicadores são reveladores da cultura de escola, face aos alunos com NEE, salientando a filosofia de uma escola para todos perspectivada como um desafio no qual as respostas às diferenças e particularidades, de cada sujeito devem ser encaradas como uma constante (Hegarty in Rodrigues 2006). Pelas afirmações constantes nas entrevistas, os professores deste estudo parecem revelar espírito de “caminhada” no sentido de cada vez mais e melhor conceber medidas adequadas com vista a alcançar resultados de qualidade para todos os alunos. (Rodrigues, 2006)

Em termos do planeamento do documento de adequação curricular, verifica-se uma acentuada falta de cooperação do grupo disciplinar, substituída pelo trabalho/planeamento individual. Assim, a maioria dos entrevistados elabora os documentos sozinho, sem a colaboração do grupo e, em alguns casos, refere mesmo que nunca se pensou, em grupo disciplinar, na realidade dos alunos com NEE da escola. As exceções são um professor que refere ter tido orientação de colegas do departamento, com experiência em adequações; um outro que teve a colaboração da colega de educação especial e do CT, que já conheciam o caso; e, por último, um professor que diz fazer a sua proposta de planificação negociando com os alunos a partir dos seus interesses e/ou pontos fortes e com o CT. Ilustramos através de alguns registos:

“Geralmente faço sozinha, no grupo nunca falamos destas questões, de adequações curriculares, nem nunca se pensou na realidade dos alunos com NEE na escola” P5;

“Faço sempre sozinha. Cada professor faz aquilo que considera mais adequado para a aluna. Não há cooperação do grupo nem do departamento” P2;

“Normalmente sou eu mas, todos falamos nos alunos, (...) eu é que tenho, na minha mão, o programa e o plano que levo para a aula e negoceio com os alunos, faço-lhes propostas até para ver com o que é que eles se identificam mais, não em termos de conteúdos mas de estratégias de acção (...). Parto de coisas que eles gostam e depois “puxo a brasa à minha sardinha” mas, começo sempre por um espaço de motivação para eles se identificarem” P7.

“Fiz com alguma orientação de colegas do departamento que já tinham feito em anos anteriores” P1;

“(...) o meu trabalho foi feito com a colaboração da colega de ensino especial e dos colegas do CT que já conheciam o caso” P4

De facto, estes indicadores não estão de acordo com as orientações preconizadas pela literatura, uma vez que, para a maior parte dos autores, uma adequação curricular deve ser entendida como um projecto de inovação que afecta não só o currículo mas também as estruturas organizativas da escola e a actuação do docente implicando um projecto de mudança para a melhoria das práticas (Gonzalez, 2002). Colaborar, cooperar ou trabalhar em equipa são conceitos que nos reportam para a natureza de um trabalho em conjunto, entre duas ou mais pessoas, e que pressupõe a partilha de experiências, conhecimentos e saberes-fazer que podem resultar em tomadas de decisão muito mais ricas (Silva 2002).

Do ponto de vista do trabalho cooperativo, relativo à elaboração de adequações curriculares no seio da estrutura de grupo disciplinar, este é pouco observável neste estudo. Por outro lado, a maioria dos professores tem uma vasta experiência na concepção deste documento e é possível colocar a hipótese que a discussão sobre o assunto em CT seja, por si só, suficiente. Não deixamos, no entanto, de realçar que a responsabilidade da construção de uma escola para todos (Declaração de Salamanca, 1994) deve ser o grande objectivo de todos os professores, criando espaços de reflexão e partilha no sentido “de abrir caminhos a geometrias curriculares” conducentes ao sucesso educativo de todos os alunos (Sousa, 2010).

Da incidência das adequações curriculares, os professores realçaram vários níveis de AC, que passamos a enumerar por ordem de quantificação de UR. Assim, a adequação nas metodologias de ensino foi a forma de adequação mais referida, seguida da adequação na avaliação em geral. Outras formas de adequação consideradas são: a simplificação e redução de objectivos e conteúdos, a adequação nos instrumentos de avaliação, a substituição dos conteúdos por outros e ainda as subcategorias, não menos importantes, das adequações nos critérios de avaliação e a especial atenção ao clima emocional.

Partindo da ordem pela qual as subcategorias nos são apresentadas no quadro 6, os participantes consideram ser essencial adequar os conteúdos ao aluno com NEE bem como retirar conteúdos considerados menos importantes; simplificar e não exigir tanto em alguns conteúdos. Transcrevemos alguns excertos das entrevistas que confirmam isso mesmo:

“Relativamente a esta aluna o que eu fiz foi, em alguns conteúdos, não peço tanto, não exijo tanto e retiro aquilo que considero menos importante (...)
P1;

“Tenho que adequar ao nível dos conteúdos (...) e ao nível dos objectivos, é evidente que não posso ter objectivos tão alargados para estes meninos”
P6;

“(...) é a todos os níveis, nós vamos ter que simplificar um pouco aquilo que pretendemos, quer nos objectivos, conteúdos, a extensão do texto tem que ser menor, (...) P2;

“Faço AC ao nível dos conteúdos (...) não desvirtuando (...) os objectivos gerais de ciclo” P5;

“(...) já fiz diferentes adequações consoante as tipologias de problemáticas dos alunos”. P4

Como se constata, estamos perante profissionais que revelam uma atitude consciente daquilo que deve ser feito face às NEE de determinado aluno. Estas práticas vão ao encontro da perspectiva de vários autores que defendem a introdução, no sistema, das modificações apropriadas com vista ao sucesso educativo dos alunos (Correia, 1997, Rodrigues, 1997, Gonzalez, 2005). Estes indicadores representam assim, a prática de adequação curricular nos elementos básicos do currículo ao nível dos objectivos e conteúdos que, de acordo com Leite, (2005) podem consubstanciar-se em adequações curriculares individuais como resposta às NEE de um determinado aluno se não colocarem em causa as competências gerais de ciclo. Podemos concluir que, no caso concreto deste estudo, os professores participantes têm uma noção clara sobre os conceitos ligados à construção de uma escola para todos, sabem que é necessário recorrer a adequações curriculares e afirmam fazê-las tendo em vista a individualidade dos alunos e o seu sucesso educativo. Como ideia chave podemos concluir

que é o currículo que se adapta às necessidades dos alunos e não o contrário. (Declaração Salamanca, 1994, in Sousa, 2010)

Em termos da subcategoria *Substituição dos conteúdos por outros*, apenas dois professores referem que substituem alguns conteúdos por outros mais adequados, embora possamos interpretar como substituição de conteúdos quando três professores nos referem que fazem adequações ao nível dos conteúdos sem desvirtuar os objectivos gerais de ciclo. Temos ainda dois participantes que constroem uma planificação partindo dos interesses dos alunos para depois os canalizar para outros conteúdos do programa. Alguns exemplos de excertos das entrevistas:

" (...) é preciso diferenciar caminhos fazendo coisas mais simples em relação a determinado conteúdo ou então é preciso substituí-lo por outro mais adequado". P6

"Faço AC ao nível dos conteúdos (...) não desvirtuando (...) os objectivos gerais de ciclo" P5;

"(...) negoceio com os alunos, faço-lhes propostas até para ver com o que é que eles se identificam mais, (...). Parto de coisas que eles gostam e depois "puxo a brasa à minha sardinha" mas, começo sempre por um espaço de motivação para eles se identificarem" P7.

Estes excertos das entrevistas vão ao encontro das ideias de Rodrigues (2007), o qual defende a introdução de algumas modificações no currículo comum podendo conter desde pequenos cortes, acrescentos ou alterações que levem os alunos a realizar aprendizagens significativas conducentes ao sucesso.

A Adequação na Metodologia de Ensino é sem dúvida a prática de AC a que os professores mais recorrem que, de acordo com a revisão da literatura que fundamenta este estudo se enquadra, como já afirmamos, nas adequações dos elementos básicos do currículo que diz respeito aos objectivos, conteúdos, metodologias, actividades ou avaliação. Afirmam de uma maneira geral que adequam as actividades, os materiais e a própria organização dos alunos, recorrendo a estratégias como o trabalho de pares e aplicação de actividades de interacção entre grupos, de forma a favorecer

uma maior participação da aluna com NEE. A título de exemplo, transcrevemos alguns excertos:

"(...) Uns têm necessidade só ao nível da avaliação, outros temos que esmiuçar mais ao nível das metodologias, dos instrumentos de trabalho que por vezes têm de ser diferentes dos colegas, (...) tem que se prolongar o tempo para a realização de exercícios." P4;

"Temos que criar actividades que vão de encontro àquilo que eles conseguem fazer, temos que "puxar" mais por eles (...). (...) Dando-lhes actividades diversificadas conseguem acompanhar muito bem." P6;

"(...) Discretamente vou passando mais pelo lugar da aluna e olhando melhor para o seu caderno, vou-lhe dizendo "estás-te a esquecer disto ou daquilo, (...) há sempre um colega que, espontaneamente, se propõe ajudar e isso é muito importante porque às vezes, estes colegas, fazem um trabalho de grande mérito" P7;

"Dependendo do caso assim tem que se fazer, (...) adaptação de materiais, da própria metodologia de sala de aula, dos manuais, dos testes, (...) tudo o que diz respeito às condições de acesso ao currículo" P7

Através do conteúdo destes excertos podemos interpretar que os professores praticam, na generalidade, adequações que os teóricos definem como "não significativas" operacionalizadas através das modificações introduzidas nas diferentes áreas da programação e que não desvirtuam as aprendizagens básicas, do currículo oficial, bem como os objectivos gerais de ciclo. Este tipo de adequação afecta essencialmente a metodologia, muito embora, como se tem verificado também pode afectar, de forma pouco significativa, a avaliação, a selecção de objectivos e critérios, bem como a sua sequencialização (Gonzalez, 2005).

As *adequações curriculares* ao nível da avaliação incidem em processos gerais de avaliação, nos instrumentos de avaliação e nos critérios usados para avaliar. Assim, podemos constatar que todos os entrevistados recorrem a *adequações na avaliação em geral* considerando-as como essenciais para o aluno com NEE, com forte incidência no tipo de instrumentos de avaliação a propor, sendo a adequação dos testes ao nível da formulação das questões e do tempo de duração os factores

preponderantes. Estes dados podem ser confirmados no ponto seguinte relativo à análise dos planos educativos que integram o PEI. Destaca-se ainda o recurso às adequações nos critérios de avaliação que, de uma maneira geral, se reflectem nas cotações das questões conforme a sua complexidade. Alguns exemplos de afirmações:

“(...) depois vem os testes já mais adaptados àquele aluno. (...) os alunos que eu tenho são mais diferenciados na maneira como eu avalio o teste ou seja, dou mais cotação em questões mais simples e menos nas questões mais complexas (...) P7;

“(...) faço adequações na avaliação (...), em termos da cotação das perguntas, da nota dela e do tempo de realização. Quando vejo que está a ter mais dificuldades permaneço mais junto dela e algumas vezes tem necessidade de fazer os testes com consulta (...)” P1;

“Optei, neste 2º período, por adaptar apenas a avaliação e ver como é que ela reage” P4;

“(...) Abordo os pontos da matéria, muitas vezes, de uma maneira superficial, com testes diferenciados e com mais tempo para a resolução dos mesmos (...). Tem que se encontrar uma maneira mais acessível para estes miúdos”. P5

Os excertos reflectem que os professores entrevistados, têm ideias claras sobre as alterações a introduzir no processo de avaliação dos alunos com NEE. Salientamos o maior recurso à alteração do tipo de prova/teste de avaliação privilegiando a diferenciação nos critérios de correcção. A duração, na perspectiva do tempo de realização de provas, também é referida como factor a aplicar tendo por objectivo uma melhor organização das respostas por parte dos alunos uma vez que, apresentam dificuldades a nível dos mecanismos perceptivos necessários à apreensão, memorização e generalização da informação ou ainda ao nível motor com reflexos morosos na escrita necessitando assim de mais tempo (Madureira e Leite, 2003).

Os professores também referem dedicar *Especial Atenção ao clima Emocional*, procurando proporcionar momentos de reforço positivo, sempre que são evidenciados progressos, contribuindo assim para uma melhoria quer da autoconfiança, quer da auto-estima dos alunos com NEE.

Sintetizando, a *Incidência das Adequações Curriculares*, praticadas pelos professores entrevistados, recaem de uma maneira geral, nas adequações ao nível dos elementos básicos do currículo modificando o que é necessário em termos dos objectivos, conteúdos, metodologias, actividades e processo de avaliação. Salientamos as práticas de flexibilidade do currículo e diferenciação curricular, na medida em que não seria possível diferenciar se não houvesse esta abertura curricular (Madureira e Leite, 2003).

Assim, estamos perante a prática de adequações curriculares “pouco significativas” (Gonzalez, 2005), afectando com maior relevo a metodologia e a avaliação em geral sem contudo, deixar de tocar nas AC significativas com a introdução de ligeiras alterações, necessárias, ao nível dos objectivos e conteúdos sem que estas afectem as aprendizagens básicas e fundamentais do currículo comum.

