



PG PAULA FRASSINETTI
PÓS GRADUAÇÃO
EDUCAÇÃO ESPECIAL
DOMÍNIO COGNITIVO E MOTOR

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO PAULA FRASSINETTI
Pós-graduação em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor

**CONCEÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DE ADEQUAÇÕES CURRICULARES
INDIVIDUAIS PARA ALUNOS COM INCAPACIDADE INTELECTUAL:**

PERSPETIVAS DE PROFESSORES DO 2º CEB

Projeto apresentado à Escola Superior de Educação Paula Frassinetti, inserido no âmbito da Pós-graduação em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor

Por
Cristiana da Costa Sequeira

PORTO
Julho de 2017

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO PAULA FRASSINETTI

Pós-graduação em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor

**CONCEÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DE ADEQUAÇÕES CURRICULARES INDIVIDUAIS
PARA ALUNOS COM INCAPACIDADE INTELECTUAL:**

PERSPETIVAS DE PROFESSORES DO 2º CEB

Projeto apresentado à Escola Superior de Educação Paula Frassinetti, inserido no âmbito da
Pós-graduação em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor

Por

Cristiana da Costa Sequeira

Sob a orientação de

Doutor Carlos Manuel Peixoto Afonso

Julho de 2017

RESUMO

O presente estudo assume como objetivo geral compreender o processo de concepção e implementação de Adequações Curriculares Individuais para alunos com Incapacidade Intelectual no 2ºCEB. As Adequações Curriculares Individuais são uma das possíveis e mais frequentes medidas educativas destinadas a alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), previstas no Decreto-Lei 3/2008, de 07 de janeiro.

Apesar de largamente utilizada, nomeadamente para crianças com Incapacidade Intelectual (I.I.) ligeira, esta medida levanta muitas questões, dúvidas e dificuldades aos professores do Ensino Regular, que são os elementos responsáveis pela sua concepção e implementação. No sentido de identificar os constrangimentos com que estes agentes têm de lidar e quais as estratégias normalmente utilizadas foram realizadas entrevistas, partindo de um guião semiestruturado, a cinco professores do 2ºCEB que tivessem a experiência de aplicar ACI a alunos com Incapacidade Intelectual. Procedeu-se à análise semi-indutiva dos dados, seguindo, assim, uma metodologia qualitativa.

Da análise do discurso dos participantes emergiram como principais resultados do estudo a presença de um elevado número de dificuldades e constrangimentos quer à concepção, quer à implementação desta medida. Na concepção destacam-se as dificuldades que ainda persistem na compreensão do que significa esta medida, verificando-se uma tendência para a redução de conteúdos e um facilitismo nos momentos de avaliação. Na dimensão da implementação, as dificuldades em responder simultaneamente aos alunos com ACI e aos restantes colegas da turma emerge como uma das mais referidas, verificando-se estratégias sobretudo baseadas em encontrar tarefas alternativas para o aluno com I.I., atentar à sua localização em sala de aula, procurando a ajuda também dos colegas de turma, fomentar a sua participação, entre outras. Os resultados apontam ainda para a necessidade de atentar à perceção dos professores acerca da Gestão Curricular, tendo-se constatado uma maior identificação dos participantes com uma visão uniformizadora do Currículo, e do Processo de Inclusão de alunos com NEE, emergindo a este nível a necessidade de uma maior aposta na formação nesta área.

Assim, foi possível concluir que a concepção e implementação das ACI se encontram revestidas de dificuldades e dúvidas, sendo necessário encontrar formas de promover nos professores as competências e conhecimentos que garantam que a implementação da medida contribui efetivamente para o processo de ensino-aprendizagem das crianças e jovens com Incapacidade Intelectual.

ABSTRACT

The present study has the general objective of understanding the process of conceiving and implementing Individual Curricular Adaptations for students with Intellectual Disability on the 5th and 6th grade on Portuguese schools. The Individual Curricular Adaptations are one of the potential and most frequently used education measures destined for students with Special Education Needs, stated by the Decree-Law 3/2008 of the 07 January.

Despite being largely used, especially for children with Mild Intellectual Disability, this measure raises a lot of questions, doubts and difficulties for the regular school teachers, who are the responsible agents in its conception and implementation. In an effort to identify the constraints with which these agents have to deal and which are the strategies normally used, interviews were conducted, based on a semi-structured guide, to five 5th and 6th grade teachers that had had the experience of applying Individual Curricular Adaptations to students with Intellectual Disability. The semi-inductive analyses of the data was then conducted, following, therefore, a qualitative methodology.

From the analyses of the participants' speeches it has emerged as main finding of the study the presence of a high number of difficulties and constraints to both conception and implementation of the measure. On its conception, we may stand out the difficulties that still remain in understanding what this measure means, being verified a tendency to reduce the contents and facilitating the moments of evaluation. In the implementation, the difficulties in answering simultaneously to these students and the rest of the classmates stands out as one of the most mentioned, being verified strategies mainly based on finding different tasks for the student with Intellectual Disability, being careful with his location in the classroom, seeking help from the classmates, promote his participation, among others. The findings suggest the need to also be alert of teachers perception about Curricular Management, having been verified a greater identification of the participants with a uniformed vision of the school curriculum, and of the Inclusion Process of students with special needs, emerging here the need to invest in formation/training on this area.

Therefore, it was possible to conclude that the conception and implementation of Individual Curricular Adaptations are coated with difficulties and doubts, being urgent to identify ways to promote the skills and knowledge that guarantee that the application of this measure will effectively contribute for the teaching-learning process of the children and youths with Intellectual Disability.

LISTA DE ABREVIATURAS

AAIDD - American Association on Intellectual and Developmental Disabilities

ACI – Adequações Curriculares Individuais

AGD - Atraso Global de Desenvolvimento

APA – American Psychiatric Association

CEB – Ciclo de Ensino Básico

CEI – Currículo Específico Individual

DT – Diretor de Turma

EE – Educação Especial

GFC- Gestão Flexível do Currículo

I.I. – Incapacidade Intelectual

NEE – Necessidades Educativas Especiais

NICHHD - National Institute of Child Health and Human Development

PEI – Programa Educativo Individual

QI – Quociente de Inteligência

SNIPPI - Sistema Nacional de Intervenção Precoce

UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	9
PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO	
CAPÍTULO 1 – Incapacidade Intelectual (Perturbação do Desenvolvimento Intelectual) 12	
1.1. Evolução do Conceito.....	12
1.2- Conceito atual.....	13
1.3. Etiologia.....	15
1.4. Níveis de gravidade	16
1.5. Características comuns	18
CAPÍTULO 2 – Currículo.....	21
2.1. Definição/Conceito	21
2.2. Uniformização Curricular e a Escola de Massas	24
2.3. Processo de Diferenciação Curricular.....	27
2.4. Conceito de NEE	30
2.5. Enquadramento Legislativo das NEE	32
CAPÍTULO 3 – A Incapacidade Intelectual na Escola.....	35
3.1. – Inclusão de alunos com Incapacidade Intelectual: que desafios?	35
3.2. Organização do 2º CEB	37
3.3. O papel dos professores	40
3.4. Respostas comuns para alunos com Incapacidade Intelectual.....	43
3.5. Adequações Curriculares Individuais	44
3.6. Estratégias Específicas na implementação de ACI.....	48
PARTE II - ESTUDO EMPÍRICO	
CAPÍTULO 1 – Construção do objeto de estudo.....	53
1.1. Definição do Problema	53
1.2. Apresentação das Questões de Investigação.....	54
CAPÍTULO 2 – Metodologia.....	55
2.1. Questões gerais	55
2.2. Participantes.....	56
2.3. Técnicas e Instrumentos de recolha de dados	58
2.4. Procedimentos.....	59
2.4.1. Procedimento de Recolha de Dados.....	59
2.4.2. Procedimento de Tratamento de Dados	60

CAPÍTULO 3 – Apresentação e Discussão dos Resultados	62
3.1. Definição de categorias analíticas.....	62
3.2. Análise categorial dos discursos	63
3.2.1. Currículo.....	64
3.2.2. Inclusão de alunos com NEE	67
3.2.3. Definição das medidas educativas.....	74
3.2.4. Adequações Curriculares Individuais.....	77
CAPÍTULO 4 – Síntese dos Resultados	86
CONSIDERAÇÕES FINAIS	98
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	102

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 – Guião de entrevista semiestruturado

Anexo 2 – Consentimento Informado

Anexo 3 – Transcrições das Entrevistas

Anexo 4 – Sistema de Categorias

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Critérios de Diagnóstico da Incapacidade Intelectual

Tabela 2 - Matriz curricular do 2ºCiclo

Tabela 3 - Caracterização dos participantes

Tabela 4 – Categorias e subcategorias

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1- Níveis e formas de diferenciação curricular

Figura 2 - Hierarquização das decisões sobre adequações curriculares

INTRODUÇÃO

O presente estudo enquadra-se no âmbito da Unidade Curricular Seminário de Projeto da Pós-Graduação em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor, da Escola Superior de Educação Paula Frassinetti.

Com o objetivo de realizar um trabalho de carácter teórico prático que explorasse de forma mais aprofundada um tema da Educação Especial (EE), procurou-se identificar, no âmbito da prática da Psicologia Escolar, quais os domínios que pareciam beneficiar mais desta experiência de investigação. Rapidamente foi selecionada a **Conceção e Implementação de Adequações Curriculares Individuais (ACI)** como uma área a atentar. Constituindo-se como uma medida educativa prevista na legislação atual – Decreto-Lei 3/2008, de 07 de janeiro -, e de utilização bastante frequente nas escolas portuguesas, um conhecimento preciso da mesma é de extrema importância. No entanto, a sua concretização parece estar sempre acompanhada de dúvidas e incertezas. A partir de dados da experiência prática, e de acordo com o constatado na literatura, esta medida é das mais utilizadas enquanto resposta a alunos com Incapacidade Intelectual (I.I.) ligeira. Conhecendo as principais características da problemática, sabe-se que esta abarca enormes desafios para o processo de ensino e aprendizagem destes alunos, exigindo respostas diferenciadas por parte da escola para que o seu percurso escolar seja de verdadeiro sucesso. Neste sentido, pode considerar-se bastante preocupante que uma das principais respostas dadas a estes alunos nem sempre tenha a clareza necessária, podendo conduzir a processos escolares que não sejam efetivos na promoção dos conhecimentos e competências a que todos os alunos têm direito. As dificuldades inerentes à conceção e implementação desta medida parecem ainda intensificar-se com a entrada para o 2ºCEB, decorrente de algumas características organizativas deste ciclo.

Considerando os aspetos anteriormente identificados emerge a questão de partida do estudo: *Como são concebidas e implementadas as Adequações Curriculares Individuais para alunos com Incapacidade Intelectual no 2º CEB?* Com a resposta a esta questão procurar-se-á contribuir para uma maior clareza sobre quais os desafios com que os professores se deparam na concretização da medida e quais as boas práticas que podem ser facilitadoras deste processo. Para esse efeito, foram entrevistados cinco professores de uma Escola Básica pertencente a um Agrupamento de Escolas da zona Norte do país.

De modo a cumprir o objetivo proposto, o estudo é composto por diferentes componentes, que permitiram uma progressiva aproximação à resposta pretendida.

Assim, este encontra-se dividido em duas principais partes, uma primeira reservada para o Enquadramento Teórico, em que se realiza uma revisão da literatura acerca dos temas subjacente ao estudo, e uma segunda dedicada ao Estudo Empírico, em que se explicitam os passos dados na investigação. Na parte I – Enquadramento Teórico, começa-se por explorar os aspetos associados à Incapacidade Intelectual, abordando a evolução do conceito e a sua conceção atual, a sua etiologia, níveis de gravidade e características comuns. Com um melhor conhecimento sobre a I.I., segue-se a abordagem do tema Currículo, sendo a compreensão deste conceito essencial para conseguirmos explorar as ACI. Explora-se, assim, a definição deste, passando pelo tema da Uniformização Curricular e a Escola de Massas, que dá lugar à exploração da Diferenciação Curricular, do Conceito de Necessidades Educativas Especiais (NEE) e do Enquadramento Legislativo das NEE. O terceiro capítulo aborda a Incapacidade Intelectual na Escola, explorando os seus desafios, a influência que a organização do 2ºCEB poderá ter, qual o papel dos professores nesta inclusão e quais as respostas comuns para alunos com I.I., explorando de seguida em maior pormenor as ACI, nomeadamente no que diz respeito às estratégias específicas utilizadas na sua implementação.

Por sua vez, a Parte II – Estudo Empírico, inicia com a Construção do objeto de estudo, através da Definição do Problema e a apresentação das Questões de Investigação que irão orientar a investigação. O segundo capítulo desta componente é reservado para a Metodologia, com a explicitação dos aspetos metodológicos gerais, a identificação dos participantes, exploração das técnicas e instrumentos de recolha de dados e dos procedimentos utilizados, quer para a recolha, quer para o tratamento dos dados obtidos. Segue-se o capítulo dedicado aos Resultados do Estudo, que tem início com a descrição destes, através da apresentação do sistema de categorias emergente, seguindo-se para a síntese dos resultados, em que se procura integrar e relacionar os dados obtidos de modo a responder a cada uma das questões de investigação do estudo. Por último, é ainda possível encontrar uma secção dedicada às Considerações Finais, em que se reflete acerca das principais conclusões que o estudo permitiu retirar, identificando as suas mais-valias e sugestões de desenvolvimento do trabalho.

Como complemento ao trabalho encontram-se, armazenados em suporte digital, os anexos, onde constam os documentos relativos ao guião de entrevista utilizado para as entrevistas, um exemplar do consentimento informado disponibilizado aos participantes, as transcrições integrais das entrevistas realizadas e, finalmente, o sistema de categorias que emergiu da análise do discurso dos participantes.

PARTE I –
ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO 1 – Incapacidade Intelectual (Perturbação do Desenvolvimento Intelectual)

1.1. Evolução do Conceito

A forma como a sociedade encara as pessoas com deficiência foi evoluindo ao longo da história, acompanhando as evoluções económicas, sociais e culturais de cada época (Bairrão, Felgueiras, Fontes, Pereira & Vilhena, 1998; Gargheti, Medeiros & Nuernberg, 2013). Assim, verificamos um movimento que começou pelo misticismo, passando pelo abandono, o extermínio, a caridade, a segregação, a exclusão, a integração e, mais recentemente, o movimento de inclusão (Pessotti, 1984, citado por Gargheti, Medeiros & Nuernberg, 2013).

Da mesma forma, o conceito de Incapacidade Intelectual e Desenvolvimento, a sua conceção, forma de avaliação e intervenção, também apresentou importantes evoluções. Esta foi inclusive uma das primeiras perturbações do desenvolvimento a ser reconhecida. São várias as correntes que tentam explicar e definir deficiência, fundamentando-se no campo científico e empírico em que se baseiam (e.g. Bautista, 1997), nomeadamente: (i) a Corrente Psicológica ou Psicométrica, que coloca a ênfase nos testes de medição da inteligência, onde se podem destacar autores como Theodore Simon e Alfred Binet; (ii) a Corrente Médica ou Biológica, que enfatiza a etiologia congénita (substratos biológicos, anatómicos ou fisiológicos) ou adquirida, que influenciam o desenvolvimento; (iii) a Corrente Sociológica, defendida por autores como Doll, Kanner e Tredgold, que destaca as dificuldades das pessoas com esta condição na adaptação ao meio social envolvente e no desenvolvimento de uma vida autónoma; (iv) a Corrente Comportamentalista, que coloca a ênfase na influência do ambiente sobre a deficiência, que deve ser interpretada tendo por base as interações de fatores biológicos passados e atuais (drogas, álcool, entre outros) e o ambiente; e por último, a (v) Corrente Pedagógica, que considera a presença desta condição quando se verificam dificuldades em seguir o processo regular de aprendizagem, havendo, por conseguinte, necessidades educativas especiais.

A própria designação dada à problemática foi sofrendo alterações, passando por diversas nomenclaturas, incluindo idiota, imbecil, débil mental, excepcional, atrasado, deficiente mental, entre outros. A mudança da designação usada tende a acompanhar as evoluções das teorias sobre o tema, surgindo novos nomes, enquanto os mais antigos

passam a se associados ao estigma (Gargheti, Medeiros & Nuernberg, 2013). A designação mais recente – Incapacidade Intelectual (I.I.) - procura representar o carácter mais dinâmico que lhe está subjacente, partindo do princípio que, com apoios adequados, o indivíduo poderá adaptar-se tanto quanto possível às exigências do meio. Opõe-se, assim, a uma perspectiva estática das designações anteriores, que assumiam uma conotação de irreversibilidade, que se podia revelar desencorajadora de apoios que versem o desenvolvimento global da pessoa que apresenta limitações (Silva & Coelho, 2014).

1.2- Conceito atual

A conceção mais atual desta problemática pode ser encontrada no DSM 5 - Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais (2014). A Incapacidade Intelectual é compreendida nas Perturbações de Neurodesenvolvimento, sendo considerada uma perturbação com início no período do desenvolvimento que inclui défices funcionais, tanto intelectuais quanto adaptativos, nos domínios concetual, social e prático. Verifica-se uma prevalência de cerca de 1% na população em geral, havendo variações de acordo com a faixa etária (APA, 2014). Para se considerar a presença de uma Incapacidade Intelectual é necessário que se verifiquem três principais critérios, nomeadamente a presença de um Funcionamento Intelectual global inferior à média, ou seja, défices nas funções intelectuais (critério A), que é acompanhado por limitações no funcionamento adaptativo em pelo menos um dos seus domínios, em múltiplos ambientes, como em casa, na escola, no local de trabalho e na comunidade (critério B). Por último, a situação anteriormente descrita deve ocorrer durante o período do desenvolvimento (critério C).

A incapacidade intelectual (perturbação do desenvolvimento intelectual) é uma perturbação com início durante o período de desenvolvimento que inclui défices no funcionamento intelectual e adaptativo nos domínios conceptual, social e prático. Os seguintes três critérios têm de ser cumpridos:

- A. Défices em funções intelectuais como raciocínio, resolução de problemas, planeamento, pensamento abstrato, discernimento, aprendizagem académica e aprendizagem pela experiência, confirmados tanto por avaliação clínica como por testes de inteligências individualizados e estandardizados.
- B. Défices no funcionamento adaptativo que resultam na falha em atingir os padrões de desenvolvimento e socioculturais de independência pessoal e responsabilidade social. Sem

suporte contínuo, os défices adaptativos limitam o funcionamento numa ou mais atividades da vida diária, como comunicação, participação social e subsistência independente, em múltiplos ambientes como casa, escola, trabalho e comunidade.

C. Início dos défices intelectuais e adaptativos durante o período de desenvolvimento.

Tabela 1 - Critérios de Diagnóstico da Incapacidade Intelectual (DSM-5 - APA, 2014)

Considerando os critérios anteriormente identificados, importa clarificar dois conceitos centrais desta perturbação: Funcionamento Intelectual e Funcionamento Adaptativo. O primeiro – funcionamento intelectual -, consiste na capacidade mental geral, compreendendo as funções intelectuais que envolvem raciocínio, solução de problemas, planeamento, pensamento abstrato, juízo crítico, capacidade aprendizagem pela educação escolar e experiência e compreensão prática (APA, 2014). Tem como componentes críticos a compreensão verbal, a memória de trabalho, o raciocínio perceptivo e o quantitativo, o pensamento abstrato e a eficiência cognitiva. O funcionamento intelectual pode ser medido através de testes de inteligência (avaliação do QI) que tenham validade psicométrica (APA, 2014). Por sua vez, o Funcionamento Adaptativo refere-se a quão bem uma pessoa alcança os padrões de sua comunidade em termos de independência pessoal e responsabilidade social em comparação a outros com idade e antecedentes socioculturais semelhantes (APA, 2014), compreendendo três tipos de domínios (Almeida, 2007): (i) Domínio Conceptual, que inclui a linguagem (recetiva e expressiva), a leitura e a escrita, conceitos de dinheiro como o valor, noção de tempo, entre outros; (ii) Domínio Social, que abrange as relações interpessoais, a responsabilidade, a autoestima, a capacidade para seguir regras e obedecer leis, a resolução de problemas sociais, a credulidade, entre outros; e (iii) Domínio Prático, que diz respeito às atividades da vida diária (cuidados pessoais), atividades instrumentais da vida diária (preparar refeições, cuidar da casa, tomar os remédios, usar o telefone, uso do dinheiro), à qualificação profissional, a aspetos relacionados com a saúde, viagens e transporte, horários/rotina, segurança, entre outros.

A American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD, 2010) define cinco considerações fundamentais para a aplicação desta definição. (i) A primeira preconiza que as limitações do atual funcionamento devem ser consideradas no contexto dos ambientes comunitários típicos dos pares do indivíduo (mesmo grupo etário e cultural). (ii) A segunda refere a necessidade das avaliações, para serem válidas, terem em conta a diversidade cultural e linguística, bem como diferenças em fatores

relacionados com a comunicação, a dimensão sensorial, a motricidade e o comportamento. (iii) A terceira consideração chama a atenção para o facto de, no mesmo indivíduo, as limitações coexistirem com capacidades, devendo estas últimas também ser consideradas. (iv) Em quarto lugar, referem que um objetivo importante para a descrição das limitações é o de desenvolver um perfil dos suportes necessários. (v) Por último, a quinta consideração preconiza que, com apoio personalizado e adequado, no decurso de um determinado período, o funcionamento de uma pessoa com Incapacidade Intelectual, de um modo geral, apresentará melhorias e evolução.

Antecedendo o diagnóstico de Incapacidade Intelectual, pode surgir o de um Atraso Global de Desenvolvimento (AGD), previsto para crianças até aos 6 anos de idade que apresentam défices no funcionamento em pelo menos dois domínios do desenvolvimento humano, mas sem evidência suficiente para avançar com um diagnóstico mais específico. Com frequência verifica-se, na prática, a manutenção prolongada da designação de AGD, mas na realidade, caso a manifestação posterior dos défices preencham os critérios para uma Incapacidade Intelectual, este deveria passar a ser o diagnóstico (APA, 2014).

A Incapacidade Intelectual apresenta uma prevalência global na população geral de cerca de 1%, verificando-se alterações na taxa de acordo com a faixa etária (APA, 2014). A taxa de prevalência é ligeiramente superior nos homens do que nas mulheres, tanto na sua forma ligeira (rácio homem: mulher 1,6:1) como na grave (rácio 1,2:1).

1.3. Etiologia

Os fatores suscetíveis de provocar uma diminuição ou alteração das capacidades intelectuais e desenvolvimentais são múltiplos e variados (Ferreira, 2014), quer do ponto de vista da classificação temporal, quer causal. Sempre que algo interfere com o normal funcionamento do cérebro, pode surgir uma incapacidade intelectual (Bandari, 2016).

Assim, considerando a classificação temporal, podemos encontrar a origem das dificuldades no período pré-natal (e.g. doenças genéticas), no período perinatal (e.g. anoxia; hipoxia) e no período pós-natal (e.g. traumatismos; infeções). Considerando a classificação causal, a diversidade é ainda mais significativa, podendo a causa situar-se na: (i) hereditariedade; (ii) alterações precoces do desenvolvimento embrionário, como lesões pré-natais por toxinas ou alterações cromossómicas; (iii) influências ambientais, como privação e falta de estimulação severa; (iv) estados físicos gerais adquiridos durante

a primeira infância, podendo apontar-se como exemplos traumas, infecções e envenenamento; entre outros.

1.4. Níveis de gravidade

A Incapacidade Intelectual pode apresentar quatro diferentes níveis de gravidades: Leve, Moderada, Grave e Profunda. Durante muito tempo, foi o QI que determinou o nível de gravidade, considerando-se que se tratava de uma Incapacidade Intelectual Ligeira se a pessoa em causa apresentasse um QI entre os 50-55 e os 70, uma Moderada se os valores oscilassem entre os 35-40 e os 50-55, uma Grave se fosse entre 20-25 e 35-40 e, por último, uma Profunda se o QI fosse inferior a 20-25. No entanto, atualmente, os diferentes níveis de gravidade são definidos com base no funcionamento adaptativo, e não em scores de QI, uma vez que é o funcionamento adaptativo que determina o nível de apoio necessário (APA, 2014). De seguida é apresentada uma caracterização comum dos diferentes níveis de gravidade da Incapacidade Intelectual (APA, 2014):

(i) Nível Ligeiro: Este nível de gravidade é frequentemente apenas detetado em idade escolar, quando começam a surgir as dificuldades na aprendizagem de capacidades académicas. É a forma de incapacidade intelectual mais prevalente, verificando-se um funcionamento mais próximo ao dito *normativo e expectável*, apesar de serem já notáveis dificuldades em todos os domínios do funcionamento (conceptual, social e prático). Assim, já se verificam fragilidades na aprendizagem, pensamento abstrato, funções executivas e memória a curto prazo, bem como imaturidade no estabelecimento das interações, com uma reduzida noção de risco e maior tendência para a credulidade. Apesar de serem indivíduos por norma autónomos nos cuidados pessoais, já precisam, com frequência, de algum suporte nas tarefas complexas do domínio prático.

