

GESTÃO CURRICULAR E NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS: ADEQUAÇÕES CURRICULARES NO ENSINO SECUNDÁRIO

Relatório de projeto

Dora Sofia Ferreira de JESUS

Trabalho realizado sob a orientação de

Professora Doutora Antónia Barreto

Leiria, setembro de 2015

Mestrado em Educação Especial, Domínio Cognitivo-Motor

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

AGRADECIMENTOS

À Professora Doutora Antónia Barreto, minha orientadora neste estudo, pelo seu profissionalismo, disponibilidade, apoio, incentivo, e, particularmente, por me ter despertado para as oportunidades da diferenciação pedagógica.

Aos Órgãos de Gestão do Agrupamento no qual realizei este trabalho, por me permitirem desenvolver aí o meu estudo e facilitarem o acesso a toda a documentação necessária.

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

Aos meus amores, por serem a minha força e alegria, sempre, mas, principalmente, em todos os momentos que não passámos juntos.

À minha família, aos amigos e aos colegas que acompanharam o desenvolvimento do meu trabalho e que partilharam alguns momentos significativos no meu percurso pessoal e profissional.

RESUMO

A escola inclusiva preconiza o respeito pelas diferenças, pela igualdade de oportunidades e por uma educação de qualidade para todos, inclusive para crianças que apresentam necessidades educativas especiais (NEE). Assim, na busca da equidade educativa, que garanta a igualdade no acesso e nos resultados, torna-se responsabilidade da escola reconhecer e satisfazer as necessidades dos alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, pela adequação de currículos, de estratégias e recursos, materiais e humanos.

Este processo pressupõe novas perspectivas sobre o currículo nas quais a flexibilização, os modelos pedagógicos de diferenciação e a adequação possibilitam o acesso e igualdade de condições para o sucesso dos alunos com NEE. O presente estudo constitui, pois, uma tentativa para compreender as percepções dos professores do Ensino Secundário acerca das adequações curriculares para alunos com NEE e o modo como as elaboram e concretizam.

O trabalho foi desenvolvido através de um estudo de caso, incidindo sobre sete professores de um conselho de turma do décimo ano, em que está integrado um aluno com NEE. Como metodologia de recolha dos dados utilizámos os diários, entrevistas e análise documental.

Os resultados do nosso trabalho apontam para uma escola onde os modelos inclusivos parecem estar em processo de construção. Se, por um lado, os docentes mostram, no geral, uma atitude de disponibilidade para a inclusão de alunos com NEE, por outro, indiciam dificuldades que se prendem com os pressupostos teóricos e pedagógicos da escola inclusiva.

Concluimos que as escolas necessitam de se envolver na criação de currículos flexíveis e adequados às NEE dos alunos, promovendo um trabalho colaborativo entre docentes, sendo premente refletir acerca da

gestão curricular de turmas inclusivas e operacionalizar os processos de elaboração de adequações curriculares e de diferenciação na sala de aula.

Palavras-chave

Adequações Curriculares, Diferenciação Curricular; Educação Inclusiva, Ensino Secundário, Necessidades Educativas Especiais.

ABSTRACT

The inclusive school proclaims respect for the differences, for the equality of opportunities and for an education of quality for all, including those children who present special educational needs. Considering thus the search for an educational equity that guarantees equality in access and results, it becomes the school's responsibility to recognize and satisfy the student's needs and hence give a convenient pedagogical response to the several learning styles and rhythms by adapting the curricula, the strategies and the necessary resources available, both human and material.

This process requires new perspectives on the curriculum in which flexibility, pedagogical differentiation models and adaptations enable access and equal conditions for the success of students with special educational needs. The present study presents itself therefore as an attempt to understand the Secondary teacher's perceptions concerning curriculum adaptations for students with special educational needs and the way they elaborate and materialize them.

This work was developed through a case study focused on the pedagogies of seven secondary school teachers of a tenth year class which included a pupil with special educational needs. The methodology of data collection used was based on diaries, interviews and documental analysis.

The results of our study suggest that it's a school where the inclusive models appear to be under construction. On the one hand the teachers show, in general, an attitude of availability towards the inclusion of pupils with SEN, but on the other hand they find it hard to cope with the difficulties that emerge and that are related to the theoretical and pedagogical assumptions of the inclusive school.

We hereby conclude that schools need to be involved in the creation of flexible and adequate curricula for special needs students and in promoting a collaborative work between teachers. It is also important to reflect on the

curriculum management of inclusive classes and to operationalise curricular adaptations and pedagogical differentiation in the classroom.

Keywords

Curriculum Adaptations, Curriculum Differentiation, Inclusive Education, Special Needs Education, Secondary School

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos.....	ii
Resumo.....	iii
Abstract	v
Índice Geral.....	vii
Índice de Figuras	x
Índice de quadros	x
Abreviaturas	xi
Introdução.....	12
I. Enquadramento teórico	5
1. Educação inclusiva.....	5
2. Currículo e diferenciação curricular.....	8
3. Currículo e alunos com necessidades educativas especiais	14
3.1. Tipos de currículos para alunos com nee	16
3.2. Adequações curriculares	19
II. Metodologia	25
1. Problemática de investigação	25
1.1. Definição do problema.....	25
1.2. Questões e objetivos do estudo	31
2. Natureza do estudo	32
3. Caraterização dos participantes	35
4. Metodologia de recolha e tratamento de dados	37
4.1. Diários de bordo, entrevistas e análise de conteúdo	38
4.2. Análise documental.....	46
III. Apresentação e discussão de resultados	48
1. Resultados e conclusões dos diários de bordo	48

1.1.	Orientações legais sobre a inclusão de alunos com nee no secundário	49
1.2.	Opinião dos professores acerca da inclusão de alunos com nee no ensino secundário.....	50
1.3.	Perceção dos professores sobre o professor de educação especial	51
1.4.	Elaboração de adequações curriculares	53
1.5.	Práticas de adequações curriculares	57
2.	Resultados e conclusões das entrevistas.....	61
2.1.	Orientações legais sobre a inclusão de alunos com nee no secundário	63
2.2.	Opinião dos professores acerca da inclusão de alunos com nee no ensino secundário.....	65
2.3.	Pressupostos de elaboração e coordenação do PEI.....	71
2.4.	Perceção dos professores sobre o professor de educação especial	73
2.5.	Elaboração de adequações curriculares	74
2.6.	Práticas de adequações curriculares	78
3.	Resultados da análise documental.....	87
	Conclusões	92
	Bibliografia.....	101
	Normativos e documentos.....	104
	Anexos.....	1
	Anexo I.....	1
	Anexo II.....	2
	Anexo III.....	3
	Anexo IV	8
	Anexo V	14
	Anexo VI.....	16
	Anexo VII.....	18

Anexo VIII	22
Anexo IX.....	23

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Tipologia dos currículos para alunos com NEE.....	17
Figura 2 – Hierarquização das decisões sobre adequações curriculares	23

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Caracterização dos professores entrevistados

Quadro 2 – Guião da entrevista aos professores participantes

Quadro 3 – Categorias e subcategorias – Resultados gerais da Análise de conteúdo dos diários.

Quadro 4 – Categorias e subcategorias – Resultados gerais da Análise de conteúdo das entrevistas.

Quadro 5 – Síntese das adequações no processo de avaliação elaboradas.

ABREVIATURAS

AC – Adequações Curriculares

ACI – Adequações Curriculares Individuais

CEI – Currículo Específico Individual

CIF-CJ (Classificação Internacional de Funcionalidade de Crianças e Jovens)

CT – Conselho de Turma

DT – Diretor de Turma

EE – Educação Especial

Fem. - Feminino

Fr/UR Frequência de Unidades de Registo

Masc. - Masculino

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PCE/A – Projeto Curricular de Escola/Agrupamento

PCT – Projeto Curricular de Turma

PEA – Projeto Educativo de Agrupamento

PEE – Professor de Educação Especial

PEE/A – Projeto Educativo de Escola/Agrupamento

PEI – Programa Educativo Individual

QA – Quadro de Agrupamento

QE – Quadro de Escola

UR – Unidades de Registo

INTRODUÇÃO

A escola inclusiva preconiza uma escola que se norteia pelo respeito pelas diferenças, pela igualdade de oportunidades e por uma educação de qualidade para todos, inclusive para crianças que apresentam necessidades educativas especiais.

Assim, na sua procura pela equidade educativa, que garanta a igualdade no acesso e nos resultados, torna-se responsabilidade da escola reconhecer e satisfazer as necessidades dos alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, pela adequação de currículos, de estratégias e recursos, materiais e humanos. Para isso, é necessário repensar e organizar respostas educativas que correspondam à heterogeneidade da população escolar atual.

Dar resposta às necessidades educativas de todos os alunos pressupõe novas perspetivas sobre o currículo nas quais a flexibilização, os modelos pedagógicos de diferenciação e a adequação possibilitam o acesso e igualdade de condições para o sucesso de todos. Na verdade, na escola atual abunda a heterogeneidade, a diversidade e a diferença, e só através da flexibilidade e diferenciação curricular, articuladas entre si, é possível garantir o acesso ao currículo comum, por uma população cuja principal característica é a diversidade.

É difícil dissociar o conceito de diferenciação curricular do papel que a escola assume na sua definição bem como o papel dos professores, enquanto agentes da escola, pois, é, cada vez mais, tarefa da escola e dos professores, a gestão do currículo formal decidido no contexto político-administrativo nacional.

É nesta gestão curricular que obedece a um princípio organizador de ajustamentos curriculares mais enfocados, partindo do currículo nacional, passando pelo Projeto Curricular de Escola/Agrupamento e pelo Projeto curricular de Turma até chegar às adequações curriculares individualizadas, que os professores encontram as respostas para a diversidade de alunos que temos hoje nas nossas escolas e, particularmente, para os alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE).

Parece, pois, competir às escolas e aos seus agentes acionar os meios para garantir que os alunos com NEE acedam ao currículo de forma a garantir que todos têm acesso a uma educação de qualidade. Para responder às diferentes necessidades dos alunos, variáveis em função dos contextos de gestão e operacionalização curricular, a escola terá de assegurar e utilizar todos os seus recursos materiais, humanos e pedagógicos.

Se ensinar é, como afirma Roldão (1999, p.48), “fazer aprender” alguma coisa a alguém, então é necessário definir claramente processos mediadores entre o currículo comum e as necessidades individuais, para que cada um dos alunos aprenda. Neste sentido, as diferentes respostas e formas de atendimento aos alunos com NEE vão corresponder a diferentes formas de abordagem e/ou aproximação ao currículo comum.

No entanto, ainda que o currículo comum seja o marco regulador das modificações a realizar, estas deverão ser entendidas como processos de ajustes das respostas educativas para facilitar o acesso de determinado aluno a esse mesmo currículo comum. As adequações curriculares são, assim, caminhos de acesso ao currículo comum e uma forma de atender às necessidades educativas especiais através de ajustamentos do currículo regular adotado.

O leque das adequações que se podem realizar a partir daquele que podemos considerar o tronco comum – o currículo nacional – é diversificado, flexível e adaptável à grande diversidade de alunos, incluindo os que apresentam NEE. Este processo de elaboração de adequações constrói-se em torno de um conceito de gestão curricular que compete às escolas e aos professores, quer enquanto agentes de estruturas intermédias, quer enquanto responsáveis pela operacionalização e concretização das adequações.

Em Portugal, e dando resposta ao desafio lançado na Declaração de Salamanca (1994), o Decreto-Lei 3/2008 de 7 de janeiro, alterado pela Lei n.º 21/2008 de 12 de maio, é o documento orientador que preconiza uma política educativa que responda à diversidade das características de todos os alunos e inerentes necessidades educativas, o que implica a inclusão das crianças com NEE nas escolas regulares.

Porém, e apesar daquilo que é defendido em termos legislativos, constatamos, pela nossa experiência profissional que ainda nos encontramos longe de alcançar a igualdade de

oportunidades para as crianças com NEE, assistindo a algum desfasamento entre as diretrizes consignadas nos documentos legislativos referidos e a realidade escolar.

É desta desarticulação entre legisladores e docentes que nasce o nosso questionamento, enquanto professora de Educação Especial, quanto às respostas para os alunos com NEE nas escolas. Parece-nos, da literatura consultada, que o currículo e a gestão que dele é feita, primeiro pela escola e, depois, pelos professores, é o instrumento que melhor responde às necessidades individuais dos alunos, passando, assim, os docentes, enquanto “concretizadores” do currículo, a desempenhar um papel fundamental na criação de escolas inclusivas. É esta capacidade de entender, distinguir e compreender como gerir e desenvolver o currículo nacional, transformando-o num currículo flexível, diferenciado e adequado, que torna os docentes impulsionadores principais da inclusão e do sucesso de todos os alunos (Roldão, 1999).

Este estudo pretende responder à necessidade de questionar o modo como os professores do ensino regular elaboram e concretizam as adequações curriculares para os alunos com NEE, nomeadamente os professores do Ensino Secundário, uma vez que, com a Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, a escolaridade obrigatória foi alargada até aos 18 anos.

Decorrente do contexto anteriormente apontado, a questão orientadora à qual o presente estudo pretende responder é a seguinte:

Que adequações curriculares realizam os professores do Ensino Secundário para os alunos com NEE e como as implementam?

Partindo desta questão que nos colocamos, definimos para o nosso trabalho os seguintes objetivos:

Conhecer a perceção dos professores sobre a inclusão de alunos com NEE no Ensino Secundário; identificar aspetos facilitadores e dificuldades na elaboração de adequações curriculares no Ensino Secundário; caracterizar o tipo e o âmbito das adequações curriculares elaboradas pelos professores, relativamente às competências essenciais das disciplinas; caracterizar práticas de intervenção e implementação das adequações curriculares no Ensino Secundário.

O nosso estudo foi desenvolvido numa escola de um agrupamento vertical do distrito de Lisboa, na qual escolhemos uma turma do 10.º ano que integrava um aluno com NEE, e

incidiu sobre um Conselho de Turma composto por sete professores. Recolhemos os dados através de diários, entrevistas semiestruturadas e análise documental.

Este trabalho está dividido em três capítulos: Enquadramento Teórico, Metodologia e Apresentação e Discussão dos resultados. No primeiro capítulo fazemos uma revisão da literatura no âmbito da educação inclusiva, focando os conceitos de currículo, diferenciação curricular e adequações curriculares. No segundo capítulo, abordamos a problemática da investigação, tendo definido o problema, as questões e os objetivos do nosso estudo. No que diz respeito à metodologia adotada, indicamos a natureza do estudo, a caracterização dos participantes, bem como a metodologia de recolha e tratamento de dados. No último capítulo fazemos a apresentação e discussão dos resultados, quer relativamente aos diários, quer relativamente às entrevistas, que são sujeitos a análise detalhada e confrontados com a teoria apresentada no primeiro capítulo, e complementamos com a análise documental que reflete o conteúdo dos documentos consultados, isto é, o Programa Educativo do aluno, e os documentos de elaboração de adequações curriculares e adequações no processo de avaliação. Por fim, tecemos as conclusões a que chegámos e propomos sugestões resultantes do trabalho.

I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O princípio orientador da educação inclusiva é o de proporcionar a todos a mesma educação. Assume a concepção de uma escola que se norteia pelo respeito pelas diferenças, pela igualdade de oportunidades e uma educação de qualidade para todos.

Os últimos anos têm, pois, sido pautados pela discussão em torno do conceito de escola inclusiva: uma escola que promova a integração e participação de todos, tendo como objetivo a completa inclusão de todos os alunos, garantindo, também, o respeito pelos direitos humanos.

É neste sentido que se assiste, paralelamente, a diversas alterações nas orientações que dizem respeito à educação especial e no modo como as escolas incluem as suas crianças e jovens, quer pela aceitação das diferenças, quer no apoio às aprendizagens e nas respostas que criam para as necessidades individuais (Correia, 1997).

Em 1978, no reino Unido, o Warnock Report coloca em evidência que a resposta às necessidades das crianças é da competência das escolas, quaisquer que sejam as dificuldades dessas crianças.

Esta perspetiva de uma escola inclusiva que garante a educação a todas as crianças é reforçada, em 1994, na Conferência Mundial da Unesco sobre necessidades educativas especiais, que ocorreu em Salamanca. Nesta conferência é assinada uma Declaração de princípios que se baseia na premissa da igualdade de oportunidades e que acentua o conceito de escola inclusiva:

As escolas regulares com uma orientação inclusiva são o meio mais eficaz de combate às atitudes discriminatórias, criando comunidades de acolhimento, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando a educação para todos; além disso, proporcionam uma educação eficaz para a maioria das crianças e melhoram

a eficácia e, por último, a relação custo-eficácia de todo o sistema educativo.
(UNESCO, 1994, p. IX)

A Declaração de Salamanca salienta o papel das escolas inclusivas que devem assegurar que todos os alunos possam aprender juntos “sempre que possível, independentemente das dificuldades e diferenças que apresentem” (UNESCO, 1994, p.11). As escolas deverão ser capazes de reconhecer e satisfazer as diferentes necessidades dos alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, quer pela adequação de currículos, quer pela adequação de estratégias e recursos, materiais e humanos, de forma a garantir um bom nível de educação para todos (UNESCO, 1994).

Assim, o desafio com que se confronta a escola inclusiva é o de desenvolver uma escola de qualidade para todos, inclusive para as crianças que apresentam Necessidades Educativas Especiais (NEE).

O conceito de NEE, introduzido pelo Warnock Report, é utilizado de forma bastante abrangente, uma vez que se consideram necessidades educativas especiais aquelas que requerem:

- (i) a disponibilização de meios especiais de acesso ao currículo;
- (ii) a elaboração de currículos especiais ou adaptados;
- (i) a análise crítica sobre a estrutura social e o clima emocional nos quais se processa a educação (Warnock Report, 1978, citado por Madureira e Leite, 2003, p. 28)

Este conceito assenta na avaliação das características individuais dos alunos e na responsabilização da escola regular pelo desenvolvimento de medidas e recursos educativos especializados adaptados a cada situação específica. São, assim, considerados alunos com NEE todos os que exigem meios ou adaptações especiais no processo de ensino/aprendizagem, “não comuns à maioria dos alunos da mesma idade, por apresentarem dificuldades ou incapacidades que se refletem numa ou mais áreas de aprendizagem (Bairrão, 1998).” (DGIDC, p.12)

As necessidades educativas especiais deixam de estar centradas na problemática ou deficiência que os alunos apresentam e passam a ser equacionadas em termos de resposta que as escolas oferecem a estes alunos. A responsabilização da escola, enquanto promotora de medidas para a educação e aprendizagem de todos, incluindo dos alunos com NEE, ganha assim destaque na discussão da inclusão. (Madureira e Leite, 2003).

Gradualmente assiste-se “a uma mudança de pensamento que transfere as explicações sobre os insucessos educativos das características das crianças e respetivas famílias para o processo da escolarização. (Ainscow, 1997, p. 20)

Verificamos que, quer no Relatório Warnock, como no texto da Declaração de Salamanca, o termo “necessidades educativas especiais” diz respeito a todas as crianças com alguma deficiência ou com dificuldades de aprendizagem. Porém, a Declaração vai mais longe ao afirmar que os alunos com necessidades educativas devem ser incluídos nas estruturas regulares de ensino, até mesmo os que apresentam problemáticas mais graves.

“A expressão «necessidades educativas especiais» refere-se a todas as crianças e jovens cujas necessidades se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares. Muitas crianças apresentam dificuldades escolares e, conseqüentemente, têm necessidades educativas especiais, em algum momento da sua escolaridade”. (Declaração de Salamanca, UNESCO, 1994).

Em Portugal, neste contexto, o conceito de NEE é adotado com a publicação do Decreto-Lei 319/91, de 23 de agosto, considerado um marco importante na “garantia do direito de frequência das escolas regulares de muitos alunos que, até então, estavam a ser educados em ambientes segregados.” (DGIDC, p.12)

No entanto, o enfoque desta conceptualização recai, ainda, nas problemáticas dos alunos com necessidades educativas especiais, embora abarque um leque maior e mais heterogéneo de alunos cujas dificuldades ou incapacidades podem ser de ligeiras a graves.

Já segundo Correia (1997, p.48) o conceito de NEE é aplicável a

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

No documento, proposto pela Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, que constitui um instrumento de trabalho de apoio ao docente de educação especial no processo de Avaliação e Intervenção de alunos com NEE de carácter prolongado, do Ministério da Educação Avaliação e intervenção na área das NEE, a Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular propõe a seguinte definição do conceito de alunos com NEE:

Consideram-se alunos com necessidades educativas especiais de carácter prolongado aqueles que experienciam graves dificuldades no processo de aprendizagem e participação nos contextos escolar, familiar e comunitário,

decorrentes da interação entre fatores ambientais (físicos, sociais e atitudinais) e limitações de grau acentuado ao nível do seu funcionamento num ou mais dos seguintes domínios: sensorial (visão e audição); motor; cognitivo; comunicação, linguagem e fala; emocional e personalidade. (DGIDC, p.13)

Ainda sob os auspícios de uma escola de qualidade para todos, a publicação do Decreto-lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro vem confirmar a “promoção de uma escola democrática e inclusiva, orientada para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens.”

Tendo como objetivo a equidade educativa, que garanta a igualdade no acesso e nos resultados, e na continuidade da responsabilidade que é atribuída às escolas na criação de respostas para as crianças com diversas problemáticas, dificuldades e/ou deficiências, o referido documento legislativo define os apoios especializados que visam responder às

“necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação, num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social(...).” (Decreto-lei 3/2008, Preâmbulo)

Assim sendo, o Decreto-lei 3/2008 vem confirmar a necessidade de “adaptação de estratégias, recursos, conteúdos, processos, procedimentos e instrumentos, bem como a utilização de tecnologias de apoio”, o que implica o deslocamento do enfoque nas medidas para os alunos para as medidas que traduzem uma mudança no contexto escolar.

O conceito de escola inclusiva diz, assim, respeito à educação inclusiva, “que assenta na formulação de respostas educativas eficazes para alunos com NEE nas escolas regulares.” (Correia, 2010, p. 14)

É da competência da escola assegurar uma educação de sucesso, através de uma pedagogia centrada na criança (Declaração de Salamanca), criando estratégias, medidas, recursos e estratégias que permitem ao aluno desenvolver as suas competências e adquirir conhecimentos, numa lógica de mudança estrutural do sistema educativo.

2. CURRÍCULO E DIFERENCIAÇÃO CURRICULAR

É no âmbito da escola inclusiva que assistimos nas últimas décadas à discussão em torno do currículo e da gestão do currículo. Se, como vimos, se anuncia uma escola inclusiva, uma

escola para todos, então a escola tem de repensar e organizar as suas respostas educativas, de modo a responder à heterogeneidade da população escolar atual.

A escola e os professores, enquanto agentes, enfrentam um dos maiores desafios dos nossos dias que é dar resposta às necessidades educativas de todos os alunos, partindo de novas perspetivas sobre o currículo nas quais a flexibilização, os modelos pedagógicos de diferenciação e a adequação possibilitam o acesso e igualdade de condições para o sucesso a todos os alunos (Niza, 1996).

Segundo a Declaração de Salamanca (1994), o currículo deve ser versátil e deve adaptar-se “às necessidades da criança e não vice-versa.” É por esta razão que se torna fundamental que as escolas forneçam “oportunidades curriculares que correspondam às crianças com capacidades e interesses distintos.” (UNESCO, 1994, p.22)

O currículo, entendido enquanto “conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar.” (Roldão, 1999, p.24), constitui um dos pontos-chave organizador das escolas. É, pois, necessário que a escola se ajuste a esta nova realidade onde abunda a diversidade, a heterogeneidade e a diferença para reconstruir o seu currículo e o gerir de modo a adequar a oferta às necessidades dos alunos.

Neste sentido, o desafio que a escola enfrenta atualmente é o de responder de forma satisfatória a todos “- sendo que esses todos são cada vez mais diferentes” (Roldão, 1999, p.33). É, portanto, necessário, entender o currículo não só como as competências socialmente reconhecidas como indispensáveis aos alunos, mas também como a concretização que a escola faz desse currículo, adaptando-o à aprendizagem concreta dos seus alunos e ao seu contexto, resultando da articulação destas duas vertentes do currículo o projeto curricular de escola.

Para responder à diversidade de características e necessidades de todos os alunos, a escola delimita um conjunto de opções e prioridades na aprendizagem e traça os caminhos e os modos estratégicos para as pôr em prática de forma a assegurar uma aprendizagem de qualidade para todos os seus alunos. Assim, para que os alunos atinjam os objetivos pretendidos é necessário tomar consciência das suas diferenças e diferenciar os currículos, ou seja, definir diferentes opções e percursos curriculares para diferentes situações.

A diferenciação, enquanto elemento fundamental da gestão do currículo, pressupõe:

- “- diferenciar as opções de cada escola para responder melhor ao seu público;
- diferenciar os projetos curriculares das turmas ou grupos de alunos para melhorar a aprendizagem;
- diferenciar os modos de ensinar e organizar o trabalho dos alunos para garantir a aprendizagem bem-sucedida de cada um”, (Roldão, 1999, p.52).

Relacionado com a diferenciação prende-se o conceito de adequação curricular que surge, segundo Roldão (1999) associado às características psicológicas dos alunos. Segundo a autora é fundamental selecionar opções e estratégias que vão ao encontro do perfil dos alunos, o que implica compreender o aluno e os seus modos de funcionamento cognitiva, cultural e afetivamente.

Também a legislação mais recente aponta para a gestão curricular ao nível de escola/ Agrupamento, indo ao encontro das características dos alunos.

De acordo com o Decreto-Lei.º 139/2012 de 5 de julho, secção IV, art.º 20º, n.º1, alterado pelo Decreto-Lei n.º 91/2013 de 10 de julho, “A gestão do currículo e da oferta formativa de cada escola ou Agrupamento compete aos respetivos órgãos de administração e gestão, aos quais incumbe desenvolver os mecanismos que considerem adequados para o efeito.” Deste modo, a articulação curricular deve promover a cooperação entre os docentes do Agrupamento, procurando adequar o currículo aos interesses e necessidades específicas dos alunos.

Com estas medidas promove-se, essencialmente, a autonomia pedagógica e organizativa das escolas na gestão do currículo, valorizando-se, também, o “profissionalismo e a liberdade dos professores na implementação de metodologias baseadas nas suas experiências, práticas individuais e colaborativas” (Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho).

No âmbito, ainda, destes princípios de organização curricular, o currículo é entendido como o conjunto de conteúdos e objetivos que se devem articular para servir de base à organização do ensino. O currículo concretiza-se em planos de estudo que são elaborados de acordo com matrizes curriculares, tendo como referência os programas das disciplinas, bem como as metas curriculares traçadas por ano de escolaridade e ciclo de ensino.

Fica evidente que, apesar de não nos situarmos já no âmbito do Projeto Curricular de Escola/Agrupamento, concretizado posteriormente no Projeto Curricular de Turma, assume, porém, particular importância a gestão e a aplicação do currículo por ano ou ciclo, adaptando-o às diferentes características dos alunos e aos contextos de cada escola ou agrupamento.

De igual modo, é pertinente observar que a legislação referida dá maior enfoque ao planeamento de um sistema de educação flexível, que permita responder às necessidades educativas dos alunos. Assim, tendo em consideração os objetivos e conteúdos definidos nos programas e metas curriculares, compete às escolas ou agrupamentos definir programas próprios adequados aos seus contextos. Por outro lado, os professores do Conselho de Turma desenvolvem estratégias e selecionam metodologias para permitir a todos os alunos desenvolver as suas capacidades, valorizando-se, neste processo, as experiências e práticas colaborativas.

Neste sentido, o currículo é um “ processo contínuo de decisões, uma construção que ocorre em diversos contextos a que correspondem diferentes fases e etapas de concretização entre as perspetivas macro e micro curricular” (Pacheco, 1996, p.68).

Esta flexibilização curricular que visa a reorganização do currículo face à realidade concreta de cada população significa que a escola deve reestruturar-se de modo a conseguir que todos os seus alunos alcancem os objetivos da educação, indo ao encontro do sucesso educativo de todos, visado no Decreto-Lei 3/2008:

“No quadro da equidade educativa, 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. Deste modo, a escola inclusiva pressupõe individualização e personalização as estratégias educativas, enquanto método de prossecução do objectivo de promover competências universais que permitam a autonomia e o acesso à condução plena da cidadania por parte de todos.” (DL 3/2008, Preâmbulo)

Flexibilidade e diferenciação curricular articulam-se, assim, entre si como forma de garantir o acesso ao currículo comum, por uma população cuja principal característica é a diversidade.

Em “Currículo pronto-a-vestir de tamanho único”, Formosinho (1987) afirma que “só um currículo planeado em parte na escola pelo professor, opcional, flexível e aberto e com objetivos em si mesmo pode ser adequado à variedade de alunos da escola unificada” (cit. In Rodrigues, 1997, p.10).

De igual modo, González (2002, p.129) define diferenciação curricular como organização do “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”.

Fica evidente que a diferenciação só é possível se existir flexibilidade curricular, pois só através de um esquema curricular aberto e flexível é possível a adaptação às diferentes necessidades dos alunos (Bautista, 1997).

A flexibilização curricular, segundo Madureira e Leite (2003) requer, no entanto, um quadro preciso, definido e contextualizado em função das aprendizagens que são socialmente consideradas necessárias. Estas autoras afirmam 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” (Madureira e Leite, 2003, p.92).

Ainda de acordo com Leite (2011), a flexibilidade do currículo não implica a limitação de aprendizagens a realizar no final de cada ciclo ou a mudança de ciclo sem a aquisição dessas aprendizagens; pelo contrário, a flexibilização curricular visa “garantir que as competências de saída de cada ciclo de escolaridade sejam alcançadas por todos os alunos, ainda que através de diferentes percursos” (Leite, 2011, p.14).

É fundamental a prevalência de uma “mentalidade curricular” (Zabalza, 1994, p. 11) para que se proceda à adequação do currículo nacional ao contexto escolar, primeiro, e ao contexto de uma turma, depois. Assim, os conhecimentos e capacidades que os alunos devem adquirir e desenvolver têm como referência os programas das disciplinas, bem como as metas curriculares a atingir em cada ano de escolaridade, mas as estratégias de concretização e desenvolvimento do currículo devem ser objeto de planos de atividades, que façam parte do projeto educativo da Escola/Agrupamento, e adaptados às características das turmas, através de programas próprios, a desenvolver pelos conselhos de turma.

Sendo o currículo comum o marco regulador de todas as modificações a realizar, podemos considerar que o Projeto Educativo se consubstancia num primeiro processo de adequação curricular, no qual são inscritas as adequações ao nível de turma e, caso seja necessário, as adequações ao nível do aluno (adequações curriculares individuais).

As adaptações curriculares individualizadas mais não são do que as respostas dos programas elaborados para as turmas às necessidades específicas de alguns alunos, entre os quais alunos com necessidades educativas especiais. A gestão flexível do currículo é o que vai permitir elaborar adaptações/modificações nos percursos de acesso ao currículo comum, para os alunos com necessidades educativas especiais, tendo em conta os perfis dos alunos, e considerando que a diferenciação poderá facilitar este processo.

Apesar de podermos, genericamente, definir diferenciação curricular como “a adaptação do currículo às características de cada aluno, com a finalidade de maximizar as suas oportunidades de sucesso escolar” (Sousa, 2010, p.10), existem diferentes formas de entender e operacionalizar este conceito.

Segundo Leite (2011), o conceito de diferenciação pode traduzir variados níveis de decisão do sistema educativo, tendo apresentado características distintas, ao longo dos anos: a criação de percursos diferenciados de estudo, a nível do sistema educativo; o estabelecimento de diferentes abordagens curriculares para grupos específicos (currículos alternativos) ou para alunos individuais (currículos específicos individuais para alunos com NEE), a nível da escola; a organização da turma em subgrupos de acordo com características comuns, através de adequações curriculares individuais (para alguns alunos com NEE) ou através de organização das atividades de aprendizagem, a nível de turma.