Relativamente à categoria *Percepção sobre a atitude dos alunos sem NEE, face às Adequações Curriculares dos alunos com NEE*, os professores realçaram a atitude positiva dos alunos sem NEE, em relação às actividades propostas gostando, estes, de ajudar e ou colaborar com os seus colegas com NEE. Contudo, por vezes, manifestam alguma dificuldade em aceitar que os alunos com NEE tenham instrumentos e tempos de avaliação diferentes. Por sua vez, esta medida, nem sempre é bem aceite pelos próprios alunos com NEE reagindo, porventura, à diferença de tratamento. Ilustramos com algumas citações:

“(...) há sempre um colega que espontaneamente se propõe ajudar e isso é muito importante (...) fazem um trabalho de grande mérito ao lado daquele ou daquela colega”. P7;

“Ela está perfeitamente integrada na turma e os colegas aceitam bem todas as actividades propostas, são colaborantes”. P2;

“Já aconteceu, por vezes, haver um ou outro aluno que pergunta porque é que “fulano (a)” faz uma ficha diferente, mais fácil, e o nosso é mais difícil mas, não noto reacções negativas até porque explico-lhes sempre que nem todos conseguimos realizar as mesmas coisas da mesma maneira, há sempre pessoas com mais dificuldades para quem temos que diferenciar algumas coisas. Tento que eles percebam e que não coloquem em causa os alunos com NEE”. P4;

“Os alunos com NEE, por vezes, têm dificuldade em se aceitarem, é-lhes dado um direito (...) mas é visto como “eu sou diferente” e já me tem acontecido de eles rejeitarem um teste diferente e quererem fazer igual aos outros”. P2;

“Muitas vezes não se aceitam muito bem” P5

No que se refere à *Percepção dos Professores face à aplicação de Adequações Curriculares*, os entrevistados evidenciam ser muito vantajoso do ponto de vista da promoção do sucesso educativo dos alunos, muito embora, também refiram alguns constrangimentos que apresentaremos em seguida. Enquanto vantagens, constata-se que, com a aplicação de AC, os alunos conseguem acompanhar o currículo, melhorar a sua auto-estima e motivação, sentirem-se como “iguais” aos outros. Realçam a promoção de maior sucesso escolar na generalidade dos alunos da turma. Apenas alguns registos:

“Conseguir que o aluno acompanhe o currículo próximo do que é o currículo normal porque, de outra maneira não conseguiria” P2;

“Muitas vezes a aplicação de medidas diferenciadas, para determinado aluno, torna-se vantajosa para toda a turma porque, (...) acabam por perceber melhor as coisas e ultrapassar certas dúvidas. Portanto, verifica-se uma maior promoção do sucesso escolar na generalidade dos alunos” P5;

“(...) acho que para a auto-estima do aluno é muito importante, se ele (a) se sentir como os outros ele (a) faz”. P7

Em termos dos constrangimentos da aplicação de AC, salientam a questão de haver sucesso ou não, em função das características dos alunos que têm à frente ou seja, conforme as características do grupo turma, do tipo de problemática e do grau de necessidades do aluno assim, o sucesso educativo, será melhor ou pior conseguido. Também referem a falta de disponibilidade para com os alunos com NEE, no decorrer da aula, bem como a grande heterogeneidade de idades quando há muitos alunos repetentes, como dificuldades na gestão da sala de aula. Alguns registos:

“(...) tudo depende das turmas que nós temos. Naquela turma é difícil de implementar algo de diferente com um aluno, também devido à falta de disponibilidade por parte do professor (...), a turma tem 22 alunos e torna-se

muito complicado (...) até porque a turma tem um grau de repetências elevado, atitudes pouco adequadas e portanto não há muito espaço/tempo para me dedicar à aluna. (...) Há meninos com 15 e 16 anos quando a idade normal, para o 7º ano, é de 12/13 anos. (...) a F. precisa muito da minha ajuda e nem sempre isso é possível". P1;

"(...) tenho casos que para além das dificuldades que o aluno traz, há toda uma desestrutura pessoal como a má educação ou outros comportamentos fazendo com que, por vezes, em vez de tornar a turma disciplinada a torna indisciplinada. É um elemento com necessidades mas, às vezes os colegas vêem que é um menino diferente e dão-lhe o devido desconto, outras vezes não e pode ser perigoso" P7.

Os excertos apresentados projectam-nos para muitos dos problemas reais, vividos nas nossas escolas, em que os critérios de constituição de turmas, de uma maneira geral e daquelas que comportam alunos com NEE, em particular, muitas vezes, não são respeitados. O Decreto-Lei nº 3 de 7/1 de 2008 refere no seu artigo 12º ponto 2 que, "o PEI constitui o único elemento válido para efeitos de distribuição de serviço docente e não docente e constituição de turmas, (...)". Por sua vez o Despacho Normativo nº 14026/2007 de 3/7 refere no ponto 5.4 que "as turmas com alunos com NEE resultantes de deficiências ou incapacidade comprovadamente inibidora da sua formação de qualquer nível de ensino são constituídas por 20 alunos, não podendo incluir mais de 2 alunos nestas condições". Assim sendo, o Programa Educativo Individual (PEI) é o documento aglutinador de todas as medidas imprescindíveis na promoção do sucesso educativo de determinado aluno, e isso deve ser respeitado o que nem sempre acontece. Por outro lado, face à realidade que se nos apresenta, os alunos devem ser o referente central em torno do qual o professor deve organizar a gestão do currículo e da sala de aula. Devem ser equacionadas características essenciais da população escolar (como o enquadramento familiar, sociocultural e condições económicas, a pertença cultural, o nível etário e modos de pensamento e ainda as características individuais) na sua diversidade plural, de modo a podermos regular todo o processo de ensino que vai integrar toda uma "lógica de adequação curricular" (Roldão, 1999).

Assim, relativamente ao 2º tema deste estudo, *Adequações Curriculares*, podemos concluir que os professores revelam conhecimento sobre o *Conceito de Adequação Curricular* e que o recurso a esta prática é visto como uma acção de melhoria dos conteúdos curriculares a transmitir aos alunos com NEE, bem como do desenvolvimento de competências dos mesmos como resposta às diferenças e particularidades de cada um, tendo em vista a conclusão da escolaridade obrigatória (Gonzalez, 2002).

Todavia, verifica-se uma acentuada falta de cooperação do grupo disciplinar em detrimento do trabalho/planeamento individual aquando do planeamento e elaboração do documento de AC muito embora, a maioria dos professores revele ter uma vasta experiência na concepção deste documento e daí podermos concluir que a discussão sobre o assunto em CT é por si só suficiente. Sugerimos contudo, a criação de espaços de reflexão e partilha no sentido de se encontrarem “geometrias curriculares adequadas”, conducentes ao sucesso educativo de todos os alunos (Sousa, 2010).

As adequações curriculares dos professores são essencialmente de carácter pouco significativo, incidindo na metodologia/actividades e na avaliação em geral mas também ao nível de alguns objectivos e conteúdos, sem no entanto, desvirtuar as aprendizagens básicas, do currículo oficial, bem como os objectivos gerais de ciclo.

Concluimos também que, com a aplicação de AC, os alunos conseguem fazer um percurso escolar mais próximo do que é normal, melhorar a sua auto-estima e motivação, sentirem-se como “iguais” aos outros verificando-se, também, uma maior promoção do sucesso escolar na generalidade dos alunos da turma.

1.3 Terceiro Tema: Serviços de Educação Especial

O terceiro e último tema deste estudo, como se pode observar no quadro seguinte, é composto por duas categorias: Programa Educativo Individual (PEI) e Percepção dos Professores sobre o núcleo de Educação Especial (EE) totalizando 52 unidades de registo distribuídas por quatro subcategorias, com especial destaque para a Articulação do Docente de Educação Especial com o Conselho de Turma.

Quadro 7. Resultados do 3º tema

3º TEMA: SERVIÇOS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL							
CATEGORIAS	UR	%	SUB-CATEGORIAS	UR	%	INDICADORES	Fq. UR
PROGRAMA EDUCATIVO INDIVIDUAL (PEI)	15	28,8	ELABORAÇÃO DO PEI	8	53,3	O PEI é elaborado em CT e todos os anos é reformulado e ou reavaliado	5
						Considero o PEI como um trabalho interdisciplinar	1
						É a docente de EE que elabora o PEI	2
			COORDENAÇÃO DO PEI	7	46,7	A coordenação do PEI é da responsabilidade da DT juntamente com a Ed. Especial	5
						Cada prof. participa individualmente na coordenação do PEI através da adequação na sua disciplina	1
						A prof. de EE coordena a operacionalização do PEI em CT	1
PERCEÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE O NÚCLEO DE EE	37	71,2	ARTICULAÇÃO DO DOCENTE DE ED. ESPECIAL COM O CT	30	81	Existe EE na escola	6
						A prof. EE apresentou o caso, em CT, no início do ano	4
						A prof. de EE vai a todos os CT	4
						A prof. de EE está sempre disponível para ajudar os professores	8
						A prof. de EE recolhe as grelhas das várias adequações	1
						Sempre existiu, na escola, um trabalho articulado do CT com a EE e vice-versa	7
			DIFICULDADES, DOS PROFS, NA ACEITAÇÃO DO NOVO MODELO DE FUNCIONAMENTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	7	19	A docente de EE delega muita coisa no DT que deveria ser melhor articulado com a EE	1
						Há falta de informação/formação específica, dos DTs, sobre as NEE mais graves	1
						A articulação dos serviços funcionava melhor quando estava mais concentrada no prof. de EE	1
						O prof. de EE conhece melhor as necessidades do aluno	2
						O prof de EE dá-lhe apoio individualizado, dá-lhe mais atenção	2

Na categoria *Programa Educativo Individual (PEI)*, encontramos duas subcategorias que salientam a elaboração e coordenação do PEI que, de acordo com os indicadores apresentados mostram que apenas um professor considera a construção deste documento como um trabalho interdisciplinar tendo a maioria respondido que o PEI é elaborado em Conselho de Turma e que todos os anos é reformulado e ou reavaliado. Dois participantes referiram-se à docente de educação especial enquanto responsável pela sua elaboração. Verificamos aqui, alguma confusão de papéis: de facto, o PEI deve ser discutido, reflectido e trabalhado interdisciplinarmente no CT para que haja uma planificação coerente, adequada e com sequencialidade ao nível dos objectivos e conteúdos perante aquilo que se pretende para determinado aluno. Mas, depois dessa análise feita e recolhidas todas as informações/documentos parciais dos vários intervenientes no processo, cabe ao DT juntamente com o docente de EE e respectivo Encarregado de Educação dar forma ao documento aglutinador que é o PEI, indo assim ao encontro das orientações emanadas no diploma do regime educativo especial (Dec.-lei nº 3/2008 de 7/1) o qual salienta no seu artigo 10º, ponto 2 que “ o PEI é elaborado pelo DT, pelo docente de educação especial, pelos encarregados de educação” e outros técnicos sempre que se considere necessário.

Relativamente à coordenação do PEI, os professores revelam uma percepção mais acertada face ao decreto-lei nº 3 /3008 uma vez que a maioria responde que, esta tarefa cabe ao DT juntamente com a educação especial muito embora, o decreto se refira apenas ao DT. Alguns registos:

“(…) todos os alunos já traziam PEI mas é em CT que é elaborado e todos os anos é reformulado e ou reavaliado porque a criança cresceu, (…)” P7;

“O CT participou na elaboração do PEI. Quem o coordena é a DT em parceria com a colega do ensino especial” P4

A Percepção dos professores relativamente ao núcleo de Educação Especial é positiva e reveladora da existência de articulação pedagógica entre o CT e a docente de EE bem como da sua disponibilidade sempre que necessária.

“A relação das colegas de EE é de total colaboração. Fomos logo, no início do ano lectivo, inteirados da situação da F.” P4;

“A professora de EE está sempre presente em todos os CT (...), está sempre muito disponível.” P1

De facto, o docente do ensino regular pode ter uma visão mais abrangente do currículo em que se movimenta, enquanto o docente de educação especial terá outras experiências e competências específicas que lhe permitem dar sugestões ao nível das estratégias, metodologias, actividades, recursos, entre outras. Em suma, o docente de EE em articulação com o CT poderá ser fundamental na concretização de actividades ao nível da diferenciação pedagógica e da adequação de todo o processo às necessidades e características dos alunos com NEE (Leitão, 2006) in (Matos, 2010).

Por outro lado, são perceptíveis algumas dificuldades, de um dos professores, na aceitação do novo modelo de funcionamento da educação especial, referindo que a articulação dos serviços funcionava melhor quando estava mais concentrada no docente de EE uma vez que este conhece melhor as necessidades do aluno dando-lhe apoio individualizado, logo, mais atenção.

Verifica-se alguma resistência à mudança de práticas e responsabilidades apesar de ter conhecimento da nova lei.

“As colegas também são solícitas e disponíveis, vão aos CT, mas têm uma forma de agir um bocadinho diferente do que estávamos habituados. Estão a delegar muito nos DT certas coisas que, eu acho que onde há alunos com NEE mais específicas (...) é a colega de EE que contacta com o Encarregado de Educação e não o DT e aí acho que ainda não está bem coordenado. (...) o DT tem um papel que dantes não fazia mas ainda não se conseguiu bem essa coordenação, porque às vezes o DT sente-se inseguro por falta de material informativo e formativo mas nós sabemos que é de lei.” P7

Concluimos, contudo, tratar-se de um grupo de docentes, integrados num agrupamento vertical de escolas, onde as práticas relativas à inclusão de alunos com NEE passam essencialmente pela articulação de todo o trabalho, do CT, com a docente de EE reflectindo-se quer na elaboração quer na

operacionalização do PEI. Mais concluímos que, embora os professores defendam a inclusão, ela não é total uma vez que, evidenciam grandes reservas à inclusão das NEE graves ou muito significativas.