(ii) Nível Moderado: Na incapacidade intelectual moderada as capacidades conceptuais dos indivíduos apresentam, ao longo de todo o desenvolvimento, um atraso marcado por comparação aos pares, apresentando progressos lentos e limitados nas diferentes aprendizagens. Necessitam de assistência contínua e diária nas tarefas conceptuais do quotidiano. Na dimensão social as diferenças são muito marcadas. Utilizam a linguagem oral, mas de uma forma muito menos complexa. Têm capacidade para estabelecer relações, mas muitas dificuldades na interpretação de pistas sociais, apresentando ainda um discernimento social e capacidade de tomar decisões limitados. No domínio prático conseguem tratar das atividades básicas, apesar de necessitarem de

mais tempo de instrução para serem eficientes nestas, bem como nas tarefas domésticas. A nível laboral conseguem desempenhar alguns tipos de trabalho, desde que com o devido suporte e supervisão.

(iii) Nível Grave: Neste nível os indivíduos, no âmbito conceptual, apresentam reduzida compreensão da linguagem escrita ou de conceitos relacionados com números, quantidade, tempo e dinheiro, necessitando de suporte significativo dos cuidadores para a resolução de problemas ao longo da vida. Na dimensão social verificam-se dificuldades significativas na linguagem expressiva, com o discurso baseado em palavras ou frases simples, mas que pode ser promovido por meios aumentativos. Compreendem discursos simples, bem como comunicação com recurso a gestos. Na esfera prática, são indivíduos que precisam de suporte para todas as atividades de vida diária, requerendo supervisão a tempo inteiro.

(iv) Nível Profundo: Numa incapacidade intelectual profunda as capacidades conceptuais não envolvem os processos simbólicos, mas apenas o mundo físico. Podem conseguir usar objetos com intuito de cumprir um objetivo, embora a coexistência de dificuldades motoras e sensoriais poderem impedir a utilização funcional do objeto. No domínio social verifica-se uma compreensão muito limitada da comunicação simbólica, mas pode compreender algumas instruções e gestos simples. Os indivíduos expressam-se através de comunicação não-verbal e não simbólica, respondendo igualmente à interação social através de pistas gestuais e emocionais. A coexistência de défices sensoriais e motores pode prejudicar as atividades sociais. No domínio prático são dependentes de outros em todos os aspetos. Conseguem participar em algumas atividades recreativas ou tarefas quando implicam ações simples com objetos, desde que haja um elevado nível de suporte e ausência de défices físicos e sensoriais que se constituam como barreiras.

Parece assim verificar-se um movimento em que a classificação das situações não passa apenas pelas características individuais das pessoas, mas também pelos apoios de que necessitam para ultrapassarem as suas dificuldades, sendo proposto por Santos e Morato (2012) a seguinte classificação dos níveis de apoio a pessoas com I.I.:

(i) Apoios intermitentes: necessários apenas esporadicamente, assumindo uma natureza episódica e descontínua, uma vez que o sujeito pode nem sempre precisar dos apoios ou apenas precisar em períodos específicos de transição. Podem ser de alta ou baixa intensidade. É tipicamente encontrado na Incapacidade Intelectual de gravidade *ligeira*.

(ii) Apoios limitados: caracterizados por uma maior consistência no que toca à intensidade, assumindo uma natureza contínua, sobretudo em períodos críticos. Este nível de apoio pode ser necessário em algumas Incapacidades Intelectuais *ligeiras* (ou em momentos específicos da vida destes sujeitos) ou de gravidade *moderada*.

(iii) Apoios extensos: referem-se a um acompanhamento já regular (diário), em pelo menos alguns dos contextos específicos de vida do sujeito (casa, escola, trabalho, ...). Este nível de apoio por norma está presente em formas *moderadas* ou *graves* da Incapacidade Intelectual.

(iv) Apoios permanentes: caracterizados pela sua constância e alta intensidade. Assumem uma natureza permanente e implicam um maior nível de intrusividade do que os restantes. Normalmente presente nos níveis de gravidade *grave* e *profundo*.

Após a 1ª infância a perturbação é, em geral, vitalícia, embora os graus de gravidade possam variar ao longo do tempo, podendo o prognóstico ser influenciado por condições médicas ou genéticas ou outras condições concomitantes (APA, 2014). Mais ainda, de acordo com as oportunidades criadas pelo meio ambiente, pode haver um maior ou menor desenvolvimento de capacidades adaptativas.

1.5. Características comuns

A Incapacidade Intelectual pode afetar as diferentes áreas do desenvolvimento (Bartolotta & Shulman, 2010): domínio cognitivo; linguagem e comunicação; motricidade; e domínio sócioemocional. No que toca à dimensão **cognitiva**, é frequente as pessoas com Incapacidade Intelectual apresentarem dificuldades de aprendizagem, problemas de memória, problemas de atenção, dificuldades de raciocínio, lentidão no processamento da informação e dificuldades na compreensão de conceitos abstratos (Quiroga, 1989; Santos, 2010; Kauffman & Hung, 2009). No que toca à **linguagem e comunicação**, podem ocorrer dificuldades na morfossintaxe (problemas de compreensão e de produção), no léxico (menor amplitude de vocabulário; menor conteúdo semântico; menor informação associada ao léxico) e na pragmática (problemas referenciais; problemas de compreensão de atos indiretos da fala). A nível da **motricidade** podem verificar-se dificuldades de equilíbrio, de locomoção, coordenação e manipulação, bem como problemas sensoriais (Quiroga, 1989). O comprometimento do domínio **sócioemocional** pode manifestar-se por níveis elevados de ansiedade, falta de autocontrolo, evitamento de situações que podem levar a fracasso, imaturidade nas

relações interpessoais e em situações de jogo e lazer, falta de autonomia, entre outros aspetos (Quiroga, 1989, Barbosa, 2007). As pessoas com Incapacidade Intelectual apresentam com frequência dificuldades associadas ao discernimento social, avaliação do risco e autorregulação comportamental e emocional (APA, 2014). As dificuldades de comunicação já referidas podem predispor para dificuldades no estabelecimento adequado de relações interpessoais e levar a uma maior possibilidade de surgirem comportamentos disruptivos e agressivos. Outra característica habitual, que é muito importante ter em conta, é credulidade, que leva muitas vezes a ingenuidade nas situações sociais e, por conseguinte, uma maior propensão para ser influenciável ou *explorado* pelos outros. Esta característica assume especial pertinência quando relacionada com o tema da sexualidade. As pessoas com Incapacidade Intelectual têm uma dimensão sexual como todas as restantes, sendo a adolescência também muitas vezes marcada pelo despertar do interesse e desejos sexuais. Existem vários estudos que corroboram a ideia de que as dificuldades das pessoas com Incapacidade Intelectual na vivência da sua sexualidade não são de ordem biológica, mas sim adaptativa: a grande diferença da sua sexualidade decorre da diferença de condições cognitivas e adaptativas que influenciam a sua capacidade para “assimilar, compreender e elaborar códigos para o ajustamento social e emocional do seu comportamento sexual” (Almeida, 2010:2).

Além destas características, podem também ser identificados alguns indicadores ou sinais de alarme mais precoces, sendo enumerados pelo National Institute of Child Health and Human Development (NICHD) os seguintes: atraso na aquisição de marcos desenvolvimentais, tais como o sentar e o falar; dificuldades de memória; dificuldades na compreensão de comportamentos sociais e/ou compreender as consequências das ações; e reduzida capacidade de resolução de problemas.

Apesar de ser possível identificar algumas características mais comumente presentes no indivíduos com Incapacidade Intelectual, é necessário ter em conta que esta perturbação, por ser tão heterogénea, pode manifestar-se de forma diversificada, impactando de forma diversa cada sujeito (Kauffman & Hung, 2009). No entanto, as características comuns da problemática levam sempre a que haja impacto nos principais contextos de vida da pessoa, devido às fragilidades no funcionamento adaptativo que apresentam. Já se referiu anteriormente o impacto que uma incapacidade intelectual assume na capacidade para aprendizagem de conteúdos académicos, pelo que as escolas têm necessariamente, seguindo os princípios da educação inclusiva, de realizar as acomodações necessárias para que haja uma participação e envolvimento efetivo da

criança com incapacidade intelectual. Existem vários aspetos a serem tidos em conta na adequação do contexto escolar, sendo reforçados por Speck (1978) os princípios já defendidos por Piaget na educação de crianças com estas dificuldades: (i) Princípio ativo: relação direta com os objetos (e não representação teórica); (ii) Princípio da estruturação: ensino dividido em pequenos passos, para alcançar objetivos propostos; (iii) Princípio da transferência: repetição das situações, conjugando diferentes situações, para que ocorra transferência e generalização; (iv) Associação entre linguagem e ação: associação entre sinais verbais e ação – estimulação cognitiva; (v) Princípio da motivação para aprender: criação de situações positivas de afeto e sucesso para reforçar a motivação. A fase que sucede ao tempo na escola envolve ainda mais preocupações pois, se na escola recebem muitas vezes apoios adicionais, quando termina a idade escolar encontram-se com frequência num *vazio de apoios*, com consequências por vezes dramáticas, à medida que aumentam as necessidades e exigências da vida adulta e é maior a diferença entre o que se exige e o que se consegue fazer (Antunes, 2012).

As características destas crianças implicam também acomodações no contexto familiar (Silva & Dessen, 2001). Em primeiro lugar, há que ter em conta o processo que os pais têm de realizar quando há a identificação das dificuldades do seu filho, sendo defendido por muitos autores que a maioria dos pais passa por um processo semelhante ao *luto*. Mais ainda, e refletindo sobre a dinâmica familiar a longo prazo, a maior necessidade de apoio e suporte que estas crianças exigem, sobretudo nos níveis de gravidade mais significativos, implica que a família encontre formas de lidar com esta crescente exigência do papel de cuidador.

Apesar da amplitude das dificuldades que podem ser encontradas em sujeitos com Incapacidade Intelectual, é certo que se encontram também muitas forças e mais-valias, devendo estas ser igualmente valorizadas e tidas em conta. Mais ainda, é essencial reconhecer que, apesar de se tratar de um problema vitalício, para o qual não há tratamento, existe uma larga panóplia de ações que devem ser implementadas com estes indivíduos de modo a promover o envolvimento ativo deles nas várias esferas de vida.

No entanto, as suas dificuldades mais comuns levam a que quando pensamos na vivência escolar das crianças com Incapacidade Intelectual sejam vários os domínios a atentar, numa lógica de perceber quais as possíveis adequações para acomodar estas características. Entre estes domínios, pode ser destacado o currículo, que será explorado no próximo capítulo.

CAPÍTULO 2 – Currículo

2.1. Definição/Conceito

Falar sobre currículo implica reconhecer a sua vasta história, já secular, ao longo da qual o conceito foi evoluindo (Canavarro, 2003). Este tem sido alvo de análise e discussão por diversos autores, mas a falta de consenso entre os mesmos e a abrangência inerente ao conceito tornam-no difícil de definir, verificando-se uma grande diversidade conceptual. Apesar de comumente empregado na linguagem educativa, pelos diferentes agentes que a compõem, o termo currículo utiliza-se com distintas e variadas aceções (Pacheco, 1996). Esta diversidade, e até ambiguidade, mostra que o currículo encerra significados distintos que correspondem a diferentes formas de entender o desenvolvimento curricular, bem como o papel dos diferentes intervenientes educativos (Canavarro, 2003).

Como todos os aspetos envolvidos na Educação, também a noção de currículo passou por alterações, respondendo às influências de forças diversas, oriundas de cada contexto histórico (Gesser, 2002), sejam elas sociais, culturais ou políticas. Ainda que surjam referências ao mesmo em momentos anteriores, é possível associar mais formalmente os primórdios da história do currículo ao início do século XX, com as ideias de John Dewey (1902) que lançavam os fundamentos da escola progressista (com a criança no centro das preocupações da construção do currículo), destacando-se nesta época também Franklin Bobbit (1918), que ficou conhecido como o pai do currículo em educação (Freitas, 2000).

Inicialmente, o currículo adotou uma conceção estática, universal e estável, adquirindo uma certa rigidez que levava a um modelo de escola estandardizada, onde os alunos mais dotados e capazes naqueles domínios eram predominantes (Costa, 2000). Este conceito surge, desde os primórdios, associado à ideia de seleção de conteúdos e de ordem na classificação dos conhecimentos que representam: decide o que ensinar e quando ensinar (Sacristán, 2010).

Com o passar dos anos o Currículo foi recebendo uma maior atenção, verificando-se, a partir da década de 50 do século XX, um aumento exponencial de estudos de investigação sobre o mesmo (Canavarro, 2003). Os anos 70 foram marcados, na generalidade, pela discussão sobre as relações entre a teoria e a prática curriculares

(Canavarro, 2003). Na década de 80, a Comissão de Reforma do Sistema Educativo do Ministério da Educação, citada por Pacheco (2005:32) definiu currículo como:

“(...) o modo de traduzir a ligação da teoria educativa à prática pedagógica. Mas, porque a primeira se situa no plano das ideias e a segunda no plano da realidade, tal ligação tem que ser concebida com uma grande dose de pragmatismo, procurando otimizar-se o que pode ser face ao que deveria ser”.

No entanto, foi só nos anos 90 que surgiu a necessidade de um maior envolvimento dos contextos escolares e dos docentes nas decisões educativas. Segundo Leite (2006), nesta década verificou-se um movimento que tinha como objetivo que as escolas e professores identificassem as características e problemas que tinham de enfrentar, de modo a delinear planos estratégicos para a sua ação em função desses dados. A autora acrescenta ainda que foi neste período que: se aprofundou o debate sobre as práticas de educação face à diversidade cultural; se produziu uma ampla reflexão sobre os currículos dos ensinos básico e secundário a partir da qual se instituiu o projeto de “gestão flexível do currículo” (1996/97); se apontou para novas conceções de educação, de currículo e de exercício profissional docente; que se veiculou um discurso de autonomia e se decretou a sua institucionalização; se proclamou a importância da formação contínua de professores no quadro de processos centrados nas escolas e nas realidades que as caracterizam; entre outras medidas adotadas na época.

Foram várias as evoluções verificadas em torno e envolvendo o currículo, podendo as mesmas, de acordo com Bolívar (2006), ser organizadas em três principais vagas, cuja incidência e *timing* varia de acordo com o país: (i) a caracterizada pelas políticas de recentralização que se seguiram à “época gloriosa dos projetos inovadores, próprios do otimismo dos anos setenta do século XX”; (ii) a de “reestruturação” que delegou na escola e na profissionalização docente a responsabilidade básica da melhoria; e (iii) a que se foca e coloca no centro a aprendizagem dos alunos e o rendimento da escola. As definições iniciais de currículo, de autores como Tyler, Good, Belth, Phenix, Taba, Jognson e D’Hainaut, conceptualizam-no como um plano de estudos, um programa estruturado e organizado com base em conteúdos e objetivos e de acordo com a natureza das disciplinas, sendo considerado por Pacheco (1996) que falar de currículo, nesta perspetiva, é sinónimo de falar de programa. O mesmo autor refere outras definições de currículo, como as propostas por Gimeno, Zabalza, Kemmis, entre outros, que não o conceptualizam como um plano previsto e predefinido, mas “como um todo organizado em que ocorre e dos saberes, atitudes, valores, crenças que os intervenientes trazem

consigo, com a valorização das experiências e dos processos de aprendizagem” (1996:17).

Em países como Portugal, em que verifica uma tradição curricular centralizada, as decisões curriculares estiveram a cargo exclusivo das estruturas administrativas centrais durante um longo período de tempo, sem um real envolvimento das escolas e atribuindo aos professores o papel de meros executores das prescrições que lhes eram dirigidas centralmente (Leite, 2011). De acordo com Leite (2011), a autonomia curricular dos professores limitava-se essencialmente às opções ao nível das técnicas de ensino, dos processos de organização das atividades e, por vezes, das formas e critérios de avaliação, mas sem qualquer participação nas decisões sobre *o quê, a quem e para que* ensinar.

Mesmo atualmente, a definição de currículo não é ainda estanque. Pacheco (2007) refere que o termo currículo vem do latim *curriculum* que significa lugar onde se corre ou corrida, derivado do verbo *currere* que quer dizer percurso a ser seguido ou carreira. Falar de currículo significa, então, falar de um curso a ser seguido, um conteúdo a ser estudado, refletindo uma sequência de conteúdos socialmente definidos, a partir de sequências definidas para o processo de aprendizagem.

É possível sintetizar as diferentes classificações de vários autores relativamente às concepções curriculares distinguindo: (i) a concepção técnica onde o currículo é perspectivado como um produto – *currículo formal*; (ii) a concepção prática, na qual surge como um processo – *currículo real*; (iii) e a concepção sócio-crítica, que implica a reconstrução do currículo pelo conjunto dos professores, pela problematização e questionamento deste (Kemmis, 1988, citado por Leite, 2011; Pacheco, 1996).

Usado na linguagem educativa em diferentes aceções, o currículo é assumido por Pacheco (2005:29) como “um conceito polissémico”, carregado de ambiguidades, não possui “um sentido unívoco”, dependendo da sua diversidade de funções e das perspetivas que se adotam, gerando por vezes, alguma imprecisão na sua natureza e âmbito. Pacheco (1996:16), ao discutir o conceito de currículo, sublinha a diferença entre a definição formal e informal do mesmo: “Situando-nos nessa divergência e na variabilidade conceptual do termo, duas definições mais comuns se contrapõem: uma formal, como um plano previamente planificado a partir de fins e finalidades; outra informal, como um processo decorrente da aplicação do referido plano”. Leite (2003) reforça esta concepção, considerando que quando falamos em currículo não nos referimos apenas ao documento prescrito que determina os objetivos da ação educativa, mas referimo-nos também ao processo de concretização desse plano, que consiste no currículo vivido, o currículo de

ação, o currículo real. Pacheco (1996:16) acrescenta ainda que, por mais divergência que exista, o currículo enquanto projeto educativo e didático possui três ideias-chave: de um propósito educativo planejado no tempo e no espaço em função de finalidades; de um processo de ensino-aprendizagem, com referência a conteúdos e atividades; de um contexto específico – o da escola ou organização formativa.

Desta forma, pode considerar-se que apesar das diferentes perspectivas e ambiguidades que envolvem o currículo, este pode ser definido como um projeto, cuja criação e desenvolvimento são interativas, implicando unidade, continuidade e interdependência entre o que se decide ao nível do plano normativo, ou oficial, e ao nível do plano real, ou do processo de ensino-aprendizagem (Pacheco, 2001). O currículo consiste numa prática pedagógica, que não é independente ou autónoma, mas que é produto de um conjunto de influências interativas de estruturas políticas, administrativas, económicas, sociais, culturais e educativas, onde se encontram interesses concretos e responsabilidades partilhadas (Pacheco 2001). No âmbito destas responsabilidades, é essencial destacar os professores enquanto intervenientes educativos privilegiados.

A relação dos professores (e da escola em geral) com o currículo sofreu grandes alterações nas últimas décadas, conforme já foi referido anteriormente. O aumento da escolaridade obrigatória desempenhou aqui um importante papel, uma vez que obrigou ao questionamento das finalidades e conteúdos curriculares, mas também das representações sociais e pedagógicas do aluno. Mais ainda, o currículo uniforme mostrou-se ineficaz face à heterogeneidade dos alunos que se encontram atualmente nas escolas, cabendo à escola e aos professores organizar e gerir respostas educativas eficazes que promovam o acesso de todos e de cada aluno às aprendizagens consideradas socialmente necessárias (Leite, 2011).

2.2. Uniformização Curricular e a Escola de Massas

Em Portugal tem-se assistido a sucessivas reformas que envolvem a escola e os seus currículos, à medida que se vão sucedendo governos que procuram responder às dificuldades identificadas em momentos anteriores. Leite (2006) alerta para a necessidade desta situação dever ter em conta a proposta feita no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI quando “insiste em recordar que demasiadas reformas em cascata acabam por matar a reforma, pois não dão ao sistema o tempo necessário para se impregnar do novo espírito, nem para pôr todos os actores à

altura de nela participarem” (Delors e colaboradores, 1996:25). No entanto, nas últimas décadas do século XX uma reforma era essencial: a possibilidade de flexibilização curricular, de modo a ser criada uma resposta que se adeque verdadeiramente à diversidade e idiossincrasias dos alunos que se encontram nas escolas.

A sociedade foi adquirindo um caráter cada vez mais diversificado, do ponto de vista cultural, social, étnico, religioso, entre outros. Foram emergindo diferentes estruturas familiares, quadros de valores, princípios e interesses próprios e diversificados. Na realidade, com a generalização do acesso à educação, esta diversidade encontrava-se não só na sociedade, mas também no interior de toda e qualquer escola. A escola começou a congregiar crianças e adolescentes das várias posições sociais, de variados meios, o que implica uma grande diversidade de educações informais familiares e de valorização da educação escolar (Formosinho, 1997:7). Assim, a “Escola de Massas”, sistema burocrático, pesado e centralizador, rotulador e desumanizador, viu-se confrontado com novos problemas de “adequação e eficácia de resposta curricular” (Roldão, 2005:14).

Em Portugal, mais especificamente, após o 25 de abril, emergiu o desejo de tornar a escola uma instituição de sucesso, que se constituísse como resposta para as minorias sociais e culturais e que considerasse a heterogeneidade das turmas. Na década de 80, a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro), ao reforçar a necessidade de “assegurar o direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projectos individuais da existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas” (alínea d), artigo 3º), reforçou também a emergência de uma escola cada vez mais inclusiva. Ora, escolas mais inclusivas precisariam, certamente, de currículos mais flexíveis. Com toda esta diversidade, seria fácil imaginar que uma resposta estandardizada e uniforme, como era o currículo na época, não surtisse o mesmo efeito para todos os alunos. Efetivamente, verificaram-se fenómenos de marginalização, em que a escola, ao agir em prol das elites, fornecendo uma resposta que era apenas eficaz para o *aluno-padrão* ou *aluno tipo*, não se adequava ao que se afastasse desta conceção. João Formosinho (citado por Machado & Gonçalves, 1991) refere-se, metaforicamente, a este currículo pré-fabricado pelo poder central e rígido como um “currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único” (no fundo, uma espécie de “one size fits all”), que cultivava o já referido elitismo.

A vivência escolar, em todas as suas valências, foi agitada pela entrada deste novo público, tão diversificado nas suas experiências, nos seus saberes, conhecimentos e interesses. No entanto, esta agitação não provocou mudanças no currículo, que se manteve

inalterado, não se moldando às minorias e conduzindo ao insucesso sucessivo (Machado & Gonçalves, 1991:8). Conforme afirma Roldão (2000: 125) “nas décadas finais do século XX, estão na escola todos, mas esses *todos*, são social e culturalmente, cada vez mais diferentes”, mas para os quais a resposta continuava a ser a mesma.

O currículo verificado nesta época consistia, assim, num currículo hegemónico, que pressupõe uma normalização e homogeneização da aquisição de saberes e conhecimentos como um ato coletivo. Esta conceção de aprendizagem como um ato coletivo já cria, por si só, desigualdades, visto que o conhecimento que inclui não responde aos interesses, motivações e bagagem cultural de todos os grupos envolvidos na escola (Rodrigues, 2007). Pode considerar-se que o currículo dominante nas escolas é hegemónico na medida em que: (i) marginaliza outras formas de organização do conhecimento; (ii) está integrado na estrutura de poder das instituições educativas; e (iii) ocupa todo o espaço cultural, ao definir as ideias sobre o que deve ser a aprendizagem que o sentido comum dita à maioria das pessoas (Connell, 1999, citado por Afonso, 2007:82). Tratava-se de um currículo que promovia, assim, a supremacia dos alunos-tipo, não havendo a preocupação de se constituir como uma resposta equitativa para todos: é uma perspetiva que rejeita qualquer diferença, admitindo-a apenas enquanto desafio individual, em que o aluno “diferente” terá de conseguir “tornar-se igual”, passando despercebido (Afonso, 2007:83). Afonso (2005; 2007) chama a atenção para o facto deste tipo de escola desenvolver práticas e valores que enfatizam cada vez mais as diferenças, verificando-se um espécie de “visão daltónica” face às minorias e aos mais desfavorecidos com problemas de ordem económica, cultural e social, considerando a homogeneidade como uma realidade e a homogeneização como um fim.

Face a todo o insucesso e frustração criados por currículos hegemónicos, surge a ideia de currículo oposicionista. Este consiste, em linhas gerais, numa espécie de currículo do gueto, paralelo ao currículo hegemónico: é um currículo separado, construído a partir do ponto de vista das minorias que pretende responder às suas necessidades específicas. Apesar de parecer atrativo numa fase inicial, como referido por Afonso (2007), este não prepara os alunos para os desafios sociais. Mais ainda, seguir esta lógica daria origem a um programa educativo fragmentado, a um currículo superficial, em forma de mosaico, sem ter em consideração a matriz cultural preponderante (Marques, 2000).

Como resposta mais equilibrada, Connell (1999) propõe um currículo contra-hegemónico, em que não se ignora o currículo geral, construindo um ao lado, mas em que se reconstrói todo o sistema, provocando a implosão do currículo no sentido deste

contemplar a posição de todos, inclusive das ditas minorias ou classes desfavorecidas. Assim, este incluiria a componente generalizável do currículo tradicional, ao mesmo tempo que se flexibilizavam as restantes para garantir a todos os estudantes o acesso à aprendizagem (Connell, 1999).

