



INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

Adequações Curriculares para os alunos com Necessidades Educativas Especiais no 1º Ciclo do Ensino Básico: Um Estudo Exploratório em três concelhos de Lisboa e de Vale do Tejo

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

MARIA DE FÁTIMA FARINHA SILVA

2014



INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

Adequações Curriculares para os alunos com Necessidades Educativas Especiais no 1º Ciclo do Ensino Básico: Um Estudo Exploratório em três concelhos de Lisboa e de Vale do Tejo

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

Orientação da Professora Doutora TERESA LEITE

Coorientação da Professora Doutora MARINA FUERTES

MARIA DE FÁTIMA FARINHA SILVA

2014

AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho de investigação resulta de uma grande vontade de aprofundar conhecimentos sobre as práticas educativas para alunos com necessidades educativas especiais.

A todas as pessoas envolvidas em geral e a algumas delas em particular dirijo os meus agradecimentos pela conclusão da presente dissertação. Sem a colaboração de todos não seria possível a conclusão desta tese.

À Professora Doutora Teresa Leite, orientadora deste estudo, pelo seu profissionalismo, apoio e compreensão e à Professora Doutora Marina Fuertes, coorientadora desta tese, agradeço pela sua disponibilidade, incentivo e colaboração.

Às Direções dos Agrupamentos de Escolas onde realizei este trabalho por me terem facilitado bastante o meu trabalho de “campo”.

Aos meus amigos que me acompanharam ao longo da realização desta dissertação e com quem partilhei as minhas alegrias e tristezas, por me saberem escutar e por me apoiarem sempre que eu perdia a força, especialmente à Professora Doutora Natália Constâncio e à Professora Maria Eugénia Igreja. À Teresa Branco por toda a ajuda, atenção e confiança no meu trabalho.

Aos meus pais, marido e filhos um grande obrigada pela educação, força e por todo o amor, fazendo de mim aquilo que sou hoje.

Por último, e de forma a não me esquecer de ninguém, quero agradecer a todos aqueles que, de uma forma ou de outra, eu importunei com as minhas dúvidas e incertezas contribuindo assim, para a realização deste trabalho que rapidamente se tornou no meu grande projeto de vida.

RESUMO

O princípio fundamental da escola inclusiva consiste em que **todos** os alunos **aprendam juntos**, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. (Declaração de Salamanca, 1994). Para o efeito, algumas crianças necessitam de adequações curriculares para conseguirem alcançar as metas finais de ciclo estabelecidas a nível nacional.

O presente estudo foi realizado com o intuito de conhecer a representação de docentes do primeiro ciclo sobre a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente e sobre as concepções e práticas de elaboração de adequação curricular para responder às necessidades específicas desses alunos.

Para o efeito, aplicámos um questionário a 66 professores do primeiro ciclo do ensino básico tendo sido concebido a partir da análise de conteúdo de três entrevistas e, posteriormente, pré-testado.

Em traços gerais, podemos referir que a elaboração de adequações curriculares surge tendencialmente definida como forma de acesso ao currículo comum e tendo por referência o ritmo de aprendizagem das crianças. Na sua conceção e operacionalização, há docentes que dão especial importância aos processos de simplificação e redução curricular em detrimento da definição de percursos diferenciados para acesso às metas comuns. A maioria dos docentes não assume efetivamente a responsabilidade da elaboração do PEI que a legislação lhes atribui, considerando que esta tarefa deverá ser desenvolvida pelo docente de educação especial. Os principais problemas dos docentes no que concerne à inclusão de alunos com NEE relacionam-se com as formas de gestão e com o desconhecimento sobre os processos de realização de adequações curriculares.

Os resultados permitem também concluir que é necessário mais tempo para apoio individualizado do professor de Educação Especial ao aluno com NEE dentro da sala de aula, mais tempo para o trabalho colaborativo entre os docentes e ainda formação contínua sobre NEE.

Palavras-Chave: Educação Especial, Inclusão, Adequações Curriculares

ABSTRACT

The fundamental principle of inclusive education consists in **all children learning together**, as much as possible, regardless of their difficulties and differences (Salamanca Statement, 1994). Some children need the curriculum adequacies in order to be able to meet the final learning aims established nationwide.

The current study was carried out to see the way primary school teachers perceive the inclusion of pupils with lifelong special needs as well as understand their conceptions and practices in the curriculum adjustment process required to meet those pupils' needs.

We have asked 66 primary school teachers to respond to a pre-tested questionnaire created after the content analysis of three interviews.

We can broadly say that the elaboration of adjustments in the curriculum is usually defined as a way of accessing the common curriculum, having as reference the children's own learning rhythms. In the conception and operationalization process, some teachers give special importance to simplification and reduction adjustments in detriment of the definition of differentiated paths to meet the common learning goals. Most teachers do not effectively assume the responsibility conferred upon them by law in what respects the elaboration of the Individualized Educational Program. They consider it to be part of the special needs teacher's tasks. The main problems revealed by the teachers in what concerns to the inclusion of pupils with special needs are related to organizational matters and to the lack of knowledge about the curriculum adjustments making process.

The results of our study also allow us to conclude that more time is needed to provide children with individualized tutoring by the special needs teacher inside the classroom and more time is also needed for collaborative work among the teachers. There is, too, the need for more lifelong training courses in the Special Needs area.

Key Words: Education; Inclusion; Curriculum Adjustments

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS

RESUMO

ABSTRACT

INTRODUÇÃO..... 1

I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO 4

1. Da Integração à Inclusão de Alunos com NEE..... 4

1.1. O conceito de necessidades educativas especiais e a integração..... 4

1.2. A escola inclusiva..... 7

1.3. Adequações Curriculares e Currículos Específicos Individuais..... 13

2. O atendimento às NEE em Portugal 17

II – PROBLEMÁTICA E OBJETIVO DE ESTUDO

1. Formulação do problema29

2. Objetivos e plano do estudo..... 30

3. Técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados 32

3.1 Entrevista 32

3.2 Análise de conteúdo..... 33

3.3 Questionários..... 34

3.4. Análise Estatística..... 36

4. Participantes do estudo..... 36

III – APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS 41

1.Resultados das Entrevistas..... 41

2.Resultados dos Questionários 48

2.1.Análise descritiva 50

2.2.Estudo Correlacional 59

2.3.Estudo da relação entre os fatores demográficos e as respostas
dos professores 69

IV - DISCUSSÃO DOS RESULTADOS..... 70

CONSIDERAÇÕES FINAIS	82
BIBLIOGRAFIA.....	87
NORMATIVOS.....	93
ANEXOS.....	94

ABREVIATURAS

AC	Adaptações Curriculares/Adequações Curriculares
AC	Análise de Conteúdo
1º CEB	Primeiro Ciclo do Ensino Básico
CEI	Currículo Específico Individual
CIF	Classificação Internacional de Funcionalidade
CNE	Conselho Nacional de Educação
DL	Decreto-Lei
DEE	Docente de Educação Especial
EB	Ensino Básico
EE	Educação Especial
EI	Educação Inclusiva
ER	Ensino Regular
Fq/UR	Frequência de Unidades de Registo
LBSE	Lei de Bases do Sistema Educativo
NEE	Necessidades Educativas Especiais
NEEcp	Necessidades Educativas Especiais de carácter permanente
OMS	Organização Mundial de Saúde
PCA	Projeto Curricular de Agrupamento
PCT	Projeto Curricular de Turma
PIT	Programa Individual de Transição
PTT	Professor Titular de Turma
PEI	Programa Educativo Individual
SPO	Serviço de Psicologia e Orientação
SPSS	Statistical Product and Service Solutions
UR	Unidades de Registo
UR/T	Unidades de Registo por Temas
UR/Cat	Unidades de Registo por Categorias

Índice de Figuras

Figura 1 - Plano do Estudo	31
----------------------------------	----

Índice de Quadros

Quadro 1 - Dados socioprofissionais das docentes entrevistadas.....	37
Quadro 2 - Idade dos inquiridos	38
Quadro 3 - Temas, Categorias e Subcategorias da Análise de Conteúdo.....	41
Quadro 4 - Estatística descritiva das pontuações atribuídas pelos professores no grupo de questões relativas à escola inclusiva	51
Quadro 5 - Estatística descritiva das pontuações atribuídas pelos professores no grupo de questões sobre os alunos com NEE	52
Quadro 6 - Estatística descritiva das pontuações atribuídas pelos professores no grupo de questões sobre a legislação para o atendimento de alunos com NEE	53
Quadro 7 - Estatística descritiva das pontuações atribuídas pelos professores no grupo de questões sobre a elaboração do PEI	54
Quadro 8 - Estatística descritiva das pontuações atribuídas pelos professores no grupo de questões sobre as adequações curriculares	55
Quadro 9 - Estatística descritiva das pontuações atribuídas pelos professores no grupo de questões sobre Currículo Específico Individual.....	56
Quadro 10 - Estatística descritiva das pontuações atribuídas pelos professores no grupo de questões sobre a inclusão de alunos com NEE em sala de aula	57
Quadro 11 - Estatística descritiva das pontuações atribuídas pelos professores no grupo de questões sobre os obstáculos à inclusão de alunos com NEE.....	58
Quadro 12 - Estatística descritiva das pontuações atribuídas pelos professores no grupo de questões sobre a melhoria das práticas inclusivas.....	59

Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Habilitações Literárias	38
Gráfico 2 - Formação Contínua em NEE.....	39
Gráfico 3 - Tempo de serviço.....	39
Gráfico 4 - Número de alunos com NEE	40

“O desafio com que se confronta a escola inclusiva é o de ser capaz de desenvolver uma pedagogia centrada na criança, susceptível de educar com sucesso todas as crianças, incluindo as que apresentam graves incapacidades. O mérito destas escolas não consiste somente no facto de serem capazes de proporcionar uma educação de qualidade a todas as crianças; a sua existência constitui um passo crucial na ajuda da modificação das atitudes discriminatórias e na criação de sociedades acolhedoras e inclusivas.”

Declaração de Salamanca (1994, p.6)

INTRODUÇÃO

“Escola inclusiva é uma escola onde se celebra a diversidade, encarando-a como uma riqueza e não como algo a evitar, em que as complementaridades das características de cada um permitem avançar, em vez de serem vistas como ameaçadoras, como um perigo que põe em risco a nossa própria integridade, apenas porque ela é culturalmente diversa da do outro, que temos como parceiro social.” (César, 2003 p.119).

O conceito de necessidades educativas especiais abrange crianças e adolescentes com dificuldade em acompanhar o currículo normal, independentemente dos seus problemas se manifestarem ao nível físico, sensorial, intelectual ou emocional (Correia, 1999). Nestes casos, a resposta educativa deve ser individualizada de acordo com o problema e as necessidades de aprendizagem de cada aluno.

Alunos com Necessidades Educativas Especiais de carácter permanente, “são aqueles que apresentam limitações significativas ao nível da atividade e 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”. (DL nº3/2008, art. 1º)

A Inclusão destes alunos têm suscitado vivo debate onde coabitam diferentes perspetivas particularmente sobre o conceito de inclusão e integração. Bautista (1997) faz notar que, apesar de um aluno estar colocado a tempo inteiro numa turma regular, pode não estar integrado.

O processo educativo dos alunos acima referidos implica um leque muito grande de docentes, sejam educadores de infância, professores titulares de turma, diretores de turma, todos os professores da turma e docentes de educação especial.

O planeamento e implementação de Adequações Curriculares no processo ensino/aprendizagem dos alunos com Necessidades Educativas Especiais de carácter permanente, tem gerado grandes dificuldades aos docentes envolvidos (como fazer, o que colocar, quem necessita de usufruir ou que áreas disciplinares necessitam de adequações).

Procuramos neste estudo exploratório, conhecer através de questionário o modo como os Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico realizam as Adequações Curriculares, assim como estudar as conceções subjacentes às adequações que realizam. Para a elaboração do questionário realizaram-se entrevistas a 3 professoras. O questionário foi pré-testado e posteriormente entregue a 100 docentes de escolas da região de Lisboa e Vale do Tejo. Foram devolvidos 60 questionários, cujos resultados foram analisados.

Esta dissertação está organizada em 5 capítulos que passamos a descrever:

No capítulo I, apresentamos o enquadramento teórico da dissertação, fazendo uma abordagem geral desde o movimento pela integração até à inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE). Está estruturado em 4 subcapítulos: o conceito de NEE e a integração; a escola inclusiva; adequações curriculares/currículo específico individual e o atendimento às NEE em Portugal.

No capítulo II - Problemática e objetivo do Estudo, apresentamos também alguns subcapítulos, nomeadamente, a definição da problemática, o objetivo e o plano do estudo, referindo de seguida, as técnicas e instrumentos de recolha utilizados e análise de dados elaborada.

No capítulo III – Apresentação dos Resultados, começamos por realizar a análise das entrevistas, que nos permitiu chegar aos temas, categorias, subcategorias e indicadores, para posteriormente realizarmos o quadro síntese.

De seguida, apresentámos os resultados dos questionários em 3 fases: a análise descritiva das opiniões dos entrevistados em média, frequência e percentagem; a correlação dos itens aferindo as tendências de resposta (associações de opiniões) e a relação entre os fatores demográficos (género, idade e anos de serviço dos professores).

No IV capítulo, Discussão dos resultados, confrontamos os resultados á luz da investigação e literatura científica nesta área.

No último capítulo, apresentamos as considerações finais do trabalho, seguidas da bibliografia e anexos (guião de entrevista, transcrição das entrevistas, quadro com as diferentes categorias abordadas na respetiva análise de conteúdo, entre outros).

I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. Da Integração à Inclusão de Alunos com NEE

1.1 O conceito de necessidades educativas especiais e a integração

O conceito de necessidades educativas especiais começa a ser utilizado no final dos anos 70 e representa um marco decisivo na forma de equacionar a criança diferente e os problemas na aprendizagem. Em 1978, a Secretaria de Estado da Educação e da Ciência do Reino Unido publica o *Relatório Warnock*, onde surge pela primeira vez o termo – **Necessidades Educativas Especiais** (NEE).

Este relatório apurou que uma em cada cinco crianças é suscetível de ter necessidades educativas especiais durante o seu percurso escolar, não significando que essas necessidades sejam permanentes. Deste modo, o *Warnock Report* sustenta que, durante o seu percurso escolar, num determinado período de tempo, resultante de uma variedade de causas, qualquer criança poderá ter necessidades educativas especiais.

Assim, segundo o *Warnock Report* (1978), as necessidades educativas especiais (“special educational needs”) são aquelas que exigem, por parte da escola:

- “(I) o fornecimento de meios especiais de acesso ao currículo através de equipamentos especiais, equipamentos ou recursos, a modificação do ambiente físico ou técnicas de ensino especializado;
- (II) a elaboração de um currículo especial ou adaptado;
- (III) a particular atenção à estrutura social e ao clima emocional onde se processa a educação” (Warnock Report, 1978, § 3.17-18).

Como podemos constatar pelas asserções supramencionadas, o *Warnock Report* destaca a importância do papel da escola na resposta às necessidades educativas especiais dos alunos. Este documento parte do princípio da normalização, o qual prevê que o aluno com necessidades educativas especiais possa desenvolver o seu processo educativo, num ambiente o menos restrito e o mais normalizado possível

(Warnock, 1978; Bautista, 1997; Correia, 1999; Lima-Rodrigues, 2006). A “normalização”, segundo Bautista (1997), “implica, de uma perspetiva pedagógica, o princípio de individualização, de tal modo que o atendimento educativo a dar aos alunos se ajustará às características e particularidades de cada um deles”. (p.26)

Desta forma, e de acordo com os estudos efetuados, considera-se que o meio mais relevante e pertinente para atingir a normalização consiste na integração das crianças e dos jovens deficientes no âmbito das estruturas regulares de ensino. O *Warnock Report* refere-se ao conceito de integração como constituindo um termo cuja significação é mais lata que educar, conjuntamente, as crianças deficientes e as não deficientes; sustenta pois, que as crianças com deficiência têm direito à vida familiar, escolar e social, devendo a pessoa com deficiência ser considerada como um membro integrante da comunidade, participando, de todas as formas, na vida quotidiana.

Perspetiva-se assim, que a criança com deficiência ou com dificuldades significativas possa, igualmente, participar nas atividades, com outras crianças, visando a sua aceitação como membro de pleno direito da comunidade escolar por alunos, professores e outros agentes educativos. O *Warnock Report* (1978) manifesta, explicitamente, que nenhuma criança com deficiência deve ser enviada para uma escola especial, quando pode receber educação numa escola regular. É, portanto à escola regular, que este desafio se coloca com maior intensidade.

Na esteira do que está consignado no supracitado relatório, considera-se que a integração destas crianças e jovens na escola regular potenciará uma efetiva valorização das diferenças humanas. Tal facto não significa, porém, eliminá-las, mas aceitá-las, procurando desenvolver, ao máximo, as capacidades dessas crianças e jovens, colocando ao alcance de todos as mesmas oportunidades, mas, para que tal ocorra, é necessária uma reorganização dos serviços de atendimento, nomeadamente os educativos.

O *Warnock Report* (1978) expõe, ainda, uma preocupação com a transição para a vida adulta dos alunos com deficiência, salientando a necessidade de um apoio especializado, nesta fase. O citado relatório declara que todos os jovens – com ou sem deficiência – têm o seu lugar na sociedade, podendo vir a desempenhar uma função com o apoio de outrem ou sem qualquer tipo de ajuda. No entanto, apesar da

defesa do princípio da normalização, no relatório mencionado surgem situações distintas e várias, em que se considera ser necessária a existência de escolas especiais, particularmente para os seguintes três grupos de crianças:

- (I) Crianças com deficiências físicas graves, sensoriais ou intelectuais, que necessitem de instalações especiais e de métodos de ensino específicos;
 - (II) Crianças com graves distúrbios emocionais ou comportamentais, que têm grande dificuldade em estabelecer relações com outras pessoas ou cujo comportamento seja tão extremo e imprevisível que provoque graves perturbações numa escola normal, inibindo o progresso das outras crianças.
 - (III) Crianças que, apesar de terem deficiências menos graves, e apesar do apoio que lhes é prestado pela educação especial na escola regular, têm maior probabilidade de prosperar no ambiente educacional de uma escola especial.
- (p.96)

Estes três grupos indicam amplamente as crianças que tinham necessidade de frequentar a escola especial, nem que fosse por um curto período de tempo. Alguns deles podem, depois da ajuda intensiva da escola especial, ser capazes de continuar a sua educação numa escola comum. Outros poderão necessitar de frequentar uma escola especial para o resto da sua vida escolar.

Como foi referido anteriormente, o *Warnock Report* (1978) distinguia, já, as necessidades educativas especiais de uma criança/jovem em dois tipos: permanentes e temporárias. Para Correia (1999), as necessidades educativas especiais permanentes englobam a deficiência mental, dificuldades de aprendizagem, perturbações emocionais, problemas motores, problemas de comunicação, deficiência visual e auditiva, multideficiência, os cegos-surdos, traumatismos cranianos e o autismo, entre outros. Para o mesmo autor, as necessidades educativas especiais temporárias podem ser divididas em dois tipos: as necessidades derivadas de problemas ligeiros ao nível do desenvolvimento (motor, percetivo, linguístico e socioemocional) e as necessidades derivadas de problemas ligeiros relacionados com dificuldades na aquisição da leitura, da escrita e do cálculo.

Como referimos antes, Bautista (1997) faz, contudo, notar que, apesar de um aluno estar colocado a tempo inteiro numa turma regular, pode não estar integrado. Na sua

ótica, para que se verifique uma integração efetiva é imprescindível a participação do discente em atividades conjuntas.

Por isso, a resposta educativa deve ser a mais apropriada possível para a sua problemática, respeitando os diferentes ritmos de aprendizagem de cada aluno.

1.2. A escola inclusiva

A perspetiva inclusiva resulta da reflexão e das críticas que foram sendo feitas às formas de integração escolar então desenvolvidas, através das quais uma parte considerável dos alunos não conseguia obter resposta adequada nas escolas regulares. Com efeito, a evolução social, cultural e política das últimas décadas do século XX fez sobressair, de forma muito evidente, que a colocação (física) de um aluno com necessidades educativas especiais numa turma regular não era garantia do seu sucesso educativo (Bautista, 1997; Correia, 1999).

Em 1994, a UNESCO organiza a Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais na qual é aprovada a *Declaração de Salamanca*. Esta declaração reflete o consenso mundial obtido durante a conferência sobre os princípios, a política e a prática da educação das crianças e jovens com necessidades educativas especiais, defendendo a abordagem da educação inclusiva, de forma a capacitar a escola para atender todas as crianças.

Nas suas recomendações, esta declaração vem reafirmar o direito de todos à educação, independentemente das suas diferenças. O conceito da criação de “escolas para todos”, presente nesta declaração auspicia a existência de “instituições que incluam todas as pessoas, aceitem as diferenças, apoiem a aprendizagem e respondam às necessidades individuais” (*Declaração de Salamanca*, 1994: III).

O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em que todos os alunos aprendam juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas diversificadas, da utilização de recursos apropriados e de uma efetiva cooperação

com as respetivas comunidades. É, portanto, necessário um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola (*Declaração de Salamanca*, 1994; pp.11-12).

O conceito de *inclusão* não se confunde com o conceito de *integração*, uma vez que, na primeira, se assume que a heterogeneidade entre os alunos é um fator positivo, permitindo o desenvolvimento de comunidades escolares mais ricas. Nas escolas regulares, o aluno com NEE deve receber todos os serviços adequados às suas características e às necessidades específicas (Correia, 2003). As parcerias com instituições especializadas e os recursos da comunidade são, por isso, indispensáveis, neste processo.

A escola inclusiva implica que todos os alunos integrados beneficiem de programas educativos adequados, estimulantes e adaptados às suas capacidades e necessidades. É importante fornecer o apoio e a assistência de que os alunos necessitam para serem bem-sucedidos no processo de integração. Podemos dizer que uma escola inclusiva é um local onde todos têm lugar, sendo aceites e apoiados pelos colegas e outros membros da comunidade escolar, ao mesmo tempo que têm as suas necessidades educativas satisfeitas (Stainback e Stainback, 1990;p.3).

Nesta perspetiva, a inclusão engloba todos os alunos diferentes e não apenas os que têm NEE. Por outro lado, a inclusão é um processo que se desenrola ao longo da vida de um indivíduo, e que tem como objetivo a melhoria da sua qualidade de vida. Conforme refere a *Declaração de Salamanca*:

(...) “existe o consenso crescente de que as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ser incluídos nas estruturas educativas destinadas à maioria das crianças, o que conduziu ao conceito da escola inclusiva. O desafio com que se confronta esta escola inclusiva é o de ser capaz de desenvolver uma pedagogia centrada nas crianças, suscetível de as educar a todas com sucesso, incluindo as que apresentam graves incapacidades. O mérito destas escolas não consiste somente no facto de serem capazes de proporcionar uma educação de qualidade a todas as crianças; a sua existência constitui um passo crucial na ajuda da modificação das atitudes discriminatórias e na

criação de sociedades acolhedoras e inclusivas. É imperativo que haja uma mudança na perspetiva social, pois, há já muito tempo, que as pessoas com deficiência têm sido marcadas por uma sociedade incapacitante que acentua mais os seus limites do que as suas potencialidades.” (p.16).

Neste sentido, a escola inclusiva insere-se numa sociedade que deverá reger-se, também ela, pelo princípio da inclusão.

O movimento pela escola inclusiva defende uma pedagogia centrada nas crianças, sendo a instituição escolar responsável por educar todas as crianças, mesmo aquelas que denotem maiores incapacidades. Assim, as escolas especiais, ou as turmas especiais, dentro de uma escola, são consideradas como medidas excecionais de recurso, a utilizar somente depois de se ter demonstrado que a turma regular não satisfaz as necessidades do aluno (*Declaração de Salamanca*, 1994; Bautista, 1997).

“A Educação Inclusiva é uma conceção educativa que promove a cooperação, a aprendizagem conjunta e sem barreiras de todos os alunos.” (Rodrigues, 2006; p.16) e, segundo Correia (1999; 2001, citado por Rodrigues: 2007), está relacionada com os conceitos de diversidade educacional e diferenciação pedagógica, enquanto princípios de discriminação positiva, como forma de dar a todos os alunos igualdade de oportunidades no sucesso educativo. De acordo com Rodrigues (2001), urge que a escola passe de um modelo de intervenção, centrado na criança diferente, para um modelo de intervenção, centrado no currículo. A preocupação do professor deve centrar-se na classe, no conjunto. No entender de Correia (1999; citado por Afonso, 2005) “ à escola inclusiva devíamos chamar-lhe simplesmente escola ou talvez para se compreender a sua coevidade, designá-la por escola contemporânea”. (p.55)

Como refere Ainscow (1995), a inclusão reflete a evolução do pensamento na área das necessidades educativas especiais. Segundo alguns autores, a inclusão surge como uma evolução do conceito e das práticas de integração, enquanto para outros a inclusão implica uma rutura com os valores e as práticas anteriores. Assim, Bautista (1997), referindo-se ainda à integração, considera que apenas existe um tipo de integração escolar, aquela em que é a escola que se adapta às características da criança com necessidades educativas especiais, não sendo suficiente a partilha do mesmo espaço, rejeitando, assim, uma integração puramente física e funcional. Neste

sentido, é possível afirmar que a perspetiva deste autor relativamente à integração corresponde à perspetiva da escola inclusiva, tal como é defendida na *Declaração de Salamanca* e, posteriormente, por vários autores. Pelo contrário, Rodrigues (2006) distingue de forma notória, os princípios subjacentes à integração daqueles que orientam a inclusão:

“Afigura-se consensual que a integração pressupõe uma “participação tutelada”, numa estrutura com valores próprios e aos quais o aluno “integrado” se tem de adaptar. Diferentemente, a Educação Inclusiva pressupõe uma participação plena numa estrutura em que os valores e práticas são delineados, tendo em conta todas as características, interesses, objetivos e direitos de todos os participantes no ato educativo.” (Rodrigues, 2006, p.77)

Também Correia (1999, 2001) considera que o princípio da inclusão deve ser flexível, ponderando as características e as necessidades específicas de cada aluno, entendendo que a sua inclusão na turma regular deve ser feita sempre que for possível, devendo receber os serviços educativos adequados às suas especificidades.

Ao analisarmos esta perspetiva inclusiva, facilmente nos apercebemos de que recai sobre a escola uma grande responsabilidade, sobretudo sobre os professores, tendo estes o desafio de refletir sobre as suas práticas pedagógicas e de perspetivar os alunos com dificuldades como potencialmente capazes (Correia, 1999; Madureira e Leite, 2003; Santos, 2007), desenvolvendo práticas direcionadas para a sua inclusão, as quais envolvem, ainda, a colaboração com a família e com a comunidade (Ladeira e Amaral, 1999; Santos, 2007).

À escola compete dar resposta a todos os alunos, o que significa que deve atender às diferenças individuais dos alunos que a frequentam. O conceito que tem vindo a ser analisado engloba as dificuldades que cada aluno pode apresentar, durante o seu percurso. Esta situação vem acentuar a “natureza relativa do conceito de necessidades educativas especiais”. É, por isso, decisivo o papel do professor na identificação das necessidades educativas especiais (Madureira & Leite, 2003).

Sobre a população com necessidades educativas especiais, o relatório da *Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais*, de que Portugal também é membro, refere que, em 2003, em vários países, “... havia contextos e pontos de vista diferentes sobre inclusão” (Watkins, 2007). Independentemente de algumas divergências existentes nesta matéria, é possível eleger alguns princípios coincidentes nas políticas educativas sobre educação inclusiva, dos diversos países membros. Estes princípios relacionam-se com a igualdade de oportunidades de todos os alunos, incluindo aqueles que apresentam maior vulnerabilidade, e com a necessidade de formação dos professores que têm ao seu encargo estes alunos, não esquecendo a eliminação de barreiras, de natureza física ou relacional. Esta filosofia da educação não é aceite da mesma forma por todos os atores educativos. Há, de facto, atores educativos com atitudes muito reticentes, relativamente à eficácia de uma escola estruturada com estes princípios. Certos professores interrogam-se sobre a qualidade e a eficácia das aulas em que o docente tem de encontrar uma resposta para tão vasto leque de dificuldades e de necessidades (Rodrigues, s/d).

Sobre a problemática da inclusão, podemos afirmar que a diversidade de alunos que hoje se encontram na Escola constitui, similarmemente, o retrato das sociedades atuais, compostas por alunos de várias proveniências e diferentes grupos sociais. À Escola é, hoje, exigido que proporcione uma educação de qualidade para todos. Nesta linha de ideias, Rodrigues (2007;pp. 9-12) reafirma que a escola tem a responsabilidade de não só trabalhar com os alunos tidos como “ideais”, mas também com os que não correspondem a esse ideal de perfeição, sendo responsabilidade da escola e da sociedade respeitar e trabalhar com as diferenças de cada um. Com efeito, a sala de aula deve ser vista não apenas como um espaço onde se realizam as aprendizagens académicas mas também como uma estrutura social. Pretende-se, assim, que a aprendizagem não seja apenas feita com ajuda do professor, mas também no grupo de pares (Ladeira e Amaral, 1999; Omote, 2006; Rodrigues, 2007), no contexto ao qual pertence cada criança ou jovem, a educar. Nesta contextualização, deve valorizar-se os saberes e as experiências de todos, numa perspetiva ecológica de desenvolvimento. A abordagem ecológica (Bronfenbrenner, 1996) defende a análise da participação da pessoa, focalizada no maior número possível de ambientes naturais e em contacto com diferentes pessoas.