2. RESULTADOS DA ANÁLISE DOS DOCUMENTOS DE ADEQUAÇÃO CURRICULAR / PEI

Antes de analisar o PEI da aluna, consultámos o projecto curricular de turma (PCT), de modo a verificar se este documento incluía orientações específicas para a F. No entanto, não foi possível identificar aspectos específicos da intervenção com a aluna com NEE, provavelmente devido à existência do PEI.

Todavia, analisando o programa educativo individual (PEI) da F., percebe-se que as medidas educativas aplicadas são decorrentes do seu perfil de funcionalidade por referência à CIF-CJ (Classificação Internacional de Funcionalidade de Crianças e Jovens), o qual refere que a aluna “apresenta um funcionamento cognitivo inferior ao do seu grupo etário, dificuldades articatórias e dificuldades ao nível da memória visual e auditiva imediata”.

Com o objectivo de adequar o processo de ensino aprendizagem e promover o sucesso escolar da F. foram aplicadas as seguintes medidas educativas do artigo 16º, nº 2 do dec.-lei já referido:

a) Apoio Pedagógico Personalizado nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática para:

Reforço das estratégias utilizadas na turma aos níveis da organização, do espaço e das actividades;

Estímulo e reforço das competências e aptidões envolvidas na aprendizagem;

Antecipação e reforço da aprendizagem de conteúdos leccionados na turma;

Reforço e desenvolvimento de competências específicas

O documento salienta que a aluna é proposta para usufruir de apoio pedagógico personalizado, fora da sala de aula e em pequeno grupo e que com este apoio se pretende reforçar conteúdos e competências nas áreas em que a F. apresente maiores dificuldades, motivá-la para as aprendizagens escolares e melhorar a sua auto-estima. A professora de educação especial propõe-se desenvolver com a aluna um programa de reforço e desenvolvimento de competências específicas ao nível da escrita, da interpretação textual, do raciocínio lógico-matemático (cálculo e memorização) e da atenção.

b) Adequações Curriculares Individuais ao nível da:

Introdução de objectivos e conteúdos intermédios.

O documento orienta para a realização de adequações curriculares individuais em todas as disciplinas, com excepção de Educação Visual, Educação Tecnológica e Educação Física. Diz ainda que as adequações curriculares deverão consistir na simplificação e redução do currículo, principalmente na eliminação de itens, conteúdos ou temas, considerados de menor importância, ou seja, secundários, para o desenvolvimento das competências essenciais das diversas disciplinas, de modo a que a aluna utilize a maior parte do seu tempo em aprendizagens fundamentais e possa, assim, obter sucesso educativo mantendo a motivação para as aprendizagens escolares e melhore a sua auto-estima.

Diz ainda que, as adequações curriculares a introduzir nas diferentes disciplinas têm como padrão o currículo comum e não põem em causa a aquisição das competências terminais de ciclo (N.º 1 do artigo 18.º do DL 3/08).

Da análise dos documentos de adequação curricular, apresentados por professores de algumas disciplinas, destacamos as estratégias e recursos aplicados, bem como a diferenciação no processo de avaliação, aprofundada na alínea seguinte. Não incluímos aqui as adequações realizadas ao nível dos objectivos e conteúdos, porque não conhecemos suficientemente bem os programas das várias disciplinas do plano de estudos do 3º Ciclo, de

modo a podermos verificar em quais houve adequações e em que consistiram. Contudo, parece-nos não haver grandes alterações ao nível dos objectivos e conteúdos uma vez que não estão explanados, no documento, os objectivos e conteúdos intermédios.

Como podemos observar no anexo VI, face às NEE dos alunos, os professores adoptam uma grande diversificação de estratégias e actividades: estratégias de reforço com destaque para a atenção e ajuda individualizada e fichas de acompanhamento dos conteúdos abordados nas aulas; estratégias gerais que dizem respeito ao recurso de maior incidência no trabalho prático, repetição de actividades, formular questões e respostas escritas e copiar os exercícios do quadro; estratégias específicas com especial enfoque para as línguas como: leitura silenciosa e em voz alta, interpretar textos, ajudar na compreensão de questionários, fazer correspondência de frases, relacionar imagens e textos e desenvolver a expressão oral, entre outras.

Relativamente aos recursos, podemos constatar no anexo VI, cont.), que são também variados, conforme as necessidades do professor, face às exigências programáticas e previamente planificadas. Os docentes têm ao seu dispor recursos humanos, físicos/equipamentos e materiais adaptados.

c) Adequações no Processo de Avaliação

A aplicação desta medida, neste caso concreto, é aquela a que os professores mais recorrem como nos é dado a observar no quadro seguinte bem como nas propostas do PEI descritas mais abaixo.

Quadro 8. Análise das Adequações no Processo de Avaliação

A V A L I A Ç Ã O	DISCIPLINAS ENVOLVIDAS	Líng Port	Ing	Frc	Hist	Fis Qui	
	TIPO DE PROVA OU INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO						
	Perguntas com resposta curta e directa		X	X		X	
	Perguntas com resposta por associação ou combinação			X		X	
	Perguntas com reconhecimento de itens tipo V/F		X	X		X	
	Preenchimento lacunar com a chave		X	X		X	
	Observação directa do desempenho do aluno na aula		X	X	X		
	Com recurso ao mesmo teste dos colegas, mas com cotação apenas nas questões que contemplem os objectivos estabelecidos para o aluno		X		X		
	Testes adaptados ao perfil e características do aluno	X				X	
	FORMA OU MEIO DE COMUNICAÇÃO						
	Avaliação da expressão oral e escrita com predomínio da vertente oral			X			
	Avaliação da expressão oral e escrita com predomínio da vertente escrita					X	
	PERIODICIDADE						
	Testes ou trabalhos diários/semanais		X				
	Vários pequenos testes por período			X			
	DURAÇÃO						
	Mais tempo para a realização do teste			X	X		
	Teste Curto					X	
	LOCAL DE EXECUÇÃO DOS TESTES						
	Na sala de aula, acompanhada por outro docente					X	
Na sala de apoio, com a colaboração da professora de Educação Especial				X			
Na sala de aula acompanhada pelo professor da disciplina				X			

Salientamos que os professores recorrem sobretudo à alteração do tipo de prova com incidência nas: perguntas com resposta curta e directa, perguntas do tipo V/F e no preenchimento lacunar com chave.

Também é proposto, no PEI da aluna, que os testes contenham textos ou enunciados curtos e pouco complexos de modo a facilitar a sua leitura e compreensão. No que se refere à periodicidade e duração poderão ser variáveis e diferenciados em relação aos restantes alunos.

Sintetizando, podemos constatar que, de acordo com o perfil da F., as medidas propostas parecem adequar-se às suas necessidades muito embora se verifique, ao nível das orientações da medida de adequações curriculares, uma discrepância entre aquilo que é proposto "introdução de objectivos e conteúdos intermédios" e aquilo que é sugerido "simplificação e redução do currículo, principalmente na eliminação de itens, conteúdos ou temas". Porém, como já explicámos, não nos foi possível analisar e/ou observar estes aspectos.

No que diz respeito à aplicação de estratégias, actividades e recursos diferenciados e diversificados, conducentes ao progresso da aluna, podemos observar que são uma prática constante e aparentemente adequada, assim como o recurso à diferenciação no processo de avaliação. Também a medida de apoio pedagógico personalizado, organizado em parceria com o docente de educação especial, pode constituir um contributo para a consecução dos objectivos educativos/escolares da aluna.

3. RESULTADOS DAS OBSERVAÇÕES/AULAS

Neste ponto são apresentados os resultados da análise das seis observações naturalistas realizadas em contexto de sala de aula. Tendo em conta os objectivos do estudo, a informação recolhida foi analisada com base em 8 categorias que podemos agrupar do seguinte modo:

1. Organização da aula: a) período prévio; b) tópico da aula; c) exploração do tópico.

2. Comportamentos e atitudes do professor: a) face ao grupo; b) face ao aluno com NEE.
3. Comportamentos e atitudes dos alunos: a) em grande grupo; b) face ao aluno com NEE.
4. Comportamentos e atitudes do aluno com NEE.

O quadro seguinte resume os resultados obtidos. Como se pode constatar, todos os professores iniciam a sua aula com um ponto prévio, aproveitado de diferentes formas, para fazer chamadas de atenção, dar informações pertinentes, fazer a chamada de presenças, falar sobre o assunto da aula, escrever o sumário entre outros.

Todos definem também o tópico da aula a abordar e, na aula de Língua Portuguesa, o professor comunica ainda os objectivos do trabalho a realizar e o objecto da avaliação.

Na exploração do tópico, os professores usam essencialmente dois tipos de estratégias: a exposição oral, o questionamento e a realização de exercícios. A exposição oral é complementada com recurso ao quadro, exemplificando através do desenho e recorrendo às novas tecnologias, projectando uma síntese em PowerPoint.

O Currículo e as NEE
- Práticas de Adequação Curricular no 3º Ciclo -

Quadro 9 – Resultados Gerais das Observações Naturalistas

CATEGORIAS	História	Ed. Musical	Matemática	Língua Portuguesa	Geografia	Francês
PERÍODO PRÉVIO	Informações sobre horários e apoios para alguns alunos. Como DT chamou a atenção dos alunos para o estado de higiene em que deixaram a sala de aulas na última aula de Matemática. Escrita do sumário.	Escrita do sumário.	Admoestação pelo estado da sala; ordem para escreverem várias vezes 2 das regras da sala, como TPC. Escrita do sumário.	Criação de um momento para acalmia e relaxamento. Escrita do sumário. Ordem para alguns alunos mudar de lugar.	Conversa com os alunos acerca do tópico da aula.	Chamada em Francês. Escrita do sumário.
TÓPICO DA AULA	Funcionamento do regime democrático e vida quotidiana em Atenas (revisões).	Canção: o Marião.	Grandezas directamente proporcionais.	O cavaleiro da Dinamarca – figuras de estilo.	Latitude e Longitude.	Verbo Avoir (exercícios de revisões). Introdução aos adjectivos possessivos.
EXPLORAÇÃO DO TÓPICO	Perguntas ao grande grupo, sem indicação de quem responde.	Aquecimento da voz. Escrita da letra da canção no quadro. Solicitação para cantar em coro e com marcação de tempo.	Correcção do TPC no quadro; registo de quem fez TPC; Exercícios individuais sobre o tópico.	Definição dos objectivos, do trabalho a realizar e do objecto de avaliação. Incitamento ao trabalho. Leitura e exploração da obra por parágrafos. Recurso ao PC e vídeo-projector.	Exposição do tópico com recurso ao desenho da rede cartográfica, no quadro. Várias exemplificações de como se lêem as várias coordenadas de um ponto. Resolução de fichas. Uso de mnemónicas. Escrita dos conceitos no caderno.	Exercícios no quadro. Perguntas ao grande grupo, sintetizando em seguida. Escrita, no quadro, do verbo <i>avoir</i> . Conjugação do verbo em coro. Através do mesmo exercício, introduziu os adjectivos possessivos e ainda a “negativa e afirmativa”.
COMPORTAMENTOS E ATITUDES DO PROF. FACE AO GRUPO	Aceita e incentiva intervenções espontâneas dentro do tópico em estudo.	Solicita a participação do grupo; Favorece as escolhas pelos alunos (instrumentos).	Solicitação de voluntários para irem ao quadro; Não reage aos comportamentos desadequados; Tendência a centrar-se num único aluno e esquecer os outros; Não reage aos alunos que não trabalham.	Solicita a participação através da leitura em voz alta e de perguntas para exploração do sentido do texto; Controla a participação dos alunos.	Solicita a concentração e participação do grupo no desenvolvimento do raciocínio; Lança questões para o grande grupo, sem indicação de quem responde. Interage com os alunos de forma positiva e motivadora.	Perguntas ao grande grupo, sem indicação de quem responde; Solicita um voluntário para ir ao quadro. Aplica o trabalho em pares (dois alunos).
COMPORTAMENTOS	Participativos (respostas)	Participativos (na	Muito barulhentos e	Leitura em voz alta	Concentrados no	Participativos; muita

O Currículo e as NEE
- Práticas de Adequação Curricular no 3º Ciclo -

E ATITUDES DOS ALUNOS	adequadas e completamente de ideias com novas informações).	reprodução da canção em coro, na marcação do tempo e no acompanhamento instrumental).	pouco empenhados nas tarefas, quer em grande grupo, quer individuais.	por solicitação; Participação algo desorganizada nas respostas às perguntas da prof.	acompanhamento da explicação da matéria com recurso ao quadro; participação dos alunos mais desinibidos.	interacção, pertinente, com o professor.
COMPORTEAMENTOS E ATITUDES DO ALUNO COM NEE	Empenho em responder; Dá respostas incompletas; Estabelece relação entre o tópico em estudo e as suas experiências; Dá a sua opinião, quando solicitada;	Dificuldade em marcar o tempo da canção; Melhoria de resultados, quando fez a actividade em par com o colega; Solicita à prof. a repetição da actividade.	Pede ajuda ao prof. para resolver a dificuldade na resolução de um problema; Volta a ter dificuldades e aceita a ajuda de uma colega.	Resposta à prof.	Muito sossegada; passa os exercícios do quadro; empenhada em seguir o raciocínio da professora.	Empenhada em passar os exercícios do quadro e em responder às questões colocadas; põe dúvidas ao professor.
COMPORTEAMENTOS E ATITUDES DO PROF. FACE AO ALUNO COM NEE	Pede aos colegas que ajudem a completar as respostas; Dá feed-back positivo à intervenção espontânea e adequada. Complementa a intervenção da aluna, com informação relacionada; Pergunta-lhe a opinião sobre o comentário de um colega.	Correcção dos erros na marcação do tempo; Segunda correcção com recurso a percussão corporal, como apoio; Dá feed-back positivo quando a aluna melhora o desempenho.	Exemplifica a resolução do problema, em resposta à dificuldade da aluna; observa o modo como ela completa o trabalho, posteriormente.	Cuidado para não expor a aluna à turma, (a aluna não mostrou à vontade para ler em voz alta e a profª deu a vez a outro aluno, subtilmente).	A professora não interagiu directamente com a aluna com NEE.	Ajuda a aluna na conjugação do verbo <i>avoir</i> ; Preocupação constante em responder às dúvidas colocadas pela aluna; Observação do trabalho realizado no caderno.
COMPORTEAMENTOS E ATITUDES DOS RESTANTES ALUNOS FACE AO ALUNO COM NEE	É bastante apoiada pela colega de carteira.	Aceitam constituir par com a aluna com NEE e ajudam-na.	Uma colega ajuda espontaneamente a aluna com NEE.	A colega de carteira ajuda muito a aluna.	Os outros alunos colaboram com a aluna no sentido de a ajudar a ultrapassar as suas dificuldades. Tem boa relação com a colega de carteira e esta dá-lhe bastante apoio.	Os outros colegas interagem, positivamente, com a aluna. A colega de carteira ajuda-a muito.
SÍNTESE DA ADEQUAÇÃO AO ALUNO COM NEE	Perguntas directas ao aluno, ao longo da aula.	Actividade a par com um colega, após detecção da dificuldade.	Apoio individualizado, face a dificuldade específica.	Uma pergunta directa ao aluno com NEE.	Não houve interacção directa com a aluna.	Apoio individualizado, face a dificuldade específica; acompanhamento do raciocínio da aluna; observação dos exercícios no caderno.