No início do milénio Roldão (2000:127) identificava já algumas importantes linhas de evolução que deveriam ser seguidas, destacando: (i) o reconhecimento da inadequação de currículos uniformes, de sistemas educativos centralistas e rigidamente organizados; (ii) a necessidade de reforço do papel decisor das escolas no plano curricular e organizacional; e (iii) a necessidade de diferenciação curricular no campo da organização dos conteúdos de aprendizagem e no plano dos processos e métodos de ensino. Apesar de indispensável, este processo de diferenciação curricular tem tido um percurso difícil na prática. No caso específico de Portugal, após o aumento da escolaridade obrigatória em 2009 (para todos os jovens entre os 6 e os 18 anos), a necessidade de um processo curricular mais flexível tornou-se ainda mais evidente, uma vez que uma escolaridade obrigatória de doze anos “constitui um desafio na medida em que implica a consideração de percursos educativos diversificados, atendendo à variedade de públicos e respetivos objetivos formativos” (Martins, 2017).

2.3. Processo de Diferenciação Curricular

A escola tem tido sérias dificuldades em libertar-se da cultura de homogeneidade imposta durante tanto tempo, em distinguir claramente o que é uma resposta igualitária, que reforça as diferenças que existem à partida, e uma resposta equitativa, que permite o acesso de todos às mesmas oportunidades, adequando-se às suas características e necessidades. Esta resposta para todos obriga necessariamente à flexibilização dos currículos definidos a nível nacional, pelo poder central: era necessária a emergência de um novo modelo curricular, em que a escola tivesse a possibilidade de ajustar e adaptar às necessidades dos seus alunos concretos os conteúdos determinados a nível central (Machado & Gonçalves, 1991). A escola de massas evidenciou a necessidade, ainda hoje existente, de estabelecer um currículo contra-hegemónico, já referido anteriormente, “(...) que rompa com a conceção e as práticas de um currículo hegemónico e homogéneo em que se concebe que se pode «ensinar a todos como se fossem um só».” (Afonso, 2008:159).

Como resposta a estas dificuldades experienciadas pelas escolas foi instituído pelo Ministério da Educação, no fim da década de 90, o Projeto de Gestão Flexível do Currículo (GFC), que se pretendia constituir como um “caminho de mudança e de inovação na educação básica em Portugal” (Vieira, 2005:149). Este enquadra-se no âmbito do regime de autonomia, administração e gestão das escolas, consignado no Decreto-Lei n.º115-A/98, de 4 de maio, assumindo como objetivo “apoiar as escolas na construção da sua autonomia”, permitindo a uma gestão do currículo nacional de acordo com os contextos específicos das escolas. Terminado o Projeto, as escolas ficaram por sua conta nesta tentativa de autonomização e flexibilização curricular, uma tarefa que se constitui como um grande desafio, aos quais ainda hoje podemos encontrar vários obstáculos.

Falar de diferenciação curricular implica assumir o currículo como algo suscetível de ser adaptado, regulado e avaliado em função dos alunos reais com que se lida e dos contextos em que se movem (Vieira, 2005). O currículo deve ser encarado como um “conjunto coerente de aprendizagem, concebido e realizado a partir da escola e não apenas uma amálgama de programas e disciplinas virados para si mesmos” (Vieira, 2005: 156). Diferenciar significa, essencialmente, definir percursos e opções curriculares diferentes para situações diversas, de modo a potenciar as aprendizagens pretendidas para cada situação específica (Roldão, 1999:52). Esta diferenciação pode, segundo Roldão (1999), ser concebida em três níveis distintos, de crescente especificidade: (i) diferenciar as opções de cada escola para responder melhor ao seu público; (ii) diferenciar os projetos curriculares das turmas ou grupos de alunos para promover a aprendizagem; e (iii) diferenciar os modos de ensinar e organizar o trabalho dos alunos para garantir a aprendizagem bem-sucedida de cada um.

Nesta linha de pensamento a escola assume (ou deve assumir) uma ação diferente no que se refere ao currículo, assumindo-o como um conjunto de aprendizagens socialmente aceites como sendo necessárias (Roldão, 1999), conjunto este que resulta de permanentes processos de construção e é, por isso, instável e não homogéneo (Roldão, 2000). Segundo a perspetiva socio-crítica a escola surge para dar respostas diferenciadas, valorizando a participação ativa dos professores e alunos numa reflexão conjunta sobre a melhor forma de intervir nas situações reais. Surge assim uma escola que tem um papel ativo na mudança positiva da sociedade, já que se debruça sobre “o que ensinar, como e porquê e ainda para quê ensinar e fazer” (Leite, 2003:151) - reconhecendo os alunos como protagonistas do seu processo de formação e valorizando os saberes de que são

portadores, tomando-os como “ponto de partida” para a realização de novas aprendizagens (Figueiredo, Leite & Fernandes, 2016). No fundo, trata-se de uma escola que não nega a existência de diferenças entre os seus alunos, mas que as aceita, integra e rentabiliza em prol de um ensino efetivo e de qualidade.

É necessária uma *contextualização do currículo*, isto é, encará-lo como suscetível a mudanças de modo a que seja adequado ao contexto em que se insere, permitindo criar condições para ensinar a *todos* e a *cada um* o conhecimento que se considera necessário (Young, 2011). Esta alteração na conceção curricular traz diversas implicações, nomeadamente no papel assumido pelos diferentes agentes que fazem parte do contexto educativo. Pode destacar-se, numa primeira instância, o impacto na classe docente – ser professor passou a ser muito mais do que dar aulas (Formosinho, 1997). Os professores abandonariam, assim, o papel de meros executores do currículo para assumirem a responsabilidade de identificar os conteúdos, objetivos, técnicas e métodos que mais se adequassem e fossem pertinentes para os seus alunos em particular. Esta nova tarefa e acréscimo de responsabilidade que um currículo contra-hegemónico traria não são recebidos de uma forma tranquila por todos os agentes envolvidos. Na realidade, muitas vezes pode considerar-se que o “daltonismo” já referido, apesar de começar pelo poder central e as orientações curriculares que expressa, também está presente no corpo docente, que muitas vezes se depara com a dificuldade em adequar o currículo de modo a dar uma resposta à diversidade de alunos. Mais ainda, surgem por vezes pressões externas que são um obstáculo à diferenciação e flexibilização curricular. Nesta linha, destacam-se as implicações para os processos curriculares de uma avaliação externa das escolas, que se foca nos resultados académicos dos alunos (isto é, no produto), desvalorizando os processos de uma formação global (Figueiredo, Leite & Fernandes, 2016). A pressão que estes procedimentos colocam às escolas em geral e, particularmente, aos professores, a par da necessidade de cumprir *metas curriculares* em determinados *timings* levam a que continuem a ser os alunos a ter de se adaptar aos *timings* impostos pelo poder central, sem que haja um cuidado para respeitar os diferentes ritmos, estilos de aprendizagem e idiosincrasias presentes numa turma.

Atualmente, com a discussão sobre o Perfil dos Alunos para o século XXI, que pretende traçar o perfil pretendido dos alunos à saída da Escolaridade Obrigatória, a lógica de diferenciação e flexibilização curricular, subjacente a uma maior autonomia das escolas, está ainda mais presente. O grupo de trabalho responsável pela construção do Perfil (2017:7), criado nos termos do Despacho n.º 9311/2016, de 21 de julho, afirma que

o documento pretende constituir-se como uma “(...) matriz para a tomada de decisão sobre as opções de desenvolvimento curricular, consistentes com a visão de futuro definida como relevante para os jovens portugueses do nosso tempo.”. Neste perfil é ainda possível encontrar os princípios que subjazem ao trabalho de natureza curricular que se pretende das escolas, dos quais se destaca, para os efeitos deste trabalho, o princípio de Educar ensinando com coerência e flexibilidade, considerando que é através da gestão flexível do currículo, do trabalho conjunto dos professores sobre o currículo, do acesso e participação dos alunos no seu próprio processo de formação e construção de vida, que é possível explorar temas diferenciados, trazer a realidade para o centro das aprendizagens visadas. Segundo Martins (2017), não se pretende com o perfil retomar uma perspetiva uniformizadora, mas sim criar um quadro de referência. Não se estabelece um mínimo nem um ideal, mas sim aquilo que se pode considerar desejável, com a “necessária flexibilidade”.

Esta “*mais recente*” conceção sobre a escola, o currículo e o papel dos diferentes agentes educativos é, assim, congruente com os princípios de flexibilidade curricular, que permite um processo de diferenciação que vá ao encontro das necessidades e características de cada um, permitindo um ensino efetivo e de qualidade.

Os aspetos relacionados com o currículo ganham contornos ainda mais ambíguos e de difícil definição, conceptualização e implementação quando nos referimos aos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE). Numa fase em que está já garantida a sua permanência nas escolas e turmas regulares, é agora indispensável encontrar respostas curriculares que levem à sua aprendizagem efetiva nesses contextos. “A Escola Inclusiva não é apenas a escola onde estão todos os alunos: é a escola onde todos os alunos aprendem” (Leite, 2011:6): para isso é necessário retomar as questões curriculares básicas – decidir o que ensinar, para que ensinar e como ensinar -, é (ainda mais) necessário que haja diferenciação curricular.

2.4. Conceito de NEE

A Educação inclusiva representa um grande desafio para o Sistema de Educação de toda a Europa, independentemente da duração da sua tradição na educação. Este é um processo que implica não só a integração das crianças com dificuldades nas escolas regulares, mas também um ajuste no currículo de modo a satisfazer as necessidades de todas as crianças (Maria, 2013).

Nas escolas inclusivas, os alunos com necessidades educativas especiais devem receber o apoio suplementar de que precisam para assegurar uma educação eficaz. A pedagogia inclusiva é a melhor forma de promover a solidariedade entre os alunos com necessidades educativas especiais e os seus colegas. A escolarização de crianças em escolas especiais – ou em aulas ou secções especiais dentro duma escola de uma forma permanente – deve considerar-se como uma medida excepcional, indicada unicamente para aqueles casos em que fique claramente demonstrado que a educação nas aulas regulares é incapaz de satisfazer as necessidades pedagógicas e sociais do aluno, ou para aqueles casos em que tal seja indispensável ao bem-estar da criança deficiente ou das restantes crianças (UNESCO, Declaração de Salamanca, 1994:21).

O conceito de Educação Inclusiva surge associado à educação de grupos tradicionalmente vulneráveis à exclusão e insucesso - os alunos com necessidades educativas especiais -, sendo atualmente o conceito mais abrangente, com a tónica na qualidade da educação e nas mudanças necessárias aos contextos educativos para responder às necessidades de todos os alunos” (Guia para os Diretores, 2011). A escola inclusiva rompe com a falsa premissa igualitária face aos objetivos escolares, assente no princípio de igual tratamento de todos os alunos, mantendo as desigualdades de partida (Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, n.d.). Respeitando as diferenças individuais, a inclusão escolar pressupõe diversidade curricular e de estratégias de ensino/aprendizagem (Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, n.d.). Quando se criam condições para que a diferença e a diversidade não sejam vistas como problema, limite ou impossibilidade, transforma-se essa diversidade em oportunidades de inclusão e de aprendizagem para todos (Castanheira, 2007). Torna-se, assim, necessário diversificar e flexibilizar o ensino, o currículo, mediante adaptações necessárias à inclusão das crianças e jovens com NEE, para que as nossas escolas possam responder às solicitações de todos os alunos (Silva, Ribeiro & Carvalho, 2013). Mas a Escola Inclusiva deve ser ainda mais do que isso, deve ser “um local onde todos têm lugar, são aceites, apoiam e são apoiados pelos colegas e outros membros da comunidade escolar, ao mesmo tempo que veem as suas necessidades educativas serem satisfeitas” (Stainback & Stainback, 1990:3).

No entanto, o cumprimento das premissas anteriormente referidas, indispensáveis para que de facto estejamos perante inclusão e não apenas integração, tem-se revelado um desafio de difícil resolução. Para que a escola consiga desenvolver as competências necessárias a todos os seus cidadãos, de modo a que participem na sociedade de que fazem

parte e revelem atitudes de tolerância e respeito, ela não pode permanecer inalterada (Freire, 2008). Apesar de se verificarem esforços legislativos, permanecem algumas barreiras ao desenvolvimento de uma educação inclusiva (Ainscow, 2005; Ainscow & César, 2006; Forlin, 2006, citado por Freire, 2008). Para além das resistências naturais face a uma situação de mudança (Fullan, 2001, citado por Freire, 2008), é possível identificar alguns obstáculos ao cumprimento do ideal de Escola Inclusiva. O primeiro desafio pode relacionar-se logo com o próprio conceito de Inclusão, considerado pouco preciso, o que permite interpretações variadas e práticas divergentes dos princípios, sendo ainda muito frequentemente confundido com o conceito de Integração (Freire, 2008). Sobre este aspeto, Rodrigues (2000:10) considera que a “Educação Inclusiva é comumente apresentada como uma evolução da escola integrativa”. Na verdade, ela não é uma evolução, mas uma rutura, um corte, com os valores da educação tradicional. A Educação Inclusiva assume-se como respeitadora das culturas, das capacidades e das possibilidades de evolução de todos os alunos. A Educação Inclusiva aposta na escola como comunidade educativa, defende um ambiente de aprendizagem diferenciado e de qualidade para todos os alunos. É uma escola que reconhece as diferenças, trabalha com elas para o desenvolvimento e dá-lhe um sentido, uma dignidade e uma funcionalidade”. Para além deste, destacam-se ainda os seguintes desafios: as atitudes e crenças dos diferentes agentes educativos; a falta de formação destes agentes, com destaque para os professores, de modo a facilitar a implementação dos princípios de inclusão; os constrangimentos curriculares, organizacionais e, por vezes, até mesmo legais; e as próprias barreiras arquitetónicas que por vezes continuam a verificar-se (e.g. Ainscow, 2005; Freire, 2008; Almeida & Rodrigues, 2006; Lima, 2006).

2.5. Enquadramento Legislativo das NEE

São vários os documentos legislativos onde está regulamentada a perspetiva em relação às pessoas com deficiência em geral e os alunos com Necessidades Educativas Especiais, mais concretamente. A presença destes conceitos na legislação nacional constata-se, numa primeira instância, logo na Constituição da República Portuguesa, nos artigos 13º, 71º, 73º e 74º, que dizem respeito ao Princípio da igualdade, aos Cidadãos portadores de Deficiência, à Educação, Cultura e Ciência e ao Ensino, respetivamente. Segue-se a Lei de Bases do Sistema Educativo – lei nº 46/86, de 14 de outubro -, nos artigos 20º, que se refere ao âmbito e objetivos da Educação Especial, e 21º, relativo à

organização da educação especial. O documento legislativo mais especificamente dirigido à temática da Educação Especial é o Decreto-lei 3/2008 de 7 de janeiro, sendo necessário referir ainda o Decreto-Lei 281/2009, que regulamenta a Intervenção Precoce, criando o Sistema Nacional de Intervenção Precoce (SNIPI), que consiste num “conjunto organizado de entidades institucionais e de natureza familiar, com vista a garantir condições de desenvolvimento das crianças com funções ou estruturas do corpo que limitam o crescimento pessoal, social e a sua participação nas atividades típicas para a idade, bem como das crianças com risco grave de atraso de desenvolvimento” (artigo 1º).

Por sua vez, o já referido Decreto de Lei 3/2008 de 7 de janeiro assume como premissa a qualidade de ensino orientada para o sucesso de todos os alunos, considerando como aspeto determinante dessa qualidade o desenvolvimento de uma escola inclusiva, identificando princípios, valores e instrumentos fundamentais para a igualdade de oportunidades (Pereira, 2008). Assim, este “define os 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” (Artigo 1º, DL 3/2008 de 7 de janeiro).

Esta legislação surge, teoricamente, da conceção de que um sistema de educação inclusivo deve estruturar-se e desenvolver-se atendendo à diversidade de características das crianças e jovens, às diferentes necessidade ou problemas e, portanto, à diferenciação de medidas. O Decreto-lei 3/2008 refere, logo no seu preâmbulo, que a escola inclusiva, numa lógica da equidade educativa, “pressupõe a individualização e personalização de estratégias educativas”. Reconhece que todos os alunos têm necessidades educativas, mas que estas devem ser trabalhadas no âmbito da gestão da diversidade referida, existindo apenas alguns casos que se revestem de contornos muito específicos, exigindo a ativação de apoios especializados. A legislação refere-se aos alunos com alterações funcionais e estruturais de caráter permanente já referidas anteriormente, estando previstas e enquadradas neste documento as respostas educativas a desenvolver no âmbito da adequação do processo de ensino e aprendizagem às necessidades educativas destes alunos, que podem “implicar a adaptação de estratégias, recursos, conteúdos, processos,

procedimentos, instrumentos e utilização de tecnologias de apoio” (Preâmbulo, DL 3/2008).

As medidas educativas referidas visam promover a aprendizagem e a participação dos alunos com NEE de carácter permanente, encontrando-se enumeradas no artigo 16º da referida legislação as seguintes: a) Apoio pedagógico personalizado; b) Adequações curriculares individuais; c) Adequações no processo de matrícula; d) Adequações no processo de avaliação; e) Currículo específico individual; f) Tecnologias de apoio. Estas medidas podem ser aplicadas cumulativamente, caso tal seja necessário para melhor responder ao aluno com NEE, com exceção das Adequações Curriculares Individuais (ACI) e o Currículo Específico Individual (CEI), que serão posteriormente explorados em maior pormenor.

Além destas, para garantir as adequações de carácter organizativo e de funcionamento necessárias para haver uma resposta adequada aos alunos com NEE, são criadas por despacho ministerial: a) Escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos; e b) Escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão. Mais ainda, a legislação prevê, que as escolas ou agrupamentos possam desenvolver respostas específicas diferenciadas para alunos com perturbações do espectro do autismo e com multideficiência, nomeadamente pela criação de: a) Unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo; e b) Unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita (artigo 4º).

CAPÍTULO 3 – A Incapacidade Intelectual na Escola

3.1. – Inclusão de alunos com Incapacidade Intelectual: que desafios?

Considerando as características anteriormente descritas, facilmente se compreende que a inclusão de crianças com Incapacidade Intelectual numa sala de aula regular está sujeita a grandes desafios. O aluno com incapacidade intelectual tem uma maneira própria de lidar com o saber que, invariavelmente, não corresponde ao ideal da escola, tal como ainda é concebido pela esmagadora maioria das pessoas (Associação Síndrome de Angelman, 2017). A própria heterogeneidade desta perturbação constitui-se como um desafio, uma vez que a generalização sobre as suas características e, por conseguinte, necessidades educativas é muito difícil (Kauffman & Hung, 2009). Entre os diferentes desafios educativos que devem ser ultrapassados, podemos destacar alguns como a dificuldade que os alunos com Incapacidade Intelectual revelam na compreensão de novos conceitos, a possibilidade de surgirem comportamentos desadequados, o vocabulário limitado e a dificuldade em completar tarefas complexas.

Nos dias atuais os diferentes agentes educativos, bem como a população em geral já não colocam em causa ou questionam os fundamentos do princípio da inclusão. No entanto, muitas vezes a perceção sobre a inclusão limita-se a considerar a sua pertinência no domínio da socialização, deixando esquecidas as suas implicações curriculares. Neste âmbito, quando falamos do processo de ensino-aprendizagem, devido às características dos alunos com Incapacidade Intelectual que dificultam a aquisição dos conhecimentos escolares, é comum os educadores proporem atividades curriculares de menor complexidade, que podem acabar por se revelar pouco propiciadoras do seu desenvolvimento (Reis & Ross, n.d.). Os alunos estão nas escolas regulares, mas estarão efetivamente em desenvolvimento e a aprender quando nesta lógica? Estarão as escolas verdadeiramente numa lógica de inclusão, ou ainda presas às práticas da Integração?

O princípio da integração orientou, durante muito tempo, os ideais da Educação Especial. Esta fase constituiu-se como um importante avanço, uma vez que *retirou* as crianças com NEE das instituições de ensino especial, defendendo uma perspetiva normalizadora, dando-lhes um novo espaço de convívio, socialização e aprendizagem: a escola regular (Sanches & Teodoro, 2006). No contexto da integração, a educação acontecerá na medida em que o aluno com necessidades especiais se adaptar aos recursos

disponíveis na escola regular. Estamos, assim, perante um modelo que nega a diferença: o aluno com algum género de limitação ou deficiência é inserido no contexto escolar como qualquer outro, sem serem consideradas as necessidades de diferenciação do seu processo de ensino-aprendizagem. Por outro lado, segundo Freire (2008) a inclusão é um movimento educacional, mas também social e político que vem defender o direito de todos os indivíduos participarem na sociedade a que pertencem e serem aceites e respeitados nas suas diferenças. Refletindo sobre o conceito do ponto de vista educacional, defende o direito de todos os alunos desenvolverem e concretizarem as suas potencialidades através de uma educação de qualidade, que responde às suas necessidades, interesses e características. Este é, assim, um processo que implica não só a integração das crianças com dificuldades nas escolas regulares, mas também um ajuste no currículo de modo a satisfazer as necessidades de todas as crianças (Maria, 2013). Mais do que “frequentar a mesma escola”, a verdadeira garantia dos princípios defendidos pela inclusão reside no facto de a escola disponibilizar as adaptações necessárias a cada criança, de acordo com as suas características (Serra, 2009).

Ao contrário da Integração, a Inclusão implica a salvaguarda não só do direito ao acesso, mas também do direito ao sucesso (Serra, 2009). Ou seja, implica não só que as crianças aprendam juntas (*direito ao acesso*), mas também que haja lugar à diferenciação necessária para que os alunos aprendam e desenvolvam as suas competências e capacidades, permitindo-lhes alcançar o seu potencial máximo (*direito ao sucesso*).

Assim, a escola inclusiva deve ser vista não como uma escola para crianças ou jovens com deficiência, nem para alunos sem problemas, mas sim como uma escola para TODOS. Neste sentido, a escola inclusiva tem de ultrapassar a esfera do meramente social, constituindo-se como uma escola que encontra os meios necessários para garantir o acesso à aprendizagem efetiva e, por conseguinte, o sucesso de todos. Para ser exequível uma real inclusão, que não passe apenas pela integração em sala de aula, é urgente uma maior flexibilização em contexto escolar: dos currículos, das estratégias, dos procedimentos. No entanto, esta flexibilização traz importantes dilemas para os diferentes elementos envolvidos no processo de ensino que, por um lado, têm de dar resposta à necessidade de prosseguir a aprendizagem de um corpo de competências comuns que garanta a equidade de todos os estudantes à saída da escola e, por outro, a necessidade de respeitar o direito à diferença através de ofertas curriculares diversificadas e diferenciadas (Roldão, citado por Leite, 2011). O desafio está, muitas vezes, em encontrar o equilíbrio entre estes dois polos.

Face a uma real inclusão as escolas deparam-se, então, com variados desafios. Entre estes, podem ser destacados os aspetos organizativos da escola, como o número demasiado elevado de alunos em cada turma, a falta de tempo para permitir um apoio mais individualizado e as limitações do apoio da Educação Especial, bem como a falta de formação específica para os agentes educativos saberem como intervir com estes alunos (Jorge, 2009; Silva, 2011; Cunha, 2010; Termentina, 2011; Coelho, 2011; Silva, 2012; Monteiro, 2012). Num estudo realizado por Termentina (2011), alguns agentes educativos referem ainda enquanto constrangimento à inclusão a insatisfação manifestada pelos Encarregados de Educação dos restantes alunos.

Se em fases mais precoces, nomeadamente no Pré-Escolar, pode ser mais acessível encontrar formas de flexibilização no acesso às aprendizagens, à medida que se avança na escolaridade obrigatória esse processo torna-se mais complexo, sobretudo a partir do 2ºCEB, decorrente das características organizativas e estruturais deste ciclo.

3.2. Organização do 2º CEB

A transição para o 2º CEB traz mudanças significativas na vivência escolar dos alunos. Se anteriormente a figura do professor titular de turma era soberana, com poder de decisão sobre a organização do dia em termos de conteúdos (desde que cumpridas as recomendações do ministério sobre o tempo destinado a cada área), surge agora um universo escolar muito mais segmentado e estruturado. Os alunos passam a ter um sistema pluridisciplinar, com diferentes cargas letivas atribuídas às diferentes disciplinas ao longo da semana. As Matrizes Curriculares dos diferentes ciclos encontram-se legisladas pelo Decreto-Lei 139/2012, de 5 de julho. Este estabelece que, especificamente no caso do 2º CEB, o Currículo é composto por várias disciplinas, que se dividem por diferentes áreas disciplinares, nomeadamente as Línguas e Estudos Sociais (Português, Inglês e História e Geografia de Portugal), a Matemática e as Ciências (Matemática e Ciências Naturais) e a Educação Artística e Tecnológica (Educação Visual, Educação Tecnológica, Educação Musical e Educação Física), incluindo também, ainda que de frequência facultativa, a Educação Moral e Religiosa. Nos termos do artigo 13º do Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, as escolas têm de disponibilizar apoio ao estudo, que é de frequência facultativa pelos alunos. Os estabelecimentos de ensino têm ainda a possibilidade de instituir uma oferta complementar. No âmbito da sua autonomia, as escolas têm liberdade de organizar

os tempos letivos na unidade que considerem mais conveniente desde que respeitem as cargas horárias semanais constantes do quadro infra (Direção Geral da Educação, 2017).