Globalmente, o sentido das afirmações dos autores supracitados vai ao encontro de uma alteração na escola enquanto instituição, assim como das mentalidades/attitudes de toda a comunidade educativa, sendo necessário criar condições e recursos adequados a cada situação. Compete à escola inclusiva providenciar a planificação adequada à correta inclusão do aluno com necessidades educativas na escola e na sala de aula, permitindo a comunicação entre pais, aluno, professor e comunidade. A escola deve, também, incentivar a formação contínua aos professores do ensino regular, de educação especial, ou de outros técnicos. A família assume igualmente responsabilidades, nomeadamente no âmbito do trabalho conjunto com a escola. Esta relação favorece o desenvolvimento do seu educando, tendo em conta a sua programação individual, permitindo, assim, a perfeita inclusão do aluno, não apenas na escola, mas também na comunidade (Correia, 1999; Santos, 2007). Por sua vez, a comunidade é responsável por estabelecer a interligação entre os seus serviços e a escola, que deve estar aberta à comunidade (Correia, 1999; Santos, 2007).

Pelo exposto, verificamos que o conceito de inclusão, quer no domínio educativo, quer no social, alterou, consideravelmente, o modo de entender o lugar das crianças com deficiência, implicando uma profunda alteração de perspetiva no que respeita às mudanças contextuais necessárias. É, assim relevante a utilização de serviços diversificados, bem como a existência de ambientes variados onde a criança possa ser inserida.

Por outro lado, a colocação da criança na sala do grupo de crianças do ensino regular pressupõe adaptações: dos espaços, dos métodos pedagógicos e de avaliação, bem como a existência de serviços especializados que possam dar uma resposta adequada às necessidades da criança com deficiência. Na escola inclusiva, todos os alunos estão ali para aprender, participando nas atividades do pequeno e do grande grupo. Está inerente à perspetiva inclusiva o sentimento de pertença à escola e ao grupo, de tal maneira que a criança/ jovem sinta que pertence à escola e que a instituição escolar se sinta responsável pelo seu aluno (Rodrigues, 2003).

Os contextos inclusivos são, por isso, cruciais, não devendo apenas passar pelas escolas, mas também pelos restantes sistemas em que a criança vive. Se a inclusão for apenas escolar, poderá existir exclusão, noutros contextos. Só teremos uma sociedade inclusiva se os seus espaços e lugares de interação, ao longo do

crescimento e da vida da criança com deficiência, forem verdadeiramente inclusivos.

Por seu lado, numa perspetiva de escola inclusiva, também a Educação Especial passou a ter por objetivo apoiar a inclusão educativa e social das crianças e jovens, procurando garantir o acesso e o sucesso educativo, a autonomia e a estabilidade emocional. Cabe-lhe, do mesmo modo, a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação e o prosseguimento de estudos, ou uma adequada preparação para a vida profissional e para uma transição da escola para o emprego, de crianças e jovens com necessidades educativas especiais de carácter permanente. Neste sentido, a Educação Especial é, hoje, entendida como o conjunto de recursos e medidas para apoiar a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais nas estruturas regulares de ensino (Bautista, 1997).

1.3 Adequações Curriculares e Currículos Específicos Individuais

O modelo de Escola Inclusiva trouxe uma nova visão de Escola, na qual se promove, nas classes regulares, a inserção dos alunos com necessidades educativas especiais moderadas, conferindo a **todos** os alunos a oportunidade de **todos** aprenderem juntos. Como vimos anteriormente, assiste-se, atualmente, à evolução dos paradigmas conceptuais e dos modelos de política educativa face às pessoas com deficiência e incapacidade. No entanto, apesar dos estudos que têm vindo a ser desenvolvidos desde o tempo de Durkheim, a escola continua voltada para os *alunos-tipo*, que obtêm aproveitamento escolar e revelam um comportamento considerado ideal. Tal como refere Cortesão (1999), “a escola e a educação funcionam habitualmente para o *aluno-tipo*, o tal “cliente ideal”, pelo que a presença e a participação de grupos com comportamentos diferentes é, por vezes, muito perturbadora do seu funcionamento”. (p.4)

No processo de inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais, o acesso ao currículo é uma condição fundamental. Como anunciava o *Warnock Report* (1978), para que esse acesso se possa efetivar, pode ser necessária a adaptação do currículo ou um currículo especial.

Assim, ao invés de se definir, à partida, um programa individual diferente do das outras crianças, organizado a partir de características consideradas como gerais num

determinado tipo de problemática ou deficiência e que se mantinha mais ou menos inalterável durante toda a vida escolar do aluno, hoje, considera-se que o currículo é flexível e alterável, permitindo delinear diferentes caminhos, de acordo com as características dos alunos.

Como salientam Manjón, Gil e Garrido (1997) “(...)o currículo perde o seu caráter quase sagrado, de cultura imutável e definida *a priori*, que deve ser preservada e transmitida de uma maneira fiel a ela mesma”.(p.61)

Por sua vez, Pacheco (1996) afirma que 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.” (p.68) Neste sentido, para além das decisões que são tomadas a nível central, no contexto político-administrativo, é necessário que as escolas e os professores, a nível local, tomem decisões curriculares que favoreçam o acesso ao currículo da população concreta que frequenta uma dada escola, uma determinada turma.

As decisões para adequar o currículo comum às características da população escolar de um dado contexto constituem, já, um processo de adequação, expresso nos projetos curriculares de escola e de turma. No entanto, para responder às necessidades educativas especiais de alguns alunos, é necessário ir mais longe e definir percursos curriculares com um maior grau de individualização. Assim, de acordo com Leite (2011), é possível considerar que a diferenciação curricular para resposta aos alunos com necessidades educativas especiais constitui o último passo numa cadeia de adequações. Como refere a mesma autora (2011), estas podem corresponder:

- “ – à conceptualização e planeamento de formas específicas pelas quais determinados alunos possam ter acesso ao currículo comum, no contexto da turma – as adequações curriculares (AC):
- à elaboração de um currículo específico individual (CEI), no qual se estabelecem competências, objetivos e conteúdos que, embora se insiram no currículo comum, não correspondem totalmente às

competências essenciais das áreas disciplinares/disciplinas de cada ciclo de escolaridade”. (p.30)

Os dois processos supra apresentados diferem pelo grau de afastamento em relação ao currículo comum: enquanto o primeiro permite alcançar as metas finais de ciclo estabelecidas a nível nacional, o segundo implica a criação de novas metas, mais adequadas às possibilidades e potencialidades das crianças e jovens e que, na maior parte das vezes, incidem no desenvolvimento da autonomia e na preparação funcional para a vida em sociedade. No entanto, como salienta Leite (2011), “não existe uma correspondência linear entre a deficiência ou perturbação do aluno e a opção por uma ou outra destas medidas educativas especiais”. (p.34) Por isso, as decisões quanto ao percurso curricular de cada aluno devem ser tomadas individualmente, de acordo com os resultados da avaliação inicial, e deverão estar sempre em aberto, sendo passíveis de reformulação, ao longo do percurso escolar do aluno.

No que se refere às adequações curriculares, estas podem ocorrer em diferentes aspetos, que vão da organização do espaço à definição de objetivos e critérios de avaliação, passando pelas estratégias e atividades de aprendizagem. No entanto, Leite (2011) refere que:

“A decisão sobre os elementos curriculares a alterar não é despicienda, uma vez que diferenciar estratégias e atividades não altera significativamente o projeto curricular de turma e, no quadro de uma pedagogia diferenciada, não altera sequer o funcionamento da turma; pelo contrário, diferenciar objetivos constitui uma alteração mais profunda, com implicações em todos os outros elementos curriculares (...)”. (p.36)

Tomlinson (2008) propõe a diversificação dos processos desenvolvidos em sala de aula, numa perspetiva de diferenciação pedagógica, preconizando atividades em grupo-turma (introdução de conceitos, sínteses, exploração de relações entre conceitos), atividades em pequeno grupo (leituras orientadas, pesquisas, produção), atividades individuais (prática e treino de procedimentos, estudo autónomo) e reuniões entre alunos e professores (avaliação e *feedback*).

Quanto à adequação de objetivos e de conteúdos, poderá corresponder a alterações na priorização e na sequencialização, na substituição de alguns conteúdos e objetivos por outros, na introdução de novos objetivos e, em última instância, na eliminação daqueles que se mostrem impossíveis de alcançar.

No que se refere aos currículos especiais ou específicos, estes preveem alterações significativas no currículo comum que se podem traduzir, nomeadamente:

- na priorização de áreas curriculares ou determinados conteúdos em detrimento de outros;
- na eliminação de objetivos e conteúdos;
- na introdução de conteúdos e objetivos complementares referentes a aspetos bastante específicos (i.e. comunicação não verbal; utilização de tecnologias de apoio no âmbito da comunicação, mobilidade, acessibilidades);
- na eliminação de áreas curriculares.

É o nível de funcionalidade do aluno que vai determinar o tipo de modificações a realizar no currículo. Estas devem corresponder às necessidades mais específicas do aluno. Este tipo de currículos, assente numa perspetiva curricular funcional, tem por objetivo facilitar o desenvolvimento de competências pessoais e sociais e a autonomia do aluno, aspetos essenciais à sua participação numa variedade de contextos de vida. (Capucha e Pereira, 2008; p.37)

Hoje em dia, a inclusão é assumida nos discursos, no entanto, as práticas nem sempre a evidenciam: “a integração de alunos com *necessidades especiais* ou com *necessidades educativas especiais*, não supõe, por vezes, a participação plena dos mesmos na dinâmica da escola, mas, em certos casos, há uma adaptação destes, criando uma estrutura paralela dentro da instituição” (Rodrigues, *n.d.*).

Para que uma escola possa dar uma resposta eficaz a alunos com NEE, é preciso que ela considere um conjunto de características, das quais se destacam:

“...um sentido de comunidade e responsabilidade, uma liderança crente e eficaz, padrões de qualidade elevados, colaboração e cooperação, mudança de papéis por parte dos educadores, professores e demais profissionais de educação, disponibilidade de serviços, criação de parcerias, designadamente com os pais,

ambientes de aprendizagem flexíveis, estratégias de aprendizagem baseadas na investigação, novas formas de avaliação, desenvolvimento profissional continuado e participação total.” (*Working Forum in Inclusive Schools*, 1994, cit. por Correia, 2003; p.975).

Na perspetiva de Rodrigues (2006), os professores deverão ser encorajados à experimentação, à reflexão crítica, e devem ser-lhes dadas novas oportunidades, de forma a explorarem novas práticas e novas possibilidades de ação.

2. O atendimento às NEE em Portugal

A capacidade de a nossa escola incorporar a diversidade de experiências e de projetos de vida dos alunos e das suas comunidades de pertença passa por profundas transformações ao nível da sua organização e gestão. Torna-se, assim, necessário diversificar as estruturas e os modos de organização, tendo em conta, não só as várias funções que a escola realiza (tempo e lugar de aprendizagem formal, espaço de vida e convívio de crianças e adolescentes, instância de integração normativa, equipamento sociocultural local, etc.), mas também a variedade dos seus membros e dos destinatários do serviço público que ela presta (professores e outros funcionários, alunos e suas famílias e membros da comunidade local e nacional, (Rodrigues, 2003).

Como noutros países, em Portugal inicialmente existia um sistema segregador, no qual as crianças com deficiência encontravam respostas nas escolas de educação especial. Já no final dos anos 70 começa a reconhecer-se que os alunos com NEE conseguiam alcançar sucesso académico nas escolas regulares, pelo menos os que revelavam problemáticas ligeiras, podendo, assim, fazer parte do sistema regular de ensino (Correia, 2003). Também na mesma década, é criado, no Ministério da Educação, o Secretariado do Ensino Especial. De salientar a publicação da *Lei nº 66/79, de 4 de outubro*, que definiu a natureza, o âmbito e os objetivos da Educação Especial. Por sua vez, a *Lei de Bases do Sistema Educativo – Lei nº 46/86, de 14 de outubro*, refere que “a educação escolar deve integrar modalidades especiais, que visam assegurar às crianças com necessidades educativas especiais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e aproveitamento pleno das suas capacidades”

(artº 7º). Afirma-se, também, na *Lei de Bases*, que o Sistema Educativo responde às necessidades decorrentes da realidade social, ao contribuir “para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos” e ao incentivar “a formação de cidadãos livres, autónomos e solidários” (*artigo 2º, nº 4*); afirma-se ainda que o Sistema Educativo se organiza de forma a “contribuir para a realização pessoal e comunitária dos indivíduos, não só pela formação para o sistema de ocupações socialmente úteis, mas ainda pela prática e aprendizagem da utilização criativa dos tempos livres” (*artigo 3º, alínea f*).

Decorrentes da *Lei de Bases*, são publicados vários diplomas que consagram medidas de atuação junto da criança com NEE. Neste sentido, é publicado em 1988 o *Despacho Conj. 38/SEAM/SERE/88*, que cria as “*Equipas de Educação Especial*”, definindo-as como “serviços de educação especial a nível local, que abrangem todo o sistema de educação e ensino não superior”. Também a nível internacional (1982), a Assembleia Geral da ONU tinha adotado o *Programa Mundial de Ação sobre as Pessoas com Deficiência*.

Ao mesmo tempo, surge igualmente em Portugal, o *Decreto-Lei nº 43/89 de 3 de fevereiro*, onde se lê: “(...) desenvolver mecanismos que permitam detetar a tempo dificuldades de base, diferentes ritmos de aprendizagem ou outras necessidades dos alunos que exijam medidas de compensação ou formas de apoio adequadas nos domínios psicológico, pedagógico e socioeducativo”. No mesmo ano, o *Decreto-Lei nº 286/89, de 29 de agosto*, estipula no *artigo 11º* que “o acompanhamento do aluno, a nível individual ou em grupo, ao longo do processo educativo, é garantido pelos serviços de psicologia e orientação escolar.”

Mais tarde, o *Decreto-Lei nº 35/90, de 25 de janeiro*, determina o cumprimento da escolaridade obrigatória para os alunos com necessidades educativas especiais, que se processará em escolas de ensino regular ou em instituições de ensino especial. Também o *Decreto-Lei nº 190/91, de 17 de maio*, cria no âmbito do Ministério da Educação, os Serviços de Psicologia e Orientação (SPO), de acordo com o disposto no *art.º 26.º da Lei de Bases do Sistema Educativo*. Pelo exposto, verificamos que os anos 80 e 90 foram pródigos em legislação no âmbito das necessidades educativas especiais: ao invés de se excluírem dos programas as crianças com problemas, as escolas procuram, agora, a forma mais adequada de incluí-las, oferecendo-lhes apoio

terapêutico, formação vocacional, apoio aos pais, transporte especial e outros serviços diferenciados (Correia, 1997).

A década de 80 e 90, no nosso país, foram marcantes, no que concerne às políticas legislativas no âmbito do ensino especial, sendo, para isso, decisiva a publicação do *Decreto-Lei nº 319/91, de 23 de agosto*, onde se regulamenta o acesso aos ambientes sociais e educativos das classes regulares para os alunos que revelam necessidades educativas. Este Decreto-lei vigorou durante cerca de 20 anos, regulando as medidas de Educação Especial no nosso país até 2008. Neste diploma, a legislação vigente até à data é tida como ultrapassada, considerando que a classificação baseada em decisões do foro médico deve ser substituída pelo conceito de “*alunos com necessidades educativas especiais*”, baseado em critérios pedagógicos. Também aqui é referida a crescente responsabilidade da escola em relação a todos os alunos. Esta lei contém princípios inovadores na legislação portuguesa, provenientes da evolução de conceitos resultantes do desenvolvimento de experiências de integração (Correia, 2003). A regra deverá ser o “acesso dos alunos deficientes ao sistema regular” e a plena inserção socioprofissional e escolar de todas as crianças e jovens, principalmente aquelas que revelem necessidades educativas especiais.

Anos mais tarde, o *Despacho Conjunto nº 105, de 1997* vem reafirmar de forma mais expressiva os princípios fundamentais de direito à educação, direito à igualdade de oportunidades e direito à participação na sociedade. Este despacho estabelece o regime aplicável à prestação de serviços de apoio educativo, de acordo com os princípios consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo, define a noção e o papel do docente de Apoio Educativo e regula a Formação Especializada - a qualificação para o exercício de outras funções educativas obtida pelos docentes pela frequência com aproveitamento de cursos especializados, a que se refere o artigo 33.º da Lei de Bases do Sistema Educativo. Segundo Madureira e Leite (2003), “(...)os docentes de apoio educativo que, nos primeiros tempos de integração dos alunos com necessidades educativas especiais, eram elementos de alguma forma marginais às escolas, onde surgiam apenas duas ou três vezes por semana para dar apoio a determinado aluno, passaram (...) a fazer parte do corpo docente de cada estabelecimento”. (p.133) O facto de este Despacho referir quais as funções específicas, habilitações necessárias destes docentes, assim como a abrangência de todo o seu trabalho direto fez com que estes docentes passassem a ter uma inserção

efetiva e concreta nos estabelecimentos de ensino. Segundo as mesmas autoras, “o professor de apoio constitui, então, o interlocutor privilegiado do professor do ensino regular e a colaboração entre os dois, num trabalho em equipa estruturado, é fundamental para o sucesso escolar e/ou social dos alunos com necessidades educativas especiais e de outros alunos em situações de risco”. (Madureira e Leite, 2003;pp.132-133)

Na altura, foi extremamente relevante o parecer emitido pelo *Conselho Nacional de Educação – Parecer nº 3/99 de 17 de fevereiro*, relativo a crianças e alunos com necessidades educativas especiais.

“ (...) a temática da Escola Inclusiva e da diferenciação, responsabiliza de um modo geral toda a sociedade, incluindo aqui todas as instituições que podem influenciar positivamente o percurso de um aluno com N.E.E. e não apenas a comunidade educativa. É importante criar e fomentar uma cultura que valorize na escola e não só, a solidariedade e o espírito de equipa, em detrimento do individualismo egoísta e da competição desenfreada”.

O Conselho Nacional de Educação – CNE – recomendava igualmente, a revisão do *Decreto-Lei nº 319/91*, de modo a assegurar aos alunos do Ensino Secundário o direito a uma escola inclusiva. Defende, também, uma maior atenção e o alargamento do âmbito deste Decreto-Lei ao ensino privado e cooperativo. De relembrar a importância que teve a *Declaração de Salamanca (1994)*, na década de 90, e que referimos supra.

Este parecer sugere, similarmente, a importância da criação de condições propícias ao desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem e que se revelem facilitadoras do sucesso educativo. Inclui-se, neste aspeto, a diminuição de alunos por turma, de modo a ser possível implementar práticas educativas promotoras de sucesso. É igualmente recomendada a formação contínua do docente de apoio educativo, bem como a sua estabilidade profissional. O sistema deverá estar munido de técnicos especializados: psicólogos educacionais e terapeutas, monitores e intérpretes de língua gestual, deve possuir elementos considerados suficientes nas equipas do Serviço de Psicologia e

Orientação) - SPO - e é imprescindível a criação de unidades de intervenção especializada nas escolas de ensino regular.

Na sequência da reorganização curricular iniciada em 1998, surge em 2001 o Currículo Nacional do Ensino Básico, que tem como princípios orientadores a flexibilidade, a adequação e a diferenciação em função dos alunos a que se destina, integrando os seus saberes e experiências, (Rodrigues, 2007). Estes princípios orientadores da gestão do currículo tinham como ponto de partida a necessidade de encontrar respostas para a diversidade da população escolar e, nesse sentido, foram fundamentais para a aceitação e o desenvolvimento dos processos de inclusão de alunos com necessidades educativas especiais.

Mais tarde, na segunda alteração à referida *Lei de Bases – Lei nº 40/2005 de 30 de agosto*, podemos ler que:

“(…) haverá uma regulamentação própria para cada uma das modalidades especiais da educação escolar, nomeadamente para a educação especial, o ensino recorrente de adultos, o ensino à distância, a formação profissional e o ensino do português no estrangeiro, e ainda... (...) Ao Ministério responsável pela coordenação da política educativa, compete definir as normas gerais da educação especial, nomeadamente nos seus aspetos pedagógicos e técnicos, e apoiar e fiscalizar o seu cumprimento e fiscalização”. (artigos 19º, 20º e 21º)

Para esse efeito, nomeadamente na escolaridade obrigatória, assegurar-se-ão atividades e medidas de apoio, de acompanhamento e de complemento pedagógicos. Devem, também, ser tidos em conta os alunos com necessidades educativas especiais, na conceção dos edifícios escolares e na escolha do equipamento (*artigo 28º e 42º da referida lei*).

Atualmente, o *Decreto-Lei nº 319/91* foi substituído pelo *Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro*, que alude, à *Declaração de Salamanca* como um marco no conceito de escola inclusiva. Existem muitas diferenças entre este Decreto-Lei e o que mais tarde, em 2008, o veio substituir – *Decreto-Lei nº 3/2008*.

O primeiro aplicava-se aos alunos com necessidades educativas especiais que frequentavam os estabelecimentos públicos dos níveis básicos e secundário. No entanto, o conceito de necessidades educativas especiais não aparece definido, fazendo-se apenas uma ligeira alusão, no preâmbulo, "...a alunos com deficiências ou dificuldades de aprendizagem." (*Decreto-Lei nº 319/91*)

O *Decreto-Lei nº 3/2008*, pelo contrário, alarga o âmbito de aplicação relativamente ao tipo de escolas e aos níveis educativos abrangidos, pois passa a contemplar:

"(...)apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos setores público, particular e cooperativo, visando a criação de condições para a adequação do processo educativo 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 caráter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social." (Preâmbulo)

No entanto, (Correia, 2010) refere que este Decreto-Lei, restringe a intervenção da Educação Especial, não abrangendo todos os alunos com NEE. Com efeito, limita a população-alvo da educação especial às "crianças e jovens que apresentam necessidades educativas especiais decorrentes de alterações funcionais e estruturais de caráter permanente que se traduzem em dificuldades continuadas em diferentes domínios necessitando, por isso, da mobilização de serviços especializados para a promoção do seu potencial de funcionamento biopsicossocial." (Preâmbulo)

O *Decreto-Lei nº 319/91* fazia escassa referência às condições ou implicações da inclusão dos alunos com NEE na organização escolar, enquanto o *Decreto-Lei nº 3/2008*:

- ✓ Especifica "a necessidade das escolas incluírem nos seus projetos educativos as adequações relativas ao processo de ensino/aprendizagem, ao nível

organizativo e de funcionamento, necessárias e fundamentais às respostas educativas dos alunos que beneficiem de Educação Especializada.” (artigo 4º; ponto 1)

- ✓ Estabelece a “criação de uma rede de escolas de referência de ensino bilingue para alunos surdos e para a educação de alunos cegos e com baixa visão.” (artigo 4º; ponto 2 alíneas a) e b))
- ✓ Estabelece a “possibilidade de respostas específicas diferenciadas através da criação de unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo e de unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita.” (artigo 4º; ponto 3 alínea a))

O processo de sinalização/referenciação dos alunos também sofreu alterações no *Decreto-Lei nº 3/2008*. Anteriormente, no *Decreto-Lei nº 319/91*, as propostas de sinalização podiam ser feitas pelo professor do ensino regular ou pelo professor de ensino especial. Nos casos mais complexos as situações deviam ser analisadas pelos serviços de psicologia e orientação, com o apoio dos serviços de saúde escolar. Durante o tempo em que o *Decreto-Lei nº 319/91* vigorou, porém, não existia especificamente uma fase de sinalização; com o *Decreto-Lei nº 3/2008* fica estabelecido, de forma estruturada, qual o modo de a realizar, referindo inclusivamente que deve ser feita o mais cedo possível. A referenciação será efetuada aos órgãos de gestão da escola por iniciativa dos pais ou encarregados de educação, do conselho executivo, dos docentes ou de outros técnicos que intervêm com a criança ou o jovem.

Uma das alterações que nos surge mais evidente no *Decreto-Lei nº 3/2008*, de 7 de janeiro, é a avaliação dos alunos com NEE. O *Decreto-Lei nº 319/91* responsabilizava os serviços de psicologia e orientação, em colaboração com os serviços de saúde escolar, pela realização da avaliação das situações mais complexas. Não referia porém, qualquer modelo a partir do qual seria realizada a avaliação do aluno. O *Decreto-Lei nº 3/2008* passa a atribuir ao departamento de educação especial das escolas e aos serviços de psicologia e orientação a responsabilidade da elaboração de um relatório técnico-pedagógico relativo às situações referenciadas, cujos

resultados decorrentes desta avaliação deverão ser obtidos por referência à Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF). Refere, explicitamente, quais os agentes educativos e quais as funções de cada um no processo de referenciação e de avaliação do aluno.

O atual *Decreto-Lei nº 3/2008*, estipula que a avaliação dos alunos com NEE deve ser feita com referência à *Classificação Internacional de Funcionalidade – CIF (1980)* da Organização Mundial de Saúde (OMS). A CIF encontra-se ancorada no modelo biopsicossocial, que pressupõe uma abordagem sistémica, ecológica e interdisciplinar na compreensão do funcionamento humano, permitindo descrever o nível de funcionalidade e de incapacidade dos alunos, bem como identificar os fatores ambientais que constituem barreiras ou que se revelem facilitadores da sua funcionalidade.

O modelo biopsicossocial considera em simultâneo as incapacidades e potencialidades do indivíduo e as barreiras existentes no meio, enquadrando estratégias e intervenções destinadas a desenvolver as capacidades das pessoas e a acessibilidade aos recursos, de modo a promover a participação e a autonomia. Esta classificação faz-se através de *Checklist*, que já sofreu algumas críticas referindo a excessiva importância dada ao diagnóstico clínico, que já tinha sido ultrapassado.

Em entrevista à Educare, Correia (2010) refere acerca deste assunto que:

Em entrevista à Educare, Correia (2010) refere acerca deste assunto que "o uso da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) em educação causa mais danos aos alunos com Necessidades Educativas Especiais do que lhes traz benefícios". Segundo este autor, na referida entrevista, o recurso à CIF é de que um aluno com NEE para beneficiar dos serviços de educação especial e de um programa educativo individual (PEI). No entanto, o autor considera que, para quem lida diariamente com alunos com NEE, a CIF é apenas um instrumento "burocrático", "subjetivo" e "inútil". Na mesma entrevista, é referido um estudo de Correia e Lavrador, acerca desta temática no qual os autores "confirmaram o que há muito os professores de Educação Especial já sabiam: obrigar ao uso da CIF para servir de base à elaboração de um programa educativo individual foi um dos erros cometidos no *Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro*." Lavrador vai mais longe ao afirmar que o uso

da CIF em educação "é altamente desaconselhado", pelo que na sua opinião o decreto-lei devia ser "suspensão" ou "revogado". (2010, entrevista à Educare.pt).

Segundo Correia, na entrevista supra citada, alguns professores pensam que: "A CIF teve como objetivo arranjar uma maneira de muitos alunos saírem da Educação Especial."

O autor salienta ainda que na sua opinião.

"Usar uma classificação de funcionalidade oriunda da saúde para efeitos educacionais pode tornar-se problemático". Sendo que a CIF é um instrumento clínico, para a identificação de uma deficiência. Sabe-se que quem tem uma condição de deficiência pode não ter NEE e vice-versa, ou seja, as NEE não ocorrem só em pessoas com condição de deficiência". (2010, entrevista à Educare.pt)

Também a planificação educativa sofre alterações importantes. O *Decreto-Lei nº 319/91* previa dois documentos oficiais: um Plano Educativo Individual (PEI) para todas as situações consideradas complexas, complementado por um Programa Educativo (PE) para os alunos que estivessem abrangidos pela medida – "ensino especial". Não existiam modelos oficiais de PEI's ou de PE.

Com a implementação do *Decreto-Lei nº 3/2008*, foram introduzidas alterações bastante significativas neste âmbito, nomeadamente:

- ✓ Passa a existir apenas um documento (Programa Educativo Individual - PEI) no qual constam as respostas educativas, as formas de avaliação, utilizadas para cada um dos alunos com NEEcp, e a designação de todos os técnicos responsáveis pelas respostas educativas preconizadas para o aluno.

- ✓ Os indicadores de funcionalidade, nomeadamente no que se refere às funções do corpo, atividade e participação e fatores ambientais (que podem funcionar como facilitadores ou como barreiras à participação e à aprendizagem dos alunos), aparecem bem explícitos no PEI, uma vez que, com este diploma, os alunos são avaliados por referência à Classificação Internacional de Funcionalidade - CIF.