Ora, para a mesma autora, há ainda uma perspetiva inclusiva de diferenciação curricular que visa a promoção da equidade e segundo a qual é exigido “o acesso de todos às aprendizagens essenciais, que são o fundamento da escolaridade básica obrigatória.” (Leite, 2011, p.20).

De acordo com Leite (2011, p.20), “diferenciar não é reduzir ou simplificar o currículo comum: é definir estrategicamente percursos de aprendizagem diferenciados, que permitam a cada um dos alunos progredir no currículo com vista ao sucesso escolar”.

Já na perspetiva de Sousa (2010), o conceito “diferenciação curricular” define-se em termos de singularidade, contextualidade e imprevisibilidade. Também 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 ação para lidar com inevitáveis compromissos e para pressupor que cada nova situação será significativamente singular”.

É difícil, pois, dissociar o conceito de diferenciação curricular do papel que a escola assume na sua definição, bem como o papel que os professores têm ao servirem como agentes dela. Na verdade, a escola quando procura respostas diferenciadas para os alunos deve definir no seu Projeto Educativo um conjunto de orientações que respondam às necessidades educativas de todos. E, se por um lado é no contexto político-administrativo que o currículo nacional é decidido, é cada vez mais tarefa das escolas e dos professores a gestão deste currículo formal, pois compete às escolas e aos professores, “decidir o que ensinar e porquê, como, quando, com que prioridades, com que meios, com que organização, com que resultados” (Roldão, 1999, p.25).

É nesta gestão curricular que obedece a um princípio organizador de ajustamentos curriculares mais enfocados, partindo do currículo nacional, passando pelo Projeto Educativo de Escola/Agrupamento e pelos programas elaborados para as turmas até chegar às Adequações Curriculares Individualizadas, que os professores encontram as respostas para a diversidade de alunos com que nos deparamos hoje nas nossas escolas e, particularmente, para os alunos com necessidades educativas especiais.

Na verdade, Heacox (2006, p. 134) defende que:

“Criar um ensino mais adequado para todos os alunos da sala de aula traz benefícios a todos os alunos”, pois “o ensino diferenciado melhora a aprendizagem de todos os alunos, envolvendo-os em atividades que respondem mais adequadamente às suas necessidades educativas, aos seus pontos fortes e às suas preferências” (2006, p.6).

3. CURRÍCULO E ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

O conceito de necessidades educativas especiais surge, desde cedo, associado ao de currículo. Na verdade, como vimos anteriormente, no Warnock Report, em 1978, definem-se necessidades educativas especiais, tendo como referência o currículo, ou seja, as 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, citado por Madureira e Leite, 2003, p. 28).

Assim encaradas as necessidades educativas especiais, a atenção foca-se nos diferentes tipos de ajuda que podem facilitar o acesso à educação, surgindo a necessidade de realizar adequações no currículo, mais ou menos significativas, de acordo com as necessidades dos alunos.

No Warnock Report as adequações prendem-se com a disponibilização de meios especiais de acesso ao currículo (como o sistema de leitura e escrita Braille), que podem passar também por adequações no espaço escolar (como as acessibilidades) ou a existência de recursos específicos (como computadores adaptados); o ponto seguinte diz respeito à criação de currículos adaptados, entendidos como adequações ao currículo comum para responder a dificuldades de aprendizagem, ou currículos especiais, direcionados para quadros de dificuldades graves ou quando está em causa a autonomia e socialização; por fim, a atenção com a estrutura social e emocional refere-se a situações de dificuldades na aprendizagem associadas a situações de frustração social “veiculada através do currículo oculto da escola” (Leite, 2011, p. 25).

É vincada, pois, a relação entre a definição de necessidades educativas especiais e o currículo, também abordada por Rodrigues (2003, p.92) que aponta o currículo como um dos “aspectos centrais que deve ser levado em conta quando procuramos realizar alterações na escola no sentido da inclusão.”

Segundo esta perspetiva de definição de necessidades educativas face ao currículo, as necessidades de um aluno podem ser diferentes em função de diferentes contextos de gestão e organização do currículo. Como referem Manjón, Gil e Garrido (1997).

“o mesmo aluno, perante duas respostas escolares diferentes, apresentará um grau diferente de necessidades educativas, uma vez que, quanto mais segregadora, fechada e inflexível for a resposta considerada, maior necessidade teremos de recorrer à atribuição de meios suplementares e a planos curriculares divergentes do normal.”

Deste modo, temos que considerar as formas de organização e gestão curricular da escola e em meio mais restrito na aula, quando se abordam situações de NEE, uma vez que, de acordo com o atrás exposto, aqueles fatores podem criar ou agravar necessidades que não existiriam noutros contextos.

A Declaração de Salamanca (1994) salienta também que as escolas devem identificar e satisfazer as diferentes necessidades dos alunos, através da adequação dos currículos, das estratégias e recursos, aos variados estilos e ritmos de aprendizagem.

Esta declaração, que reforça a convicção de que uma escola inclusiva garante a todas as crianças a mesma educação, defende que “os currículos devem adaptar-se às necessidades das crianças e não vice-versa” (art.28º).

Neste sentido, parece competir às escolas e aos seus agentes acionar os meios para garantir que os alunos com necessidades educativas especiais acedam ao currículo, de forma a garantir que todos têm acesso a uma educação de qualidade. Para responder às diferentes necessidades dos alunos, variáveis, como vimos, em função dos contextos de gestão e operacionalização curricular, a escola terá de garantir e utilizar todos os seus recursos materiais, humanos e pedagógicos.

Se ensinar é, como afirma Roldão (1999;2009), fazer aprender alguma coisa a alguém, então é necessário definir claramente processos mediadores entre o currículo comum e as necessidades individuais, de forma que cada um dos alunos aprenda. No quadro da gestão do currículo, as adequações correspondem, pois, a desenhos curriculares estrategicamente planeados de modo a “ aproximar todos os alunos, qualquer que seja o seu ponto de partida, a essas metas comuns” (Roldão, 2003, p.164, cit. por Leite, 2013, p.35).

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”.

No fundo, as escolas devem criar as respostas para as necessidades dos alunos, procedendo a adaptações que, tendo o currículo comum por eixo central, vão ao encontro de um caminho integrador e socialmente inclusivo.

3.1. TIPOS DE CURRÍCULOS PARA ALUNOS COM NEE

Na perspetiva educativa e funcional que temos vindo a apresentar de necessidades educativas especiais, a atenção passa a focalizar-se nos diferentes tipos de respostas que a escola oferece aos seus alunos para que estes possam aceder aos objetivos gerais da educação.

Neste sentido, as diferentes respostas e formas de atendimento aos alunos com NEE vão corresponder a diferentes formas de abordagem e/ou aproximação ao currículo comum, sintetizadas na figura 1:

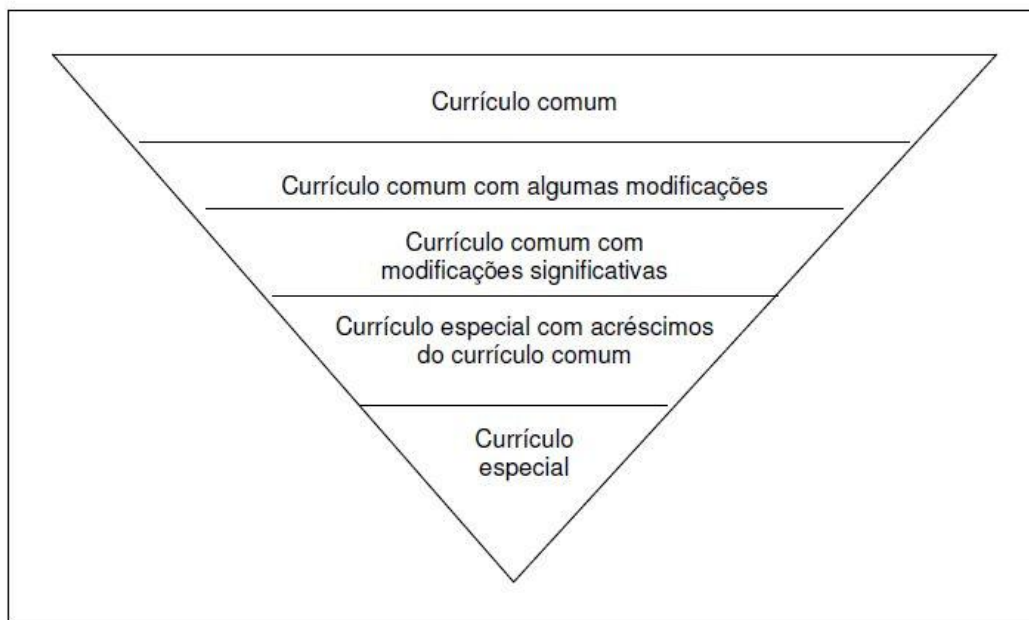


Figura 1 - Tipologia dos currículos para alunos com NEE (Hegarty et al, 1985, cit. por Leite, 2011, p. 29)

Podemos verificar que esta classificação de currículos se faz em função do grau de adequações relativamente ao currículo comum. É desejável que o maior número de alunos aceda ao currículo comum, e que, pelo contrário, o currículo especial seja apenas para um número muito reduzido de casos.

Definir as progressivas adequações do currículo como estratégias de resposta às NEE tem, para Manjón, Gil e Garrido (1997) a vantagem de manter o currículo regular como referência, sem, no entanto, excluir nenhuma opção, como é o caso da elaboração de currículos especiais.

Importa saber que se parte do currículo geral e daquilo que o aluno consegue fazer com os seus pares e só depois se considera aquilo que o aluno consegue fazer de forma diferente e individualizada (Madureira e Leite, 2003).

Ainda que o currículo comum seja o marco regulador das modificações a realizar, estas deverão ser entendidas como processos de ajuste das respostas educativas para facilitar o acesso, de determinado aluno, a esse mesmo currículo comum.

Há, pois, vários níveis de adaptação curricular atendendo ao grau de modificação que é necessário realizar. A partir do currículo comum podemos proceder a alterações relativamente ao espaço, estratégias, atividades, metodologias, materiais, estruturação do tempo, conteúdos e objetivos.

Dentro do regime português que regulamenta a Educação Especial, o Decreto-Lei 3/2008 de 7 de janeiro, é o Programa Educativo Individual que se inscreve neste processo de confluência da análise das necessidades do aluno e da proposta curricular.

O Programa Educativo Individual (PEI) pode ser entendido como “o conjunto de decisões gerais sobre as respostas educativas mais adequadas para determinado aluno, tendo em conta os resultados da avaliação especializada, a qual decorre, por sua vez, da avaliação dos docentes em sala de aula, que dá origem ao processo de referenciação ou sinalização” (Leite, 2011, p. 30).

É no PEI que encontramos as respostas para as necessidades dos alunos com NEE, que dizem respeito, principalmente, a um conjunto de medidas a implementar de forma a promover a aprendizagem e a participação dos alunos nas atividades da escola.

No Decreto-Lei 3/2008 é possível delinear dois percursos curriculares distintos:

- as adequações curriculares individuais (ACI) que são “aquelas que, mediante o parecer do conselho de docentes ou conselho de turma, conforme o nível de educação e ensino, se considere que têm como padrão o currículo comum” (artigo 18.º);
- o currículo específico individual (CEI) que “pressupõe alterações significativas no currículo comum, podendo as mesmas traduzir -se na introdução, substituição e ou eliminação de objetivos e conteúdos, em função do nível de funcionalidade da criança ou do jovem” (artigo 21.º).

Como se pode verificar pela definição apresentada neste documento legislativo, a grande distinção entre os dois percursos reside no grau de afastamento do currículo comum. Se, por um lado, no CEI, se definem competências, objetivos e conteúdos que, embora digam respeito às competências gerais do currículo comum, não correspondem totalmente às competências

das disciplinas, com as ACI definem-se os meios específicos para os alunos acederem ao currículo comum no contexto da turma.

Importa salientar, também, que a opção por um ou outro percurso curricular não decorre da deficiência ou perturbação do aluno, mas antes da identificação e avaliação das necessidades individuais e conseqüente definição das competências que é fundamental desenvolver.

3.2. ADEQUAÇÕES CURRICULARES

As adequações curriculares são caminhos de acesso ao currículo comum. São uma forma de atender às necessidades educativas especiais, através do ajustamento do currículo regular adotado.

As adequações curriculares, por via da diferenciação curricular, respondem à diversidade e diferenças individuais nos ritmos de aprendizagem, às capacidades e níveis de funcionamento diverso e às características pessoais e sociais muito variadas dos alunos com necessidades educativas especiais. No entanto, temos de considerar que esta diferenciação curricular para dar resposta às NEE dos alunos ocorreu já num primeiro nível em termos de projeto educativo de escola/agrupamento e num segundo nível em termos de programa elaborado pelo conselho de turma, uma vez que, como vimos anteriormente, estes dois momentos correspondem também a adequações do currículo nacional.

Podemos afirmar que:

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

O projeto educativo de escola/agrupamento (PEE/A) corresponde, no fundo, a uma adequação do currículo nacional aos vários contextos em que é trabalhado (a região, a escola, a turma, o aluno). A escola desenvolve propostas curriculares de acordo com a população que a frequenta e das necessidades que identifica, num processo de progressiva diferenciação curricular, que parte do universal e comum e se vai ajustando ao particular. (Sim-Sim, 2005). Num segundo momento, e de acordo com as características específicas de cada turma, traçam-se as necessidades e prioridades na abordagem dos conteúdos ou organização da

aprendizagem, ou ainda na gestão do espaço e dos recursos. Ocorre assim um outro nível de adequação curricular que corresponde à elaboração de planos de atividades adaptados às características de cada uma das turmas da escola.

As resoluções tomadas quanto à organização e gestão curricular na escola e na turma representam, como vimos, processos de adequação aos contextos e às necessidades dos alunos, entendendo-se adequação curricular como “o conjunto articulado de procedimentos pedagógico-didáticos que visam tornar acessíveis e significativos, para os alunos em situações e contextos diferentes, os conteúdos de aprendizagem propostos num dado plano curricular” (Roldão, 1999, p. 58).

Para que seja possível proceder a estas adequações, quer no que diz respeito ao PEE/A, quer no que diz respeito aos programas definidos para as turmas, é fundamental conhecer não apenas o currículo e os conteúdos disciplinares e metas curriculares de uma certa disciplina num determinado ciclo de escolaridade, como também conhecer os alunos, quer ao nível dos problemas que evidenciam como no reconhecimento de formas para os superar. “O conceito e a implementação de adequações curriculares exigem, portanto, um constante confronto entre o conhecimento do currículo e o conhecimento dos alunos, entre o que se ensina e a quem se ensina, procurando encontrar um equilíbrio entre estas duas dimensões” (Roldão, 1999, cit. In Leite, 2013, p.35).

No interior de cada turma, porém, existem alunos que, pelas suas características, necessitam de adaptações individualizadas (ACI) dos planos de turma às suas necessidades específicas, entre os quais os alunos com NEE.

Tal como defende Correia (1997), o conceito de adequações curriculares tem três níveis de concretização: um primeiro nível, de contextualização, que corresponde às Adequações Curriculares de escola; um segundo nível, que equivale às Adequações Curriculares de turma/aula; e num terceiro nível, encontramos as Adequações Curriculares individualizadas que têm em consideração as necessidades educativas individuais de cada aluno.

O mesmo autor especifica, ainda, que a resposta às necessidades educativas especiais se organiza sempre em torno do currículo regular, salientando, no entanto, que as adaptações podem incidir, “quer nos elementos básicos do currículo, quer nos elementos que tornem possível o acesso ao mesmo” (Correia, 1997, p.111).

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

“um projeto de inovação que afeta o currículo, as estruturas organizativas da escola e a atuação do docente, na medida em que implica um projeto de mudança para a

melhoria das propostas e atuações que resultaram ineficazes, ou seja, não são ajustadas à qualidade desejável. Em outro sentido, a adaptação curricular é um projeto e uma ação de melhoria, em primeiro lugar, do próprio currículo, mas, indiretamente, das competências dos alunos, dos professores e da escola na sua totalidade”.

As adequações surgem enquanto uma resposta à diversidade e partem 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).

Manjón, Gil e Garrido (1997) apontam também para a necessidade de deslocar o eixo de atenção das perturbações das crianças para as alterações do currículo geral, primeiro ao nível do “currículo da escola”, depois, ao nível do “currículo da classe” (p.62) e por fim ao nível das “adaptações individualizadas do currículo” (p.66).

Segundo esta perspetiva as adequações elaboradas ao nível da escola devem facilitar os processos de ensino-aprendizagem de modo a que a diversidade seja neles contemplada, isto é, introduzir as adaptações necessárias ao nível da organização escolar e estruturas educativas de modo a que a escola consiga desenvolver meios para identificar, avaliar e organizar a resposta face às necessidades educativas especiais.

No que diz respeito às adaptações a realizar na aula, elas incidem, principalmente, em estratégias didáticas, medidas que vão ao encontro do “como ensinar” e que possibilitem a participação efetiva do aluno com necessidades educativas especiais no currículo da turma em que está integrado.

Quanto às adaptações individualizadas do currículo, os autores consideram que as alterações curriculares não devem surgir como resposta imediata a uma determinada necessidade educativa especial, mas antes obedecer a um processo de hierarquização das adaptações a realizar: nas atividades de ensino-aprendizagem, na metodologia e didática; nos modos de avaliação; na priorização de objetivos e conteúdos; na temporalização; na introdução ou eliminação de conteúdos; na introdução ou eliminação de objetivos.

Assim, as decisões curriculares, entendidas como respostas às necessidades educativas especiais dos alunos, devem ser tomadas, dando particular atenção aos processos de aprendizagem específicos dos alunos. Há que considerar, neste processo, que, se a adequação curricular incidir na diferenciação ao nível de estratégias e atividades, essa adequação não tem particular relevo na alteração do projeto curricular de turma. No entanto, alterar objetivos implica uma alteração profunda, com repercussões não só ao nível dos elementos do

currículo, mas também ao nível da escolaridade futura do aluno (Manjón, Gil e Garrido, 1997).

De igual modo, Leite (2011) aponta para uma hierarquização dos níveis de adequação em função do grau de afastamento em relação ao currículo comum. As adequações podem incidir em diferentes elementos do currículo que a autora apresenta em triângulo para representar que a opção por adequação de elementos que impliquem um maior afastamento do currículo regular deve ser feita para o menor número de alunos e apenas quando as adequações nos níveis anteriores não sejam suficientes, como se pode observar na figura 2:

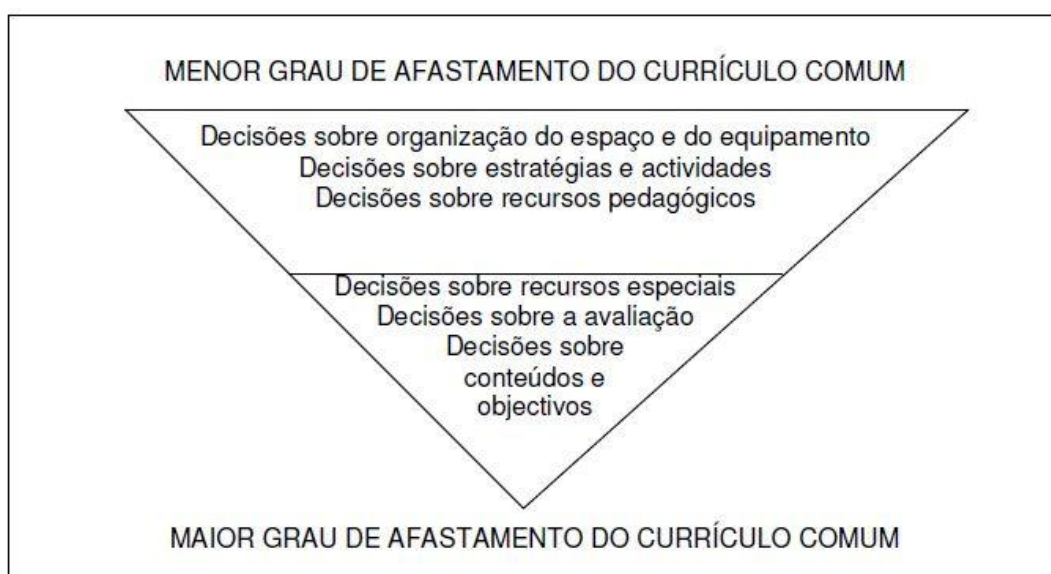


Figura 2 Hierarquização das decisões sobre adequações curriculares (Madureira e Leite, 2003; Leite, 2005 In Leite, 2011)

A autora refere que na base do triângulo se encontram as adequações aos elementos curriculares que são realizadas pelos professores, quando fazem as suas opções pedagógicas e didáticas, ainda que não tenham alunos com NEE nas suas turmas e, portanto, que devem responder ao maior número de alunos.

Assim, as alterações passíveis de fazer ao nível do espaço podem incluir a organização da sala de aula, modificações na disposição dos equipamentos escolares e relacionam-se com a escolha de determinados modos de organização de trabalho do grupo ou individual e estratégias de ensino-aprendizagem, abrangendo todos os alunos de um grupo-turma.

Também as adequações em termos de metodologias funcionam como resposta à diversidade de todos os alunos das turmas, nas suas diferenças. Os professores que apostam na diversificação de atividades e estratégias, quer pelo recurso a processos variados de ensino, quer pelo recurso a formas de organização do trabalho dos alunos diversas, criam, assim, condições para facilitar a aprendizagem dos alunos com NEE, operacionalizando, em simultâneo, as adequações curriculares previstas na base do triângulo.

Quanto às adaptações a realizar em termos de recursos, se, por um lado, dizem respeito aos recursos materiais de carácter pedagógico, adequados às didáticas das diferentes disciplinas ou organizativos em termos de funcionamento da aula, podem considerar-se adaptações de maior alcance; se, por outro lado, dizem respeito aos recursos relativos às necessidades educativas especiais de alguns alunos, como os sistemas aumentativos de comunicação para alguns alunos, ou computadores adaptados, as adaptações podem ser consideradas de alcance específico, pois respondem às necessidades particulares de um aluno.

As modificações na estruturação do tempo são relativas à duração de determinadas aprendizagens, isto é, prendem-se com o facto de alguns alunos necessitarem de mais tempo para realizar determinada aprendizagem, que se pode prolongar pelo ano letivo, ou, até, pelo ciclo de escolaridade.

Já as alterações na avaliação podem incidir em modificações nos instrumentos de avaliação, nas modalidades de avaliação, no tempo de duração das avaliações ou em todos estes elementos, de acordo com as características de cada aluno.

Quanto às alterações apontadas no vértice do triângulo (conforme Figura 2), devem ser realizadas para um número restrito de alunos, uma vez que implicam já um grande afastamento do currículo comum, podendo, inclusive, pôr em causa o futuro escolar e, eventualmente, profissional e social dos alunos.

No entanto, para além desta hierarquização que se pode estabelecer nas adequações curriculares individualizadas, é possível, ainda, estabelecer um outro tipo de hierarquia, de acordo com o grau de afastamento do currículo geral, no que concerne as decisões relativas às adequações nos conteúdos e objetivos (Madureira e Leite, 2003; Leite, 2005):

- Alterações na prioridade ou sequência de conteúdos, dando mais importância a uns do que a outros ou modificando a sequência da abordagem em função da necessidade específica do aluno;

- Introdução de conteúdos e objetivos intermédios, que facilitem o acesso aos objetivos comuns aos alunos que necessitam de passar por mais fases intermédias para os alcançar;
- Substituição de alguns objetivos e conteúdos por outros, quando haja impossibilidade da parte do aluno em alcançá-los;
- Eliminação de alguns objetivos e conteúdos, em situações excepcionais e mediante uma decisão multidisciplinar e da família do aluno.

Em suma, o leque das adequações que se podem realizar a partir daquele que podemos considerar o tronco comum – o currículo nacional – é diversificado, flexível e adaptável à grande diversidade de alunos, incluindo os que apresentam necessidades educativas especiais. As adequações curriculares devem, pois, responder às necessidades específicas de cada aluno, através de caminhos diferenciados, de forma a possibilitar o desenvolvimento das competências e o alcance das metas curriculares definidas para cada disciplina ou ciclo de escolaridade.

De acordo com a legislação atual, as adequações curriculares individuais têm como padrão o currículo comum e não podem pôr em causa a aquisição das competências terminais de ciclo, no ensino básico, e as competências essenciais das disciplinas, no ensino secundário (artigo 18.º, Decreto-Lei 3/2008).

Para tal, devem ser elaboradas sempre numa perspetiva de menor afastamento possível do currículo comum, ainda que garantindo uma efetiva resposta às necessidades individuais de cada aluno.

“a diferenciação curricular necessária à intervenção com alunos com NEE não corresponde necessariamente nem a processos de redução do currículo, nem a processos de remediação ou compensação, realizados através de trabalho individual na sala de aula e/ou de apoios de educação especial (EE), mas a uma atenção particularizada aos processos de aprendizagem específicos dos alunos e, em consequência, à tomada das decisões curriculares que pareçam mais ajustadas.”
(Sim-Sim, I., 2005, p.12-13)

O processo de elaboração das adequações constrói-se em torno de um conceito de gestão curricular que compete às escolas e aos professores, enquanto agentes de estruturas educativas intermédias e, não menos importante, enquanto responsáveis pela operacionalização e concretização das adequações

II. METODOLOGIA

1. PROBLEMÁTICA DE INVESTIGAÇÃO

1.1. *DEFINIÇÃO DO PROBLEMA*

Da revisão da literatura por nós efetuada, percebemos que a discussão em torno da escola inclusiva a que a investigação educativa se tem dedicado nos últimos anos organiza-se em torno daquilo que podemos considerar dois conceitos fundamentais: o de necessidades educativas especiais e o de adequações curriculares.

Se, por um lado, a noção de inclusão se prende com a definição de criança com necessidades educativas especiais que o Warnock Report introduziu, em 1978, lançando novos princípios orientadores que cortam com os existentes até então e que se baseavam, principalmente, na distinção entre “criança deficiente” e “criança normal”, é também neste mesmo relatório que se coloca em destaque a gestão curricular subjacente às necessidades educativas especiais.

Ao apontar as necessidades educativas especiais como aquelas que exigem “a disponibilização de meios especiais de acesso ao currículo”; “a elaboração de currículos especiais ou adaptados” e “a análise crítica sobre a estrutura social e o clima emocional nos quais se processa a educação” (Warnock Report, 1978, citado por Madureira e Leite, 2003, p. 28), este documento alicerça a escola inclusiva já não nas características que as crianças que a frequentam apresentam, mas antes na capacidade da escola se adaptar a essas características.

Na continuidade destes princípios orientadores, a Declaração de Salamanca (1994) confirma a necessidade das escolas regulares reconhecerem e satisfazerem as diferentes necessidades dos alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, quer pela adequação de currículos, quer pela adequação de estratégias e recursos, materiais e humanos, de forma a garantir um bom nível de educação para todos.

Em Portugal, e dando resposta ao desafio lançado na Declaração de Salamanca, o Decreto-lei 3/2008 de 7 de janeiro, alterado pela Lei n.º 21/2008, de 12 de maio, define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos setores

público, particular e cooperativo, visando “uma escola democrática e inclusiva, orientada para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens” (preâmbulo).

Este documento orientador preconiza uma política educativa que responda à diversidade das características de todos os alunos e inerentes necessidades educativas, o que implica a inclusão das crianças e jovens com necessidades educativas especiais nas escolas regulares.

Pretende-se através do referido decreto alcançar uma educação inclusiva, alicerçada no princípio da equidade, ou seja, na garantia de igualdade de acesso e dos resultados.

De novo, entendemos que a defesa da escola inclusiva se faz em torno da definição das necessidades educativas especiais e da organização curricular que permite dar resposta a estas necessidades. Por um lado, os apoios definidos no decreto-lei 3/2008 são direcionados para os alunos “com limitações significativas ao nível da atividade e da participação, num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social” (Preâmbulo). Por outro lado, este normativo regulamenta o sistema e as práticas educativas que “devem assegurar a gestão da diversidade da qual decorrem diferentes tipos de estratégias que permitam responder às necessidades educativas dos alunos” (Preâmbulo).

Aqui se afirma o papel fundamental das escolas, uma vez que se reitera a ideia de que as medidas apresentadas não são apenas para os alunos, mas principalmente de “mudança no contexto escolar”, pois “os apoios especializados podem implicar a adaptação de estratégias, recursos, conteúdos, processos, procedimentos e instrumentos, bem como a utilização de tecnologias de apoio” (Preâmbulo).

Assim, desde o Relatório Warnock, em que se pretende facultar o acesso à educação nas escolas regulares aos alunos com necessidades educativas especiais, prestando-lhes, para isso, apoios e recursos de acordo com as suas necessidades, que assistimos a um percurso gradual para a inclusão. Neste caminho que vem sendo traçado, desde então, no sentido de alterar políticas e práticas de apoio aos alunos com necessidades educativas especiais é atribuído um papel de relevo à escola, a quem cabe garantir as respostas adequadas ao público diverso que a integra. É o que se reitera no n.º4 do artigo 2.º do capítulo I do diploma anteriormente

referido: “As crianças e os jovens com necessidades educativas especiais de carácter permanente têm direito ao reconhecimento da sua singularidade e à oferta de respostas educativas adequadas.” Neste sentido as escolas devem organizar-se de modo a, segundo o artigo 4.º,

“incluir nos seus projetos 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 atividades de cada grupo ou turma e da comunidade escolar em geral”.

As diretrizes consignadas neste documento legislativo apontam, pois, para o princípio fundamental emanado da Declaração de Salamanca (1994) segundo o qual, nas escolas inclusivas, todos os alunos devem aprender juntos, sempre que possível, e os alunos com necessidades educativas especiais devem ser educados num meio o menos restritivo possível. O papel fundamental da escola é reforçado por Rodrigues (2006) que realça o apoio fundamental dos órgãos de gestão e administração da escola/agrupamento para a existência de uma escola inclusiva.

Porém, e apesar daquilo que é defendido em termos legislativos, constatamos, pela nossa experiência profissional, que ainda nos encontramos longe de alcançar a igualdade de oportunidades preconizadas para as crianças com necessidades educativas especiais. Assistimos a algum desfasamento entre as diretrizes consignadas nos documentos legislativos referentes à Educação Especial, nomeadamente no Decreto-lei 3/2008, e a realidade escolar.

Na nossa prática pedagógica ressaltam algumas dificuldades associadas à falta de recursos humanos e materiais das escolas para trabalhar com os alunos com necessidades educativas especiais, mas também a falta de disponibilidade da parte de todos os intervenientes para que seja possível realizar um trabalho de parceria e de cooperação multidisciplinar entre professores do regular, professores de educação especial e técnicos envolvidos no processo que possibilite obter uma perspetiva partilhada das necessidades de cada aluno e encontrar as estratégias mais adequadas para responder às suas necessidades específicas. A inclusão destes alunos é um processo que implica um trabalho de equipa e o desempenho de tarefas e funções específicas por parte dos professores do ensino regular para as quais estes nem sempre se encontram sensibilizados, preparados ou com formação adequada.

É desta desarticulação entre legisladores e docentes que nasce o nosso questionamento, enquanto docente de Educação Especial, quanto às respostas para os alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) nas escolas.

Parece-nos, após as leituras realizadas, que o currículo e a gestão que dele é feita, primeiramente pela escola, e depois pelos docentes, é o instrumento que melhor responde às necessidades individuais dos alunos, passando assim os docentes, enquanto “concretizadores” do currículo, a desempenhar um papel fundamental para a existência de escolas inclusivas.

De acordo com o Decreto-lei 3/2008 de 7 de janeiro, capítulo III, o Programa Educativo Individual (PEI) é o documento que fixa e fundamenta as respostas educativas e respetivas formas de avaliação, necessárias, em relação às NEE de um dado aluno (artigo 8.º). Este documento é elaborado pelo Diretor de Turma em conjunto com o docente de Educação Especial, com o Encarregado de Educação e, se necessário, com outros técnicos ou serviços intervenientes no processo (artigo 10.º). O PEI é, ainda, em termos de organização escolar, o único documento válido para efeitos 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” (artigo 12.º).