Componentes do currículo		Carga Horária Semanal		
		5º ano	6º ano	Total de Ciclo
Áreas Disciplinares	Línguas e Estudos Sociais	(b) 500	(b) 500	1 000
	Português;			
	Inglês;			
	História e Geografia de Portugal;			
	Matemática e Ciências	(c) 350	(c) 350	700
	Matemática;			
	Ciências Naturais;			
	Educação Artística e Tecnológica	(d) 270	(d) 270	540
	Educação Visual;			
	Educação Tecnológica;			
	Educação Musical			
	Educação Física;	135	135	270
	Educação Moral e Religiosa	(45)	(45)	(90)
	Tempo a cumprir	1 350 (1 395)	1 350 (1 395)	2 700 (2 790)
<i>Oferta complementar</i>	(f)	(f)		
Apoio ao Estudo	200	200	400	

Tabela 2 - Matriz curricular do 2ºCiclo (adaptado de Direção Geral de Educação, 2017)

Este sistema pluridisciplinar vem acompanhado da pluridocência, ou seja, os vários domínios das áreas curriculares são assegurados por diferentes professores. Este implica que qualquer intervenção ou adequação relativa a um aluno, tem de passar pelo conjunto dos seus professores, ainda que seja orientada pelo Diretor de Turma, figura esta também introduzida no 2ºCEB. Em Portugal a figura do diretor de turma tem sido colocada no centro do trabalho de coordenação pedagógica a desenvolver com os alunos para promover o sucesso educativo, constituindo-se como líder pedagógico dos restantes colegas e estabelecendo a ligação escola-família (Balsa, Cid & Grácio, 2012). A entrada em vigor do Decreto-Lei 3/2008, de 7 janeiro, alargou as funções deste agente educativo, uma vez que preconiza a sua participação na equipa que elabora e avalia o Programa Educativo Individual, assumindo a sua coordenação.

Do ponto de vista curricular a pluridisciplinaridade implica que se pense não só numa lógica vertical (quais os conteúdos e o que devem os alunos fazer em cada ano), mas também horizontal (quais os conteúdos e o que devem os alunos fazer em cada disciplina, de preferência de modo articulado). Considerando a pluridocência, esta organização horizontal implicaria, idealmente, um intensivo trabalho em equipa, orquestrado e mediado pelo Diretor de Turma.

A definição dos conteúdos programáticos é balizada pelas Metas Curriculares, introduzidas pelo Despacho nº 17169/2011, definidas por ano de escolaridade. Atualmente estão em discussão as possibilidades de uma flexibilização curricular, mas estes princípios não se encontram ainda perfeitamente definidos ou legislados.

Em momentos anteriores desta revisão teórica foi feita referência aos elementos de avaliação externa a que os estabelecimentos de ensino estão sujeitos, sendo que também estes sofreram alterações nos anos mais recentes. Assim, em 2016 abandona-se a realização de Provas Finais para conclusão dos diferentes ciclos de ensino (que se realizavam no 4º, 6º e 9º ano), sendo introduzidas, pelo Decreto-Lei 17/2016, de 4 abril, as Provas de Aferição, a realizar em fases intermédias dos 1.º, 2.º e 3.º ciclos, mantendo as provas finais de ciclo do 3ºCEB. Assim, atualmente no caso específico do 2ºCEB apenas se realizam Provas de Aferição no 5º ano de escolaridade. Esta recente alteração retoma a prática de aferição iniciada no ano 2000, garantindo ainda a inclusão das diferentes áreas do currículo.

Outro aspeto relevante a ter em conta a nível organizativo prende-se com a constituição das turmas, que segue os mesmos princípios desde o 5º ao 12º ano de escolaridade, sendo constituídas por um número mínimo de 24 alunos e um máximo de 28 alunos. No caso de turmas com alunos com NEE que deem direito à redução, estas passam a ser constituídas por 20 alunos, não podendo incluir mais do que dois nestas condições.

Como será constatado posteriormente nesta revisão bibliográfica, as características organizativas da escola e de cada ciclo em específico, com o foco no 2ºCEB neste caso particular, influenciam largamente os processos a ativar numa situação de inclusão de alunos com NEE, sendo por isso de grande pertinência ter conhecimento dos mesmos.

3.3. O papel dos professores

Apesar das dificuldades ou obstáculos ao processo de inclusão serem variados, pode considerar-se a existência de consenso sobre a ideia de que o professor do ensino regular tem um papel preponderante no sucesso da Escola Inclusiva. São os professores quem coloca em curso todo o processo de ensino-aprendizagem de todos os alunos (onde se incluem os NEE), pelo que estes são, segundo Bairrão (1998), a “chave para a inclusão”. As perceções, conhecimento e comportamentos dos professores nas práticas inclusivas representam um importante tópico do mundo atual (Maria, 2013), parecendo existir grandes diferenças entre aquilo que os professores pensam que sabem sobre a educação inclusiva, o que de facto sabem e os seus comportamentos em sala de aula (Maria, 2013). Este papel central do Professor do Ensino Regular está bastante evidente nas entrelinhas da legislação portuguesa, uma vez que o Decreto-Lei 3/2008 preconiza que são estes os principais agentes responsáveis pela implementação das medidas educativas dos alunos com Necessidades Educativas Especiais.

Atualmente, verifica-se uma postura cada vez mais favorável por parte dos docentes à integração de alunos com NEE no Ensino Regular. No entanto, esta postura continua acompanhada de alguns sentimentos de desesperança ou impotência por vezes, sendo considerado pelos professores que necessitariam de mais formação para lidar com a diversidade na sala de aula, considerando que a sua formação inicial e a experiência cumulativa do seu quotidiano não é suficiente para os preparar para trabalhar com alunos com NEE (Morgado, 2010). De acordo com Correia (2003), um número considerável de professores do ensino regular mostra-se concordante com a inclusão do ponto de vista da socialização da criança com NEE e na formação de autoconceitos mais positivos, mas manifestam atitudes negativas quanto aos ganhos académicos, uma vez que percecionam não ter tempo para o seu acompanhamento mais individualizado, considerando ainda a ausência de serviços de apoio e programas de formação que permitam um ensino eficaz. Pode, assim, considerar-se que existe uma certa ambivalência no discurso dos professores acerca da inclusão, decorrente da contradição entre os valores que defendem e as experiências que vivem na sua prática diária pois, como refere Leite (2013:14):

(...) por um lado, consideram que a inclusão destes alunos é não apenas um direito a respeitar, como pode ser benéfica quer para o seu desenvolvimento social, quer para a aprendizagem dos princípios básicos de cidadania pelos outros alunos; por outro lado, assumem as dificuldades em trabalhar com turmas muito heterogéneas e em lidar com crianças e jovens com diferenças acentuadas e/ou perturbadoras.

Já foi clarificado anteriormente que a escola inclusiva é aquela em que todos os alunos aprendem juntos, no mesmo contexto. No caso dos alunos com NEE muitas vezes se associa ainda o seu processo de ensino aos professores especializados – professores de Educação Especial ou do Ensino Especial. Apesar destes terem um papel essencial, conforme já se compreende nas entrelinhas do Decreto-lei 3/2008 e parece vir reforçado no Relatório de Progresso do Grupo de Trabalho criado pelo Despacho nº 7617/2016 de 8 de junho, o foco destes agentes deve passar pelo apoio e trabalho em parceria com os professores do ensino regular: todos os professores passam a estar envolvidos, em trabalho de articulação, em todo o processo educativo dos alunos com diferentes tipos de NEE. Os professores devem reconhecer que todos os alunos se situam num continuum de potencial de aprendizagem (Florian, 2003), devendo eles ser capazes de responder aos alunos independentemente da sua posição nesse dito continuum. É o professor do ensino regular que “... tem a seu cargo o aluno com NEE na aula inclusiva”, sendo por conseguinte seu dever “... proporcionar-lhe todos os apoios de que necessita para que ele permaneça na sua classe.” (Correia, 2003:69).

Uma inclusão efetiva só ira acontecer se o professor da turma regular for sensibilizado, quer do ponto de vista psicológico, quer intelectual, para adaptar a forma como ensina e o que vai ensinar (Glat & Oliveira, 2007) de modo a ser capaz de atender às necessidades de todos os alunos, inclusive aqueles que tenham maiores dificuldades. (Reis & Ross, n.d.). Mais ainda, ser professor ultrapassa largamente a esfera de transmitir os conhecimentos, o professor intervém na construção do ser humano, sendo que, segundo Baptista (1998:23) “Educar, além de incidir sobre o saber, o saber fazer e o saber ser, deve preparar, inclusive, para o saber viver com.”.

Apesar de inegável a preponderância dos professores do ensino regular, pode considerar-se que a forma de encarar a Educação Inclusiva atribuiu o papel principal a estes agentes, sem que as entidades responsáveis por garantir a sua eficácia lhes disponibilizasse uma adequada preparação para o desempenho desse papel. Na realidade, parece existir uma lacuna de formação que permita aos Professores abarcar a diferença de cada um e de todos os alunos, de modo a tornar esta diferença enriquecedora e não impeditiva de aprendizagens efetivas e significativas. Esta lacuna foi inclusive detetada no Relatório sobre Portugal para o Estudo sobre as políticas dos Estados-Membros relativas a crianças com deficiência, sendo considerado neste documento que uma das principais medidas a ativar deveria passar pela melhoria no âmbito da formação dos agentes educativos, com destaque para os professores do ensino regular, considerando-se

aqui a necessidade de formação obrigatória, inicial e contínua (Pinto, Pinto & Teixeira, 2014). Coll (2004) reforça esta necessidade, considerando que a forma mais eficaz de melhorar as atitudes e expectativas dos professores face aos alunos com NEE passa por desenvolver o seu conhecimento acerca da diversidade dos alunos e as suas capacidades para promover o seu processo de ensino-aprendizagem.

Efetivamente, num estudo de Simon (2000) constatou-se que a maioria dos pais de alunos, com ou sem NEE, considerava que os professores do ensino regular não estão preparados para incluir os jovens com NEE nas suas salas de aulas, bem como que os próprios professores consideravam a necessidade de uma melhor formação neste âmbito. Formosinho (1997:13) compacta esta questão com a consideração de que “ninguém pode ser bom formador se não for permanentemente formando.”.

Para que os professores consigam efetivamente incluir os alunos com NEE nas suas salas de aula terão, necessariamente, de reconhecer o seu papel a nível da gestão curricular, esquecendo a conceção de currículo enquanto programa fechado e os manuais enquanto forma privilegiada de transmitir conhecimentos. Caso contrário, os “princípios da escola inclusiva ficarão, como muitos outros (bons) princípios em educação, ao nível das intenções e do discurso” (Leite, 2011:6). Mais ainda, Fernandes (2011) alerta para o facto da maior autonomia para gerir o currículo ficar muitas vezes associada a tarefas burocráticas em detrimento das pedagógicas, conduzindo o papel dos professores a uma racionalidade técnica em vez de uma atuação mais pedagógica reflexiva e com mais poder de decisão. Alguns estudos nesta temática (e.g. Estrela, Madureira & Leite, 1999; Madureira & Leite, 2000) concluem que as dificuldades experienciadas pelos professores estão relacionadas com uma visão restrita e rígida do currículo, encarando-o como programa a seguir, bem como com práticas de gestão curricular orientadas para *maioria dos alunos da turma*, havendo individualização apenas do tipo de trabalho que era realizado pelo aluno com NEE, que muitas vezes passa apenas por uma “ficha de trabalho” diferente. Por outro lado, os professores que apresentavam menores dificuldades na inclusão destes alunos revelavam uma conceção de currículo aberta e flexível, reconhecendo e assumindo o seu “papel curricular” (Leite, 2011). Estes professores mostravam também desenvolver práticas de diferenciação e processos de cooperação com a totalidade dos alunos, e não apenas diferenciação curricular enquanto resposta às NEE de alunos com alguma problemática específica.

A diferenciação curricular em turmas com alunos com NEE, necessária para que o processo de ensino-aprendizagem se torne acessível a todos é, portanto, muito mais fácil

quando o professor se assume como gestor do currículo, com autonomia suficiente para o adequar a situações concretas, tenha ou não alunos integrados; e quando desenvolve práticas diferenciadas, independentemente do tipo de alunos que constituem a turma.

3.4. Respostas comuns para alunos com Incapacidade Intelectual

Em Portugal, os alunos com Incapacidade Intelectual, por apresentarem limitações ao nível da atividade e da participação, num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais de carácter permanente, podem ser elegíveis para a Educação Especial de acordo com o Decreto-Lei 3/2008 de 7 de janeiro. Nesse sentido, podem beneficiar de apoios especializados no contexto escolar. Após o processo de referenciação e de avaliação, confirmando-se a elegibilidade do aluno com Incapacidade Intelectual, é elaborado um Programa Educativo Individual, que documenta as necessidades educativas especiais da criança ou jovem e fixa e fundamenta as respostas educativas de que este vai beneficiar. De acordo com este documento legislativo, existe um total de seis medidas educativas, que visam promover a aprendizagem e a participação dos alunos, já referidos em momentos anteriores desta revisão teórica.

A seleção das medidas deve ser concordante com as necessidades apresentadas pelo aluno em causa, podendo num mesmo Programa Educativo Individual constar mais do que uma medida. Em Portugal, muitas vezes se associa às Incapacidades Intelectuais a implementação da medida educativa de Currículo Específico Individual (CEI), prevista no artigo 21.º do Decreto-Lei 3/2008, de 7 de janeiro, por ser frequente que, pelas suas especificidades, estes alunos não consigam, na sua maioria, aceder ao currículo comum (Faria, 2015). No entanto, como já foi anteriormente referido, as especificidades dos alunos com esta problemática variam de indivíduo para indivíduo, podendo as limitações variar quanto à forma e ao grau de comprometimento (Santos & Morato, 2012). Assim, verificam-se algumas situações de alunos com Incapacidade Intelectual, nas suas formas mais ligeiras, que com as devidas adequações, podem conseguir cumprir o currículo comum, não sendo necessário recorrer à medida do CEI, que pressupõe alterações significativas a este. Face a estas situações, é frequente que os alunos beneficiem da medida prevista no artigo 18º do Decreto-lei 3/2008 de 7 de janeiro: Adequações Curriculares Individuais. O principal diferenciador dos CEI e das ACI é, por conseguinte, o seu grau de afastamento em relação ao currículo comum (Leite, 2013). Assim, de acordo com as características dos alunos com Incapacidade Intelectual, é necessário definir, antes de mais, o percurso curricular que se propõe para o aluno, o qual pode corresponder

(Leite, 2011): (i) À conceptualização e planeamento de formas específicas pelas quais determinados alunos possam ter acesso ao currículo comum, no contexto da turma – as adequações curriculares individuais; (ii) À elaboração de um currículo específico individual, no qual se estabelecem competências, objetivos e conteúdos que, embora se insiram nas competências gerais do currículo comum, não correspondem totalmente às competências essenciais das áreas disciplinares/disciplinas de cada ciclo de escolaridade. Desta forma, pode afirmar-se que as ACI se encontram no âmbito da via curricular comum, enquanto o CEI se constitui como uma via curricular diferenciada (cf. figura 1).

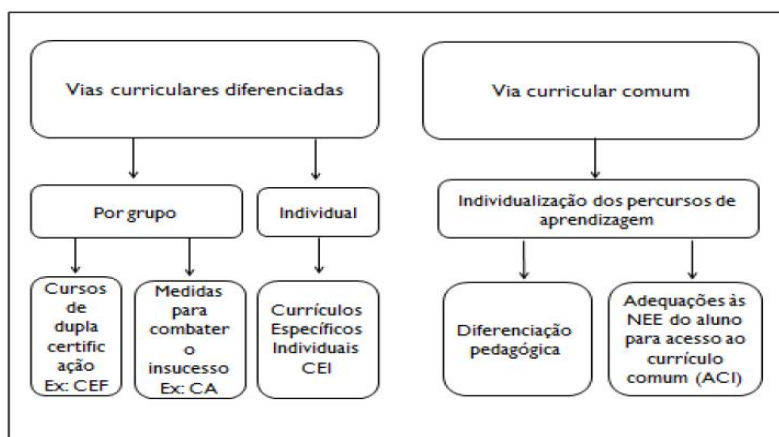


Figura 1- Níveis e formas de diferenciação curricular (Leite, 2013)

Após a tomada desta decisão, que deve ser baseada numa avaliação compreensiva da funcionalidade e potencial da criança ou jovem com Incapacidade Intelectual, caso se opte pela ACI, levantam-se muitas vezes dúvidas e dificuldades na sua definição numa primeira fase, mas sobretudo na sua operacionalização e implementação.

3.5. Adequações Curriculares Individuais

De acordo com Leite (2011), a diferenciação curricular como resposta às NEE dos alunos constitui-se como último passo numa cadeia de adequações curriculares, tendo em conta que o Currículo emitido pelo poder central pode já ser adaptado de acordo com o Projeto Educativo da Escola e o Plano de Trabalho da Turma. Esta diferenciação deve, assim, ser já realizada numa lógica individualizada, respeitando as características daquele aluno em particular.

Compreende-se por adequações curriculares individuais, de acordo com o artigo 18º do Decreto-Lei 3/2008, de 7 de janeiro, aquelas que têm como padrão o currículo comum, sem colocar em causa a aquisição das competências terminais de ciclo (no caso do ensino básico) ou as competências essenciais das disciplinas (no caso do ensino

secundário). Estas podem consistir na introdução de áreas curriculares específicas que não façam parte da estrutura curricular comum, na introdução de objetivos e conteúdos intermédios em função das competências terminais de ciclo, das características de aprendizagem e dificuldades específicas dos alunos, bem como na dispensa das atividades que se revelem de difícil execução em função da incapacidade do aluno (apenas quando as tecnologias de apoio não forem suficientes para colmatar a sua dificuldade).

Desde que não sejam colocadas em causa as metas definidas para um dado ciclo escolar, as adequações podem ser implementadas em qualquer um dos elementos curriculares: objetivos, conteúdos, tempo, estratégias, atividades, espaço, equipamentos, recursos e também nas modalidades, instrumentos e critérios de avaliação. De acordo com Lucchini e colaboradores (2003, citado por Ferreira, 2013), as Adequações Curriculares podem afetar: (i) as metodologias, com a introdução de procedimentos e estratégias motivadores e adequados ao perfil dos alunos, adaptando a comunicação e linguagem para que todos os alunos possam compreender; (ii) os materiais necessários para o desempenho das tarefas e atividades (e.g. realizar guiões específicos de trabalho); (iii) a avaliação; (iv) os objetivos e conteúdos, procurando tornar a aprendizagem significativa - o que e quando ensinar -, a partir de ajustes específicos ao currículo oficial, podendo priorizar determinadas metas, objetivos ou conteúdos, introduzir ou excluir determinados objetivos ou conteúdos e alterar o calendário do cumprimento dos objetivos; e (v) a organização do tempo, realizando alterações aos horários e tempos do dia na escola.

Segundo os dados da Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência, no ano letivo 2015/2016, as ACI foram a terceira medida mais utilizada, sendo aplicada a 46,7% dos alunos com NEE, seguindo o Apoio Pedagógico Personalizado (94,3%) e as Adequações no Processo de avaliação (87%).

Apesar de largamente utilizada, nomeadamente para crianças com Incapacidade Intelectual ligeira, esta medida levanta muitas questões, dúvidas e dificuldades aos professores do Ensino Regular, que são os elementos responsáveis pela sua implementação. Efetivamente, diversos estudos mostram que uma das maiores dificuldades dos professores no processo de inclusão de alunos com NEE se prende com a elaboração de adequações curriculares (Batista, 2009; Jorge, 2009; Cunha, 2010). A implementação desta medida implica que os professores abandonem o papel, que habitualmente lhes é atribuído, de meros executores curriculares, assumindo-se como verdadeiros gestores de currículos, através da mobilização integrada e ajustada do conhecimento dos conteúdos a lecionar, do currículo, da didática de cada área disciplinar,

do aluno e do contexto (Shulman & Shulman, 2004) face à situação concreta de determinado aluno (Leite, 2013). Tal implica que os professores aceitem as diferenças e individualidades de cada aluno, bem como que se mostrem disponíveis e capazes para situar, analisar e teorizar a ação profissional quotidiana no contexto em que esta ocorre (Roldão, 2010, citado por Leite, 2013). Implica “reconstruir a estrutura organizativa do trabalho de ensinar e aprender, tomando a diversidade como referente de organização e não como desvio a uma norma tornada insignificativa na escola de hoje” (Roldão, 2005:19), contrariando a tendência que muitas vezes se verifica de aplicar o Currículo Nacional a todos os alunos do modo mais uniforme possível (Silva, 2011).

Alguns autores (e.g. Leite, 2011; Madureira e Leite, 2003; Leite, 2005) sugerem a possibilidade de hierarquizar os níveis de adequação a partir dos elementos curriculares, de acordo com o seu grau de afastamento em relação ao currículo comum. A figura seguinte representa uma proposta de hierarquização das decisões sobre adequações curriculares, que vai desde o menor ao maior grau de afastamento, com a opção do triângulo invertido a representar que a opção por um maior afastamento do currículo comum deverá ser dirigida a um número pequeno de alunos, sendo considerada apenas quando as adequações realizadas em níveis que implicam um menor afastamento se mostram claramente insuficientes.

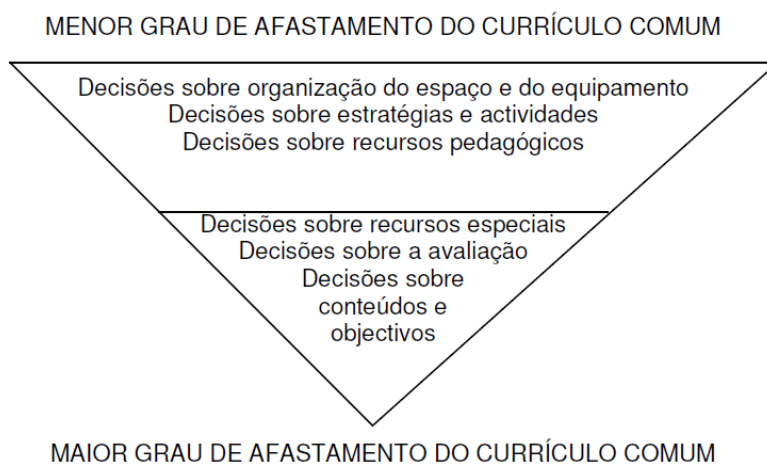


Figura 2 - Hierarquização das decisões sobre adequações curriculares (Madureira e Leite, 2003; Leite, 2005)

As adequações podem ainda ser hierarquizadas de acordo com a seguinte ordem (Madureira e Leite, 2003; Leite, 2005), desde o menor ao maior afastamento ao currículo comum: (i) alterações na priorização ou sequência dos conteúdos; (ii) introdução de conteúdos e objetivos intermédios que levam ao alcance de objetivos comuns; (iii)

substituição de alguns conteúdos e objetivos por outros, de igual nível de complexidade; e (iv) eliminação de alguns objetivos e conteúdos.

Apesar de não ser o preconizado na legislação nem do ponto de vista teórico, este último nível acaba por ser frequentemente o que corresponde à diferenciação curricular posta em prática para alunos com NEE (Leite, 2011). Este processo de eliminação de conteúdos e objetivos de aprendizagem pode acabar por se traduzir numa simplificação e facilitação do processo de aprendizagem para os alunos com NEE, diminuindo a exigência do mesmo em vez de o procurar adaptar de forma a que também estes alunos tenham acesso a aprendizagens significativas. De facto, Leite (2011) alerta para o facto de, em algumas situações, este processo de eliminação ser tão abrangente que leva a questionar se continuamos perante processos de adequação curricular ou se já passamos para a lógica dos currículos específicos.

Estas dificuldades podem ainda variar entre os diferentes ciclos, sendo que a partir do 2ºCEB, quando no Programa Educativo Individual do aluno se opta pela medida de ACI, é necessário assegurar a participação dos restantes professores daquela turma, “uma vez que as adequações curriculares vão ser planeadas e realizadas em contexto de sala de aula, no âmbito das áreas disciplinares/disciplinas específicas” (Leite, 2011: 34). Deve haver congruência e equilíbrio entre as adequações que são realizadas nas diferentes disciplinas, uma vez que existem conteúdos e aprendizagens que se cruzam e são transversais a diferentes áreas. A realização de adequações curriculares no 2ºCEB implica, assim, um intrínseco trabalho de equipa, destacando-se aqui o papel do Diretor de Turma nesta gestão curricular e articulação entre os diferentes professores que coordena (Roldão, 1995). A função deste elemento deve, segundo Roldão (1995), ser repensada considerando que o aluno trabalha com diferentes professores, que cada disciplina tem o seu currículo e que se estabelecem relações entre os atores educativos.

Além das dificuldades relacionadas com a conceção, planeamento e definição das adequações curriculares, a sua implementação prática levanta também preocupações e obstáculos no entender de muitos professores. Estudos realizados na década de 90 revelam que os professores com alunos NEE nas suas salas destacam como dificuldades a gestão e organização da turma, nomeadamente no que concerne à diferenciação de atividades, a gestão de tempo de uma forma equitativa por todos os alunos e a planificação das aulas para grupos de alunos tão heterogéneos (Estrela, Madureira e Leite, 1999; Madureira e Leite, 2000). Considerando toda a complexidade das ACI, urge tentar

perceber quais as estratégias específicas utilizadas pelos professores para a sua implementação.