- ✓ Estabelece que o PEI deve ser elaborado, “...de forma conjunta e obrigatoriamente pelo docente do grupo/turma ou diretor de turma, pelo docente de educação especial e pelos serviços implicados na elaboração do relatório técnico-pedagógico” (artigo 10º)
- ✓ Define explicitamente quem é o coordenador do PEI (ou o diretor de turma ou o professor do primeiro ciclo, ou o educador de infância), responsabilizando-os e tornando-os mais participativos no processo de elaboração e concretização do PEI.” (artigo 11º)
- ✓ Estabelece prazos, referindo que existem 60 dias após a referenciação, para elaboração do PEI. (artigo 12º)
- ✓ Estabelece que o PEI deve ser revisto no final de cada ciclo de escolaridade, ou sempre que algum dos intervenientes ache pertinente. (artigo 13º)
- ✓ Estabelece a obrigatoriedade de se efetuar um relatório circunstanciado ou final, quando termina o ano letivo, onde consta a avaliação das medidas educativas de que o aluno beneficiou e onde se sugerem as medidas e/ou estratégias a utilizar no ano letivo seguinte. (artigo 13º; ponto 3)
- ✓ Introduce um “Plano Individual de Transição a implementar três anos da idade limite da escolaridade obrigatória, que deve complementar o PEI, no caso dos jovens cujas necessidades educativas os impeçam de adquirir as aprendizagens e competências definidas no currículo comum” (artigo 14º)

Em relação às medidas educativas de que os alunos pudessem usufruir, existiram também algumas mudanças. No *Decreto-Lei nº 319/91* eram definidas medidas do regime educativo especial, por vezes confundidas, nomeadamente no que se refere às adaptações curriculares, currículo escolar próprio ou currículo alternativo.

Com o *Decreto-Lei 3/2008*, estão estabelecidas “as medidas educativas de educação especial que visam promover a aprendizagem e a participação dos alunos no âmbito da adequação do seu processo de ensino e de aprendizagem” (artigo 16º),

nomeadamente:

- 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” (DL 3/2008, art.16º).

Uma outra questão relevante, contemplada no *Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de janeiro*, é a integração de alguns alunos em *escolas de referência para alunos surdos ou com baixa visão*. Dentro deste âmbito, foram criadas, nos Agrupamentos de Escolas, Unidades de Apoio à Educação de Crianças e Jovens Surdos, possibilitando a inclusão destes alunos no ensino regular, em alternativa às Instituições ou Escolas para Surdos. Nesta mesma linha, foram também criadas as Unidades de Apoio Especializadas para a Educação de alunos com Multideficiência e Surdocegueira congénita e as Unidades de Ensino Estruturado para apoio aos alunos com perturbações do Espectro do Autismo e as chamadas Escolas de Referência para a Educação de Alunos Cegos e com Baixa Visão. Estas medidas não têm tido um acolhimento pacífico, no seio da comunidade educativa, tendo algumas famílias destes alunos manifestado a vontade de que os seus filhos continuassem a frequentar as escolas de ensino especial, onde, segundo os mesmos, teriam um apoio mais específico para as suas problemáticas. Neste sentido, a *Lei nº 21/2008, de 12 de maio*, veio introduzir no *Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro*, algumas alterações estabelecendo que, nos casos em que a inclusão das crianças e dos jovens em estabelecimentos de ensino regular seja insuficiente, possam estas ser propostas para frequentar instituições de ensino especial.

Na opinião de alguns autores, nomeadamente Correia, e relativamente ao *Decreto-Lei nº3/2008*, devemos prestar atenção à “*invisibilidade*” da deficiência mental no referido diploma: a lei prevê, no capítulo V, modalidades específicas de apoio para alunos surdos ou com baixa visão, para alunos com perturbações do espectro do autismo e

para alunos com multideficiência e surdo – cegueira congénita, nada referindo para os alunos com deficiência intelectual.

Nesta perspetiva, Rodrigues (2006), refere que em Portugal a legislação atual deixa a porta aberta à exclusão, permitindo a manutenção de um sistema educativo misto onde coexistem projetos inovadores de integração no ensino regular. De referir, igualmente, Correia (2003, *in* Afonso 2005) por nos alertar para alguns aspetos que podem advir da chamada “ideologia de inclusão”, que podem ser geradores de atitudes de indiferença relativamente à diferença ou à desigualdade social.

II – PROBLEMÁTICA E OBJETIVO DE ESTUDO

1. Formulação do problema

Como vimos anteriormente, o Decreto-Lei 3/2008 define as medidas educativas que poderão ser tomadas para adequar o processo de ensino às necessidades educativas especiais dos alunos, de modo a promover a sua efetiva aprendizagem. Das seis medidas educativas enunciadas no diploma (apoio pedagógico personalizado; adequações curriculares individuais; adequações no processo de matrícula; adequações no processo de avaliação; currículo específico individual; tecnologias de apoio), apenas duas não podem ocorrer em simultâneo: adequações curriculares e currículo específico.

Apesar da uniformização de critérios que se tentou introduzir com a aplicação do *Decreto- Lei nº 3/2008*, subsistem aspetos que dependem da interpretação de cada um dos intervenientes ativos deste processo.

Frequentemente, ao longo do ano letivo, chegam à escola diferentes interpretações acerca das alíneas que compõem o *Decreto-Lei nº 3/2008*. Quando os alunos que vêm transferidos para a nossa escola trazem um Programa Educativo Individual já elaborado, contendo Adequações Curriculares, essas diferenças de interpretação tornam-se ainda mais evidentes.

O problema principal parece residir nos diferentes entendimentos sobre o que são as adequações curriculares e como devem ser feitas. A dificuldade dos Docentes do Ensino Regular e dos Docentes de Educação Especial em elaborá-las traduz-se na diversidade de perspetivas e formas de aplicação prática com que nos debatemos, frequentemente.

Da realidade que conhecemos, como Docentes de Educação Especial, este é um aspeto que nos parece bastante pertinente estudar, pois é, sem dúvida, um dos que nos traz maiores dificuldades práticas. Quando, em equipa multidisciplinar tentamos elaborar o PEI e as respetivas adequações para determinado aluno por referência à Classificação Internacional de Funcionalidade, as dificuldades e as dúvidas começam a surgir com maior intensidade.

Leite (2011), refere que;

“Aquilo que tem vindo a ser entendido como adequação curricular para alunos com NEE corresponde, em grande parte dos casos, à perspetiva mais restritiva deste conceito, isto é, a eliminação de conteúdos e objetivos. Na verdade, em certas situações, esta eliminação é tão abrangente que é legítimo perguntar se ainda estamos perante processos de adequação curricular ou se já entrámos no âmbito dos currículos especiais ou específicos.” (p.40)

Desta forma, o problema agudiza-se, uma vez que as adequações curriculares podem passar a ser tão restritivas que depressa se poderão confundir com um Currículo Específico Individual.

Assim, este estudo tem como questões orientadoras:

- Quais as conceções dos professores do 1º ciclo sobre os alunos com NEE, a sua inclusão na escola regular e as respostas educativas oferecidas no sistema de ensino português?
- Que fatores são tidos em conta pelos professores para a definição das medidas educativas mais adequadas para os alunos com NEEpc e para a elaboração e o planeamento de Adequações Curriculares ou Currículos Específicos?
- Que diferenças existem entre as opiniões e conceções dos professores atribuíveis à idade e experiência docente?

2. Objetivos e plano do estudo

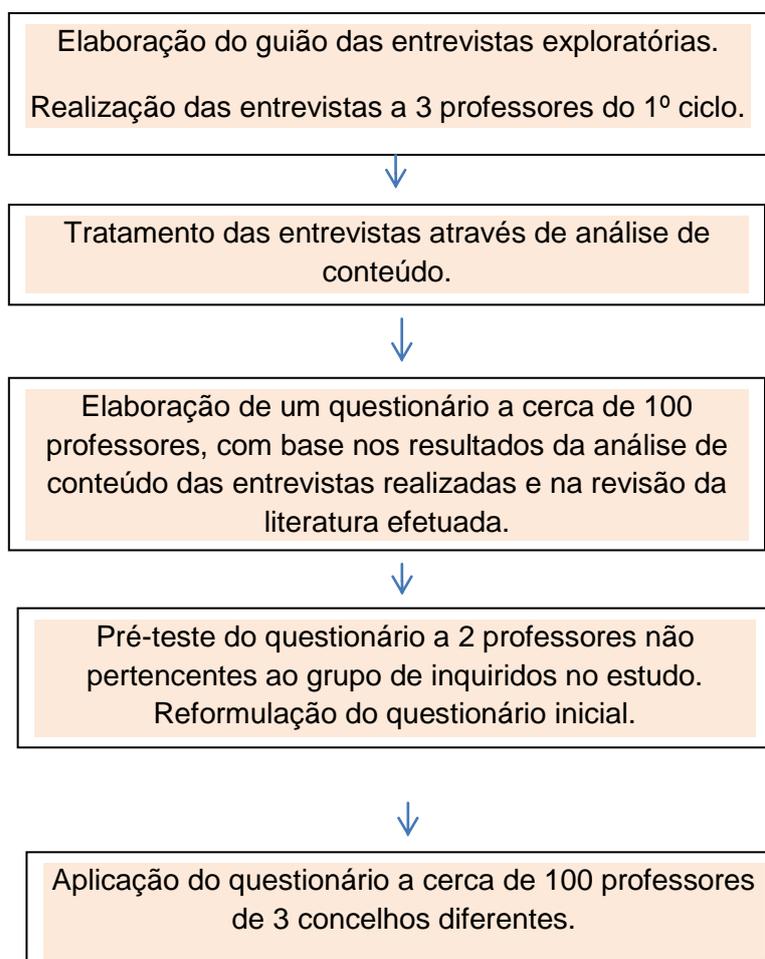
Tendo em conta a problemática e questões anteriormente referidas, o presente estudo terá como objetivos:

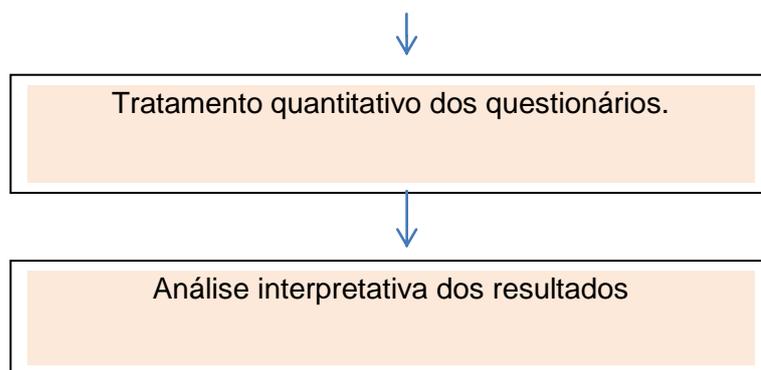
- Conhecer a perceção dos docentes sobre a inclusão dos alunos com NEE de carácter permanente na escola regular e as mudanças que a inclusão requer a nível de sala de aula;
- Identificar as conceções dos docentes sobre necessidades educativas especiais e as medidas educativas que a legislação portuguesa atual preconiza para os alunos nessas condições;

- Conhecer as formas de elaboração do PEI e de definição dos processos curriculares mais adequados a estes alunos;
- Perceber a tendência das associações entre as opções curriculares tomadas relativamente aos alunos com NEEpc e as opiniões dos docentes sobre as finalidades dessas opções e o modo de as operacionalizar;
- Perceber a tendência das associações entre as opiniões dos docentes relativas à inclusão de alunos com NEEpc em sala de aula e as formas de organização e gestão curricular do grupo e das atividades;
- Identificar os fatores que os docentes tendencialmente associam à possibilidade de melhoria das práticas de inclusão;
- Verificar se existem diferenças nas opiniões dos docentes atribuíveis a variáveis socioprofissionais e demográficas.

O plano que delineámos é apresentado no seguinte esquema:

Figura 1 - Plano do Estudo





3. Técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados

3.1 Entrevista

A seleção da entrevista como técnica de recolha exploratória de dados deve-se ao facto de esta ser uma técnica flexível e oferecer oportunidade para conhecermos o entrevistado, apurando, ao mesmo tempo, características pessoais em termos de atitudes e comportamentos.

Estrela (1994) afirmou que “a finalidade das entrevistas a realizar consiste (...) na recolha de dados de opinião que permitem não só oferecer pistas para a caracterização do processo em estudo, como também conhecer, sob alguns aspetos, os intervenientes do processo” (p.342). Com efeito, a maior vantagem desta técnica é que os comentários feitos podem ser aprofundados e as respostas vagas podem ser clarificadas na continuidade da conversa.

A utilização da entrevista, neste trabalho, teve como finalidade o levantamento de um conjunto de informação que nos permitiu elaborar, *a posteriori*, o questionário que pretendíamos aplicar. Neste sentido, o guião da entrevista foi de tipo semidiretivo, de forma a dar a palavra ao entrevistado, interferindo o menos possível e evitando influenciar o mesmo. Esta opção permitiu-nos captar a riqueza do discurso, sem desviar o tema. Foi deixado espaço para que o entrevistado falasse abertamente acerca do tema em causa e colocasse as suas dúvidas.

A formulação do convite para a entrevista foi realizada de forma pessoal e presencial. Existiu o cuidado de elucidar as professoras sobre a finalidade da entrevista, para a legitimar, realçando a importância do seu conteúdo para o trabalho que estávamos a

elaborar. Procurámos criar empatia nos entrevistados, evitando sugerir ou induzir respostas e manter um clima cordial de diálogo afetivo/emocional. As professoras escolheram com a entrevistadora uma sala contígua à sala de professores, por ser um local calmo, onde pudéssemos estar sem haver interrupções. A marcação das entrevistas teve em consideração a disponibilidade das entrevistadas, tendo uma duração entre 45 minutos a 60 minutos.

Para garantir o anonimato, aos entrevistados foram atribuídos códigos. O Guião foi elaborado a partir de temas integradores, objetivos específicos e formulário de questões e encontra-se no **Anexo I**. O meio de registo utilizado foi a gravação, previamente autorizada pelas entrevistadas.

3.2 Análise de conteúdo

As entrevistas foram transcritas e sujeitas à técnica de análise de conteúdo definindo categorias de forma emergente mas tendo sempre em conta os objetivos que foram previamente estabelecidos. (**Anexos II, III e IV**)

Como afirma Esteves (2006), “a análise de conteúdo é uma designação genérica utilizada para designar um conjunto de técnicas possíveis para tratamento da informação previamente recolhida” (p.107). Para Esteves, a análise de conteúdo é uma descrição com regras que permite fazer inferências fundamentadas.

A análise de conteúdo pode ser feita através de procedimentos fechados ou abertos. Os primeiros implicam a criação prévia de uma grelha de categorias; nos segundos, as categorias são emergentes do próprio material em análise, tendo em conta os objetivos do estudo. No presente caso, tratando-se de entrevistas exploratórias com vista à realização do questionário, utilizámos procedimentos abertos, embora os grandes temas já fossem sugeridos pelo próprio guião da entrevista.

Para realizar uma análise de conteúdo é ainda necessário escolher as unidades de análise. No nosso trabalho e de acordo com Estrela (1994), entendemos por unidade de registo a unidade mínima de significado (frase, parte de frase ou mais do que uma frase com sentido completo); como unidade de contexto recorreremos ao texto global da entrevista; como unidade de enumeração utilizámos a unidade de registo.

Depois de uma leitura flutuante das entrevistas, recortámos as unidades de registo e agrupamo-las em indicadores, que foram agrupados em subcategorias e estas em categorias que integrámos nos temas já definidos no guião da entrevista.

Para a categorização, tivemos em conta as regras definidas por Esteves (2006), exclusão mútua (o conteúdo de uma categoria não se pode sobrepor ao de outra); homogeneidade nas dimensões de análise; exaustividade (tratando todas as unidades de registo pertinentes para o tema); produtividade; e objetividade.

Obtivemos, assim, a grelha de análise de conteúdo que se encontra no **anexo V**.

3.3 Questionários

Segundo Quivy (1992), o questionário é “um instrumento de observação não participante, baseado numa sequência de questões escritas, que são dirigidas a um conjunto de indivíduos, envolvendo as suas opiniões, representações, crenças, e informações factuais, sobre eles próprios e o seu meio.” (p.23)

As entrevistas realizadas permitiram a elaboração posterior de um questionário, que se procurou fazer de forma rigorosa e metódica, no sentido de permitir a obtenção de resultados válidos. Para a sua elaboração, recorreu-se às categorias e indicadores que emergiram da análise de conteúdo das entrevistas.

Depois de elaborado, torna-se pertinente saber se todas as questões são perceptíveis e entendidas da mesma forma, sem que existam dúvidas acerca de alguma questão. Devemos, também, aferir se o questionário não é demasiado longo, se não, corremos o risco de este não traduzir, fielmente, a opinião dos nossos inquiridos, assim como o tempo que é necessário para o seu preenchimento. Para se poder verificar os aspetos acima mencionados é importante a realização de um pré-teste antes de o questionário final ser colocado no terreno.

O pré-teste deste questionário (**Anexo VI**) foi respondido por dois professores de um dos Agrupamentos, no entanto, estes não fizeram parte do grupo dos 100

participantes. Na realização do pré-teste, foi explicado aos professores qual o objetivo do mesmo, disponibilizando-se, de seguida, para o preencherem.

O pré-teste permitiu verificar e retificar os seguintes aspetos:

- ✓ O espaço para as respostas abertas/comentários no final de cada bloco de questões deveria ser maior.
- ✓ Os termos utilizados numa das questões não eram suficientemente claros, dando origem a diferentes interpretações.
- ✓ Um dos sub-blocos continha duas questões muito idênticas.
- ✓ O tempo de resposta ao questionário foi de cerca de 25 minutos.

Foram realizadas todas as alterações necessárias ao questionário, tendo a versão definitiva ficado conforme se apresenta no **anexo VII**. Assim sendo, o questionário foi organizado em dois grandes blocos, divididos em seis sub-blocos com seis questões em cada um deles. Nas perguntas fechadas, o inquirido era confrontado com um enunciado curto e opcional de entre várias respostas possíveis, o qual deveria ser apreciada numa escala (*1 – discordo totalmente; 3 – discordo parcialmente; 5 – concordo parcialmente; 7 – concordo totalmente*). O inquirido tinha também, no final de cada sub-bloco, a possibilidade de justificar ou comentar livremente alguma das suas respostas anteriores.

O questionário foi autoadministrado, anónimo, e respondido numa base de voluntariado, por docentes que trabalham diretamente ou não, com crianças portadoras de Necessidades Educativas Especiais. Foi pedida autorização para que se pudessem realizar os questionários aos Docentes do 1º Ciclo dos quatro Agrupamentos envolvidos neste estudo. Os respetivos Conselhos Executivos aceitaram com simpatia e agrado, disponibilizando-se para colaborar no que fosse necessário. **(Anexo VI)**

As respostas dadas pelos inquiridos foram introduzidas em grelhas de variáveis que permitiram a construção de gráficos de frequência de respostas em percentagem.

3.4. Análise Estatística

Nesta fase, os questionários preenchidos foram codificados de forma a garantir a confidencialidade e anonimato dos participantes.

Tendo em conta os objetivos traçados para o estudo, procedeu-se ao seu tratamento estatístico. Para a escolha dos testes a realizar e para o processo de realização dos mesmos, recorreu-se à ajuda de um especialista na área da estatística.

Primeiramente, foram divididos por grupos e realizou-se a contagem dos questionários entregues, de forma a aferir quantos ficaram em falta. De seguida, criámos uma base de dados numa folha de Excell, onde foram colocados todos os itens e respetivas respostas de cada um dos questionários.

O tratamento dos questionários foi realizado com recurso ao Programa SPSS. Para o tratamento dos dados, recorreu-se a 3 tipos de análises: estatística descritiva (para caracterização da amostra), estatística univariada (para o estudo das diferenças de acordo com fatores sociodemográficos) e correlacional. Dada as características do nosso questionário, recorreremos essencialmente a análise das correlações sendo este, um tipo de análise menos robusto que outros tipos de estatística (e.g., univariada, multinomial) por que avalia essencialmente a intensidade das associações, embora ganhe maior peso analítico quando aplicada a um número considerável de casos (neste estudo, 66 questionários).

4. Participantes do estudo

Para a elaboração da entrevista exploratória que permitiu a elaboração posterior dos itens do questionário escolhemos uma amostra de conveniência (Carmo e Ferreira, 2008), constituída por 3 docentes, que foram selecionadas a partir de critérios pré-definidos, a saber:

- ✓ Ter trabalhado com crianças com NEE, abrangidas pelo *Decreto-Lei nº 319/91* ou estar presentemente a trabalhar com crianças abrangidas pelo *Decreto-Lei nº 3/2008*.

- ✓ Ser professor do 1º ciclo, uma vez que é neste ciclo que nos concentramos, neste estudo.

Estas 3 docentes eram professoras do 1º CEB (ensino regular) e tinham entre os 7 e os 36 anos de serviço. A sua experiência de trabalho com alunos com NEE variava entre 6 e 15 anos, apesar de não serem anos consecutivos. O quadro seguinte mostra os dados apurados e foi elaborado com base no preenchimento dos dados da Ficha Socioprofissional das docentes entrevistadas. **(Anexo VIII)**

Quadro 1 – Dados socioprofissionais das docentes entrevistadas

	Docentes		
	Professor A	Professor B	Professor C
Idade	35	58	52
Anos de serviço	7	36	31
Habilitações Literárias	Licenciatura 1º Ciclo	Bacharel 1ºciclo	Licenciatura 1º Ciclo
Situação Profissional	Contratada	Quadro de Escola	Quadro de Escola
Nº de anos no Agrupamento	4 anos	21 anos	15 anos
Nº de anos com crianças com NEE	6 anos	15 anos	15 anos

Após a elaboração do questionário, construído a partir dos resultados das entrevistas exploratórias anteriormente referidas, este foi aplicado a 100 professores do 1º ciclo do Ensino Básico de 3 concelhos da região de Lisboa e Vale do Tejo que têm ou não, nas suas turmas do Ensino Regular, alunos com Necessidades Educativas Especiais de carácter permanente. Escolhemos Agrupamentos de Escolas de concelhos diferentes para que este estudo fosse mais abrangente.

Embora a escolha dos Agrupamentos de Escolas corresponda a uma amostragem por conveniência, os questionários foram aplicados a todos os docentes dos quatro agrupamentos, tendo sido entregues um total de 100 questionários, configurando uma amostra da população docente desses 4 Agrupamentos de Escolas. No entanto,

apenas conseguimos recolher 66 questionários para analisar. Os dados de caracterização dos inquiridos encontram-se sintetizados nos quadros seguintes:

Quadro 2 – Idade dos inquiridos

	NR	Percentagem
29-35 anos	19	28,79%
36-45 anos	23	34,85%
46-57 anos	22	33,33%
NR	2	3,03%
Total	66	100,00%

Legenda: **NR** – Número real de inquiridos a responder à questão;

Percentagem – Número de inquiridos convertidos em %.

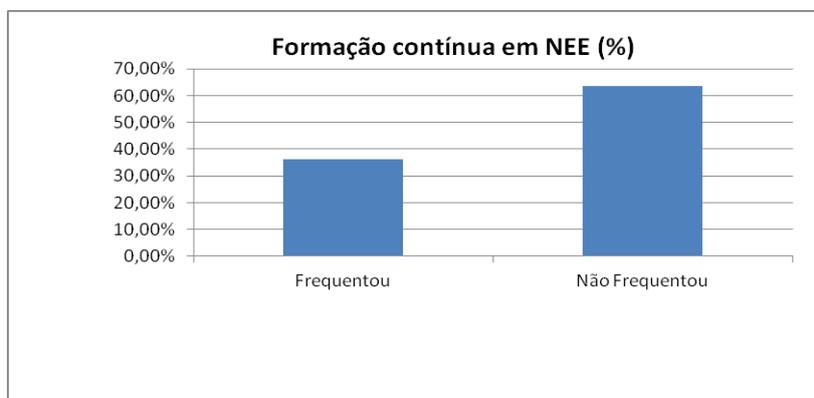
Como podemos verificar pelos dados apresentados no quadro 2 – referente à idade dos inquiridos – podemos concluir que todos os inquiridos tinham mais de 29 anos de idade. A faixa etária dos docentes que responderam em maior número corresponde, maioritariamente, a idades situadas entre os 36 e os 45 anos.

Gráfico 1 – Habilitações Literárias



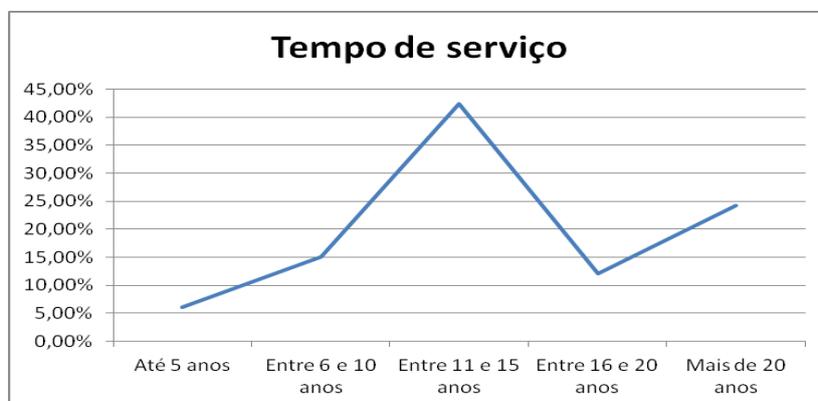
No gráfico 1 – Habilitações Literárias – podemos verificar que 95,45% têm licenciatura, sendo apenas 1 dos inquiridos bacharel e outro detentor do grau de Mestre.

Gráfico 2 - Formação Contínua em NEE



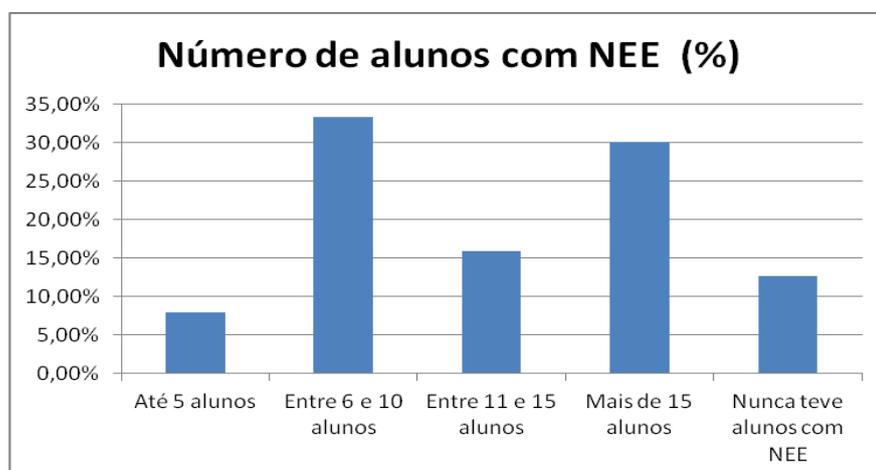
Em relação à Formação contínua na área das NEE, verificámos que 42 dos 66 inquiridos não realizou qualquer formação em Necessidades Educativas Especiais, no entanto, 36,36% dos inquiridos realizou ações de formação, seminários, pós graduações, especializações, conferências ou debates neste âmbito.

Gráfico 3 - Tempo de serviço



Como podemos verificar no gráfico referente ao tempo de serviço dos inquiridos, concluímos que, maioritariamente, apresentam entre 11 a 15 anos de serviço docente. Cerca de 25% já trabalha há mais de 20 anos e apenas 4 inquiridos (6,06%) tem até 5 anos de serviço como professor/a.

Gráfico 4 - Número de alunos com NEE



Quanto ao número de alunos com Necessidades Educativas Especiais de caráter permanente com que estes Docentes já trabalharam, podemos concluir que 33,33% já teve de 6 a 10 alunos com estas características e que 30,16% já teve mais de 15 alunos com NEE inseridos nas suas turmas do ensino regular. No entanto, 3 dos inquiridos nunca trabalhou com alunos com NEE.

III – APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

1. Resultados das Entrevistas

A análise das entrevistas permitiu-nos chegar aos temas, categorias, subcategorias e indicadores que apresentamos sucintamente no quadro seguinte:

Quadro 3 – Temas, Categorias e Subcategorias da Análise de Conteúdo

TEMA	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	INDICADOR		
Inclusão de alunos com Nee na escola	Perceção do professor sobre a inclusão dos alunos com NEE	Definição de alunos com Neeep	Alunos com limitações a nível intelectual e motor		
			Alunos com necessidade de apoio da EE e terapêutico		
		Concordância relativa	Concordância apenas para problemáticas simples		
		Dificuldades sentidas pelo PTT	Dificuldade no planeamento dos conteúdos a abordar		
			Necessidade de manter os alunos com NEE ocupados		
			Consciência de não dar respostas eficazes às necessidades dos alunos com NEE		
			Dificuldade na gestão do tempo		
	Opinião sobre as orientações normativas para a inclusão	Conhecimento da legislação em vigor	Conhecimento do Decreto Lei nº 3/2008		
			Maior burocratização ao partir do DL3		
		Concordância com o DL nº 3/2008	Irrelevância das mudanças do Decreto-Lei nº 319 para o DL3/2008		
			Ausência de desvantagens na legislação atual sobre NEE		
			Vantagem de dar oportunidade de aprendizagem a todos os alunos		
		Resposta aos alunos com NEE	Definição de medidas educativas	Elaboração do PEI	Necessidade de avaliação diagnóstica
					Necessidade de parcerias para a elaboração do PEI
Realização do PEI com o Prof. de EE					
Opção pelo CEI	Necessidade de CEI para crianças com NEE graves				
Opção por Adequações Curriculares(AC)	Possibilidade das crianças com NEE ligeiras acederem ao CC (AC)				
	Possibilidade de simplificar o CC para as crianças com NEE (AC)				
	Necessidade de mais tempo para as crianças com NEE atingirem o CC (AC)				
Adequações curriculares	Ponto de partida para a definição de AC	Definição de adequações a partir das expetativas sobre as aprendizagens do aluno			

Resposta aos alunos com NEE (cont.)	Adequações curriculares (cont.)		Definição das adequações tendo em conta o ritmo do aluno	
		Tipo de AC	Necessidade de utilização de estratégias diferenciadas com alunos com NEE	
			Utilização de fichas diferenciadas Utilização de fichas simplificadas	
	Condições facilitadoras	Apoio ao aluno		Necessidade de acompanhamento ind.
				Necessidade de maior acompanhamento pelo PTT e PEE
				Necessidade de apoio dentro da sala de aula
				Necessidade de maior apoio ao aluno por parte da EE
				Necessidade de mais tempo de apoio da EE fora da sala de aula
		Apoio ao professor	Existência de apoio ao prof. para a inclusão de alunos com NEE	
		Formação das turmas	Necessidade de redução do nº de alunos/turma	
		Recursos pedagógicos	Necessidade material adequado às NEE dos alunos	

Ao observarmos o **quadro 3**, podemos verificar que está dividido em dois grandes temas: Inclusão e Respostas aos alunos com NEEcp na escola. O primeiro grande tema inclui duas categorias (Perceção do professor sobre os alunos com NEEcp e Opinião sobre as orientações normativas para a inclusão), as quais englobam diferentes subcategorias e respetivos indicadores.