É no âmbito da adequação do processo de ensino e de aprendizagem que o diploma em vigor em Portugal desde 7 de janeiro de 2008 estabelece as medidas educativas que visam promover a aprendizagem e a participação dos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente (capítulo IV, artigo 16.º). Assim, estas medidas educativas são as seguintes:

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

É de acordo com as necessidades educativas de cada aluno que são aplicadas as medidas, sendo que podem ser aplicadas cumulativamente, com exceção das alíneas b) adequações curriculares individuais e e) currículo específico individual, que não são cumuláveis entre si.

Na realidade, as medidas anteriormente referidas dizem respeito a situações bastante diferentes, uma vez que as adequações curriculares individuais são aquelas que “mediante o parecer do conselho de docentes ou conselho de turma, conforme o nível de educação e ensino, se considere que têm como padrão o currículo comum, no caso da educação pré - escolar as que respeitem as orientações curriculares, no ensino básico as que não põem em causa a aquisição das competências terminais de ciclo e, no ensino secundário, as que não põem em causa as competências essenciais das disciplinas” (artigo 18.º).

As adequações curriculares podem também consistir na introdução de áreas curriculares específicas que não façam parte da estrutura curricular comum, como, por exemplo, leitura e escrita em braille, orientação e mobilidade; treino de visão e a atividade motora adaptada; ou introdução de objetivos e conteúdos intermédios em função das competências terminais do ciclo ou de curso, das características de aprendizagem e dificuldades específicas dos alunos, podendo, ainda, traduzir-se na dispensa das atividades que se revelem de difícil execução em função da incapacidade do aluno (idem).

Já no que diz respeito ao “currículo específico individual”, entendido no âmbito da educação especial, é aquele que, mediante o parecer do conselho de docentes ou conselho de turma, substitui as competências definidas para cada nível de educação e ensino (artigo 21.º). Este tipo de currículo pressupõe alterações significativas no currículo comum, podendo as mesmas traduzir -se na introdução, substituição e ou eliminação de objetivos e conteúdos, em função do nível de funcionalidade da criança ou do jovem, tendo como objetivos principais conduzir à autonomia pessoal e social do aluno e dando prioridade ao desenvolvimento de atividades de cariz funcional centradas nos contextos de vida, à comunicação e à organização do processo de transição para a vida pós-escolar.

Entendemos, pois, que as respostas educativas definidas no PEI dizem respeito essencialmente às medidas a implementar que permitem definir o nível de participação dos alunos nas atividades da escola, sendo importante pensar e decidir qual o percurso curricular que melhor se adequa às necessidades de um determinado aluno: ou a conceptualização e planificação de formas específicas para aceder ao currículo comum, por via das adequações curriculares individuais, ou a elaboração de um currículo específico individual (CEI), cujas competências objetivos e conteúdos se inserem nas competências gerais do currículo comum, mas não correspondem totalmente às competências essenciais das disciplinas de cada ciclo de

escolaridade. A escolha de um dos percursos anteriormente apontados distingue-se principalmente pelo grau de afastamento face ao currículo comum e tem implicações ao nível da limitação das opções futuras escolares, profissionais e sociais dos alunos (Leite, 2013).

É importante referir que a opção por adequações curriculares no acesso ao currículo comum, implica a participação de todos os professores do Conselho de Turma, se excluirmos a situação de monodocência, no primeiro ciclo, uma vez que as adequações curriculares serão planeadas e concretizadas em contexto de sala de aula, no âmbito das disciplinas específicas. No entanto, pela nossa experiência pedagógica, apercebemo-nos de que nem sempre os professores do ensino regular parecem reunir as condições necessárias para adequar o ensino e responder de forma individualizada às características e necessidades específicas de cada aluno.

Continuando a ter o currículo comum como base, quer na conceção de NEE, apresentada já desde 1978, como vimos, ou na adequação desse mesmo currículo como forma de responder às NEE dos alunos, entendemos que é a gestão do currículo nas suas diversas variedades e entendimentos que permitirá a construção de uma efetiva escola inclusiva.

Responder à multiplicidade de necessidades educativas dos alunos é um desafio da escola atual. E, se a diferenciação curricular constitui “o último passo numa cadeia de adequações curriculares” (Leite, 2013, p.36) que tem início no projeto educativo de escola/agrupamento (PEE/A) e continuidade nos programas de turma, não é menos verdade que é esta capacidade de entender, distinguir e compreender como gerir e desenvolver o currículo nacional, transformando-o num currículo flexível, diferenciado e adequado, que torna os docentes impulsionadores principais da inclusão e do sucesso de todos os alunos (Roldão, 1999).

A diferenciação, no contexto das adequações curriculares individuais “significa percursos e opções curriculares diferentes para situações diversas, que possam potenciar, para cada situação, a consecução das aprendizagens pretendidas” (Roldão, 1999, p. 52).

Interrogamo-nos, face ao atrás exposto, acerca das formas como os professores do regular elaboram as diferentes opções curriculares e acerca da forma como as concretizam em contexto de sala de aula, indo ao encontro das necessidades dos seus alunos.

Desta forma, este estudo pretende responder à necessidade de questionar o modo como, atualmente, os professores do ensino regular elaboram e concretizam as adequações

curriculares para os seus alunos com NEE. Este questionamento acerca das adequações curriculares individuais incidirá nos professores do Ensino Secundário, uma vez que, com a Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, a escolaridade obrigatória foi alargada até aos 18 anos, sendo este alargamento aplicável aos alunos abrangidos pelo disposto no Decreto – Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, alterado pela Lei n.º 21/2008, de 12 de Maio.

1.2. QUESTÕES E OBJETIVOS DO ESTUDO

Decorrente do contexto anteriormente apontado, a questão orientadora à qual o presente estudo pretende responder é a seguinte:

Que adequações curriculares realizam os professores do Ensino Secundário para os alunos com NEE e como as implementam?

Considerando a seguinte definição de adequações curriculares,

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),

e a partir da questão anteriormente formulada, pretendemos obter resposta às seguintes questões mais específicas:

- Que perceção têm os professores do acerca da inclusão de alunos com NEE no Ensino Secundário?
- Como é que os professores elaboram e gerem as adequações curriculares nas diversas disciplinas?
- Que adequações curriculares surgem nos PEI's dos alunos?
- Como é que os professores concretizam as adequações curriculares no Ensino Secundário?
- Que peso tem a realização de exames na elaboração de adequações curriculares?

Tendo em conta as questões apresentadas, e considerando as limitações que estudos desta natureza colocam ao investigador, definimos os seguintes objetivos para o nosso trabalho:

Conhecer a perceção dos professores sobre a inclusão de alunos com NEE no Ensino Secundário;

Identificar aspetos facilitadores e dificuldades na elaboração de adequações curriculares no Ensino Secundário;

Caraterizar o tipo e o âmbito das adequações curriculares elaboradas pelos professores, relativamente às metas curriculares das disciplinas;

Caraterizar práticas de intervenção e implementação das adequações curriculares no Ensino Secundário.

2. NATUREZA DO ESTUDO

Para alcançar os objetivos formulados, optámos por uma abordagem de natureza qualitativa, uma vez que pretendemos compreender a realidade a estudar e conferir-lhe um significado, pois, de acordo com Quivy e Campenhoudt, a utilidade de um estudo em ciências sociais é “compreender melhor os significados de um acontecimento ou de uma conduta (...) refletir acertadamente sobre as implicações de uma decisão política” (1998, p.19).

No caso específico do nosso estudo, queremos compreender e explicar a realidade da aplicação da medida adequações curriculares pelos professores no Ensino Secundário, isto é, é nossa intenção compreender a realidade social, tal como é vivida e compreendida pelos sujeitos, de forma a captar o sentido que estes dão aos seus atos (Bogdan e Bilken, 1994). Respondendo aos principais objetivos enunciados por estes autores (1994) no que concerne a metodologia qualitativa, tentaremos desenvolver conceitos, descrever realidade múltiplas e desenvolver a compreensão de um fenómeno.

Seguiremos ainda os passos enunciados por Zabalza (1994a, p.21) para a consecução de 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 conjeturas e de insegurança”.

Neste estudo, tentaremos compreender as perceções dos professores e o modo como operacionalizam as adequações curriculares para alunos com NEE ao nível do Ensino Secundário. Considerámos os professores de um Conselho de Turma do Ensino Secundário do Curso Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades (10.º ano). Deste modo, podemos considerar o presente estudo como um estudo de caso, uma vez que “consiste numa

investigação aprofundada de um indivíduo, de uma família, de um grupo ou de uma organização. É empreendido para responder às interrogações sobre um acontecimento ou um fenómeno contemporâneo sobre o qual existe pouco ou nenhum controlo (Yin, 1994, citado em Fortin, 1999, p.164).

Para Fortin (1999, p.165) um estudo de caso “serve para descrever, explorar ou explicar um fenómeno complexo ou para verificar proposições teóricas a partir de uma análise em profundidade dos diferentes elementos do fenómeno”. Os métodos utilizados no estudo de caso são a observação, os documentos e a entrevista, de modo a “apreender suficientemente o assunto em estudo para transmitir toda a sua complexidade de uma forma narrativa.” (idem)

Encontramo-nos, pois, face a um estudo com características específicas, relativo a um conjunto de professores que leciona numa turma com um aluno com NEE, que tomou a forma de um estudo de caso, decorrendo a investigação no seu contexto natural.

“Uma das vantagens do estudo de caso é a informação detalhada que se obtém sobre um fenómeno novo. Uma outra vantagem é que a análise completa que produz permite extrair ideias, ligações entre variáveis e verificar hipóteses. No entanto, este método tem limites: os resultados não podem ser generalizados a outras populações ou situações, para além disso os dados podem ser incompletos ou dificilmente comparáveis: Todavia, estes inconvenientes são mínimos se se considerar a pertinência de utilizar este método na exploração de novos fenómenos.” ((Fortin, M., 1999, p.167-8)

O investigador pode recorrer a fontes diversas de dados e a métodos de recolha diversificados, de modo a obter informações detalhadas e fundamentais para a compreensão das perceções e atos dos sujeitos. Para tal, e fazendo uso de uma abordagem qualitativa, “o investigador não se coloca como perito, dado que é de uma nova relação sujeito-objeto que se trata. O investigador reconhece que a relação sujeito-objeto é marcada pela intersubjetividade.” (Fortin, M., 1999, p.148)

“As pesquisas qualitativas pressupõem a “incoercibilidade do real” ou seja, a realidade complexa, rica de ressonâncias que apresentam os fenómenos. Tende, portanto, à compreensão dos fenómenos na sua globalidade, não se destacando do seu contexto. Procura “compreender” o fenómeno, embora não conseguindo explicá-lo. Mais que estudar as relações na sua ligação, procura perceber a “natureza” das relações” (Good, e Hatt, 475-516; Phillips, 367-373, citados por Dias, 2009, p.83).

A investigação teve lugar num contexto real de ensino, durante o qual tentámos conhecer as conceções dos professores de um Conselho de Turma relativamente à inclusão de alunos com NEE no Ensino Secundário e, mais especificamente, no que diz respeito à implementação de adequações curriculares, por estes docentes.

Começámos por contactar o Diretor do Agrupamento, tendo explicado o trabalho de investigação que nos propúnhamos desenvolver e solicitando a sua autorização e colaboração para a recolha de dados necessária à realização do estudo (anexo I).

O Diretor do Agrupamento apresentou a nossa solicitação ao Conselho Pedagógico, tendo a mesma sido aprovada. Escolhemos um Conselho de Turma do Ensino Secundário do qual fazia parte um aluno com NEE, que deveria beneficiar de adequações curriculares como uma das medidas estabelecidas no seu PEI. A informação da realização deste estudo aos professores do Conselho de Turma foi efetuada por nós.

Dada a necessidade de recolha de alguns documentos referentes ao processo do aluno procedemos, também, ao pedido de autorização da respetiva Encarregada de Educação (anexo II).

Durante o primeiro período, procedemos ao registo dos diários das conversas tidas com os vários professores do Conselho de Turma, sempre que era abordado o conceito de adequações curriculares; no segundo período realizámos as entrevistas aos docentes, tendo todos acedido em colaborar. A calendarização das entrevistas foi negociada com os docentes, de modo a que todas estivessem concluídas no final do segundo período do ano letivo 2014-2015. Por fim, analisámos o PEI do aluno.

Neste estudo, realizámos diários de bordo, recolhemos dados através de entrevistas e procedemos à análise de informação documental. Desta forma foi possível realizar triangulação o que, de acordo com Flick (1998), permite corresponder à necessidade ética de confirmação da validade dos processos. Do mesmo modo, Fortin (1999, p.157) refere que “a validade dos resultados na abordagem qualitativa pode ser assegurada de diversas formas, particularmente efetuando a “triangulação” e obtendo a confirmação da interpretação dos dados por parte dos participantes no estudo, durante ou no fim da análise”.

3. CARATERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

O nosso estudo foi realizado, como já referimos, na escola sede de um Agrupamento vertical, situado no distrito de Lisboa.

Optámos por desenvolver a nossa investigação com professores do Ensino Secundário, uma vez que, com o alargamento da escolaridade até aos 18 anos, aprovado pela Lei n.º 85 de 2009, pretendíamos saber como os professores operacionalizavam as adequações curriculares para alunos com NEE, neste nível de ensino.

Na opção da localização geográfica da escola, tiveram influência alguns aspetos: como critério principal, o facto de a investigadora desenvolver nesta escola a sua atividade profissional e se ter empenhado na realização de um estudo aprovado pelos órgãos de gestão, beneficiando de alguma facilidade nos procedimentos; de seguida, a proximidade da área de residência da investigadora, o que proporciona alguma familiaridade com os sujeitos participantes no estudo e com a escola. Estes critérios correspondem àquilo que Bogdan e Biklen (1994) apelidam de cenário ideal para a investigação, pois permite ao investigador uma facilidade de acesso, bem como o estabelecimento de uma boa relação com os informantes o que proporciona a recolha de dados de acordo com os interesses da investigação.

Ao efetuar esta escolha, tivemos em consideração que a escola beneficiaria do rigor metodológico inerente a um trabalho de mestrado, podendo contribuir para uma melhor compreensão das problemáticas dos alunos, promovendo a melhoria das práticas pedagógicas, sempre com o objetivo de desenvolver práticas pedagógicas diferenciadas que possam emprestar uma maior dinâmica à construção de uma escola inclusiva.

Selecionámos uma turma do 10.º ano do curso Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades, por integrar um aluno com NEE que beneficiava da medida adequações curriculares individuais no seu PEI.

Participaram no estudo sete professores do Conselho de Turma, bem como a investigadora, que fazia parte do Conselho de Turma, enquanto docente de Educação Especial do aluno com NEE que integrava a turma. Assim, inicialmente, efetuámos os registos, em diários, de todas as conversas informais e contactos via e-mail institucional, onde fosse abordado o tema

“adequações curriculares”. De seguida, entrevistámos os professores de Filosofia, História A, Educação Física, Matemática Aplicada às Ciências Sociais, Português, Inglês e Geografia A, referidos a partir de agora por P1, P2, P3, P4, P5, P6 e P7, respetivamente, de acordo com o número atribuído à entrevista realizada.

Com base na recolha de dados pessoais e profissionais solicitados, elaborámos o seguinte quadro:

Quadro 1 – Caracterização dos professores entrevistados

	Idade	Género	Habilitações Académicas	Situação Profissional	Tempo de Serviço	Disciplina	Experiência com alunos com NEE
P1	50	Masc	Licenciatura	QA	24 anos	Filosofia	1 ano
P2	47	Masc	Mestrado	QE	22 anos	História A	22 anos
P3	42	Masc	Mestrado	QE	18 anos	Educação Física	3 anos
P4	50	Masc	Licenciatura	QE	22 anos	MACS	1 ano
P5	49	Fem	Licenciatura	QE	24 anos	Português	7 anos
P6	54	Fem	Licenciatura	QA	25 anos	Inglês	3 anos
P7	57	Masc	Mestrado	QE	34 anos	Geografia A	18 anos

Como podemos verificar, relativamente à formação académica, quatro professores são licenciados e três têm o grau de mestre. Por outro lado, todos os professores são do quadro de nomeação definitiva, tendo entre 18 e 34 anos de serviço o que se coaduna, também, com a faixa etária do corpo docente participante no estudo que varia entre os 42 e os 57 anos de idade. Estes dados permitem concluir uma significativa estabilidade dos docentes participantes no estudo, que apresentam uma longa experiência profissional e formação académica qualificada. Já no que diz respeito à experiência dos professores com alunos com NEE, há a registar uma maior amplitude, uma vez que dois professores afirmam apenas ter

tido um ano de experiência profissional com alunos com NEE, dois afirmam ter tido 3 anos de experiência, um assinala 7 anos e, apenas dois indicam mais tempo de experiência no trabalho com alunos NEE ao longo das suas carreiras: 18 e 22 anos.

A turma do 10.º ano, objeto do nosso estudo, é composta por 20 alunos, distribuídos por 10 do sexo feminino e 10 do sexo masculino. As idades variam entre os 15 e 18 anos: 6 alunos têm 15 anos; 8 têm 16; 5 têm 17; e uma aluna tem 18 anos. A discrepância de idades aponta para a existência de alunos com retenções ao longo do seu percurso escolar. É uma turma bastante heterogénea, com 4 alunos que beneficiam de apoio dos serviços-económicos. A turma integra 5 alunos com NEE: 4 alunas com Currículo Específico Individual, sendo que duas frequentam a Unidade de Apoio Especializado à Multideficiência; e um aluno com Adequações Curriculares Individuais, sobre o qual incidirá o nosso estudo e que será a partir de agora designado por G.

O G. tem 15 anos, tem NEE ao nível do domínio emocional, com algum comprometimento do domínio cognitivo, uma vez que apresenta uma forma atípica e muito ligeira de Asperger, evidenciando capacidade de abstração e conceptualização insuficientes. O G. frequentou o jardim-de-infância e passou a ser abrangido pela Educação Especial no 2º ano do 1.º ciclo. Beneficia de Programa Educativo Individual (PEI), nomeadamente das seguintes medidas estabelecidas no artigo 16.º do capítulo IV, do Decreto-Lei 3/2008: apoio pedagógico personalizado, adequações curriculares individuais e adequações no processo de avaliação, como veremos, posteriormente, de forma mais detalhada.

4. METODOLOGIA DE RECOLHA E TRATAMENTO DE DADOS

No caso do nosso estudo, optámos por uma metodologia qualitativa, de carácter descritivo, pois considerámo-la mais adequada ao objeto de estudo, uma vez que pretendíamos desenvolver a compreensão das práticas de adequações curriculares ao nível do ensino secundário para os alunos com NEE, indo, desta forma, ao encontro das afirmações de Bogdan e Bilken (1994, p.70) de que “O objetivo dos investigadores qualitativos é o de melhor compreender o comportamento e experiência humanos”. Para estes autores (1994, p.11) a metodologia qualitativa “ênfatisa a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das perceções pessoais”, sendo o investigador o instrumento principal e o ambiente natural a fonte direta dos dados recolhidos.

Demos, pois, início à recolha de dados, depois de obtida a autorização dos órgãos de gestão da escola, para dessa forma constituir um corpus empírico de suporte ao nosso estudo: 15 registos diários de diálogos informais com os docentes participantes acerca de adequações curriculares; 7 entrevistas, gravadas, realizadas aos professores do Conselho de Turma; grelhas de análise do PEI do aluno.

4.1. DIÁRIOS DE BORDO, ENTREVISTAS E ANÁLISE DE CONTEÚDO

A nossa investigação é essencialmente qualitativa, pois basia-se principalmente em interpretações ou, pelo menos, é o seu carácter interpretativo que permite dar sentidos aos dados e às informações.

Para responder às três condições básicas enunciadas por Zabalza (1994a, p. 21) para uma boa investigação qualitativa, optámos pelos diários no sentido em que estes nos permitiriam “ampliar ao máximo o contexto de análise”, possibilitando-nos incorporar na situação em estudo o maior número de variáveis, fatores e personagens, para que possamos compreender a forma como os professores implementam as adequações curriculares no Ensino Secundário.

É de notar, pois, que “os diários são só uma parte e delimitam uma perspectiva do facto estudado” (Zabalza, 1994a, p. 21), e que, durante o processo de investigação, se integrarão com os outros dados recolhidos, quer através das entrevistas realizadas ao grupo de docentes participante no nosso estudo, quer através da análise documental, para assim obter diferentes perspectivas.

O trabalho de investigação qualitativa que se socorre dos registos de diários de professores proporciona uma estrutura relacional entre investigador e atores da situação estudada (no nosso caso, professores) atípica, uma vez que não estamos perante uma situação de one up-one down (Bateson, 1976, citado em Zabalza, 1994a), mas antes perante um contexto de colaboração, que se apresenta como um ótimo meio para integrar diferentes perspectivas e complementar as contribuições de investigadores e atores das situações (Florio e Walsh, 1980, citado por Zabalza, 1994a). O professor torna-se investigador de si próprio e do seu trabalho (primeiro como narrador, observador participante, etc, e depois como analista).

Pretendemos ir ao encontro daquilo que Zabalza (1994a) refere como paradigma do pensamento do professor, que, para além de se caracterizar por um grande número de técnicas

de recolha e análise de dados, implica uma nova forma de desenvolvimento da investigação: “a investigação adquire um sentido “iluminativo” e não “avaliativo”; adquire um sentido de “negociação” e não de “imposição” de modelos de recolha, análise e interpretação dos dados, adquire mais um sentido de desenvolvimento pessoal daqueles que estão implicados no processo do que um sentido de generalização dos dados ou estabelecimento de princípios gerais” (Zabalza, 1994a, p.34)

Procurámos, por via das conceções dos professores, compreender o seu universo e as suas ações, sendo que a conceção é aquilo que o professor, num dado momento, dá por assente e que orienta a sua ação, quer explícita, quer implicitamente. Assim, é nossa intenção compreender de que forma os professores concebem as adequações curriculares e de que forma orientam a sua ação partindo dessa conceção.

Apesar dos nossos diários serem considerados recursos custosos, pelo que implicam de continuidade no esforço narrativo, pelo próprio esforço linguístico de reconstituir verbalmente episódios informais do quotidiano da vida profissional da investigadora e pela dificuldade de termos que escrever, muitas vezes, depois de um dia de trabalho esgotante, Zabalza (1994a, p.93) aponta aos registos do diário de professores quatro dimensões, que o convertem “num recurso de uma grande potencialidade expressiva:

- a) O facto de se tratar de um recurso que implica escrever;
- b) O facto de se tratar de um recurso que implica refletir;
- c) O facto de nele se integrar o expressivo e o referencial;
- d) O carácter nitidamente histórico e longitudinal da narração.”

Portanto, para o autor citado, o diário reveste-se de maior importância porque escrever significa aprender; porque as experiências que se relatam são analisadas ao serem escritas; porque há uma implicação pessoal no diário; e porque é possível estabelecer uma sequência dos factos a partir da proximidade dos próprios factos.

No entanto, devemos registar alguns cuidados técnicos a ter com os diários: primeiro, a validade dos diários, por um lado, pelo problema da representatividade das unidades textuais do diário e, por outro, pela incidência da resistência no processo de elaboração do diário

(observar como é que as pessoas atuam quando não são observadas); depois, o contexto pragmático dos diários (para que serve? com que fim?).

Neste contexto, a fim de resolver algumas dificuldades metodológicas que se prendem com o domínio da validade e da fiabilidade dos enunciados, Alves (2005) propõe-nos que se assumirmos a importância do diário, deveremos, de igual forma, aceitar as “contingências” a ele associadas. Para tal, Huberman (1992, p.59, cit. in Alves, 2005, p. 59) sugere que “o que há de mais simples a fazer é estar consciente destes limites, assinalá-los no início do trabalho, tal como nas análises em causa, e, de modo geral, trabalhar o mais objetivamente possível com dados, que são, para o melhor e para o pior, o fruto de uma subjetividade rica e complexa”.

No nosso estudo, os diários foram redigidos de forma orientada e delimitada, pois pretendemos apenas registar as conversas informais com os professores do Conselho de Turma participante no nosso estudo e cingir-nos àquelas em que foi abordada a temática a investigar. Apontámos todos os diálogos, ou breves interlocuções que os docentes participantes mantiveram com a investigadora, enquanto professora de Educação Especial (PEE), ou entre si, que incidiram sobre o processo de implementação das adequações curriculares no Ensino Secundário (conforme exemplo no anexo III).

Não incorremos, por isso, no maior risco apontado por Zabalza (1994a) para o comprometimento da validade do diário, e que era o facto deste registo poder tornar-se avaliável, advindo dessa possível avaliação algumas consequências (negativas ou positivas) para o redator, neste caso, a investigadora.

Aquele autor (idem) refere, ainda, algumas precauções de contextualização pragmática que deverão ser tidas em conta por parte do investigador. A primeira diz respeito ao contexto em que se insere o diário que deverá ser esclarecido e que no nosso trabalho se insere num processo de investigação das perceções dos professores; a segunda precaução concerne a dimensão percetivo-relacional do diário com o investigador, uma vez que há sempre um jogo relacional implícito no diário, quer entre o seu autor e a obra, quer entre o autor e o destino do seu produto, por fim a última precaução tem a ver com o problema da privacidade-publicidade do conteúdo do diário, e neste caso, teremos de considerar o diário como um documento pessoal (tal como as entrevistas, ou a observação) e não como um documento privado.

Ainda assim, e de modo a salvaguardar o problema ético da divulgação de dados, consideraremos a investigadora, enquanto autora dos diários, como sendo a *dona* do seu pensamento escrito, podendo este apenas ser utilizado neste contexto de investigação, mantendo-se sempre anónimo, pelo que a investigadora será identificada nos diários pelo código PEE (professora de Educação Especial).

Apesar das fragilidades, já referidas, apontadas em termos de fiabilidade, validade e generalizabilidade aos diários, Alves (2005) aponta que é necessário procurar que os resultados das pesquisas alcançados pelos diários respondam a outros critérios como a veracidade, pela verosimilhança que implicam ao adequar-se descritivamente ao campo da investigação, e a transferibilidade, pela possibilidade de os factos narrados poderem ser aplicados a outros contextos em que os leitores se revejam.

Optámos, pois, pelo recurso aos diários, uma vez que “apesar de todas as fragilidades e ambiguidades, é inegável que as histórias de vida têm dado origem a práticas e reflexões extremamente estimulantes” (Nóvoa, 1992, p.19, cit.in Alves, 2005, p. 60).

A nossa opção vai, assim, ao encontro das condições enumeradas para uma boa investigação qualitativa, destacada por Zabalza (1994), e já referida por nós, de ampliação ao máximo do contexto de análise, sendo que “os diários são só uma parte e delimitam uma perspetiva do facto estudado” (ibidem, p. 21) e que, no caso concreto do nosso estudo acerca do processo de implementação de adequações curriculares no Ensino Secundário, se complementam com as entrevistas realizadas aos professores participantes e com a análise documental.

De seguida, submetemos os diários à análise de conteúdo, que também ela tem de obedecer a um olhar crítico e ponderação, para que os relatos conservem a sua natureza específica enquanto método de pesquisa. Acerca disto, diz-nos Clapier-Valladon (1983, cit. in Alves, 2005, p. 60) que esta análise de conteúdo deve partir apenas do relato e da sua produção, obedecendo a duas regras: primeiro, deverá partir do conteúdo manifesto e, de seguida, ter-se-ão de construir grelhas de análise próprias para este relato, partindo dele.

Abordaremos e descreveremos o processo de análise de conteúdo a que submetemos quer os diários, quer as entrevistas realizadas num segundo momento da nossa investigação.

Numa segunda fase do nosso estudo, o processo de recolha de dados centrou-se, essencialmente, na realização de entrevistas semi-diretivas aos professores participantes no nosso trabalho.

Optámos por esta metodologia uma vez que “ A entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo” (Bogdan e Bilken, 1994, p.134).

De igual modo, Quivy e Campenhoudt (1998, p.134) apontam a entrevista como “um método de recolha de informações, no sentido mais rico da expressão”. A entrevista permite ao investigador retirar informações e elementos de reflexão importantes e diversos. É um processo durante o qual o interlocutor do investigador exprime as suas perceções sobre um acontecimento ou uma situação, as suas interpretações ou as suas experiências. Também Fortin (1999, p.245) considera que a entrevista permite “colher informações junto dos participantes relativas aos factos, às ideias, aos comportamentos, às preferências, aos sentimentos, às expetativas e às atitudes.”

Segundo a classificação de Quivy e Campenhoudt (1998), optámos pela entrevista semi-diretiva. É semi-diretiva no sentido em que não é inteiramente aberta nem encaminhada por um grande número de perguntas precisas. Geralmente, o investigador dispõe de uma série de perguntas-guias, relativamente abertas, a propósito das quais é imperativo receber uma informação da parte do entrevistado. Mas não colocará necessariamente todas as perguntas pela ordem em que as anotou e sob a formulação prevista. O entrevistado pode falar abertamente, com as palavras que desejar e pela ordem que lhe convier e o investigador deverá reencaminhar a entrevista para os objetivos cada vez que ele se afastar e colocar as perguntas às quais o entrevistado não responde por si próprio no momento mais apropriado e da forma tão natural quanto possível. Foi desta forma que conduzimos as nossas entrevistas com o objetivo de recolhermos dados de opinião dos professores acerca das práticas pedagógicas com alunos com NEE, de forma a podermos caracterizar o processo de implementação das adequações curriculares, na perspetiva duma escola inclusiva.

Assim, com o objetivo de colher dados relativos às questões de investigação formuladas e uma vez que a entrevista se trata “de um processo planificado, de um instrumento de

observação que exige dos que o executam uma grande disciplina” (Fortin, M., 1999, p.245), construímos um guião orientador que nos permitisse colocar as questões aos professores participantes no nosso estudo de forma clara e objetiva, para que pudessem explicar as suas opiniões, ideias e representações, sem se afastarem dos objetivos pretendidos.

O nosso guião prévio tinha como objetivos gerais:

- 1) Recolher opiniões sobre a inclusão de alunos com NEE no Ensino Secundário;
- 2) Caraterizar a experiência profissional dos professores com alunos com NEE;
- 3) Conhecer a opinião dos professores relativamente ao conceito de Adequação Curricular;
- 4) Caraterizar as experiências de planificação de adequações curriculares e práticas de implementação das mesmas.

Para alcançar estes objetivos, e de acordo com a perspetiva de Quivy e Van Campenhoudt (1998, p.193), estabelecemos tópicos, tendo em consideração o objeto de estudo, em vez de predefinirmos perguntas: “não fazer perguntas pré-estabelecidas, mas sim uma lista de tópicos precisos relativos ao tema estudado”. Dividimos a entrevista em blocos: “Legitimação da entrevista”; “Inclusão de alunos com NEE nas turmas regulares do Ensino Secundário”; “Conceito e práticas de adequações curriculares” e elaborámos o guião, apresentado no quadro 2:

Quadro n.º 2 – Guião da entrevista aos professores participantes

	Objetivos específicos	Indicações/questões
Parte I: Legitimação da entrevista	Justificar a entrevista; Explicar os objetivos; Motivar o entrevistado; Garantir a confidencialidade.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Informar acerca das linhas gerais do trabalho que se está a realizar – e indicar as finalidades e objetivos da entrevista. 2. Pedir ajuda ao entrevistado, pois o seu contributo é imprescindível para o êxito do trabalho. 3. Assegurar o carácter confidencial das informações prestadas. 4. Pedir autorização para gravar a entrevista. 5. Agradecer a colaboração.