3.6. Estratégias Específicas na implementação de ACI

Importa, primeiramente, realçar que não existe nenhuma receita, nenhum método considerado ideal para utilização junto de alunos com incapacidade intelectual (Falconi & Silva, n.d.). Assim, mais do que utilizar uma gama de métodos indiscriminadamente, a intervenção junto destes alunos implica uma reflexão constante sobre o processo de ensino e aprendizagem, sobre as oportunidades de interação que levem à promoção do conhecimento, de modo a monitorizar a eficácia das estratégias e propor adaptações e alterações aos procedimentos implementados (Falconi & Silva, n.d.). Diferenciar é ter consciência e aceitar que não existem receitas prontas, nem uma única solução: "é aceitar as incertezas, a flexibilidade, a abertura das pedagogias ativas que em grande parte são construídas na ação cotidiana, em um processo que envolve negociação, revisão constante e iniciativa de seus atores" (Andre, 2008:22).

Em primeiro lugar, é essencial que os professores conheçam o aluno, o seu estilo e potencial de aprendizagem e perfil de funcionalidade muito bem (não só saber o que não faz ou o que não consegue, mas também o que consegue e o que resulta melhor naquele caso). Conhecer bem os alunos implica interagir e comunicar com eles, observar com atenção o seu processo de ensino-aprendizagem e rever as respostas educativas que lhes são oferecidas (Coll, Marchesi & Palacios, 2004). Nesse sentido, todos os professores devem ter um perfil bastante claro do aluno em causa, não devendo este conhecimento mais integral ficar retido apenas no Professor de Educação especial, Psicólogo ou, em algumas situações o Diretor de Turma. "Embora os professores possam saber mais acerca da matéria em questão, estão continuamente a aprender sobre o modo como os seus alunos adquirem conhecimentos" (Tomlinson, 2008: 18), sendo que essa aprendizagem tem necessariamente que ser feita caso a caso.

Um estudo de Cunha (2010) revelou que, relativamente a adequações de estratégias e atividades para alunos com NEE, a maior parte das ACI incidiam sobre a necessidade de atenção individualizada por parte do professor, da elaboração de fichas de trabalho individualizadas e a realização de um trabalho "mais prático". Contudo, com frequência não fica claro em que consiste este trabalho mais prático na realidade. Falconi e Silva (n.d.) defendem que quanto mais diversificados e adequados às diferenças de ritmo e estilos de aprendizagem dos alunos forem os métodos de ensino, menores serão as

barreiras de aprendizagem. Neste sentido, para implementar eficazmente ACI, os professores devem diversificar as abordagens que realizam a um mesmo tema, evitando o recurso exclusivo à metodologia expositiva: abordar um tema de forma diversificada permite que cada aluno encontre pontos de referência que levam a uma maior organização cognitiva, bem como motivação afetiva, tornando a aprendizagem significativa (Leite, 2011). Os recursos pedagógicos devem também ser diversificados, facilitando que o aluno com Incapacidade Intelectual consiga ancorar-se nos seus pontos fortes. O objetivo é que sejam apresentadas aos alunos diferentes alternativas de aprendizagem ou diferentes percursos, de forma a que a informação lhes faça sentido (Leal & Gamelas, 2015).

Outro aspeto relevante a ter em conta prende-se com a forma como se expõem as tarefas de aprendizagem ao aluno com Incapacidade Intelectual: alunos com dificuldades também devem compreender os conteúdos como significativos para eles, ficando sempre claro o que é pretendido deles. A este nível é essencial que as instruções sobre o trabalho a realizar sejam claras e precisas, podendo ser necessária a divisão da tarefa em passos mais específicos e compreensíveis para o aluno, havendo o cuidado por parte do docente de confirmar se este compreendeu e está a ser capaz de realizar a tarefa durante o decorrer da mesma, e não apenas quando esta será alvo de correção ou avaliação.

Já foi feita referência à necessidade de integração de diferentes tipologias de trabalho que não se limitem à exposição, aplicação e verificação de tarefas rotineiras, sendo que além deste aspeto, Roldão (2005) destaca a necessidade de ter em conta aspetos da organização do grupo, do espaço e do tempo escolar em formatos diversos. Em relação ao tempo, a adequação pode passar pelo aumento ou diminuição do tempo dedicado a determinada tarefa ou atividade. Mais ainda, o *timing* em que é realizado determinado processo de aprendizagem pode ser flexibilizado, organizando a distribuição das tarefas do modo que melhor se adegue ao aluno em causa.

No que concerne à organização do grupo, é importante localizar o aluno com NEE em locais que permitam uma maior proximidade com o professor ou junto de colegas que sejam uma boa ajuda, na lógica da cooperação entre pares. Esta cooperação é essencial, sendo necessário ter bem presente que diferenciar não significa “individualizar o ensino” (Perrenoud, 1995:29), pois apesar de ser necessária uma gestão individualizada do processo de aprendizagem do aluno com Incapacidade Intelectual, estes não devem trabalhar apenas individualmente. O percurso e o acompanhamento dado a estes alunos devem ser individualizados, mas o trabalho colaborativo, de preferência em grupos heterogéneos (Leite, 2011), permite que todos os alunos – com ou sem NEE – realizem

aprendizagens que só são possíveis no seio de relações sociais, uma vez que é esta interação que provoca conflitos cognitivos e leva à promoção de formas de comunicação e relacionamento progressivamente mais elaborados (Perrenoud, 2000). No entanto, no estudo de Cunha (2000) já referido constatou-se que, apesar da maioria dos professores entrevistados referir a importância do trabalho em pequenos grupos, as situações observadas revelavam essencialmente a realização de trabalho em grande grupo ou em formato individual.

Outra estratégia que poderá ser implementada passa por investir em metodologias que pressupõem que o aluno realize, no seu próprio tempo e de forma personalizada, as atividades e tarefas previamente combinadas com o professor (Leite, 2011). Além da maior autonomia e responsabilização do aluno, isto permite uma maior atenção do professor aos processos individuais e dos pequenos grupos. Esta metodologia exige organização e negociação antecipadas das atividades a realizar, implicando um bom planeamento prévio por parte do professor. A implementação de adequações curriculares implica, na realidade, um intensivo e atempado trabalho de planeamento por parte do professor, que será o fio condutor de todo o processo de ensino-aprendizagem (Falconi & Silva, n.d.). Além da definição prévia do que vai ser ensinado, quando e de que forma, no âmbito da individualização do trabalho em sala de aula, o professor deve também assegurar a existência de recursos pedagógicos suficientes, previamente elaborados ou selecionados, para os alunos utilizarem no momento adequado (Leite, 2011). Só assim é possível evitar que o aluno com Incapacidade Intelectual passe por situações em que, por não se encontrarem adaptadas às suas características, não possa participar na realização de determinada atividade ou tarefa em sala de aula ou, numa lógica de improviso, o professor lhe reduza o número de questões de uma ficha riscando aquelas que ele não for capaz de resolver. Além desta solução remediativa não ser adequada por cair no *facilitismo* já referido em momentos anteriores, pode ter um elevado impacto na autoestima e autoconceito escolar do aluno.

Em vários estudos sobre a implementação de adequações para alunos com NEE (e.g. Jorge, 2009; Silva, 2011; Cunha, 2010; Monteiro, 2012) os docentes identificam como estratégia utilizada em sala de aula o questionamento direto em situações de grupo, bem como o reforço positivo sob a forma de maior número de incentivos à participação e feedback positivo, por comparação ao resto da turma. Além disso, verifica-se também uma maior orientação e acompanhamento do trabalho destes alunos, quando realizado individualmente (Silva, 2011; Cunha, 2010; Xavier, 2011; Monteiro, 2012) e um maior

cuidado em esclarecer as suas dúvidas e verificar se compreenderam os esclarecimentos (Jorge, 2009; Cunha, 2010). De facto, para além da diferenciação nas atividades a realizar, os professores por norma realçam que dão especial atenção e apoio ao aluno com NEE, quer em situações de grande grupo, quer na realização individual de trabalho. No entanto, esta atenção diferenciada, suscita-lhes por vezes dificuldades na gestão da turma, uma vez que o tempo despendido com este aluno é sentido como falta de atenção dedicada aos outros (Silva, 2011; Cunha, 2010; Monteiro, 2012).

Tão importante como a implementação de estratégias que permitam a eficaz implementação de ACI, é a monitorização e avaliação das mesmas, de modo a assegurar que estas de facto vão ao encontro do perfil do aluno e se constituem como uma mais-valia, quer para o seu processo de ensino-aprendizagem, quer para a globalidade da turma. Como defendido anteriormente, o ensino diferenciado não é um conjunto bem definido e imutável de estratégias, sendo que a cada dia que passa os professores encontrarão, na sua prática, novos modos de diferenciar o ensino. Estes vão sofrendo alterações consoante as necessidades sentidas por alunos e professores (Tomlison, 2008). No processo de construção e implementação destas adequações, é indispensável o trabalho em equipa, sendo destacado por Leite (2013) o:

(...) apoio dos colegas do mesmo departamento ou grupo de docência, sobretudo no que respeita ao conhecimento dos conteúdos, do currículo ou da didática específica; e dos colegas do conselho de turma e da educação especial, sobretudo no que se refere ao conhecimento da articulação curricular, do aluno e do contexto.

É pois no campo das práticas curriculares (na escola e na sala de aula) que se ganham ou perdem as possibilidades de uma verdadeira inclusão (Leite, 2011). Assim, compreender como se podem planear, implementar e avaliar adequações curriculares, constitui-se como um objetivo comum quer a professores, quer a investigadores (Leite, 2013). Assume-se como uma prioridade identificar os constrangimentos com que estes agentes têm de lidar na sua prática diária e encontrar formas de promover a implementação eficaz desta medida, de modo a verdadeiramente contribuir para o processo de ensino-aprendizagem das crianças e jovens com Incapacidade Intelectual.

PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO 1 – Construção do objeto de estudo

1.1. Definição do Problema

As escolas atuais apresentam um corpo estudantil cada vez mais diversificado. Além da variabilidade intraindividual decorrente das experiências e vivências diferenciadas de cada aluno, o movimento de integração potenciou significativamente a diversidade de alunos que se encontravam nas escolas regulares. Com este movimento, já se conceptualizava que todos os alunos estivessem dentro das mesmas escolas. Seguidamente, com o movimento de inclusão, surge um novo desafio aos contextos educativos: os alunos não só estarão nas mesmas escolas, como estes contextos terão de encontrar forma de se constituir como resposta adequada a todas as crianças e jovens, independentemente das suas características e dificuldades. Os alunos não só *estão* na escola, como *aprendem* e *participam* ativamente nesta, sendo-lhes proporcionadas além das condições de acesso, também as condições de sucesso. A tónica passa da necessidade do aluno se ajustar à escola, que disponibilizava a mesma resposta para todos, apesar desta apenas ser adequada ao aluno-tipo ou padrão, para a necessidade da própria escola se ajustar verdadeiramente à diversidade de alunos com que contacta. Para tal, terão necessariamente que ser feitas alterações ao funcionamento da escola, passando uma das mais relevantes pela gestão do currículo.

Dentro desta diversidade, encontramos os alunos com Incapacidade Intelectual. Estes, apesar da enorme variabilidade de características que podem apresentar, têm por norma uma forma distinta de aceder e lidar com o conhecimento. Necessitam, portanto, de formas distintas de acesso e de transmissão deste conhecimento e das aprendizagens que fazem parte do percurso escolar. Para responder a alunos com este tipo de NEE, foi já explicitado que uma das medidas mais comuns é a adoção de ACI. No entanto, apesar de comum, como foi referido por diversos autores considerados na dimensão teórica deste Projeto, a implementação desta medida levanta questões e dificuldades aos professores do ensino regular, que se veem com ela forçados a assumir um papel ativo enquanto construtores e gestores do Currículo, para o qual nem sempre estão preparados. Assim, são vários os desafios com que os docentes das diferentes disciplinas se deparam: quer a nível da definição e planeamento das ACI, quer na sua implementação prática na sala de aula. Estes desafios multiplicam-se ainda mais perante um sistema de pluridocência como ocorre a partir do 2º CEB, *exigindo* um trabalho de articulação entre todos os envolvidos.

É com o objetivo de explorar este processo de construção e implementação das ACI na sala do ensino regular que se desenvolveu esta pesquisa, que procurará dar resposta à seguinte pergunta de partida:

Como são concebidas e implementadas as Adequações Curriculares Individuais para alunos com Incapacidade Intelectual no 2º CEB?

A pergunta de partida é de extrema importância em qualquer investigação, devendo constituir-se como primeira etapa desta (Quivy & Campenhout, 2005). Exige que o investigador concretize aquilo que pretende explorar, devendo revestir-se de clareza, exequibilidade e pertinência. A formulação desta questão de partida operacionaliza, assim, o objeto de estudo da investigação em causa, guiando todo o processo de investigação.

1.2. Apresentação das Questões de Investigação

Clarificado aquele que foi o objeto de estudo, compreende-se qual foi ponto de partida desta investigação, o que se procurou alcançar com esta. Dada a complexidade do objeto em questão, como ficou latente na introdução teórica realizada, este pode ser dividido em questões mais específicas, cuja resposta contribui para solucionar a grande questão de partida apresentada. Desta forma, procura-se nesta investigação dar resposta às seguintes principais questões de investigação:

- (i) Quais as concepções dos professores sobre a gestão curricular?
- (ii) Quais as concepções dos professores sobre a inclusão de alunos com Incapacidade Intelectual nas salas de aula?
- (iii) Qual o processo de conceção das ACI e os constrangimentos/dificuldades deste?
- (iv) Qual o processo de implementação das ACI e os constrangimentos/dificuldades deste?

Foi com base nestas questões de investigação que se orientou a pesquisa bibliográfica anteriormente apresentada na primeira parte do Projeto. As questões de investigação estabelecem a ponte entre o problema e o desenho (Fortin, 2003), os métodos de colheita dos dados e as análises, pelo que foi também a partir destas que se organizaram e implementaram os procedimentos metodológicos que serão agora explicitados.

CAPÍTULO 2 – Metodologia

2.1. Questões gerais

A investigação em causa adota uma metodologia qualitativa. Apesar de não haver uma definição estanque desta, há um consenso bastante alargado de que a pesquisa qualitativa é uma abordagem naturalista, interpretativa, preocupada com a compreensão dos significados que as pessoas atribuem aos fenómenos (ações, decisões, crenças, valores, entre outros) dentro do seu meio social (Ritchie & Lewis, 2003), dizendo respeito às “qualidades das entidades, aos processos e significados” (Denzin & Lincoln, 2000:8). A pertinência de uma postura interpretativa no estudo dos fenómenos sociais prende-se com três dos seus princípios: (i) a primazia da experiência subjetiva como fonte do conhecimento; (ii) o estudo dos fenómenos a partir da perspetiva do outro ou respeitando os seus marcos de referência; e (iii) o interesse em se conhecer a forma como as pessoas experienciam e interpretam o mundo social, que também acabam por construir interactivamente (Almeida & Freire, 2003).

Esta metodologia assenta no princípio de dar voz aos participantes, no sentido destes se constituírem como representativos do fenómeno e não propriamente da população, pois o objetivo não passa pela generalização dos resultados, mas sim pelo conhecimento e compreensão de elementos do fenómeno em causa. A abordagem qualitativa pretende providenciar uma imagem rica e contextualizada de um fenómeno social (Denzin & Lincoln, 2000; Mertens & McLaughlin, 2004).

De modo a cumprir o objetivo geral deste estudo, isto é, explorar o processo de conceção e implementação das ACI para alunos com Incapacidade Intelectual no 2º CEB, a metodologia qualitativa revela-se como a mais adequada e pertinente. Verifica-se assim a busca da globalidade e da compreensão deste processo, ou seja, um enfoque de cariz indutivo, holístico e ideográfico (Almeida & Freire, 2003). O estudo em causa pretende aceder às experiências dos participantes, aos significados que estes atribuem ao fenómeno em estudo. Não se pretende quantificar experiências ou opiniões, mas sim analisá-las em profundidade. A pesquisa qualitativa procura construir conhecimento a partir do ponto de vista interno dos sujeitos. No campo da Educação Especial, tem permitido o desenvolvimento de intervenções que se ajustam e vão ao encontro das interpretações cognitivas e motivacionais dos principais envolvidos, tais como pais, professores e as

próprias crianças (Mertens & McLaughlin, 2004), o que reforça a sua adequabilidade para os objetivos da investigação aqui apresentada.

2.2. Participantes

De modo a selecionar os participantes do estudo foi necessário definir alguns critérios:

- Lecionar no 2º CEB;
- Ter atualmente/recentemente um aluno com Incapacidade Intelectual;
- Ter implementado ACI para esse aluno no âmbito da sua disciplina.

Assim, os participantes deste estudo são professores do 2º CEB que tenham tido recentemente a experiência de implementar ACI para um aluno com Incapacidade Intelectual. Constitui-se, portanto, como uma amostragem intencional, uma vez que os participantes foram propositadamente selecionados por possuírem determinadas características que os tornam informantes privilegiados. Segundo Morse (1994) um “bom informante” tem conhecimento e experiência relevantes para o fenómeno em estudo, capacidade de reflexão, capacidade de articulação/verbalização e disponibilidade para participar no estudo/ser entrevistado.

O presente estudo foi realizado numa Escola Básica pertencente a um Agrupamento de Escolas da Zona Norte de Portugal, sendo que todos os professores entrevistados exercem a sua profissão nessa escola. Para a seleção do contexto foram tidos em conta os seguintes critérios:

- Ser uma escola Pública de 2º CEB;
- Ter professor de Educação Especial;
- Ter atualmente/recentemente alunos com Incapacidade Intelectual com a medida ACI.

A seleção dos participantes foi realizada com o apoio da Psicóloga e da Professora de Educação Especial do Agrupamento em causa, tendo-se optado por entrevistar cinco professores, cada um de uma diferente disciplina: Português+Inglês; Matemática; História e Geografia de Portugal; Ciências Naturais; Professor de Educação Especial. A opção por estas áreas curriculares prende-se com o facto de, do ponto de vista teórico e pela casuística profissional dos elementos da investigação, serem nestas que se

experienciam as maiores dificuldades na implementação das ACI. Além destas, optou-se por incluir o Professor de Educação Especial no sentido de ser possível posteriormente complementar o olhar dos professores do ensino regular com as perspetivas deste agente, bem como comparar aspetos entre ambos.

Numa análise qualitativa o conhecimento que se tem dos participantes é de grande importância, na medida em que este ajuda a interpretar e atribuir significado aos dados obtidos pelas entrevistas. Assim, foi realizada a seguinte tabela (tabela 3), onde se encontram as principais características de cada um dos participantes. Com o objetivo de assegurar a confidencialidade dos mesmos, bem como facilitar a análise e descrição dos dados obtidos em secções posteriores, optou-se por utilizar a denominação “P” (de Professor) para cada um dos participantes, seguida do número correspondente a estes.

	Género	Tempo de serviço	Habilitações Literárias	Disciplina(s) que leciona	Ciclo(s) que leciona	Tempo experiência com NEE
P1	Feminino	36 anos	Licenciatura em Biologia	Ciências (atualmente) e Matemática	2º CEB	Desde sempre, mas cada vez mais frequente
P2	Feminino	32 anos	Licenciatura em Engenharia	Matemática (atualmente) e Ciências	2ºCEB	Desde sempre, mas cada vez mais frequente
P3	Masculino	39 anos	Licenciatura em História; Mestrado em Ciências da Educação	História e Geografia de Portugal	2º CEB	Desde sempre, mas cada vez mais frequente
P4	Feminino	37 anos	Filologia Germânica	Português e Inglês	2ºCEB	Nos últimos 5 anos (aprox.)
P5	Feminino	25 anos 14 anos Ed. Especial	Licenciatura em Filosofia Pós-Graduação em Ed. Especial	Professora de Ed. Especial	2º e 3º CEB	16 anos

Tabela 3 - Caracterização dos participantes

Como é possível observar pela análise da tabela, a maioria dos participantes do estudo é do género feminino (n=4, 80%). Os participantes apresentam, de modo geral,

uma longa experiência no ensino, sendo a média de tempo de serviço aproximadamente 34 anos, com um valor mínimo de 25 (P5) e máximo de 39 (P3).

A generalidade dos professores neste momento apenas leciona no 2ºCEB, apesar de já terem tido experiências no 3º CEB. No caso da Professora de Educação Especial, esta exerce funções no 2º e 3º CEB, mas já teve experiência no 1ºCEB. Antes da especialização em Educação Especial era professora de Filosofia do Ensino Secundário.

No que concerne ao tempo de experiência com alunos com NEE, apesar de uma participante apenas fazer referência a um período de tempo mais recente (P4), os restantes consideram que sempre tiveram alunos com estas características, sendo também concordantes na consideração de que atualmente é ainda mais frequente. A este nível importa distinguir a experiência da professora de Educação Especial (P5), que apesar de sempre ter contactado com uma ou outra situação NEE em sala de aula, está há 16 anos a trabalhar exclusivamente com este público.

2.3. Técnicas e Instrumentos de recolha de dados

Atualmente a investigação qualitativa dispõe de uma grande variedade de métodos, que partem de premissas diferentes e têm diferentes objetivos (Flick, 2005). O discurso constitui uma das matérias-primas por excelência da investigação qualitativa, uma vez que permite a reconstrução das experiências por parte dos sujeitos, conferindo uma certa objetividade ao que, num primeiro momento, pode parecer subjetivo e, portanto, intransmissível (Aires, 2011), pelo que a entrevista se constitui como um dos instrumentos primordiais em investigações que sigam esta metodologia.

Para a concretização dos objetivos desta investigação optou-se pela realização de entrevistas semiestruturadas. As entrevistas podem ser concebidas num continuum que vai desde *desestruturada* a *altamente estruturada*, contribuindo para este continuum a ideia de quanto “controlo” é tido pelo entrevistador na interação com o entrevistado (Harrel & Bradley, 2009). A entrevista semiestruturada ocupa um lugar intermédio neste espectro, sendo nesta tipicamente utilizada um guião, com questões e tópicos que se pretendem abordar, mas com alguma flexibilidade por parte do entrevistador sobre como aplicar o guião (Harrel & Bradley, 2009; McCammon, n.d.). De acordo com Quivy e Campenhout (1998:192) estas entrevistas constituem-se como semiestruturadas “no sentido em que não é inteiramente aberta nem encaminhada para um grande número de perguntas precisas”. Assim, não há rigidez na ordem de aplicação das perguntas, nem na

forma concreta destas. O guião funciona como orientador de quais os aspetos a abordar, mas a forma como tal é feito pode variar de acordo com as circunstâncias e o decorrer de cada entrevista. Assim, este tipo de entrevista permite aceder a informação detalhada, de uma forma que se assemelha a uma conversação fluída (Harrel & Bradley, 2009). Albarello e colaboradores (1997:87) destacam ainda que esta técnica de recolha de dados:

“(...) permite que o próprio entrevistado estruture o seu pensamento em torno do objeto perspectivado, e daí o aspeto parcialmente “não diretivo”. Porém a definição do objeto de estudo elimina do campo de interesse diversas considerações para as quais o entrevistado se deixa naturalmente arrastar, ao sabor do seu pensamento, e exige o aprofundamento de pontos que ele próprio não teria explicitado, e daí, desta vez, o aspeto parcialmente “diretivo” das intervenções do entrevistador”.

Para a realização do estudo, o instrumento utilizado foi um guião de entrevista semiestruturado, a partir do qual se organizou a entrevista a cada participante (anexo 1). Este foi criado tendo como base dois principais aspetos: a revisão bibliográfica realizada e a prática dos elementos envolvidos na investigação.

O guião construído para este trabalho é constituído por diversas dimensões, nomeadamente a dimensão (i) Currículo, que inclui questões relativas à experiência e perceções dos professores sobre a gestão curricular; (ii) Inclusão de alunos com NEE, que explora aspetos como a experiência no ensino a alunos com NEE, formação nesta área, perspectivas sobre a inclusão e o papel de diferentes agentes e as especificidades associadas à Incapacidade Intelectual; (iii) Definição das Medidas Educativas a adotar, com questões relativas à participação no processo de avaliação e de tomada de decisão, bem como as perspectivas sobre as Medidas a implementar para alunos com Incapacidade Intelectual; e (iv) Adequações Curriculares Individuais, que inclui questões relativas às perspectivas sobre esta medida, explorando ainda o processo de elaboração, de implementação e manipulação destas. Na entrevista realizada à Professora de Educação Especial optou-se pela utilização do mesmo guião, uma vez que o carácter semiestruturado deste permitiu realizar as adequações necessárias para se ajustar à participante.