Acerca da Inclusão de alunos com NEEcp nas escolas, podemos referir que os professores começam por definir os alunos com NEEcp, como sendo alunos com limitações a nível intelectual e motor, com necessidade de apoio da Educação Especial e Terapêutico. As docentes referem, por exemplo:

“(...) as crianças com necessidades de carácter permanente são aquelas que tem problemas a nível psicológico, físico, afetivo(...)” P1

“(...)São crianças que possuem uma deficiência ou imperfeição psicológica ou física que dificulta o seu processo de ensino aprendizagem, o que por consequência as diferencia das crianças ditas “normais(...)”. P3

Concordam, de forma relativa, que estes alunos sejam inseridos em contexto de sala de aula, nomeadamente, as crianças com problemáticas mais ligeiras. Os excertos seguintes ilustram estas opiniões:

“(...) Discordo. Não pelo princípio, com o qual concordo, pela forma como este é praticado. (...)”
P3

“(...) Eu concordo com a inclusão, no entanto, parece-me que, portanto, crianças com problemáticas mais complexas é muito difícil para o professor do regular, conseguir dar-lhes a volta, (...)” P2

Os professores sentem maiores dificuldades no planeamento dos conteúdos a abordar, assim como na gestão do tempo das atividades. Estes sentem que não “dão” a estes alunos o que eles merecem, tanto ao nível de tempo dispensado como na qualidade de ensino que lhes é facultada. Referem ter consciência de nem sempre dar respostas eficazes às necessidades do seus alunos com NEEcp, demonstrando simplesmente a preocupação de os manter ocupados ou de o Docente de Educação Especial estar mais tempo com eles. Acham que estes alunos devem ser incluídos na escola mas não estando sempre dentro da sala de aula. Nos excertos seguintes apresentamos algumas destas afirmações:

“(...) pronto, mantê-los ocupados, (...)” P2

“(...) mas é necessário que haja condições para tal, por exemplo, haver sempre um apoio da ed. Especial todos os dias, não quer dizer que seja as 5 horas, não é? Mas pelo menos na parte da manhã ou na parte da tarde mas também fora da sala de aula. (...)” P1

“(...) Eu concordo que essas crianças deveriam ser incluídas no contexto escolar, não é, dentro da sala de aula. (...)” P1

Outra das preocupações que os professores do ensino regular sentem é a dificuldade em dar atenção aos alunos com NEE sem prejudicar os restantes alunos. A preocupação de não estar atenta ao restante grupo enquanto trabalha especificamente com determinada criança é algo que está subentendido no discurso das docentes, como os excertos mostram:

“ (...) E nas restantes horas? Os titulares de turma, mesmo com a melhor boa vontade do mundo não podem ignorar os restantes alunos que se encontram na sala de aula, para dedicar a esta criança a sua atenção. (...) ” P3

“ (...) Acho sempre pouco e como já disse numa das perguntas anteriores acho que quando penso naquilo que foi o meu dia acho sempre que não estive o tempo necessário que aqueles meninos precisavam. (...) ” P2

Quando questionámos acerca das orientações normativas para a inclusão, nomeadamente o conhecimento da legislação em vigor e a concordância ou não com o Decreto-Lei nº 3/2008, em vigor, percebemos que as Docentes são conhecedoras do supracitado Decreto, achando, no entanto, que existe atualmente uma maior burocratização. Consideram, apesar disso, que passaram a existir algumas vantagens, como por exemplo, a definição clara de papéis, mudança dos Projetos Educativos de Escola, havendo agora resposta educativa para estes alunos e maior rigor na avaliação. As entrevistadas afirmam, por exemplo:

“ (...) Eu parece-me que desvantagens não consigo encontrar. (...) ” P2

“ (...) neste novo diploma faz-se alusão clara à necessidade das escolas incluírem nos seus projetos educativos as adequações relativas ao processo de ensino e aprendizagem, de carácter organizativo e de funcionamento, que são necessárias como resposta educativa aos alunos que beneficiam de Educação Especial. (...) ” P3

“ (...) define de forma clara os direitos e deveres dos Encarregados de Educação o que não acontecia no diploma anterior. (...) ” P3

“ (...) exige o preenchimento de muitos, muitos documentos, não é, também acho que ao nível dos objetivos, os objetivos também são muito mais específicos em relação ao antigo não é? ... ao 319.(...) ” P1

No que concerne ao segundo tema – Respostas aos alunos com NEE – nomeadamente na subcategoria relacionada com a elaboração do PEI, foi referido que há uma grande necessidade de avaliação diagnóstica e de parcerias com todos os intervenientes, como os excertos seguintes sugerem:

“ (...) Penso que há sempre necessidade de fazer uma avaliação diagnóstica... Para verificar como é que o aluno está, que conteúdos é que atingiu e eventualmente poderá atingir. (...) ” P2

“ (...) Sim... Costumo fazê-lo em parceria com a colega, com a docente da educação especial, com certeza. (...) ” P1

“ (...) Sim, de forma geral sim, desde a referenciação para avaliação, a elaboração conjuntamente com o docente de educação especial e pelo encarregado de educação, a revisão do mesmo conjuntamente com os restantes intervenientes no processo, entre outras, mas estas são as mais correntes. (...) ” P3

Salientaram também a necessidade de realização de um CEI para crianças com problemáticas mais graves, assim como, a possibilidade das crianças com NEE ligeiras acederem ao Currículo Comum (Adequações Curriculares). Transcrevemos, de seguida, algumas das afirmações das docentes sobre este tópico:

“ (...) Portanto, os Currículos Específicos Individuais servem para as crianças que têm uma deficiência assim mais agravada, não é? As crianças que são mesmo consideradas, na minha opinião, que sejam mesmo deficientes, não é? A nível mental, a nível mesmo físico e mental, não é? (...) ” P1

“ (...) Eu penso que (os CEI) servem para crianças, cujo perfil de funcionalidade não lhes permite atingir esse currículo nacional. Crianças com necessidades educativas especiais mas com necessidades mais profundas. (...) ” P2

“(...)Portanto, as adequações curriculares como eu disse servem para as crianças com necessidades educativas especiais não é? Pronto todas as que têm e já mencionei anteriormente, as que têm problemas, dificuldades de aprendizagem problemas afetivos ao nível do contexto familiar, crianças com deficiências físicas, auditivas, visuais, etc. e já me perdi. (...) ” P1

“ (...) As Adequações Curriculares visam essencialmente os alunos que, pelos mais variados motivos, não conseguem atingir as competências previamente definidas no currículo nacional, num dado momento do seu percurso escolar. (...) ” P3

As professoras titulares de turma referiram também que tem de existir a possibilidade de simplificar o Currículo Comum para as crianças com NEE, pois só assim conseguirão atingir os seus objetivos:

“ (...) Para eles conseguirem atingir os objetivos mínimos não é, aqueles objetivos que consigam pronto para depois transitarem, conseguem transitar de ano, não é? eu penso que seja para isso, não é?(...) ” P1

“ (...) Estas visam a aquisição de conhecimentos académicos e o desenvolvimento das competências específicas, essenciais ao desenvolvimento do aluno. Devem estar consagradas nas planificações e incidir nos conteúdos a trabalhar, nos objetivos a atingir e nas atividades a realizar. (...) ” P3

“ (...) Essas Adequações não são mais que a adaptação das competências que se pretendem atingir, ao grau de capacidade do aluno em causa, para quem estas estão a ser definidas, sem contudo pôr em causa as competências finais de ciclo. (...) ” P3

Além da opção pelas Adequações Curriculares, os professores sentem a necessidade das crianças com NEE terem mais tempo para conseguirem atingir os seus objetivos, assim como, um maior acompanhamento quer do professor titular de turma, quer do docente de Educação Especial.

No que se refere à avaliação do aluno, é salientada a necessidade não só da articulação entre a psicóloga, o docente de Educação Especial e o professor titular de turma, mas também, de todos os técnicos que trabalham diretamente com o aluno. Neste sentido, as docentes referem:

“ (...) para a criança ser acompanhada, ser observada por psicóloga, não é? e depois, faz-se a ficha de referenciação desse aluno não é? Depois a equipa da educação especial virá à escola fazer uma avaliação a esse aluno e depois logo se verá pronto, ele....se decide então continuar com o apoio específico da educação especial.(...)” P1

“ (...) O docente de E.E. tem um papel fundamental, pois é ele que faz a “ponte” com os restantes técnicos, caso estes existam.(...) ” P2

“ (...) e encontrar parcerias (o que é muito difícil) com entidades exteriores à escola com vista à inserção mais tarde deste aluno no mercado de trabalho...é assim que as coisas funcionam. (...) ” P3

Quando questionadas acerca da realização das adequações curriculares, percebemos que as professoras, como normalmente acompanham os seus alunos ao longo dos 4 anos do 1º ciclo, conhecem-nos e sabem o que à partida podem esperar de cada um, referindo que:

“ (...) e penso que, portanto essas adequações deverão ser feitas no sentido de adequar as aprendizagens àquilo que os alunos, eventualmente nós achamos que os alunos são capazes

de atingir. Eu penso que...para os alunos que já foram meus, pronto e que já atingiram determinado patamar podemos fazer assim. (...) ” P2

“ (...) Costumo elaborar em parceria, tendo como objetivos a aquisição de novas competências por parte do aluno, mas tendo sempre em atenção que este deve progredir, mas também ter sucesso, o que faz com que estas tenham que ser devidamente ponderadas. (...) ” P2

Como vantagem da realização das adequações curriculares, as docentes referem que assim existe uma efetiva promoção de oportunidades de aprendizagem a todos os alunos, nomeadamente porque proporcionam ao aluno as mesmas oportunidades que aos seus pares e assim permite que obtenham maior sucesso escolar.

“ (...) A vantagem é claramente permitir que o aluno obtenha sucesso, o que lhe permite uma satisfação pessoal e, do ponto de vista emocional, permite-lhe encarar a escola e o processo de ensino aprendizagem com outros olhos. (...) ” P3

“ (...) Quanto às vantagens serão uma maneira de proporcionar ao aluno as mesmas oportunidades que aos alunos, pronto, os alunos ditos normais do ensino regular. (...) ” P2

Ao tentar identificar os fatores facilitadores e constrangedores das adequações curriculares em sala de aula, colocámos às professoras questões relacionadas com a realização de trabalho diferenciado com estes alunos. As professoras referiram algumas estratégias como por exemplo a utilização de fichas diferenciadas, simplificadas, dar um acompanhamento individual ao aluno, dentro da sala de aula. Salientaram também que a redução do número de alunos por turma seria um fator facilitador do processo de diferenciação. Os excertos seguintes ilustram estes aspetos:

“ (...) As estratégias a que recorro com maior frequência, o reforço positivo, a adequação verbal e escrita para o aluno ou alunos em causa, a tentativa constante de valorizar o esforço despendido, ainda que o resultado prático não seja o desejado (...) ” P3

“ (...) e acho que as estratégias que habitualmente utilizamos... Utilizo são fichas diferenciadas (...) ” P2

“ (...) faz muitos exercícios práticos, a nível prático, utiliza muitas das vezes materiais específicos, dentro da sala de aula, não é? quando... a nível das fichas de avaliação, faz fichas mais simples, adequadas, pronto, aos seus conteúdos, aos conteúdos que ele já aprendeu, não é?(...) ” P1

As docentes mencionam outro aspeto, extremamente importante, pois existe uma ausência de tempo efetivo para uma verdadeira articulação e definição de estratégias conjuntas entre docente de Educação Especial e professor titular de turma. A necessidade de material adequado para trabalhar especificamente com estes alunos parece ser também uma lacuna importante a ter em consideração. O apoio fora da sala de aula foi referido algumas vezes, justificado pelo facto de o aluno estar mais concentrado, assimilando de forma mais rápida os aspetos trabalhados.

“ (...) Tendo em conta o pouco tempo disponível por parte do docente de E.E., este tem colaborado dentro das suas possibilidades. (...) ” P3

“ (...) eu acho que (o apoio da docente de Educação Especial) é extremamente importante, sim. Eles são uma continuidade do nosso trabalho, não é? eles ajudam muito o aluno em tudo o que ele necessita.(...) ” P1

“ (...) não é com uma ou duas horas de acompanhamento semanal por parte do docente de educação especial que se atingem os objetivos pretendidos. (...) ” P3

Ao reclamar mais tempo de apoio da Educação Especial fora da sala de aula, para os alunos com NEE que estão inseridos nas suas salas, as professoras estão a contrariar, de certo modo, a aceitação da inclusão que anteriormente tinham manifestado. Implícito ao discurso destas docentes parece estar a crença de que os alunos com NEE aprendem mais em situações segregadas que em situações de inclusão, como os excertos seguintes permitem inferir:

“ (...) relativamente à educação especial, como temos uma sala ao lado da sala de aula, ele... O aluno vem com a colega/docente da educação especial ter esse apoio fora da sala de aula para estar mais concentrado, mais atento e para conseguir assimilar melhor as matérias que lhe vão ser, enfim, dadas. Daí achar muito importante que se faça um trabalho diferenciado. (...) ” P1

“ (...) Ter uma salinha apropriada para se dar esse tipo de apoio, apoio da educação especial. Eu já trabalhei em algumas escolas, com os quatro anos de escolaridade onde não havia essas condições, só havia a sala de aula, não havia uma salinha fora da sala de aula para dar esse apoio. O apoio tinha de ser dado dentro mesmo da sala de aula só que os alunos assim estão desatentos, não estão concentrados, não é? e exigem, essas crianças exigem muita atenção, não é? E temos de lhes dar muito apoio, muita atenção mas fora da sala de aula. (...) ” P1

As dificuldades na aceitação destes alunos com NEEcp prendem-se, na opinião das inquiridas, apenas com os pares, os quais nem sempre aceitam de forma positiva, gozando ou diminuindo as reais capacidades da criança com NEE. As docentes entrevistadas não referem problemas de aceitação por parte de outros atores escolares.

“ (...) Não só porque eles estão muito mais à vontade e até porque inclusive os outros alunos acabam por, se calhar, às vezes não quer dizer que..., eu acho que os alunos que tenho tido estão integrados mas poderá haver um ou outro que eventualmente se sinta mais diminuído quando os outros ou se riem ou olham para eles, portanto (...) ” P2

“ (...) ”As constantes solicitações por parte dos restantes alunos da turma, acompanhadas de “reclamações” por este ou aquele aluno ser alvo de maior atenção, não entendendo estes alunos o porquê de tal situação (...) ” P3

Em síntese, os professores entrevistados concordam com a inclusão de alunos com NEE ligeiras, mostrando relutância em aceitar a inclusão de alunos com problemáticas mais graves. Consideram ainda que os alunos com NEE deveriam ter mais tempo de apoio da Educação Especial e que este não deveria ser realizado dentro da sala de aula.

Estes professores estão bem informados acerca da legislação sobre as respostas educativas para estes alunos, diferenciando claramente as funções e âmbito de aplicação dos CEI e das adequações curriculares. Têm, no entanto, dificuldades em trabalhar com estes alunos e os processos de diferenciação a que recorrem consistem, essencialmente, na individualização das fichas de trabalho e de avaliação e numa atenção mais individualizada em sala de aula.

Como referimos antes, as categorias e os indicadores obtidos através da análise das entrevistas serviram de base à elaboração do questionário que aplicámos posteriormente e cujos resultados apresentamos em seguida.

2.Resultados dos Questionários

Apresentamos os resultados dos questionários em 3 fases: a análise descritiva das opiniões dos entrevistados em média, frequência e percentagem; a correlação dos itens aferindo as tendências de resposta (associações de opiniões) e a relação entre os fatores demográficos (género, idade e anos de serviço dos professores).

Na análise descritiva, por uma questão de facilidade de leitura dos quadros sombreamos nos quadros a cinzento os aspetos que obtiveram maior e menor concordância de respostas. Na análise do estudo correlacional sombreamos, igualmente a cinzento, as correlações negativas.

2.1. Análise descritiva

Podemos verificar pelo **quadro 4**, que os professores questionados tendem a considerar que a escola inclusiva cria condições para que as crianças de grupos minoritários possam ter sucesso na aprendizagem e oferece recursos diferenciados para potenciar o sucesso destes alunos. Por outro lado, a maior parte dos professores discorda que a escola inclusiva aceite alunos com NEE apenas se eles seguirem o currículo geral, pelo que parece lícito pressupor que concordarão que a escola inclusiva abrange também as crianças com NEE que não conseguem seguir o currículo geral.

Se considerarmos os valores de concordância parcial e total, nota-se a tendência dos docentes inquiridos para concordar que os alunos podem aprender juntos (independentemente das suas características), que cria percursos diferenciados para que as crianças com dificuldades possam ter sucesso e na qual os alunos deficientes têm condições especiais de frequência e avaliação.

Tendo em conta as respostas obtidas, parece possível afirmar que os docentes inquiridos têm uma visão abrangente do conceito de escola inclusiva, relacionando-a não apenas com alunos com NEE, mas também com grupos minoritários. Os dados parecem também apontar para uma perspetiva flexível do processo de escolarização dos alunos com dificuldades ou deficiências.

Quadro 4 - Estatística descritiva das pontuações atribuídas pelos professores no grupo de questões relativas à escola inclusiva

A) Uma escola inclusiva é aquela...	Média	Desvio Padrão	Min.	Max.	1 -Discordo	3 - Discordo Parcialmente	5 - Concordo Parcialmente	7 - Concordo Totalmente
... em que todos os alunos aprendem juntos, independentemente das suas características	5,12	2,058	1	7	9 (13,8%)	5 (7,7%)	24 (36,9%)	27 (41,5%)
... em que os alunos com NEE podem frequentar as aulas com crianças/jovens da mesma faixa etária	4,97	1,727	1	7	2 (3,1%)	18 (28,1%)	23 (35,9%)	21 (32,8%)
... que cria as condições para que as crianças de grupos minoritários possam ter sucesso na aprendizagem	6,17	1,269	1	7	1 (1,5%)	2 (3,1%)	20 (30,8%)	42 (64,6%)
... que aceita alunos com NEE, desde que possam acompanhar o currículo geral	3,06	2,133	1	7	28 (42,4%)	16 (24,2%)	14 (21,2%)	8 (12,1%)
.... em que se criam percursos diferenciados para que as crianças com dificuldades possam ter sucesso	6,33	1,128	3	7	-	3 (4,5%)	16 (24,2%)	47 (71,2%)
... que os alunos deficientes têm condições especiais de frequência e avaliação	5,86	1,499	1	7	2 (3,1%)	4 (6,2%)	23 (35,4%)	36 (55,4%)

Os dados da estatística descritiva indicam que os professores consideram que os alunos com NEE necessitam de currículos adaptados ou diferentes (ver **quadro 5**). No que se refere à caracterização desta população, os professores discordam parcialmente que estes alunos apresentem necessariamente deficiências ou problemas de comportamento mas concordam, em parte, que apresentam deficiências motoras, sensoriais e cognitivas. Ainda outros professores consideram que os alunos têm limitações na sua participação ou dificuldades de aprendizagem. Se tivermos em consideração as situações de concordância, parcial ou total, nota-se a tendência para os professores inquiridos considerarem que alunos com NEE são aqueles que apresentam diferenças significativas em relação aos seus pares e que necessitam de

currículos adaptados ou diferentes. Este aspeto da diferenciação curricular necessária para a inclusão dos alunos com NEE surge já na tendência de respostas às questões da pergunta A (**quadro 5**).

Os dados não são muito claros no que respeita a uma caracterização mais específica destes alunos. No entanto, nota-se a tendência para considerar que os alunos com NEE são aqueles que apresentam deficiências motoras, cognitivas ou sensoriais.

Quadro 5 - Estatística descritiva das pontuações atribuídas pelos professores no grupo de questões sobre os alunos com NEE

B) Alunos com NEE são aqueles que ...	Média	Desvio Padrão	Min.	Max.	1 –Discordo	3 - Discordo Parcialmente	5 - Concordo Parcialmente	7 - Concordo Totalmente
... apresentam diferenças significativas face às crianças/jovens da mesma faixa etária	5,27	1,785	1	7	5 (7,6%)	7 (10,6%)	28 (42,4%)	26 (39,4%)
... apresentam deficiências motoras, sensoriais ou cognitivas	5,82	1,487	1	7	1 (1,5%)	7 (10,6%)	22 (33,3%)	36 (54,5%)
... apresentam deficiências e/ou dificuldades de aprendizagem	4,62	1,679	1	7	5 (7,9%)	14 (22,2%)	32 (50,8%)	12 (19,0%)
... apresentam limitações na participação e na aprendizagem	4,48	1,542	1	7	4 (6,1%)	18 (27,3%)	35 (53,0%)	9 (13,6%)
... apresentam deficiências e problemas de comportamento	4,18	1,682	1	7	8 (12,1%)	18 (27,3%)	33 (50,0%)	7 (10,6%)
... necessitam de currículos adaptados ou diferentes	6,15	1,167	3	7	-	3 (4,5%)	22 (33,3%)	41 (62,1%)

Como se pode verificar no **quadro 6**, os professores em estudo consideram ainda que a legislação atual não alargou o leque de alunos abrangidos pela Educação Especial, nem clarifica o papel dos intervenientes neste processo, no entanto, tendem a considerar que facilita o processo de referenciação e avaliação dos alunos com NEE.

Quadro 6 - Estatística descritiva das pontuações atribuídas pelos professores no grupo de questões sobre a legislação para o atendimento de alunos com NEE

C) A atual legislação sobre o atendimento aos alunos com NEE...	Média	Desvio Padrão	Min.	Max.	1 -Discordo	3 - Discordo Parcialmente	5 - Concordo Parcialmente	7 - Concordo Totalmente
...alarga o âmbito e número de alunos atendidos pela Educação Especial em relação à anterior legislação	2,39	1,561	1	5	31 (50,0%)	19 (30,6%)	12 (19,4%)	-
...aumenta a burocracia necessária para o atendimento aos alunos com NEE	-	-	-	-	-	-	-	-
...facilita o processo de referência e avaliação dos alunos com NEE	5,74	1,588	1	7	2 (3,2%)	6 (9,7%)	21 (33,9%)	33 (53,2%)
...restringe o papel do professor do ensino regular no atendimento aos alunos com NEE	3,81	1,932	1	7	13 (21,0%)	19 (30,6%)	22 (35,5%)	8 (12,9%)
...clarifica os papéis dos vários intervenientes no processo de ensino dos alunos com NEE	3,59	1,944	1	7	16 (26,2%)	17 (27,9%)	22 (36,1%)	6 (9,8%)
...dificulta a obtenção de apoios especiais para os alunos com NEE	4,48	1,501	1	7	5 (8,2%)	12 (19,7%)	38 (62,2%)	6 (9,8%)

Podemos verificar no **quadro 7** que os professores questionados tendem a considerar que o PEI é um documento desnecessário (embora obrigatório), discordando da ideia de que o PEI seja fundamental para o sucesso dos alunos com NEE. Esta tendência de respostas parece entrar em contradição com as respostas anteriores que salientavam a importância dos percursos curriculares diferenciados, uma vez que é no PEI que se definem as medidas educativas diferenciadas a implementar.

Por outro lado, os docentes inquiridos tendem a considerar que a elaboração do PEI é a principal função do professor de educação especial, o que indicia ou algum

desconhecimento da legislação em vigor ou o desejo dos professores de atribuírem a esse docente a responsabilidade pelo processo educativo dos alunos com NEE.

Quadro 7 - Estatística descritiva das pontuações atribuídas pelos professores no grupo de questões sobre a elaboração do PEI

D) A elaboração do programa educativo individual para os alunos com NEE...	Média	Desvio Padrão	Min.	Max.	1 -Discordo	3 - Discordo Parcialmente	5 - Concordo Parcialmente	7 - Concordo Totalmente
...exige uma avaliação especializada realizada por uma equipa de profissionais	4,7	1,745	1	7	3 (4,9%)	19 (31,1%)	23 (37,7%)	16 (26,2%)
...exige uma avaliação especializada mas não dispensa a avaliação diagnóstica dos professores da turma	6,21	1,103	3	7	-	2 (3,0%)	22 (33,3%)	42 (63,6%)
...é a principal função do professor de Educação Especial num Agrupamento	6,42	0,978	3	7	-	1 (1,5%)	17 (25,8%)	48 (72,7%)
...deve ter em conta a opinião de todos os professores do aluno	3,21	1,989	1	7	23 (34,8%)	19 (28,8%)	18 (27,3%)	6 (9,1%)
...é mais um documento desnecessário que é necessário preencher	6,63	0,858	3	7	-	1 (1,5%)	10 (15,4%)	54 (83,1%)
...é fundamental para que os alunos com NEE possam ter sucesso	2,03	1,469	1	7	39 (60,9%)	18 (28,1%)	6 (9,4%)	1 (1,6%)

Como podemos observar no **quadro 8**, a maioria dos itens relativos às adequações curriculares obteve a concordância total ou parcial dos docentes. Não obstante, a afirmação que congrega maior concordância é a assumpção de que as adequações curriculares contribuem para o que o aluno com NEE se desenvolva ao ritmo da sua aprendizagem. Para além deste, os itens em que a percentagem de escolhas de concordância total supera as de concordância parcial são aqueles que apontam para a simplificação ou redução de objetivos e conteúdos e a definição de estratégias diferenciadas. Já o item relacionado com a facilitação do acesso do aluno com NEE ao

currículo comum através de adequações curriculares reúne maior percentagem de escolhas de concordância parcial.

Quadro 8 - Estatística descritiva das pontuações atribuídas pelos professores no grupo de questões sobre as adequações curriculares

E) A opção pela elaboração de adequações curriculares...	Média	Desvio Padrão	Min.	Max.	1 - Discordo	3 - Discordo Parcialmente	5 - Concordo Parcialmente	7 - Concordo Totalmente
...favorece o acesso ao currículo comum por alguns alunos com NEE	5,7	1,136	3	7	-	3 (4,5%)	37 (56,1%)	26 (39,4%)
...permite reduzir e simplificar os objetivos e conteúdos do currículo comum para que os alunos com NEE possam ter sucesso	5,85	1,361	1	7	2 (3,0%)	1 (1,5%)	30 (45,5%)	33 (50,0%)
...possibilita a definição de estratégias diferenciadas para os alunos com NEE atingirem as competências finais de ciclo no currículo comum	5,88	1,409	1	7	2 (3,0%)	2 (3,0%)	27 (40,9%)	35 (53,0%)
...permite que o aluno com NEE desenvolva aprendizagens de acordo com o seu ritmo	6,24	1,039	3	7	-	1 (1,5%)	23 (34,8%)	42 (63,6%)
...possibilita a planificação de acordo com as expectativas que o professor tem sobre a possibilidade de aprendizagem do aluno com NEE	4,79	1,759	1	7	6 (9,1%)	11 (16,7%)	33 (50,0%)	16 (24,2%)
...favorece a criação de atividades diferenciadas para os alunos com NEE em situação de aula	5,58	1,253	1	7	1 (1,5%)	3 (4,5%)	38 (57,6%)	24 (36,4%)

Existe uma elevada concordância por parte dos docentes que na elaboração do Currículo Específico Individual (CEI) importa dar prioridade ao desenvolvimento de atividades funcionais conducentes à autonomia do aluno (ver **quadro 9**). Igualmente, parece ser importante para estes docentes substituir no CEI as competências do currículo comum por outras mais adequadas aos alunos com NEE.

A maioria dos inquiridos concorda, parcial ou totalmente, com a necessidade de optar por um CEI sempre que os alunos apresentam NEE de carácter permanente, sendo esta opção tomada pelo professor de EE, ouvido o professor ou o diretor da turma. A maioria dos docentes discorda que o CEI conduza à substituição de disciplinas académicas por artísticas.