Parte II: Inclusão de alunos com NEE nas turmas regulares do Ensino Secundário	Conhecer a opinião dos professores acerca de alunos com NEE e da sua inclusão em turmas regulares do Ensino Secundário.	<ol style="list-style-type: none"> 1. O que considera ser fundamental do Decreto-Lei 3/2008? Justifique a sua opinião. 2. O que pensa sobre a inclusão dos alunos com NEE, no Ensino Secundário?
	Conhecer as atitudes e a postura do professor perante alunos com NEE.	<ol style="list-style-type: none"> 3. Concorda ou discorda que sejam feitas adequações curriculares, ao nível do Ensino Secundário? Justifique. 4. Ter crianças ou jovens com NEE implica alterações na sua atuação em sala de aula? 5. Que orientações define no seu trabalho no que diz respeito à inclusão destes alunos na sala de aula?
Parte III: Conceito e práticas de adequações curriculares	Caraterizar experiências de planificação e práticas de adequações curriculares.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Já teve necessidade de elaborar adequações curriculares na sua disciplina? 2. De que tipo foram essas adequações? 3. Quem participou na elaboração das adequações? 4. Participou na elaboração do Programa Educativo do aluno? Quem o coordena? 5. Considera necessário haver articulação com o professor de Educação Especial? Justifique. 6. Pensa ser necessário fazer alterações de atividades na sua aula, quando faz adequações curriculares? 7. Como gere a diversidade, fruto das adequações curriculares, na sala de aula? 8. Faz sistemática e habitualmente adequações curriculares ou só com alunos com NEE?
	Conhecer opinião dos professores acerca da realização de exames por alunos com NEE.	<ol style="list-style-type: none"> 9. Como são avaliados os alunos com adequações curriculares? 10. Considera que os alunos com NEE, do Ensino Secundário, devem fazer exame a nível de escola ou exame nacional?

Começámos por aplicar o guião a dois professores pertencentes a outro Conselho de Turma, e concluímos não ser necessário efetuar alterações ao guião inicial.

No início das entrevistas, informámos os professores dos objetivos do nosso trabalho, tendo sido garantido o anonimato e a confidencialidade dos dados obtidos. O nome de cada entrevistado foi substituído por um código, sendo cada professor identificado por P1 (Filosofia), P2 (História A), P3 (Educação Física), P4 (Matemática Aplicada às Ciências Sociais), P5 (Português), P6 (Inglês) e P7 (Geografia A).

No decorrer das entrevistas, adequámos a nossa atitude e discurso, mantendo uma atitude de diálogo entre investigador e entrevistados e criando um clima de empatia que permitisse que os entrevistados explanassem abertamente os seus pontos de vista. Como referem Bogdan e Biklen (1994, p.76) “Conduzir investigação qualitativa assemelha-se mais ao estabelecimento de uma amizade do que um contrato. Os sujeitos têm uma palavra a dizer no tocante à regulação da relação, tomando decisões constantes relativamente à sua participação.”

Todas as entrevistas foram gravadas em suporte sonoro, após autorização dos professores. Cada entrevista durou entre 20 a 40 minutos e foram, posteriormente, transcritas na íntegra, procurando que a transcrição não diferisse da linguagem original, criando, desta forma, os respetivos protocolos (exemplo em anexo IV).

Após a transcrição o mais fiel possível, as entrevistas deram origem a análise de conteúdo que incidiu sobre vários aspetos das entrevistas: a escolha dos termos pelos locutores, a sua frequência, o modo como dispõem as palavras, a construção e desenvolvimento do discurso. Foi a partir da análise destes elementos que pudemos construir um determinado conhecimento. Os métodos de análise de conteúdo implicam a aplicação de processos técnicos relativamente precisos que permitem ao investigador elaborar uma interpretação que não tome como referência os seus próprios valores e representações (Quivy e Campenhoudt, 1998).

O principal objetivo da análise de conteúdo é, assim, estabelecer uma correspondência entre as respostas obtidas e o quadro teórico subjacente às questões formuladas. Efetuámos este processo seguindo o método de análise por categorias, isto é, agrupámos em categorias significativas a frequência de certas características do discurso dos interlocutores.

De acordo com o sugerido por Bogdan e Biklen (1994, p.221):

“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”

No estabelecimento das categorias e criação de códigos para efetivarmos a análise dos dados que nos permitiu compreender e interpretar aquilo que pretendíamos, fizemos “leituras atentas e ativas. 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” (Amado, 2000, p.55).

Após várias leituras que Bardin (2008) considera uma “leitura flutuante”, uma vez que dá origem a levantamento de hipóteses de categorização, procedemos ao recorte dos dados em unidades de registo, ou seja “unidade de significação a codificar que corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base” (Bardin, 2008, p.104).

Após a constituição das categorias de análise de conteúdo, estas devem ser submetidas a um teste de validade interna para que o investigador esteja certo da sua fiabilidade e exclusividade. Uma vez que o problema da validade é um problema que afeta todas as fases de uma análise de conteúdo, não havendo questões de validade específicas, como em qualquer outra situação de investigação, o investigador deve assegurar-se e deve assegurar os seus leitores que mediu o que pretendia (Tuckman, 2000, cit. in Cunha, 2010, p.48).

Quer em relação aos diários, quer em relação às entrevistas, após uma leitura flutuante (Bardin, 1994) fizemos o recorte dos textos, separando cada ideia distinta. Procedemos, depois, à agregação e enumeração das várias ideias, o que nos possibilitou a criação de categorias de análise e subcategorias, a partir dos indicadores.

4.2. ANÁLISE DOCUMENTAL

Dando continuidade ao nosso estudo procedemos, também, à análise documental, de forma a constituir “um serviço de documentação ou uma base de dados” (Bardin, 2004, p.40) para complementar a informação recolhida nos diários e entrevistas, e assim comparar dados e obter maior credibilidade dos resultados.

A recolha de documentos pelo investigador ocorre, segundo Quivy e Campenhoudt (1998, p.201), por duas razões diferentes: “ou tenciona estudá-los por si próprios (...) ou espera encontrar neles informações úteis para estudar outro objeto (...)”. Neste estudo, a análise documental incidu sobre o Plano de Turma e sobre o Plano Educativo Individual (PEI) do aluno com NEE, com o objetivo de conhecer as adequações curriculares previstas pelos professores para o aluno.

O Plano de Turma revelou-se, na nossa opinião, um documento pouco significativo para este estudo, uma vez que as informações aí contidas, referente ao aluno, estão descritas no PEI, e se limitam a indicar que o aluno beneficia das medidas enunciadas nas alíneas a), b) e d) do artigo 16.º do Decreto-Lei 3/2008.

Analisámos o Programa Educativo Individual (PEI) do aluno para conhecer algumas conceções que os professores têm sobre o aluno e para comparar a proposta educativa inicial com a sua concretização ao longo do ano letivo. Para a recolha de informação criámos uma grelha de análise específica das adequações no processo de avaliação que fazem parte do PEI (anexo V).

III. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Neste capítulo, apresentamos e interpretamos os resultados dos diários, das entrevistas e da análise documental.

1. RESULTADOS E CONCLUSÕES DOS DIÁRIOS DE BORDO

A partir da grelha de análise de conteúdo realizámos uma análise interpretativa dos diários, elaborados segundo o critério de registo de qualquer conversa tida ou ouvida dos sete professores em estudo a propósito do assunto *adequações curriculares*, considerando as categorias, subcategorias e indicadores definidos (grelha em anexo VI)

Tentámos “anotar as pistas e as ideias, pôr em evidência as contradições internas e as divergências de pontos de vista e refletir sobre o que podem revelar” (Quivy e Campenhoudt, 1998, p.79). Em termos globais, a análise dos dezasseis diários permitiu-nos chegar às categorias e subcategorias apresentadas no quadro 3, de acordo com as Unidades de Registo (UR).

Quadro 3. Categorias e Subcategorias – Resultados Gerais da Análise de Conteúdo dos Diários

Categorias	UR	%	Subcategorias	UR	%
Orientações legais sobre a inclusão de alunos com NEE no Secundário	12	13%	Orientações gerais do PEE sobre o Decreto-Lei 3/2008	5	41,7%
			Orientações do PEE na elaboração de AC	7	58,3%
Opinião dos professores acerca da inclusão de alunos com NEE no Ensino Secundário	18	19,6%	Conceito de aluno com NEE	15	83,3%
			Inclusão de alunos com NEE no Secundário	3	16,7%
Perceção dos professores sobre o professor de Educação Especial	14	15,2%	Articulação do PEE com o CT	7	50%
			Papel do PEE	7	50%
Elaboração de adequações curriculares	17	18,5%	Conceito AC no Secundário	14	82,4%
			Experiência na elaboração de AC	1	5,9%
			Planificação de AC	2	11,8%

Práticas de AC	31	33,7%	Adequações ao nível dos objetivos e conteúdos	5	16,1%
			Adequações nos instrumentos de avaliação	12	38,7%
			Sujeição das AC ao exame nacional	14	45,2%

Como podemos ver no quadro, identificámos cinco categorias, sendo que a que diz respeito às Práticas de Adequações Curriculares (AC) é a mais referida, o que é justificável pelo facto de ser o tema central do nosso estudo e de termos delimitado o corpus dos diários ao tema das AC. Nesta categoria salientamos a subcategoria *Sujeição das AC ao exame nacional*, uma vez que foi aquela em que contabilizamos mais unidades de registo.

1.1. ORIENTAÇÕES LEGAIS SOBRE A INCLUSÃO DE ALUNOS COM NEE NO SECUNDÁRIO

Nesta categoria encontramos duas subcategorias: as *Orientações Gerais do Professor de Educação Especial (PEE) sobre o Decreto-Lei 3/2008* e *Orientações do PEE na Elaboração de AC*.

Na verdade, nos diários analisados é inexistente a referência dos docentes ao conhecimento dos aspetos fundamentais do Decreto-lei 3/2008, exceto por nós, enquanto professora de Educação Especial (PEE).

No que concerne os pressupostos de elaboração, salientamos da análise de conteúdo um único indicador que diz respeito à elaboração do PEI, segundo orientações da professora de Educação Especial.

“Apresentei o relatório circunstanciado do aluno, destacando a avaliação efetuada no ano letivo passado, em que os docentes, juntamente com a professora de educação especial e encarregada de educação do aluno, consideraram que o aluno apresentava limitações na participação e atividade no que diz respeito ao pensamento abstrato (de acordo com checklist CIF-CJ: d155, adquirir competências, revela dificuldade moderada; d163, pensar, revela dificuldade moderada). Abordei a necessidade dos professores elaborarem adequações curriculares nas diferentes disciplinas, para além das adequações no processo de avaliação.” (PEE, Diário 1)

Se, por um lado, pretendemos com as orientações acima transcritas, ir ao encontro das orientações emanadas do diploma do regime educativo especial (Decreto-Lei 3/2008), no qual se refere que o PEI é elaborado pelo DT, pelo docente de educação especial, pelos encarregados de educação e por outros técnicos, sempre que necessário, salientamos

simultaneamente que, quando no PEI se opta por adequações curriculares para acesso ao currículo comum, “é necessária a participação dos restantes professores da turma, uma vez que as adequações curriculares vão ser planeadas e realizadas em contexto de sala de aula, no âmbito das áreas disciplinares/disciplinas específicas.” (Leite, 2011, p.34)

Assim, de forma a indicar como são elaboradas as AC, indo ao encontro do que está legislado naquele diploma legal, encontramos na subcategoria Orientações do PEE na Elaboração de Adequações Curriculares, alguns esclarecimentos acerca do conceito de AC, mas também o reforço da possibilidade de reavaliar as medidas sempre que se considere necessário, o entendimento das AC como adequações no processo de avaliação e, ainda, a definição de adequações curriculares individuais para possibilitar a obtenção de condições especiais no exame. Ilustramos com os seguintes exemplos:

“As adequações não podem comprometer as competências essenciais da disciplina, de acordo com o 3/2008.” (PEE, Diário 1)

Quando às adequações curriculares, o “mais tempo” tem a ver com ele ter mais tempo para aquisição de uma competência. (PEE, Diário 1)

“Legalmente, o PEI pode ser revisto em qualquer altura do ano, mas o ideal é que apresentasses já, uma vez que já foram detetadas as dificuldades.” (PEE, Diário 3).

1.2. OPINIÃO DOS PROFESSORES ACERCA DA INCLUSÃO DE ALUNOS COM NEE NO ENSINO SECUNDÁRIO

Na categoria *opinião dos professores acerca da inclusão de alunos com NEE no Ensino Secundário* encontramos duas subcategorias que correspondem ao Conceito de aluno com NEE e Inclusão de Alunos com NEE no Secundário.

Quanto ao conceito de aluno com NEE, os indicadores mostram que as intervenções da professora de Educação Especial (PEE) apontam características do perfil do aluno, especificadas no seu Programa Educativo Individual (PEI). Efetivamente, a PEE parece preocupada em reforçar as características individuais do aluno, nomeadamente aquelas que lhe permitem ou não o acesso ao currículo, como podemos ver nos exemplos:

“Até porque há alguns conteúdos que ele tem mais dificuldade em compreender. Tem melhor capacidade de memorização, mas menos capacidade de relacionar e interpretar... (PEE, Diário 1)”

“se o G. conseguir fazer a disciplina sem adequações é excelente, mas não se esqueçam que ele funciona muito na base da memorização e no início do ano ainda há pouca matéria para decorar. No final do ano o G. fica aflito para tentar memorizar dois ou três volumes do manual.” (PEE, Diário12)

É uma disciplina nova [Filosofia] no currículo e a gente nunca pode dizer como é que o G. vai reagir, mas a verdade é que ele tem muitas dificuldades em interpretar, relacionar e desenvolver raciocínio abstrato” (PEE, Diário 4)

No entanto, a maioria dos docentes definem o aluno com NEE através da enumeração de diferenças e semelhanças face aos outros alunos, tendo por base uma representação do aluno médio. Nas suas afirmações, deteta-se alguma surpresa com as potencialidades do aluno, sempre em termos comparativos com os outros alunos. Algumas citações ilustrativas:

“Ele parece até ser o único que faz questões muito perspicazes e que mostra grande interesse pela matéria. Principalmente quando o assunto toca em alguma coisa que diga respeito à história. Ele pede sempre para fazer perguntas e não para até estar esclarecido.” (P7, Diário 14)

“Ele até me respondeu em inglês, quando eu falei com ele na aula.” (P6, Diário 2)

“Mas a verdade é que lhe dei o teste dos outros e ele aguentou-se muito bem.” (P2, Diário 13)

“Mas ele também é muito matreiro e espertinho, porque eu disse-lhe “ Olha, G. vais começar a fazer os testes com menos tempo e ele respondeu-me logo “Ah! Então também vai ter menos matéria, não é ?” (P6, Diário 12)

Podemos verificar, assim, que os professores participantes no nosso estudo mostram uma representação do aluno com NEE que se coaduna com a anterior àquela defendida em 1978 no Warnock Report. Se, até esta data, os alunos com NEE eram entendidos como os que tinham dificuldades na aprendizagem significativamente maiores do que os seus pares, a partir deste momento de viragem, as NEE passam a ser definidas por relação com o acesso ao currículo, como vimos na literatura consultada. Deste modo, os professores apresentam uma visão simplista do conceito em que “o termo NEE é muitas vezes usado para designar uma categoria de estudantes, como se as necessidades educativas fossem intrínsecas aos sujeitos em qualquer contexto, independentemente do referente face ao qual são identificadas.”

Esta posição é, também, assumida nas entrevistas, como poderemos verificar no ponto 2.2. do nosso trabalho, *Opinião dos professores acerca da inclusão de alunos com NEE no Ensino Secundário*.

1.3. PERCEÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Nesta categoria, identificamos duas subcategorias: Articulação do professor de Educação Especial com o Conselho de Turma e Papel do professor de Educação Especial.

No que se refere à articulação do professor de educação especial com os restantes elementos do Conselho de Turma, esta pode verificar-se no trabalho conjunto entre docentes e PEE na planificação das AC. Podemos verificar este trabalho de parceria nos seguintes excertos dos diários:

“Dora, vem ver se eu o que fiz está mais ou menos no bom caminho. Eu fiz de acordo com as orientações que tu nos mandaste. É mais ou menos isto? (P1, Diário 10)

“E eu, fiz bem?” (P5, Diário 12)

A consideração do professor de Educação Especial enquanto promotor e facilitador do sucesso do processo educativo do aluno vai ao encontro da interação entre os professores do ensino regular e os professores de educação especial, apontada por Correia (1997, p.114) como necessária para a elaboração e manutenção de “um programa de qualidade, o mais inclusivo possível, para o aluno em questão”.

Há, pois, alguns indicadores da consideração do PEE como aquele que auxilia na adequação do processo educativo do aluno com NEE. As solicitações são no sentido do PEE apresentar alguma disponibilidade para apoio específico ao aluno para conclusão de testes, fornecer exemplos de planificações de AC, apoio na construção de instrumentos de avaliação e, até, auxílio do Diretor de Turma em reuniões de Conselho de Turma. Transcrevemos alguns exemplos dos diários que confirmam isso mesmo:

“Venho pedir-te um favor, em relação ao G., que quando tivesses possibilidade, (...), me enviasses exemplos de AC, para eu me orientar e saber o que fazer. Eu depois também procuro na net, mas se tivesse alguma coisa era mais fácil.” (P2, Diário 7)

“Eu mando-te alguns exemplos [de planificações de AC]”. (PEE, Diário 7)

“O P2 também me pediu ajuda, temos de nos juntar, porque eu não encontrei nenhuma planificação do Secundário que pudesse servir de exemplo.” (PEE, Diário 12)

“Preciso da tua ajuda, se puderes. Eu acho que há colegas que não vão ter as adequações prontas para a reunião intercalar e nem as vão fazer.” (P1, Diário 6)

Para além das solicitações referidas, dois professores pedem, também, ao PEE para que este intervenha no que diz respeito aos instrumentos de avaliação, colaborando na construção e revisão dos instrumentos de avaliação.

“Temos de conversar. Quero que tu vejas comigo o teste do G., o que ele fez. Quero que o vejas comigo, porque ali já há abstração, mas eu quero que vejas comigo.” (P2, Diário 13)

“Quero falar contigo por causa do teste do G.. O teste correu-lhe muito mal, ele começou a ficar nervoso e agora queria ver contigo outra alternativa. (...) Queria saber quando é que tens aulas com ele e se lhe podes dar o teste. (P1, Diário 15)

Esta relação entre o PEE e os professores do regular baseia-se quer na orientação dos professores do ensino regular, no que se refere às medidas educativas definidas para o aluno com NEE, quer na elaboração de material didático ou de auxílio em reuniões, como vimos. Portanto, estamos perante uma relação e comunicação permanentes que abrangem tarefas importantes como: “cooperação na elaboração de adaptações curriculares e/ou programas” e “o acompanhamento dos programas das crianças” (Bautista, 1997, p.49)

1.4. ELABORAÇÃO DE ADEQUAÇÕES CURRICULARES

Relativamente à Elaboração de Adequações Curriculares (AC), conseguimos delimitar as seguintes subcategorias: Conceito de AC no Secundário, Experiência na elaboração de AC e Planificação de AC.

As Orientações do professor de Educação Especial, relativamente ao conceito de Adequação Curricular (AC), prendem-se com os normativos legais, representando uma explicação do que está patente no Decreto-Lei 3/2008. Alguns registos exemplificativos:

“Podem fazer-se adequações nas metodologias, nas estratégias e, por último, podem introduzir-se objetivos intermédios, ou seja, não estabelecer como objetivo a aquisição de uma determinada competência no fim de um determinado período de tempo, mas, antes, dividir a aquisição dessa competência em objetivos “menores”, estendendo o período de aquisição da competência.” (PEE, Diário 1)

“Os professores de cada disciplina é que têm de avaliar em função do programa se o G. precisa ou não de adequações no currículo” (PEE, Diário 1)

“Também temos de lhe dar mais tempo para a realização dos testes e dos exames ou trabalhos de aula, mas isso são adequações no processo de avaliação.” (PEE, Diário 1)

“Quando às adequações curriculares, o “mais tempo” tem a ver com ele ter mais tempo para aquisição de uma competência.” (PEE, Diário 1)

Estas orientações baseiam-se no artigo 18.º, do capítulo IV, do Decreto-Lei 3/2008, ponto 1 e 4, ou seja, “Entende-se por adequações curriculares individuais aquelas que, mediante o parecer do conselho de turma, no ensino secundário, não põem em causa as competências essenciais das disciplinas” e “As adequações curriculares podem consistir igualmente na introdução de objetivos e conteúdos intermédios em função das competências terminais de ciclo ou do curso, das características de aprendizagem e dificuldades específicas dos alunos.” Para além deste suporte legal, temos de considerar que com o Decreto-Lei n.º 139/2012 deixamos de fazer referência às competências e passamos a ter como documentos orientadores do ensino as metas de aprendizagem, os programas existentes e os seus auxiliares.

Nos registos, os professores deixam transparecer algumas dúvidas não só no que diz respeito ao Decreto-Lei 3/2008, que regula a criação de condições para a adequação do processo educativo dos alunos com NEE, mas também, mais especificamente, e tendo em conta os objetivos do nosso estudo, em relação às adequações previstas neste documento legislativo. Ilustramos através de alguns exemplos:

Mas porque é que ele tem ACI a História, se ele gosta tanto da disciplina e até tira boas notas? (P6, Diário 14)

Mas que adequações é que temos de fazer? (P7, Diário 1)

Ah! Isso é bom. Olha, e quem é que faz as adequações? (P6, Diário 1)

Eu também tenho de fazer adequações curriculares ou posso só fazer de avaliação. (P3, Diário1)

Ó Dora, eu já estou atrasada para te entregar as coisas? (P6, Diário 2)

Mas quando é que eu tenho de entregar? É que eu ainda estou a ver o que é que vou fazer. Não estou fora do prazo para te entregar, pois não? (P6, Diário 2)

Os professores participantes no nosso estudo revelaram, pelos registos dos diários, algum desconhecimento da legislação que diz respeito à inclusão dos alunos com NEE no Ensino Secundário, focando muito as suas questões em aspetos formais de entrega de planificações, ou cumprimento de prazos ou de atribuição de responsabilidade na elaboração das AC. Os docentes dão mostras de não saber quem deve elaborar as AC e, conseqüentemente, de como

estas devem ser elaboradas. Esta situação põe em causa um dos pilares da ação para a inclusão, uma vez que, sendo este um processo baseado na comunidade, o professor do regular deixa de ter aqui o papel lhe está atribuído, devendo “ter formação em aspetos concretos, como o trabalho em equipa e a elaboração de adaptações curriculares, por exemplo, sendo o objetivo a inserção do aluno com NEE,” (Ortiz González, 2010, p.69)

Os registos das entrevistas confirmarão este conhecimento vago e generalista do Decreto-Lei 3/2008, bem como das adequações curriculares, como verificaremos adiante.

Mais uma vez, há um grande número de indicadores que apontam para as orientações do PEE, no que diz respeito ao conceito de AC. As indicações do PEE enunciam alguns critérios para a elaboração de AC, apontando algumas características do perfil de funcionalidade do aluno com NEE e esclarecendo a que níveis as AC podem ser elaboradas (adequação nos meios de acesso ao currículo ou adequação no currículo). Ilustramos com alguns exemplos:

“Temos de falar com esses colegas e dizer-lhes que as AC vão ao encontro das necessidades do G.” (PEE, Diário 6)

“Se quiseres alterar ao longo do ano, à medida que fores conhecendo melhor o aluno, podes fazê-lo.” (PEE, Diário 10)

“Mas isso que estás a dizer são adequações no processo de avaliação: a possibilidade de usufruir de mais tempo, para não ficar cansado, ou para poder melhor gerir o tempo e a possibilidade de resolver o teste numa sala à parte.” (PEE, Diário 14)

“Pois, tudo o que for muito para lá da memorização... é que ele tem uma grande capacidade de memorização, mas se lhe pedem para dar opinião ou estabelecer relações, é mais difícil.” (PEE, Diário 15)

Também na elaboração das AC, o professor de Educação especial assume um papel de relevo, funcionando como o intermediário entre o aluno e os professores do regular, contribuindo para o confronto entre o conhecimento do currículo e o conhecimento dos alunos apontado por Roldão (1999b) como exigido no conceito e implementação de adequações curriculares. Nos registos dos diários realizados, percebemos que o PEE é perspectivado como aquele que detém e a quem é requerido “um conhecimento dos alunos que inclua a análise dos problemas evidenciados e a identificação de formas de os superar” (Roldão, 1999b, p.58).

Em termos de *Experiência na elaboração de AC*, e no que concerne a análise de conteúdo dos diários, apenas dois docentes assumem que nunca fizeram adequações ao nível do Ensino Secundário, sendo que um deles é o próprio PEE, como se transcreve de seguida:

“Venho pedir-te um favor, em relação ao G., que quando tivesses possibilidade, porque eu nunca fiz, me enviasses exemplos de AC” (P1, Diário 7)

“porque só agora os nossos alunos estão a chegar ao Secundário e nós, por exemplo, é a 1ª vez que estamos a fazer adequações no secundário, pelo menos comigo é a 1ª vez. (PEE, Diário 12)

Apesar de apenas se encontrar um registo nos diários em que o professor do regular assume a sua inexperiência na elaboração das AC, essa falta de experiência está implícita em algumas unidades de registo, sendo posteriormente confirmada nas entrevistas realizadas e cujos resultados serão apresentados no ponto 2. do nosso trabalho.

A assunção da inexperiência na elaboração de adequações curriculares no Ensino Secundário, remete-nos, por um lado, para a conceção, por vezes, limitativa de AC, que poderemos confirmar nos registos das entrevistas realizadas, e, por outro lado, destaca a necessidade de os docentes do ensino regular se consciencializarem de que são “o recurso mais importante no ensino de alunos com necessidades especiais. Isto implica que os professores atualizem continuamente os conhecimentos e competências que já possuem e que adquiram novas competências” (Porter, in Ainscow et al., 1997, p.43).

Quanto à *Planificação de AC*, as unidades de registo dizem respeito à necessidade de conhecer o aluno com NEE antes de realizar as adequações e ao trabalho colaborativo que deve existir entre os professores do Conselho de Turma.

Efetivamente um dos professores afirma necessitar de conhecer o aluno antes de elaborar as adequações curriculares. No entanto, se num primeiro registo ficamos com alguma dúvida se o professor se refere ao conhecimento do perfil do aluno que deve servir de ponto de partida para a gestão do currículo, percebemos no registo seguinte que a conceção implícita no seu discurso acerca das adequações a elaborar se refere ao entendimento das mesmas enquanto meras planificações.

“Mas nós temos de fazer já as adequações? É que nós ainda não o conhecemos. Eu preciso de o conhecer.” (P6, Diário 1)

É que eu ainda não o conheço bem... Depois podia entregar lá para o segundo período.” (P6, Diário 3)

Apesar do conhecimento do aluno ser apontado, nestes registos, como um elemento fundamental para a elaboração das AC, verificamos que a articulação com o professor de Educação Especial pode colmatar esta lacuna. Aliás, este tema é retomado nas entrevistas, como veremos adiante, em que os professores referem como um dos aspetos essenciais na articulação com o professor especializado o facto de este conhecer o aluno. No entanto, Leite (2013, p.53) esclarece que, embora o apoio e acompanhamento da educação especial sejam fundamentais, a inclusão não exige competências de educação especial do professor do regular, pois:

“Embora os docentes tendam a atribuir ao seu desconhecimento das problemáticas dos alunos as dificuldades que sentem para dar resposta às necessidades educativas especiais, o conhecimento da definição, classificação, sintomatologia e etiologia de uma dada deficiência ou perturbação não é o fator determinante para a orientação do ensino de um aluno que apresente essas características”.

Quanto ao trabalho colaborativo entre o Conselho de Turma, é referido que as adequações dizem respeito a decisões que devem ser tomadas por todos os professores que o compõem. Apesar disso, como verificaremos posteriormente, este trabalho acaba por não existir, uma vez que nas entrevistas a maioria dos professores assume que a planificação das adequações é um trabalho individual.

1.5. PRÁTICAS DE ADEQUAÇÕES CURRICULARES

Esta categoria é aquela que obteve mais unidades de registo, sendo também aquela sobre a qual incide o nosso trabalho.

Da análise dos resultados, no que diz respeito à categoria *Práticas de AC*, conseguimos delimitar as seguintes subcategorias, tendo em consideração os vários níveis de AC abordados nas conversas informais registadas nos Diários: *Adequações ao nível dos objetivos e conteúdos; Adequações nos instrumentos de avaliação e Sujeição das AC ao exame nacional.*

Os professores tendem a considerar as adequações curriculares enquanto simplificação dos objetivos traçados no currículo comum. Assim, os docentes referem que partem da

planificação do regular, simplificando-a, ou concretizando os objetivos mais abstratos da disciplina. Ilustramos com alguns exemplos:

“Eu o que fiz foi transformar alguns objetivos, simplificando-os.” (P1, Diário 12)

“Sim, simplifiquei um pouco.” (P1, Diário 10)

“Mas eu estou a ver que consigo fazer sozinho. Se fizer assim, tenho de simplificar a planificação do regular, não é?” (P2, Diário 12)

Esta conceção sobre AC parece incidir na simplificação ou redução dos objetivos e conteúdos do currículo comum, “dando origem a vias de estudo que, mais do que diferenciadas, são desniveladas, passando a coexistir diferentes níveis do currículo comum” (Leite, 2011, p.19). Na verdade, a consideração das adequações curriculares enquanto um conjunto de modificações curriculares que se consideram adequadas às potencialidades do aluno e nas quais se prevê que o aluno possa ter sucesso é uma abordagem de diferenciação que hierarquiza metas para diferentes alunos, criando, ou agravando, até, situações de desigualdade, uma vez que dá origem a vias de estudo desniveladas. Como afirma Roldão (1999, p.53), “diferenciar é estabelecer diferentes vias – mas não pode ser nunca estabelecer diferentes níveis de chegada por causa das condições de partida”.

Quanto às *Adequações nos instrumentos de avaliação*, segundo os docentes, e de acordo com os registos efetuados nos diários, estas recaem prioritariamente na substituição de questões, na eliminação de questões, e na adequação do tempo de realização dos testes, fichas e trabalhos.

Uma outra adequação referida por alguns professores é a atribuição de mais tempo na realização das atividades para avaliação, referindo-se em concreto aos testes de avaliação, possibilitando, até, que o aluno termine o teste noutra momento. Alguns registos dos entrevistados, a título de exemplo:

“Eu vou fazer apenas adequações de avaliação, com mais tempo para os testes,” (P6, Diário 12)

“Eu já comecei a fazer adequações na avaliação e comecei a fazer uma avaliação que privilegia o concreto em vez de privilegiar o abstrato, a substituir algumas perguntas” (P1, Diário 4)

“Eu penso que ainda não vou precisar de mais tempo, mas o que eu fiz para este teste é se ele sentir dificuldade, retiro uma ou duas questões mais teóricas.” (P7, Diário 16)

“Sim, teve de ser. Fiz com os mesmos conteúdos, mas retirei as perguntas para relacionar e fiz outras, porque senão, ele não consegue.” (P2, Diário 12)

“Não é necessário [mais tempo]. Eu faço-lhe um teste mais curto” (P1, Diário 15)

As adequações na forma de avaliação referidas pelos professores, em situações informais, coadunam-se com as referidas nas entrevistas, sendo este um tópico especialmente abordado. Julgamos que a maior incidência dos registos nas adequações na avaliação se pode justificar, por um lado, porque esta medida é contemplada no Decreto-Lei 3/2008 como uma medida independente das Adequações Curriculares, e, por outro lado, porque o Agrupamento onde realizámos o nosso estudo adotou um documento normalizado (Anexo V) no qual são especificadas as adequações no processo de avaliação previstas por cada docente do Conselho de Turma para o aluno. Estes dados podem ser confirmados nos pontos seguintes, quer de análise dos resultados das entrevistas, quer de análise documental.