Em síntese, as estratégias parecem ser pouco diversificadas, apesar de corresponderem a disciplinas tão diferentes entre si. Com efeito, a diversificação parece ocorrer sobretudo em relação aos recursos usados, os quais são próprios de cada disciplina (desenho no quadro, uso de mapas, em Geografia; uso do livro e do projector em Língua Portuguesa). Apesar da utilização pontual desses recursos, porém, o quadro continua a ser o recurso preferido (em 4 das 6 aulas observadas).

De salientar que, nas 6 aulas, a actividade é desenvolvida em grande grupo; em duas delas (Matemática e Geografia), o trabalho em grande grupo é seguido pela realização individual de fichas/exercícios escritos. Apenas na disciplina de Francês se verifica a ocorrência de trabalho a pares.

Em relação aos comportamentos e atitudes do professor face ao grupo/turma, verifica-se que a solicitação directa da participação dos alunos nas actividades em grande grupo surge em 5 das 6 aulas observadas, ocorrendo através da resposta ao questionamento directo do professor (História, Francês), da reprodução da canção (Música) e da leitura oral (Língua Portuguesa). Por outro lado, é de salientar que, em grande parte das aulas, o questionamento é feito para todos os alunos, sem indicação de quem deve responder, o que pode levar a que os alunos com mais dificuldades nunca respondam.

Para além da solicitação directa da participação dos alunos, na aula de História, é possível ainda verificar que o professor incentiva a participação espontânea, desde que dentro do tópico em debate.

No geral, os professores preocupam-se com a construção de um bom clima/ambiente pedagógico e os alunos mostraram-se interessados e motivados. Para tal, concorreram algumas preocupações de controlo do grupo, patentes nas observações.

Numa das aulas (Matemática), porém, essa preocupação com o controle do grupo não se verificou, mostrando o professor tendência para não reagir nem a comportamentos desadequados nem à inactividade dos alunos. Com efeito, o professor centrava-se sobretudo no aluno que lhe pedia ajuda, parecendo esquecer o resto do grupo. Nesta situação, o comportamento e

atitudes do professor não contribuíram para a criação de um clima de tranquilidade e trabalho.

Quanto aos comportamentos e atitudes dos alunos, estes mostraram-se, regra geral, participativos, interagindo com o professor em resposta ao questionamento ou por intervenção espontânea, acrescentando nova informação ao tópico em análise (ex: História). A excepção a este tipo de comportamentos foi a aula de matemática atrás referida, na qual se mostraram muito barulhentos e pouco empenhados na realização do trabalho, quer em grande grupo, quer individualmente. Se relacionarmos estes resultados com os dados apresentados na caracterização dos participantes no estudo, é possível verificar que esta disciplina era leccionada por um professor muito novo e com pouca experiência de ensino.

No tocante à aluna com NEE, os seus comportamentos e atitudes pautaram-se pelo cumprimento das actividades propostas, passando os exercícios do quadro e procurando responder sempre que solicitada (ex: Língua Portuguesa). Por vezes, coloca ela próprias questões (ex: Francês) e pede ajuda ao professor (ex: Matemática). As observações mostraram que a aluna se empenhava em seguir o raciocínio dos professores e colegas e em acompanhar o trabalho realizado em grande grupo (ex. História, Educação Musical, Geografia).

Durante as observações, a aluna revelou dificuldades em Educação Musical (marcar o tempo) e em Matemática. No entanto, interage com os colegas, aceita a sua ajuda e revela melhoria de resultados, em disciplinas mais específicas, quando o professor recorre a actividades a pares. A colega de carteira dá-lhe apoio contribuindo assim, para uma aprendizagem cooperativa de maior qualidade, estímulo e segurança.

Relativamente aos comportamentos e atitudes dos professores face a esta aluna, a maioria interagiu directamente com ela questionando-a e orientando-a para as respostas (ex: Francês), dando-lhe feedback positivo sempre que esta conseguia responder e demonstrar a ela própria que também era capaz (ex: História, Educação Musical). Houve algum cuidado, em determinadas disciplinas para, por um lado, "puxar" pela aluna mas, por outro, não a expor à turma sempre que verificavam pouca segurança da

parte da aluna (ex: Língua Portuguesa). Nota-se ainda o cuidado, por parte dos professores, em responder às dúvidas da aluna e em ajudá-la, sempre que esta mostra dificuldades (ex: História, Educação Musical, Matemática, Francês). Nas 6 observações realizadas, apenas numa delas não se registaram interações entre o professor e a aluna com NEE (Geografia).

Por sua vez, o grupo turma colabora com a aluna no sentido de a ajudar a ultrapassar as suas dificuldades, principalmente a sua colega de mesa com quem parece ter uma relação de maior proximidade e confiança.

Na última categoria de registo das aulas observadas, sintetizámos a adequação da situação pedagógica ao aluno com NEE. Dos dados obtidos nas restantes categorias, podemos concluir que a adequação se resumiu a:

- algumas perguntas directas,
- apoio individualizado face a dificuldades específicas,
- acompanhamento mais directo do trabalho da aluna quer no quadro, quer no caderno de exercícios,
- recurso a actividade a pares, com a colega de carteira.

Este tipo de adequações poderia ocorrer com qualquer aluno com algumas dificuldades e não parece ter sido pensado especificamente a partir das características e necessidades específicas desta aluna em concreto. Para a realização de adequações curriculares, o professor deve antes de mais conhecer muito bem as características, o modo de aprender, a diversidade de cada aluno e estar atento quer às suas necessidades quer às suas especificidades de modo a que o aluno consiga alcançar os objectivos pretendidos.

Podemos concluir, em termos globais, que os professores recorreram a algumas estratégias diferenciadas, em sala de aula, sobretudo ao nível do trabalho a pares, do apoio individualizado bem como do acompanhamento e questionamento directo com reforço positivo. De uma maneira geral, os alunos corresponderam às actividades propostas verificando-se alguma preocupação com a aluna com NEE.

De acordo com Pacheco (2001) os professores devem, nas suas planificações de aula, centrar-se nas aprendizagens e optar por estratégias, recursos e métodos diversificados que promovam a interacção social e a aquisição de novos conhecimentos e ou competências. Com efeito, nem sempre é necessário planear estratégias específicas para alunos com NEE, mas antes diversificar/diferenciar quer as estratégias e metodologias de ensino quer as actividades de aprendizagem (Madureira e Leite, 2003).

Por outro lado, face à caracterização da aluna, é possível questionar se a diversificação de estratégias e actividades e um certo nível de atenção individualizada são suficientes para promover as suas aprendizagens, o que terá que ser aferido face aos resultados.

V. CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

O presente trabalho incidiu essencialmente sobre práticas de adequação curricular no 3º ciclo do ensino básico para alunos com necessidades educativas especiais (NEE), num agrupamento de escolas do distrito de Setúbal. A partir da questão orientadora deste estudo “ que adequações curriculares realizam os professores do 3º CEB para alunos com NEE e como as concretizam em sala de aula”, outras mais específicas se colocaram: - que percepção têm os professores do 3º CEB sobre a inclusão de alunos com NEE na sala de aula; - como é que os conselhos de turma do 3º ciclo concebem e gerem as adequações curriculares nas diversas disciplinas; - que tipo de adequações curriculares surgem nos PEIs dos alunos; - como é que os professores concretizam as adequações curriculares em sala de aula, nas diversas disciplinas; e - que resultados percepcionam os professores nas adequações curriculares que realizam.

Tendo em conta estas questões, definiram-se os seguintes objectivos para este trabalho:

- 1- Conhecer a percepção dos professores do 3º CEB sobre a inclusão de alunos com NEE e sobre as adequações curriculares para estes alunos;
- 2- Identificar os aspectos que facilitam ou dificultam a elaboração das adequações curriculares nesse nível de ensino;
- 3- Conhecer o tipo de adequações curriculares realizadas;
- 4- Averiguar a forma como os professores implementam as adequações curriculares em sala de aula e a percepção que têm sobre os seus resultados.

Para a consecução destes objectivos elaborou-se um plano de pesquisa que incluiu entrevistas aos professores do CT, análise do PEI do aluno com NEE e observação de aulas.

Após a apresentação e discussão dos resultados no capítulo anterior, procuraremos, agora, relacionar esses resultados com os objectivos do estudo.

Em resposta ao primeiro objectivo do nosso estudo (conhecer a percepção dos professores do 3º CEB sobre a inclusão de alunos com NEE e sobre as adequações curriculares para estes alunos), verificamos que os professores participantes definem o conceito de NEE por referência aos alunos e não ao currículo (como explicitado no Warnock Report, 1978). Assim, consideram os alunos com NEE aqueles que não correspondem ao padrão normal e que não acompanham as aulas como a maioria, necessitando de maior atenção individualizada e de um trabalho mais específico e aprofundado.

Percepcionam a inclusão destes alunos, na sala de aula, como benéfica quer para os próprios alunos quer para os seus pares, em geral, desde que as suas problemáticas não sejam muito graves uma vez que sentem grande dificuldade em saber trabalhar, pedagogicamente, de forma adequada com esta população. Alegam falta de preparação específica, o que leva alguns participantes a discordar da inclusão dos alunos com NEE graves, considerando mesmo que esta até poderá ser contraproducente. Realçam as dificuldades dos alunos decorrentes das suas NEE bem como as exigências adicionais ao trabalho docente face à inclusão destes alunos para além da dificuldade na gestão da atenção a todos os alunos.

Parece-nos pois, possível afirmar que os professores são portadores de informação sobre como deve funcionar o processo de inclusão, mas sentem muita dificuldade em desenvolvê-lo na sala de aula. Por outro lado, também referem que, quando a inclusão ocorre, todos os alunos ganham, ficando assim mais enriquecidos, uns porque aprendem mais e melhor em conjunto com os seus pares no seu ambiente natural e os outros, em termos globais, aprendem a tornar-se cidadãos mais solidários, mais responsáveis e mais respeitadores da diferença.

No entanto, consideram que só com a aplicação de AC é que os alunos com NEE conseguem aceder ao currículo e fazer a escolaridade obrigatória. Percepcionam a sua aplicação como muito vantajosa do ponto de vista da promoção do sucesso escolar para todos os alunos e em particular para os

alunos com NEE proporcionando a estes, acompanhar o currículo mais próximo do que é normal, sentirem-se como “iguais” aos seus colegas, melhorar a sua auto-estima, auto-confiança e motivação.

Assim, parece-nos possível concluir que, o tipo de adequações aplicadas poderia ocorrer com qualquer aluno com algumas dificuldades e não parece ter sido pensado especificamente a partir das características e necessidades específicas desta aluna em concreto. Parece-nos assim, haver da parte dos professores, alguma dificuldade na elaboração e implementação de AC mais concertadas e diferenciadas, que vão ao encontro das reais necessidades da aluna.

Ainda em relação a este primeiro objectivo, e de acordo com a análise do PEI, os resultados a que chegamos indicam que a avaliação da aluna por referência à CIF-CJ lhe permitiu ter apoio da Educação Especial com a aplicação de algumas medidas do decreto-lei nº 3/2008: adequações curriculares individuais ao nível da introdução de objectivos e conteúdos intermédios tendo como referente o currículo comum. No entanto, o PEI sugere que as AC deverão consistir na simplificação e redução do currículo, sobretudo na eliminação de itens, conteúdos ou temas considerados pouco relevantes, originando assim uma discrepância de propostas. Esta contradição parece decorrer da diferença entre as intenções (as recentes orientações do Decreto-Lei nº3/2008 apontam para a introdução de objectivos e conteúdos intermédios como processo preferencial de adequação curricular) e as práticas (uma vez que o processo mais usual de adequação curricular tem sido a eliminação, redução ou simplificação de conteúdos).