Quadro 9 - Estatística descritiva das pontuações atribuídas pelos professores no grupo de questões sobre Currículo Específico Individual

F) A opção pela elaboração por um Currículo Específico Individual...	Média	Desvio Padrão	Min.	Max.	1 -Discordo	3 - Discordo Parcialmente	5 - Concordo Parcialmente	7 - Concordo Totalmente
...deve ser tomada sempre que os alunos apresentam NEE de carácter permanente	5,39	2,052	1	7	7 (10,6%)	8 (12,1%)	16 (24,2%)	35 (53,0%)
...deve ser tomada pelo professor de Educação Especial, ouvido o professor do aluno ou o Conselho de Turma	5,61	1,718	1	7	3 (4,5%)	8 (12,1%)	21 (31,8%)	34 (51,5%)
...implica dar prioridade ao desenvolvimento de atividades funcionais conducentes à autonomia do aluno	6,32	1,017	3	7	-	1 (1,5%)	20 (30,8%)	44 (67,7%)
...substitui as competências definidas no currículo comum por outras mais adequadas às características dos alunos	6,11	1,276	3	7	-	5 (7,7%)	19 (29,2%)	41 (63,1%)
...implica a substituição das disciplinas mais académicas por disciplinas de Educação Artística	3,86	1,958	1	7	13 (20,6%)	19 (30,2%)	22 (34,9%)	9 (14,3%)
...favorece a definição de um Plano Individual de Transição para a vida ativa	5,86	1,229	3	7	-	4 (6,3%)	28 (44,4%)	31 (49,2%)

Podemos verificar pelo **quadro 10**, que tínhamos 3 indicadores em que os professores podiam concordar que a inclusão com NEE era prejudicial aos restantes alunos e 3 indicadores em que os professores podiam discordar que a inclusão com NEE era prejudicial aos restantes alunos. Na verdade, relativamente a todos os outros blocos de questões, é neste ponto que as opiniões dos docentes mais se dividem.

Verificamos que existe uma ligeira tendência superior para considerar que a inclusão com NEE não é prejudicial aos restantes alunos. No entanto, podemos verificar esta tendência pois as médias baixas situam-se mais ao nível da concordância parcial.

Contraditoriamente, o segundo motivo mais apontado é precisamente porque se inserem nas atividades da turma.

Quadro 10 - Estatística descritiva das pontuações atribuídas pelos professores no grupo de questões sobre a inclusão de alunos com NEE em sala de aula

G) A inclusão de alunos com NEE na sala de aula...	Média	Desvio Padrão	Min.	Max.	1 -Discordo	3 - Discordo Parcialmente	5 - Concordo Parcialmente	7 - Concordo Totalmente
...prejudica os restantes alunos, porque exige muito tempo para acompanhamento individualizado pelo professor	3,68	1,847	1	7	14 (21,5%)	21 (32,3%)	24 (36,9%)	6 (9,2%)
...prejudica os restantes alunos, porque é necessário mais tempo para abordar algumas temáticas	3,22	1,736	1	7	17 (26,2%)	28 (43,1%)	16 (24,6%)	4 (6,2%)
...prejudica os restantes alunos, porque nem sempre é possível criar atividades específicas para ele	3,31	1,776	1	7	17 (26,2%)	25 (38,5%)	19 (29,2%)	4 (6,2%)
...não prejudica os restantes alunos, porque o aluno com NEE tem tarefas diferentes	4,29	1,748	1	7	7 (10,8%)	19 (29,2%)	29 (44,6%)	10 (15,4%)
...não prejudica os restantes alunos, porque todos os alunos têm tarefas específicas	3,65	1,94	1	7	15 (23,1%)	22 (33,8%)	20 (30,8%)	8 (12,3%)
...não prejudica os restantes alunos, porque o aluno se insere nas atividades da turma	4,32	1,945	1	7	11 (16,9%)	12 (18,5%)	30 (46,2%)	12 (18,5%)

Podemos verificar pelo **quadro 11**, que a maioria dos professores questionados aponta como principais obstáculos à inclusão de alunos com NEE a falta de recursos e a gestão do tempo na sala de aula e discordam com a apreciação que relaciona o problema de inclusão com as dificuldades de aceitação dos alunos com NEE pelos seus pares. Uma parte relevante dos docentes discorda parcial ou totalmente que o

problema de inclusão resulte do desconhecimento dos docentes acerca da problemática ou sobre adequação curricular.

Quadro 11 - Estatística descritiva das pontuações atribuídas pelos professores no grupo de questões sobre os obstáculos à inclusão de alunos com NEE

H) Os principais problemas da inclusão de alunos com NEE na sala de aula relacionam-se...	Média	Desvio Padrão	Min.	Max.	1 - Discordo	3 - Discordo Parcialmente	5 - Concordo Parcialmente	7 - Concordo Totalmente
...com o desconhecimento da problemática dos alunos	3,68	1,88	1	7	16 (24,6%)	16 (24,6%)	28 (43,1%)	5 (7,7%)
...com o desconhecimento sobre a elaboração de adequações curriculares	3,31	1,74	1	7	17 (26,2%)	24 (36,9%)	21 (32,3%)	3 (4,6%)
...com a dificuldade em planear atividades adequadas às necessidades do aluno	3,97	1,763	1	7	11 (16,7%)	18 (27,3%)	31 (47,0%)	6 (9,1%)
...com a dificuldade em gerir o tempo equitativamente por todos os alunos	5	1,682	1	7	3 (4,5%)	14 (21,2%)	29 (43,9%)	20 (30,3%)
...com a dificuldade de aceitação do aluno com NEE pelos pares	2,18	1,487	1	7	36 (54,5%)	22 (33,3%)	7 (10,6%)	1 (1,5%)
...com a falta de recursos específicos para as necessidades dos alunos	5,76	1,302	3	7	-	6 (9,1%)	29 (43,9%)	31 (47,0%)

Podemos verificar pelo **quadro 12**, que a maioria dos professores questionados concorda que a melhoria das práticas de inclusão requer mais tempo do aluno com o Professor de Educação Especial, em situação individualizada. Os docentes sentem ainda falta de formação, colaboração entre os professores e tempo para poderem fazer as articulações necessárias bem como atenção por parte dos órgãos de gestão dos agrupamentos no que se refere às condições de trabalho dos Docentes. De salientar que este bloco reúne uma percentagem elevada de concordância total com as afirmações referidas nos itens, pelo que parece possível concluir que existe um maior consenso entre os professores no que respeita às suas necessidades formativas e organizacionais.

Quadro 12 - Estatística descritiva das pontuações atribuídas pelos professores no grupo de questões sobre a melhoria das práticas inclusivas

I) A melhoria das práticas de inclusão requer...	Média	Desvio Padrão	Min.	Max.	1 - Discordo	3 - Discordo Parcialmente	5 - Concordo Parcialmente	7 - Concordo Totalmente
... mais tempo de atendimento individual ao aluno com NEE pelo professor de Educação Especial, em situação individualizada	6,52	0,932	3	7	-	1 (1,5%)	14 (21,2%)	51 (77,3%)
...mais tempo de atendimento individual ao aluno com NEE pelo professor de Educação Especial, dentro da sala de aula	5,83	1,616	1	7	2 (3,1%)	7 (10,8%)	18 (27,7%)	38 (58,5%)
...maior colaboração entre os professores	5,77	1,569	1	7	2 (3,1%)	6 (9,2%)	22 (33,8%)	35 (53,8%)
...mais tempo para articulação entre os professores do ensino regular e os de Educação Especial	5,92	1,229	3	7	-	4 (6,2%)	27 (41,5%)	34 (52,3%)
...maior atenção às condições de trabalho dos professores por parte da gestão do Agrupamento	5,86	1,54	1	7	2 (3,1%)	5 (7,7%)	21 (32,3%)	37 (56,9%)
...mais formação contínua sobre NEE	6,03	1,324	1	7	1 (1,5%)	3 (4,5%)	23 (34,8%)	39 59,1 %

2.2 Estudo Correlacional

A análise das respostas ao questionário, foi elaborada através de um estudo sistemático das correlações item a item, com o intuito de compreender as associações na opinião os docentes sobre o modo como têm sido delineadas e implementadas as Adequações Curriculares no processo ensino/aprendizagem dos alunos do 1º ciclo, com Necessidades Educativas Especiais de carácter permanente.

1. Os professores que consideram **a opção pela elaboração de adequações curriculares** favorece o acesso ao currículo comum por alguns alunos com NEE tendem também a concordar com as seguintes afirmações:

- ✓ possibilita a planificação de acordo com as expectativas que o professor tem sobre as possibilidades de aprendizagem de alunos com NEE ($r=.481$; $p<.001$).
- ✓ favorece a criação de atividades diferenciadas para alunos com NEE em situação de aulas ($r= .426$; $p<.001$).
- ✓ implica dar prioridade ao desenvolvimento de atividades funcionais conducentes à autonomia do aluno ($r= .430$; $p<.001$).
- ✓ favorece a definição de um Plano Individual de Transição para vida ativa ($r= .405$; $p<.001$).
- ✓ não prejudica os restantes alunos, porque tem tarefas diferentes ($r=.448$; $p<.001$).
- ✓ maior colaboração entre professores ($r=.338$; $p<.05$).
- ✓ mais tempo de articulação entre professores Ensino Regular e os de Educação Especial ($r=.410$; $p<.001$).

2. Os professores que consideram **a opção pela elaboração de adequações curriculares** *permite reduzir e simplificar os objetivos e conteúdos do currículo comum para que alunos com NEE possam ter sucesso* tendem também a concordar com as seguintes afirmações:

- ✓ possibilita a definição de estratégias diferenciadas para alunos com NEE atingirem as competências finais de ciclo no currículo comum ($r=.529$; $p<.001$).
- ✓ permite que o aluno com NEE desenvolva aprendizagens de acordo com o seu ritmo ($r=.581$; $p<.001$)
- ✓ possibilita a planificação de acordo com as expectativas que o professor tem sobre a aprendizagem do aluno com NEE ($r=.485$; $p<.001$)
- ✓ favorece a criação de atividades diferenciadas em situação aula para alunos com NEE ($r=.391$; $p<.001$)
- ✓ substitui as competências definidas no currículo comum por outras mais adequadas às características dos alunos ($r=.477$; $p<.001$)

3. Os professores que consideram **a opção pela elaboração de adequações curriculares** *possibilita a definição de estratégias diferenciadas para alunos com NEE atingirem as competências finais de ciclo no currículo comum* tendem também a concordar com as seguintes afirmações:

- ✓ permite que o aluno com NEE desenvolva aprendizagem de acordo com o seu ritmo ($r=.686$; $p<.001$)
- ✓ favorece a criação atividades diferenciadas para os alunos com NEE em situação aula ($r=.378$; $p<.005$)
- ✓ deve ser tomada pelo professor e Educação Especial, ouvido o professor do aluno ou o Conselho de Turma ($r=.586$; $p<.001$)

4. Os professores que consideram **a opção pela elaboração de adequações curriculares** *permite que o aluno com NEE desenvolva aprendizagens de acordo com o seu ritmo* tendem também a pontuar alto as seguintes afirmações:

- ✓ favorece a criação de atividades diferenciadas para os alunos com NEE em situação de aula ($r=.388;p<.001$)
- ✓ deve ser tomada pelo professor de Educação Especial, ouvido o professor do aluno ou o Conselho de Turma ($r=.521;p<.001$)
- ✓ substitui as competências definidas no currículo comum por outras mais adequadas às características dos alunos ($r=.434;p<.001$)

5. Os professores que consideram **a opção pela elaboração de adequações curriculares** *possibilita a planificação de acordo com as expectativas que o professor tem sobre a possibilidade de aprendizagem do aluno com NEE* tendem também a concordar com as seguintes afirmações:

- ✓ favorece a criação de atividades diferenciadas para alunos com NEE em situação de aula ($r=.381;p<.005$)
- ✓ não prejudica os restantes alunos, porque o aluno se insere nas atividades da turma ($r=.428;p<.001$)

6. Os professores que consideram **a opção pela elaboração de adequações curriculares** favorece a criação de atividades diferenciadas para alunos com NEE em situação de aula tendem também a concordar com a seguinte afirmação:

✓ não prejudica os restantes alunos, porque o aluno se insere nas atividades da turma ($r=.379;p<.005$)

7. Os professores que consideram **a opção pela elaboração de um Currículo Específico Individual** deve ser tomada sempre que os alunos apresentam NEE de caráter permanente tendem também a pontuar alto a seguinte afirmação:

✓ deve ser tomada pelo professor de Educação Especial, depois de consultar o professor do aluno ou o Conselho de Turma ($r=.495;p<.001$)

8. Os professores que consideram **a opção pela elaboração de um Currículo Específico Individual** deve ser tomada pelo professor de educação especial, depois de consultar o professor do aluno ou o conselho de turma tendem também a pontuar alto a seguinte afirmação:

✓ implica a substituição das disciplinas mais académicas por disciplinas de Educação Artística ($r=.403;p<.001$)

9. Os professores que consideram a **opção pela elaboração de um Currículo Específico Individual** implica dar prioridade ao desenvolvimento de atividades funcionais conducentes à autonomia do aluno tendem também a concordar com as seguintes afirmações:

- ✓ substitui as competências definidas no currículo comum por outras mais adequadas às características do aluno ($r=.630;p<.001$)
- ✓ favorece a definição de um Plano Individual de Transição para a vida ativa ($r=.561;p<.001$)
- ✓ não prejudica os restantes alunos, porque o aluno com NEE tem tarefas diferentes ($r=.406;p<.001$)
- ✓ mais tempo para articulação entre os professores do ensino regular e os de Educação Especial ($r=.460;p<.001$)
- ✓ mais formação contínua sobre NEE ($r=.323;p<.05$)

10. Os professores que consideram a **opção pela elaboração de um Currículo Específico** substitui as competências definidas no currículo comum por outras mais adequadas às características dos alunos tendem também a concordar com as seguintes afirmações:

- ✓ favorece a definição de um Plano Individual de Transição para vida ativa ($r=.417;p<.001$)
- ✓ mais tempo para articulação entre os professores do ensino regular e os de Educação Especial ($r=.418;p<.001$)
- ✓ mais formação contínua sobre NEE ($r=.426;p<.001$)

11. Os professores que consideram **a Inclusão de alunos com NEE na sala de aula prejudica os restantes alunos, porque exige muito tempo para acompanhamento individualizado pelo professor** tendem também a pontuar alto os seguintes itens:

- ✓ prejudica os restantes alunos, porque é necessário mais tempo para abordar algumas temáticas ($r=.626;p<.001$)
- ✓ prejudica os restantes alunos, porque nem sempre é possível criar atividades específicas para ele ($r=.539;p<.001$)

12. Os professores que consideram **a Inclusão de alunos com NEE na sala de aula prejudica os restantes alunos, porque é necessário mais tempo para abordar algumas temáticas** tendem também a concordar com a seguinte afirmação:

- ✓ prejudica os restantes alunos, porque nem sempre é possível criar atividades específicas para ele ($r=.685;p<.001$)

13. Os professores que consideram **a Inclusão de alunos com NEE na sala de aula prejudica os restantes alunos, porque é necessário mais tempo para abordar algumas temáticas** tendem a discordar das seguintes afirmações:

- ✓ não prejudica os restantes alunos, porque o aluno com NEE tem tarefas diferentes ($r=-.431;p<.001$)
- ✓ não prejudica os restantes alunos, porque o aluno se insere nas atividades da turma ($r=-.406;p<.001$)

14. Os professores que consideram a **Inclusão de alunos com NEE na sala de aula prejudica os restantes alunos, porque nem sempre é possível criar atividades específicas para ele** tendem também a concordar com a seguinte afirmação:

- ✓ prejudica os restantes alunos, porque é necessário mais tempo para abordar algumas temáticas ($r=.685;p<.001$)

15. Os professores que consideram a **Inclusão de alunos com NEE na sala de aula prejudica os restantes alunos, porque nem sempre é possível criar atividades específicas para ele** tendem também discordar com as seguintes afirmações:

- ✓ não prejudica os restantes alunos, porque o aluno com NEE tem tarefas diferentes ($r=-.485; p<.001$)
- ✓ não prejudica os restantes alunos, porque o aluno se insere nas atividades da turma ($r=-.501;p<.001$)

16. Os professores que consideram a **Inclusão de alunos com NEE na sala de aula não prejudica os restantes alunos, porque o aluno com NEE tem tarefas diferentes**, tendem também a concordar com as seguintes afirmações:

- ✓ não prejudica os restantes alunos, porque todos os alunos têm tarefas específicas ($r=.740;p<.001$)
- ✓ não prejudica os restantes alunos, porque o aluno se insere nas atividades da turma ($r=.787;p<.001$)

17. Os professores que consideram a **Inclusão de alunos com NEE na sala de aula não prejudica os restantes alunos, porque todos os alunos têm tarefas específicas**, tendem também a concordar com a seguinte afirmação:

- ✓ não prejudica os restantes alunos, porque o aluno se insere nas atividades da turma ($r=.598;p<.001$)

18. Os professores que consideram **os principais problemas da Inclusão de alunos com NEE na sala de aula se relacionam com o desconhecimento sobre a elaboração das adequações curriculares**, tendem também a concordar com a seguinte afirmação:

- ✓ dificuldade em planear atividades adequadas às necessidades do aluno ($r=.374;p<.005$)

19. Os professores que consideram **a melhoria das práticas de Inclusão requer mais tempo de atendimento individual ao aluno com NEE pelo Professor de Educação Especial, em situação individualizada**, tendem também a pontuar alto as seguintes afirmações:

- ✓ mais tempo de atendimento individual ao aluno com NEE pelo professor de Educação Especial, dentro da sala de aula ($r=.440;p<.001$)
- ✓ mais tempo para articulação entre os professores do ensino regular e os de Educação Especial ($r=.376;p<.005$)

20. Os professores que consideram **a melhoria das práticas de Inclusão requer mais tempo de atendimento individual ao aluno com NEE pelo professor de Educação Especial, dentro da sala de aula**, tendem também a pontuar alto a seguinte afirmação:

- ✓ mais tempo para articulação entre os professores do ensino regular e os de Educação Especial ($r=.417;p<.001$)

21. Os professores que consideram **a melhoria das práticas de Inclusão requer maior colaboração entre professores**, tendem também a concordar com as seguintes afirmações:

- ✓ mais tempo para articulação entre os professores do ensino regular e os de Educação Especial ($r=.728;p<.001$)
- ✓ mais formação contínua sobre NEE ($r=.450;p<.001$)

22. Os professores que consideram **a melhoria das práticas de Inclusão requer mais tempo para articulação entre os professores do ensino regular e os de Educação Especial**, tendem também a concordar com a seguinte afirmação:

- ✓ mais formação contínua sobre NEE ($r=.496;p<.001$)

23. Os professores que consideram **a melhoria das práticas de Inclusão requer maior atenção às condições de trabalho dos professores por parte da gestão do Agrupamento** tendem também a considerar a seguinte afirmação:

- ✓ mais formação contínua sobre NEE ($r=.401;p<.001$)

24. Os professores que consideram **a melhoria das práticas de Inclusão requer mais formação contínua sobre NEE** tendem também a pontuar alto as seguintes afirmações:

✓ mais tempo para articulação entre os professores do ensino regular e os de educação especial ($r=.496; p<.001$)

2.3 Estudo da relação entre os fatores demográficos e as respostas dos professores

Procurámos saber se alguns dados demográficos como o género dos professores, idade e anos de serviços afetaram as respostas dos participantes do estudo. Recorrendo ao teste não paramétrico de U-Mann Whitney, não encontramos diferenças entre as respostas dos professores e das professoras, possivelmente, porque o número de professores não é expressivo (apenas 6 em 60).

A idade dos professores parece ser um fator com pouco impacto na opinião dos docentes, apenas, em dois itens obtivemos correlações (negativas) com idade dos professores e de fraca intensidade. Os professores mais velhos parecem ser os que mais concordam que os alunos com NEE apresentam deficiências ou problemas de comportamento enquanto os professores mais novos tendem a discordar desta afirmação ($r=-.269; p<.05$). Igualmente, são os professores mais novos que mais concordam que o maior obstáculo a inclusão de alunos com NEE é a sua aceitação pelos pares ($r=-.268; p<.05$).

Também os anos de serviço dos docentes em estudo não se correlacionam com as opiniões dos docentes em quase todos os itens exceto num item. Os professores com menos anos de serviço tendem a concordar que os alunos com NEE são aqueles que apresentam limitações na sua participação e aprendizagem ($r=-.317; p<.01$) comparando com os professores mais experientes.

IV - DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Tendo sido apresentados, no capítulo anterior, os resultados das diferentes análises efetuadas, parece-nos importante neste capítulo, confrontarmos esses resultados entre si e relacioná-los não só com a literatura em que nos baseámos, como também, em estudos de diversos autores que corroboram ou não os resultados que fomos apresentando.

Em relação ao primeiro bloco de questões, relativo à **definição de escola inclusiva**, a maioria dos professores inquiridos tem uma visão abrangente deste conceito, considerando que engloba não apenas as crianças e jovens com NEE, mas também as crianças e jovens provenientes de grupos minoritários. Este conceito vai ao encontro da definição de escola inclusiva proposta na Declaração de Salamanca, em 1994 e defendida pela maior parte dos autores. Como esta declaração sublinha: “O desafio com que se confronta esta escola inclusiva é o de ser capaz de desenvolver uma pedagogia centrada nas crianças, suscetível de as educar a todas com sucesso, incluindo as que apresentam graves incapacidades.” (*Declaração de Salamanca*, 1994; p.6)

A tendência geral dos resultados deste bloco de questões vai ao encontro das principais características atribuídas pela literatura e pelos normativos à noção de escola inclusiva: a escola em que todos os alunos podem aprender juntos, criando percursos de aprendizagem diferenciados para que as crianças com dificuldades possam ter sucesso. Como refere Hegarty (1994, citado por Rodrigues, 2001), a educação inclusiva implica o desenvolvimento de uma educação apropriada e de alta qualidade para alunos com necessidades especiais na escola regular” (p.19). Neste sentido, parece possível inferir que os docentes inquiridos apreenderam o sentido global do conceito de Escola Inclusiva.

No que se refere à **caracterização de alunos com NEE**, parece não existir uma definição consensual entre os professores inquiridos. Alguns professores escolhem a definição assente na problemática do aluno (“deficiências ou problemas de comportamento” ou “deficiências motoras, sensoriais e cognitivas”), enquanto outros recorrem à definição baseada nas consequências dessa problemática (“aqueles que apresentam limitações na participação e aprendizagem” ou “aqueles que necessitam de currículos adaptados ou diferentes”). Este último conjunto de definições é aquele

que mais se aproxima da definição de NEE apresentada em 1978 pelo Warnock Report e que, como vimos no primeiro capítulo, marca a introdução do conceito de NEE por oposição à categorização destes alunos com base na sua deficiência. No entanto, como faz notar Leite (2011),

“(...) trinta anos depois do Warnock Report, esta estreita relação entre a definição de NEE e o currículo não parece estar ainda plenamente assumida nem pelas políticas educativas, nem pelas escolas, nem pelos professores. Com efeito, ao analisarmos o discurso dos responsáveis e dos atores educativos, verificamos 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” (p.25).

Os professores com menos anos de serviço tendem a concordar que os alunos com NEE são aqueles que apresentam limitações na sua participação e aprendizagem. Esta tendência está em concordância com a lei portuguesa atual que, como vimos, classifica os alunos com NEE de acordo com o grau das suas limitações à participação e aprendizagem, e não com base na sua deficiência ou problemática.

Os professores com mais anos de serviço, pelo contrário, parecem ter ainda uma perspetiva muito baseada na categorização por deficiência. Segundo a maior parte dos autores a que recorremos na primeira parte deste trabalho, esta conceção é menos propícia a uma inclusão escolar efetiva, uma vez que os professores tendem a centrar-se nos problemas da criança e não nas adequações que serão necessárias para que ela tenha acesso ao currículo (Rodrigues, 2001; Madureira e Leite, 2003; Leite, 2012).

Em síntese, os professores com menos anos de tempo de serviço, centram menos a sua definição na deficiência (rótulo) e mais na limitação à participação e aprendizagem da criança (face ao currículo), enquanto os professores com mais anos de serviço acontece o inverso.

Esta ausência de consenso entre os professores inquiridos na definição do conceito de NEE poderá decorrer, por um lado, das diferentes categorizações e nomenclaturas que se foram sucedendo na história da Educação Especial (Bautista, 1997), mas é também fruto da relatividade do próprio conceito de NEE (Correia, 2001; Madureira e

Leite, 2003). Com efeito, este conceito abrange todas as dificuldades de aprendizagem que qualquer aluno pode apresentar durante a escolaridade, atribuindo-se à escola e aos professores a identificação destas necessidades. Na identificação dos alunos com NEE surgem, portanto, fatores relacionados com as características do aluno, mas também fatores relacionados com a situação de ensino/aprendizagem (estratégias, organização do grupo, relação pedagógica, formas de avaliação), com as condições, organização e funcionamento da escola e com as crenças, atitudes e competências dos professores (Leite, 2011). Estes fatores podem levar a que, como afirmam Manjón e Gil (1997):

“O mesmo aluno, perante duas respostas escolares diferentes, apresentará um grau de especificidade diferente nas suas 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 divergentes do normal” (Manjón e Gil, 1997;p.55).

Quanto à **atual legislação sobre o atendimento aos alunos com NEE**, lembramos que o público-alvo abrangido pelo Decreto-Lei nº 3/2008, é definido como:

“As crianças e jovens que apresentam necessidades educativas especiais decorrentes de alterações funcionais e estruturais de carácter permanente que se traduzem em dificuldades continuadas em diferentes domínios necessitando, por isso, da mobilização de serviços especializados para a promoção do seu potencial de funcionamento biopsicossocial.” (Preâmbulo do DL 3/2008).

Os professores inquiridos parecem ter conhecimento do atual normativo, uma vez que a maioria discorda, parcial ou totalmente, da afirmação “a atual legislação alarga o âmbito e número de alunos abrangidos pela EE em relação à anterior legislação”. Com efeito, a anterior legislação não limitava o atendimento da EE, abrangendo, pelo contrário, todo o tipo de NEE, enquanto o Dec-Lei 3/2008 restringe claramente este atendimento a uma parte dessa população.

Esta restrição do atendimento da Educação Especial apenas a uma parte dos alunos com NEE (aqueles que têm NEE de carácter permanente) tem sido muito contestada quer pelos autores que se debruçam sobre estas questões, quer pelos profissionais de educação implicados no processo de atendimento, uma vez que uma larga franja de

alunos com NEE “de baixa intensidade e alta frequência” (Simeonsson, 1994, citado por Ruivo, 1988: 30) ficam sem apoio especializado, o mesmo acontecendo aos seus professores. Como referimos antes, Correia (2010), alerta especificamente para a necessidade de prestar atenção à “*invisibilidade*” da deficiência mental no referido diploma. Com efeito, o Dec-lei prevê, no capítulo V, modalidades específicas de apoio para alunos surdos ou com baixa visão, para alunos com perturbações do espectro do autismo e para alunos com multideficiência e surdocegueira congénita, nada referindo para os alunos com deficiência intelectual. Para além disso, alguns alunos com dificuldades de aprendizagem e/ou problemas de comportamento podem apresentar problemas mais complexos que algumas crianças com deficiências físicas permanentes que não afetam a aprendizagem (Leite, 2005).

Na perspetiva de parte dos professores questionados neste estudo, a atual legislação não contribui para a clarificação dos papéis dos diferentes intervenientes nas respostas educativas preconizadas para o aluno com NEE. No entanto, o Dec.-Lei 3/2008, explicita claramente o papel dos diferentes intervenientes, passando a atribuir ao departamento de educação especial das escolas e aos serviços de psicologia e orientação a responsabilidade da elaboração de um relatório técnico-pedagógico relativo às situações referenciadas. Os resultados decorrentes desta avaliação deverão ser obtidos por referência à Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF). O normativo refere ainda, explicitamente, quais os agentes educativos e quais as funções de cada um no processo de referenciação e de avaliação do aluno (artº 6º ponto 1 e 2).

O mesmo Dec-Lei atribui explicitamente a responsabilidade da elaboração do PEI ao professor ou diretor de turma, o que não acontecia na anterior legislação.

A opinião dos professores inquiridos sobre a falta de clarificação de papéis não é, por isso, suportada pela análise da legislação, e poderá ficar a dever-se à dificuldade em assumirem o papel decisivo na elaboração do PEI e na condução do processo de adequações curriculares para os alunos que delas necessitem, aspeto que tem sido evidenciado em diversos estudos recentes (Cunha, 2010; Silva, 2011; Monteiro, 2012, citados por Leite, 2013)

Esta hipótese parece ser confirmada pelos resultados relativos ao bloco de questões: Elaboração do **Programa Educativo Individual**. Segundo a opinião da maioria professores que participaram no nosso estudo, o PEI é um documento desnecessário,

que se elabora porque é obrigatório. Dos 66 professores inquiridos podemos verificar que 48 afirmam que a principal função do professor de educação especial é a elaboração deste programa. No entanto, como vimos anteriormente, o Decreto-Lei 3/2008 é muito claro, estabelecendo que o PEI deve ser elaborado, "...de forma conjunta e obrigatoriamente pelo docente do grupo/turma ou diretor de turma, pelo docente de educação especial e pelos serviços implicados na elaboração do relatório técnico-pedagógico" (artigo 10º) e define explicitamente quem é o coordenador do PEI (ou o diretor de turma ou o professor do primeiro ciclo, ou o educador de infância), responsabilizando-os e tornando-os mais participativos no processo de elaboração e concretização do PEI (artigo 11º).

Esta opinião dos professores poderá estar relacionada com a insegurança que sentem em relação à educação dos alunos com NEE, sobretudo das NEE de caráter permanente ou a uma certa desresponsabilização pelo processo educativo destes alunos com problemáticas mais graves, que consideram ser da alçada dos docentes de Educação Especial.