Assim, os docentes tendem, no geral, a ir ao encontro do enunciado no já referido diploma legal, que regulamenta as adequações no processo de avaliação e segundo o qual:

“As adequações quanto aos termos a seguir para a avaliação dos progressos das aprendizagens podem consistir, nomeadamente, na alteração do tipo de provas, dos instrumentos de avaliação e certificação, bem como das condições de avaliação, no que respeita, entre outros aspetos, às formas e meios de comunicação e à periodicidade, duração e local da mesma. (Decreto Lei 3/2008, capítulo IV, artigo 20.º)

Ainda na questão das Práticas de AC, verificamos que existe uma grande *Sujeição das AC ao exame nacional*, sendo esta a subcategoria com mais unidades de registo. Constatamos que, para os docentes intervenientes no nosso estudo, a implementação das AC está bastante dependente da realização pelo aluno com NEE de exame a nível de escola ou a de exame a nível nacional. Alguns exemplos:

“Tenho a certeza que vamos conseguir, mas é muito difícil preparar o aluno para fazer depois um exame nacional.” (P1, Diário 1)

“Ah! Mas se ele só tiver adequações de avaliação não pode fazer exame a nível de escola? Mas isso faz toda a diferença.” (P1, Diário 4)

“Se te ficares pelas adequações de avaliação ele terá de fazer o exame a nível nacional e não sei se ele consegue.” (PEE, Diário 4)

“E eu acho que ele devia ter a oportunidade de fazer o exame numa sala à parte do resto da turma.” (P7, Diário 14)

Aliás, verificamos que, quando o Diretor de Turma (P1) percebe que, de acordo com as normas de exame para os alunos com NEE definidas no ano letivo anterior, os alunos que têm previstas adequações curriculares no seu Programa Educativo Individual podem realizar exame a nível de escola, contacta os restantes professores do Conselho de Turma, via email, alertando-os para esta situação, como podemos ver no excerto seguinte:

“ Para além das Adequações na Avaliação, para o aluno G., nº 10 , por favor pensem acerca da necessidade, ou não, de Adequações Curriculares. Estas podem fazer toda a diferença para o aluno, não só em termos de metas e objetivos, aplicados na aprendizagem, como no facto de este beneficiar, ou não, de exames de escola, isto é, caso não existam, a determinada disciplina, Adequações Curriculares, o aluno não terá hipótese de optar pelo Exame de Escola, mas apenas poderá fazer o Exame Nacional nessa disciplina.” (P1, Diário 5)

Verificamos, deste modo, que alguns docentes elaboram as AC, para que o aluno tenha possibilidade de realizar o exame a nível de escola. Estes docentes exprimem a sua preocupação com a necessidade de elaborar AC não como uma forma de responder às características e necessidades do aluno, desenvolvendo nele as competências que lhe permitem aceder ao currículo comum, mas antes como uma forma de o aluno poder ser avaliado com a realização de um exame a nível de escola.

“Mas assim ele não faz exame a nível de escola, e eu acho que ele nalguns casos não vai conseguir.” (P1, Diário 6)

“Estamos a falar de um aluno que tem uma problemática muito específica e sabemos que ele não consegue fazer exame a nível nacional, por isso, temos de decidir em Conselho de Turma que todos têm de fazer adequações curriculares.” (P2, Diário 7)

“Eu acho que ele não se aguenta com o exame nacional. Este ainda é só o primeiro período, quero esperar um pouco mais. É melhor ele ter a hipótese de fazer o exame a nível de escola do que não se atrever com o exame nacional.” (P2, Diário 14)

“Ah! Eu também [prefiro fazer AC]. Ele tem uma boa nota, mas eu acho que ele precisa das AC.” (P1, Diário 14)

“No ano letivo passado os alunos com limitações emocionais ou de personalidade, como é o caso do G., podiam optar por fazer exame nacional ou exame a nível de escola.” (PEE, Diário 1)

Constatamos que a questão da realização dos exames nacionais pelos alunos com NEE é uma questão sensível, porque condiciona as ações dos docentes e, se bem que as adequações no processo de avaliação mostrem alguma flexibilidade, prevista em documentos legais, os professores participantes no nosso estudo indiciam preocupação com a avaliação externa, enquanto fator fundamental para a realização ou não de AC. Eliminados os constrangimentos associados à realização do exame nacional, e que deixam adivinhar uma visão das AC redutora, os professores tranquilizam-se com a possibilidade do aluno poder realizar exame a nível de escola, fazendo prever uma “avaliação para a aprendizagem, entendida de natureza qualitativa” (Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais, 2008, p.2):

“O que distingue a avaliação para a aprendizagem de avaliação de aprendizagem? A primeira pretende apoiar e orientar o ensino, é contínua, pretende melhorar a aprendizagem, por vezes envolve uma autorreflexão; a segunda pretende medir resultados alcançados, acontece em momentos pré-definidos, pretende medir escolas e professores.” (ibidem)

2. RESULTADOS E CONCLUSÕES DAS ENTREVISTAS

Procedemos de seguida à análise das entrevistas realizadas aos sete professores do Conselho de Turma.

No geral, as sete entrevistas respondem às seguintes categorias e subcategorias, conforme o quadro 3.

Quadro 3. Categorias e Subcategorias – Resultados Gerais da Análise de Conteúdo das Entrevistas

Categorias	UR	%	SubCategorias	UR	%
Orientações legais sobre a inclusão de alunos com NEE no Secundário	13	4,6%	Aspetos fundamentais do Decreto-Lei 3/2008	13	100%
Opinião dos professores acerca da inclusão de alunos com NEE no Ensino Secundário	70	24,6%	Conceito de aluno com NEE	27	38,6%
			Inclusão de alunos com NEE no Secundário	11	15,7%

			Aspetos positivos da inclusão de alunos com NEE no Secundário	6	8,6%
			Obstáculos à inclusão de alunos com NEE no Secundário	26	37,1%
Pressupostos de elaboração e coordenação do Programa Educativo Individual	19	6,7%	Elaboração do PEI	10	52,6%
			Coordenação do PEI	9	47,4%
Perceção dos professores sobre o professor de Educação Especial	24	8,4%	Articulação do professor de Educação Especial com o Conselho de Turma	15	62,5%
			Papel do professor de Educação Especial	9	37,5%
Elaboração de adequações curriculares	25	8,8%	Opinião acerca das AC no Secundário	8	32%
			Experiência na elaboração de AC	9	36%
			Planificação de AC	8	32%
			Adequações ao nível dos objetivos e conteúdos	19	14,2%
			Adequações nas metodologias de	49	36,6%

Práticas de AC	134	47%	ensino		
			Adequações na avaliação em geral	15	11,2%
			Adequações nos instrumentos de avaliação	38	28,4%
			Realização de exame a nível de escola por alunos com AC	13	9,7%
Total	285	100%			

Conseguimos delimitar algumas categorias e subcategorias coincidentes com as enunciadas em *1. Resultados e conclusões dos diários*, embora com algumas diferenças, nomeadamente no que diz respeito a alguns indicadores (ANEXO VII).

2.1. ORIENTAÇÕES LEGAIS SOBRE A INCLUSÃO DE ALUNOS COM NEE NO SECUNDÁRIO

Nas entrevistas abordámos as questões relacionadas com a inclusão de alunos com NEE no Secundário, de forma a conhecer a opinião dos docentes acerca deste tema.

Começámos por averiguar qual o conhecimento que os professores tinham acerca da legislação em vigor que regulamenta o processo educativo dos alunos com NEE, isto é, o Decreto-Lei 3/2008 de 7 de janeiro alterado pela Lei 21/2008 de 12 de maio, tendo delimitado como subcategoria *Aspetos fundamentais do Decreto-Lei 3/2008*.

Nas entrevistas em análise, a maior parte dos docentes inquiridos, refere a inclusão como um dos aspetos fundamentais do decreto-lei 3/2008, sendo igualmente apontadas a diferenciação e igualdade de oportunidades como aspetos de relevo. A título ilustrativo transcrevemos estes excertos:

“Conheço o decreto, em termos gerais. Para mim o mais importante é o facto de ele, pelo menos teoricamente, assegurar a diferenciação de tratamento para permitir uma igualdade de oportunidades. Para mim isso é o fundamental.” P1

“eles estarem integrados em turmas também é bastante importante, portanto, esse decreto –lei vem criar as condições que já existiam com outros anteriores, mas veio aperfeiçoar, digamos assim, a escola inclusiva para os alunos com NEE , adequando às necessidades deles que são individuais e específicas e, portanto, é isso que eu acho que é relevante no 3.” P7

No entanto, podemos considerar esta abordagem bastante generalista uma vez que não são apontadas medidas, a não ser por dois professores que especificam algumas medidas previstas no Decreto-lei. Ainda assim, as conceções de inclusão por eles apresentadas prendem-se com aspetos de organização da turma, bem como com o acesso a recursos para a promoção da inclusão. Ilustramos com os seguintes excertos:

“Eu acho que é fundamental haver adequação ao espaço turma, haver turmas com limitações no número de alunos, acho que isso é fundamental para conseguirmos ter o tempo necessário para dar a atenção devida aos alunos com Necessidades Educativas Especiais” P5

“Digamos são os instrumentos, instrumentos entre aspas, a que nós temos direito de recorrer para fazer com que esses miúdos atinjam os objetivos mínimos para alcançar o sucesso, digamos assim. Isso parece-me que é o que se salienta mais no decreto” P2

Salientamos um docente que hesita, quanto à consideração daquilo que é fundamental no decreto-lei, não se recordando do âmbito do referido Decreto-lei:

“Este Decreto-lei... reaviva-me lá a memória... Tem a ver com a... Tem a ver com a inclusão.” P4.

Em síntese, relativamente a esta categoria, podemos concluir que os professores revelam, um conhecimento vago acerca do Decreto-lei 3/2008, apontando-o, no geral, como promotor da escola inclusiva. Para além da referência à inclusão, alguns docentes cingem o seu entendimento acerca desta legislação a situações de organização escolar, nomeadamente no que diz respeito ao número de alunos por turma e à constituição do próprio grupo-turma, ou a recursos para aceder ao currículo. É uma visão limitativa do enquadramento legal que enquadra as respostas aos alunos com NEE, onde a educação inclusiva é definida como aquela que “visa a equidade educativa, sendo que por esta se entende a garantia de igualdade, quer no acesso, quer nos resultados”, e atendendo a que neste diploma são definidos “os apoios

especializados a prestar... visando a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais” (Decreto-Lei 3/2008, Preâmbulo)

2.2. OPINIÃO DOS PROFESSORES ACERCA DA INCLUSÃO DE ALUNOS COM NEE NO ENSINO SECUNDÁRIO

No que concerne a *Opinião dos professores acerca da inclusão de alunos com NEE no Ensino Secundário*, a análise das entrevistas permite-nos identificar quatro subcategorias: *Conceito de aluno com NEE; Inclusão de alunos com NEE no Secundário; Aspectos positivos da inclusão de alunos com NEE no Secundário* e *Obstáculos à inclusão de alunos com NEE no Secundário*.

Tal como fizemos na análise dos diários conseguimos identificar uma subcategoria que corresponde ao conceito que os docentes têm do aluno com NEE. A maior parte dos indicadores das entrevistas mostram que os professores se surpreendem com as capacidades do aluno em questão. Isto é, parecendo ter por base um aluno padrão médio, alguns professores salientam as capacidades e competências do perfil de funcionalidade do aluno:

“mas no caso do G. há ali situações quem que ele consegue ir um pouco mais além, aliás já tínhamos falado disso, ele consegue ter já um grau de abstração, não como outros alunos sem dificuldades, mas ele consegue, de vez em quando, ter ali já um grau de... até me confunde às vezes um pouco.” P2;

“porque no caso deste aluno não são só dificuldades que ele tem, há competências que ele tem acima dos seus colegas, como, por exemplo, a sua capacidade de memorização e, portanto, eu vou apostar aí.” P1

“nem na interpretação de texto é preciso mexer muito aí, é só realmente naquilo que também é mais difícil para os outros e portanto eu aí posso mudar sempre e fazer mais concreto ou mais” P6

No entanto, ainda que partindo de um aluno padrão médio, os professores mostram alguma surpresa por o aluno conseguir alcançar os objetivos traçados:

“Isso depois também varia de aluno para aluno, se calhar outro tipo de alunos poderão não ser capazes de fazer aquilo que o G. está a conseguir fazer mas ele para já está a conseguir acompanhar os colegas e mesmo numa componente em que normalmente os alunos com NEE têm dificuldade” P5.

Podemos verificar que a definição de aluno com NEE é estabelecida em relação ao aluno padrão ou aluno médio, o que contraria as orientações que surgiram com o Warnock Report, em 1978 e que definem as NEE em relação ao acesso ao currículo.

No entanto, a par deste conceito de aluno com NEE, há uma tentativa, da parte de alguns docentes, de considerar o aluno com NEE como um aluno sem NEE:

“Não, não, para mim é um aluno como outro qualquer, aliás nem pode ser de outra forma, se não, é um coitadinho que lá está” P2;

“e eu já lhe disse, isto aqui entre nós, tu aqui és igual aos outros, porque ele é assim: inclusão, extraordinário, mas ele tem de sentir que é igual aos outros. Nunca eu conseguiria trata-lo de forma diferente... de forma diferenciada, mas ele faz questão que os professores sintam que ele é diferente e que o tratem como diferente. É errado!” P4

Percebemos que estes docentes entendem as NEE por comparação com os pares do aluno da mesma faixa etária. Pelo contrário, Manjón, Gil e Garrido (1997, p.53) apontam para uma perspetiva educativa e funcional do conceito de necessidades educativas especiais, no qual “a atenção passa a centrar-se nos diferentes tipos de ajudas pedagógicas extraordinárias (isto é, complementares das ordinárias), que um dado aluno ou grupo de alunos precisam para favorecer o seu acesso aos objetivos gerais da educação”.

A maior parte dos docentes inquiridos começa por expressar a sua concordância com a *inclusão dos alunos com NEE no Secundário* em turmas do ensino regular. No entanto, alguns professores assumem a inclusão como uma consequência inevitável do alargamento da escolaridade obrigatória, estabelecendo relação entre o Decreto-lei 3/2008 e a Lei 85/2009. Os professores afirmam, por exemplo:

“Mas eu vejo com bons olhos, aliás nem faz sentido nenhum deles estarem no... a usufruir de um conjunto de regalias, podemos assim dizer no básico e depois... quer dizer, morrem no básico e não podem ir para o secundário. Isso é uma estupidez.” P2;

Ainda assim, um professor define a necessidade de inclusão como uma moda:

“Hoje... Isso é uma questão de modas. Nós estamos na moda da escola inclusiva, não é verdade? Faz algum sentido. Eu acho que vai resultar tal e qual como resultou no 3º ciclo.” P2

Um dos docentes entrevistados afirma-se contra a inclusão de alunos com NEE no Ensino Secundário, demonstrando algum desconhecimento no que diz respeito à lei 85/2009:

“Não, não. Não concordo. Ao nível do ensino básico apenas... Porque o ensino secundário já é um figurino não obrigatório. É claro que podia dizer muito mais coisas... Não. Não estou de acordo.” P4

Apesar do destaque dado à concordância da inclusão dos alunos com NEE no Secundário, logo depois os professores enunciam restrições várias a essa concordância. Essas restrições relacionam-se com aspetos que consideram ser obstáculos à inclusão: o número de alunos por turma; as turmas inadequadas; a necessidade de cumprir o programa; a falta de tempo; as dificuldades que passam pelas muitas alterações necessárias na sala de aula e a falta de recursos humanos. Transcrevemos alguns exemplos, a título ilustrativo:

“Eu tenho é pena que dado várias vicissitudes de vária ordem não estejam é asseguradas as condições muitas vezes. Ou seja, pelo número de alunos que se tem na turma, o número de casos que, por exemplo, na minha turma são vinte alunos, mas são vários casos,” P1

“não tem uma turma tão favorável” P7.

“e o facto de ao mesmo tempo termos os nossos programas.” P1;

“e os professores não têm nem tempo nem ganham para isso.” P4

“Muitas alterações [na sala de aula]” P4

“Dá trabalho mas tem que se fazer.” P2,

“Ora bem, o que é que penso a esse respeito? Não é fácil.” P4

“Se os outros alunos forem por norma irrequietos, como nós temos o exemplo de alguns na turma do G., que são muito irrequietos isso dificulta muito o nosso trabalho” P5

Um dos professores expressa de forma clara a sua preocupação em relação à inclusão de alunos com NEE (principalmente os alunos com NEE mais graves) nas turmas regulares, considerando-a mesmo perigosa.

“nas condições que nós temos, que a maior parte das vezes não temos coadjuvação, não temos alguém a apoiar-nos é extremamente difícil trabalhar com alunos NEE, logicamente que quanto maior é o grau, pior,” P3

“o grau de risco é grande e, portanto se a pessoa não está ali a 100% focado, corremos o risco de alguém se aleijar. Torna-se perigoso.” P3

A atitude dos pares face à inclusão dos alunos com NEE é outro aspeto bastante abordado pelos professores como um fator de grande relevo na inclusão. Assim, alguns professores referem que têm um cuidado acrescido com a sensibilização dos restantes alunos da turma para a diferença, como fator de sucesso da inclusão:

“A turma tem consciência da diversidade porque eu informei-os, no início,” P2

“porque, lá está, tem a ver com as adequações que eu tenho para com ele, e os miúdos estão ao corrente dessa situação.” P2

“Os colegas já conheciam o aluno e houve um grande cuidado da minha parte, eu era a Diretora de Turma dele, logo no início do ano de explicar aos outros qual era a situação dele, que cuidados é que era preciso ter para eles tentarem ajudá-lo, não gozarem com ele, portanto, apelei a que houvesse essa compreensão e esse espírito de ajuda e ele existiu.” P5

“Agora com o G., já aconteceu haver um momento em que eles tentaram gozar com ele (...) nós temos de reforçar o que o aluno tem de positivo, para que eles vejam que ele não é assim uma coisa estranha.” P6

“Agora, a reação dos outros, num caso não sinto grande diferença, é uma aluna que às vezes tem mais sucesso que os outros” P7

Há no entanto, professores que apontam, até, a inclusão dos alunos em turmas regulares como contraproducentes, devido às características dos alunos com NEE, mas também devido a determinadas características dos elementos da turma onde aqueles estão integrados:

“O que infelizmente ainda existe muito, porque os miúdos são reflexo da sociedade e mais diretamente da família é... ainda há comentários que não são muito apropriados... e sente-se muito ainda que... os miúdos... hã... que gostam dele, como colega, tudo bem... mas, um bocado como um elemento que tem uma certa piada” P6

“porque muitas vezes e há miúdos que são um bocado, não direi demasiado competitivos porque se calhar isso não existe, mas querem ganhar e por introduzir um elemento que à partida será um bocadinho mais fraco não lhe vão passar a bola porque sabem que, provavelmente, vão perder a bola por causa disso.” P3

“mas o mais grave não é isso, o mais grave é como os outros o tratam, porque os putos com 15 anos não estão preparados para aceitar a diferença. Não estão.” P4

“E então ao longo do tempo eu penso que eles têm vindo a gozar menos, porque ele foi inserido numa turma problemática, porque embora a turma seja pequenina os miúdos são complicados, casos complexos em termos familiares e etc., e isso também interfere,” P5

“eu noto mais dificuldades de integração, uma reação, às vezes vê-se que eles fazem um esforço, mas que é muito artificial.” P7

Um professor exprime claramente um sentimento de inquietação face à inclusão de alunos com NEE na sala de aula, assumindo as dificuldades em trabalhar com turmas muito

heterogéneas e considerando que há situações de sala de aula que podem tornar-se extremamente segregadoras:

“Portanto, essa integração se calhar nem é benéfica para ele. Se calhar mais vale trabalhar à parte e, ok, estamos aqui no nosso mundo e ninguém nos chateia ou com um ou dois do que atirá-lo para um jogo formal que pode ter mau resultado para ele. Pode até ser uma fonte de afastamento, inclusivamente.” P3

Paralelamente, em duas das entrevistas os indicadores apontam para a consideração de *Aspetos positivos da inclusão de alunos com NEE no Secundário*, pelos professores, que entendem a inclusão como uma forma de promoção do sucesso para todos os alunos, como podemos verificar no excerto transcrito:

“Ou seja, o princípio que norteia penso que é muito positivo, que é o da inclusão. Acho que estes alunos têm a ganhar e os colegas deles têm a ganhar por ter este tipo de alunos, portanto, a diversidade, para mim, é extraordinariamente enriquecedora para todos os intervenientes no processo do ensino-aprendizagem.” P1;

A concordância de um dos professores com a inclusão dos alunos com NEE baseia-se também nos benefícios que daí podem advir para os próprios alunos, bem como no facto de essa integração ser um meio dos alunos com NEE obterem sucesso:

“tanto mais que estes alunos provam que eles conseguem ter sucesso tal e qual como os outros, portanto, com as adequações específicas para cada um dos casos, mas ambos os alunos são alunos que estão a corresponder muito bem provam que não há limites para os alunos com NEE poderem frequentar também o Ensino Secundário.” P7

Em suma, os indicadores encontrados, no que diz respeito à inclusão de alunos com NEE mostram que, no geral, os professores concordam com a inclusão destes alunos em turmas regulares, embora apontem fatores de constrangimentos para a realização de uma verdadeira inclusão. Estes fatores passam essencialmente por dificuldades organizacionais ao nível da escola, mas também dificuldades na gestão de turmas heterogéneas. Ainscow (1997), com base em Glasser (1990), Smith e Thomlinson (1989) sugere que a solução para estes constrangimentos passa por encontrar meios de organizar as escolas e as salas de aula, de modo a que todos os alunos tenham sucesso na aprendizagem. Paralelamente, Madureira e Leite (2003) evidenciam que os professores demonstram necessidades ao nível do desenvolvimento e aperfeiçoamento de processos de inovação e mudança curricular

relacionados com a prática pedagógica em turmas inclusivas, especialmente ao nível da organização e gestão da sala de aula e que promovam respostas efetivas a todos os alunos.

Deste modo, concluímos que uma efetiva inclusão passa pelas necessidades das escolas e dos professores refletirem acerca dos meios de acesso ao currículo, bem como dos meios de gestão do currículo, para poderem responder a uma população cada vez mais heterogénea na qual se enquadram os alunos com NEE. Parece-nos, pois, que os principais fatores apontados como constrangimentos incidem, como atrás referido, na gestão e diferenciação curricular, o que não se prende exclusivamente com os alunos com NEE. Como declara Porter (Ainscow et al., 1997, p. 85):

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

Estes indicadores revelam que os professores participantes no nosso estudo, apesar de se pronunciarem a favor da inclusão de alunos com NEE nas turmas do regular no Ensino Secundário, sentem dificuldades no trabalho letivo em concreto. Com mais incidência foi apontado como um constrangimento o grupo-turma do aluno. Segundo Correia (1997, p.108) não há dúvida que “As características socioeconómicas e culturais dos alunos das turmas, bem como o seu grau de motivação, as expectativas e os interesses particulares são fatores estruturais cuja consideração é obviamente indispensável”. Rodrigues (2006, p.10) partilha da mesma opinião relativamente à importância da turma para a existência de escolas inclusivas, pois, para o autor “este agrupamento “classe” se não for desmembrado em função das atividades, do nível dos alunos, dos projetos, etc. torna-se um constrangimento e uma limitação dado que é um grupo artificial e aleatório de aprendizagem”. Este autor indica ainda como constrangimentos à diferenciação curricular, que aponta como imprescindível na escola inclusiva, os horários, os espaços, os equipamentos, os materiais, etc.

É pois evidente que é atribuído às escolas um papel de destaque na resolução das dificuldades enunciadas pelos docentes, e corroboradas pela literatura consultada. Correia (2010, p.78),

baseando-se em Sapon-Shevin (1992) e Lipsy e Gartner (1997), refere que a escola inclusiva alicerça-se na gestão e resposta adequada às necessidades de todos os membros da sua comunidade educativa num mesmo contexto de flexibilidade, assentando em modelos compreensivos de planeamento, apoio, recursos humanos e materiais envolvidos no processo educativo.

Embora, como vemos, os professores abordem a questão da inclusão a propósito da legislação em vigor, entendemos que o seu discurso não parece alicerçado num conhecimento e práticas efetivas. Como nos diz Rodrigues (2006, p.3),

“O discurso da inclusão ou “ideologia da inclusão” (Correia, 2003) não tem frequentemente uma expressão empírica e por vezes fala-se mais da escola inclusiva como um mero programa político ou como uma quimera inatingível do que como uma possibilidade concreta de opção numa escola regular.”

2.3. PRESSUPOSTOS DE ELABORAÇÃO E COORDENAÇÃO DO PEI

Na categoria *Pressupostos de elaboração e coordenação do Programa Educativo Individual (PEI)* encontramos duas subcategorias que dizem respeito à *Elaboração do PEI* e *Coordenação do PEI* respetivamente.

Na *Elaboração do PEI*, os indicadores mostram que os participantes no estudo consideram que o PEI é elaborado em Conselho de Turma, afirmando, no entanto, que contribuiram para a sua elaboração apenas naquilo que diz respeito especificamente às adequações que concernem as respetivas disciplinas. Ilustramos através de alguns registos:

“Sim... é óbvio que sim... quer dizer, uma coisa é pensarmos na papelada administrativa, outra coisa é, tivemos todos que entregar individualmente o que íamos fazer, adequação curricular ou em termos de avaliação” P6

“Particpei só ao nível da definição das coisas da minha disciplina.” P5

“Particpei. Quer dizer, a participação foi em termos de Conselho de Turma, obviamente. Essa é a participação e as adequações fazem parte dessa participação.” P2

Um professor referiu não ter participado na elaboração do PEI, afirmando que essa tarefa era assegurada, no Agrupamento, pelo docente de Educação Especial, como podemos atestar:

“Quer dizer, não particpei... ativamente, porque aqui na escola os professores de Educação Especial fazem-nos o favor de tratarem desse processo, o que muito nos beneficia e facilita.” P1

Fica evidente que, pelos indicadores apresentados, há alguma confusão no que diz respeito ao papel dos professores do Conselho de Turma, do professor de Educação Especial e do Diretor de Turma (DT), no que concerne a discussão, reflexão e elaboração do PEI. Na verdade, após o trabalho interdisciplinar em Conselho de Turma de planificação de objetivos, conteúdos, estratégias e avaliação pretendidos para o aluno, é tarefa do DT, com o docente de EE e o Encarregado de Educação elaborar o documento que é o PEI e que, de acordo com o artigo 10.º, ponto dois do Decreto- Lei 3/2008 “é elaborado pelo DT, pelo docente de EE, pelos encarregados de educação” e outros técnicos.

No que diz respeito à *Coordenação do PEI*, salienta-se também alguma dualidade, pois alguns docentes apontam o professor de educação especial como responsável pela coordenação deste documento, sendo que o diploma do regime educativo especial (Decreto-lei 3/2008 de 7 de janeiro) refere o DT. É pertinente observar, no entanto, que os professores inquiridos e que têm funções de Direção de Turma se assumem como os coordenadores do PEI, apesar de um deles especificar que essa designação é apenas em termos de atribuição de responsabilidade, uma vez que segundo o mesmo docente é o professor de Educação Especial quem cumpre essa tarefa.

“(…) porque aqui na escola os professores de Educação Especial fazem-nos o favor de tratarem desse processo, o que muito nos beneficia e facilita. Quem coordena o PEI é o Diretor de Turma e é ele o responsável. Isso sem dúvida. Agora, de facto, é um favor grande que nos fazem [os professores de Educação Especial], agora, li, procuro compreender, estar ao corrente, perceber como é que as coisas se processam, mas, nesse campo, o meu trabalho foi muitíssimo facilitado e, nesta escola é facilitado pelos professores de Educação Especial. Agora, isso também é-nos sempre referido, sempre, que os responsáveis são os diretores de turma.” P1

Quem coordena o Pei? É óbvio, é o Diretor de Turma. P2

Destacamos, no entanto, que alguns docentes afirmam que a coordenação do PEI está a cargo do professor de Educação Especial, como podemos verificar nos excertos:

“Sei, claro, és tu (professor de educação especial).” P6

“Penso que [quem coordena o PEI] são os colegas do Ensino Especial e o Diretor de Turma, não é?” P5

“Quem coordena o PEI aqui na escola? Então, não é??!... Aqui na escola? És tu [professora de Educação Especial]. Ou é a tua colega [coordenadora do Departamento de Educação Especial]” P4

Assim, os professores consideram que a coordenação do PEI é da responsabilidade do professor de Educação Especial, o que contraria as orientações do Decreto-lei 3/2008 segundo o qual a coordenação deste documento é da responsabilidade do Diretor de Turma, apesar de ser contemplado com a participação de todos os professores que compõem o conselho de Turma, bem como de todos os técnicos envolvidos no processo e os pais ou encarregados de educação do aluno. Para além disto, os professores questionados parecem ter pouca participação na elaboração do PEI, estando a maior responsabilidade atribuída ao professor de Educação Especial. Ora, esta situação limita claramente o sucesso da inclusão, uma vez que o PEI é o único documento em que se procura dar resposta às necessidades específicas, temporárias ou permanentes de cada aluno (Leite, 2010).

Parece possível concluirmos que, para os professores inquiridos, o PEI surge como um documento da responsabilidade do professor de Educação Especial, embora os professores reconheçam, no geral, que formalmente é o professor Diretor de Turma o responsável por este Programa. O PEI surge como um documento de carácter essencialmente burocrático e formal, correspondente a uma exigência legislativa, no qual a participação dos professores parece resumir-se à planificação das adequações a realizar para o aluno com NEE.

2.4. PERCEÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

A Perceção dos professores sobre o professor de Educação Especial é bastante positiva, pois a maioria considera ser fundamental, e necessária, a Articulação do professor de Educação Especial com o Conselho de Turma, colocando em evidência o Papel do professor de Educação Especial no processo educativo do aluno com NEE.

No papel de relevo atribuído ao docente de Educação Especial (EE), os professores salientam a importância do conhecimento do aluno pela parte do professor de EE como primordial no estabelecimento de articulação com as diferentes disciplinas, apontam a formação especializada daquela docente, a capacidade de sensibilização dos docentes do Conselho de Turma para as NEE, o conhecimento das problemáticas específicas dos alunos com NEE, bem como a disponibilidade para o desenvolvimento de competências, como podemos verificar por alguns registos:

“Acho que é fundamental haver articulação e depois, lá está, depende também do grau de adequação que seja necessário, quanto maior a adequação maior o envolvimento e que nós sentimos a ajuda” P3

“No fundo, o professor de Educação Especial é o especialista e a participação dele no Conselho de Turma, eu acho que é fundamental. Para já para sensibilizar os professores.” P7

Por outro lado, às vezes, já acompanha os alunos há algum tempo e, portanto, tem um conhecimento dele, das problemáticas dele e tudo isso, que são muito importantes.” P7

“poderá ter disponibilidade para trabalhar com ele determinadas coisas que nós achamos necessário trabalhar e que possamos não ter essa disponibilidade em termos temporais” P5

“Eles ajudam-nos a conhecer o aluno, porque senão perderíamos muito tempo. Eles fazem-nos ganhar um tempo precioso (...) ao ter acesso ao relatório e ao sermos elucidados pelos professores de Educação Especial isso permite-nos logo perceber onde é que devemos atuar nas adequações, quais são os pontos fortes dos alunos ou as suas dificuldades.” P1

Não há dúvidas que os docentes atribuem um papel preponderante ao docente de Educação Especial, o que já tínhamos evidenciado nos resultados da análise dos registos dos diários. Constatamos não só a existência de articulação entre os professores do regular com o docente de educação Especial no que diz respeito à planificação das adequações curriculares, mas também na operacionalização das respostas às necessidades educativas especiais do aluno, quer pelo conhecimento do aluno, quer pela disponibilidade para o desenvolvimento de competências específicas. Correia (1997, p.114) considera mesmo que o sucesso dos alunos com NEE “depende, em grande parte, desta colaboração que, como vimos, tem por objetivo a identificação de áreas de intervenção específicas com o intuito de se introduzirem adaptações ou modificações curriculares apropriadas”.