No entanto, a diversidade de disciplinas e orientações programáticas do 3º CEB não permitiu uma análise mais detalhada das adequações curriculares a nível de objectivos e conteúdos de cada disciplina. Em contrapartida, foi possível verificar que as adequações curriculares explicitadas incidem essencialmente ao nível das metodologias com aplicação de estratégias, actividades e recursos diferenciados e ao nível do processo de avaliação com tipo de prova e critérios de correcção adaptados.

Por sua vez, os resultados das observações de aulas permitem constatar que as adequações da situação pedagógica ao aluno com NEE se resumem

a algumas perguntas directas, a algum apoio individualizado face a dificuldades específicas, ao acompanhamento mais directo do trabalho da aluna quer no quadro, quer no caderno de exercícios e ao recurso a actividade a pares, com a colega de carteira.

Quanto à identificação dos aspectos que facilitam ou dificultam a elaboração de AC no 3º CEB (2º objectivo), pudemos constatar que os professores participantes, na sua maioria, revelam experiência na elaboração de AC. Há discussão em CT conjuntamente com a docente de Educação Especial e a partir daí cada professor, individualmente, elabora a sua proposta de AC. A experiência pode ser vista como factor facilitador, mas ao mesmo tempo, pode concorrer como dificuldade/obstáculo na medida em que não há uma prática de reflexão em grupo disciplinar para aferirmos da adequação ou não das AC propostas face às NEE dos alunos. Outro aspecto que dificulta a elaboração de AC tem a ver com a falta de formação dos professores na área das NEE para saberem onde e como alterar, modificar e ou transformar o currículo face às necessidades dos alunos. Alguma resistência à mudança das práticas também pode ser considerada um obstáculo/dificuldade à sua elaboração e operacionalização.

Constatamos ainda que do ponto de vista dos restantes alunos da turma, face ao aluno com NEE, a adequação no processo de avaliação nem sempre é bem aceite pela maioria dos colegas pelo que o professor tem de esclarecer o porquê da situação. Por sua vez, nem sempre os alunos com NEE aceitam a sua diferença contestando, por vezes, a realização de instrumentos de avaliação diferenciados. Porém, após alguns esclarecimentos a todos os alunos e em particular ao aluno com NEE, de uma maneira geral as actividades propostas nas aulas, decorrentes da aplicação de AC, são bem aceites.

Da análise dos documentos de adequação curricular apresentados por professores de algumas disciplinas, verificamos que estes incidem essencialmente sobre as estratégias e recursos aplicados, bem como sobre a diferenciação no processo de avaliação. Como referimos anteriormente, não nos foi possível perceber se as adequações realizadas ao nível dos objectivos e conteúdos eram as mais adequadas em virtude de não

conhecermos suficientemente bem os programas das várias disciplinas do plano de estudos do 3º Ciclo. Contudo, parece-nos não haver grandes alterações ao nível dos objectivos e conteúdos uma vez que não estão explanados, no PEI, os objectivos e conteúdos intermédios.

De acordo com as aulas observadas também pudemos verificar que, a adequação da situação pedagógica ao aluno com NEE não foi propriamente pensada para a aluna em questão uma vez que, face às características da aluna, é possível questionarmos se um certo nível de atenção individualizada e alguma diversificação de estratégias e actividades são, por si só, promotoras das aprendizagens.

Relativamente ao tipo de AC realizadas (terceiro objectivo), os professores definem antes de mais este conceito como uma flexibilização do currículo, com redução do programa e introdução de componente mais prática, indo ao encontro das modificações necessárias, sem as quais os alunos com NEE dificilmente concluiriam a escolaridade obrigatória, no entender dos professores entrevistados.

As AC identificadas na análise do PEI incidem como já referimos, na adequação das metodologias de ensino, na simplificação e redução de objectivos e conteúdos e ainda com grande enfoque no processo de avaliação, sobretudo ao nível dos instrumentos e critérios de avaliação. Esta incidência das adequações na avaliação parece confirmar que a adequação ao nível dos objectivos e conteúdos se dá essencialmente por processos de redução e simplificação. Com efeito, se atentarmos no tipo de adequação ao nível dos instrumentos, é possível perceber que os testes para os alunos com NEE são mais curtos do que aqueles que são feitos para os restantes alunos e são elaborados usando preferencialmente perguntas de resposta fechada ou resposta directa e curta. Em algumas disciplinas, os testes são feitos especificamente para o aluno com NEE e noutras, sendo um teste igual ao dos outros elementos da turma, só são cotadas as questões que contemplem os objectivos estabelecidos para o aluno. Por vezes, em algumas disciplinas, a realização dos testes é acompanhada pela docente de Educação Especial. De salientar ainda que alguns docentes dão relevo à

observação de desempenho em sala de aula e privilegiam uma das vertentes da comunicação (oral ou escrita).

Neste sentido, parece possível concluir que os professores, na elaboração de adequações curriculares para o aluno com NEE, têm uma especial preocupação com a forma e os instrumentos de avaliação. No entanto, a questão dos critérios de avaliação apenas é referenciada com seis unidades de registo nas adequações a este nível, quando nos parece que essa poderia ser uma forma de diferenciação eficaz e que não põe em causa os objectivos gerais do currículo comum.

Da análise das observações de aulas constatamos que, na exploração do tópico da aula, os professores usaram essencialmente dois tipos de estratégias: a exposição oral, o questionamento e a realização de exercícios. A exposição oral é complementada com recurso ao quadro, exemplificando através do desenho e recorrendo, em algumas situações, às novas tecnologias.

Parece-nos assim que, as estratégias são pouco diversificadas, apesar de corresponderem a disciplinas tão diferentes entre si. Com efeito, a diversificação parece ocorrer sobretudo em relação aos recursos usados, os quais são próprios de cada disciplina (desenho no quadro, uso de mapas, em Geografia; uso do manual, e do projector em Língua Portuguesa, uso de instrumentos musicais em Música). Apesar da utilização pontual desses recursos, porém, o quadro continua a ser o recurso preferido.

O tipo de estratégias utilizado e as actividades propostas aos alunos não favorece, à partida, a inclusão, uma vez que, como vimos na revisão da literatura, esta funciona melhor em ambientes educativos activos e cooperativos e em que sejam criados dispositivos de aprendizagem múltiplos. Este tipo de organização do trabalho pedagógico permite a auto-organização dos alunos em pequenos grupos e individualmente, autonomizando processos de aprendizagem e favorecendo processos de diferenciação que não se reduzam a fazer uma ficha de trabalho diferente daquela que os colegas fazem.

Em síntese, os professores que participaram neste estudo concebem algumas respostas diferenciadas com vista ao sucesso educativo dos alunos com NEE. Estas, porém, são realizadas de forma muito individual e pouco partilhada, não se verificando momentos de reflexão conjunta e de cooperação por parte dos professores dos vários grupos disciplinares, processos que seriam uma mais-valia na tomada de decisões e elaboração das AC individuais. Com efeito, a maioria elaborou o documento de adequação curricular sozinho; apenas um professor teve apoio do departamento, um outro da colega de educação especial e por último um professor fez a sua gestão pedagógica negociando com os alunos e partindo dos seus interesses e pontos fortes.

De facto, a literatura reporta-nos para um trabalho colaborativo onde se pressupõe a partilha de experiências, conhecimentos e saberes-fazer que devem resultar na construção de projectos de mudança para a melhoria das práticas. A responsabilidade da construção de uma escola para todos pressupõe a criação de espaços de reflexão conjunta no sentido de serem traçados projectos curriculares diferenciados que dêem resposta a todos os alunos na sua diversidade plural.

Parece-nos estar perante profissionais que evidenciam conhecimento sobre os conceitos ligados à construção de uma escola para todos, que perspectivam o conceito de adequação curricular como um processo que contribui para garantir o acesso dos alunos com NEE ao currículo e para melhorar a aprendizagem destes alunos e que não têm qualquer dúvida sobre a necessidade da sua aplicação, sempre que um aluno não consiga acompanhar o grupo.

Todavia, constatamos que diferenciar o currículo constitui, para estes professores, um desafio constante, uma vez que sentem grandes dificuldades na sua objectivação em função do como, do quê e do quando ensinar e fazer aprender. Enumeram vários constrangimentos na aplicação de AC individuais, realçando que o sucesso das AC está condicionado pelas características dos alunos da turma, pela falta de disponibilidade para individualizar o ensino em sala de aula, pelo elevado número de alunos na

turma (alguns com repetências) e pela dificuldade em implementar algo de diferente com um aluno, entre outros.

Em relação ao quarto e último objectivo deste estudo (averiguar a forma como os professores implementam as adequações curriculares em sala de aula e a percepção que têm sobre os seus resultados), pudemos observar que, em sala de aula, os professores não desenvolvem muitas alterações relativamente ao aluno com NEE. Como vimos antes, os professores recorrem sobretudo à diversificação de recursos, utilizando o quadro, os manuais, tecnologias e equipamentos específicos, de acordo com a natureza das disciplinas. Em relação ao aluno com NEE, têm atitudes de reforço positivo, dispensando alguma atenção e ajuda individualizada, elaborando fichas de trabalho orientado, maior recurso ao trabalho prático, a pares, entre outras. A aplicação de condições especiais no processo de avaliação é ainda uma das medidas a que os professores mais recorrem em função das adequações aplicadas no processo de ensino e de aprendizagem.

Com efeito, em todo o processo de gestão curricular relativo ao aluno com NEE, os professores parecem dar especial relevo à adequação das formas e instrumentos de avaliação. Este facto pode decorrer da importância que a própria legislação dá a esta medida educativa (alínea d do nº2 do art.16º), separando-a inclusivamente das adequações curriculares individuais (alínea b do mesmo artigo); é possível, também, que as adequações a este nível, sobretudo quando realizadas no formato e conteúdo dos testes, se afigurem de mais simples execução do que as adequações ao nível de estratégias e actividades, as quais implicariam processos de diferenciação pedagógica e, portanto, um outro modo de organização do trabalho na turma. Por outro lado, as adequações individualizadas na forma e instrumentos de avaliação correspondem facilmente a processos de simplificação e redução de conteúdos e objectivos que, como vimos, constituem uma adequação curricular recorrente nos professores das várias disciplinas.

A atitude dos alunos sem NEE face às AC dos alunos com NEE é considerada positiva, quer na relação interpessoal quer no desenvolvimento de actividades e inter-ajuda em sala de aula embora, por vezes (poucas), questionem os instrumentos de avaliação diferenciados dos alunos com

NEE. Pudemos constatar este facto nas aulas observadas pois, de uma maneira geral, todos os alunos interagiram cordialmente entre si e com a aluna com NEE sempre que era necessário.

Mais concluímos que em relação ao novo modelo de organização dos serviços de Educação Especial (decreto-lei nº 3/2008 de 07/01) e no que se refere às novas responsabilidades atribuídas aos professores do ensino regular, os docentes revelam algum conhecimento do diploma, muito embora alguns professores não tenham, ainda, adquirido práticas de maior interdisciplinaridade e atitudes de partilha e aceitação da mudança de práticas e de responsabilidades, como a elaboração do programa educativo individual (PEI) pelo DT em conjunto com o docente de Educação Especial e respectivo encarregado de educação, bem como a sua coordenação a cargo do DT.

Por outro lado, a percepção dos professores relativamente ao funcionamento do núcleo de Educação Especial é positiva e reveladora da existência de práticas de articulação pedagógica entre estes e a docente de educação especial realçando a sua disponibilidade para os apoiar.

Enquanto sugestões para a melhoria da qualidade da gestão das práticas curriculares, realçamos a importância da criação de espaços de reflexão conjunta bem como do trabalho colaborativo entre todas as partes envolvidas no processo, pois parece-nos que a partilha de práticas educativas, saberes e experiências dos diferentes actores é uma medida importante e enriquecedora que deve ser implementada.

Dos resultados obtidos, parece-nos decorrer a necessidade de apostar na formação inicial de professores, com a introdução de disciplinas ligadas à gestão curricular de turmas inclusivas, nomeadamente os processos de elaboração de adequações curriculares e a criação de dispositivos de organização diferenciada do trabalho em sala de aula. Com efeito, algumas das dificuldades dos professores que participaram neste estudo mostram que houve escassa preparação para lidar com turmas heterogéneas e que tem sido a experiência que lhes tem ensinado a gerir este tipo de situações.

Por outro lado, e dado que estes professores já estão no terreno, parece-nos pertinente proporcionar aos docentes acções de formação contínua sobre práticas inclusivas, com incidência na implementação de pedagogias activas, sobretudo no âmbito da dinâmica e organização do trabalho em sala de aula, bem como na estruturação de conteúdos acessíveis a todos os alunos. Este tipo de acções poderá ajudar os professores a reorganizar-se e a melhorar as suas práticas face à grande diversidade da população da escola de hoje, que com o prolongamento da escolaridade obrigatória até ao 12º ano e 18 anos de idade mais se justifica. Propomos assim, uma oficina de formação em diferenciação curricular onde sejam trabalhadas questões de gestão curricular, processos de elaboração de adequações curriculares e de pedagogia diferenciada, permitindo aos docentes desenvolver competências pelo questionamento e partilha de experiências e de saberes em equipa.

Concluindo, os resultados deste trabalho mostram que existe já, nos professores deste ciclo de ensino, a aceitação da inclusão dos alunos com NEE (pelo menos daqueles que não têm problemáticas muito graves) e que os professores estão abertos e motivados para a elaboração de adequações curriculares. No entanto, os resultados mostram também que há ainda um caminho a percorrer no que respeita à efectiva realização de adequações curriculares em sala de aula. A inclusão vai-se construindo através da capacidade de cada um de nós em aceitarmos a mudança e conseguirmos reconstruir/conceber outros caminhos/outras alternativas que enriqueçam as nossas práticas educativas estabelecendo novos modos de actuação pela procura e partilha de saberes.