Acerca desta temática, Leite (2013), num artigo em que sintetiza os resultados de vários estudos sobre este assunto, conclui que "...nos estudos analisados, os professores do ensino regular parecem ter pouca participação na elaboração destes programas, delegando a responsabilidade no professor de Educação Especial." (p.44). No que respeita ao 1.º ciclo, como conclui Silva, (2011, citado por Leite, 2013) "(...) os docentes sabem que são os principais atores da inclusão e que lhes cabe um papel importante nas decisões curriculares relativas aos alunos com NEE, embora não assumam essa responsabilidade" (p.48). Também Monteiro (2012, citado por Leite, 2013) conclui que "...os professores têm conhecimento da sua responsabilidade na realização do PEI dos alunos com NEE, embora assumam ao mesmo tempo que, na maioria das vezes, o mesmo é elaborado, na realidade, pelo professor de Educação Especial" (p.48). Estas conclusões confirmam e de algum modo explicitam os resultados que obtivemos no nosso estudo sobre a responsabilidade da elaboração do PEI.

O mesmo problema ocorre nos restantes ciclos de ensino, como conclui Cunha (2010, citado por Leite, 2013): "...alguns professores consideram que o docente de Educação Especial é o responsável pela elaboração deste documento orientador, enquanto outros afirmam que este é elaborado em conselho de turma." (p.44).

Relacionando com as funções, quer dos docentes de Educação Especial, quer dos professores titulares de turma, Correia (2003), refere que, “O professor de educação especial servirá de intermediário entre famílias, alunos e profissionais... e, assim construir um círculo de apoio para resolver os possíveis problemas e fazer um acompanhamento da situação.” (p.68). Contudo, é o professor titular de turma/diretor de turma que, segundo o mesmo autor, “... tem a seu cargo o aluno com NEE na aula inclusiva” e deverá “... proporcionar-lhe todos os apoios de que necessita para que ele permaneça na sua classe.” (p.69)

O Docente de Educação Especial, assim como os restantes técnicos que poderão estar envolvidos no processo educativo, deverão colaborar e intervir ativamente, para assim promoverem em conjunto a criação de um clima estável e acolhedor em contexto de sala de aula, para que assim, todos os alunos independentemente das diferenças que apresentem, se sintam incluídos. No entanto, é imprescindível a implicação ativa do professor titular de turma ou do diretor de turma na elaboração e implementação do PEI, uma vez que, sem essa responsabilização, os alunos com NEE continuarão a fazer parte de um contingente especial sob a tutela da EE, não se inserindo verdadeiramente na escola e no grupo, pondo em causa as finalidades da inclusão.

No que concerne à **elaboração de adequações curriculares**, a maioria dos docentes inquiridos realça que estas permitem ao aluno com NEE desenvolver-se ao seu ritmo. Considera também que as adequações curriculares consistem na simplificação de objetivos e conteúdos e na definição de estratégias e atividades diferenciadas.

Segundo Roldão (1999), o conceito de adequação dá igual peso à dimensão do currículo e à dimensão do sujeito, estabelecendo uma relação “explícita e inequívoca” entre as duas dimensões. A autora define 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” (1999, p.58)

O objetivo da elaboração de adequações curriculares é, portanto, o acesso ao currículo comum. Os docentes inquiridos concordam parcial ou totalmente com esta ideia e parecem ter uma noção clara dos objetivos da elaboração de adequações curriculares para alunos com NEE.

De notar ainda que, como vimos no capítulo anterior, os professores que consideram

que os principais problemas da Inclusão de alunos com NEE na sala de aula se relacionam com o desconhecimento sobre a elaboração das adequações curriculares, tendem também a concordar com a seguinte afirmação: “dificuldade em planear atividades adequadas às necessidades do aluno.” Assim, parece possível concluir que o conhecimento sobre a forma de realização de adequações curriculares ajuda a planear atividades específicas e pertinentes para os alunos com NEE. No entanto, Tomlinson (2008) chama a atenção para a necessidade de planear atividades diferenciadas em turmas heterogéneas, tenham ou não alunos com NEE. Neste sentido, o ensino diferenciado surge como uma necessidade atual do desempenho profissional de qualquer professor e não como uma competência específica para os docentes que lecionam turmas em que estes alunos estejam inseridos.

Por outro lado, é de realçar que a escolha do item “a elaboração de adequações curriculares favorece o acesso ao currículo comum por alguns alunos com NEE” surge positivamente correlacionada com itens como “possibilita a planificação elaborada pelo professor, de acordo com as expectativas que tem sobre a possibilidade de aprendizagem do aluno com NEE”, “favorece a criação de atividades diferenciadas para alunos com NEE em situação de sala de aula” e “não prejudica os restantes alunos”. Estes resultados parecem assim confirmar a ideia atrás exposta sobre o conhecimento que estes docentes têm da função e objetivos das adequações curriculares.

O mesmo item (“A opção pela elaboração de adequações curriculares favorece o acesso ao currículo comum por alguns alunos com NEE”) surge também correlacionado positivamente com os itens “o CEI favorece a definição de um Plano Individual de Transição para a Vida Ativa” e “o CEI implica dar prioridade ao desenvolvimento de atividades funcionais conducentes à autonomia do aluno”. Verifica-se, assim, que os docentes que dão respostas mais consistentes sobre adequações curriculares são também aqueles que dão respostas consistentes relativamente às finalidades dos Currículos Específicos Individuais.

Relativamente ao **Currículo Específico Individual**, os docentes reconhecem a importância das atividades funcionais conducentes à autonomia do aluno. Com efeito, a perspetiva funcional que caracteriza estes currículos implica que “quanto mais acentuado for o problema do aluno, mais necessidade haverá de definir competências

e objetivos individualizados, diminuindo, em proporção inversa, as competências e objetivos do currículo comum” (Leite, 2011, p.45).

O item “a opção pelo CEI implica dar prioridade ao desenvolvimento de atividades funcionais conducentes à autonomia do aluno”, está correlacionado positivamente com o item “a opção pelo CEI substitui as competências definidas no currículo comum, por outras que se mostrem mais adequadas às características apresentadas pelos alunos”, o que confirma o conhecimento dos docentes sobre a natureza e características do CEI.

“A opção pela elaboração por um Currículo Específico Individual deve ser tomada sempre que os alunos apresentam NEE de caráter permanente”, esta é a opinião de 53% dos inquiridos, que consideraram também que esta opção deve ser tomada pelo professor de Educação Especial, ouvido o professor do aluno ou o Conselho de Turma (51,5%).

Quando abordado o tema **Inclusão de alunos com NEE em sala de aula**, verificamos que é neste ponto que as opiniões dos docentes mais se dividem. Existe uma ligeira tendência superior para considerar que a inclusão com NEE não é prejudicial aos restantes alunos. Os professores que concordam parcialmente que estes alunos prejudicam os restantes colegas, elegem como principal motivo o tempo individualizado exigido da parte do Professor Titular de Turma. Com efeito, alguns professores consideram que a inclusão de alunos com NEE na sala de aula vai retirar tempo do Professor da Turma aos outros alunos, prejudicando-os. Desta forma, parece existir, subjacente à opinião dos professores, uma não aceitação de inclusão que de certa forma contradiz o conceito de Escola Inclusiva que defenderam no início do questionário.

Os professores que acham que a inclusão dos alunos com NEE prejudica os restantes alunos são bastante consistentes em todos os itens. Estes alunos são obstáculos porque exigem mais tempo para um acompanhamento individualizado, obrigam a atividades específicas, requerem mais tempo para abordagem de novas temáticas pois nem sempre é possível criar atividades específicas para eles, prejudicando os seus colegas de turma. Em contrapartida, os professores que consideram que a inclusão de alunos com NEE não afeta os restantes colegas de turma aportam como

principal motivo a realização, por estes alunos, de tarefas diferentes. No entanto, o segundo motivo mais é escolhido pelos docentes, é que estes alunos não afetam os restantes colegas porque se inserem nas atividades da turma.

Confrontando estes resultados com outros estudos semelhantes relatados por Leite (2013), verificamos que os docentes entrevistados consideram como diferenciação de estratégias, a especial atenção e apoio que prestam ao aluno com NEE, quer em situações de grande grupo, quer na realização individual de trabalho. Esta atenção diferenciada, porém, cria-lhes problemas na gestão da turma, uma vez que o tempo despendido especificamente com este aluno é sentido como falta de atenção aos outros (Silva, 2011; Cunha, 2010; Monteiro, 2012, citados por Leite, 2013). Assim, os docentes parecem debater-se com sentimentos de culpabilização, quer por não darem aos alunos com mais dificuldades a atenção que estes requerem, quer por não darem aos outros alunos a atenção necessária, devido ao tempo que despendem com um só aluno.

A forma de ultrapassar este problema seria uma diferenciação pedagógica para todos os alunos, criando dispositivos de organização individual e de grupo que favorecessem a autonomia dos alunos na realização do trabalho escolar (Madureira e Leite, 2003; Rodrigues, 2001; Tomlinson, 2008; Leite, 2013).

Bautista, (1997) faz, contudo, notar que, apesar de um aluno estar colocado a tempo inteiro numa turma regular, pode não estar integrado. Na sua ótica, para que se verifique uma integração efetiva é imprescindível a participação do discente em atividades conjuntas.

No que concerne aos **obstáculos à inclusão de alunos com NEE**, quase cinquenta por cento dos docentes, refere que um dos principais problemas da inclusão está diretamente relacionado com a falta de recursos específicos para as necessidades dos alunos. Podemos verificar que, além do fator já referido anteriormente, os professores questionados apontam como outros obstáculos à inclusão de alunos com NEE a gestão do tempo na sala de aula e a falta de recursos. Como Rodrigues (2006) faz notar, o idealismo geralmente associado à noção de Escola Inclusiva tende a dar primazia às atitudes, vontades e ética dos professores, subvalorizando a importância dos recursos. Para o autor, pelo contrário, se queremos que a inclusão constitua uma

resposta alternativa de qualidade às antigas escolas especiais segregadas, é necessário dotá-las com os recursos indispensáveis à educação e formação dos alunos com NEE. O autor afirma que, “se vamos pedir às escolas para diversificar a sua resposta e para criarem serviços adaptados a populações que antes nunca lá estiveram, é essencial que mais recursos humanos e materiais sejam adstritos à escola” (Rodrigues, 2006, p. 82).

A falta de recursos como obstáculo à inclusão é referida por outros estudos realizados nesta área. Com efeito, Jorge, 2009; Silva, 2011; Cunha, 2010; Termentina, 2011; Coelho, 2011; Silva, 2012; Monteiro, 2012 (citados por Leite, 2013) concluem que o número excessivo de alunos de turma, a falta de tempo para um apoio mais individualizado, a escassez do apoio da Educação Especial, a ausência de adaptações arquitetónicas para o acesso e mobilidade de alunos cegos ou com deficiências motoras são constrangimentos relevantes ao desenvolvimento do processo de inclusão.

De salientar também que mais de metade dos inquiridos discorda da apreciação que relaciona o problema de inclusão com as dificuldades de aceitação pelos seus pares. Este aspeto é fundamental na construção da escola inclusiva, como salienta Rodrigues (2003):

“Na escola inclusiva, todos os alunos estão ali para aprender, participando nas atividades do pequeno e do grande grupo. Está inerente à perspetiva inclusiva, o sentimento de pertença à escola e ao grupo, de tal maneira que a criança/jovem sinta que pertence à escola e que a instituição escolar se sinta responsável pelo seu aluno.” (Rodrigues, 2003).

A maioria dos professores questionados concorda que **a melhoria das práticas de inclusão** requer mais tempo com o professor de Educação Especial em situação individualizada. Este item aparece correlacionado de forma direta com o item “a melhoria das práticas de inclusão requer mais tempo de atendimento individual ao aluno com NEE pelo professor de Educação Especial, dentro da sala de aula”. Esta última opinião é largamente defendida por diversos autores desde os anos 80 do século passado, os quais consideram que os alunos com NEE devem estar tanto

quanto possível, em sala de aula regular e que é útil e eficaz o apoio da EE prestado diretamente em sala de aula (Ainscow, 1997; Porter, 1997). Assim, parece possível afirmar que os docentes inquiridos consideram que o apoio da EE deve ser prestado dentro e fora da sala de aula.

Não obstante, falar de educação inclusiva é também falar de aprendizagens dentro da sala de aula, no grupo e com o grupo heterogéneo, como diz Sanchez (2003): “nas escolas inclusivas, nenhum aluno sai da sala para receber ajuda, essa ajuda recebe-se no interior da classe”. (p.121). Segundo este e outros autores, os alunos, todos os alunos, estão na escola para aprender, participando. Não é apenas a presença física, é a pertença à escola e ao grupo, de tal maneira que a criança/o jovem sinta que pertence à escola e a escola sinta responsabilidade pelo seu aluno (Rodrigues, 2003) não é uma parte do todo, faz parte do todo (Correia, 2001). Neste sentido, a escola inclusiva compromete-se a desenvolver uma pedagogia “capaz de educar todas as crianças com sucesso, incluindo os mais desfavorecidos e os que apresentam deficiências graves” (Soriano, 1999, p.11)

Evidentemente há crianças e jovens que beneficiam de um apoio individualizado, sobretudo aquele que é prestado nas Unidades de Apoio Especializadas para a Educação de alunos com Multideficiência e Surdocegueira congénita e as Unidades de Ensino Estruturado para apoio aos alunos com perturbações do Espetro do Autismo e as chamadas Escolas de Referência para a Educação de Alunos Cegos e com Baixa Visão, mas esse tipo de atendimento é orientado para as problemáticas mais graves ou para a aquisição de competências específicas.

Como vimos no capítulo anterior, os professores consideram ainda importante uma maior colaboração entre eles e com os docentes de EE e exprimem a necessidade de mais formação contínua nesta área.

Estes resultados estão de acordo com as conclusões de alguns estudos recentes sobre adequações curriculares. No seu estudo, Silva (2011, citado em Leite, 2013) conclui que é escassa a partilha e discussão de situações pedagógicas entre professores do 1.º ciclo que participaram no estudo, os quais não procuram uma forma colaborativa de resolução das situações complexas e multifacetadas com que se defrontam no dia a dia.

Também Monteiro (2012, citado em Leite, 2013) verifica a insuficiência da cooperação e partilha de práticas entre docentes, para além de uma insatisfatória articulação com a Educação Especial.

De realçar ainda que existe uma correlação positiva entre os itens “a melhoria das práticas de inclusão requer maior colaboração entre os professores” e o item “a melhoria das práticas de inclusão requer mais tempo para articulação entre os professores do ensino regular e o docente de educação especial”. Existe ainda correlação entre a maior parte dos itens relativos às formas de melhoria das práticas inclusivas e o item “necessidade de mais formação contínua sobre NEE”. Neste sentido, parece possível afirmar que os professores inquiridos consideram que os processos de melhoria das práticas de inclusão se interligam (ou deveriam interligar) com processos de formação contínua sobre esta temática. No entanto, é importante relacionar a formação contínua com as necessidades concretas dos professores na prática pedagógica, porque, como referem Madureira e Leite (2007), para que a formação contínua de professores para a inclusão possa resultar, é necessário “partir das necessidades de formação decorrentes da prática profissional e implementar dispositivos que permitam implicar e envolver os professores no processo formativo, de forma que estes sejam capazes de analisar e resolver as situações-problema com que se deparam no seu quotidiano” (2007, p.14).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O princípio da flexibilidade curricular é um princípio orientador no sistema educativo português desde 2001 e esteve na origem da possibilidade de elaborar projetos curriculares de escola e de turma. As adequações curriculares para alunos com NEE inserem-se também neste princípio e visam definir os percursos através dos quais estes alunos possam ter acesso ao currículo comum. A complexidade da sua elaboração requer a colaboração entre os professores das diversas áreas disciplinares e os docentes de educação especial e requer conhecimento dos conteúdos a ensinar, conhecimento pedagógico dos conteúdos, conhecimento do currículo, conhecimento do contexto (Shulman, 1986), mas também conhecimento das necessidades específicas de cada aluno. A complexidade da operacionalização das adequações curriculares tem levado a que, em muitas situações, estas se concretizem pela simples eliminação de objetivos e conteúdos, o que cria confusão entre esta medida educativa e o Currículo Específico Individual e reduz consideravelmente a possibilidade destes alunos terem acesso aos níveis mais avançados do currículo comum. Esta questão era o cerne deste estudo e orientou a definição dos objetivos, aos quais procuraremos agora dar resposta.

Em relação ao primeiro objetivo (Conhecer a perceção dos docentes sobre a inclusão dos alunos com NEE na escola regular e as mudanças que a inclusão requer a nível de sala de aula), o estudo permite concluir que os docentes inquiridos têm um conceito de escola inclusiva que está de acordo com as definições nacionais e internacionais atuais, tendencialmente considerando que uma escola inclusiva é aquela em que se criam percursos diferenciados para que as crianças com dificuldades possam ter sucesso.

No entanto, quando inquiridos sobre os efeitos da inclusão de alunos com NEE na aprendizagem dos restantes alunos, há uma percentagem de professores que considera a presença de alunos com NEE como eventualmente prejudicial (concordâncias parciais), o que parece contradizer a ideia de escola inclusiva como local onde todos os alunos aprendem juntos. Os professores que consideram que os alunos com NEE prejudicam a aprendizagem do grupo, atribuem este efeito ao tempo despendido pelo docente no trabalho específico com estes alunos. Os docentes que consideram que a inclusão não afeta a aprendizagem do grupo são aqueles que

planearam um trabalho específico para as crianças com NEE ou que os integram em atividades comuns. Estas opiniões parecem-nos atribuíveis às dificuldades de gestão curricular dos grupos heterogêneos que são comuns e visíveis nas escolas portuguesas e que exigiriam mudanças efetivas nas formas de organização e desenvolvimento curricular, não apenas a nível de sala de aula, mas também da escola (Roldão, 2003).

De realçar ainda que os docentes tendencialmente consideram que os alunos com NEEpc necessitam de mais tempo com o professor de Educação Especial, quer dentro da aula quer em situação individual. Destas opiniões podemos concluir que é necessário uma maior articulação entre os professores das turmas e os docentes especializados, de forma a rentabilizar o trabalho de ambos visando a aprendizagem dos alunos. Mas, tal como os professores indicam nas suas respostas, esta articulação requer tempo para trabalho conjunto, o que nos remete, de novo, para a forma de organização das escolas.

Relativamente ao segundo objetivo (Identificar as conceções dos docentes sobre necessidades educativas especiais e as medidas educativas que a legislação portuguesa atual preconiza para os alunos nessas condições), podemos concluir que não existe convergência na definição do conceito de NEE, o que nos parece ter origem quer na sucessão de classificações e definições ao longo do tempo, quer na relatividade subjacente ao conceito (Correia, 2001; Madureira e Leite, 2003), o qual abrange um amplo leque de situações. No entanto, os resultados obtidos mostram que os professores com menos anos de serviço tendem a definir os alunos com NEE por referência às suas condições de aprendizagem e participação, enquanto os professores com mais anos de serviço parecem ter uma perspetiva mais baseada na categorização por deficiência.

Os docentes revelam algum conhecimento da legislação atual que regula o atendimento aos alunos com NEE, uma vez que explicitam que esta restringe o tipo de problemáticas atendidas pela EE. No entanto, consideram que o documento regulador atual não contribui para a clarificação dos papéis dos diferentes intervenientes nas respostas educativas preconizadas para estes alunos, o que não é suportado pela análise da legislação. Assim, parece possível concluir que o seu conhecimento das

normas orientadoras do atendimento destes alunos é incompleto e, eventualmente, mais baseado no que se ouve dizer do que no estudo atento do documento.

No que concerne ao terceiro objetivo (Conhecer as formas de elaboração do PEI e as formas de definição dos processos curriculares mais adequados a estes alunos), parece possível concluir que os docentes inquiridos concordam que adequações curriculares contribuem para o que o aluno com NEE se desenvolva ao ritmo da sua aprendizagem. Concluímos também que a simplificação ou redução de objetivos e conteúdos e a definição de atividades diferenciadas acontece frequentemente.

O objetivo da elaboração de adequações curriculares é, portanto, o acesso ao currículo comum. Os docentes inquiridos concordam parcial ou totalmente com esta ideia e parecem ter uma noção clara dos objetivos da elaboração de adequações curriculares para alunos com NEE.

Quanto ao quarto objetivo (Perceber as associações entre as opções curriculares tomadas relativamente aos alunos com NEEpc e as opiniões dos docentes sobre as finalidades dessas opções e o modo de as operacionalizar), parece ser possível concluir que a maioria dos docentes não assume efetivamente a responsabilidade da elaboração do PEI que a legislação lhes atribui. Parece-nos, por isso, que será necessário um trabalho formativo a realizar com os professores para que se sintam competentes e responsáveis pela coordenação da elaboração deste documento.

A elaboração de adequações curriculares surge, no discurso dos docentes, tendencialmente definida como forma de acesso ao currículo comum e tendo por referência o ritmo de aprendizagem das crianças. No entanto, na sua conceção e operacionalização, há docentes que dão especial importância aos processos de simplificação e redução curricular em detrimento da definição de percursos diferenciados para acesso às metas comuns. Também aqui nos parece necessário desenvolver com os docentes um trabalho formativo que contribua para que o planeamento das adequações constitua uma forma efetiva de promover a aprendizagem dos alunos, recorrendo à redução curricular apenas em último recurso.

Os docentes parecem apresentar menos dúvidas quanto aos currículos específicos individuais, mas atribuem a maior parte das decisões a este nível aos docentes de EE. No entanto, tendo em conta que as crianças com CEI frequentam a sala de aula, o

professor titular de turma é coresponsável pelas suas aprendizagens, o que sugere também a necessidade de uma maior articulação em relação a estes processos de inclusão.

No que se refere ao quinto objetivo (Perceber as associações entre as opiniões dos docentes relativas à inclusão de alunos com NEEcp em sala de aula e as formas de organização e gestão curricular do grupo e das atividades), é possível concluir que os principais problemas dos docentes com a inclusão de alunos com NEE se relacionam com as formas de gestão curricular (do grupo e das atividades) e com o seu desconhecimento sobre os processos de realização de adequações curriculares. Estas conclusões são visíveis nos resultados do estudo correlacional, os quais mostram que os professores que consideram que a inclusão prejudica os restantes alunos são aqueles que têm mais dificuldades em definir atividades diferenciadas mas inseridas no planeamento geral e/ou atividades que todos os alunos possam realizar. Assim, optam por criar tarefas individuais para o aluno com NEE sem relação com o que o trabalho a desenvolver pelos restantes alunos, o que lhes cria dificuldades quer no tempo para planeamento e preparação de materiais, quer na gestão do tempo de atenção que dão a um e a outros, situação que surge explícita na relação entre o item “nem sempre é possível criar atividades específicas para os alunos com NEE” e as afirmações relativas ao facto de a inclusão prejudicar os restantes alunos. Neste sentido, é possível concluir que o planeamento e a gestão curriculares surgem como fatores imprescindíveis para o sucesso dos processos de inclusão.

Relativamente ao objetivo seguinte (Identificar os fatores que os docentes associam à possibilidade de melhoria das práticas de inclusão), os resultados permitem concluir que é necessário mais tempo para apoio individualizado do professor de EE ao aluno com NEE dentro da sala de aula, mais tempo para o trabalho colaborativo entre os docentes e ainda formação contínua sobre NEE.

Finalmente, quanto ao último objetivo (Verificar se existem diferenças nas opiniões dos docentes atribuíveis a variáveis socioprofissionais e demográficas), concluímos que a idade dos professores e os anos de experiência docente parecem ser fatores com pouco impacto nas tendências de opinião dos docentes.

Este estudo poderia ser enriquecido e completado com a análise dos PEI e adequações curriculares realizados nas escolas e ainda por observações diretas em sala de aula, o que não foi possível dadas as limitações temporais. Com efeito, o tema está longe de estar esgotado e, em estudos futuros, parece-nos importante aprofundar as práticas de adequação curricular que efetivamente se realizam em sala de aula, confrontando as perceções e conceções dos docentes com os resultados de observações.

De forma geral, pudemos concluir que os resultados obtidos com este estudo nos ajudaram a compreender e a identificar as preocupações, dificuldades, expectativas dos professores relativamente à conceção/realização das Adequações Curriculares. Permitiram-nos cumulativamente formular algumas conclusões, nomeadamente a necessidade de atribuição de mais tempo de apoio direto dos docentes de Educação Especial aos alunos com Necessidades Educativas Especiais de carácter permanente. Constatámos também algumas das dificuldades nas práticas destes docentes face aos alunos com limitações na atividade e participação; a necessidade de haver uma maior articulação entre os docentes que trabalham diretamente com estes alunos, assim como a necessidade da realização de mais formação contínua direcionada para estes docentes, de forma a poderem desenvolver estratégias a utilizar nas suas salas de aula. Verificámos ainda, que todas estas contingências se refletem nas suas práticas pedagógicas, e que é imperativo concertar esforços no sentido de alcançar uma escola cada vez mais Inclusiva.

BIBLIOGRAFIA

Ainscow, M. (1997). *Educação para todos: Torná-la Realidade*”. Comunicação apresentada no Congresso Internacional de Educação Especial, Birmingham, Inglaterra, 1995. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Ainscow, M., Porter, G. & Wang, M. (1997). *Caminhos para as escolas inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Amaral, I. & Ladeira, F. (1999). *Alunos com Multideficiência nas Escolas do Ensino Regular*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento de Educação Básica.

Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Bauer, L., Pereira, F. & Pluhar, C. (2010). *Princípios-chave para a promoção da qualidade na educação inclusiva: recomendações para decisores políticos*. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.

Bautista, J. (1997) *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Bronfenbrenner, U. (1996). *A Ecologia do Desenvolvimento Humano, Experimentos Naturais e Planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Capucha, L. & Pereira, F. (2008). *Educação Especial: Manual de Apoio à Prática*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

César, M. (2003). A escola inclusiva enquanto espaço-tempo de diálogo de todos para todos. In David Rodrigues (org.), *Perspetivas sobre a inclusão. Da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora.

Leitão, A. (2004). (tradução e revisão) *Classificação Internacional De Funcionalidade – CIF*. Lisboa: Organização Mundial de Saúde (OMS).

Correia, L. M. (1996). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro.

Rodrigues, A. (1997). Adaptações Curriculares para Alunos com Necessidades Educativas Especiais. In Correia, L.M. (Org.). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.

Correia, M. (2001). Educação Inclusiva ou Educação Apropriada? In Rodrigues, D. (Org.). *Educação e Diferença. Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva*. Porto: Porto Editora.

Correia, M. (2003). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.

Correia, M. (2003). *Inclusão e Necessidades Educativas – Um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.

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

Cortesão, L. (1993). *Avaliação Pedagógica II, Mudança na Escola Mudança na Avaliação*. Porto: Porto Editora.

Cortesão, L. (1999). *O arco-íris na sala de aula? Processos de organização de turmas: Reflexões críticas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Cuberos, A., Garrido A., Rivas, B., Jiménez B., García, B. & Martin, B. (1997). Coleção: Saber Mais – *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro.

Declaração de Salamanca (1994). Adotada pela Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. Salamanca: Unesco (Éducation spcial - Division d'Éducation de base).

DGEBS. (1992) Departamento de Educação Especial; Educação Especial – *A Educação de Crianças e Jovens com Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.

DGEBS. (1992) Departamento de Educação Especial; Educação Especial – *Caracterização das Dificuldades dos Alunos com Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.

DGEBS. (1992) Departamento de Educação Especial; Educação Especial – *O Planeamento e a Programação Educativa*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.

DGEBS. (1992) Departamento de Educação Especial; Educação Especial – *Os Intervenientes na aplicação do D. Lei 319/91*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.

Esteves, M. (2006). A análise de conteúdo. In J. A. Lima & J. A. Pacheco (orgs), *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 105-126). Porto: Porto Editora.

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

Grave, L. R. & Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.

Landivar, J. (1990). *Como Programar em Educação Especial*. São Paulo: Editora Manole Cois.

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

Leite, T. S. (2012). Diferenciação curricular na resposta às necessidades educativas especiais dos alunos. In Sanches, M. Costa & A. Santos; *Para uma educação inclusiva: dos conceitos às práticas*. (Vol. I) Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.

- Lima, (2001). *Questões para Reflexão*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Lourenço, M. (1999). *Crianças para o Amanhã*. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.
- Madureira, I. & Leite, T. (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Martínez, P., García, M. & Montoro, M. (1993). Coleção Crescer: *Dificuldades de Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Meijer, C. (2009). *In European Agency for Development in Special Needs Education. Key Principles for Promoting Quality in Inclusive Education*. Brussels Belgium: Agency Staff Member.
- Meijer, C. (2003). Coordenador de projetos para a Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais. *Educação Inclusiva e Prática de Sala de Aula*. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Meijer, C. (2009). *Princípios – Chave para a Educação Especial*. Recomendações para responsáveis políticos. Odense, Denmark: In European Agency for Development in Special Needs Education.
- Meijer, C., Soriano, V. & Watkins, A. (2003). *Necessidades Educativas Especiais na Europa – Publicação Temática*. Odense, Denmark: In European Agency for Development in Special Needs Education.
- Neves, S. & Martins, H. (2000). *Escola Inclusiva e Apoios Educativos, Cadernos de Investigação e Práticas (Criapasa)*. Porto: Edições Asa.
- Omote, S. (2006). *Inclusão e a Questão das Diferenças na Educação*. Santa Catarina: Perspetiva Florianópolis.
- Pacheco, J. (1996). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.