Na verdade, é da articulação entre o professor do ensino regular, que tem um conhecimento mais profundo do currículo das disciplinas que leciona, com o conhecimento especializado e competências específicas do professor de educação Especial que pode resultar a concretização de atividades promotoras de uma efetiva diferenciação pedagógica, concretizável através da adequação do processo de ensino-aprendizagem ao perfil de funcionalidade do aluno com NEE (Leitão, 2006, cit. in Matos, 2010).

2.5. ELABORAÇÃO DE ADEQUAÇÕES CURRICULARES

Na categoria *Elaboração de Adequações Curriculares*, foi possível distinguir algumas subcategorias no que concerne a opinião dos docentes entrevistados quanto à sua *Opinião acerca das Adequações Curriculares no Secundário*, quanto à *Experiência na elaboração de Adequações Curriculares* e à *Planificação de Adequações Curriculares*.

Verificamos que todos os professores condicionam a existência de Adequações Curriculares no Ensino Secundário ao facto de a escolaridade ter sido alargada ao 12.º ano ou aos 18 anos de idade. Na verdade, os docentes afirmam que as AC no Secundário devem existir de forma a possibilitarem aos alunos com NEE a conclusão da escolaridade obrigatória. Ilustramos com alguns exemplos:

“A partir do momento em que eles têm de ter o Secundário, têm de ter os 18 anos ou doze anos de escolaridade, tenho de concordar (...).” P3

“Ah! A partir do momento em que estamos a falar da escolaridade obrigatória, acho que é obrigatório! É só isso! Se me dissesse assim há uns anos... teria que pensar e ponderar, não sei se concordaria. Agora que estamos a viver uma situação de escolaridade obrigatória de doze anos, que, de certa forma, o normal é até ao décimo segundo ano, ah! É óbvio que tem de ser. Dá trabalho mas tem que se fazer. Os miúdos têm direito, estão na escolaridade obrigatória...” P2

“Uma coisa terá necessariamente de implicar a outra. Se se abre a porta para eles vão para o secundário, tem de haver essa disponibilidade para que haja essas adequações.” P5

“Concordo. Porque tem de se ter em consideração até onde é que o aluno consegue ir e se as adequações não forem feitas já estamos a limitar a possibilidade de ele ter sucesso no secundário.” P5

“Eu concordo. Eu concordo, desde que seja possível também que depois os alunos... que os exames sejam adequados... hã..., e isso concordo.” P7

Há apenas um professor que coloca em evidência a possibilidade de, com as AC, ser possível assegurar a diferenciação no acesso ao currículo:

“Sem dúvida. Devem ser feitas e podem ser feitas. Casos diferentes tratam-se de maneiras diferentes. A igualdade assegura-se precisamente pela diferenciação porque as pessoas não são iguais. (...)” P1

A perspetiva das AC como meios para cumprir a escolaridade obrigatória é restritiva, não abrangendo o conceito de diferenciação curricular de acordo com as NEE. Perde-se nesta conceção de AC o objetivo primordial da inclusão escolar que é “o acesso ao currículo

comum e, portanto, a aquisição pelos alunos das competências de um determinado ciclo de escolaridade” (Leite, 2011, p.36)

No que diz respeito à *experiência na elaboração de AC* os participantes sublinham a sua pouca experiência, assinalando este ano como a primeira vez, havendo inclusive dois docentes que afirmam nunca ter realizado AC. Alguns registos confirmam isso mesmo:

“Como eu te disse, em relação ao secundário é a primeira vez que eu estou e em nenhum deles tive necessidade.” P7

“Não. Nunca fiz.” P4

“Sim. Este ano.” P2 e P1

Apenas o docente P3 declara já ter realizado várias vezes AC, mas ao longo da sua entrevista identificámos alguma confusão entre adequações curriculares individuais e currículo específico individual, como podemos constatar no exemplo:

“As adequações curriculares que eu fiz foi à Vanessa e à Ana (...) mas no caso da Ana e da Vanessa não têm sequer mais disciplinas com o resto da turma e, portanto, às vezes dá-nos jeito perguntar, olha como é que é isto? Como é que é aquilo? Ela sempre foi assim nas outras disciplinas? Não é? Mas na Ana e na Vanessa estamos a falar de Currículo Específico Individual...” P3

Portanto, os professores entrevistados, de uma maneira geral, afirmam a sua pouca experiência na elaboração de AC, o que nos leva a questionar as afirmações anteriores relativamente à inclusão, pois segundo Rodrigues (2006), é necessário diferenciar o currículo e usar modelos inclusivos para promover a igualdade de oportunidades entre os alunos.

No que respeita à *Planificação das AC* propriamente ditas é, segundo os indicadores das unidades de registo recolhidas, tendencialmente realizado por cada um dos professores. Ao contrário do PEI, cuja responsabilidade era atribuída, maioritariamente ao professor de Educação Especial, o planeamento das adequações é entendido como uma tarefa do professor do ensino regular, e, principalmente, de uma forma muito pouco colaborativa.

Se por um lado sobressaem os indicadores que apontam para a ausência de parceria e insuficiência de cooperação e partilha de práticas entre os professores, quer do mesmo grupo disciplinar quer do Departamento, identificamos apenas referências a alguma articulação com a professora de Educação Especial:

“Devia ser em grupo, mas infelizmente não é a não ser em conversas paralelas e informais, mas eu acho que deveria ser, eu acho que deveria ser” P1

“Fui eu.” P5

“Nas minhas? Eu fiz as adequações e tu [professor de Educação Especial] deste o apoio, mandaste-me umas coisas, falei contigo.” P2

“Fui eu. Fui eu, porque, porque também não senti necessidade porque a professora de Ensino Especial ofereceu-se imediatamente para ajudar,” P1

De igual modo, um dos docentes refere o trabalho cooperativo na elaboração das AC ao nível do Conselho de Turma, bem como o conhecimento do Encarregado de Educação, tal como verificamos:

“O Conselho de Turma, porque ele não tinha só a Geografia, ele tinha a Português, a Matemática, eu acho que ele tinha a todas as disciplinas, estou-me a recordar, inclusive, de alguns professores, o Conselho de Turma, o professor do Ensino Especial que o acompanhava e a Encarregada de Educação foi informada (...) mas foi o Conselho de Turma o responsável com o professor de Ensino Especial.” P7

Apenas um dos inquiridos, salienta ter tido a ajuda de uma colega do mesmo grupo disciplinar que faz coadjuvação nas suas aulas, tendo acrescentado que, por vezes, há um questionamento informal acerca do conhecimento anterior que outro professor possa ter relativamente ao aluno:

“Fui eu e, nestes casos, pedi também um bocado também a ajuda da Gabriela [professora do mesmo grupo disciplinar] nalgumas coisas... Que faz coadjuvação à Catarina e também à Ana e à Vanessa e, portanto, tentei que ela também me desse algum feedback porque ela até conhece melhor esses alunos, porque está mais tempo com eles do que propriamente eu, eu tento dar aula mais à turma.” P3

“Mas as adequações não costumam ser discutidas em grupo a não ser que haja o conhecimento de outro professor da disciplina, O conhecimento inicial.” P3

Na verdade, os testemunhos dos professores entrevistados vão, uma vez mais contra as orientações preconizadas pela literatura, pois a maior parte dos autores defende que as adequações ao currículo devem ser entendidos como iniciativas de mudança que acarretam alterações não só no currículo, mas também nas estruturas da escola e no modo de atuar dos docentes, implicando uma melhoria nas práticas pedagógicas (Gonzalez, 2002).

Também neste sentido, Rodrigues (2006, p. 10-11) afirma “A diferenciação do currículo é uma tarefa do coletivo da escola e engloba mais do que a gestão da sala de aula. Implica uma abertura para uma nova organização do modelo de escola.” Assim, vários autores, como

Stainback, Stainback e Jackson (1992) e Stainback, Stainback, East e Sapon-Shavin (1994), citados por Ortiz González (2010) caracterizam as escolas inclusivas como aquelas que desenvolvem escolas comunitárias de apoio, onde todo o corpo docente trabalha em equipa de forma a adaptar o currículo comum às necessidades e capacidades de cada um dos alunos.

No nosso estudo observámos que o trabalho de elaboração de AC é um trabalho individual e de escassa colaboração, cooperação e trabalho em equipa. A elaboração de adequações curriculares em grupo é pouco frequente e, atendendo à pouca experiência que os docentes afirmam ter na elaboração das AC, consideramos que aos docentes compete envolverem-se mais na construção de uma escola para todos, veiculada na Declaração de Salamanca (1994), devendo, para melhor gerir o currículo, “conhecer e analisar as propostas curriculares oficiais e comuns, tomar decisões curriculares refletidas e fundamentadas, negociadas e assumidas coletivamente e consubstanciadas em projetos estratégicos de intervenção” (Leite, 2010, p. 2).

2.6. PRÁTICAS DE ADEQUAÇÕES CURRICULARES

Da análise dos resultados, no que diz respeito à categoria *Práticas de AC*, conseguimos delimitar as seguintes subcategorias, considerando os vários níveis de AC que os docentes realçaram: *Adequação ao nível dos objetivos e conteúdos*, *Adequações nas metodologias de ensino*, *Adequações na avaliação em geral*; *Adequações nos instrumentos de avaliação* e *Realização de exame a nível de escola por alunos com AC*.

No geral, os professores inquiridos consideram que a adequação curricular passa pela simplificação dos objetivos e conteúdos, sendo assinalado apenas por um que não deve haver comprometimento ao nível das competências finais da disciplina, tal como preconiza o decreto-Lei 3/2008. Transcrevemos alguns exemplos:

“No fundo, os conteúdos eram os mesmos, portanto o programa de Geografia manteve-se, o que foi simplificado ao nível dos objetivos, foram definidos objetivos mínimos, naquela altura havia objetivos mínimos, competências que ele poderia atingir, de maneira a que ele pudesse ter sucesso e foi isso que foi feito, os conteúdos mantiveram-se.” P7

“Digamos que foram simplificados, mas o programa não foi modificado, ele passou por todos os conteúdos, como os outros colegas, foram simplificados, foram definidos objetivos mínimos e as competências, o que é que ele poderia fazer, portanto o que é que era necessário ele saber fazer,” P7

“Portanto as adequações passam pela definição de conteúdos que realmente são fundamentais, outros poderão ser considerados acessórios, embora sejam fundamentais para os outros alunos;” P5

“Até pode ser com os outros mas com objetivos diferentes” P3

“basta pôr um objetivo um bocadinho mais fácil,” P3

“depois aos alunos com adequações curriculares, logicamente, dentro dessas matérias tem a tal adequação que pode ir desde, a tal coisa, reduzir a dificuldade até reduzir objetivos, depende do grau e depende da matéria.” P3

“Os objetivos são diferentes, são mais baixos” P3

“Só reforço de matérias... só reforço. Se calhar até se pode considerar... foi no sentido de incluir matéria do ano anterior, portanto, aumentar. Também se pode considerar adequação.” P6

Os participantes consideraram essencial, também, elaborar as AC a partir do perfil/interesses do aluno com NEE, mobilizando posteriormente esses interesses para outros conteúdos do programa. Alguns exemplos:

“Neste caso, são... são adequações que visam corresponder ao perfil do aluno,” P1

“eu escolhi um tipo de texto que tinha a ver com aquilo que o miúdo mais gostava de fazer (...) ia ao encontro dos interesses dele” P5

Esta abordagem à elaboração das adequações curriculares transfere a importância para o aluno, abrindo as portas ao conceito de diferenciação curricular tal como é definido por Sousa (2010, p.10): “a adaptação do currículo às características de cada aluno, com a finalidade de maximizar as suas oportunidades de sucesso escolar”. É um conceito de adequação que implica que o professor conheça os mecanismos cognitivos, culturais e afetivos do aluno para investir em opções e estratégias que se enquadrem nesse perfil da melhor forma. No entanto, Roldão (1999a, p.53-54) alerta para que neste processo “a aprendizagem pretendida ocorra e seja significativa, faça sentido”, pois se a adequação vai ao encontro do que o aluno gosta ou prefere, sem que, apesar disso, o aluno daí extraia nada, então não estamos perante uma adequação, mas uma limitação, uma vez que “adequa-se para ampliar e melhorar, não para restringir ou empobrecer a aprendizagem” (idem).

Apenas um docente entrevistado foca este conceito de “aprendizagem significativa”, relacionando-o com as adequações.

“Eu quando estou a preparar aulas, estou a visualizá-los, estou a antecipar-me às dificuldades deles, às referências deles, àquilo que será para eles mais fácil quando eu quero dar exemplos, para ancorar uma matéria como Filosofia que é muito abstrata, mas para ancorar ao que é quotidiano, e tento fazer isso para depois levá-los a dar esse pulo para a abstração.” P1

O docente refere que, no trabalho com a turma, parte dos conhecimentos anteriores dos alunos para, a partir daí, alargar as experiências dos alunos permitindo-lhes a aquisição de novos conhecimentos. Sousa (2010, p.50) corrobora a importância desta ideia, afirmando que “O projeto de construção de um currículo significativo falha quando não se consegue compatibilizar o conhecimento representado pelo currículo formal com o conhecimento resultante da experiência pessoal do aluno.”

As Adequações nas metodologias de ensino correspondem às práticas de AC a que os professores mais recorrem. De um modo geral, os docentes afirmam fazer alterações nas atividades, nos materiais e, também, ao nível da organização dos alunos. Transcrevemos alguns excertos ilustrativos:

“É um bocado isso: por um lado, o posicionamento na sala de aula, por outro lado, procurar que eles façam tarefas ou em grupo ou a pares, ou individualmente, no caso do G., como ele tem dificuldade de interação.” P7

“Agora, em termos de planeamento de aula a alteração é mínima, é mais uma questão de posicionamento, é uma alteração mínima.” P3

“Ele falou comigo, falámos os dois, os outros também falaram, e no caso dele, digamos, teve uma ajuda suplementar para chegar ao trabalho” P2

“Eu muitas vezes em função dos conteúdos programáticos que estou a trabalhar ponho os alunos a trabalhar coisas diferentes, mas é assim, diferentes mas que têm a ver com o programa” P5

“eu tento usar uma linguagem mais simples, mais objetiva, ir ao encontro deles” P5

“O G. tem conseguido acompanhar bem a turma naquilo que tem sido feito, mas quando isso não acontece aí eu tenho de diversificar, usar materiais mais simples para ele” P5

“Então enquanto os outros estavam a trabalhar numa frase muito mais desenvolvida elaborada sobre Os Lusíadas, o aluno estava a trabalhar fichas diferentes, com materiais feitos por mim.” P5

“procuro adequar aquela matéria mas em exemplos muito concretos e muito práticos que ele consegue compreender, P1

Verificamos, pelo conteúdo dos excertos, que, no geral, os participantes no nosso estudo realizam adequações ao nível dos elementos básicos do currículo, incidindo em adequações que se prendem com pequenas alterações na gestão do espaço, do tempo ou das estratégias de trabalho (de pares ou de grupo).

Nos casos analisados, alguns docentes afirmam que este tipo de adequação, ao nível das metodologias, se concretiza para todos os alunos da turma:

“nós fazemos sempre adequações às turmas que temos, fazemos sempre, não é? Eu tenho duas turmas de décimo ano, tenho duas turmas de sétimo ano e eu trabalho com elas de maneira diferente, porque eles, eles dão coisas diferentes” P2

“eu não vejo este aluno como sendo um caso especial, porque nós numa turma não temos os alunos todos no mesmo nível e ritmo de aprendizagem e, portanto, este é mais um caso de entre outros casos da minha turma.” P1

“portanto tenho mais atenção especial àquele aluno e ele nem tem nenhum plano especial nem está na educação especial portanto já faz parte do meu leque dentro da diversidade, portanto já não faço grande esforço de atenção” P6

Neste sentido, os docentes que fazem adequações nas metodologias para todos os alunos da turma revelam que a presença de alunos com NEE na sala de aula não provoca alterações no funcionamento da mesma, uma vez que já recorrem a metodologias diferenciadas. Podemos considerar os seguintes exemplos:

“Eu faço isso para a turma. Num caso em que há alunos com necessidades, nomeadamente de adequação, é nessa preparação na turma que eu o incluo”P1

“eu nas turmas nunca trabalho apenas uma matéria, ou muito raramente trabalho uma matéria por aula, trabalho sempre duas, eventualmente três, por isso, enquanto sete ou oito estão a trabalhar ténis, outros sete ou oito estão a trabalhar basquetebol, depois trocam.”P3

“O trabalho por matérias, faço com todos,” P3

“Não... Não, porque as turmas não são homogéneas, não são. E se a gente as vir como homogéneas, estamos a fazer uma má análise, porque são conjuntos de pessoas e as pessoas são diferentes” P1

Os professores apresentam, no geral, uma conceção clara acerca da diferenciação, não só para alunos com NEE, mas para todos os alunos da turma, havendo um professor que realça a necessidade de diferenciar e individualizar mais o processo de ensino-aprendizagem, como se verifica nos excertos seguintes:

“Eu acho que precisaríamos de individualizar mais, fazer um ensino mais diferenciado. Nem sempre eu consigo fazê-lo. P7

“Nem sempre dou a atenção, ou seja, nem sempre consigo individualizar não só para os alunos que têm NEE, mas para todos, individualizar tanto quanto eu acho que seria desejado” P7

A consciência da diferença, que os exemplos mostram, justifica as diferentes abordagens ao processo de aprendizagem, permitindo aos docentes não criar desigualdade para muitos alunos. Assim, estes docentes mostram alguma preocupação em “diferenciar os modos de ensinar e organizar o trabalho dos alunos para garantir a aprendizagem de cada um” (Roldão, 1999, p.52).

Ainda no que diz respeito às adequações nas metodologias, alguns professores entrevistados referem a necessidade de darem ao aluno com NEE um acompanhamento diferenciado e constante. Transcrevemos alguns exemplos:

“e de vez em quando tenho de fazer pausas para dar tempo ou voltar a reforçar algum conteúdo para que o aluno perceba e consiga acompanhar.” P5

“e a possibilidade de darmos a atenção devida ao aluno, ele precisa dessa atenção, há momentos em que é preciso parar o que se está a fazer para lhe dar um bocadinho mais de atenção, explicar melhor, com mais calma, ou voltar atrás para dar tempo de ele escrever aquilo que é necessário, outras vezes é necessário dar tarefas distintas.” P5

“Tinha que existir um compasso de espera ou, ou melhor, talvez eu não vá por aí, teria que colocar a turma a fazer exercícios normais e, depois, dar uma atenção ao G. mais prolongada, mais detalhada.” P4

“Tenho que dar uma atenção muito especial ao G.” P4

De acordo com a literatura consultada, as adequações que os docentes operacionalizam em termos de metodologias são adequações “não significativas”, pois não põem em causa a aquisição das competências essenciais das disciplinas

Estamos perante um tipo de adequações curriculares que apresentam, de acordo com a literatura consultada, um menor grau de afastamento do currículo comum e que “pressupõem a abordagem dos mesmos conteúdos, da mesma forma e ao mesmo tempo, por todos os alunos” (Leite, 2011, p.37), diversificando-se estratégias e atividades de ensino perante a um mesmo conteúdo.

Os professores praticam também *adequações na avaliação em geral*, o que se coaduna com o facto de o aluno com NEE estar abrangido pelo artigo 20.º do Decreto-Lei 3/2008, Adequações no Processo de Avaliação.

Os professores entrevistados afirmam adequar a avaliação às características do perfil de funcionalidade do aluno, dando primazia às suas competências em detrimento das dificuldades, ou reduzindo o grau de exigência. Os professores apontam, ainda, as alterações nos critérios de avaliação

“fazendo-lhes perguntas que eu normalmente sei que eles vão ter sucesso a responder, portanto não lhes vou fazer aquilo tipo de perguntas que eles se responderem têm uma grande probabilidade de errarem.” P7

“depende um bocado da dificuldade, portanto reduz-se o grau de exigência. A maior parte das vezes é reduzida a exigência, caso os objetivos sejam diferentes, então...”P3

“a história da sala de aula terá de ficar mais desvalorizada em face destes critérios de avaliação” P4

“E tu recordas-te, no sentido de ele ter mais tempo para fazer os testes,” P4

“São avaliados como os outros, de acordo com as adequações que eles têm, por isso vai-se privilegiar mais os pontos fortes e, obviamente, afastar os pontos fracos porque sabemos que dali não vamos tirar grandes dividendos.” P2

“Adequar é precisamente valorizar as suas competências onde eles são mais competentes para não os prejudicar, precisamente.” P1

“eu foco o meu ponto de atenção nesses alunos específicos naquilo em que eles têm competência e onde podem melhorar” P1

Destacamos ainda o recurso às adequações nos instrumentos de avaliação, com um grande número de incidências, uma vez que parece ser o tipo de adequação pelo qual mais docentes optam. De uma maneira geral, estas adequações refletem-se nas cotações das questões conforme a sua complexidade, no tamanho e simplificação dos instrumentos de avaliação, na duração da realização dos testes, na tipologia das questões e nos critérios de correção dos testes. Alguns registos dos entrevistados a título de exemplo:

“Ao nível da avaliação, como o que eu te estava a dizer, o que eu costumo fazer é ou testes mais curtos, para os alunos com NEE” P7

“as questões também eram adaptadas porque havia questões muito objetivas e de escolha múltipla” P5

“fiz fichas de trabalho para ele específicas, com perguntas muito simples, muito acessíveis” P5

“ao nível dos critérios de correção dos testes há determinadas questões que implicam um raciocínio muito mais elaborado que eu não vou exigir que um aluno NEE seja capaz de lá chegar porque às vezes eles têm essa dificuldade, então eu não os vou penalizar por eles não conseguirem.” P5

“quando eu acho que ele consegue ir mais longe faço o teste igual, mas tenho de lhe dar mais tempo” P5

“porque tinha escolha múltipla, verdadeiros e falsos, ele aí reagiu perfeitamente(...) Vou valorizar a parte, não ortográfica, mas a parte fonética. P6

Se eu chego à conclusão que aquele grupo não, ele não conseguiu ir lá, retiro-o” P6

“posso seleccionar mais em termos de tipologia de exercício, tudo o que tem a ver com interpretação, ou abstração.” P6

“No caso do G., no início eu fiz-lhe um teste adequado, esse teste era mais pequeno do que o dos colegas e era um teste de escolha múltipla” P7

“para o G., por exemplo, no teste do período passado, fiz dez perguntas na mesma de resposta fechada, a valer mais, cada pergunta valia mais e reduzi o número de perguntas de resposta aberta” P3

“No caso do G., também mudei a cotação porque o teste era diferente, senão não fazia muita lógica, tive de mudar a cotação. Faço o teste um bocadinho mais pequeno, com a uma cotação diferente, até aos vinte valores.” P3

“essa pergunta para ele tem uma cotação inferior à dos colegas, as perguntas que têm um carácter de abstração mais reduzido, obviamente, são privilegiadas em relação às outras.” P2

Os excertos refletem a conceção que os professores têm acerca das alterações a que é necessário procederem no que diz respeito ao processo de avaliação dos alunos com NEE. Verificamos que a maior parte dos docentes opta por proceder a alterações no tipo de prova ou instrumentos de avaliação, valorizando a diferenciação nos critérios de correção dos mesmos. A duração é outra adequação apontada pelos professores e consubstancia-se, quer na tolerância concedida para a realização do teste, quer na redução do tamanho do mesmo.

Salientamos, no entanto, que, embora alguns docentes afirmem não realizar adequações ao nível dos objetivos e conteúdos, enunciam, relativamente ao processo de avaliação, adequações quer nos instrumentos, quer nos critérios de avaliação, que fazem antever um comprometimento dos objetivos e dos conteúdos. Tal como destaca Leite (2011, p.41), “A

relação entre as adequações realizadas a nível dos objetivos e as adequações realizadas a nível da avaliação final, raramente é estabelecida”.

A prevalência das adequações na avaliação deve-se, segundo a nossa opinião, como referimos anteriormente, às disposições legais que apontam as adequações no processo de avaliação como uma das medidas educativas de apoio especializado aos alunos com NEE, mas também à adoção, pelo Departamento de Educação Especial do Agrupamento em estudo, de um documento normalizado, em que se especificam as várias adequações passíveis de serem realizadas (Anexo V). Este documento foi preenchido por todos os docentes, fazendo parte do PEI do aluno.

Os professores entrevistados têm ideias claras sobre as alterações a introduzir no processo de avaliação dos alunos com NEE, o que pode confirmar-se também no ponto seguinte relativo à análise dos documentos de adequações da avaliação que integram o PEI do aluno.

Em suma, os docentes participantes revelam algum conhecimento nas práticas de AC. No entanto, a maior parte das vezes, as AC limitam-se às adequações nas metodologias de ensino, com o maior número de incidências em termos de indicadores, e às adequações nos instrumentos de avaliação.

A análise das entrevistas realizadas no nosso estudo permite-nos, ainda, conhecer a opinião dos professores entrevistados acerca da *Realização de exame a nível de escola por alunos com AC*. No geral, os docentes participantes concordam e defendem, até, a realização dos exames a nível de escola pelos alunos com NEE, apresentando esta opção como uma consequência inevitável de estes alunos beneficiarem de adequações curriculares, concretizadas em adequações na avaliação.

“Não faz sentido, se não o quiserem e não se sentirem confortáveis, fazer a nível nacional, porque então estamos a enganarmo-nos e estamos a enganar os alunos e estamos a enganar os encarregados de educação, porque, se tiveram adequações curriculares e de avaliação, então têm que as ter totalmente.” P1

“Não podemos dar a esses alunos a oportunidades de ter adequações segundo as suas necessidades e depois ir fazer um exame nacional onde essas diferenças não estão devidamente respeitadas e acauteladas.” P1

“A nível de escola, sim, porque os professores os conhecem, tanto os professores que são responsáveis pelo PEI, como os professores de Educação Especial. A nível

nacional é enfiar tudo no mesmo saco e todos eles são miúdos diferentes. Neste momento não concordo [com exames a nível nacional].” P2

“Exame nacional, acho que é impossível, digo eu, porque se eles tem toda a adequação na escola para atingir o sucesso tem de ter exame de escola” P3

“Eu penso que eles devem fazer exame a nível de escola, porque um exame nacional é um factor de grande *stress* para um aluno que não tem determinadas patologias ou problemas e para um aluno NEE isso será muito, muito mais stressante e isso irá desenvolver neles uma certa aversão, um sintoma de que não vão ser capazes e vai ser muito complexo para eles. Portanto, sem dúvida exame a nível de escola.” P5

Salientamos apenas dois professores que consideram que a realização de exame a nível de escola ou a nível nacional pelos alunos com NEE deve ser ponderada, tendo em conta o perfil de funcionalidade dos alunos:

“Não sei... Não sei. Eu não sei, talvez porque como eu ainda não tive alunos que tivessem uma deficiência cognitiva acentuada, eu acho que para este tipo de alunos não seria necessário” P6

“Eu penso que quer uma coisa quer outra poderão ocorrer, mediante as situações de cada tipo de alunos.” P7

Constatamos, assim, pelo atrás exposto, que a realização dos exames a nível nacional, pelos alunos com NEE, é uma preocupação dos docentes no Ensino Secundário. Este aspeto é, também, um dos problemas identificados na Recomendação n.º1/2014, do Conselho Nacional de Educação, acerca das Políticas Públicas de Educação Especial, pois aí se refere que:

“a existência de avaliação externa das aprendizagens, tendo como referência os currícula e as metas de aprendizagem sem adaptação às condições especiais de alunos/as que usufruíram de medidas de educação especial, nomeadamente as adequações curriculares, poderá pôr em causa a qualidade e a equidade na possibilidade de obtenção de sucesso”.

Recomenda, pois, o Conselho Nacional de Educação que “seja acautelada a situação de crianças e jovens com NEE em momentos de avaliação externa das aprendizagens, permitindo a sua adequação às medidas contempladas no PEI” (Recomendação n.º1/2014)

Sintetizando, as *Práticas de Adequações Curriculares*, segundo as entrevistas realizadas aos docentes, incidem de forma privilegiada sobre as adequações nos elementos básicos do currículo, uma vez que os professores optam por proceder a modificações em termos de objetivos, metodologias, atividades e processo de avaliação.

As adequações privilegiadas pelos professores são aquelas que dizem respeito ao às metodologias e ao processo de avaliação, bem como à simplificação dos objetivos.

As adequações nas metodologias são alterações relativas às atividades e estratégias de ensino e aprendizagem e traduzem, não só a adequação da resposta educativa aos alunos com necessidades educativas especiais, como práticas de diferenciação, enquanto definição de “percursos e opções curriculares diferentes para situações diversas, que possam potenciar, para cada situação, a consecução das aprendizagens pretendidas” Roldão (1999, p. 52).

Já no que diz respeito às adequações na avaliação, encontramos-nos no âmbito das adequações com maior afastamento do currículo comum, sendo que é, até, possível estabelecer uma relação entre estas adequações e aquelas que dizem respeito à simplificação de objetivos, ou seja, adaptações de carácter significativo (Manjon, Gil e Garrido, 1997).

No geral, os professores inquiridos consideram que a adequação curricular passa pela simplificação dos objetivos e conteúdos, sendo assinalado apenas por um que não deve haver comprometimento ao nível das competências finais da disciplina, tal como preconiza o decreto-Lei 3/2008. Este nível de adequação que implica um maior afastamento do currículo comum cria desigualdade entre os alunos, uma vez que as modificações no currículo incidem, por vezes, em aspetos considerados estruturantes do currículo, proporcionando, nesses casos, diferentes competências de saída de cada ciclo de escolaridade.

3. RESULTADOS DA ANÁLISE DOCUMENTAL

Procedemos à análise documental, tendo começado por consultar o Plano de Turma, não havendo, no entanto, nenhuma informação adicional neste documento, a não ser a definição das alíneas do artigo 16.º do Decreto-lei 3/2008, pelas quais o aluno se encontra abrangido.

De seguida, analisámos o Programa Educativo Individual (PEI) do G., no sentido de verificar quais as medidas educativas de adequação do processo de ensino e de aprendizagem do aluno.

De acordo com o seu PEI, o G. é um jovem que necessita de apoio e muito incentivo para conseguir atingir as competências (conceitos) quer ao nível académico, quer de desenvolvimento. De seguida transcrevemos a descrição do seu perfil de funcionalidade, de acordo com a *checklist* CIF-CJ: Apresenta dificuldades em concentrar a atenção (d160.2), na resolução de problemas (d175.3) e na tomada de decisões (d177.2). Consegue compreender e

expressar mensagens verbais diretas, revelando dificuldades em comunicar e receber mensagens não verbais (d315.1) Estabelece conversas apenas com os colegas mais próximos, intervindo com a orientação dos professores (d350.1). Relata acontecimentos vividos de forma pouco estruturada e sequencializada, evidenciando dificuldades na orientação espaciotemporal, bem como em levar a cabo tarefas múltiplas (d220.2). O aluno apresenta, ainda, limitações na participação e atividade no que diz respeito ao pensamento abstrato, revelando dificuldade moderada em adquirir competências (d155.2) e pensar (d163.2).

Assim, ainda de acordo com o definido no PEI, as medidas educativas a implementar, (CAPÍTULO IV, Art.º 16.º do Decreto-Lei 3/2008) são as seguintes: apoio pedagógico personalizado, adequações curriculares individuais e adequações no processo de avaliação.

O apoio pedagógico personalizado consiste no reforço das estratégias utilizadas no grupo ou turma ao nível da organização, do espaço e das atividades; estímulo e reforço das competências e aptidões envolvidas na aprendizagem; e reforço e desenvolvimento de competências específicas. O documento especifica que o aluno deve beneficiar de estratégias, implementadas pela docente de Educação Especial, para desenvolver as áreas em défice: promoção da autonomia pessoal, relacional e académica; promoção da integração no espaço escolar; desenvolvimento da sua capacidade de cooperação e aceitação do outro e das regras estabelecidas; fomento da sua autoestima e autoconfiança; desenvolvimento da comunicação, incentivando permanentemente a linguagem compreensiva e expressiva; aumento da sua capacidade de concentração, resiliência, ritmo e autonomia face às tarefas; desenvolvimento do raciocínio numérico, da atenção e da memória, leitura e escrita e raciocínio; desenvolvimento de métodos e técnicas de estudo.