Como limitações deste trabalho, podemos referir a impossibilidade de generalizar a outros contextos em virtude de se tratar de um estudo qualitativo e com uma amostra reduzida. Por outro lado, os resultados poderiam ser mais elucidativos se tivesse havido maior número de aulas observadas e se tivéssemos entrevistado a aluna e os colegas. São sugestões que ficam para outros estudos, noutros contextos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AINSCOW, M. et al. (1997). *Caminhos para as Escolas Inclusivas*. Lisboa. Instituto de Inovação Educacional.

AMADO, J. S. (2000c). A Técnica de Análise de Conteúdo. In: *Revista Referência* nº 5, pp. 53-63.

BARDIN, L. (2008). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

BAUTISTA, R. & OUTROS, (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa. Dinalivro

BARROSO, J. (1995). *Para o Desenvolvimento de uma Cultura de Participação na Escola*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

BELL, J. (1997). *Como Realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.

BRENNAN, W. K. (1990). *El Currículo para Niños com Necesidades Educativas Especiales*. Madrid: Siglo XXI España Editores, S.A.

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

CARMO, H. e FERREIRA, M. (1998). *Metodologia da Investigação*. Lisboa: Universidade Aberta.

COSTA, A. (1996). A Escola Inclusiva: do Conceito à Prática, in *Inovação* nº 9, Lisboa. Instituto de Inovação Educacional.

CORREIA, L. M., (1997). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais Nas Escolas Regulares*. Porto. Porto Editora.

CORREIA, L. MARTINS, A. (2002). *Inclusão. Um Guia para Educadores e Professores*. Braga: Quadrado Azul Editora.

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

DE KETELE e ROEGIERS (1999). *Metodologia da Recolha de Dados. Fundamentos dos Métodos de Observações, de Questionários, de Entrevistas e de Estudo de Documentos*. Coleção: Epistemologia e Sociedade. Lisboa. Instituto Piaget.

DESSENT, T. (1987). *Um Projecto Global de Escola Orientado para a Resposta às Necessidades Educativas Especiais*, in *Making the Ordinary School Special*. The Falmer Press. Barcombe.

ESTEVES, M. (2000). Flexibilidade curricular e formação de professores. *Rev. de Educação*, vol. IX, nº 1, pp. 117-123.

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

ESTRELA, M. T., MADUREIRA, I., LEITE, T. (1999). Processos de Identificação de Necessidades: Uma Reflexão. *Revista Educação* v. 3, nº 1, (p. 29-47). Lisboa.

FERREIRA, V. (1986). *O Inquérito por Questionário na Construção de Dados Sociológicos*. In Silva, A. S. & Pinto, J. M. (Eds). *Metodologia das Ciências Sociais* (pp 165-196). Porto: Afrontamento.

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

FLICK, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa. Monitor

FODDY, W. (1996). *Como Perguntar: Teoria e Prática da Construção de Perguntas em Entrevistas e Questionários*. Oeiras: Celta Editora.

FORMOSINHO, J. (1985). "O currículo do pronto-a-vestir de tamanho único". In *Cadernos de Análise Social da Educação*, Braga, Universidade do Minho.

FORTIN, M. (2003), *O Processo de Investigação. Da concepção à Realização*, 3ª edição. Décarie Éditeur.

GONZÁLEZ REY, F. (1999). *La Investigación Cualitativa en Psicología: Rumbos y Desafíos*. São Paulo: Educ.

GONZÁLEZ, J. A. T. (2002). *Educação e Diversidade. Bases Didáticas e Organizativas*. Brasil: Artmed Editora. Porto Alegre.

GHIGLIONE, R. & MATALON, B. (1992). *O Inquérito, Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.

HEGARTY, S. et al. (1986). *Aprender Juntos*. Ediciones Morata. Madrid

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

JIMÉNEZ, R. (1993). *Necessidades Educativas Especiales*. Málaga: Ediciones Aljibe.

JORGE, C. (2009). *A Gestão do Currículo nos Cursos de Educação e Formação que Integram Alunos com NEE*. Dissertação apresentada à ESE de Lisboa para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação na área de Especialização de Educação Especial.

LANDIVAR, J., HERNANDEZ, R. (1993). *Adaptações Curriculares*. Editorial.

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

LIMA-RODRIGUES, L. e outros (2007). *Percursos de Educação Inclusiva em Portugal: Dez Estudos de Caso*. Lisboa: FMH.

MADUREIRA, I. e LEITE, T. (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Universidade Aberta.

MATOS, M. (2010). Diferenciação Curricular: Uma abordagem das Práticas de Intervenção Educativa no 2º ciclo do Ensino Básico. *In Revista Educação Inclusiva*, Vol. 1, nº 1, p. 20-28. Associação Nacional de Docentes de Educação Especial.

MANJÓN, D. GILL, J. GARRIDO, A. (1995). *Adaptaciones Curriculares. Guía para su elaboración.* Ediciones Aljibe. 2ª ed.

MERRIAM, S. B. (1990). *Case Study Research in Education. A Qualitative Approach.* São Francisco: Jossey-Bass.

MILES, M. B. e HUBERMAN, M. (1984). Drawing valid meaning from qualitative data: toward a shared craft. In *Educational Research.*

NIZA, S. (1996). Necessidades Especiais de Educação: Da Exclusão à Inclusão na Escola Comum. In *Inovação nº 9*, Lisboa. Instituto de Inovação Educacional.

PACHECO, J. A. (2001) 2ª ed. *Currículo e Praxis.* Porto: Porto Editora.

PATTON, M. Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods.* Londres: Sage.

PONTE, J. P. e outros (1991). *Ciências da Educação e Mudança.* Porto: SPCE

PURI, M. & ABRAHAM, G. (2004). *Handbook of Inclusive Education for Educators, Administrators and Planners.* New Delhi: Sage Publications Índia.

QUIVY, R. & VAN CAMPENHOUDT, L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais.* Lisboa: Gradiva.

RIEF, S. F. & HEIMBURGE, J.A., (2000). *Como Ensinar Todos os Alunos na Sala de Aula Inclusiva.* Coleção Educação Especial. Porto Editora. Porto.

RODRIGUES, D. (2003). *Perspectivas sobre a Inclusão, da Educação à Sociedade.* Coleção em Educação Especial. Porto Editora.

RODRIGUES, D. (2006). *Educação Inclusiva. Estamos a Fazer Progressos?* Lisboa: FMH.

RODRIGUES, A. (1997) Adaptações Curriculares. In: Correia, L. M. (org.) *Alunos com Necessidades Educativas Especiais Nas Escolas Regulares.* Porto. Porto Editora.

ROLDÃO, M. C. (1999). *Os Professores e a Gestão do Currículo – Perspectivas e Práticas em Análise*. Porto: Porto Editora.

ROLDÃO, M. C. (2001). *Gestão Flexível do Currículo: Contributos para uma Reflexão Crítica*. Lisboa: Texto Editora.

ROLDÃO, M. C. (2003). *Diferenciação Curricular Revisitada. Conceito, discurso e praxis*. Porto: Porto Editora.

SANTOS, M. (2003). *A Prática da Formação Cívica numa Escola Básica: Análise e Avaliação do Processo no 1º ano da sua Implementação*. Dissertação apresentada para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação na Área de Especialização: Teoria e Desenvolvimento Curricular. Lisboa. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

SAINT-GEORGES, P. (1997). Pesquisa e crítica das fontes de documentação nos domínios económicos, social e político. In: ALBARELLO, Luc et al. (org.). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva Publicações Lda.

SIM-SIM, I. (Coo., 2005). *Necessidades Educativas Especiais: Dificuldades da Criança ou da escola?* .Lisboa: Texto Editores.

SILVA, C. J. M., (2002). *Cooperação entre Professores, realidades e desafios*. Dissertação apresentada para obtenção do grau de Mestre em Psicologia Educacional. Lisboa. ISPA.

SOUSA, F. (2010). *Diferenciação Curricular e Deliberação Docente*. Porto. Porto Editora.

STAINBACK S. & STAINBACK W., (1999). *Inclusão: Um Guia Para Educadores*. Porto Alegre: ArtMed.

TOMLINSON, C. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade. Ensino de Alunos em Turmas com Diferentes Níveis de Capacidades*. Porto: Porto Editora.

TUCKMAN, B. (2000). *Manual de Investigação em Educação: como Conceber e Realizar o Processo de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

VALA, J. (1986). "A Análise de Conteúdo". In Silva, A. S. & Pinto, J. M. (Eds). *Metodologia das Ciências Sociais* (p.102-128). Porto: Afrontamento.

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.

YIN, R. K. (1994). *Estudo de Caso. Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman.

ZABALZA, M. (1994). *Diários de Aula: Contributos para o Estudo dos Dilemas Práticos dos Professores*. Porto: Porto Editora.

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

NORMATIVOS

Lei de Bases do Sistema Educativo 46/86 de 14 de Outubro alterada pelas leis 115/97 de 19 de Setembro e 49/2005 de 30 de Agosto.

Lei 85/2009 de 27 de Agosto

Despacho Normativo nº 14026/2007 de 3 de Julho

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

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo nº I	Declaração para a Direcção do Agrupamento de Escolas
Anexo nº II	Carta dirigida ao Conselho de Turma
Anexo nº III	Carta dirigida ao Encarregado de Educação
Anexo nº IV	Exemplo de Protocolo de uma Entrevista
Anexo nº V	Análise de Conteúdo das Entrevistas
Anexo nº VI	Análise Documental: Estratégias - Recursos
Anexo nº VII	Exemplo de Protocolo de uma Observação Naturalista

ANEXO Nº I – Declaração para a Direcção do Agrupamento de Escolas



DECLARAÇÃO

Para os devidos efeitos se declara que a professora Custódia Maria Araújo da Cunha é estudante do 2º ano do Curso de Mestrado em Educação Especial na Escola Superior de Educação de Lisboa e que, neste momento, prepara a sua dissertação.

Assim, solicita-se a colaboração da Direcção do Agrupamento de Escolas Elias Garcia, na Sobreda, proporcionando as condições que permitam à mestrandia Custódia Cunha, recolher os dados necessários à realização do seu estudo.

Escola Superior de Educação de Lisboa, em 26 de Outubro de 2009

Pel'a Coordenação do Curso de Mestrado em Educação Especial,


Teresa S. Leite
(Professora coordenadora)

ANEXO Nº II – Carta Dirigida ao Conselho de Turma



MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO, ESPECIALIDADE EDUCAÇÃO ESPECIAL



Exmos. Senhores Professores

Do Conselho de Turma 7º ...

Agrupamento de Escolas EG-S

Custódia Maria Araújo da Cunha, professora de Educação Especial e estudante do Curso de Mestrado na Escola Superior de Educação de Lisboa, prepara a sua dissertação sobre o tema: "Currículo e Necessidades Educativas Especiais".

A minha metodologia de investigação vai incidir essencialmente em entrevistas, observação de aulas e análise documental. Assim, solicita-se a melhor colaboração, deste conselho de turma, no sentido de poder concretizar o trabalho a que me proponho salvaguardando desde já toda a confidencialidade inerente.

Muito obrigada pela vossa disponibilidade e colaboração.

Com os melhores cumprimentos

Almada, 16 de Novembro de 2009

A Mestranda

Custódia Cunha

A Orientadora

Professora Doutora Teresa Leite

ANEXO Nº III – Carta Dirigida ao Encarregado de Educação



MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO, ESPECIALIDADE EDUCAÇÃO ESPECIAL



Exmo. Senhor

Encarregado de Educação

Da aluna: F. do 7º ...

Agrupamento de Escolas EG-S

Custódia Maria Araújo da Cunha, professora de Educação Especial e estudante do Curso de Mestrado na Escola Superior de Educação de Lisboa, prepara a sua dissertação sobre o tema: "Currículo e Necessidades Educativas Especiais".

A minha metodologia de investigação vai incidir essencialmente em entrevistas aos professores, observação de aulas e análise documental. Assim, solicito autorização para poder falar com a sua educanda, analisar o seu processo e observá-la em situação de aula, salvaguardando toda a confidencialidade inerente.

Desde já agradeço a sua colaboração.

Com os melhores cumprimentos

A Mestranda

Custódia Cunha

Autorização do Encarregado de Educação

Data: _____/_____/_____

Assinatura:

ANEXO Nº IV – EXEMPLO DE PROTOCOLO DE UMA ENTREVISTA

Protocolo da Entrevista à Directora de Turma/Professora de História

Drª C., agradeço a sua colaboração e ajuda, a qual é muito preciosa e imprescindível para o meu trabalho, assegurando desde já toda a confidencialidade dos dados. Estou a realizar uma tese de mestrado no âmbito da Educação Especial sobre o tema “Currículo e Necessidades Educativas Especiais – Adequação Curricular ao nível do 3º ciclo”, e esta entrevista tem como finalidade contribuir para o meu estudo empírico tentando recolher opiniões, conhecer as percepções dos professores sobre Necessidades Educativas Especiais, sobre o conceito e elaboração de adequação curricular bem como as dificuldades sentidas na sua operacionalização em sala de aula. Mais uma vez muito obrigada pela sua ajuda.