- Papalia, E., Olds, W. & Seldman, D. (2001). *O mundo da Criança*. Lisboa: Mcgraw-Hill.
- Pereira, F., Bairrão, J., Felgueiras, I., Fontes, P. & Vilhena, C. (1998). *Os Alunos Com Necessidades Educativas Especiais – Subsídios para o Sistema de Educação*. Lisboa: Edição do Conselho Nacional de Educação. Ministério da Educação.
- Pereira, F. (2005). Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. *Relatório Anual Do Funcionamento Dos Apoios Educativos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Porter, G. (1997). Organização das Escolas: Conseguir o Acesso e a Qualidade Através da Inclusão. In: *Caminhos Para as Escolas Inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de Investigação e Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rodrigues, P., Cardoso, A., Day, C., Castro-Almeida, C., Nóvoa, A., Figari, G., Simons, H., Perronoud, P. & Estrela, T. (1999). Coleção Ciências da Educação – *Avaliação em Educação: Novas Perspetivas*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2001). A Educação e a Diferença. In Educação e Diferença. *Valores para uma Educação Inclusiva*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2003). Educação inclusiva. As boas e as más notícias. In David Rodrigues (org). *Perspetivas sobre a inclusão. Da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2006). *Educação Inclusiva. Estamos a fazer progressos?* Cruz Quebrada: F M H Edições.
- Rodrigues, D. (2007). A “sopa de pedra” e a educação inclusiva. In Rodrigues, D.& Magalhães, M. (org). *Aprender juntos para aprender melhor*. Cruz Quebrada: Edições da Faculdade de Motricidade Humana.
- Rodrigues, D. (2007). *Investigação em Educação Inclusiva*. Lisboa: FEEI.

Roldão, M. C. (1999). *Gestão Curricular - Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.

Sanchez, A. (2003). Perspectives de formation. In Belmont, B. & Vérillon, A. *Diversité et handicap à l'école. Quelles pratiques éducatives pour tous?* Paris: Institut National de Recherche Pédagogique (INRP).

Sanchez, A. & Torres, G. (1997). *Educación Especial I: Perspectiva Curricular, Organizativa e Profesional*. Madrid: Pirâmide.

Stainback, W. & Stainback, S. (1990). *Support networks for inclusive schooling: Interdependent Integrated education*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

Tomlinson, C. (2008). *The Differentiated School: Making Revolutionary Changes in Teaching and Learning*. USA - Virgínia: ASCD.

Valadares, J. & Graça, M. (1998). *Avaliando - Para melhorar a aprendizagem*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.

Warnock Report (1978). *Special Educational Needs*. London: H.M.S.O.

Watkins, C., Carnell, E. & Lodge, C. (2007). *Learning about learning*. London: Sage.

NORMATIVOS CONSULTADOS:

Decreto – Lei nº 319/91 de 23 de agosto;

Decreto – Lei nº 3 de 2008 de 7 de janeiro;

Lei nº 66/79, de 4 de outubro;

Lei de Bases do Sistema Educativo – Lei nº 46/86, de 14 de outubro;

Despacho Conjunto 38/SEAM/SERE/88;

Decreto-Lei nº 43/89 de 3 de fevereiro;

Decreto-Lei nº 286/89, de 29 de agosto;

Decreto-Lei nº 35/90, de 25 de janeiro;

Decreto-Lei nº 190/91, de 17 de maio;

Lei nº 319/91, de 23 de agosto;

Despacho Conjunto nº 105, de 1997;

Parecer nº 3/99 de 17 de fevereiro;

Lei de Bases – Lei nº 40/2005 de 30 de agosto;

Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro;

Lei nº 21/2008, de 12 de maio.

Site:

<http://www.educare.pt/noticias/noticia/ver/?id=15198&langid=1> – 03/05/2010

Índice de Anexos

- Anexo I -** Guião da Entrevista
- Anexo II -** Transcrição da Entrevista A
- Anexo III -** Transcrição da Entrevista B
- Anexo IV -** Transcrição da Entrevista C
- Anexo V -** Grelha de análise de conteúdo das entrevistas
- Anexo VI -** Solicitação de preenchimento dos questionários aos Conselhos Executivos dos agrupamentos envolvidos
- Anexo VII -** Versão final do Questionário
- Anexo VIII -** Ficha Socioprofissional das docentes entrevistadas

Anexo I - Guião da Entrevista

Guião da entrevista

Código do Entrevistado:

Entrevistador:

Data:

Hora:

Local:

Bloco temático	Objetivos específicos	Questões	Observ.
Legitimação da entrevista	Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado	Explicar os objetivos do estudo. Pedir autorização para gravar a entrevista. Explicitar a confidencialidade e o anonimato de todos os dados, informações e opiniões.	
Inclusão de alunos com NEE na escola	Conhecer a perceção do professor sobre a inclusão dos alunos com NEE	1- Como define crianças com Necessidades Educativas Especiais de Caráter Permanente? 2- Qual a sua opinião acerca da inclusão destes alunos em contexto escolar?	
Política educativa para a inclusão	Conhecer a perceção do prof. sobre as diretrizes para o atendimento aos alunos com NEE	3- Conhece as orientações do DL 3/08? 4- Parece-lhe que este novo modelo legislativo da Educação Especial (3/2008) veio de alguma forma alterar as práticas com estes alunos? Quais as principais diferenças que nota em relação ao quadro legislativo anterior (319/91)?	Dar algumas informações, caso o prof. não conheça. Ex: responsabilidade do PEI

		<p>5- Na sua opinião, para que servem efetivamente as adequações curriculares e quem acha que necessita de usufruir desta medida do Regime Educativo Especial?</p> <p>6- E os currículos específicos individuais? Para que servem, a quem servem?</p>	
Resposta aos alunos com NEE	Conhecer a forma de elaboração do PEI	<p>7- Quando no seu grupo de alunos está inserido um aluno com NEEcp, que necessita de adequações curriculares no seu processo de ensino e de aprendizagem, quais são as suas preocupações imediatas?</p> <p>8- Como e quem decide as medidas educativas a adotar para cada aluno?</p>	Se o prof. não perceber, dar exemplo: adequações para acesso ao currículo comum ou CEI
	Conhecer a forma de elaboração de adequações curriculares	<p>9- Quando elabora as Adequações Curriculares, quais são os seus objetivos principais? Costuma fazê-lo em parceria ou não?</p> <p>10- Na sua opinião quais as vantagens e desvantagens do seu uso para os alunos com quem trabalha?</p>	
	Identificar os fatores facilitadores e constrangedores das adequações curriculares em sala de aula	11- Considera importante que seja realizado um trabalho diferenciado com estes alunos ou não? Em caso afirmativo, que tipo de estratégias costuma utilizar?	

		12- Quais são as principais dificuldades de colocar em prática as estratégias que delineou?	
Apoio da Educação Especial	Conhecer as expectativas do PTT em relação ao trabalho do DEE	13- Qual é, na sua opinião, o papel do DEE na elaboração das Adequações Curriculares Individuais dos alunos? 14- Considera que tem tido o apoio necessário para a inclusão de alunos com NEE na sala de aula?	
Validação da entrevista	Conhecer a opinião do entrevistado sobre a entrevista. Garantir o acesso aos dados recolhidos	15- O que pensa desta entrevista? 16- Considera que possa ter sido omissos algum item ou assunto? Pode indicar qual (ais) por favor? Agradecer o contributo para o resultado do estudo. Assegurar o acesso ao trabalho final, caso esteja interessado (a).	

Anexo II - Transcrição da Entrevista P1

P1

- 1- É assim, pronto, na minha opinião eu acho que as crianças com necessidades de carácter permanente são aquelas que tem problemas a nível psicológico, físico, afetivo e também dificuldades de aprendizagem, que se refletem depois nas dificuldades de aprendizagem.
- 2- Sim, eu concordo que essas crianças deveriam ser incluídas no contexto escolar, não é, dentro da sala de aula mas...mas é necessário que haja condições para tal, por exemplo, haver sempre um apoio da ed. Especial todos os dias, não quer dizer que seja as 5 horas, não é? mas pelo menos na parte da manhã ou na parte da tarde mas também fora da sala de aula. Ter uma salinha apropriada para se dar esse tipo de apoio, apoio da educação especial. Eu já trabalhei em algumas escolas, com os quatro anos de escolaridade onde não havia essas condições, só havia a sala de aula, não havia uma salinha fora da sala de aula para dar esse apoio. O apoio tinha de ser dado dentro mesmo da sala de aula só que os alunos assim estão desatentos, não estão concentrados, não é? e exigem, essas crianças exigem muita atenção, não é? e temos de lhes dar muito apoio, muita atenção, mas fora da sala de aula.

Entrevistadora - e acha que esse apoio seria sempre dado fora da sala de aula ou umas vezes dentro, outras vezes fora?

Sim...talvez uma vezes dentro, outras vezes fora, conforme a necessidade.

- 3- Sim, eu conheço, conheço...através também das colegas do apoio...da educação especial, do apoio da educação especial, conheço agora as orientações, sim. Eu trabalhei com elas nesse sentido, não é?
- 4- Sim, já trabalhei, não com muitos alunos mas trabalhei já com alguns do 319 que nesta altura já andam no 2º ciclo. Eu acho que este está muito melhor delineado, não é, pronto, tem aspetos positivos, não é, tem muitos aspetos positivos em relação ao 319, não é? Eu não estou assim muito bem a par de todas, todas as adequações curriculares. Também acho que em relação ao 319, que este 3/2008 tem uma avaliação muito mais rigorosa porque exige muito o preenchimento de muitos, muitos documentos, não é? e também e

também acho que ao nível dos objetivos, os objetivos também são muito mais específicos não é, em relação ao antigo não é, ao 319.

- 5- Portanto, as adequações curriculares como eu disse servem para as crianças com necessidades educativas especiais não é? pronto, todas as que têm e já mencionei anteriormente, as que têm problemas, dificuldades de aprendizagem problemas afetivos ao nível do contexto familiar, crianças com deficiências físicas, auditivas, visuais, etc e já me perdi...

Entrevistadora - E acha que servem para quê? É importante fazê-las, explique-me um pouco melhor...

Para eles conseguirem atingir os objetivos mínimos não é, aqueles objetivos que consigam, pronto, para depois transitarem, conseguirem transitar de ano, não é? eu penso que seja para isso, não é?

- 6- Portanto, os Currículos Específicos Individuais servem para as crianças que têm uma deficiência assim mais agravada, não é? As crianças que são mesmo consideradas, na minha opinião, que sejam mesmo deficientes, não é? A nível mental, a nível mesmo físico e mental, não é?

Entrevistadora- E para que servem?

Para eles conseguirem também lentamente não é? atingir os seus objetivos, para conseguirem aprender dentro das suas possibilidades, não é? aprender o mínimo, pronto dentro do currículo não é? conseguirem atingir os objetivos mínimos, não é?

- 7- Portanto, as minhas preocupações imediatas são fazer logo a ficha de caracterização, não é? para a criança ser acompanhada, ser observada por psicóloga, não é? e depois, faz-se a ficha de referência desse aluno não é? pronto, entrega-se no Agrupamento de escolas não é?, depois a equipa da educação especial virá à escola fazer uma avaliação a esse aluno e depois logo se verá pronto, se elese decide então continuar com o apoio específico da educação especial.

Entrevistadora- E quando tem já mesmo na sua sala um aluno com adequações, que já tenha adequações curriculares qual é a sua preocupação imediata?

Portanto, tenho de dar essa informação ao Agrupamento não é? porque o processo, se fôr uma criança que venha transferida de outra escola, o processo virá com essa criança, não é? tenho de analisar primeiro...ver, verificar primeiro o processo desse aluno ou dessa aluna e depois dou a informação ao Agrupamento e o Agrupamento fará chegar à equipa da Educação Especial e depois essa aluna, conforme as possibilidades e a necessidade desse dito apoio pois continuará. Se houver professora, não é? para dar esse dito apoio.

8- Quem é que decide as medidas? A professora da turma, não é? a professora titular de turma em conjunto com a colega/docente da educação especial. As duas trabalham conjuntamente.

9- Sim... costumo fazê-lo em parceria com a colega, com a docente da educação especial, com certeza.

Entrevistadora- E os seus principais objetivos, quando elabora as adequações, quais são?

Que as adequações estejam de acordo com os conhecimentos do aluno, não é? com a aprendizagem do aluno, não é?

10- Eu acho que só tem vantagens, é sim, só tem vantagens, eu acho que não trás desvantagens nenhuma porque estamos a trabalhar com o aluno no sentido de ele melhorar gradualmente, não é? os seus conhecimentos, não é? visto que é um aluno que tem necessidades de um apoio constante, não é? sempre constante, continuado, não é? é a minha opinião. Eu acho que só trás vantagens...

11- Relativamente ao meu aluno com necessidades educativas especiais ele está mais próximo de mim, não é? tento que ele esteja mais próximo, privilégio a oralidade, não é? faz muitos exercícios práticos, a nível prático, utiliza muitas das vezes materiais específicos, dentro da sala de aula, não é? quando... a nível das fichas de avaliação, faz fichas mais simples, adequadas, pronto, aos seus conteúdos, aos conteúdos que ele já aprendeu, não é? relativamente à

educação especial, como temos uma sala ao lado da sala de aula, ele... o aluno vem com a colega/docente da educação especial ter esse apoio fora da sala de aula para estar mais concentrado, mais atento e para conseguir assimilar melhor as matérias que lhe vão ser, enfim, dadas. Daí achar muito importante que se faça um trabalho diferenciado.

12-As dificuldades, às vezes são a nível físico, não é? a nível da sala de aula. Muitas vezes há escolas, há escolas que têm os 4 anos de escolaridade, não é? e exige muito o ensino mais diferenciado, não é? dentro da sala de aula. A nível também de materiais muitas vezes também não existem os materiais nestas escolas mais pequeninas, não é? unitárias, não existe o material que é necessário para fazer esses trabalhos específicos com o aluno em causa, ou com os alunos.

13-Ai sim, eu acho que é extremamente importante, sim. Eles são uma continuidade do nosso trabalho, não é? eles ajudam muito o aluno em tudo o que ele necessita. Eu acho que devia de haver mais horas de apoio durante a semana porque são poucas, não é? as horas que eles têm de apoio de educação especial são muito pouquinhas, deviam de ser mais, não é?

14-Se tenho tido o apoio necessário ? Sim, não é aquilo que nós gostaríamos que fosse, não é? mas sim... dentro da nossa realidade, não é? eu acho que sim. Tem sido positivo, não é? tem sido positivo. Agora se pudesse melhorar, se pudesse melhorar no futuro, não é? era muito bom que isso acontecesse.

15-(Ri...) o que é que eu penso? Eu penso que é uma entrevista, pronto positiva. Uma entrevista que servirá para no futuro pensar melhor nestes assuntos, não é? e vou-me informar melhor acerca destes alunos, não é? vou pesquisar e vou-me informar melhor. Acho que foi muito importante, sim, para mim, a nível da minha carreira...sim... acho que foi fantástico. Levou-me a pensar nisto de forma diferente.

Ah...não! Acho que na generalidade foi tudo dito, as coisas mais importantes, não é? acho que foram todas faladas, não sei... penso que sim!

Anexo III - Transcrição da Entrevista P2

P2

- 1- Acho que são crianças que de certa maneira possuem limitações, quer a nível intelectual e também a nível motor.
- 2- Eu concordo com a inclusão, no entanto, parece-me que, portanto, crianças com problemáticas mais complexas é muito difícil para o professor do regular, conseguir dar-lhes a volta, por isso achava que essas crianças deveriam ter, na medida do possível um apoio mais alargado ao nível da educação especial e de terapeutas que eventualmente tenham necessidade.

Entrevistadora- Mas acha que existe essa inclusão? Que está a ser realizada neste momento?

Eu penso que sim, eu pessoalmente, chego a casa e quando faço uma retrospectiva do meu dia, acho que..., tenho alguma dificuldade ao nível dos conteúdos, pronto, mantê-los ocupados, fazer se calhar aquilo que eles precisam e que eles merecem, mas que eu, me sinto um bocadinho incapacitada, com o tempo.

- 3- Sim, conheço. Pronto, o Pei é elaborado pela Professora Titular de Turma com ajuda da Professora do Ensino Especial. Pelo menos tem sido assim que tenho feito ao longo de todos os anos que tenho tido meninos, pronto, com essas problemáticas.
- 4- Eu não sei se veio alterar em muito, ...se calhar este é mais burocrático do que era o anterior e pouco mais, na minha opinião.
- 5- As adequações servem para que estas crianças, que embora tenham necessidades educativas especiais possam atingir os conteúdos, pronto, de uma maneira mais simplificada, pronto, que o currículo nacional seja atingido, mas se calhar com...dar-lhes mais tempo e outras ... As adequações curriculares são encaminhadas para essas crianças com necessidades educativas especiais, portanto serão elas que têm de usufruir. Penso que, essas crianças deveriam ter mais acompanhamento, quer do Professor Titular de Turma, quer do Professor da Educação

- Especial e que talvez assim, conseguissem atingir, mesmo sendo necessário mais tempo, o currículo nacional, próprio, o que está estipulado.
- 6- Eu penso que servem para crianças, cujo perfil de funcionalidade não lhes permite atingir esse currículo nacional. Crianças com necessidades educativas especiais mas com necessidades mais profundas.
 - 7- Penso que há sempre necessidade de fazer uma avaliação diagnóstica em que... para verificar como é que o aluno está, que conteúdos é que atingiu e eventualmente poderá atingir. Só assim é que poderemos avançar para um Pei em que consigamos, com alguma verdade, fazer aquilo, ou elaborar aquilo que são as maiores necessidades da criança.
 - 8- Eu acho que essas medidas deveriam ser adotadas, pronto, pensadas, elaboradas com o professor titular de turma e com o professor da educação especial.
 - 9- Costumo fazer em parceria e penso que, portanto essas adequações deverão ser feitas no sentido de adequar as aprendizagens àquilo que os alunos, eventualmente nós achemos que os alunos são capazes de atingir. Eu penso que...para os alunos que já foram meus, pronto e que já atingiram determinado patamar podemos fazer assim. Também temos de contar com outra coisa, com o ritmo de cada um dos alunos.
 - 10- Eu parece-me que desvantagens não consigo encontrar. Quanto às vantagens serão uma maneira de proporcionar ao aluno as mesmas oportunidades que aos alunos, pronto, os alunos ditos normais do ensino regular.
 - 11- Sim considero e acho que as estratégias que habitualmente utilizamos... utilizo são fichas diferenciadas e sempre que possível um maior acompanhamento individual. É assim, o apoio também é dado dentro da sala de aula porque o resto da turma está lá, e pronto, as estratégias que eu habitualmente mais utilizo são essas. Às vezes essas fichas diferenciadas com mais... se calhar, mais apelativas, com mais desenhos, ligar conceitos...

- 12- Pronto, a maior dificuldade é realmente essa. São turmas acho com....nas turmas onde existem meninos com essas necessidades, apesar de já serem reduzidas a 20 acho que deviam ter menos ainda porque o tempo é curto. Acho sempre pouco e como já disse numa das perguntas anteriores acho que quando penso naquilo que foi o meu dia acho sempre que não estive o tempo necessário e que aqueles meninos precisavam.
- 13- Acho que o Docente, pronto em parceria com o titular de turma deverá sempre que possível ajudar a fazer essas adequações.
- 14- Bem, eu considero que sim mas continuo a bater na mesma tecla que é o tempo que os alunos têm da educação especial. Acho que a falta de material para trabalhar com essas crianças, o facto de eles estarem na sala ...eu acho que há atividades em que era muito bom que fossem feitas fora da sala de aula. Não só porque eles estão muito mais à vontade e até porque inclusive os outros alunos acabam por, se calhar, às vezes não quer dizer que..., eu acho que os alunos que tenho tido estão integrados mas poderá haver um ou outro que eventualmente se sintam mais diminuído quando os outros ou se riem ou olham para eles, portanto, às vezes essas atividades fora da sala de aula, se calhar eram muito mais frutíferas para eles.
- 15- Eu penso..., acho que está muito bem mas gostava que ela trouxesse alguns frutos e um deles era realmente esse, de alargar as horas de ensino especial ou de educação especial para estas crianças porque de facto eu não sei o que outros professores poderão pensar mas acho que isso é à partida a maior falta.
- 16- Não, não...acho que disse tudo aquilo que pensava melhor ou pior....

Anexo IV - Transcrição da Entrevista P3

P3

Pergunta 1 – São crianças que possuem uma deficiência ou imperfeição psicológica ou física que dificulta o seu processo de ensino aprendizagem, o que por consequência as diferencia das crianças ditas “normais”.

Pergunta 2 – Discordo. Não pelo princípio, com o qual concordo, pela forma como este é praticado, uma vez que, na grande maioria das vezes, as crianças são colocadas ao “abandono”, pois não é com uma ou duas horas de acompanhamento semanal por parte do docente de educação especial que se atingem os objetivos pretendidos. E nas restantes horas? Os titulares de turma, mesmo com a melhor boa vontade do mundo não podem ignorar os restantes alunos que se encontram na sala de aula, para dedicar a esta criança a sua atenção...

Pergunta 3 – Sim, de forma geral sim, desde a referenciação para avaliação, a elaboração conjuntamente com o docente de educação especial e pelo encarregado de educação, a revisão do mesmo conjuntamente com os restantes intervenientes no processo, entre outras, mas estas são as mais correntes.

Pergunta 4 – Sim, claro. Em relação às diferenças, estas são bastantes. Desde logo, porque alarga ao pré-escolar e ao ensino privado e cooperativo o âmbito da sua aplicação; define de forma clara os direitos e deveres dos E.E., o que não acontecia no diploma anterior; neste novo diploma faz-se alusão clara à necessidade das escolas incluírem nos seus projetos educativos as adequações relativas ao processo de ensino e aprendizagem, de carácter organizativo e de funcionamento, que são necessárias como resposta educativa aos alunos que beneficiam de Educação Especial; define um processo de referenciação bem estruturado, ao contrário do que acontecia no antigo diploma; e poderia ainda referir mais algumas, mas estas parecem-me as mais relevantes.

Pergunta 5 – As Adequações Curriculares visam essencialmente os alunos que, pelos mais variados motivos, não conseguem atingir as competências previamente definidas no currículo nacional, num dado momento do seu percurso escolar. Essas Adequações não são mais que a adaptação das competências que se pretendem atingir, ao grau de capacidade do aluno em causa, para quem estas estão a ser definidas, sem contudo pôr em causa as competências finais de ciclo. Estas visam a

aquisição de conhecimentos académicos e o desenvolvimento das competências específicas, essenciais ao desenvolvimento do aluno. Devem estar consagradas nas planificações e incidir nos conteúdos a trabalhar, nos objetivos a atingir e nas atividades a realizar. Devem ainda ser sujeitas a uma calendarização, previsível mas ajustável à realidade da turma, e a uma avaliação de forma a garantir o seu cumprimento.

Pergunta 6 – Servem para aqueles alunos que, dadas as suas características (défice cognitivo) não conseguem acompanhar o currículo normal. Normalmente estes Currículos Específicos Individuais, como o próprio nome indica, definem de acordo com o aluno em causa os tempos letivos, as disciplinas e procuram integrar AVD ou seja, atividades de vida diária promotoras de autonomia, e encontrar parcerias (o que é muito difícil) com entidades exteriores à escola com vista à inserção mais tarde deste aluno no mercado de trabalho...é assim que as coisas funcionam.

Pergunta 7 – De um modo geral, a minha maior preocupação é verificar a existência da correta elaboração do seu processo individual, reunir com o D.E.E. e com o E.E., para em conjunto elaborar as referidas adequações curriculares por forma a que todos trabalhem em prol do mesmo objetivo.

Pergunta 8 – Quem decide sou eu em parceria com a Docente de Educação Especial e o Encarregado de Educação.

Pergunta 9 – Costumo elaborar em parceria, tendo como objetivos a aquisição de novas competências por parte do aluno, mas tendo sempre em atenção que este deve progredir, mas também ter sucesso, o que faz com que estas tenham que ser devidamente ponderadas.

Pergunta 10 – A vantagem é claramente permitir que o aluno obtenha sucesso, o que lhe permite uma satisfação pessoal e, do ponto de vista emocional, permite-lhe encarar a escola e o processo de ensino aprendizagem com outros olhos. Desvantagem é claramente o esforço a que estas obrigam, pelo acompanhamento especial que o aluno ou alunos em causa necessitam, e o receio constante de descurar o trabalho com os restantes alunos da turma.

Pergunta 11 – Obviamente que a necessidade de realizar um trabalho diferenciado está subjacente a esta temática. As estratégias a que recorro com maior frequência são o apoio individualizado, o reforço positivo, a adequação verbal e escrita para o

aluno ou alunos em causa, a tentativa constante de valorizar o esforço dispendido, ainda que o resultado prático não seja o desejado...

Pergunta 12 – As constantes solicitações por parte dos restantes alunos da turma, acompanhadas de “reclamações” por este ou aquele aluno ser alvo de maior atenção, não entendendo estes alunos o porquê de tal situação e a falta de tempo para preparar convenientemente o trabalho.

Pergunta 13 – O docente de E.E. tem um papel fundamental, pois é ele que faz a “ponte” com os restantes técnicos, caso estes existam. Para mais, este possui formação específica e relevante na temática em causa, e constitui-se como apoio essencial ao docente titular de turma na prática do dia a dia, e nas estratégias/ opções tomadas em relação ao aluno.

Pergunta 14 – Tendo em conta o pouco tempo disponível por parte do docente de E.E., este tem colaborado dentro das suas possibilidades. A questão principal não é a colaboração que dá mas sim o tempo disponível.

Pergunta 15 – Para além de me permitir a mim própria a reflexão acerca desta temática, penso que poderá resultar num trabalho bastante útil para o entendimento desta questão, aquando do resultado final do trabalho em que se encontra inserida.

Pergunta 16 – De um modo geral, acho que foram abordadas todas as questões pertinentes.