Quanto às adequações curriculares individuais, consistem na introdução de objetivos e conteúdos intermédios.

O aluno beneficia de adequações curriculares, que consistem na “introdução de objetivos ou de conteúdos intermédios com o propósito de funcionarem como mediadores ou como interface para a aquisição de competências gerais”, às disciplinas que considerarem ser necessário (em anexo ao PEI). As disciplinas que realizam as adequações curriculares deverão preencher o modelo 5-A (Anexo VIII), onde podemos ler, no cabeçalho:

“Entende -se por adequações curriculares individuais aquelas que, mediante o parecer do conselho de docentes ou conselho de turma, conforme o nível de educação e ensino, se considere que têm como padrão o currículo comum, (...) no ensino básico as que não põem em causa a aquisição das competências terminais de ciclo e, no ensino secundário, as que não põem em causa as competências essenciais das disciplinas.”

Procedemos à análise dos documentos de adequação curricular, tendo constatado que o modelo é extremamente limitativo, contemplando apenas três tópicos passíveis de serem completados: temas/conteúdos; metas/objetivos gerais e competências/objetivos específicos. Verificamos que não há espaço para a contemplação de possíveis adequações ao nível das estratégias, recursos ou periodização. Assim, o modelo adotado corresponde a uma visão redutora das adequações, uma vez que estas incidem apenas nos elementos curriculares com maior afastamento do currículo comum, devendo ser realizadas apenas em última instância, pois podem comprometer o futuro escolar do aluno.

Quanto à identificação das adequações nos objetivos e conteúdos das disciplinas que elaboraram as AC, consideramos uma vez que não conhecemos suficientemente bem os programas das disciplinas, não podemos verificar se estas se consubstanciam em: mudanças na priorização ou sequencialização dos conteúdos; introdução de conteúdos e objetivos intermédios, necessários para atingir os objetivos comuns; substituição de alguns conteúdos e objetivos por outros, de igual nível; ou eliminação de alguns objetivos e conteúdos (Madureira e Leite, 2003).

O aluno usufrui ainda de adequações no processo de avaliação (em anexo do PEI), que consistem na alteração do tipo de provas, dos instrumentos de avaliação e certificação; na alteração à duração; e na alteração ao local de execução.

No PEI, podemos verificar que o G. deve beneficiar de adaptação das provas às suas capacidades, com modificações, a nível de duração (eliminação e/ou troca de exercícios) e estruturação da prova (aplicação de lacunas, escolha múltipla, linguagem direta e objetiva, redução do número de exercícios...), bem ao nível do local de execução (possibilidade de realizar os testes em sala à parte, como, por exemplo, em sala de apoio de Educação Especial). O aluno pode, ainda, beneficiar da leitura do enunciado escrito ou acompanhamento na realização dos testes, quando necessário.

Esta medida é aquela a que os docentes mais recorrem, tendo realizado adequações no processo de avaliação a todas as disciplinas, pelo preenchimento do documento normalizado, modelo 5 B (anexo VIII). A partir da análise dos diferentes anexos ao PEI do aluno de adequações no processo de avaliação, e segundo a estrutura do modelo adotado no Agrupamento, elaborámos o quadro 5 abaixo apresentado:

Quadro 4. Síntese das Adequações no Processo de Avaliação Elaboradas

DISCIPLINAS		Filosofia	História	Ed. Física	MACS	Português	Inglês	Geografia
a) Tipo de prova ou instrumento de avaliação	Mais curtos ou resposta múltipla	X		X		X	X	
	Com mais tempo para a sua realização	X	X	X	X		X	
	Caracteres ampliados (Tamanho.....) e (Tipo						X	
	Cotação diferenciada das questões dos testes	X				X	X	
b) Forma ou meio de expressão do aluno	Oral	X	X					
	Escrita	X	X	X			X	
	Desvalorizar os erros ortográficos			X	X		X	
	Adequar os trabalhos de casa às necessidades do aluno		X					
	Proporcionar momentos, individualizados, de ensino aprendizagem			X		X		
	Proporcionar momentos de avaliação quando o aluno, justificadamente falta	X			X		X	
	Atividades diferenciadas na sala de aula							
	Fichas de trabalho específicas para o aluno							
c) Periodicidade	Valorização dos processos aquisitivos	X	X				X	
	No final de cada período ou quando os intervenientes entenderem necessário	X	X	X			X	
d) Duração	Tolerância (minutos)		X	X			X	X
e) Local de execução	Sala	X	X	X	X		X	
	Outro espaço adequado							X
f) Outras medidas								

Verificamos que os docentes privilegiam as adequações no tipo de prova ou instrumento de avaliação, concedendo ao aluno mais tempo para a sua realização, ou optando por fazer testes mais curtos ou de escolha múltipla. Há ainda um grande número de docentes que elaboram

adequações na forma ou meio de expressão, privilegiando a avaliação escrita, na periodicidade, que recai no final do período ou quando os intervenientes entenderem necessário, na duração, que contempla uma tolerância de dez a quinze minutos, e no local de execução, dando primazia à sala.

Em síntese, constatamos que as medidas educativas propostas correspondem ao perfil de funcionalidade do aluno, indo ao encontro das anteriormente enumeradas pelos docentes nas entrevistas. No entanto, verificamos uma discrepância no que diz respeito à medida adequações curriculares que, de acordo com o PEI, deve consistir na introdução de objetivos intermédios, tendo os docentes respondido nas entrevistas que ao nível destas adequações, elas constavam, fundamentalmente, na simplificação de objetivos. Não podemos, apesar disso, efetuar uma análise mais detalhada porquanto que não conhecemos os programas e metas curriculares das disciplinas.

Assinalamos no modelo de planificação das adequações curriculares individuais adotado no Agrupamento uma limitação, uma vez que prevê apenas a planificação de adequações nos objetivos e nos conteúdos, não estando contempladas as alterações nas estratégias, atividades e recursos, o que nos impossibilita de aferir se o processo de diferenciação e diversificação, apontado pelos docentes entrevistados como uma prática mais ou menos constante, é o reflexo de um planeamento refletido.

Por fim, consideramos que ao nível do apoio pedagógico personalizado prestado pelos professores das disciplinas e pelo professor de educação especial é essencial para que o aluno possa aceder ao currículo de uma forma adequada às suas necessidades.

CONCLUSÕES

O presente estudo foi desenvolvido numa escola de um agrupamento vertical do distrito de Lisboa, numa turma do 10.º ano, do curso Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades, que integrava um aluno com NEE. O nosso trabalho incidiu sobre o Conselho de Turma composto por sete professores e pretendemos saber o modo como esses professores do ensino regular elaboram e concretizam as adequações curriculares para os alunos com NEE.

Assim, definimos a seguinte questão-chave do nosso trabalho: Que adequações curriculares realizam os professores do Ensino Secundário para os alunos com NEE e como as implementam?

A partir desta questão elaborámos questões mais específicas para as quais procurámos respostas, nomeadamente: Que perceção têm os professores do Ensino Secundário acerca da inclusão de alunos com NEE na sala de aula?; Como é que os professores elaboram e gerem as adequações curriculares nas diversas disciplinas, em contexto de Conselho de Turma?; Que adequações curriculares surgem nos PEI's dos alunos?; Como é que os professores concretizam as adequações curriculares no Ensino Secundário?; Que peso tem a realização de exames na elaboração de adequações curriculares?

Considerando estas questões, estabelecemos, então, os seguintes objetivos para o nosso trabalho: conhecer a perceção dos professores sobre a inclusão de alunos com NEE no Ensino Secundário; identificar aspetos facilitadores e dificuldades na elaboração de adequações curriculares no Ensino Secundário; caracterizar o tipo e o âmbito das adequações curriculares elaboradas pelos professores, relativamente às metas curriculares das disciplinas; caracterizar práticas de intervenção e implementação das adequações curriculares no Ensino Secundário.

No que concerne à perceção dos professores sobre a inclusão de alunos com NEE no Ensino Secundário (1.º objetivo do nosso trabalho), no geral, os professores concordam com a inclusão destes alunos em turmas regulares. Os professores participantes no nosso estudo entendem a inclusão como uma forma de promoção do sucesso para todos os alunos, e manifestam o seu acordo com a inclusão de alunos com NEE, neste nível de ensino, pelos benefícios que daí podem advir para os próprios alunos, bem como pelo facto de essa integração ser um meio dos alunos com NEE obterem sucesso.

Verificámos, porém, a par do discurso inclusivo, os professores apresentam algum desconhecimento quer legislativo, quer teórico dos princípios da escola inclusiva.

Percebemos que estes docentes concebem as necessidades educativas especiais por comparação com os pares do aluno com NEE da mesma faixa etária. Se, por um lado, as intervenções da Professora de Educação Especial (PEE) apontam características do perfil de funcionalidade do aluno, especificadas no seu Programa Educativo Individual (PEI), por oposição, a maioria dos docentes definem o aluno com NEE através da enumeração de diferenças e semelhanças face aos outros alunos, tendo por base uma representação do aluno médio. Efetivamente, a PEE parece preocupada em reforçar as características individuais do aluno, nomeadamente aquelas que lhe permitem ou não o acesso ao currículo, enquanto os docentes exprimem a surpresa com as suas potencialidades e competências, estabelecendo comparações com os alunos sem NEE.

Podemos verificar, assim, que os professores participantes no nosso estudo mostram uma representação dos alunos com NEE enquanto aqueles que apresentam dificuldades na aprendizagem significativamente maiores do que os seus pares, e não por relação com o acesso ao currículo, como vimos na literatura consultada. Deste modo, os professores apresentam uma visão simplista do conceito de NEE, como se as necessidades educativas fossem uma característica dos alunos em qualquer contexto.

Apesar da manifestação de uma atitude positiva relativamente à inclusão dos alunos com NEE, verificámos que os professores revelam um conhecimento vago no que diz respeito às orientações legais sobre a inclusão de alunos com NEE no Secundário, nomeadamente do Decreto-lei 3/2008 de 12 de janeiro, que enquadra as respostas para os alunos com NEE.

Os professores participantes no nosso estudo apresentam uma noção generalizada do diploma referido, apontando-o, no geral, como promotor da escola inclusiva. No entanto, alguns docentes cingem o seu entendimento acerca desta legislação a situações de organização escolar, nomeadamente no que diz respeito ao número de alunos por turma e à constituição do próprio grupo-turma, ou a recursos para aceder ao currículo. É uma visão restritiva do enquadramento legal que regulamenta a educação inclusiva e que visa a equidade educativa, isto é, a garantia de igualdade, quer no acesso, quer nos resultados.

Embora os professores abordem a questão da inclusão a propósito da legislação em vigor, entendemos que o seu discurso não parece alicerçado num conhecimento e práticas efetivas. Na verdade, encontrámos alguma disparidade entre as orientações emanadas do diploma do regime educativo especial (Decreto-Lei 3/2008) e as conceções que os docentes envolvidos no nosso estudo possuem. Os professores revelam alguma confusão no que diz respeito quer à elaboração, quer à coordenação do PEI, que é o único documento que fixa e fundamenta as respostas educativas, bem como as necessidades educativas do aluno.

Assim, constatamos que o papel dos professores do Conselho de Turma, do professor de Educação Especial (EE) e do Diretor de Turma (DT), no que concerne a discussão, reflexão e elaboração do PEI do aluno com NEE, levanta dúvidas, principalmente quanto ao trabalho interdisciplinar em Conselho de Turma de planificação de objetivos, conteúdos, estratégias e avaliação pretendidos para o aluno e posterior elaboração do PEI pelo DT, com o docente de EE e o Encarregado de Educação.

No que diz respeito à Coordenação do PEI, salienta-se também alguma dualidade, pois alguns docentes apontam o professor de Educação Especial como responsável pela coordenação deste documento, sendo que o diploma do regime educativo especial refere o DT. É pertinente observarmos, no entanto, que os professores inquiridos e que têm funções de Direção de Turma se assumem como os coordenadores do PEI, apesar de um deles especificar que essa designação é apenas em termos de atribuição de responsabilidade, uma vez que, segundo o mesmo docente, é o professor de EE quem cumpre essa tarefa.

Parece possível concluirmos que, para os professores inquiridos, o PEI surge como um documento da responsabilidade do professor de EE, embora os professores reconheçam, no geral, que formalmente é o professor DT o responsável por este Programa. O PEI surge como um documento de caráter essencialmente burocrático e formal, correspondente a uma exigência legislativa, no qual a participação dos professores parece resumir-se à planificação das adequações a realizar para o aluno com NEE.

Relativamente à elaboração das adequações curriculares no Ensino Secundário, conseguimos identificar aspetos facilitadores e dificuldades, cumprindo, desta forma, o nosso segundo objetivo.

Registamos que, quer no processo de inclusão dos alunos com NEE, quer na elaboração de adequações necessárias a esse processo, assume um destaque fundamental a percepção que os docentes do regular têm do professor de EE.

Constatámos a existência de articulação entre os professores do regular com o docente de EE no que diz respeito à planificação das adequações curriculares, mas também na operacionalização das respostas às necessidades educativas especiais do aluno, quer pelo conhecimento do aluno, quer pela disponibilidade para o desenvolvimento de competências específicas. Esta articulação entre o professor do ensino regular, que tem um conhecimento mais profundo do currículo das disciplinas que leciona, com o conhecimento especializado e as competências específicas do professor de Educação Especial pode fomentar a concretização de atividades promotoras de uma efetiva diferenciação pedagógica, concretizável através da adequação do processo de ensino-aprendizagem ao perfil de funcionalidade do aluno com NEE.

Podemos, assim, indicar o professor de EE como aquele que auxilia na adequação do processo educativo do aluno com NEE, pela sua disponibilidade para apoio específico ao aluno para conclusão de testes, pelo acesso a exemplos de planificações de AC, pelo apoio na construção de instrumentos de avaliação e, até, pelo auxílio ao DT em reuniões de Conselho de Turma.

Paralelamente ao papel atribuído ao professor de EE, concluímos haver um forte destaque na consideração do mesmo enquanto orientador da elaboração de Adequações Curriculares (AC). O conceito de AC, transmitido pelo professor de EE, prende-se, essencialmente, com os normativos legais, representando uma explicação do que está patente no Decreto-Lei 3/2008.

Assim, de forma a indicar como são elaboradas as AC, indo ao encontro do que está legislado naquele diploma legal, é o professor de EE quem esclarece os docentes acerca do conceito de AC, evidenciando a possibilidade de reavaliar as medidas sempre que se considere necessário e explicitando que níveis de AC podemos entender como adequações no processo de avaliação. O professor de EE exprime também a ideia de que a realização de adequações curriculares individuais para os alunos com NEE possibilita a obtenção de condições especiais no exame.

Nos registos, os professores deixam transparecer algumas dúvidas não só no que diz respeito ao Decreto-Lei 3/2008, que regula a criação de condições para a adequação do processo educativo dos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente, mas também, mais especificamente, e tendo em conta os objetivos do nosso estudo, em relação às adequações previstas neste documento legislativo.

Os professores participantes no nosso estudo focaram as suas preocupações em questões de aspetos formais de entrega de planificações, cumprimento de prazos e de atribuição de responsabilidade na elaboração das AC. Os docentes dão mostras de não saber quem deve elaborar as AC e, conseqüentemente, de como estas devem ser elaboradas.

No nosso estudo, concluímos, também, que os docentes encontram alguns obstáculos à realização de adequações curriculares e conseqüente inclusão dos alunos com NEE. Assim, apontam como fatores de constrangimentos dificuldades organizacionais ao nível da escola, mas também dificuldades na gestão de turmas heterogéneas: o número de alunos por turma; as turmas inadequadas; a necessidade de cumprir o programa; a falta de tempo; as dificuldades que passam pelas muitas alterações necessárias na sala de aula e a falta de recursos humanos. Parece-nos, pois, que os principais fatores apontados como constrangimentos incidem, como atrás referido, na gestão e diferenciação curricular, o que não se prende exclusivamente com os alunos com NEE.

Assim, apesar dos professores se pronunciarem a favor da inclusão de alunos com NEE nas turmas do regular no Ensino Secundário, fica evidente que sentem dificuldades no trabalho letivo em concreto com estes alunos, sendo que algumas dificuldades na adequação curricular podem ser imputáveis às escolas, nomeadamente no que diz respeito ao planeamento, apoio, recursos, humanos e materiais, envolvidos no processo educativo.

A opinião dos docentes acerca das AC no Secundário permitiu-nos caracterizar o tipo e o âmbito das adequações curriculares elaboradas pelos professores, relativamente às competências essenciais das disciplinas, alcançando o nosso 3.º objetivo.

Concluímos que todos os professores condicionam a existência de AC no Ensino Secundário ao facto de a escolaridade ter sido alargada ao 12.º ano ou aos 18 anos de idade. Efetivamente,

os docentes consideram que as AC no Secundário devem existir de forma a possibilitarem aos alunos com NEE a conclusão da escolaridade obrigatória. A perspetiva das AC como meios para cumprir a escolaridade obrigatória é restritiva, não abrangendo o conceito de diferenciação curricular de acordo com as NEE. Perde-se nesta conceção de AC o objetivo primordial da inclusão escolar de aceder ao currículo comum e de os alunos adquirirem as competências essenciais de uma disciplina, alcançando as metas curriculares estabelecidas.

Os professores participantes no nosso estudo, apesar de terem um número considerável de anos de serviço (entre os 18 e 37 anos), de uma maneira geral, afirmam a sua pouca experiência na elaboração de AC, o que nos leva a questionar as suas conceções e opiniões relativamente à inclusão, uma vez que consideramos ser fundamental proceder a adequações no currículo para promover a igualdade de oportunidades entre os alunos.

Observámos, de igual modo, que o trabalho de elaboração de AC é um trabalho individual e de escassa colaboração, cooperação e trabalho em equipa. A elaboração de adequações curriculares em grupo é pouco frequente e, atendendo à pouca experiência que os docentes afirmam ter na elaboração das AC, consideramos que, se compete aos docentes envolverem-se mais na construção de uma escola para todos, as adequações ao currículo são uma tarefa do coletivo da escola e englobam mais do que a gestão da sala de aula, implicando uma nova organização do modelo de escola. É, pois, importante que todo o corpo docente trabalhe em equipa de forma a adaptar o currículo comum às necessidades e capacidades de cada um dos alunos.

Já no que diz respeito às planificações das AC, para os professores participantes no nosso estudo, elas assentam no pressuposto de que é necessário conhecer o aluno com NEE antes de realizar as adequações. Por isso, na elaboração das AC, o professor de Educação Especial assume, de novo, um papel de relevo, funcionando como o intermediário entre o aluno e os professores do regular, contribuindo para o confronto entre o conhecimento do currículo e o conhecimento dos alunos. Mais uma vez são as orientações do professor de EE que permitem colmatar a lacuna relativamente ao conhecimento do aluno e relativamente à elaboração de AC, uma vez que as suas indicações enunciam alguns critérios para a elaboração de AC, apontando algumas características do perfil de funcionalidade do aluno com NEE e esclarecendo a que níveis elas podem ser elaboradas (adequação nos meios de acesso ao currículo ou adequação no currículo).

Ainda assim, concluímos que, para os docentes intervenientes no nosso estudo, a implementação das AC está bastante dependente da realização pelo aluno com NEE de exame a nível de escola ou de exame a nível nacional. Verificámos que alguns docentes elaboram as AC, para que o aluno tenha possibilidade de realizar o exame a nível de escola. Estes docentes exprimem a sua preocupação com a necessidade de elaborar AC, não como uma forma de responder às características e necessidades do aluno, desenvolvendo nele as competências que lhe permitem aceder ao currículo comum, mas antes como uma forma de o aluno poder ser avaliado com a realização de um exame a nível de escola.

Constatámos que a questão da realização dos exames nacionais pelos alunos com NEE é uma questão sensível, porque condiciona as ações dos docentes e, se bem que as adequações no processo de avaliação mostrem alguma flexibilidade, prevista em documentos legais, os professores participantes no nosso estudo indiciam preocupação com a avaliação externa, enquanto fator fundamental para a realização ou não de AC. Consideram que o aluno deve usufruir das adequações curriculares para realizar exame a nível de escola e, quando questionados, os docentes participantes concordam e defendem, até, a realização dos exames a nível de escola pelos alunos com NEE, apresentando esta opção como uma consequência inevitável de estes alunos beneficiarem de adequações curriculares, concretizadas em adequações na avaliação.

Em relação ao último objetivo do nosso estudo (caraterizar práticas de intervenção e implementação das adequações curriculares em sala de aula), apurámos junto dos docentes que as suas práticas de Adequações Curriculares incidem de forma privilegiada sobre as adequações nas metodologias, no processo de avaliação e nos objetivos.

Os docentes revelaram, nas entrevistas realizadas, que fazem adequações nas metodologias para todos os alunos da turma pelo que a presença de alunos com NEE na sala de aula não provoca alterações no funcionamento da mesma, uma vez que já recorrem a metodologias diferenciadas. Os professores apresentam, no geral, uma conceção clara acerca da diferenciação, não só para alunos com NEE, mas para todos os alunos da turma. No entanto, salientamos que nos diários não encontramos nenhum registo relativo às adequações nas metodologias. Parece-nos que os docentes realizam modificações nas estratégias e atividades de ensino, abordando, no entanto, os mesmos conteúdos, da mesma forma e ao mesmo tempo para todos os alunos. Ressalta apenas que o aluno com NEE dispõe de um acompanhamento

mais insistente e constante em termos de atenção, o que corresponde ao apoio personalizado, previsto no seu PEI, e que assinalámos na análise documental.

As adequações que os docentes operacionalizam em termos de metodologias não põem em causa a aquisição das competências essenciais das disciplinas, apresentando um menor grau de afastamento do currículo comum

Já no que diz respeito às adequações na avaliação, encontramos-nos no âmbito das adequações com maior afastamento do currículo comum, sendo que é, mesmo, possível estabelecer uma relação entre estas adequações e aquelas que dizem respeito à simplificação de objetivos, ou seja, adaptações de carácter significativo.

Verificámos que a maior parte dos docentes opta por proceder a alterações no tipo de prova ou instrumentos de avaliação, valorizando a diferenciação nos critérios de correção dos mesmos. A duração é outra adequação apontada pelos professores e consubstancia-se, quer na tolerância concedida para a realização do teste, quer na redução do tamanho do mesmo. A prevalência das adequações na avaliação deve-se, segundo a nossa opinião, por um lado, às disposições legais que apontam as adequações no processo de avaliação como uma das medidas educativas de apoio especializado aos alunos com NEE, e, por outro lado, à adoção, pelo Departamento de Educação Especial do Agrupamento em estudo, de um documento normalizado, em que se especificam as várias adequações passíveis de serem realizadas (Anexo VII). Este documento foi preenchido por todos os docentes, fazendo parte do PEI do aluno e tendo sido sujeito a análise documental.

Nestes documentos, os professores privilegiam as adequações no tipo de prova ou instrumento de avaliação, concedendo ao aluno mais tempo para a sua realização, ou optando por fazer testes mais curtos ou de escolha múltipla. Um grande número de docentes elabora adequações na forma ou meio de expressão, privilegiando a avaliação escrita; na periodicidade, que recai no final do período ou quando os intervenientes entenderem necessário; na duração, que contempla uma tolerância de dez a quinze minutos; no local de execução, dando primazia à sala.

Quanto às adequações nos instrumentos de avaliação, estas recaem prioritariamente na substituição de questões, na eliminação de questões, e na adequação do tempo de realização

dos testes, fichas e trabalhos. No geral, os docentes optam por reduzir o teste, pela eliminação de questões consideradas menos adequadas ao perfil do aluno ou pela substituição de questões. Uma outra adequação referida por alguns professores é a atribuição de mais tempo na realização das atividades para avaliação, referindo-se em concreto aos testes de avaliação, possibilitando, mesmo, que o aluno termine o teste noutra momento.

Por fim, os professores tendem, no geral, a considerar as adequações curriculares enquanto simplificação dos objetivos traçados no currículo comum. Assim, os docentes referem que partem da planificação do regular, simplificando-a, ou concretizando os objetivos mais abstratos da disciplina, sendo assinalado apenas por um que não deve haver comprometimento ao nível das competências finais da disciplina, tal como preconiza o decreto-Lei 3/2008. Há ainda alguns que afirmam não realizar adequações ao nível dos objetivos e conteúdos, mas que enunciam, relativamente ao processo de avaliação, adequações quer nos instrumentos, quer nos critérios de avaliação, o que faz antever um comprometimento dos objetivos e dos conteúdos.

Em suma, os resultados do nosso trabalho apontam para uma escola onde os modelos inclusivos parecem estar em processo de construção. Se, por um lado, os docentes mostram, no geral, uma atitude de disponibilidade para a inclusão de alunos com NEE, por outro, indiciam dificuldades que se prendem com os pressupostos teóricos e pedagógicos da escola inclusiva.

Dos resultados obtidos, concluímos que as escolas necessitam de se envolver na criação de currículos flexíveis e adequados à heterogeneidade da sua população atual, promovendo um trabalho colaborativo entre docentes. É premente refletir acerca da gestão curricular de turmas inclusivas e operacionalizar os processos de elaboração de adequações curriculares e de diferenciação na sala de aula. Só por via do envolvimento de todos os participantes no processo educativo, será possível dar uma resposta às necessidades de todos os alunos.

Podemos apontar como limitações ao nosso trabalho o facto de se tratar de um estudo qualitativo e com uma amostra reduzida, o que nos impede de generalizar a outros contextos. Consideramos, também, que uma sugestão de melhoria passa pela observação de aulas, enquanto método de recolha de dados, que nos teria permitido obter resultados mais elucidativos.

BIBLIOGRAFIA

AINSCOW, M.; PORTER, G. e WANG, M. (1997). *Caminhos para as Escolas Inclusivas*. Lisboa. Instituto de Inovação Educacional.

ALVES, F. C. (2005). *Diário de MS9 Dilemas de uma Professora Principiante*. Série estudos, Escola Superior de educação do Instituto Politécnico de Bragança.

AMADO, J. S. (2000). A Técnica de Análise de Conteúdo. In *Revista Referência*, n.º 5, pp. 53-63.

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

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

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

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

CORREIA, L. M. (2010). O Sistema Educativo Português e as Necessidades Educativas Especiais ou Quando Inclusão Quer dizer Exclusão. In CORREIA, L. M. (org.), *Educação Especial e Inclusão Quem Disser Que Uma Sobrevive Sem a Outra Não Está no Seu Perfeito Juízo*. Porto: Porto Editora, páginas 11-40.

CUNHA, C. (2010). *O Currículo e as Necessidades Educativas Especiais – Práticas de Adequação Curricular no Terceiro Ciclo*. Dissertação apresentada à ESSE de Lisboa para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação na área de Especialização de Educação Especial.

DIAS, M. O. (2009). *O vocabulário do desenho de investigação. A lógica do processo em ciências sociais*. Viseu: Psico&soma.

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

FORTIN, M. F. (1999). *O processo de Investigação: Da conceção à realização*. Loures: Lusociência.

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

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

LEITE, T. (2011). *Currículo e Necessidades Educativas Especiais*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

LEITE, T. (2013). Adequações Curriculares: perspetivas e práticas de planeamento e intervenção. *Da Investigação às Práticas*, 3(I), 33-56.

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

MANJÓN, D.G., GIL, J.R. & GARRIDO, A. (1997). Adaptações Curriculares. In Bautista-Jiménez (org.). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro.

MARQUES, R. & ROLDÃO, M. C. (1999). *Reorganização e gestão curricular no ensino básico Reflexão Participada (org.)*. Porto: Porto Editora.

MATOS, M. (2010). Diferenciação Curricular: Uma abordagem das Práticas de Intervenção Educativa no 2.º Ciclo do ensino Básico. In *Revista Educação Inclusiva*, vol. 1, nº1, p. 20-28. Associação Nacional de Docentes de Educação Especial.

NIZA, S. (1996). Necessidades Especiais de Educação: Da Exclusão à Inclusão na Escola Comum. In *Revista Inovação*, n.º 9, Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

ORTIZ GONZÁLEZ, M. C. (2010) Educação Inclusiva: Uma Escola Para Todos. In In CORREIA, L. M. (org.), *Educação Especial e Inclusão Quem Disse Que Uma Sobrevive Sem a Outra Não Está no Seu Perfeito Juízo*. Porto: Porto Editora, páginas 57-70.

- PACHECO, J. A. (1996). *Currículo: Teoria e Praxis*. Porto: Porto Editora.
- QUIVY, R. & CAMPENHOUDT, L.VAN (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- RODRIGUES, A. (1997). Adaptações Curriculares. In CORREIA, I: M. (org.) *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas escolas Regulares*. Porto: Porto Editora.
- RODRIGUES, D. (2003) *Perspetivas sobre a Inclusão, da Educação à Sociedade*. Coleção Educação Especial. Porto: Porto Editora.
- RODRIGUES, D. (2006) *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação Inclusiva*, S. Paulo. Summus Editorial.
- ROLDÃO, M. C. (1999a). *Gestão Curricular Fundamentos e Práticas*, Coleção Reflexão Participada sobre os Currículos do Ensino Básico. Lisboa. Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.
- ROLDÃO, M.C. (1999b). *Os professores e a gestão do currículo. Perspetiva e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.
- SIM-SIM, I. (2005). *Necessidades educativas especiais: dificuldades da criança ou da escola?*. Lisboa: Texto Editora.
- SOUSA, F. (2010). *Diferenciação Curricular e Deliberação Docente*. Porto: Porto Editora.
- UNESCO (1999). Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Conferência Mundial de Educação Especial. Salamanca, Espanha.
- 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.
- ZABALZA, M. (1994a). *Diários de Aula. Contributo para o Estudo dos Dilemas Práticos dos Professores*. Porto: Porto Editora.

ZABALZA, M. (1994b). Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola. Porto: Edições Asa.

NORMATIVOS E DOCUMENTOS

Avaliação para a Aprendizagem e Alunos com NEE. (2008). Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais.

Avaliação e Intervenção na Área das NEE.(2001) Lisboa. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro alterado pela Lei 21/2008 de 12 de maio.

Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho .

Educação Inclusiva e Educação Especial. Indicadores-chave para o Desenvolvimento das Escolas: Um Guia para Diretores. (2011). Lisboa. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Ministério da Educação.

Lei n.º 85/2009 de 27 de agosto.

Princípios-Chave para a Promoção da Qualidade na Educação Inclusiva – Recomendações para Decisores Políticos. (2009).

Processo de Avaliação em Contextos Inclusivos. (2008). Agência Europeia para o Desenvolvimento em NEE.

Recomendação n.º1/2014, Políticas Públicas de Educação Especial, Conselho Nacional de Educação.

.

ANEXOS

ANEXO I

REQUERIMENTO

Exmo. Sr. Diretor,

Dora Sofia Ferreira de Jesus, professora do Quadro do Agrupamento de Escolas _____, a exercer funções no grupo 910, Educação Especial, requer autorização para, no âmbito do Mestrado de Educação Especial domínio cognitivo-motor, realizar investigação na Escola Básica e Secundária do- _____, no que diz respeito ao processo de implementação das adequações curriculares ao nível do Ensino Secundário.

Pede deferimento,

Cadaval, 7 de outubro de 2014

ANEXO II

PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO

Ex.ma Sr.^a

Encarregada de Educação do aluno -----,

do 10.º ano, turma X, da Escola Básica e Secundária do _____

Dora Sofia Ferreira de Jesus, professora de Educação especial, e estudante do Curso de Mestrado na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, do Instituto Politécnico de Leiria, solicita, por este meio, autorização para poder consultar e utilizar informações do processo do seu educando, no âmbito da realização da dissertação de mestrado, salvaguardando toda a confidencialidade.