2.4. Procedimentos

2.4.1. Procedimento de Recolha de Dados

Os dados foram recolhidos, tal como é possível constatar na descrição dos participantes, junto de 5 professores de uma Escola Básica pertencente a um

Agrupamento de Escolas da Zona Norte de Portugal, de diferentes disciplinas, sendo um destes professor de Educação Especial. Num primeiro momento, foi realizada uma reunião na sede do Agrupamento em causa, com objetivo de apresentar os objetivos da investigação e quais os critérios e condições para participação. Posteriormente, a psicóloga do agrupamento realizou a ponte com a professora de Educação Especial de uma das suas escolas Básicas, que por sua vez ficou responsável pela identificação de potenciais participantes. Após a identificação desses participantes, a investigadora estabeleceu um contacto telefónico com cada um deles, no qual foram apresentados, em maior pormenor, os objetivos e condições de participação no estudo, bem como agendado momento para realização da entrevista. Na definição deste momento foram tidos alguns cuidados especiais, nomeadamente ir ao encontro das preferências dos participantes, ao mesmo tempo que se garantia que haveria tempo suficiente disponível, bem como que o local seria adequado (privado, calmo e sem ruídos externos de maior).

Aquando da realização das entrevistas, foi inicialmente apresentado o consentimento informado (cf. anexo 2) a cada um dos participantes, no qual se relembram os objetivos do estudo, solicita-se a gravação áudio e se assegura a devida confidencialidade dos dados. As entrevistas utilizadas para o estudo em causa tiveram uma duração média de 35 minutos, tendo todas sido realizadas pela investigadora e o áudio das mesmas gravado. A totalidade das entrevistas foi realizada no mês de junho de 2017, em três dias distintos, na Escola em que os professores exercem a sua profissão, numa sala de atendimento que reunia as condições básicas pretendidas.

2.4.2. Procedimento de Tratamento de Dados

As entrevistas realizadas aos participantes foram posteriormente integralmente transcritas, passando assim de formato áudio para formato escrito (c.f. anexo 3). De seguida, procedeu-se à leitura integral destas, de modo a realizar uma primeira análise do conteúdo do discurso, bem como a identificação de tendências e padrões relevantes neste, sendo este um passo comum nos procedimentos de análise qualitativa (Ritchie & Lewis, 2003). Por último, as entrevistas transcritas foram trabalhadas com base num processo de análise semi-indutivo, com recurso ao NVivo 11.0, um *software* de análise qualitativa que permite a codificação de entrevistas e de outros tipos de dados.

A análise de dados qualitativos implica, num primeiro momento, a organização de todo o material, dividindo-o em partes e procurando a identificação de tendências e padrões relevantes (Nogueira-Martins & Bogus, 2004). Esta primeira etapa consiste então

na transformação dos dados brutos do texto por recorte e agregação (Bardin, 1977), sendo depois agregados em unidades que permitem uma descrição exata das características pertinentes do conteúdo (Holsti, 1969). Essas tendências e padrões vão sendo reavaliados, dando lugar a um conjunto inicial de categorias, que consistem em rúbricas ou classes que reúnem um dado grupo de elementos de acordo com as suas características comuns (Bardin, 1977), podendo ainda ser divididas em subcategorias.

Com o objetivo de garantir a qualidade e rigor da análise do conteúdo, o sistema de categorias foi regularmente revisto e alvo de reflexão, podendo este ser modificado de acordo com o que a análise apresentava a cada momento, permitindo assim alterações (Silva, Gobbi & Simão, 2005). Deste modo, pode considerar-se que a análise do conteúdo na presente investigação foi sendo constantemente elaborada, em simultâneo com a leitura dos dados (Maroy, 1997) e tendo ainda por base os conhecimentos adquiridos através da revisão bibliográfica anteriormente realizada no âmbito do estudo.

Posto isto, torna-se claro o caráter circular característico da pesquisa qualitativa (Silva, Gobbi & Simão, 2005), que se constitui como um processo interativo, não linear ou estanque. O tratamento do material obtido, nomeadamente das entrevistas neste caso particular, leva à confrontação entre a abordagem teórica e a singularidade obtida através do discurso dos participantes (Teixeira, 2003). Trata-se de um processo de formação de sentido, que deve ir para além dos dados unicamente, constituindo-se como um processo de formação de significado. É neste sentido que seguidamente se apresentam os resultados obtidos através da análise das entrevistas, bem como a posterior síntese e discussão destes em articulação com o que a literatura tem vindo a considerar em relação aos aspetos abordados neste estudo.

CAPÍTULO 3 – Apresentação e Discussão dos Resultados

3.1. Definição de categorias analíticas

Num primeiro momento, foram definidas as categorias descritivas a partir dos temas que constavam no guião de entrevista, deixando-se em aberto a possibilidade de criar novas categorias descritivas caso as já antecipadas não fossem suficientes para “crivar” o material recolhido nas entrevistas. Numa arrumação mais fina dos dados, foram definidas subcategorias, tendo por base as dimensões que compõem o guião da entrevista e acrescentando as que se revelaram necessárias para abranger todos os dados pertinentes que emergissem dos discursos dos participantes. Ou seja, de acordo com o conteúdo das entrevistas, as categorias obtidas foram decompostas em subcategorias, constituindo um sistema (c.f. anexo 4) que congrega os dados relevantes de todas as entrevistas realizadas. Esta categorização dos dados permite, assim, organizar e sistematizar a informação, bem como cruzar os dados obtidos, facilitando não só a compreensão do conteúdo explícito de cada participante, mas também explorar informações implícitas e opiniões contraditórias, procurando chegar a novas interpretações com base no estabelecimento de conexões, dentro do próprio sujeito, bem como entre os diferentes participantes.

Com base nos dados obtidos a partir do discurso dos participantes foram definidas as seguintes categorias e subcategorias:

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
CURRÍCULO	Experiência de gestão curricular
	Facilitadores da gestão curricular
	Obstáculos
	Respostas a obstáculos
	Conceções Curriculares
	Papel atribuído aos professores
	Estratégias para assegurar o sucesso
INCLUSÃO DE ALUNOS COM NEE	Experiência com alunos com NEE
	Frequência de formação
	Importância da formação
	Características importantes da formação
	Perceções sobre a inclusão

	Vantagens da inclusão
	Desvantagens da inclusão
	Papel do Professor do Ensino Regular
	Papel do Professor de Educação Especial
	Dificuldades no papel de Professor de Educação Especial
	Facilitadores no papel de Professor de Educação Especial
	Especificidades dos alunos com Incapacidade Intelectual
DEFINIÇÃO DAS MEDIDAS EDUCATIVAS	Descrição e intervenientes no processo de avaliação
	Partilha dos resultados de avaliação com professores
	Descrição e intervenientes no processo de tomada de decisão sobre as medidas educativas
	Partilha das medidas educativas selecionadas com professores
	Medidas mais indicadas para I.I.
ADEQUAÇÕES CURRICULARES	Descrição processo de elaboração
	Dificuldades na elaboração de ACI
	Modelo pré-existente para elaborar ACI
	Opções tomadas na elaboração de ACI
	Trabalho de Equipa na elaboração de ACI
	Papel do Diretor de Turma
	Monitorização das ACI
	Práticas de diferenciação em turmas inclusivas
	Proposta de práticas
	Dificuldades na implementação de ACI
	Fatores facilitadores da implementação – Turma
	Fatores facilitadores da implementação – Professor
	Fatores facilitadores da implementação - Aluno NEE

Tabela 4 - Categorias e subcategorias

3.2. Análise categorial dos discursos

Nesta secção encontra-se a descrição e análise mais aprofundada do sistema de categorias anteriormente referido, procurando defini-las e identificar os dados que emergiram em cada uma delas, ilustrando-os com porções do discurso dos participantes. Esta análise pretende ultrapassar a esfera meramente descritiva, procurando refletir

também sobre os conteúdos mais implícitos e chegar a algumas interpretações. Os dados serão apresentados para cada uma das categorias.

3.2.1. Currículo

Na categoria Currículo foram incluídos todos os dados que se referissem a percepções, experiências práticas ou considerações acerca desta dimensão da Educação. Neste sentido, o discurso dos participantes foi catalogado em sete subcategorias: experiência de gestão curricular, facilitadores da gestão curricular, obstáculos, respostas a obstáculos, concepções curriculares, papel atribuído aos professores e estratégias para assegurar o sucesso.

No que concerne à subcategoria **experiência de gestão curricular**, é possível perceber que a participante P1 procura adaptar o currículo à turma, apesar de considerar que por vezes essa adaptação é complicada, referindo que *“dentro do possível nós tentamos adaptar. Mas às vezes a adaptação, como este ano, fica assim um bocado complicada.”*. Esta adaptação à turma é também referida pela participante P2, que a considera como sendo *“normal”*, referindo que *“Independentemente de a turma ter esta característica ou aquela, eu tenho que ir ajustando, portanto, não me parece que seja por ser uma turma assim a, b ou c, é diferente e eu ajusto o trabalho em função daquele grupo.”*. Esta participante acrescenta ainda que procura sempre dar o seu cunho pessoal na gestão do currículo, pois procura com frequência *“exemplificar com situações reais”*. Refere que não sente dificuldades na gestão do currículo, descrevendo-a como *“pacífica”*, desde que conheça os programas e as metas, de modo a ir *“gerindo ao longo do ano em função daquilo que tenho que lecionar e as metas que os alunos supostamente terão que atingir...”*. Contribui para isto a capacidade de organização e planeamento com antecedência. Por sua vez, o participante P3 refere que *“(.) é evidente que há determinados pontos da matéria ou do currículo que nós não damos grande ênfase, porque eles também posteriormente terão aqueles temas ou aquele domínio, não é?”*, realizando uma gestão curricular pelo foco nas *“bases para terem alguma noção para mais tarde.”* No caso da participante P4, surge essencialmente a ideia de tentar cumprir o programa pelo facto de dar todos os conteúdos previstos: *“Eu sei que tenho um programa a cumprir... e forço-me um bocado... e quer dizer ‘não, vamos lá então cumprir.’ E geralmente, muito raramente, eu chego ao final do ano e digo: “faltou-me dar isto... faltou-me dar aquilo.” Portanto está tudo equilibradinho.”*. Pelo discurso da participante é ainda possível perceber o receio de *“se perder”*. Ao contrário de alguns dos seus colegas, esta participante não faz referência a adaptações mediante a turma, referindo que *“(...) tento que as turmas do*

mesmo nível estejam mais ou menos a par e passo, para não haver uma discrepância muito grande de uma turma em relação a outra... pronto, tenho essa preocupação.”.

No que concerne aos **facilitadores da gestão curricular**, emerge a ideia de que o tipo de turma e qualidade desta pode ser um importante fator. Nesta lógica, a participante P1 indica que *“Há turmas mais fáceis, em que nós...com melhores alunos, em que nós conseguimos ir mais além.”*, na mesma linha que a participante P2 que afirma que *“quando eu percebo que a turma acompanha bem aquilo que lhes é proposto tanto melhor, não é?”*. Esta última participante identifica ainda como fator facilitador os anos de experiência do professor – *“(...) estes anos ajudam-nos a ter algum traquejo...”* -, o número de tempos letivos da disciplina, e os momentos de avaliação externa, pois considera que estes *“também pode ser visto pelo lado positivo que é, eu tenho aqueles timings e (...), para quem tem mais dificuldade em gerir, sabe que até este x tempo eu tenho que ter aquilo feito...”*.

A ter em conta também neste âmbito, encontramos os obstáculos à gestão curricular. No que se refere aos **obstáculos**, surge novamente a referência aos tempos letivos, mas agora na consideração de que a redução ou um número de tempos letivos insuficiente se constitui como dificultador da gestão curricular. Esta ideia emerge no discurso da participante P1, nomeadamente em relação à redução de três para dois tempos letivos na disciplina de ciências - *“Programa para três tempos e nós temos dois. Não fazemos omeletes sem ovos.”* -, bem como da participante P2 *“(...) que eu acho que é muito grave por causa dos tempos que foram reduzidos”*. Esta participante considera ainda que o livre arbítrio poderá ser um obstáculo, pois *“(...) para mim é mais difícil gerir quando eu não sei...quando ficar no livre arbítrio de a, b ou c. Isso para mim até tem sido, para mim confesso (...) vai ser mais difícil.”*, ideia esta congruente com o facto de identificar a existência de *timings* específicos decorrentes dos momentos de avaliação externa como facilitadores. A participante P1 identifica ainda como obstáculos a pressão para avançar com a matéria, afirmando que *“(...) tentar adaptar para ver se consigo apanha-los e tudo é quase impossível, porque temos que andar para a frente com a matéria.”*. Esta ideia surge igualmente no discurso da participante P5, que considera que a gestão curricular pode ser *“(...) muito difícil porque há programas... estão oficializados e, portanto, tem de se cumprir e, portanto, é muito difícil.”*. Esta participante identifica ainda como obstáculo a comparação com os colegas, sendo um obstáculo a uma possível flexibilização do currículo quando os professores *“veem que estão atrasados em relação também a outros professores...”*, bem como o número elevado de alunos na turma. A possibilidade de determinadas características das turmas se constituírem como um obstáculo é salientada por diferentes professores,

com o mau comportamento das turmas a ser referido quer pela participante P1, que refere “*Passa-se uma boa parte da aula a tentar gerir os conflitos na sala de aula. E claro...prejudicando a parte da área curricular.*”, e o participante P3 que refere “*turmas um bocado mais problemáticas, às vezes tem a ver com atitudes e comportamentos, que podem ser barreiras.*”. Este participante identifica ainda como obstáculo a desmotivação dos alunos, a falta de hábitos de estudo e de trabalho e a falta de acompanhamento familiar, sendo esta última ideia corroborada pela participante P2, que defende: “*(...) às vezes o fraco acompanhamento familiar que eles têm, esse para mim é um dos grandes obstáculos. Porque este trabalho e o sucesso do nosso trabalho passa muito por uma intervenção conjunta da família do aluno e nós.*”. A participante P2 indica ainda a extensão dos conteúdos como dificultador. Contraditória à conceção da participante P2 dos momentos de avaliação externa como facilitadores, a participante P1 quando questionada se estes momentos condicionam o seu papel na gestão curricular é muito clara, afirmando “*Muito, muito, muito! Nós vemo-nos obrigados a...*”.

Na subcategoria **resposta a obstáculos** a participante P1 refere tentar ultrapassar as dificuldades identificadas ao tentar acelerar o ritmo – “*Ainda este ano eu tive duas turmas muito fracas e aquilo teve que ser sempre a tentar acelerar, a tentar acelerar...*”, referindo ainda que face a turmas mais fracas, “*Dá-se sempre o jeitinho nesse género de coisas*”. Por sua vez, a participante P2 refere que procura acompanhar os alunos passo a passo, indo mais atrás nos conteúdos – “*Eu sinto que tenho que ir mais atrás e ir passo a passo.*”. Refere ainda que procura gerir bem os conteúdos de acordo com os timings e que, face a turmas com mais dificuldades, seleciona conteúdos, pois “*(...) tenho mesmo que selecionar porque nunca consigo fazer o mesmo que consigo fazer nas outras*”, e reduz o número de tarefas – “*em quantidade de...de...de... tarefas, portanto é sempre menor, porque eles quase que só fazem se estiver ali sobre eles*” – ou seleciona tarefas mais acessíveis – “*tenho que selecionar das tarefas que me parecem mais adequadas e normalmente essas são as mais acessíveis*”. O participante P3 faz referência à tentativa de motivar os alunos para a matéria, nomeadamente através do PowerPoint ou de um vídeo, valorizando o recurso à imagem, pois “*a partir dessa imagem então construir um diálogo no domínio que a gente quer*”.

Importa referir que os discursos dos sujeitos, quer no que concerne aos facilitadores, quer aos obstáculos da gestão curricular e respostas a estes, permitem, no entanto, levantar a dúvida se estes fatores se constituem como facilitadores da gestão do currículo, ou se estão mais focados apenas no cumprimento deste.

Relativamente às **conceções curriculares** dos participantes, emerge do discurso

da P5 a ideia de que o ideal seria haver flexibilização curricular para todos, mas que na realidade “(...) *é difícil flexibilizar*”. Contraditória a esta concepção surge a da Participante P4, que defende que haja uniformidade na implementação do currículo, bem como do participante P3 que considera que deve ser “*De uma maneira geral uniforme para todos os alunos*”. Por sua vez, a participante P1 refere a necessidade de cumprir o currículo, fazendo para isso referência ao programa: “*Agora, a nível do currículo nós temos de o cumprir, não é? O programa está ali à nossa frente e...*”.

No que se refere à subcategoria **papel atribuído aos professores**, encontramos o participante P3 novamente com a ideia da uniformização, referindo: “*(...) os alunos são todos diferentes, não é? Mas tenta-se uniformizar uma situação uniforme, não é?*”, considerando que para o professor ter um papel ativo na gestão do currículo, “*Só se for no caso de uma turma em que no geral há muitas dificuldades de aquisição de conhecimentos. Aí temos de moldar um bocado o currículo à forma dessa turma.*”. Já a participante P1 defende, apesar dos obstáculos, que “*(...) o professor devia ter sempre uma palavra em gerir o currículo*”.

Finalmente, emergiu ainda uma categoria relativa às **estratégias para assegurar o sucesso** que alguns dos entrevistados utilizam nas turmas que apresentam mais dificuldades em acompanhar os conteúdos. Neste âmbito a participante P1 refere lecionar apenas o básico, bem como ajustar a avaliação, pois “*(...) mesmo os testes, muitas vezes damos um teste mais fácil a essas turmas e um teste mais puxado para a outra.*”. Também nesta linha surge o participante P3, que refere “*(...) aí tenta-se ir quase aos objetivos mínimos, para se conseguir tirar ali qualquer coisa...*”.

3.2.2. Inclusão de alunos com NEE

Nesta segunda categoria procurou-se aceder a dados relativos às experiências e percepções dos professores entrevistados sobre o processo de inclusão dos alunos com NEE. Esta categoria deu origem a 12 subcategorias, nomeadamente: experiência com alunos com NEE, frequência de formação, importância da formação, características importantes da formação, percepções sobre a inclusão, vantagens da inclusão, desvantagens da inclusão, papel do Professor do Ensino Regular, papel do Professor de Educação Especial, dificuldades no papel de Professor de Educação Especial, facilitadores no papel de Professor de Educação Especial, e especificidades dos alunos com Incapacidade Intelectual.

Na primeira subcategoria, a **experiência com alunos com NEE**, os participantes

fizeram referência a diferentes problemáticas com que já tinham contactado, para além da Incapacidade Intelectual. A participante P1 faz referência a casos de dislexia, problemas de comportamento, problemas de visão e autismo, acrescentando ainda que os casos variam muito, pois “(...) *cada caso é um caso.*”. Esta participante refere também diferentes experiências no que concerne à permanência do aluno em sala, relatando que “*Já tive meninos que frequentam só uma aula. Normalmente tínhamos três, que era o normal, e eles estão numa aula e nas outras não estão.*”, enquanto “*Este ano, por exemplo, assistem a todas as aulas.*”. A participante P2 faz referência à existência de diferentes problemáticas, afirmando que apesar de sempre terem havido situações destas, nos últimos anos se identificam mais – “*Sim algo mais... então nos últimos anos sim mais...*”. Além das dificuldades intelectuais faz também referência à Dislexia, Problemas Motores e Surdez. Por sua vez, o participante P3 é concordante com a conceção de que existem cada vez mais situações de NEE, referindo que “(...) *com alguma regularidade tenho tido alunos nestas condições. (...) fruto de quê, não sei, mas cada vez temos mais alunos com necessidades...*”. Refere que ao longo da sua experiência se foi deparando com muitas dificuldades, sobretudo quando está sozinho: “*Estando sozinho, ele fica perdido naquele grupo de 20 alunos, e eu não sei como gerir esse aluno.*”. Partilhou também a experiência com um aluno com Trissomia 21, na qual se sentiu perdido - “*Isso para mim... eu aí estava perdido no deserto (risos). Completamente!*”, mas defendendo que as experiências variam de acordo com o aluno, inclusive dentro da mesma problemática. A participante P4 refere só ter começado a trabalhar com crianças com NEE nos últimos cinco anos aproximadamente, identificando essencialmente dificuldades de aprendizagem – “*Ora bem, geralmente os miúdos de educação especial que eu tenho tido, são miúdos com dificuldades de aprendizagem*”, e partilhando a experiência de ter em turma um aluno com Perturbação do Espectro do Autismo pela primeira vez este ano: “*Agora este ano surgiu um miúdo com Asperger que nunca tinha tido, foi a primeira vez. E foi um ano muito enriquecedor para mim, porque lá está... me deu a conhecer uma problemática diferente...*”. No âmbito do trabalho com NEE refere ainda as adaptações ao processo de avaliação, “*Fazemos as tais adaptações... não é? Dos testes... da avaliação...*”. Por último, a P5, sendo professora de Educação Especial, é a participante com mais vasta experiência com NEE, trabalhando exclusivamente com estes alunos há 15/16 anos, tendo realizado a especialização em Educação Especial há 14 anos, referindo que começou “(...) *com a prática. E depois é que fiz a especialização.*”. Ao longo desses anos já trabalhou no 1º, 2º e 3º CEB. Tem contactado com diferentes problemáticas, como perturbações do espectro do autismo, problemas metabólicos e

deficiência motora, mas considera que as mais comuns são as dificuldades intelectuais – *“Habitual é mesmo (...) a cognitiva.”*

Relativamente à **frequência de formação** no âmbito das NEE verifica-se que nenhum dos participantes frequentou formação nesta área, com exceção da Professora de Educação Especial (P5) que realizou a sua especialização através de uma Pós-Graduação em Educação Especial. No entanto, na subcategoria **importância da formação** todos os participantes afirmam que consideram importante, com o entrevistado P3 a referir inclusive que *“uma vez sugeri, até a nível de departamento sugeri que os professores tivessem formação a esse nível.”* A participante P4 defende esta importância afirmando que *“(...) eu acho que, cada vez mais, nós temos connosco meninos diferentes. E se a escola é uma escola de inclusão, nós temos que saber lidar com o assunto.”*, e acrescenta ainda que tem procurado formação nesta área – *“(...) e eu por acaso quando dei a lista das formações... eu ando sempre à procura de qualquer coisa relacionado com isso, porque gosto de saber, não é?”*. Por sua vez, a participante P5 faz referência à sua especialização em Educação Especial, destacando que esta foi essencial para conhecer as diferentes problemáticas, aprender a trabalhar com esta e conhecer diferentes estratégias, bem como para se adequar ao trabalho nos diferentes ciclos:

“(...) o ter conhecido melhor as várias problemáticas, as várias deficiências que eu poderia apanhar. Depois, estratégias específicas para trabalhar com elas. Pronto. Porque eu, efetivamente, vinha de um secundário, não é? Portanto, alunos a preparar para exames nacionais...e sou colocada a trabalhar com alunos de 2º ciclo e 3º, que é uma distância enorme. Mesmo assim não fiquei logo no 1º ciclo, foi só 2º e 3º. Mas, senti uma diferença enorme porque...mesmo a linguagem.”

Relativamente à importância da formação para os colegas do ensino regular, esta participante considera que *“(...) seria fundamental. Fundamental!”*, acrescentando que *“Nesta área eu acho que todos deveriam ter alguma formação, porque cada vez mais vêm para as escolas, portanto, alunos com limitações, não é?”*.

Quanto à subcategoria **características importantes da formação**, a mesma participante faz referência a uma vertente de contextualização sobre as diferentes problemáticas, mas que o foco deverão ser os conteúdos práticos, nomeadamente através de estratégias, pois considera que o mais importante para os professores é saber lidar com estes alunos: *“Porque a teoria, no dia-a-dia, nós vamos nos apercebendo das características dele. Agora, lógico que nós podemos enquadrá-lo num grupo, noutra, mas o mais importante é mesmo saber lidar com estes...”*. Com uma opinião semelhante surge também a participante P2, que considera que algumas formações são demasiado teóricas e técnicas, defendendo

que estas deveriam “(...) *passar muito mais por casos reais, (...) primeiro contextualizar a problemáticas e (...) forma de atuar, eu acho que seria muito mais por aí que eu se calhar avançaria não é?*”. Já a participante P4 refere que seria importante haver formação específica sobre cada problemática, destacando as problemáticas no âmbito comportamental. Esta última ideia surge também veiculada no discurso do participante P3, que sugere como conteúdo “(...) *gerir atitudes e comportamentos de alunos com NEE nessa área...*”. Este participante considera ainda que a formação deve passar por como trabalhar com o aluno sem o professor de EE, e não tanto na dimensão curricular: “*Não em termos de currículo na nossa área, que isso nós podemos gerir mais ou menos e conseguimos gerir. Agora, em termos de estar de saber trabalhar, de moldar aqueles alunos em contexto de aula sem ter aquela parceria com o professor de NEE.*”.