Anexo V - Grelha de análise de conteúdo: 1ª fase: Criação de indicadores a partir das unidades de registo das entrevistas

Unidades de registo	Indicadores	Freq
“Acho que são crianças que de certa maneira possuem limitações, quer a nível intelectual e também a nível motor.”	Alunos com limitações motoras, intelectuais e dificuldades de aprendizagem	1P2
“ que as crianças com necessidades de carácter permanente são aquelas que tem problemas a nível psicológico, físico, afetivo”		2P1
“ e também dificuldades de aprendizagem, que se refletem depois nas dificuldades de aprendizagem.”		
“ São crianças que possuem uma deficiência ou imperfeição psicológica ou física que dificulta o seu processo de ensino aprendizagem, o que por consequência as diferencia das crianças ditas “normais” .		1P3
“ Discordo. Não pelo princípio, com o qual concordo, pela forma como este é praticado...”	Discordância com a inclusão	1P3
“Eu concordo com a inclusão, no entanto, parece-me que, portanto, crianças com problemáticas mais complexas é muito difícil para o professor do regular, conseguir dar-lhes a volta, (...)”	Concordância apenas para problemáticas simples	1P2
“ Eu concordo que essas crianças deveriam ser incluídas no contexto escolar, não é, dentro da sala de aula...”		1P1
“(…)por isso achava que essas crianças deveriam ter, na medida do possível, um apoio mais alargado ao nível da educação especial e de terapeutas que eventualmente tenham necessidade.”	Alunos com necessidade de apoio da EE e terapia	1P2
“ ...mas é necessário que haja condições para tal, por exemplo, haver sempre um apoio da ed. Especial todos os dias, não quer dizer que seja as 5 horas, não é? mas pelo menos na parte da manhã ou na parte da tarde mas também fora da sala de aula.”		1P1

<p>“Eu penso que sim, eu pessoalmente, chego a casa e quando faço uma retrospectiva do meu dia, acho que..., tenho alguma dificuldade ao nível dos conteúdos, (...)”</p>	<p>Dificuldade no planeamento dos conteúdos a abordar</p>	<p>1P2</p>
<p>“(...)pronto, mantê-los ocupados, fazer (...)”</p>	<p>Necessidade de manter os alunos com NEE ocupados</p>	<p>1P2</p>
<p>“(...)se calhar aquilo que eles precisam e que eles merecem, (...)”</p>	<p>Consciência de não dar uma resposta eficaz às necessidades dos alunos</p>	<p>1P2</p>
<p>“, uma vez que, na grande maioria das vezes, as crianças são colocadas ao abandono...”</p>		<p>1P3</p>
<p>“(...) mas que eu, me sinto um bocadinho incapacitada, com o tempo.”</p>	<p>Dificuldade na gestão do tempo em turmas inclusivas</p>	<p>3P2</p>
<p>“(...)ainda porque o tempo é curto.(...)”</p>		
<p>“(...)Acho sempre pouco e como já disse numa das perguntas anteriores acho que quando penso naquilo que foi o meu dia acho sempre que não estive o tempo necessário e que aqueles meninos precisavam.”</p>		
<p>“ E nas restantes horas? Os titulares de turma, mesmo com a melhor boa vontade do mundo não podem ignorar os restantes alunos que se encontram na sala de aula, para dedicar a esta criança a sua atenção...”</p>		
<p>“ o esforço a que estas obrigam, pelo acompanhamento especial que o aluno ou alunos em causa necessitam, e o receio constante de descurar o trabalho com os restantes alunos da turma.”</p>		
<p>“ Tendo em conta o pouco tempo disponível por parte do docente de E.E., este tem colaborado dentro das suas possibilidades.”</p>		

“Sim, conheço.(...)”	Conhecimento do Decreto Lei 3/2008	1P2
“ Sim, eu conheço, conheço...através também das colegas do apoio...da educação especial, do apoio da educação especial, conheço agora as orientações, sim.”		1P1
“ Sim, de forma geral sim,”		1P3
“(...)Pronto, o Pei é elaborado pela Professora Titular de Turma com ajuda da Professora do Ensino Especial.(...)”	Realização do PEI com o prof. de EE e Enc. De Educação	2P2
“(...)Pelo menos tem sido assim que tenho feito ao longo de todos os anos que tenho tido meninos, pronto, com essas problemáticas.”		
“ Sim... costume fazê-lo em parceria com a colega, com a docente da educação especial, com certeza.”		1P1
“ Sim, de forma geral sim, desde a referenciação para avaliação, a elaboração conjuntamente com o docente de educação especial e pelo encarregado de educação, a revisão do mesmo conjuntamente com os restantes intervenientes no processo, entre outras, mas estas são as mais correntes.”		1P3
“Eu não sei se veio alterar em muito, ...(...)”	Irrelevância das mudanças entre o DL 319 e o DL 3/2008	1P2
“Sim, claro”	Mudanças significativas entre legislações	
“ Em relação às diferenças, estas são bastantes”		
“alarga ao pré-escolar e ao ensino privado e cooperativo o âmbito da sua aplicação;”		
“define de forma clara os direitos e deveres dos E.E., o que não acontecia no diploma anterior;”		
“neste novo diploma faz-se alusão clara à necessidade das escolas incluírem nos seus projetos educativos as adequações relativas ao processo de ensino e aprendizagem, de carácter organizativo e de funcionamento, que são necessárias como resposta educativa aos alunos que beneficiam de Educação Especial;”		6P3
...” define um processo de referenciação bem estruturado, ao contrário do que	Mudanças significativas entre legislações (cont.)	

acontecia no antigo diploma;”		
“(…)se calhar este é mais burocrático do que era o anterior e pouco mais, na minha opinião.”	Maior burocratização ao partir do DL 3	1P2
“ exige muito o preenchimento de muitos, muitos documentos, não é, também acho que ao nível dos objetivos, os objetivos também são muito mais específicos não é, em relação ao antigo não é, ao 319.”		1P1
“ Eu acho que este está muito melhor delineado, não é, pronto, tem aspetos positivos, não é, tem muitos aspetos positivos em relação ao 319, não é. Também acho que em relação ao 319, que este 3/2008 tem uma avaliação muito mais rigorosa”	Maior rigor na avaliação	1P1
“As adequações servem para que estas crianças, que embora tenham necessidades educativas especiais possam atingir os conteúdos (...)”	Possibilidade das crianças com NEE ligeiras acederem ao CC (AC)	2 P2
“(…)As adequações curriculares são encaminhadas para essas crianças com necessidades educativas especiais, portanto serão elas que têm de usufruir.”		
“ Portanto, as adequações curriculares como eu disse servem para as crianças com necessidades educativas especiais não é? pronto todas as que têm e já mencionei anteriormente, as que têm problemas, dificuldades de aprendizagem problemas afetivos ao nível do contexto familiar, crianças com deficiências físicas, auditivas, visuais,etc e já me perdi... “		1P1
“ As Adequações Curriculares visam essencialmente os alunos que, pelos mais variados motivos, não conseguem atingir as competências previamente definidas no currículo nacional, num dado momento do seu percurso escolar.”		1P3

<p>“(…)pronto, de uma maneira mais simplificada, pronto, que o currículo nacional seja atingido(…)”</p>	<p>Possibilidade de simplificar o CC para as crianças com NEE (AC)</p>	<p>1P2</p>
<p>“ Para eles conseguirem atingir os objetivos minimos não é, aqueles objetivos que consigam pronto para depois transitarem, conseguirem transitar de ano, não é? eu penso que seja para isso, não é?”</p>		<p>2P1</p>
<p>“ Para eles coseguirem também lentamente não é? atingir os seus objetivos, para conseguirem aprender dentro das suas possibilidades, não é?aprender o minimo, pronto dentro do currículo não é? conseguirem atingir os objetivos minimos, não é?”</p>		
<p>“ Essas Adequações não são mais que a adaptação das competências que se pretendem atingir, ao grau de capacidade do aluno em causa, para quem estas estão a ser definidas, sem contudo pôr em causa as competências finais de ciclo.”</p>		<p>2P3</p>
<p>“ Estas visam a aquisição de conhecimentos académicos e o desenvolvimento das competências específicas, essenciais ao desenvolvimento do aluno. Devem estar consagradas nas planificações e incidir nos conteúdos a trabalhar, nos objetivos a atingir e nas atividades a realizar. Devem ainda ser sujeitas a uma calendarização, previsível mas ajustável à realidade da turma, e a uma avaliação de forma a garantir o seu cumprimento.”</p>		
<p>“(…)conseguissem atingir, mesmo sendo necessário mais tempo, o currículo nacional, próprio, o que está estipulado.”</p>	<p>Necessidade de mais tempo para as crianças com NEE atingirem o CC (AC)</p>	<p>2P2</p>
<p>“(…) mas se calhar com...dar-lhes mais tempo e outras(…)”</p>		
<p>“(…)Penso que, essas crianças deveriam ter mais acompanhamento, quer do Professor Titular de Turma, quer do Professor da Educação Especial(…)”</p>	<p>Necessidade de maior acompanhamento pelo PTT e PEE</p>	<p>1P2</p>

<p>“Eu penso que servem para crianças, cujo perfil de funcionalidade não lhes permite atingir esse currículo nacional. Crianças com necessidades educativas especiais mas com necessidades mais profundas.”</p>	<p>Necessidade de CEI para crianças com NEE graves</p>	<p>1P2</p>
<p>“ Portanto, os Currículos Específicos Individuais servem para as crianças que têm uma deficiência assim mais agravada, não é? As crianças que são mesmo consideradas, na minha opinião, que sejam mesmo deficientes, não é? A nível mental, a nível mesmo físico e mental, não é? “</p>		<p>1P1</p>
<p>“ Servem para aqueles alunos que, dadas as suas características (défice cognitivo) não conseguem acompanhar o currículo normal. Normalmente estes Currículos Específicos Individuais, como o próprio nome indica, definem de acordo com o aluno em causa os tempos letivos, as disciplinas e procuram integrar AVD ou seja, atividades de vida diária promotoras de autonomia,”</p>		<p>1P3</p>
<p>“Penso que há sempre necessidade de fazer uma avaliação diagnóstica ... para verificar como é que o aluno está, que conteúdos é que atingiu e eventualmente poderá atingir(...)”</p>	<p>Necessidade de avaliação diagnóstica</p>	<p>2P2</p>
<p>“(...)Só assim é que poderemos avançar para um Pei em que consigamos, com alguma verdade, fazer aquilo, ou elaborar aquilo que são as maiores necessidades da criança.”</p>		
<p>“ Portanto, as minhas preocupações imediatas são fazer logo a ficha de caracterização, não é?”</p>		<p>1P1</p>
<p>“Eu acho que essas medidas deveriam ser adotadas, pronto, pensadas, elaboradas com o professor titular de turma e com o professor da educação especial.”</p>	<p>Necessidade de parcerias para a elaboração do PEI</p>	<p>3P2</p>
<p>“Costumo fazer em parceria(...)”</p>		
<p>“Acho que o Docente, pronto em parceria com o titular de turma deverá sempre que possível ajudar a fazer essas adequações.”</p>		

<p>“ Quem é que decide as medidas? A professora da turma, não é? a professora titular de turma em conjunto com a colega/docente da educação especial. As duas trabalham conjuntamente.”</p>	<p>Necessidade de parcerias para a elaboração do PEI (cont.)</p>	<p>2P1</p>
<p>“ para a criança ser acompanhada, ser observada por psicóloga, não é? e depois, faz-se a ficha de referência desse aluno não é? Depois a equipa da educação especial virá à escola fazer uma avaliação a esse aluno e depois logo se verá pronto, se ele ...se decide então continuar com o apoio específico da educação especial.”</p>		
<p>“ e encontrar parcerias (o que é muito difícil) com entidades exteriores à escola com vista à inserção mais tarde deste aluno no mercado de trabalho...é assim que as coisas funcionam.”</p>		<p>4P3</p>
<p>“ reunir com o D.E.E. e com o E.E., para em conjunto elaborar as referidas adequações curriculares por forma a que todos trabalhem em prol do mesmo objetivo.”</p>		
<p>“ Quem decide sou eu em parceria com a Docente de Educação Especial e o Encarregado de Educação.”</p>		
<p>“ O docente de E.E. tem um papel fundamental, pois é ele que faz a “ponte” com os restantes técnicos, caso estes existam.”</p>		
<p>“(...)e penso que, portanto essas adequações deverão ser feitas no sentido de adequar as aprendizagens àquilo que os alunos, eventualmente nós achamos que os alunos são capazes de atingir. Eu penso que...para os alunos que já foram meus, pronto e que já atingiram determinado patamar podemos fazer assim.”</p>	<p>Definição de adequações a partir das expectativas sobre as aprendizagens do aluno</p>	<p>1P2</p>
<p>“ Costumo elaborar em parceria, tendo como objetivos a aquisição de novas competências por parte do aluno, mas tendo sempre em atenção que este deve progredir, mas também ter sucesso, o que faz com que estas tenham que ser devidamente ponderadas.”</p>		<p>1P3</p>

<p>“(…)Também temos de contar com outra coisa, com o ritmo de cada um dos alunos.”</p>	<p>Definição das adequações tendo em conta o ritmo do aluno</p>	<p>1P2</p>
<p>“ Que as adequações estejam de acordo com os conhecimentos do aluno, não é? com a aprendizagem do aluno, não é? “</p>		<p>1P1</p>
<p>“Eu parece-me que desvantagens não consigo encontrar.(…)”</p>	<p>Ausência de desvantagens na legislação atual sobre NEE</p>	<p>1P2</p>
<p>“(…)Quanto às vantagens serão uma maneira de proporcionar ao aluno as mesmas oportunidades que aos alunos, pronto, os alunos ditos normais do ensino regular.”</p>	<p>Vantagem de dar oportunidade de aprendizagem a todos os alunos</p>	<p>1P2</p>
<p>“ A vantagem é claramente permitir que o aluno obtenha sucesso, o que lhe permite uma satisfação pessoal e, do ponto de vista emocional, permite-lhe encarar a escola e o processo de ensino aprendizagem com outros olhos.”</p>		<p>1P3</p>
<p>“Sim considero(…)”</p>	<p>Necessidade de utilização de estratégias diferenciadas com alunos com NEE</p>	<p>1P2</p>
<p>“ relativamente à educação especial, como temos uma sala ao lado da sala de aula, ele... o aluno vem com a colega/docente da educação especial ter esse apoio fora da sala de aula para estar mais concentrado, mais atento e para conseguir assimilar melhor as matérias que lhe vão ser, enfim, dadas. Daí achar muito importante que se faça um trabalho diferenciado.”</p>		<p>1P1</p>
<p>“ As estratégias a que recorro com maior frequência, o reforço positivo, a adequação verbal e escrita para o aluno ou alunos em causa, a tentativa constante de valorizar o esforço dispendido, ainda que o resultado prático não seja o desejado...”</p>	<p>Necessidade de utilização de estratégias diferenciadas com alunos com NEE (cont.)</p>	<p>1P3</p>
<p>“(…)e acho que as estratégias que habitualmente utilizamos... utilizo são fichas diferenciadas(…)</p>		<p>2P2</p>
<p>“(…)Às vezes essas fichas diferenciadas(…)”</p>		

... se calhar, mais apelativas, com mais desenhos, ligar conceitos..."	Utilização de fichas simplificadas	1P2
" faz muitos exercícios práticos, a nível prático, utiliza muitas das vezes materiais específicos, dentro da sala de aula, não é? quando... a nível das fichas de avaliação, faz fichas mais simples, adequadas, pronto, aos seus conteúdos, aos conteúdos que ele já aprendeu, não é?"		1P1
"(...)e sempre que possível um maior acompanhamento individual.(...)"	Necessidade de acompanhamento individual	1P2
" Relativamente ao meu aluno com necessidades educativas especiais ele está mais próximo de mim, não é? tento que ele esteja mais próximo, não é?"		2P1
" porque estamos a trabalhar com o aluno no sentido de ele melhorar gradualmente, não é? os seus conhecimentos, não é? visto que é um aluno que tem necessidades de um apoio constante, não é? sempre constante, continuado, não é?"		1P3
" são o apoio individualizado"	Necessidade de apoio dentro da sala de aula	1P2
"(...)É assim, o apoio também é dado dentro da sala de aula porque o resto da turma está lá, e pronto, as estratégias que eu habitualmente mais utilizo são essas.(...)"		
"(...)Pronto, a maior dificuldade é realmente essa. São turmas acho com....nas turmas onde existem meninos com essas necessidades, apesar de já serem reduzidas a 20 acho que deviam ter menos(...)"	Necessidade de redução do nº de alunos/turma	1P2
"Bem, eu considero que sim(...)"	Existência de apoio ao professor para a inclusão de alunos com NEE	1P2
"(...)mas continuo a bater na mesma tecla que é o tempo que os alunos têm da educação especial.(...)"	Necessidade de maior apoio ao aluno por parte da EE	1P2
" eu acho que é extremamente importante, sim. Eles são uma continuidade do nosso trabalho, não é? eles ajudam muito o aluno em tudo o que ele necessita."		1P1

<p>“ não é com uma ou duas horas de acompanhamento semanal por parte do docente de educação especial que se atingem os objetivos pretendidos.”</p>	<p>Necessidade de maior apoio ao aluno por parte da EE (cont.)</p>	<p>2P3</p>
<p>“ a falta de tempo para preparar convenientemente o trabalho.”</p>		
<p>“(…)Acho que a falta de material para trabalhar com essas crianças,(…)” “ há escolas que têm os 4 anos de escolaridade, não é? e exige muito o ensino mais diferenciado, não é? dentro da sala de aula. A nível também de materiais muitas vezes também não existem os materiais nestas escolas mais pequeninas, não é? unitárias, não existe o material que é necessário para fazer esses trabalhos específicos com o aluno em causa, ou com os alunos.”</p>	<p>Necessidade material adequado às nee dos alunos</p>	<p>1P2 1P1</p>
<p>“(…)o facto de eles estarem na sala ...eu acho que há atividades em que era muito bom que fossem feitas fora da sala de aula.(…)”</p>	<p>Necessidade de mais tempo de apoio da EE fora da sala de aula</p>	<p>3P2</p>
<p>“(…)às vezes essas atividades fora da sala de aula, se calhar eram muito mais frutíferas para eles.”</p>		
<p>“Eu penso..., acho que está muito bem mas gostava que ela trouxesse alguns frutos e um deles era realmente esse, de alargar as horas de ensino especial ou de educação especial para estas crianças porque de facto eu não sei o que outros professores poderão pensar mas acho que isso é à partida a maior falta.”</p>		
<p>“ A questão principal não é a colaboração que dá mas sim o tempo disponível.”</p>		<p>1P3</p>
<p>“ Ter uma salinha apropriada para se dar esse tipo de apoio, apoio da educação especial. Eu já trabalhei em algumas escolas, com os quatro anos de escolaridade onde não havia essas condições, só havia a sala de aula, não havia uma salinha fora da sala de aula para dar esse apoio. O apoio tinha de ser dado dentro mesmo da sala de aula só que os alunos assim estão desatentos, não estão concentrados, não é? e exigem, essas crianças exigem muita atenção, não é? E temos de lhes dar muito apoio, muita atenção mas fora da sala de aula.”</p>		<p>3P1</p>

<p>“ uma vezes dentro, outras vezes fora, conforme a necessidade.”</p>	<p>Necessidade de mais tempo de apoio da EE fora da sala de aula (cont.)</p>	
<p>“ Eu acho que devia de haver mais horas de apoio durante a semana porque são poucas, não é? as horas que eles têm de apoio de educação especial são muito pouquinhas, deviam de ser mais, não é?”</p>		
<p>“(…) Não só porque eles estão muito mais à vontade e até porque inclusive os outros alunos acabam por, se calhar, às vezes não quer dizer que..., eu acho que os alunos que tenho tido estão integrados mas poderá haver um ou outro que eventualmente se sinta mais diminuído quando os outros ou se riem ou olham para eles, portanto,(...)”</p>	<p>Dificuldade na aceitação dos alunos com NEE pelos pares</p>	<p>1P2</p>
<p>“As constantes solicitações por parte dos restantes alunos da turma, acompanhadas de “reclamações” por este ou aquele aluno ser alvo de maior atenção, não entendendo estes alunos o porquê de tal situação”</p>		<p>1P3</p>

Grelha de análise de conteúdo: 2º fase: Quadro de categorias

Tema	categoria	Subcategoria	Indicadores	UR/I
Inclusão de alunos com Nee na escola	Perceção do professor sobre a inclusão dos alunos com NEE	Definição de alunos com Neeep	Alunos com limitações a nível intelectual e motor	1P2
			Alunos com necessidade de apoio da EE e terapeutico	1P2
		Concordância relativa	Concordância apenas para problemáticas simples	1P2
		Dificuldades sentidas pelo PTT	Dificuldade no planeamento dos conteúdos a abordar	1P2
			Necessidade de manter os alunos com NEE ocupados	1P2
			Consciência de não dar respostas eficazes às necessidades dos alunos com NEE	1P2
			Dificuldade na gestão do tempo	3P2
	Opinião sobre as orientações normativas para a inclusão	Conhecimento da legislação em vigor	Dificuldade na aceitação dos alunos com NEE pelos pares	1P2
			Conhecimento do Decreto Lei 3/2008	1P2
		Concordância com o DL 3/2008	Maior burocratização ao partir do DL3	1P2
			Irrelevância das mudanças do 319 para o 3/2008	1P2
			Ausência de desvantagens na legislação atual sobre NEE	1P2
		Vantagem de dar oportunidade de aprendizagem a todos os alunos	1P2	

TEMA	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	INDICADOR	
Resposta aos alunos com NEE	Adequações no processo de ensino	Elaboração do PEI	Necessidade de avaliação diagnóstica	2P2
			Necessidade de parcerias para a elaboração do PEI	3P2
			Realização do PEI com o Prof. de EE	2P2
		Opção pelo CEI	Necessidade de CEI para crianças com NEE graves	1P2
		Opção por AC para acesso ao CC	Possibilidade das crianças com NEE ligeiras acederem ao CC (AC)	2 P2
			Possibilidade de simplificar o CC para as crianças com NEE (AC)	1P2
			Necessidade de mais tempo para as crianças com NEE atingirem o CC (AC)	2P2
		Base para a definição de AC	Definição de adequações a partir das expectativas sobre as aprendizagens do aluno	1P2
			Definição das adequações tendo em conta o ritmo do aluno	1P2
		Tipo de AC	Necessidade de utilização de estratégias diferenciadas com alunos com NEE	1P2
			Utilização de fichas diferenciadas	2P2
			Utilização de fichas simplificadas	1P2
		Condições facilitadoras	Apoio ao aluno	Necessidade de acompanhamento individual
	Necessidade de maior acompanhamento pelo PTT e PEE			1P2
	Necessidade de apoio dentro da sala de aula			1P2
	Necessidade de maior apoio ao aluno por parte da EE			1P2
	Necessidade de mais tempo de apoio da EE fora da sala de aula			3P2
	Apoio ao professor		Existência de apoio ao professor para a inclusão de alunos com NEE	1P2
	Formação das turmas		Necessidade de redução do nº de alunos/turma	1P2
	Recursos pedagógicos	Necessidade material adequado às nee dos alunos	1P2	

Anexo VI - Solicitação de preenchimento dos questionários aos Conselhos Executivos dos agrupamentos envolvidos

Exmo Senhor Presidente
da Comissão Administrativa Provisória
do Agrupamento de Escolas _____

Azambuja, 10 de dezembro de 2010

Maria de Fátima Farinha Silva, Educadora de Infância Especializada, colocada em lugar de Quadro, no Agrupamento de Escolas de Azambuja no grupo de recrutamento 910 - Educação Especial, aluna do 2º ano do Curso de Mestrado de Educação Especial na Escola Superior de Educação de Lisboa, encontra-se a desenvolver neste ano letivo a dissertação sob o tema *“Adequações Curriculares para alunos com NEE no 1º CEB : um estudo exploratório na região de Lisboa e Vale do Tejo”*.

Neste sentido, venho por este meio solicitar a Vossa Excelência a possibilidade de recolha de dados, nomeadamente de questionários e entrevistas (cujos conteúdos serão confidenciais e anónimos) junto dos Docentes que exercem funções no Vosso Agrupamento.

Agradecendo desde já a disponibilidade e colaboração para a realização deste estudo

Sem outro assunto,

A Docente de Educação Especial

Maria de Fátima Farinha da Silva

Anexo VII - Versão final do Questionário

Este questionário constitui uma forma de fundamentar a dissertação do Curso de Mestrado de Maria de Fátima Farinha da Silva, Discente da Escola Superior de Educação de Lisboa no âmbito da Educação Especial. Pretende-se conhecer a opinião de Docentes Titulares de Turma sobre o modo como têm sido delineadas e implementadas as Adequações Curriculares no processo ensino/aprendizagem dos alunos do 1º ciclo, com Necessidades Educativas Especiais de carácter permanente.

As suas opiniões são, por isso, muito importantes. Trata-se de um questionário anónimo, garantindo-se assim a confidencialidade das suas respostas. Desde já muito obrigada pela sua atenção e colaboração.

Questionário

1. Idade _____

2. Sexo: Masculino Feminino

3. Habilitações Académicas e profissionais: _____

3.1 Formações ao nível das Necessidades Educativas Especiais (NEE):

4. Tempo de serviço: _____(anos)

5. Já teve alunos com NEE? _____

Se sim, durante quantos anos? _____

6. Tem no seu grupo/turma, este ano, alunos abrangidos pelo Decreto-Lei 3/2008 ?

Sim

Não

De que medidas educativas especiais usufruem? _____

7 - INCLUSÃO E NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS (NEE)

Assinale a sua opção em cada item, de acordo com a legenda

<i>Legenda</i>			
<i>1- discordo totalmente; 3- discordo parcialmente; 5- concordo parcialmente; 7- concordo totalmente</i>			

A) Uma escola inclusiva é aquela...	1	3	5	7
1)... em que todos os alunos aprendem juntos, independentemente das suas características				
2)... em que os alunos com NEE podem frequentar as aulas com crianças/jovens da mesma faixa etária				
3)... que cria as condições para que as crianças de grupos minoritários possam ter sucesso na aprendizagem				
4)... que aceita alunos com NEE, desde que possam acompanhar o currículo geral				
5)... em que se criam percursos diferenciados para que as crianças com dificuldades possam ter sucesso				
6) ... em que os alunos deficientes têm condições especiais de frequência e avaliação				

Se quiser especificar ou comentar alguma das questões, poderá fazê-lo no espaço seguinte: _____

B) Alunos com NEE são aqueles que ...	1	3	5	7
1)... apresentam diferenças significativas face às crianças/jovens da mesma faixa etária				
2)... apresentam deficiências motoras, sensoriais ou cognitivas				
3)... apresentam deficiências e/ou dificuldades de aprendizagem				
4)... apresentam limitações na participação e na aprendizagem				
5)... apresentam deficiências e problemas de comportamento				
6)... necessitam de currículos adaptados ou diferentes				

Se quiser especificar ou comentar alguma das questões, poderá fazê-lo no espaço seguinte: _____

8 - PRÁTICAS CURRICULARES NA ESCOLA INCLUSIVA

Assinale a sua opção em cada item, de acordo com a legenda

<i>Legenda</i>
<i>1- discordo totalmente; 3- discordo parcialmente; 5- concordo parcialmente; 7- concordo totalmente</i>

C) A atual legislação sobre o atendimento aos alunos com NEE...	1	3	5	7
1)...alarga o âmbito e número de alunos atendidos pela Educação Especial em relação à anterior legislação				
2)...aumenta a burocracia necessária para o atendimento aos alunos com NEE				
3)...facilita o processo de referenciação e avaliação dos alunos com NEE				
4)...restringe o papel do professor do ensino regular no atendimento aos alunos com NEE				
5)...clarifica os papéis dos vários intervenientes no processo de ensino dos alunos com NEE				
6) ...dificulta a obtenção de apoios especiais para os alunos com NEE				

Se quiser especificar ou comentar alguma das questões, poderá fazê-lo no espaço seguinte: _____

D) A elaboração do programa educativo individual para os alunos com NEE...	1	3	5	7
1)...exige uma avaliação especializada realizada por uma equipa de profissionais				
2)...exige uma avaliação especializada mas não dispensa a avaliação diagnóstica dos professores da turma				
3)...é a principal função do professor de Educação Especial num Agrupamento				
4)...deve ter em conta a opinião de todos os professores do aluno				
5)...é mais um documento desnecessário que é necessário preencher				
6)...é fundamental para que os alunos com NEE possam ter sucesso				

Se quiser especificar ou comentar alguma das questões, poderá fazê-lo no espaço seguinte: _____

E) A opção pela elaboração de adequações curriculares...	1	3	5	7
1)...favorece o acesso ao currículo comum por alguns alunos com NEE				
2)...permite reduzir e simplificar os objetivos e conteúdos do currículo comum para que os alunos com NEE possam ter sucesso				
3)...possibilita a definição de estratégias diferenciadas para os alunos com NEE atingirem as competências finais de ciclo				

no currículo comum				
4)...permite que o aluno com NEE desenvolva aprendizagens de acordo com o seu ritmo				
5) ...possibilita a planificação de acordo com as expectativas que o professor tem sobre a possibilidade de aprendizagem do aluno com NEE				
6)...favorece a criação de atividades diferenciadas para os alunos com NEE em situação de aula				

Se quiser especificar ou comentar alguma das questões, poderá fazê-lo no espaço seguinte: _____

F) A opção pela elaboração por um Currículo Específico Individual...	1	3	5	7
1)...deve ser tomada sempre que os alunos apresentam NEE de carácter permanente				
2)...deve ser tomada pelo professor de Educação Especial, ouvido o professor do aluno ou o Conselho de Turma				
3)...implica dar prioridade ao desenvolvimento de atividades funcionais conducentes à autonomia do aluno				
4)...substitui as competências definidas no currículo comum por outras mais adequadas às características dos alunos				
5)...implica a substituição das disciplinas mais académicas por disciplinas de Educação Artística				
6)...favorece a definição de um Plano Individual de Transição para a vida ativa				

Se quiser especificar ou comentar alguma das questões, poderá fazê-lo no espaço seguinte: _____

G) A inclusão de alunos com NEE na sala de aula...	1	3	5	7
1)...prejudica os restantes alunos, porque exige muito tempo para acompanhamento individualizado pelo professor				
2)...prejudica os restantes alunos, porque é necessário mais tempo para abordar algumas temáticas				
3)...prejudica os restantes alunos, porque nem sempre é possível criar atividades específicas para ele				
4)...não prejudica os restantes alunos, porque o aluno com NEE tem tarefas diferentes				
5)...não prejudica os restantes alunos, porque todos os alunos têm tarefas específicas				
6)...não prejudica os restantes alunos, porque o aluno se insere nas atividades da turma				

Se quiser especificar ou comentar alguma das questões, poderá fazê-lo no espaço seguinte: _____

H) Os principais problemas da inclusão de alunos com NEE na sala de aula relacionam-se...	1	3	5	7
1)...com o desconhecimento da problemática dos alunos				
2)...com o desconhecimento sobre a elaboração de adequações curriculares				
3)...com a dificuldade em planear atividades adequadas às necessidades do aluno				
4)...com a dificuldade em gerir o tempo equitativamente por				

todos os alunos				
5)...com a dificuldade de aceitação do aluno com NEE pelos pares				
6)...com a falta de recursos específicos para as necessidades dos alunos				

Se quiser especificar ou comentar alguma das questões, poderá fazê-lo no espaço seguinte: _____

I) A melhoria das práticas de inclusão requer...	1	3	5	7
1)... mais tempo de atendimento individual ao aluno com NEE pelo professor de Educação Especial, em situação individualizada				
2)...mais tempo de atendimento individual ao aluno com NEE pelo professor de Educação Especial, dentro da sala de aula				
3)...maior colaboração entre os professores				
4)...mais tempo para articulação entre os professores do ensino regular e os de Educação Especial				
5)...maior atenção às condições de trabalho dos professores por parte da gestão do Agrupamento				
6)...mais formação contínua sobre NEE				

Se quiser especificar ou comentar alguma das questões, poderá fazê-lo no espaço seguinte: _____

Anexo VIII - Ficha Socioprofissional das Docentes entrevistadas

Pedido de preenchimento de FICHA SOCIOPROFISSIONAL:

Dados pessoais

Idade:

Género:

Formação Académica:

Dados profissionais

Situação profissional:

Anos de serviço:

Anos de trabalho no agrupamento/escola:

Anos de trabalho com alunos com NEE:

Nível de ensino que leciona:

Grupo disciplinar:

Cargos exercidos:

**Muito obrigada pela sua colaboração
fevereiro 2011**