Grata pela colaboração,

Dora de Jesus

Autorização da Encarregada de Educação:

ANEXO III

EXEMPLO DE REGISTO DE DIÁRIOS

Diário 1

10 de setembro de 2014, reunião de Conselho de Turma.

Apresentei o relatório circunstanciado do aluno, destacando a avaliação efetuada no ano letivo passado, em que os docentes, juntamente com a professora de educação especial e encarregada de educação do aluno, consideraram que o aluno apresentava limitações na participação e atividade no que diz respeito ao pensamento abstrato (de acordo com checklist CIF-CJ: d155, adquirir competências, revela dificuldade moderada; d163, pensar, revela dificuldade moderada).

Abordei a necessidade dos professores elaborarem adequações curriculares nas diferentes disciplinas, para além das adequações no processo de avaliação.

P7: Mas que adequações é que temos de fazer?

Eu: As adequações não podem comprometer as competências essenciais da disciplina, de acordo com o 3/2008. Podem fazer-se adequações nas metodologias, nas estratégias e, por último, podem introduzir-se objetivos intermédios, ou seja, não estabelecer como objetivo a aquisição de uma determinada competência no fim de um determinado período de tempo, mas, antes, dividir a aquisição dessa competência em objetivos “menores”, estendendo o período de aquisição da competência.

P4: Temos que lhe dar mais tempo?

Eu: Depende do que estás a falar. Também temos de lhe dar mais tempo para a realização dos testes e dos exames ou trabalhos de aula, mas isso são adequações no processo de avaliação.

Quando às adequações curriculares, o “mais tempo” tem a ver com ele ter mais tempo para aquisição de uma competência.

P1: Tenho a certeza que vamos conseguir, mas é muito difícil preparar o aluno para fazer depois um exame nacional.

Eu: Não sabemos bem como é que as coisas se vão passar nos próximos anos, uma vez que as normas para os exames são sempre relativas ao próprio ano, e têm sido sempre diferentes de ano para ano, mas, por exemplo, no ano letivo passado os alunos com limitações emocionais ou de personalidade, como é o caso do G., podiam optar por fazer exame nacional ou exame a nível de escola.

P6: Ah! Isso é bom. Olha, e quem é que faz as adequações?

Eu: Quem faz é o professor da disciplina, mas, claro, que eu posso ajudar. Até porque há alguns conteúdos que ele tem mais dificuldade em compreender. Tem melhor capacidade de memorização, mas menos capacidade de relacionar e interpretar...

P2 (já foi professor do G. durante 3 anos, no Ensino Básico): Até mesmo para decorar, ele agora já tem mais dificuldade. A matéria é tanta que ele já não consegue memorizar tudo, claro... Ele vai ter muita dificuldade... Não sei como é que ele vai aguentar...

P3: Eu também tenho de fazer adequações curriculares ou posso só fazer de avaliação.

Eu: Os professores das disciplinas é que têm de avaliar em função do programa se o G. precisa ou não de adequações no currículo, porque, por exemplo, em Educação Física, embora ele tenha alguma descoordenação motora, sempre conseguiu alcançar os objetivos do PEI, que eram os mesmos do currículo nacional.

P6: Mas nós temos de fazer já as adequações? É que nós ainda não o conhecemos. Eu preciso de o conhecer.

Eu: Sim, têm tempo. Podem ler as indicações que os professores do ano passado deixaram e fazer a avaliação diagnóstica e, depois, quando forem as reuniões intercalares, penso que podemos avançar para a revisão do PEI.

P1 (Diretor de Turma): Eu acho que vamos fazer o melhor que conseguirmos, mas fico contente porque vejo que todos estão preocupados e sensibilizados para fazer as adequações, porque há dois anos tivemos um caso de uma aluna em que os professores, e eu estava nesse Conselho de Turma, não queriam fazer as adequações, recusaram-se e, depois, quando decidiram fazê-las, a aluna acabou por abandonar a escola, porque não tinha sucesso e, no ano seguinte, optou por um curso profissional e também não conseguiu. Por isso, eu fico contente por ver que aqui todos estão empenhados em fazer as adequações.

No final da reunião enviei ao Diretor de Turma o modelo utilizado no Agrupamento para elaborar as adequações.

Diário 2

18 de setembro, sala de professores

P6: Ó Dora, eu já estou atrasada para te entregar as coisas?

Eu: O quê? As adequações? Não, o mais importante não é entregares o papel, mas fazeres as adequações na sala com ele.

P6: Mas quando é que eu tenho de entregar? É que eu ainda estou a ver o que é que vou fazer. Ele até me respondeu em inglês, quando eu falei com ele na aula.

Eu: Ainda bem, porque ele tem algumas dificuldades a inglês. Ele terminava sempre o teste comigo, para beneficiar de mais tempo.

P6: Ah, mas eu não faço os testes grandes, eu acho que não é preciso avaliar tudo num teste. Mas é para todos os alunos. Às vezes até fazem a composição noutra dia.

Eu: Então, ótimo. Mas vê lá, porque se os outros levam o tempo todo a resolver o teste, ele precisa sempre de mais tempo, porque o ritmo de escrita dele é lento.

P6: Não vai precisar, mas não estou fora do prazo para te entregar, pois não?

Eu: Não. Tens tempo. É até à reunião intercalar.

Diário 3

9 de 10 de 2014, Sala de professores

P6: Ó Dora, posso entregar as ACI mais lá para a frente?

Eu: Legalmente, o PEI pode ser revisto em qualquer altura do ano, mas o ideal é que apresentasses já, uma vez que já foram detetadas as dificuldades.

P6: É que eu ainda não o conheço bem... Depois podia entregar lá para o segundo período.

Eu: Poder, podes, mas o aluno não pode ser prejudicado com isso. Vê lá se consegues...

P6: Só queria conhecê-lo melhor...

Diário 4

14 de outubro de 2014, Sala de professores

P1: Eu já comecei a fazer adequações na avaliação e comecei a fazer uma avaliação que privilegia o concreto em vez de privilegiar o abstrato, a substituir algumas perguntas... Acho que isso pode ser suficiente para o G., não achas?

Eu: É uma disciplina nova no currículo e a gente nunca pode dizer como é que o G. vai reagir, mas a verdade é que ele tem muitas dificuldades em interpretar, relacionar e desenvolver raciocínio abstrato e se te ficares pelas adequações de avaliação ele terá de fazer o exame a nível nacional e não sei se ele consegue.

P1: Ah! Mas se ele só tiver adequações de avaliação não pode fazer exame a nível de escola?

Eu: Não sei como vai ser nos próximos anos, mas este ano davam hipótese aos alunos com adequações curriculares individuais de fazer exame a nível de escola...

P1: Mas isso faz toda a diferença. Não sei se os colegas têm essa noção? Não sei se ficaram com essa ideia na reunião que tivemos, tu deves ter explicado, mas eu não tinha ficado com essa ideia.

Eu: Pois, não posso garantir que seja assim... mas se não houver ACI, pelo menos ninguém sabe o que é que o G. está ou não apto a fazer, em termos de exame de escola. Isso só se sabe com as planificações...

P1: Tens razão, claro. Faz muito sentido. Vou enviar um e-mail a alertar os colegas para essa situação.

Dados biográficos e académicos P5

Idade: 49

Sexo: Feminino

Habilitações Académicas: Licenciatura

Situação profissional: QE

Tempo serviço: 24 anos

Disciplina: Português

Tempo de experiência com alunos com NEE: 7

1. O que considera ser fundamental do Decreto-Lei 3/2008? Justifique a sua opinião.

Eu acho que é fundamental haver adequação ao espaço turma, haver turmas com limitações no número de alunos, acho que isso é fundamental para conseguirmos ter o tempo necessário para dar a atenção devida aos alunos com Necessidades Educativas Especiais e que haja também condições humanas ao nível dos alunos para que os alunos NEE sejam bem integrados lá que haja também sensibilidade da parte dos colegas deles para os fazerem sentir-se bem, portanto tem que haver isto, estas duas coisas eu acho que são fundamentais.

2. O que pensa sobre a inclusão dos alunos com NEE, no Ensino Secundário?

Acho que se deve dar as condições necessárias para o desenvolvimento das competências deles. Se eles conseguem ir mais longe, deve-se permitir que eles o façam mesmo que isso implique, por exemplo, dividir um ano em dois, ou assim, mas as portas devem ser abertas aos alunos nesse sentido

3. Concorda ou discorda que sejam feitas adequações curriculares, ao nível do Ensino Secundário? Justifique.

Concordo. Porque tem de se ter em consideração até onde é que o aluno consegue ir e se as adequações não forem feitas já estamos a limitar a possibilidade de ele ter sucesso no secundário. Uma coisa terá necessariamente de implicar a outra. Se se abre a porta para eles vão para o secundário, tem de haver essa disponibilidade para que haja essas adequações.

4. O facto de ter crianças ou jovens com NEE implica alterações na sua atuação em sala de aula?

Sim, eu tento usar uma linguagem mais simples, mais objetiva, ir ao encontro deles e de vez em quando tenho de fazer pausas para dar tempo ou voltar a reforçar algum conteúdo para que o aluno perceba e consiga acompanhar. Agora, claro que se a turma for colaboradora, se houver um bom ambiente de trabalho é mais fácil fazer isto, se os outros alunos forem por norma irrequietos, como nós temos o exemplo de alguns na turma do G., que são muito irrequietos isso dificulta muito o nosso trabalho e a possibilidade de darmos a atenção devida ao aluno, ele precisa dessa atenção, há momentos em que é preciso parar o que se está a fazer para lhe dar um bocadinho mais de atenção, explicar melhor, com mais calma, ou voltar atrás para dar tempo de ele escrever aquilo que é necessário, outras vezes é necessário dar tarefas distintas. O G. tem conseguido acompanhar bem a turma naquilo que tem sido feito, mas quando isso não acontece aí eu tenho de diversificar, usar materiais mais simples para ele ou uma linguagem mais objectiva, e os testes normalmente são feitas também com uma linguagem mais objetiva e mais simples, quando eu acho que ele consegue ir mais longe faço o teste igual, mas tenho de lhe dar mais tempo. Tento fazer realmente essas adequações

5. Que orientações define no seu trabalho no que diz respeito à inclusão destes alunos na sala de aula?

Eu tento que eles se sintam bem no trabalho que fazem e tento sempre projetar a ideia de que eles são capazes de ir mais longe, portanto quando planeio atividades tento planejar atividades em que eles se sintam inseridos e que eles também consigam fazer. Portanto, trabalho muito no aspeto da inclusão, de eles se integrarem, por exemplo, quando são trabalhos de pesquisa, integro os alunos com outros grupos em trabalhos de pesquisa e tento que eles desenvolvam o mesmo tipo de trabalho que os outros desenvolvem, mas se calhar com um pouco mais de atenção, não é? Isso depois também varia de aluno para aluno, se calhar outro tipo de alunos poderão não ser capazes de fazer aquilo que o G está a conseguir fazer mas ele para já está a conseguir acompanhar os colegas e mesmo numa componente em que normalmente os alunos

com NEE têm dificuldade que é o caso das figuras de estilo, por exemplo, de ver o lado subjetivo, ele já está a conseguir atingir esse lado que é muito, muito bom

6. Já teve necessidade de elaborar adequações curriculares na sua disciplina?

Já.

7. De que tipo foram essas adequações?

Foram a dois níveis: portanto no sentido de que a nível da aprendizagem, para já há aquela necessidade... eu estipulo como meta que o aluno deve dominar isto, isto e isto, não é? Determinados conhecimentos e determinados conteúdos. Depois, se ele conseguir ir mais longe, ótimo, se ele não conseguir também não o vou penalizar e por exemplo, ao nível dos critérios de correção dos testes há determinadas questões que implicam um raciocínio muito mais elaborado que eu não vou exigir que um aluno NEE seja capaz de lá chegar porque às vezes eles têm essa dificuldade, então eu não os vou penalizar por eles não conseguirem. Portanto as adequações passam pela definição de conteúdos que realmente são fundamentais, outros poderão ser considerados acessórios, embora sejam fundamentais para os outros alunos; e também pela adequação ao nível da correção

8. Quem é que participou na elaboração das adequações?

Fui eu. Posso dizer que eu já fiz, por exemplo, um exame a nível de escola, aqui há uns anos atrás, isto era para o nono ano na altura e esse exame já foi usado pelos colegas para fazerem os deles e na altura o aluno, com um síndrome de asperger muito acentuado, eu escolhi um tipo de texto que tinha a ver com aquilo que o miúdo mais gostava de fazer que era pescar e então quando ele leu o texto ele delirou, ele ficou fascinado porque ele fazia uma descrição da Lagoa de Óbidos e daquilo... ia ao encontro dos interesses dele, ele gostou mesmo muito, e depois ele conseguiu ter 60 e tal por cento, salvo erro, o que foi muito bom para o tipo de aluno que era, as questões também eram adaptadas porque havia questões muito objetivas e de escolha múltipla e depois uma ou outra pergunta é que se pretendia que ele desenvolvesse mais. Pronto, eu procuro ir ao encontro dos interesses e necessidades deles, agora eu confesso que nós precisávamos de muito mais tempo para conseguir fazer estas coisas plenamente, muito melhor.

9. Participou na elaboração do Programa Educativo do aluno? Quem o coordena?

Particpei só ao nível da definição das coisas da minha disciplina. Há uma coisa que eu aprendi, que eu gostava de referir: Fiz uma ação de formação, foram poucas horas, foi nas Caldas, sobre Ensino Especial, que eu achei muito interessante uma intervenção que lá foi

feita por uma psicóloga, e isso ajudou-me com um outro aluno que eu tive, o Tiago, nós temos de projetar para eles que eles são capazes de ir mais longe, e de fazer porque se vamos já com uma ideia de que eles não são capazes de fazer nada, eles não vão mesmo conseguir fazer nada e se a nossa projeção for diferente, então eles vão esforçar-se e vão chegar mais longe e eu acho que isso é verdade, se nós tivermos essa atitude os miúdos realmente empenham-se mais e são capazes de surpreender pela positiva.

Penso que [quem coordena o PEI] são os colegas do Ensino Especial e o Diretor de Turma, não é?

10. Considera necessário haver articulação com o professor de Educação Especial? Justifique.

Ah sim, isso é fundamental, porque o professor de Ensino Especial conhece melhor os alunos e poderá ter disponibilidade para trabalhar com ele determinadas coisas que nós achemos necessário trabalhar e que possamos não ter essa disponibilidade em termos temporais ou que na aula não se proporciona e depois no momento em que o aluno está com o professor de Ensino especial poderá desenvolver essas atividades, mas acho que é fundamental esse tipo de interação.

11. Pensa ser necessário fazer alterações de atividades na sua aula, quando faz adequações curriculares?

Às vezes sim e às vezes não. Ainda não senti necessidade este ano, mas pode dar-se o caso que a turma esteja a fazer uma determinada atividade e o aluno esteja a fazer outra.

12. Como gere a diversidade, fruto das adequações curriculares, na sala de aula?

Isso implica produzir antecipadamente documentos próprios para aquele aluno, com materiais diferentes. Eu vou dar um exemplo: no nono ano, o aluno que eu referi para estudar Os Lusíadas, é obvio que não ia perceber nada de Camões, então o que é que eu combinei com a Encarregada de Educação? Ela adquiria o livro de João de Barros e eu também adquiri e facultei-lhe alguns livros em banda desenhada, depois o aluno leu o livro de João de Barros com a ajuda da Encarregada de Educação, trouxe para a aula depois eu fiz fichas de trabalho para ele específicas, com perguntas muito simples, muito acessíveis, baseadas numa parte da história do João de Barros e noutra parte baseada em banda desenhada e a partir daí eu pedia para ele fazer a caracterização da personagem, ou identificar qual era o episódio, perguntas muito simples, e ele conseguiu fazer isso. Então enquanto os outros estavam a trabalhar numa

frase muito mais desenvolvida elaborada sobre Os Lusíadas, o aluno estava a trabalhar fichas diferentes, com materiais feitos por mim.

Os colegas já conheciam o aluno e houve um grande cuidado da minha parte, eu era a Diretora de Turma dele, logo no início do ano de explicar aos outros qual era a situação dele, que cuidados é que era preciso ter para eles tentarem ajudá-lo, não gozarem com ele, portanto, apelei a que houvesse essa compreensão e esse espírito de ajuda e ele existiu.

Agora com o G., já aconteceu haver um momento em que eles tentaram gozar com ele e depois eu explicar que o G. havia certos aspetos em que ele tinha mais capacidade do que eles e que era até mais inteligente do que eles, mas que havia outras, e tinha uma capacidade de memorização superior a muitos deles, nós temos de reforçar o que o aluno tem de positivo, para que eles vejam que ele não é assim uma coisa estranha.

E que havia outros aspetos em que eles estavam mais à frente do que ele, nomeadamente na compreensão do humor e outras coisas e eles entenderam. E então ao longo do tempo eu penso que eles têm vindo a gozar menos, porque ele foi inserido numa turma problemática, porque embora a turma seja pequenina os miúdos são complicados, casos complexos em termos familiares e etc e isso também interfere, mas eu acho que o G. também tem aprendido a lidar com eles, porque de início ele sentia-se aborrecido com eles e depois da aula eu ficava a conversar com ele e ele dizia-me ó professora eles são muito chatos e não sei quê e eu dizia-lhe, ó G., mas não liguês porque eles dizem estas coisas para brincar, se fores a ligar é pior, por isso o melhor é levares a coisa para a brincadeira, eu acho que têm aprendendo a lidar aos poucos com a situação.

13. Faz sistemática e habitualmente adequações curriculares, ou só com alunos com NEE?

Eu muitas vezes em função dos conteúdos programáticos que estou a trabalhar ponho os alunos a trabalhar coisas diferentes, mas é assim, diferentes mas que têm a ver com o programa, porque depois também há trabalhos de grupo que eles têm de apresentar e não vão todos apresentar a mesma coisa. Então, um grupo prepara umas coisas, outro grupo prepara outras e assim sucessivamente. Dentro dos conteúdos programáticos eles fazem coisas diferentes. Não é sempre, é de vez em quando, quando eu vejo que é possível e é necessário fazemos isso.

14. Como são avaliados os seus alunos que têm adequações curriculares?

Ao nível dos testes eu já referi há pouco. Ao nível das competências, ao nível dos testes, se a pergunta pressupuser respostas muito elaboradas, eu tento não desvalorizar se o aluno não chegar lá, não é? Portanto, se ele der uma resposta mais simples, mas que corresponda ao conhecimento que é necessário ele ter eu dou-lhe a resposta completa.

Em termos de aula, eu avalio os trabalhos que eles fazem, portanto eles são avaliados consoante o tipo de trabalhos, consoante as capacidades deles.

15. Considera que os alunos com NEE, do Ensino Secundário, devem fazer exame a nível de escola ou exame nacional?

Ah Eu tenho uma ideia muito definida acerca disso. Eu penso que eles devem fazer exame a nível de escola, porque um exame nacional é um factor de grande *stress* para um aluno que não tem determinadas patologias ou problemas e para um aluno NEE isso será muito, muito mais stressante e isso irá desenvolver neles uma certa aversão, um sintoma de que não vão ser capazes e vai ser muito complexo para eles. Portanto, sem dúvida, exame a nível de escola.

ANEXO V

GRELHA DE ANÁLISE DAS ADEQUAÇÕES NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO

		DISCIPLINAS						
		Filosofia	História	Ed. Física	MACS	Português	Inglês	Geografia
a) Tipo de prova ou instrumento de avaliação	Mais curtos ou resposta múltipla	X		X		X	X	
	Com mais tempo para a sua realização	X	X	X	X		X	
	Caracteres ampliados (Tamanho.....) e (Tipo						X	
	Cotação diferenciada das questões dos testes	X				X	X	
b) Forma ou meio de expressão do aluno	Oral	X	X					
	Escrita	X	X	X			X	
	Desvalorizar os erros ortográficos			X	X		X	
	Adequar os trabalhos de casa às necessidades do aluno		X					
	Proporcionar momentos, individualizados, de ensino aprendizagem			X		X		
	Proporcionar momentos de avaliação quando o aluno, justificadamente falta	X			X		X	
	Atividades diferenciadas na sala de aula							
	Fichas de trabalho específicas para o aluno							
	Valorização dos processos aquisitivos	X	X				X	
c) Periodicidade	No final de cada período ou quando os intervenientes entenderem necessário	X	X	X			X	
d) Duração	Tolerância (minutos)		X	X			X	X
e) Local de execução	Sala	X	X	X	X		X	
	Outro espaço adequado							X
f) Outras medidas								

ANEXO VI

GRELHA DE ANÁLISE DE CONTEÚDO DOS DIÁRIOS

Categorias	UR	%	Subcategorias	UR	%	Indicadores	FR UR
Orientações legais sobre a inclusão de alunos com NEE no Secundário	12	13%	Orientações gerais do PEE sobre o Decreto-Lei 3/2008	5	41,7%	Orientações legais de elaboração do PEI	5
			Orientações do PEE na elaboração de AC	7	58,3%	Normas para elaboração de AC	5
						Avaliação das medidas do PEI	2
Opinião dos professores acerca da inclusão de alunos com NEE no Ensino Secundário	18	19,6%	Conceito de aluno com NEE	15	83,3%	Perfil de funcionalidade do aluno descrito pelo PEE	8
						Aluno com NEE definido por comparação com o aluno “médio”	7
			Inclusão de alunos com NEE no Secundário	3	16,7%	AC como fator de inclusão ou exclusão dos alunos com NEE	3
Perceção dos professores sobre o professor de Educação Especial	14	15,2%	Articulação do PEE com o CT	7	50%	Apoio na elaboração de planificações	7
			Papel do PEE	7	50%	Apoio na elaboração de instrumentos de avaliação	2
						Disponibilidade para conclusão de testes	3
						Apoio nas reuniões	2
Elaboração de adequações curriculares	17	18,5%	Conceito AC no Secundário	14	82,4%	Necessidade de conhecer o aluno para elaborar AC	2
						Desconhecimento do conceito de AC	3
						AC entendidas enquanto planificação	5
						Resistência na elaboração de AC	4
			Experiência na elaboração de AC	1	5,9%	Inexperiência de elaboração de AC	1
Planificação de AC	2	11,8%	Trabalho colaborativo do CT	2			
Práticas de AC	31	33,7%	Adequações ao nível dos objetivos e	5	16,1%	Simplificação dos objetivos e conteúdos	5

			conteúdos						
			Adequações nos instrumentos de avaliação	12	38,7%	Substituição de questões	2		
								Eliminação de questões	2
								Adequação do tempo de realização dos testes, fichas e trabalhos	8
			Sujeição das AC ao exame nacional	14	45,2%	Realização de AC para que o aluno possa realizar exame a nível de escola	14		
TOTAL	92	100%		92	100%		92		

ANEXO VII

GRELHA DE ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS

Categorias	UR	%	SubCategorias	UR	%	Indicadores	FR UR			
Orientações legais sobre a inclusão de alunos com NEE no Secundário	13	4,6%	Aspectos fundamentais do Decreto-Lei 3/2008	13	100%	Diferenciação e igualdade de oportunidades como aspetos fundamentais do decreto-lei 3/2008	3			
						Promoção da inclusão	6			
						Forma dos alunos com NEE alcançarem os objetivos e obterem sucesso	2			
						Forma dos alunos com NEE serem avaliados de acordo com capacidades	1			
						Desconhecimento da legislação	1			
Opinião dos professores acerca da inclusão de alunos com NEE no Ensino Secundário	70	24,6%	Conceito de aluno com NEE	27	38,6%	Alunos com competências, em comparação com alunos sem NEE	15			
						Alunos entendidos como alunos sem NEE	5			
						Alunos com dificuldades	7			
			Inclusão de alunos com NEE no Secundário	11	15,7%				Inclusão como aceitação da diferença	4
									Inclusão por questões sociais	1
									Inclusão como uma moda	2
									Inclusão como forma de cumprir escolaridade obrigatória	1
									Inclusão é prejudicial para os alunos sem NEE	2
			Discordância da inclusão de alunos com NEE no Secundário	1						
			Aspectos positivos da inclusão de alunos com NEE no Secundário	6	8,6%				Promoção do sucesso para todos os alunos	1
									Promoção do sucesso para alunos com NEE	5
			Obstáculos à inclusão de alunos com NEE no	26	37,1%				Número de alunos por turma	1
									Turma inadequada	5
									Atitude dos pares face à inclusão de alunos com NEE	8

			Secundário			Falta de recursos materiais e humanos	9		
						Necessidade de cumprir o programa	1		
Pressupostos de elaboração e coordenação do Programa Educativo Individual	19	6,7%	Elaboração do PEI	10	52,6%	Elaboração do PEI pelo Conselho de Turma	2		
						Elaboração do PEI pelo professor de EE	3		
						Participação do professor na elaboração do PEI, no que diz respeito à respetiva disciplina.	5		
			Coordenação do PEI			9	47,4%	Coordenação do PEI a cargo do professor DT	4
								Coordenação do PEI a cargo do professor de EE	3
								Coordenação do PEI a cargo do professor de Educação Especial e DT	2
Perceção dos professores sobre o professor de Educação Especial	24	8,4%	Articulação do professor de Educação Especial com o Conselho de Turma	15	62,5%			Necessidade de articulação com o professor de EE	9
								Sensibilização do CT	1
								Conhecimento do aluno pela parte do professor de EE como justificativo para articulação	4
						Articulação desnecessária	1		
			Papel do professor de Educação Especial			9	37,5%	Importância da informação dada pelo professor de Educação Especial	3
								Conhecimento do aluno pela parte do professor de EE como justificativo para articulação	3
								Disponibilidade do professor de E. E. como aspeto importante	1
								Formação específica do prof de E.E.	2
Elaboração de adequações curriculares	25	8,8%	Opinião acerca das AC no Secundário	8	32%			Forma de cumprir a escolaridade obrigatória	5
								Diferenciação no acesso ao currículo	2
								Igualdade de oportunidades	1
			Experiência na elaboração de AC					9	36%
						Inexistência de experiência na elaboração de AC	2		
						Experiência de elaboração de AC	5		

			Planificação de AC	8	32%	Trabalho colaborativo com o professor de E.E.	2
						Trabalho colaborativo com outros professores do grupo disciplinar	1
						Trabalho colaborativo com outros professores do Conselho de Turma	1
						Trabalho individual na elaboração de AC	4
Práticas de AC	134	47%	Adequações ao nível dos objetivos e conteúdos	19	14,2 %	Simplificação dos objetivos e conteúdos	3
						Simplificação dos objetivos com mesmos conteúdos	6
						Substituição de objetivos	1
						Introdução de objetivos intermédios	2
						AC a partir do perfil/interesses do aluno com NEE	4
						AC a partir dos conhecimentos anteriores	1
						Valorização do cumprimento dos objetivos que os alunos com NEE conseguem alcançar	2
			Adequações nas metodologias de ensino	49	36,6 %	Adequações nas estratégias/atividades	5
						Adequações nos materiais	4
						Adequação de atividades ao perfil do aluno	9
						Adequações de organização	1
						Trabalho colaborativo com os pares	2
						Adequações para todos os alunos/diferenciação	13
						Inexistência de alterações na aula	6
			Acompanhamento constante e maior atenção ao aluno com NEE	9			
			Adequações na avaliação em geral	15	11,2 %	Adequações da avaliação às competências do aluno	9
						Valorização do cumprimento dos objetivos alcançados	4
						Critérios de avaliação diferentes	2
			Adequações nos instrumentos de avaliação	38	28,4 %	Simplificação de questões	12
						Eliminação de questões	3
Adequação do tempo de realização dos testes, fichas e trabalhos	2						
Maior cotação nas questões mais simples e menor nas mais complexas	5						
Mesmo teste com cotação diferente	6						

						Testes diferentes com critérios de correção adequados ao aluno	3
						Testes com a mesma estrutura dos exames	5
						Critérios de correção iguais aos do exame	1
						Inexistência de adequações	1
			Realização de exame a nível de escola por alunos com AC	13	9,7%	Realização de exames a nível de escola por todos os alunos com NEE	1
						Realização de exame a nível de escola pelos alunos com AC	7
						Realização de exame a nível de escola ou a nível nacional de acordo com competências do aluno	5
Total	285						

ANEXO VIII

DOCUMENTO NORMALIZADO DE ADEQUAÇÕES CURRICULARES

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DO _____

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

FICHA DE ADEQUAÇÕES CURRICULARES INDIVIDUAIS 2º - 3º CICLO E SECUNDÁRIO

(Decreto-Lei nº 3/2008, artº 16º ponto 2 alínea b)

(1 .Entende -se por adequações curriculares individuais aquelas que, mediante o parecer do conselho de docentes ou conselho de turma, conforme o nível de educação e ensino, se considere que têm como padrão o currículo comum, (...)no ensino básico as que não põem em causa a aquisição das competências terminais de ciclo e, no ensino secundário, as que não põem em causa as competências essenciais das disciplinas.)

Nome do Aluno: _____ Ano: ____ Turma: ____ Nº: ____ Disciplina: _____

TEMAS/ CONTEÚDOS	METAS/ OBJETIVOS GERAIS	COMPETÊNCIAS/OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Data: _____

O professor: _____

ANEXO IX

ADEQUAÇÕES NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO

(Artigos 16º e 20º do Decreto-Lei 3/2008)

Aluno com necessidades educativas especiais de acordo com o decreto-lei 3 /2008

ALUNO: _____ ANO/TURMA _____ N.º: _____

DISCIPLINA: _____ PROFESSOR: _____

Art.º 20.º - Adequações no processo de avaliação nas disciplinas em que as medidas seguintes se justifiquem:		
a) Tipo de prova ou instrumento de avaliação	Mais curtos ou resposta múltipla	
	Com mais tempo para a sua realização	
	Caracteres ampliados (Tamanho.....) e (Tipo)	
	Cotação diferenciada das questões dos testes	
b) Forma ou meio de expressão do aluno	Oral	
	Escrita	
	Desvalorizar os erros ortográficos	
	Adequar os trabalhos de casa às necessidades do aluno	
	Proporcionar momentos, individualizados, de ensino aprendizagem	
	Proporcionar momentos de avaliação quando o aluno, justificadamente falta	
	Atividades diferenciadas na sala de aula	
	Fichas de trabalho específicas para o aluno	
c) Periodicidade	Valorização dos processos aquisitivos	
	No final de cada período ou quando os intervenientes entenderem necessário	
d) Duração	Tolerância (minutos)	
e) Local de execução	Sala	
	Outro espaço adequado	
f) Outras medidas		

O (A) PROFESSOR (a) : _____ Data: _____ / _____ / _____

OBSERVAÇÕES: Adequações no processo de Avaliação, DL n.º 3/08 de 7/01, Art.º20.º

- 1- As adequações podem consistir na alteração do tipo de provas, dos instrumentos de avaliação * e certificação, bem como das condições de avaliação, no que respeita, entre outros aspectos, às formas e meios de comunicação e periodicidade, duração e local da mesma.
 - *Tipo de prova ou instrumentos de avaliação: (testes escritos ou orais, trabalhos de grupo, fichas de trabalhos individuais a realizar na escola ou em casa, participação, empenho, interesse, tolerância, respeito e capacidade de diálogo, assiduidade, pontualidade, capacidade/opportunidade de intervenção, relação com os colegas, professores e funcionários, provas objetivas e de resposta curta, respostas de escolha múltipla, distribuir o conteúdo de avaliação por um maior número de provas...).
 - Forma ou meio de expressão do aluno: (valorizar as áreas fortes, ex. Maior incidência na oralidade, utilização de Internet, videoconferência, Correio electrónico, MSN (Messenger), SMS (Telemóvel), autoavaliação (...)).
- 2 - Os alunos com Currículo Específico Individual (CEI) não estão sujeitos ao regime de transição de ano escolar nem ao processo de avaliação característico do regime educativo comum, ficando sujeitos aos critérios específicos de avaliação definidos no PEI.