Perguntas	Respostas
Como define o conceito de NEE de carácter permanente?	Tenho muito pouca experiência com alunos com NEE. Talvez este ano a F. seja a aluna que mais me tem aproximado do conceito. O que tenho feito é seguir as directrizes, tenho feito adequações curriculares mais ao nível da avaliação.
O que é que pensa da inclusão destes alunos nas turmas ditas normais?	Depende dos alunos. Há alunos em que a inclusão é muito boa para eles, outros, dependendo do grau de gravidade da problemática não sei até que ponto será benéfico e até que ponto nós professores, pelo menos eu, estarei preparada para os ajudar.
Já teve alunos com NEE nas suas aulas?	Sim, nos meus primeiros anos de carreira. Inicialmente não tive qualquer orientação de como funcionar com estes alunos mas agora sim, tenho indicações da equipa educativa.
Que dificuldades é que decorrem da inclusão	As turmas são grandes, são alunos que necessitam, por norma, de mais atenção da

<p>destes alunos em sala de aula?</p>	<p>nossa parte, mais tempo para realizar os exercícios, mais atenção individual e, por vezes, torna-se muito difícil atendendo a que temos todos os outros alunos que também precisam de mim.</p>
<p>Como define o conceito de adequação curricular?</p>	<p>Este ano estou a fazer. Estou a fazê-las para esta aluna porque sinto que tem muitas dificuldades em cumprir aquilo que lhe peço. Tenho que fazer testes diferentes, quer no tipo de questões que lhe coloco quer no grau de dificuldade, quer no tempo para a sua realização. Fundamentalmente aquilo que eu faço é uma planificação diferente. Há conteúdos que retiro porque considero que são menos importantes para a aluna e então retiro-os.</p>
<p>Retira-os ou substitui por outros?</p>	<p>Retiro no sentido de substituir por outros mais adequados.</p>
<p>Considera adequado o recurso a adequações curriculares para alunos com NEE que de alguma maneira não acompanham o currículo comum?</p>	<p>Penso que sim, pois de outra forma não chegarão lá.</p>
<p>A que nível é que se deve, ou que se pode, fazer adequações curriculares?</p>	<p>A que nível? Para esta aluna é imprescindível mexer nos conteúdos e também na avaliação. É essencial um acompanhamento diferenciado e constante.</p>
<p>Existe na escola o serviço de Educação Especial?</p>	<p>Sim, existe.</p>
<p>Que relação existe entre este serviço e o conselho de turma?</p>	<p>É a primeira vez que estou nesta escola e não conhecia a aluna. A Professora de Educação Especial está sempre presente em todos os CT e logo em Setembro apresentou o caso, passando de imediato a dar-me conhecimento de todos os documentos existentes no processo e inteirar-me de todas as dificuldades da F. É uma pessoa que está sempre muito disponível. Por vezes a aluna precisa de mais tempo para</p>

<p>Participou na elaboração do Programa Educativo Individual?</p> <p>Quem é que coordena a operacionalização do PEI no CT?</p> <p>Existe, nesta escola, práticas de articulação do trabalho com a docente de educação especial de modo a dar resposta às medidas propostas no PEI?</p> <p>Já alguma vez teve necessidade de elaborar uma adequação curricular na sua disciplina?</p> <p>E quem é que participou nessa elaboração. Foi só a C. ou teve ajuda de mais alguém?</p> <p>A que níveis é que foram elaboradas essas adequações?</p>	<p>fazer os testes e eu não posso ficar com ela, então, a colega fica com a F. a concluir o teste no seu gabinete.</p> <p>Ela já trazia PEI e o que aconteceu foi que se manteve as medidas aprovadas no final do ano lectivo passado.</p> <p>A colega do ensino especial faz o ponto da situação nos CT e reúne comigo sempre que necessário.</p> <p>Eu, pelo menos, estou sempre em contacto com ela.</p> <p>Não. Só agora para a F., portanto foi a primeira vez que me vi defrontada com esta necessidade.</p> <p>Fui eu com alguma orientação de colegas do departamento que já tinham feito em anos anteriores. Eu venho do ensino secundário e esta situação nunca se colocou nas turmas que eu tinha.</p> <p>Relativamente a esta aluna o que eu fiz foi: em alguns conteúdos não peço tanto, não exijo tanto e depois faço também adequações na avaliação. Portanto não são só adequações curriculares mas também na avaliação, em termos da cotação das perguntas, da nota dela e do tempo de realização. Quando vejo que está a ter mais dificuldades permaneço mais junto dela e algumas vezes tem necessidade de fazer os testes com consulta pois considero que também é importante a aluna saber orientar-se pelo manual, saber onde procurar as matérias e organizar as suas respostas. Não é uma aluna brilhante mas vai chegando lá com todas estas ajudas.</p>
--	---

<p>Como operacionaliza em sala de aula as adequações curriculares?</p>	<p>Relativamente à F. o que eu faço é: solicito muito a participação dela e ela gosta de participar mas não o faz sozinha, tenho que ser eu a pedir para participar, faz trabalhos extra, coisas que por vezes para os outros não peço, peço-lhe coisas muito simples e ela faz, a turma às vezes é um bocadinho difícil, é uma turma muito agitada com alguns alunos repetentes, é difícil gerir tudo mas a aluna está integrada.</p>
<p>Quais são as reacções dos alunos às actividades propostas?</p>	<p>A aluna aceita bem e os colegas também já sabem que a F. tem testes diferentes. Quando tem mais dificuldades em fazer combino com a professora de educação especial e acaba o teste com ela para lhe dar mais tempo de organizar as suas respostas. Não faz em 45mn faz em 60, 70, o tempo que ela precisar.</p>
<p>Não é estabelecido um tempo suplementar limite para que a aluna se organize na gestão do seu tempo?</p>	<p>Neste momento não. Mais lá para a frente talvez se venha a fazer isso mas para já a aluna ainda não consegue.</p>
<p>Quais são as possíveis vantagens da aplicação de adequações curriculares em sala de aula?</p>	<p>Não sei mas, tudo depende das turmas que nós temos. Ali, naquela turma é difícil, é difícil de implementar algo diferente, com um aluno, também devido à falta de disponibilidade por parte do professor pois a turma tem 28 alunos e torna-se muito complicado fazer coisas diferentes com a aluna porque a turma tem um grau de repetências elevado, atitudes pouco adequadas e portanto não há muito espaço/tempo para me dedicar à aluna. Não pode haver tempos mortos na turma porque senão aquilo descamba. Há meninos com 15 e 16 anos quando a idade normal para o 7º ano é de 13 anos. Estes alunos por vezes tentam manobrar a turma e exigem muito do professor. Por sua vez a F. precisa muito da minha atenção e nem sempre isso é possível.</p>
<p>De que modo é avaliado um aluno com NEE sujeito a adequação curricular?</p>	<p>Tudo o que eu faço é cotações diferentes. Naquelas questões, que eu acho, que a F. consegue ir mais além dou um bocadinho mais de pontuação. E ela consegue mesmo. No 2º período, lentamente, já vou tentar integrar questões com enunciados do tipo: relacione, identifique, ... , coisas que ela agora ainda não consegue fazer.</p>

<p>Considera que as adequações que a Drª C. aplica são significativas ou não significativas?</p> <p>Resumindo, aquilo que a Drª C. tem feito é uma planificação algo diferenciada para a F. com maior enfoque nas condições especiais de avaliação?</p> <p>Mais uma vez agradeço a sua colaboração.</p>	<p>Acho que são pouco significativas e até acho que no final do 3º período talvez ela já se aproxime daquilo que faço para os outros alunos. É capaz de ser gradual, já teve o 319/91, piorou, fez-se uma reavaliação das suas necessidades e agora está novamente integrada no novo diploma do regime educativo especial. Tem vindo a superar as suas dificuldades.</p> <p>Exactamente. Tenho que ter muito cuidado porque é uma aluna que desmotiva com muita facilidade e é preciso estar constantemente a reforçá-la positivamente. Tenho que ir ao encontro das necessidades dela e o objectivo aqui é que ela consiga aprender alguma coisa.</p>
---	--

ANEXO Nº V - ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS AOS PROFESSORES

(P1 – História; P2 – Português; P3 – Matemática; P4 – Francês; P5 - Físico-Química; P6 – Educação Musical; P7 – Geografia)

TEMAS	CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	INDICADORES	Fq. UR /In	Fq. UR /S C
INCLUSÃO DOS ALUNOS COM NEE	CONCEITO DE NEE	DEFINIÇÃO DE NEE FACE AO ALUNO-PADRÃO	Alunos c/ dificuldades de aprendizagem que não acompanham as aulas como a maioria	5	17
			Alunos que necessitam de um trabalho mais específico e aprofundado que os outros alunos	6	
			Alunos que não correspondem ao padrão normal	3	
			Alunos com necessidade de maior atenção e de uma relação muito securizante com o Prof.	3	
	OPINIÃO GERAL SOBRE A INCLUSÃO DE ALUNOS COM NEE NA ESCOLA REGULAR	CONCORDÂNCIA COM A INCLUSÃO PARA ALUNOS COM NEE MENOS GRAVES	A inclusão é benéfica p/ alguns alunos com NEE	8	16
			Os alunos com NEE aprendem muito com os outros	5	
			A inclusão é benéfica quando os alunos c/NEE se sentem integrados	2	
			Fomento da inclusão dos alunos com NEE através do projecto "Saberes e Sabores"	1	
		DISCORDÂNCIA DA INCLUSÃO PARA ALUNOS COM NEE MAIS GRAVES	A inclusão não é vantajosa p/ alunos c/ NEE graves – pode ser contraproducente	5	15
			Falta de pessoal auxiliar especializado	1	
			A inclusão não é vantajosa quando o aluno c/NEE se sente diferente	1	
			Os prof. ER não estão preparados para ajudar os alunos com NEE graves	6	
			Há alunos c/ NEE face aos quais o prof. não consegue criar aproximação	2	
		A INCLUSÃO COMO FORMAÇÃO PARA A CIDADANIA	Os outros alunos aprendem a saber lidar com a diferença	2	9
			Os alunos aprendem a tornar-se cidadãos mais responsáveis e mais solidários	3	
			Os colegas gostam de ajudar	4	
		EVOLUÇÃO POSITIVA DO APOIO E	Anteriormente, não havia indicações de como trabalhar c/ alunos c/ NEE	1	2
			Actualmente há indicação da equipa educativa p/ o	1	

PERCEPÇÃO SOBRE A INCLUSÃO DOS ALUNOS COM NEE NA SALA DE AULA	ACOMPANHAMENTO À INCLUSÃO NAS ESCOLAS	trabalho c/ alunos com NEE		
	DIFICULDADES DOS ALUNOS COM NEE	Os alunos c/ NEE têm dificuldades na compreensão dos textos	1	7
		Capacidades cognitivas reduzidas ao nível da descodificação, aquisição de conceitos	1	
		Muitas dificuldades na abstracção	1	
		Dificuldades na expressão oral e escrita	2	
		Não conseguem acompanhar o raciocínio tão rapidamente	2	
	NECESSIDADES ESPECÍFICAS NO ATENDIMENTO AOS ALUNOS COM NEE	Necessidade de uma avaliação especializada - relatório técnico-pedagógico	2	11
		Necessidade da intervenção dos serviços de educação especial e psicologia	1	
		Necessitam da aplicação de estratégias e metodologias diferenciadas	1	
		Necessitam de uma avaliação diferenciada	1	
		Os alunos c/ NEE necessitam de mais tempo para realizar os exercícios.	2	
		Necessitam de um acompanhamento diferenciado e constante	4	
	EXIGÊNCIAS ADICIONAIS, AOS PROFESSORES, FACE À INCLUSÃO DE ALUNOS COM NEE	Os profs. precisam de perceber quais as reais dificuldades dos alunos em relação aos conteúdos	3	13
		Os profs. precisam saber como fazer aprender os alunos com NEE	4	
		Dificuldade, dos profs. em adequar o discurso e as metodologias aos alunos	3	
		Os profs. Têm que dar mais atenção individual aos alunos com NEE	3	
	DIFICULDADE NA GESTÃO DA ATENÇÃO A TODOS OS ALUNOS	É muito difícil ter tempo p/ dar atenção individual aos alunos com NEE	3	7
		Os outros alunos também necessitam de atenção	2	
		As turmas são grandes	1	

ADEQUAÇÕES CURRICULARES			Turma reduzida é fundamental	1	
	CONCEITO DE ADEQUAÇÃO CURRICULAR	REDUÇÃO DO PROGRAMA	Adapto o Currículo normal retirando o que não é essencial p/o 3º ciclo	3	3
		FLEXIBILIZAÇÃO DO CURRÍCULO	Flexibilizar o currículo imposto pelo Ministério da Educação	5	8
			Adaptar às dificuldades da criança/jovem	2	
			É fundamental haver continuidade pedagógica para uma melhor gestão dos conteúdos	1	
		INTRODUÇÃO DE COMPONENTE PRÁTICA	Há uma componente prática mais acentuada para estes alunos	5	5
	FORMA DE OS ALUNOS C/NEE FAZEREM A ESCOLARIDADE	Sem adequações curriculares, os alunos com NEE não atingem os objectivos	6		
		Faço adequações curriculares porque a aluna c/NEE tem muitas dificuldades em fazer o mesmo que os outros	3		
	ELABORAÇÃO DE ADEQUAÇÕES CURRICULARES	EXPERIÊNCIA NA ELABORAÇÃO DE ADEQUAÇÕES CURRICULARES	Foi a 1ª vez que elaborei uma adequação curricular. Nunca tinha precisado	1	15
			Este ano estou a fazer adequações curriculares p/a aluna c/NEE	2	
			Faço uma planificação diferente para a aluna c/NEE	5	
			Já elaborei adequações curriculares várias vezes consoante as problemáticas dos alunos	7	
		PLANEAMENTO COLABORATIVO DAS ADEQUAÇÕES CURRICULARES	Fiz com a orientação de colegas do departamento com experiência em adequações	1	3
			Fiz com a colaboração da colega de Ed. Esp. E do CT que já conheciam o caso	1	
			Negoceio com os alunos a proposta de planificação para os alunos com NEE	1	
PLANEAMENTO INDIVIDUAL DAS ADEQUAÇÕES		Elaborei o doc. sozinha. Nunca tive a colaboração do grupo	6	8	
	Nunca se pensou, em grupo disciplinar, na realidade dos alunos com NEE da escola	2			