Na subcategoria **perceções sobre a inclusão** verificam-se diferentes tipos de opiniões. A participante P4 refere concordar com este movimento, em todas as situações, inclusive para os alunos que se encontram em Unidades: “*Temos aqui, na escola, uma unidade para miúdos com outros problemas, mas mesmo assim eu acho que é ótimo eles estarem na escola.*”. A participante P2 refere que a sua perceção sobre a inclusão depende muito da problemática do aluno, bem como da turma em que ele está inserido. Esta ideia de que *depende da criança* surge também no discurso da participante P1 – “*Mas claro, isto depende muito das crianças. Isto varia muito.*”. Esta participante considera ainda que o processo de inclusão vale a pena quando os alunos NEE são interessados e valorizam as aprendizagens, mas que é bastante mais difícil para questões comportamentais, defendendo ainda que para “(...) *estas crianças...eu acho que devia ter um ensino personalizado, porque a criança aprende.*”. O ensino individualizado é também referido pelo participante P3, quando diz “(...) *até as professoras do Ensino Especial, das NEE, achavam que ele devia ser em contexto de ensino individualizado. Era isso... Porque ele não consegue sociabilizar-se naquele grupo.*”. Este professor considera que a inclusão é muito difícil, sendo da opinião de que é fundamental que o professor de Educação Especial esteja sempre em sala de aula com os alunos, referindo que precisa de alguém para apoio em sala de aula, pois é muito difícil quando o aluno está *sozinho*: “(...) *eles têm ali aquelas duas horas em que ele consegue um determinado comportamento, mas quando ele está sozinho, sozinho digo comigo e com o resto da turma é muito difícil...*”. Diferencia, no entanto, de acordo com o nível de dificuldade dos alunos, referindo:

“*Claro que há alunos com NEE que estão bem, estão vá, ali num borderline em que as coisas são fáceis de gerir, aí não há problema nenhum, não é? Em comportamentos, trabalhar, acompanhar as tarefas propostas... Agora, alunos que já estão numa fase para além dessa linha, aí é que é difícil. E eu aí não consigo...*”

Por sua vez, a participante P5 mostra-se concordante com a inclusão, apesar de considerar que *“Pretende-se que seja uma escola inclusiva, não é? Nem sempre se consegue.”*. A participante considera que muitas vezes *“Consegue-se uma integração mas inclusão verdadeiramente não.”*, pois este é um conceito *“Muito mais complexo”*. Defende, por exemplo, que os facilitismos por vezes criados não encaixam na inclusão: *“ ‘Não é preciso fazer’. Não é preciso fazer significa que não estamos a incluir.”*. Considera que o processo de inclusão é demasiado teórico, que em parte este processo se torna difícil por *“(…) vários condicionalismos também a níveis administrativos”*, e que apesar de se verificarem esforços por parte de todos, *“(…) os professores não estão preparados para lidar com esta diferenciação.”*. Esta dificuldade passa também, na opinião desta participante, pela *“(…) preocupação com o currículo, a preocupação que todos têm com o sucesso.”*.

Na subcategoria **vantagens da inclusão** a participante P1 identifica como vantagem o facto do aluno NEE *“(…) sentir que estavam a ser, entre aspas, normais.”*. A participante P2 encara a inclusão como uma mais-valia na medida em que qualquer pessoa pode vir a lidar com a diferença no seu dia-a-dia. A participante P4 destaca o facto de a inclusão ser positiva para os alunos NEE, mas também *“(…) para os outros que nós consideramos normais, que têm que ver a vida conforme ela é... não é um mar de rosas.”*. Por sua vez, o participante P3 refere que, colocando-se no papel dos Encarregados de Educação, consegue ver vantagens, mas que no que concerne à aprendizagem, apenas *“(…) se acompanhado de um professor de NEE, que o acompanhe. Isso para mim é essencial. Agora, estando um professor sozinho, do ensino regular, e o professor está ali sozinho com um ou dois alunos em que têm aqueles problemas... eu aí acho que não...”*.

No outro polo, encontramos a subcategoria **desvantagens da inclusão**, sendo que aqui o participante P3 faz referência ao impacto que o aluno NEE pode ter na turma, havendo algumas situações em que impedem o prosseguimento das aulas ou não permitem que os colegas participem. Também do ponto de vista social identifica desvantagens, pois considera que *“(…) há alguma marginalidade. Os alunos geralmente são um bocado rejeitados.”*, pois os colegas nem sempre os incluem. Refere ainda que estes alunos por vezes *“(…) Estão apenas presentes, é. E isso também aflige-me, relativamente a essa situação...”*. Esta desvantagem é também referida pela participante P5, que considera que *“(…) Ele está ali presente mas não há reajustamentos de forma a que ele possa participar com as condições que ele tem, com as limitações que ele tem mas que possa participar de alguma forma. E portanto, é excluído, no fundo...”*, podendo o aluno NEE até ser esquecido – *“(…)”*

muitas vezes vai-se avançando e até se esquece que é...que aquele está ali.”. A participante P1 também faz referência à dimensão da turma, considerando que o aluno NEE pode prejudicar o resto da turma ou que esta se pode aproveitar de algumas situações criadas por ele para não trabalhar. Refere, inclusive, um dos seus casos, dizendo que é “(...) *uma dor de alma para ele, é um castigo para nós, e é um desatino para os colegas.*”. Já a participante P4 centra as desvantagens no facto de, por vezes, o professor não saber o que fazer, enquanto a participante P5 é da opinião que existem desvantagens mediante a problemática em causa.

No âmbito da inclusão, importava também perceber qual o papel atribuído aos diferentes intervenientes. Neste sentido, na subcategoria **papel do professor do ensino regular** a participante P1 faz referência a um papel “(...) *muito ingrato*”, sobretudo pela dificuldade de gerir 20 alunos quando um tem um problema, considerando que a redução da turma não é suficiente para resolver o problema – “*Ok, mas são 19 que estão lá do outro lado. Não deixam de ser uma turma, e não é por ter lá um menino e de 30 passar para 20 que nós de repente começamos a conseguir gerir a atenção só para aquele, e o resto?*”. A participante P2 destaca o papel do professor na medida em que “(...) *estes alunos estão inseridos numa turma, e o professor do ensino especial não está, regra geral, presente.*”, sendo papel do professor do regular “(...) *a contribuir para esta inclusão...*” na ausência do professor de Educação Especial. Apesar desta participante apenas considerar este papel na ausência do professor de Educação Especial, a participante P5 defende que é o professor do ensino regular que assume o papel principal, uma vez que o aluno faz parte da turma, pelo que o professor continua a ser responsável pelo seu processo de ensino-aprendizagem, “*Porque é ele o professor da disciplina. É ele o professor da área. Nós não podemos, nós, por mais que tenhamos formação...Nós temos formação especializada, mas na área curricular nós não temos formação, não é?*”. Por sua vez, o participante P3 é da opinião que compete ao professor do ensino regular arranjar ferramentas, dar orientações e pistas para eles trabalharem, que pode passar por “(...) *indicar determinadas tarefas de consolidação da matéria...*”. Com exceção disso, refere precisar do apoio do professor de EE, pois “*o professor sem ser de NEE necessita dessa bengala para trabalhar...até dentro do contexto de sala de aula, que era importante!*”, afirmando que o professor de ensino regular tem “(...) *várias missões, mas essa missão de ter um aluno a esses níveis é um bocado difícil.*”. Por último, a participante P4 destaca o seu papel na dimensão não só académica, mas também social e emocional, na medida em que considera que os professores do ensino regular devem “(...) *ajudá-los o mais possível nalguma... eu não lhe quero falar em dificuldade,*

mas se calhar nalguma dificuldade que eles tenham na escola, quer a nível pessoal”, bem como “(...) *integrar o melhor possível os alunos na turma*” e ajudá-los a perceber que são capazes – “*Ajudá-los a mostrar que eles são capazes numas coisas, tal como os outros são capazes numas coisas e noutras coisas não, eles também... e são capazes de muita coisa.*”.

Relativamente ao **papel do professor de educação especial**, surgem referências ao papel de articulação com os professores do ensino regular, o maior conhecimento das problemáticas e dos alunos e a sugestão de formas de atuação e de estratégias. Assim, a participante P1 refere que estes agentes têm um papel muito importante, na medida em conseguem chegar melhor aos alunos NEE e lhes impõem regras: “*Aliás, há aqui uma professora do ensino especial que está com ele numa aula e aí não há menino. Porque ela impõe as regras...porque esta criança não tem regras nenhuma...e ela impõe as regras e aí ele vai ouvindo.*”. Faz também referência às dicas que podem dar ao professor do ensino regular, bem como ao trabalho direto e individual que fazem com o aluno em sala de aula. Esta última ideia é bastante defendida pelo participante P3, que destaca o papel do professor de educação especial no acompanhamento direto com os alunos, nomeadamente através do apoio em sala de aula. Quando questionado sobre a sugestão de estratégias, afirma que o papel destes agentes “*É mais trabalho direto com o aluno*”, mencionando o fornecimento de orientações apenas para os diretores de turma. A participante P2 refere o conhecimento mais detalhado que os professores de educação especial têm da problemática, destacando o papel em parceria que se deve estabelecer entre estes dois agentes, em que o professor de educação especial orienta e sugere formas de atuação, desenvolvendo um “*(...) trabalho de retaguarda que no fundo suporta toda a nossa atuação posterior.*”. As ideias veiculadas pela participante P4 são bastante similares, referindo também o seu maior conhecimento sobre os alunos e a ajuda na resolução de dúvidas. Quer a participante P2, quer a P4, referem também a transmissão de informações relevantes sobre o aluno aos restantes docentes. A P4 acrescenta ainda o papel dos professores de EE enquanto modelos de atuação: “*(...) por exemplo irem às nossas aulas e dizer assim: “olha, eu vou estar um bocadinho com ele, vou fazer isto com ele”, e se calhar na aula em que ele não está eu vou fazer a mesma coisa com ele.*”. A participante P5 mostra-se concordante com a ideia já veiculada do trabalho articulado entre estes dois agentes, com o professor de EE com o papel de prestar suporte e sugerir estratégias. Dentro da sala de aula defende que o papel deve passar por colaborar com o professor do ensino regular e ajudar o aluno a executar tarefas que sozinho não consegue. Destaca ainda que o papel do professor de EE passa por uma intervenção especializada, que por vezes se consiste num trabalho individual fora da sala,

para “(...) *trabalhar algumas coisas que não é possível trabalhar dentro da turma.*”. Esta participante destaca ainda as limitações da sua atuação a nível do currículo nas diferentes áreas, pois não consegue ter domínio em todas elas: “*Não conseguimos ter em todas as áreas. Eu, por exemplo, se a minha formação base é filosofia é logico que eu estarei mais á vontade, para ajudar, ou no secundário com alunos dessa área, ou então no português.*”.

Do discurso da participante P5 emergiram outras duas subcategorias, nomeadamente as **dificuldades no papel do professor de educação especial** e os **facilitadores do papel do professor de educação especial**, sendo que no primeiro a participante fez referência à dificuldade de se ajustar aos diferentes ciclos de ensino, e apontando como facilitador a possibilidade que teve de aprender com a prática de uma colega com mais anos de experiência.

Por último, na subcategoria **especificidades dos alunos com Incapacidade Intelectual** procurou perceber-se se os participantes identificavam diferença no processo de inclusão de crianças com esta problemática por comparação às restantes. Neste âmbito, a participante P1 destaca que essa diferença depende essencialmente do grau de incapacidade do aluno. O participante P3 revela ter receio que esses alunos não compreendam as mensagens, afirmando: “(...) *eu não sei se às vezes eles compreendem a nossa mensagem. Se calhar têm dificuldades, às vezes, de perceber determinada mensagem, a construção de frases ou explicação.*”. O mesmo professor faz referência à presença de um défice de atenção, que dificulta o recurso a imagens, recurso este geralmente utilizado por si na explicação dos conteúdos. As dificuldades de atenção-concentração emergem também no discurso da participante P4, referindo que estes alunos “(...) *na sala de aula distraem-se com facilidade e depois têm dificuldade em absorver...*”. Acrescenta ainda que estes são alunos que precisam de ser frequentemente *chamados à atenção*, mas que estas chamadas de atenção podem levar a comportamentos de rejeição posteriormente, pois os alunos acabam por interiorizar um sentimento de incapacidade: “*’Eu não sei... eu não sou capaz... eu não sei fazer’. Vêm muitos com este rotulozinho. ‘Eu sou burro, eu não sei’.*”. Considera, assim, que é preciso mostrar aos alunos com incapacidade intelectual que eles conseguem: “*Nós temos que lhes mostrar que não. São capazes como os outros. Se calhar não tão rapidamente, mas não faz mal. Não estamos aqui a fazer uma corrida, não é?*”.

3.2.3. Definição das medidas educativas

Revelou-se importante conhecer e perceber o processo de definição das medidas educativas para alunos NEE, tendo para isso que conhecer os procedimentos associados

ao mesmo. Os discursos dos sujeitos sobre esta dimensão foram organizados em cinco subcategorias: descrição e intervenientes no processo de avaliação, partilha dos resultados de avaliação com professores, descrição e intervenientes na tomada de decisão sobre as medidas educativas, partilha das medidas educativas selecionadas com professores e medidas mais indicadas para I.I..

No que diz respeito à **descrição e intervenientes no processo de avaliação**, é possível perceber pelo discurso da participante P5 que a maioria dos alunos já vem avaliada do 1ºCEB, sendo que nas raras situações “novas” os alunos referenciados são avaliados por duas professoras de educação especial da escola, sendo que estes normalmente já foram avaliados nos domínios médico e psicológico. Esta participante refere que os professores do ensino regular não costumam participar neste processo de avaliação, referindo que “*Costuma ser só os professores de educação especial que fazem a avaliação.*”, mas são envolvidos no “*(...) levantamento de informações, até para fazer a anamnese, quer com os pais, quer com os professores, para vermos também características comportamentais*”, bem como para recolher “*características do seu desempenho real em situação de aula, nas diferentes disciplinas*”. No entanto, para a avaliação propriamente “*(...) nós utilizamos uma bateria de testes também que aplicamos para cada situação e fazemos a avaliação. E pronto, depois saí daí o relatório*”. O envolvimento dos diferentes intervenientes é descrito de forma semelhante pelos restantes entrevistados, com os participantes P1 e P3 a destacarem o papel da educação especial, mas a referir igualmente que os professores do ensino regular dão sempre feedback sobre os alunos NEE, à medida que o vão conhecendo melhor. A participante P2 faz também referência a este feedback, indicando que os professores geralmente acrescentam informações na 2ª reunião do ano letivo. Esta professora faz ainda referência ao facto dos novos alunos ficarem em “*(...) regime de observação pelos professores que fazem parte do conselho, de qual seria a problemática*”. A participante P4 acrescenta enquanto interveniente o Diretor de Turma, destacando igualmente a importância do professor de educação especial:

“Aí, mais uma vez, o professor de ensino especial é fundamental, porque são eles que, para além do diretor de turma, recebem o processo do aluno, não é? Leem, fazem as suas recolhas de quando é que eles foram avaliados... quando é que eles foram vistos por uma equipa de ensino especial...”

Relativamente à **partilha dos resultados de avaliação com os professores**, é unânime no discurso dos participantes que numa fase inicial do ano o professor de EE partilha o perfil e características já conhecidas do aluno, com o participante P3 a

acrescentar que por norma recebem informações mais detalhadas num segundo momento de reunião do ano, pois este primeiro nem sempre é suficiente: *“Só depois, no meio do 1º período, numa outra reunião é que a gente começa a receber mais alguma informação, que a primeira às vezes não é suficiente. Nem temos muito conhecimento, nem temos o perfil do aluno que às vezes fica um bocado nebuloso...”*. Este participante, bem como a participante P5 acrescentam também a ideia de passagem de informação por parte do professor do 1ºCEB: *“(...) mas vem, tradicionalmente, a professora de 1º ciclo, vem também à primeira reunião para explicar como é que funciona o grupo turma e como é que funciona aquele aluno (...) E que estratégias é que foi usando para que haja uma continuidade.”* (P5).

Na dimensão da **descrição e intervenientes na tomada de decisão sobre as medidas educativas** verifica-se elevado consenso entre os participantes que se trata de um processo partilhado. A participante P5 afirma que as medidas são normalmente previamente definidas pelos professores de EE, mas contam com a participação dos professores do regular:

“As adequações, quem as vai implementar são os professores. Portanto, nós definimos aquilo que achamos, perante a nossa avaliação, aquilo que o aluno tem necessidade. Mas os professores, também que já estão a trabalhar com o aluno também se apercebem. Portanto, no fundo, há uma confluência, um acordo...”

Esta participante refere que numa primeira fase o habitual é dar continuidade às medidas de que o aluno já beneficiava no ciclo anterior, fazendo depois o reajuste à medida que se conhece melhor o aluno. As participantes P1 e P2 referem igualmente este trabalho de parceria entre EE e professores do regular, considerando que os professores de EE adaptam as medidas de acordo com o feedback dos professores – *“Às vezes nós dizemos ‘afinal esta medida não está a surtir efeito’, então eles adaptam.”* (P1); *“(...) podem já estar elencadas algumas, que são referidas e nós consoante aquilo que já sabemos, nessa altura até já temos elementos de avaliação... achar que devem manter-se ou devem ser substituídas”* (P2). A participante P4 mostra-se concordante, referindo que as medidas são definidas em Conselho de Turma, mas *“Sempre com o professor de ensino especial à cabeça, não é?”*. O participante P3 dá menos destaque ao contributo dos professores, considerando que é o professor de EE que traça as medidas, uma vez que *“(...) têm um acompanhamento mais assíduo (...) e vai dando esse perfil e indicações sobre o que deve ser feito, ou como fazer.”*. Refere também que a fase inicial é ainda para *moldar* o que será preciso, pois *“geralmente a professora do Ensino especial precisa de algum tempo”*.

Na subcategoria **partilha das medidas educativas selecionadas com os professores** foi possível perceber que esta é feita, por norma, na 2ª reunião do ano.

Finalmente, no que concerne às **medidas mais indicadas para alunos com I.I.**, a participante P1 refere que esta definição depende do grau de dificuldade do aluno, identificando que em algumas situações pode ser suficiente adequar o processo de avaliação. Por sua vez, a participante P5 faz também referência às adequações no processo de avaliação, referindo que *“as medidas que, geralmente, estão a ser implementadas e que ajudam, de certa forma, a que eles tenham sucesso é as adequações no processo de avaliação”*.

3.2.4. Adequações Curriculares Individuais

Nesta categoria, central para os objetivos do estudo em causa, procura-se aceder às perceções e experiências do conjunto de professores entrevistado acerca das Adequações Curriculares Individuais, quer em relação à sua definição, quer à sua implementação. Nesta, emergem enquanto subcategorias mais generalistas as perspetivas sobre ACI e a necessidade de formação sobre ACI, podendo as restantes subdividir-se na Elaboração das ACI (descrição do processo de elaboração, dificuldades na elaboração das ACI, modelo pré-existente para elaboração das ACI, opções tomadas na elaboração das ACI, trabalho de equipa na elaboração das ACI, papel do Diretor de Turma e monitorização das ACI) e na Implementação das ACI (práticas de diferenciação em turmas inclusivas, proposta de alteração de práticas, dificuldades na implementação de ACI, fatores facilitadores da implementação-aluno NEE, fatores facilitadores da implementação – professor, e fatores facilitadores da implementação – turma). Verificam-se, assim, um total de 13 subcategorias.

No que concerne às **perspetivas sobre ACI**, é possível perceber que a participante P1 considera a esta medida *“muito difícil”*, sendo destacado pela participante P2 que devem sempre ter em conta que não podem fugir das metas curriculares. O participante P3 considera esta medida necessária para alguns alunos, uma vez que para alunos com NEE *“(…) determinados pontos do currículo não têm sentido”*. Esta ideia é corroborada pela participante P4, que é da opinião que *“(…) algumas partes do curriculum não são necessárias”*. Esta mesma professora concebe ACI como *“(…) aquele mínimo que nós exigimos”*. A participante P5 defende que as ACI *“(…) implica a flexibilização do currículo”*, mas que esta é uma medida complexa e difícil, afirmando que *“(…) não se sabe fazer as adequações curriculares”* e que muitas vezes *“(…) não fazem muitas adequações curriculares. Eles limitam-se às adequações no processo de avaliação.”* Contribui, para esta dificuldade, o facto de a legislação sobre a medida ser demasiado vaga. Neste sentido, defende a

Necessidade de formação sobre ACI, quer para professores de Educação especial, quer do Ensino Regular. Esta subcategoria emergiu apenas no discurso desta participante.

Conhecidas as conceções dos professores acerca desta medida educativa, procurou-se perceber o processo que cada um desenrolava para elaborar as ACI. Surge, assim, a subcategoria **descrição do processo de elaboração**. Neste âmbito, a participante P5 defende que o processo deveria passar essencialmente por uma aposta em objetivos intermédios, que se constituem como degraus para chegar ao verdadeiro objetivo: “(...) *é introduzir conteúdos que não fazem parte do programa propriamente. Mas que têm de estar para chegar...*”. Os restantes participantes assumem processos diferentes, sendo comum entre todos a estratégia de partir, ter como base, o currículo comum. A participante P1 acrescenta enquanto passo do processo, a análise do processo do 1º CEB. Refere ainda que conceber ACI implica conhecer o aluno e ir adaptando ao longo do tempo, descrevendo-o como um processo de tentativa-erro: “*Às vezes vamos por tentativa erro, não é? Ora vamos mais à frente mais atrás...*”. Por sua vez, o participante P3 refere que procura pensar na sua disciplina e retirar o que daí for útil para o aluno, procurando para isso ter em conta os domínios da disciplina, o perfil e as capacidades do aluno, procurando “(...) *adaptar, tento também ver-me na pele do aluno, aquilo que ele poderá conseguir fazer.*”. A participante P2 faz referência ao facto de ser um processo individual para cada aluno.

No que diz respeito às **dificuldades na elaboração das ACI**, a participante P5 destaca a dificuldade que os professores do ensino regular têm em compreender que ACI não consistem em eliminar conteúdos, revelando resistência mesmo quando lhes são dados exemplos concretos, sobretudo no caso dos objetivos intermédio: “*Então, nos objetivos intermédios, quando eu explico o que é objetivos intermédios, eles acham que isso não são objetivos intermédios*”. Veicula a opinião que este é um processo bastante mais difícil na vertente cognitiva do que motora, fazendo ainda referência à sua dificuldade, enquanto professora de educação especial de “(...) *em cada área curricular, não sei quais são esses objetivos intermédios*”, pelo que essa tarefa competiria ao professor da disciplina. No âmbito das dificuldades a participante P1 refere a capacidade de distinguir uma opção curricular do que já se afasta significativamente do currículo comum, limitação esta também identificada pela participante P2. A participante P1 identifica ainda como dificuldade a falta de conhecimento sobre a criança, bem como perceber o que se ajusta ou não ao aluno, afirmando ter também receio de retirar conteúdos que o impeçam de chegar mais longe, mantendo estas dificuldades e incertezas ao longo do ano: “*E mesmo ao longo do ano nós dizemos ‘oh, será que é assim? Será que eu estou a fazer bem? Não seria*

melhor assado' (risos)". O participante P3 admite sentir mais dificuldades quando os alunos apresentam mais limitações cognitivas. Faz referência à dificuldade de distinguir, no âmbito da sua disciplina, o que é importante para a realidade presente e futura do aluno, de modo a selecionar o que é melhor para o aluno: "*(...) em história é um bocado difícil, não é? As temáticas... quer dizer, têm a ver com o passado, o presente e até com o futuro, mas depois é preciso saber o que é de facto importante para a realidade presente e futura.*". Contrariamente aos colegas, a participante P4 afirma que não sente muitas dificuldades na elaboração das ACI, destacando que falar com a professora de EE durante o processo ajuda. A participante P2 faz também referência a este apoio, assumindo que o processo é bastante mais difícil quando não sentem apoio da Educação Especial. Acrescenta ainda enquanto dificuldade a necessidade de definir as ACI para o ano letivo, sugerindo que seria mais fácil se esta definição fosse trimestral:

" Mas também logo dificulta aí, porque se me fosse dado, por exemplo, trimestral não é? (...) quando nos pedem a longo prazo (...) ,para o ano, e portanto... é o que eles dizem... precisamos e portanto vou ter que a fazer (...) tento fazer com os conhecimentos que tenho até a data e é o que eu digo, em caso de necessidade vou ajustando".

De acordo com o discurso de todos os participantes, bem como a ausência de referências a este nível, não se verifica a existência de um **modelo pré-existente para a elaboração das ACI**.

Para a definição das ACI, é incontornável ter de tomar algumas opções em relação à gestão curricular, emergindo daqui a subcategoria **opções tomadas na elaboração das ACI**. A participante P1 refere que estas opções variam de acordo com cada criança, mesmo dentro de cada problemática, mas que por norma procura reduzir a componente científica, selecionando conteúdos com significado e que tenham "*(...) Utilidade mais para a prática, porque a parte científica não lhes diz nada.*". Esta ideia emerge também no discurso da participante P4, que refere ir aos conteúdos de base – "*Por que é que nós vamos fazê-los correr se eles ainda não sabem gatinhar, não é?*" -, procurando ainda "*ver aquilo de que eles necessitam mesmo*". No caso da participante P2, as opções passam por manter as metas para cada capítulo, eliminando aqueles conteúdos que são de desenvolvimento, acrescentando ainda que é preciso tentar sempre antes de cortar conteúdos: "*(...) vamos sempre tentar, portanto nunca corta... portanto é sempre para fazer e nunca para não fazer...*". O participante P3 faz referência à adaptação de temas demasiado complexos, procurando ir pelos níveis mais genéricos e, à semelhança das suas colegas, selecionar os temas com ligação mais prática à realidade atual.