		CURRICULARES			
INCIDÊNCIA DAS ADEQUAÇÕES CURRICULARES		SIMPLIFICAÇÃO E REDUÇÃO DE OBJECTIVOS E CONTEÚDOS	Simplifico os objectivos e conteúdos	5	17
			É essencial adequar os conteúdos ao aluno com NEE	4	
			Faço adequações ao nível dos conteúdos da oralidade, da escrita e da leitura	2	
			Não exijo tanto em alguns conteúdos	4	
			Retiro conteúdos que considero menos importantes p/a aluna c/NEE	2	
		SUBSTITUIÇÃO DOS CONTEÚDOS POR OUTROS	Substituo conteúdos por outros mais adequados	2	7
			Faço adequações ao nível dos conteúdos não desvirtuando os objectivos gerais de ciclo	3	
			Faço uma planificação partindo dos interesses dos alunos para depois os canalizar para outros conteúdos do programa	2	
		ADEQUAÇÕES NAS METODOLOGIAS DE ENSINO	Faço adequações ao nível dos meios de acesso ao currículo	1	22
			Adequo estratégias, materiais e a própria metodologia de sala de aula	5	
			Solicito uma maior participação da aluna	4	
			Peço trabalhos extra aula	2	
			Faço trabalho a pares	4	
			Aplico actividades de interacção entre grupos	3	
			Passo mais vezes pelo lugar da aluna e vou-lhe dando dicas	2	
			Faço pequenas sessões individuais, no final da aula, com os alunos com NEE	1	
		ESPECIAL ATENÇÃO AO CLIMA EMOCIONAL	Dou reforço positivo à aluna com NEE	6	6
		ADEQUAÇÕES NA	Faço adequações curriculares ao nível da avaliação	13	19
			É essencial adequar a avaliação ao aluno c/ NEE	6	

		AVALIAÇÃO EM GERAL			
		ADEQUAÇÃO NOS INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO	Avalio as mesmas competências mas de uma forma mais acessível	5	16
			Adequo os testes ao nível da formulação de questões e do tempo de duração	10	
			Dou testes com consulta, quando necessário	1	
		ADEQUAÇÕES NOS CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO	Dou maior cotação nas questões mais simples e menor nas questões mais complexas	3	6
			Por vezes dou-lhes o mesmo teste e faço uma avaliação diferente	1	
			Aplico testes diferentes com critérios de correcção mais adaptados	2	
PERCEPÇÃO SOBRE A ATITUDE DOS ALUNOS, SEM NEE, FACE ÀS ADEQUAÇÕES CURRICULARES DOS ALUNOS COM NEE	NÃO-ACEITAÇÃO DE ADEQUAÇÕES NA AVALIAÇÃO PELOS RESTANTES ALUNOS	Os alunos, sem NEE, têm dificuldade em aceitar que os alunos c/ NEE tenham instrumentos de avaliação diferentes	3	6	
		Os outros alunos têm dificuldade em aceitar que os alunos c/ NEE tenham tempos de avaliação diferentes	3		
	REJEIÇÃO DE INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO DIFERENTES PELOS ALUNOS C/NEE	Os alunos c/ NEE Têm dificuldade em aceitar a sua diferença e em aceitar que a sua avaliação seja diferente	4	7	
		Os alunos c/ NEE querem fazer o mesmo teste que os outros	3		
	REACÇÃO DOS ALUNOS ÀS ACTIVIDADES PROPOSTAS	Os colegas são colaboradores nas actividades propostas	6	14	
		Os colegas sabem que a F. tem testes diferentes	5		
		Por vezes há reacções negativas por parte dos colegas	3		

	PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES FACE À APLICAÇÃO DE ADEQUAÇÕES CURRICULARES	VANTAGENS DA APLICAÇÃO DE ADEQUAÇÕES CURRICULARES	Acompanhar o currículo próximo do que é o normal	3	18
			Não conseguiria de outra forma	3	
			Melhora a auto-estima dos alunos com NEE	3	
			Aumenta a sua motivação	2	
			Melhora as relações interpessoais	2	
			O aluno com NEE sente-se como "igual" aos outros	3	
			Promove maior sucesso escolar na generalidade dos alunos da turma	2	
		CONSTRANGIMENTOS DA APLICAÇÃO DE ADEQUAÇÕES CURRICULARES	Tudo depende das características dos alunos que temos à nossa frente	3	15
			Nesta turma é muito difícil aplicar adequações curriculares	1	
			É difícil de implementar algo de diferente com um aluno	1	
			O professor não tem disponibilidade para a aluna com NEE	2	
			A turma tem 22 alunos e torna-se complicado fazer coisas diferentes com a aluna com NEE	1	
			A turma tem muitos repetentes	1	
			Os alunos têm atitudes pouco adequadas	1	
			Têm idades muito díspares, é uma turma que exige muito do prof.	1	
			Nem todos os casos são bem sucedidos	2	
			Quando os alunos apresentam problemas de comportamento graves pode, até, ser perigoso	1	
			A aluna é pouco assídua às aulas de apoio	1	
			SERVIÇOS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL	PROGRAMA EDUCATIVO INDIVIDUAL (PEI)	
Considero o PEI como um trabalho interdisciplinar	1				
É a docente de EE que elabora o PEI	2				
COORDENAÇÃO DO PEI	A coordenação do PEI é da responsabilidade da DT juntamente com a Ed. Especial	5			7
	Cada prof. participa individualmente na coordenação do PEI através da adequação na sua disciplina	1			
	A prof. de EE coordena a operacionalização do PEI	1			

PERCEÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE O NÚCLEO DE EE		ARTICULAÇÃO DO DOCENTE DE ED. ESPECIAL COM O CT	em CT		30
			Existe EE na escola	6	
			A prof. EE apresentou o caso, em CT, no início do ano	4	
			A prof. de EE vai a todos os CT	4	
			A prof. de EE está sempre disponível para ajudar os professores	8	
			A prof. de EE recolhe as grelhas das várias adequações	1	
			Sempre existiu, na escola, um trabalho articulado do CT com a EE e vice-versa	7	
		DIFICULDADES, DOS PROFS, NA ACEITAÇÃO DO NOVO MODELO DE FUNCIONAMENTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	A docente de EE delega muita coisa no DT que deveria ser melhor articulado com a EE	1	7
			Há falta de informação/formação específica, dos DTs, sobre as NEE mais graves	1	
			A articulação dos serviços funcionava melhor quando estava mais concentrada no prof. de EE	1	
			O prof. de EE conhece melhor as necessidades do aluno	2	
			O prof de EE dá-lhe apoio individualizado, dá-lhe mais atenção	2	

ANEXO Nº VI – Análise Documental: Estratégias

ANÁLISE DOS DOCS. DE ADEQUAÇÃO CURRICULAR / ESTRATÉGIAS

Disciplinas Envolvidas		Língua Port.	Ing.	Frc.	Hist.	Físico-Química
E S T R A T É G I A S	INCIDÊNCIA EM ESTRATÉGIAS DE REFORÇO					
	Atenção e ajuda individualizada	X			X	X
	Reforço positivo				X	
	Adequar o tipo de linguagem				X	
	ADEQUAÇÃO DE ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS GERAIS					
	Maior recurso ao trabalho prático				X	X
	Diversificar as actividades	X			X	
	Repetir as actividades			X	X	X
	Elaborar contratos pedagógicos				X	
	Fornecer resumos				X	
	Formular questões / Respostas escritas	X		X	X	
	Copiar os exercícios do quadro	X		X		X
	ADEQUAÇÃO DE ESTRATÉGIAS EM ACTIVIDADES ESPECÍFICAS					
	Leitura silenciosa e em voz alta	X		X		
	Interpretar textos simples de diferentes géneros	X				
	Ajudar na compreensão de questionários	X		X		
	Fazer corresponder frases	X				
	Relacionar imagens e textos	X				
Desenhar e colorir imagens relacionadas com os textos	X					
Memorizar textos e estruturas simples	X		X			
Desenvolver a oralidade	X		X			

ANEXO Nº VI (Cont.) Análise Documental: Recursos

ANÁLISE DOS DOCS. DE ADEQUAÇÕES CURRICULARES / RECURSOS

DISCIPLINAS ENVOLVIDAS		Língua Port.	Francês	Hist.	Físico- Química
R E C U R S O S	MATERIAIS ADAPTADOS				
	Fichas de avaliação adaptadas	X			
	Textos do manual	X	X		
	Exercícios do livro de actividades	X	X		
	PowerPoint	X	X		
	Material de pintura	X			
	Fichas de trabalho orientadas			X	
	Fichas de acompanhamento dos conteúdos abordados nas aulas/Estudo acompanhado				X
	Materiais específicos			X	
	Mini fichas de TPC				X
	RECURSOS FÍSICOS / EQUIPAMENTOS				
	Computador	X	X	X	
	Leitor de CD	X	X		
	CD áudio	X	X		
	Frequência da sala de estudo			X	
	RECURSOS HUMANOS				
	Apoio educativo fora da sala de aula			X	
	Professor da disciplina - Maior acompanhamento	X	X	X	X

ANEXO VII – Exemplo de Protocolo de uma Observação Naturalista

Escola: Agrupamento Vertical de Escolas EG-S

Disciplina: História

Ano/Turma: 7º E

Nº de alunos presentes: 21

Data: 18/01/2010 – 2º Período

Hora: 13.30/15.00

Duração da obs: 20 mn

Lugar na sala (do aluno obs.): 3ª carteira junto à janela

Hora	Descrição (Situações e Comportamentos)	Observações e Inferências
13.30	Os alunos entraram, na sala, desorganizadamente. Sentaram-se e rapidamente a professora pediu silêncio para esclarecer a situação de “queixa na Direcção” sobre o estado de higiene em que deixaram a sala na aula de Matemática do dia 14.	A professora, enquanto DT, tenta resolver um problema de higiene e conservação da sala de aula.
13.32	A professora deu também a informação do horário, dos vários apoios, referente a vários alunos. A F. tem apoio à disciplina de Port. à 3ª fª das 11.45/12.30h; na disciplina de Matemática à 6ª fª das 17 às 17.45h e ainda na disciplina de Ciências da Natureza mas, ainda não há professor colocado. A F. informou, de imediato, que não pode vir aos apoios, às 17h por questões familiares.	Informação do horário dos apoios à aluna.
13.34	Profª: Bom, vamos lá à nossa aula de História. Escrevam o sumário da aula nº 26 e 27: Revisões da matéria dada na aula anterior. O funcionamento do regime democrático e a vida quotidiana em Atenas.	
13.36	- Na aula passada falamos da cidade de Atenas (pág. 66 do manual). Quem eram as pessoas que faziam parte da sociedade Ateniense? F. recordas-te? Aluna: - Os cidadãos,	Dinâmica de aula interactiva para que não haja “espaços mortos”. Bom controlo da turma.

	professora. Profª: - Quem ajuda a F. a completar a resposta?	
13.38	Eu, diz a F.G.: - os Metecos e os Escravos. Profª: - Quais as condições, sociais, para se considerarem da classe dos cidadãos?	A profª interage com a turma interpellando frequentemente a F., a qual, por vezes, responde com ajuda.
13.40	Resposta em grupo turma: para se ser cidadão tinham de ser filhos de cidadãos, ter mais de 20 anos, ser do sexo masculino e as mulheres que tivessem cumprido o serviço militar. Não pagavam impostos e só os cidadãos é que podiam estar ligados à política.	
13.42	Profª: - Quem eram os Metecos? A.: - eram estrangeiros. Profª: - Vinham de outras cidades com o objectivo de ganhar dinheiro a trabalhar no artesanato e comércio. Pagavam impostos, eram a fonte de rendimento da economia da cidade de Atenas.	
13.44	Os escravos eram os prisioneiros de guerra. Pagavam impostos e trabalhavam na agricultura para os cidadãos. As mulheres ficavam com as tarefas domésticas.	A professora continuou com o seu raciocínio.
13.46	Neste momento a F. põe o dedo no ar e acrescenta: - tinham de lavar a roupa, cuidar da casa e dos filhos. Muito bem diz a Profª. Não podiam ter um papel mais activo. Enquanto a mulher era jovem/solteira, era o pai que mandava nela depois de casar era o marido, não tinha direito a autonomia nem a liberdade.	
13.48	Um aluno comenta: - Hoje em dia, na nossa sociedade, ainda há muitas mulheres com este papel. São domésticas, ficam em casa a tomar conta dos filhos. Nas cidades é diferente; ambos trabalham e metem as crianças na creche. Profª: - Concordas F.? Achas que é vantajoso?	
13.50	F.: - No meu caso penso que não. Tenho 5 irmãos e seria pior para os mais novos se a minha mãe não estivesse em casa. Mesmo assim eu tenho que ajudar a fazer, muitas vezes, o almoço e o jantar.	A F. considera que dá jeito, hoje em dia, as mulheres ficarem em casa como domésticas para cuidar dos filhos e da sua educação.