A subcategoria **trabalho em equipa na elaboração das ACI** revela a existência

de relatos diversificados. Em relação ao apoio do professor de Educação Especial as participantes P1 e P4 referem que há bastante trabalho em parceria. Por outro lado, a participante P2 refere que essa colaboração depende muito da professora de EE em causa, mas que como normalmente não são da sua área (matemática), acaba por elaborar as ACI sozinha. No mesmo sentido o participante P3 refere que não sente muito apoio da EE neste âmbito e que gostava de ter mais acompanhamento. De um modo geral, este é descrito como um processo individual (“*Cada professor faz as suas*” P1; “*Cada um fica mais responsável pela sua área*” P2; “*É, cada um fica na sua casa*” P3), com exceção da participante P4 que afirma que os diferentes professores trabalham muito em conjunto: “*(...) não sei, quero dizer, é fácil... isto é como eu digo, nós trabalhamos muito em conjunto.*”. Os restantes apenas fazem referência a partilhas informais com colegas, ou partilha mais superficial nas reuniões de final de período. Por sua vez, a participante P5 defende que “*(...) quem sabe quais são os conteúdos fundamentais de cada unidade, são eles (os professores do ensino regular). Que são os da área.*”, podendo haver o contributo do professor de EE através de um trabalho articulado no reajuste dos conteúdos.

Outro interveniente relevante é o Diretor de Turma, emergindo neste sentido a subcategoria **papel do diretor de turma**. O participante P3 descreve este agente como um acompanhante e parceiro do professor de EE, cabendo-lhe a função de “*(...) gerir estas problemáticas com o acompanhamento da Professora do Ensino Especial*”, considerando ainda que “*(...) o Diretor de Turma tem ali uma situação de charneira e de mediador entre o Professor do Ensino Especial e os outros professores*”. A participante P2 refere que é com o DT que os professores partilham situações atípicas dos alunos, sendo também este que transmite informações sobre os alunos aos diferentes professores, uma vez que “*reúne regularmente com técnicos que apoiam estas crianças. Nós não.*”. A participante P4 faz referência ao contacto que este agente tem com os pais dos alunos, estando responsável por transmitir feedback dos diferentes professores aos pais e trazer informações relevantes do contexto familiar. Não surgem, no entanto, referências específicas sobre qual pode ser o papel deste agente no âmbito da definição das ACI.

Na subcategoria **monitorização das ACI** foi possível perceber que quer a P1, quer a P2, definem as ACI para todo o ano letivo. A P1 refere “*Depois depende da criança que está... De como é que ela aceita, como é que evolui. Quando vemos que ela não vai muito além, pois, temos que baixar a fasquia. Se ela vai mais longe, até se pode dar mais um bocadinho.*”, procurando realizar uma monitorização mais formal no fim de cada período. Por sua vez, a participante P4, que também define as ACI para o ano letivo, refere que por norma não

sente necessidade de as alterar no decorrer do ano, mas que existe essa possibilidade mediante a evolução do aluno, ilustrando com um exemplo:

“(...) por exemplo, esse miúdo que chegou ao final do ano e já conseguia ler, se calhar, no primeiro período eu pensei que não podia fazer perguntas de interpretação oralmente, e se calhar a meio do ano eu já lhe fazia isso e ele já não respondia oralmente, porque já entendia...”

Por outro lado, o participante P3 afirma que define as ACI por período, retirando mais domínios se perceber que o aluno não consegue alcançar os definidos. Acrescenta ainda uma ideia interessante na medida em que procura adaptar mediante o feedback de diferentes parceiros, nomeadamente o professor de Educação Especial (*“E também o que o professor do Ensino Especial nos vai dizendo, não é?”*), o aluno (*“(...) no 1º período o aluno dá-me um feedback relativamente a qual é o perfil dele...”*) e a família do aluno (*“(...) também o que o diretor de turma nos diz dos contactos com o Encarregado de Educação...o tipo de dificuldades, e aí vamos gerindo.”*).

Após conhecer os diferentes aspetos subjacentes à elaboração das ACI o objetivo passou por perceber as diferentes dimensões do processo de implementação destas adequações. Neste sentido, surge a primeira subcategoria deste âmbito, relativa às **práticas de diferenciação em turmas inclusivas**. A este nível, a participante P5 descreve que normalmente os professores do ensino regular mantêm todos os conteúdos, mas de uma forma simplificada - *“Estão lá os conteúdos na mesma, do ano de escolaridade, mas de uma forma simples de forma a que o aluno consiga”* -, referindo que a estratégia, por norma, passa por exigir pouco. Refere que as alterações são mais no tipo de avaliação do que na forma como se lecionam os conteúdos, optando por escolhas múltiplas e correspondências. Identifica ainda enquanto estratégia o recurso a imagens, a utilização de professores coadjuvantes e o sistema de pares. A participante P4 faz referência a estratégias de localização do aluno na sala de aula, recorrendo ao sistema de pares - *“(...) pô-los na frente da turma ou sozinhos para não se distraírem... ou então pôr um aluno à beira deles que lhes dê aquele suporte e diga: ‘trabalha... olha, eu passei isto... passa também’*), de valorizar a oralidade (*“pronto, valorizar muito a oralidade, porque normalmente os miúdos não gostam muito de escrever, não é?”*) e de aproveitar as suas tentativas de participação: *“(...) Aproveitar sempre quando eles querem participar.”*. Refere ainda enquanto prática que utiliza a repetição de conteúdos e ter o cuidado de confirmar se o aluno percebeu, bem como procurar mostrar-lhe que somos todos diferentes. Relativamente à participante P2, as práticas utilizadas por esta passam também por localizar o aluno na fila da frente ou junto de pares com perfil ajustado, valorizando o trabalho e a tutoria entre pares - *“(...) tento*

sempre colocar, como disse, alguém que tenha um perfil... mais pacífico, que possa... que saiba ajudar e que queira ajudar...". Refere também a gestão do nível de dificuldade das tarefas, recorrendo a exercícios que o manual apresenta para alunos com NEE, e redução do número de tarefas, bem como a monitorização mais de perto do cumprimento destas tarefas. Destaca como positivo o facto do manual da sua disciplina ter exercícios com diferentes níveis de dificuldade, pois a utilização de exercícios do manual contribui para que o aluno não se sinta diferente dos colegas. O participante P3 refere que, com frequência, o aluno trabalha individualmente dentro da sala de aula, realizando uma tarefa prática enquanto o professor gere o resto dos domínios com a turma. Estas tarefas práticas consistem, segundo relato do professor, na realização de fichas de trabalho ou de apoio que se ajuste ao perfil do aluno, apesar de afirmar que *“Às vezes não temos materiais, na altura não temos materiais para lhes dar...ou então, se damos, não há um acompanhamento efetivo dessa tarefa.”*. A nível dos recursos de aprendizagem, fez novamente referência à utilização de imagens e de PowerPoint. A participante P2 fez também referência a estas técnicas, acrescentando o recurso ao vídeo. Esta participante defende que as práticas a implementar variam de acordo com a criança, mas refere que procura selecionar os conteúdos mais práticos para os momentos em que os alunos estão em sala (nas situações em que apenas frequentam algumas aulas), apesar de considerar que isto já não é possível quando os alunos estão presentes em todas as aulas – *“Aí não, aí temos mesmo que...temos que dar a matéria para todos.”*. Refere também que procura chamar o aluno a participar, bem como limitar a sua exposição ao insucesso, fazendo ainda referência ao fornecimento de fichas adaptadas, sobretudo quando tem de avançar com a matéria para a turma: *“E os outros, olhe...até lhes podemos arranjar uma fichinhas para ir fazendo, mas pronto...”*.

No caso concreto da participante P5 emergiu ainda uma subcategoria relativa a **propostas de alterações de práticas**, onde esta realizou algumas sugestões de estratégias que na sua opinião permitiriam uma melhor implementação das ACI por parte dos professores do ensino regular. Refere, neste âmbito, a necessidade de introduzir conteúdos intermédios, de modo a que o aluno verdadeiramente faça aquisições. Considera que o professor deve monitorizar se o aluno percebeu o conteúdo e, *“Se não percebeu, ir mais atrás e então dar-lhe exercícios...os tais exercícios intermédios.”*. Destaca ainda a importância dos professores encontrarem forma de estar um pouco com o aluno, enquanto o resto da turma trabalha autonomamente, referindo neste sentido que, para turmas com menor autonomia, *“(...) o professor tem de se munir mais de exercícios...mais simples, mais complexos para o grosso da turma. Para depois estar um pouquinho com o aluno*

de educação especial...”, relembrando que as turmas estão reduzidas para permitir esta maior individualização. Por último, sugere ainda a importância de trabalhar o tema da diferença junto das turmas, de modo a promover a aceitação dos alunos com NEE: “É preciso trabalhar os alunos, é preciso trabalhar...no fundo, eles terem a noção desta diferenciação, que eles próprios são diferentes uns dos outros.”.

Foram vários os constrangimentos à implementação das ACI identificados na subcategoria **Dificuldades na implementação das ACI**. O participante P3 faz referência à dificuldade de responder ao aluno NEE e à restante turma em simultâneo:

“(...) se fazemos um trabalho mais personalizado, das duas uma: ou estamos a trabalhar com esses alunos e os outros alunos dispersam, porque esses alunos precisam de maior atenção. Mas mesmo que a gente dê (o conteúdo para todos), os outros alunos não fazem o acompanhamento, quer dizer, eles estão mais à frente e ali perde-se um bocado...quer dizer, não é gastar tempo...”.

Identifica como uma dificuldade os momentos em que não tem material para dar ao aluno, mas acrescenta que mesmo quando tem, não é possível que haja um acompanhamento efetivo das tarefas e os alunos acabam por se perder nestas sem acompanhamento próximo, pois *“(...) a questão desses alunos é que geralmente perdem-se a partir do momento em que não têm o acompanhamento de um professor do Ensino Especial.”*. Destaca ainda como obstáculo turmas agitadas ou com questões comportamentais que exigem sucessivas chamadas de atenção, afirmando que nessas situações *“(...) praticamente...eu digo por mim, o aluno é esquecido. Completamente esquecido.”*. As questões comportamentais nos alunos com NEE também pode ser uma dificuldade, pois *“Ficam agitados e a gente nem sabe como conseguir controlar aquela situação.”*. Refere que ao retirar conteúdos, no âmbito das ACI, deixamos um vazio, pelo que *“(...) era preciso o acompanhamento de outro professor ali”*, afirmando que o aluno NEE não consegue participar: *“Pois, os que têm muitas dificuldades e com outras patologias, ficam ali... Não têm participação nenhuma.”*. Quando estão a ser dados conteúdos que não fazem sentido para o aluno NEE, o participante considera que o aluno deveria ter acompanhamento individualizado em sala à parte.

Por sua vez, a participante P2 identifica como dificuldades a presença de mais do que um aluno NEE na turma, o facto do aluno NEE não receber bem a ajuda dos colegas, ter de gerir o resto da turma e não conseguir dar apoio individualizado ao aluno porque a restante turma não trabalha neste momentos. Acrescenta ainda a necessidade de cumprir os *timings*, pois refere que sabe *“(...) que não podemos deixar de fazer, porque se deixarmos de fazer vamos atrasar o trabalho para... trabalho atrasa hoje mas atrasa amanhã e atrasa nos*

dias seguintes e portanto dificulta tudo mais... e... e dificulta, a este nível dificulta”. Estas duas últimas ideias surgem também no discurso da participante P1, que refere não conseguir dar apoio individualizado porque a restante turma aproveita-se, e sentir-se condicionada pelo programa. Refere também a dificuldade de gerir os conflitos e problemas da turma, bem como quando a turma é cruel para o aluno com NEE, mas acrescenta que turmas muito boas podem também ser um obstáculo, uma vez que querem ir mais longe *“E nós temos de ir para a frente com a matéria, não podemos prejudicar esses alunos.”*. Por sua vez, a participante P4 identifica como dificuldade a existência de crianças com dificuldades, mas que não são abrangidas pela Educação Especial (não estão ao abrigo do Decreto-Lei 3/2008, de 7 de janeiro), estando esses alunos numa turma de 30. A participante P5 reconhece que este processo de implementação é muito difícil, identificando como obstáculos as problemáticas comportamentais das turmas, gozarem com o aluno com NEE durante a aula e turmas heterogéneas, com muitos alunos com dificuldades. Realça a falta de domínio de algumas bases como um impedimento à participação do aluno, uma vez que se este *“(...) não percebe uma competência que está na base da que está a ser dada...Se ele não a possui, como é que vai conseguir para o exercício em aula? Não vai poder participar. Fica parado.”*. Acrescenta ainda uma nova ideia, que passa pelos professores não os reconhecerem como seus alunos – *“(...) também temos ainda professores ‘estes não são nossos alunos, nós não estamos preparados, portanto vocês...é vosso!’”*, reforçando que *“(...) isto é um obstáculo. É impossível, com estes professores, nós termos alguma ajuda para que o aluno evolua nessas disciplinas, quando têm esses professores.”*

Conhecidas as dificuldades com que os professores se deparam na implementação das ACI em sala de aula, importava também conhecer quais são os elementos facilitadores deste processo. As referências a este aspeto levaram à emergência de fatores facilitadores a nível da turma, a nível do professor e a nível do aluno. Assim, na subcategoria **fatores facilitadores – Turma**, encontramos relatos muitas vezes focados no perfil dos colegas da turma. O participante P3 faz referência a turmas com comportamentos e atitudes adequados, considerando que, apesar de ser muito raro acontecer, isso facilita bastante o trabalho do professor com o aluno NEE, fazendo inclusive com que *“(...) se calhar nem é necessário...não é que não seja necessário: não é tão necessário o professor de Ensino Especial estar ali, porque a turma em si ajuda-nos e às vezes até ajuda o próprio aluno. E isso para mim é importante. Mas isso é uma gota no oceano.”*. A participante P5 faz referência a turmas recetivas ao aluno e sem problemas comportamentais, bem como turmas autónomas, uma vez que permitem um trabalho mais individualizado com o aluno NEE. O discurso das

participantes P1 e P2 vai no mesmo sentido, com a primeira a valorizar os colegas que apoiam o aluno NEE e a segunda a referir como positivo turmas “(...) em que há este aspeto de ajudar o outro, não é? De sentir que o outro... há colegas que podem sentir mais dificuldade aqui ou acolá e eu ajudar...”. A participante P4 destaca a importância dos alunos estarem inseridos em turmas que já o conhecem do ciclo anterior, bem como das turmas os incluírem tanto a nível do trabalho em sala, como social: “(...) estar no mesmo grupo onde estive nos anos anteriores ajuda muito... depois a inclusão nas brincadeiras, nos intervalos... mesmo a fazer trabalhos de grupo... ele sentir que pode incluir este grupo ou aquele... ser mais aceite, não é?”. Esta participante reforça ainda a importância das turmas reduzidas.

Relativamente aos **fatores facilitadores da implementação – Professor**, verifica-se uma menor congruência. O participante P3 considera que não existem propriamente características do professor que sejam facilitadoras. Por sua vez, a participante P2 refere que os professores são muito diferentes, “(...) uns são mais organizados, outros são mais lentos... outros são mais preguiçosos, outros são mais ativos... somos todos diferentes... eles vão ter professores muito diferentes.”, o que considera positivo pois contribui para “o grau de desenvolvimento do aluno, porque eu para desenvolver-me socialmente tenho que... que lidar com diferentes pessoas, porque se eu me vou habituar só a um tipo de pessoa com esta característica, o que é que eu vou desenvolver?”. A participante P4 reforça a relação professor-aluno estabelecida, pois “ter uma boa relação com o miúdo é importantíssimo”. A participante P5 retoma aqui o tema da flexibilização e da gestão pedagógica, identificando como característica facilitadora “(...) ter uma noção de que tudo pode ser flexibilizado. (...) Um professor aberto a esta diferenciação pedagógica, é um facilitador.”. Refere a importância de um professor “Que saiba que há muitos caminhos para se atingir aquelas metas...”, considerando que os que “têm mais capacidade de flexibilização, sem dúvida que são mais inclusivos.”. Destaca ainda a importância dos professores não verem a diferença como obstáculo, valorizando “Quando temos aqueles professores que, efetivamente, estão ávidos por...até por ver que este aluno consegue progredir alguma coisa...”.

Por último, nos **fatores facilitadores da implementação – Aluno NEE**, o participante P3 destaca os alunos com comportamentos mais calmos e afáveis, bem como mais recetivos, sendo esta última ideia reiterada igualmente pela participante P4, que destaca a importância do aluno ser recetivo à ajuda do professor. Finalmente, a participante P1 faz referência aos alunos serem recetivos e abertos às aprendizagens: “(...) crianças que umas são todas abertas e qualquer coisa que se lhes ensine eles deliram. Outras que, coitadinhas...”.

CAPÍTULO 4 – Síntese dos Resultados

Num olhar global sobre os dados obtidos através do discurso dos participantes é notável a presença de diferentes considerações de elevada pertinência sobre o tema aqui em estudo. Os dados permitiram, pela exploração das perceções e experiências reais dos professores, uma compreensão mais aprofundada de como se conceptualizam e operacionalizam as Adequações Curriculares Individuais, explorando ainda os fatores que contribuem para tal (e.g. perceção sobre a Gestão Curricular e a Inclusão de alunos com NEE). Importa, agora, organizar estes dados de modo a demonstrar como se integram nos objetivos do estudo em questão.

Assim, partindo dos resultados anteriormente descritos, procedeu-se à análise, discussão e síntese destes, à luz daquilo que foi possível interpretar e integrando, sempre que pertinente, com a literatura existente acerca desta temática.

Procurando facilitar a compreensão da informação recolhida e assim dar maior coerência ao discurso, a análise e discussão dos dados provenientes das entrevistas será apresentada tendo como ponto de partida cada uma das questões de investigação que compõem este estudo, já referidas anteriormente.

(i) Quais as conceções dos professores sobre a gestão curricular?

Na componente teórica do estudo ficou bastante evidente a complexidade e ambivalência que continua a existir à volta do conceito de currículo, nomeadamente na interpretação que os professores fazem do seu papel face a este e à sua gestão. Importava, assim, conhecer as conceções dos participantes do estudo em relação a este tema essencial, intrinsecamente relacionado com o objeto central do estudo.

Os relatos dos participantes demonstram alguma diversidade e ambiguidade nas dimensões que compõem a gestão curricular, o que seria expectável considerando a existência de significados distintos de currículo, que correspondem a diferentes formas de entender o desenvolvimento curricular, bem como o papel dos diferentes intervenientes educativos (Canavarro, 2003). Ainda que se verifiquem discursos distintos, podemos identificar uma tendência nas opiniões dos participantes no âmbito da gestão curricular, que revelam um foco essencialmente no cumprimento daquilo que é o *programa*. Esta ideia vai ao encontro das definições iniciais de currículo, de autores como Tyler, Good, Belth, Phenix, Taba, Jognson e D’Hainaut, que conceptualizam currículo

como um plano de estudos, um programa estruturado e organizado com base em objetivos e conteúdos e de acordo com a natureza das disciplinas, contraditória à concepção de Vieira (2005) que defende o currículo como conjunto coerente de aprendizagens, e não um conjunto de programas independentes entre si. Verifica-se um olhar para a gestão curricular enquanto necessária face a turmas com maiores dificuldades, sendo nestas situações reconhecido como necessário um papel mais ativo por parte dos professores.

Dentro desta gestão curricular verifica-se que os participantes apenas fazem menção a um dos três possíveis níveis de diferenciação considerados por Roldão (1999): consideram a necessidade de diferenciar de acordo com as turmas ou grupos de alunos para promover a aprendizagem (nível 2), mas não tomam em consideração a diferenciação das opções enquanto escola para responder ao seu público (nível 1). A diferenciação para alunos individuais (nível 3) parece estar mais diretamente associada a alunos com NEE.

Encontramos, assim, ainda alguns discursos que defendem a maior uniformização possível, constatando-se ainda a prevalência de um currículo hegemónico, pressupondo uma normalização e homogeneização da aquisição de saberes e conhecimentos como um ato coletivo. De acordo com os dados obtidos parece plausível considerar que se continua a verificar a necessidade de um currículo contra-hegemónico, não se constatando ainda um currículo que “(...) que rompa com a concepção e as práticas de um currículo hegemónico e homogéneo em que se concebe que se pode «ensinar a todos como se fossem um só».” (Afonso, 2008:159). Surgem inclusive relatos que consideram diretamente que o papel do professor deve ser tentar uniformizar. Além disso, de modo geral as opiniões que referem um papel mais ativo do professor, apenas o fazem quando consideram turmas mais *difíceis*.

Mesmo face às situações em que poderia ser importante flexibilizar o currículo, há unanimidade na consideração de que esta flexibilização é muito difícil, levantando-se inúmeros obstáculos. Estes obstáculos são tipicamente associados a fatores relacionados com a turma (e.g. número de alunos elevado, turmas conflituosas ou com problemas de comportamento), com os alunos (e.g. alunos desmotivados, falta de hábitos de estudo, com contextos familiares pouco apoiantes), ou com as pressões impostas para cumprir os programas (e.g. comparação com os colegas, momentos de avaliação externa). A literatura tem vindo a identificar a avaliação externa das escolas, focada no produto e desvalorizando os processos de uma formação global (Figueiredo, Leite & Fernandes, 2016), como um elemento impactante na gestão curricular. Esse aspeto também emergiu

no discurso dos participantes, ainda que não se tenha verificado congruência sobre o seu caráter negativo.

Constata-se, assim, que a quase totalidade dos fatores identificados como condicionantes da gestão curricular é externo ao professor. Aponta-se apenas como exceção a consideração do tempo de experiência do professor como um fator positivo. O facto das respostas utilizadas face a estes obstáculos passarem por estratégias como acelerar o ritmo, reduzir o número de tarefas ou seleccionar o nível de dificuldades desta, parecem mais formas de assegurar o *sucesso* e garantir o cumprimento do programa, do que propriamente de facilitar a gestão curricular.

Posto isto, conclui-se que, das diferentes classificações de concepções curriculares que podem ser identificadas (Kemmis, 1988, citado por Leite, 2011; Pacheco, 1996), os participantes deste estudo parecem fazer referência apenas ao *currículo formal*, não realizando uma distinção entre este e o *currículo real*, com exceção das situações em que têm de facilitar o processo para as turmas com maiores dificuldades. A concepção sócio-crítica, que implicaria a reconstrução do currículo pelos professores, através da problematização e questionamento deste, parece estar ausente, com uma concepção de currículo focada essencialmente no cumprimento das prescrições emanadas pelo poder central, associando a este o cumprimento dos programas de cada disciplina.

(ii) Quais as concepções dos professores sobre a inclusão de alunos com Incapacidade Intelectual nas salas de aula?

Numa análise do discurso dos professores sobre a Inclusão compreende-se um posicionamento maioritariamente favorável, mas com relatos muito ambivalentes e, por vezes, contraditórios à verdadeira concepção de Inclusão.

Diferentes autores (e.g. Ainscow, 2005; Ainscow & César, 2006; Forlin, 2006, citado por Freire, 2008) consideram que apesar de se verificarem nos últimos anos esforços legislativos, se mantêm algumas barreiras ao desenvolvimento de uma educação inclusiva. Um dos primeiros obstáculos que se infere dos dados obtidos é a manutenção da confusão entre os conceitos de integração e de inclusão, com exceção da professora de Educação Especial, que apresentou um maior domínio dos conceitos e, por conseguinte, um posicionamento mais específico face ao processo de inclusão. Nos restantes sujeitos, por vezes encontramos descrições de situações de integração e não de inclusão. Esta constatação vai ao encontro da consideração de que o conceito de Inclusão é pouco preciso, permitindo interpretações variadas e práticas divergentes dos princípios, sendo

ainda muito frequentemente confundido com o conceito de Integração (Freire, 2008). Uma das formas em que este aspeto emerge nos dados obtidos é pela constatação de que, com frequência, o procedimento face aos alunos com NEE é a simplificação das suas tarefas, verificando-se uma prática de facilitismo que não se revela promotora de aprendizagens e competências para o aluno com NEE.

Além deste, a literatura (e.g. Jorge, 2009; Silva, 2011; Cunha, 2010; Termentina, 2011; Coelho, 2011; Silva, 2012; Monteiro, 2012) identifica a existência de diferentes desafios ao processo de inclusão, tendo muitos deles emergido nos relatos dos participantes. Reconhecem-se desafios como os aspetos organizativos da escola, a falta de tempo para apoiar os alunos, as limitações da possibilidade de apoio da Educação Especial e os constrangimentos curriculares, surgindo este último sob a forma de “ter de cumprir o currículo”, congruente com os aspetos referentes à primeira questão de investigação. Parece poder considerar-se que os professores que apresentaram um discurso mais flexível em relação ao currículo e à gestão curricular apresentam um olhar mais positivo face à integração de alunos NEE em geral, sendo esta ideia diretamente defendida pela professora de Educação Especial.

Patente no discurso de alguns participantes está a consideração de que o processo de inclusão traz vantagens e desvantagens, destacando-se as desvantagens no âmbito de alunos com questões comportamentais. Assim, parece haver uma maior aceitação da inclusão para alunos com dificuldades de aprendizagem, como os alunos com Incapacidade Intelectual, do que com dificuldades de comportamento. Face a estes últimos, por vezes ainda veicula inclusive a ideia de ensino individualizado. Importa referir, no entanto, que a consideração das vantagens para estes alunos prende-se muitas vezes com os ganhos na dimensão social, bem como nos sentimentos de *normalização* por parte dos alunos NEE, e não com ganhos para a aprendizagem. Estes dados são congruentes com a consideração de Correia (2003) de que um número considerável de professores do ensino regular se mostra concordante com a inclusão do ponto de vista da socialização da criança com NEE e na formação de autoconceitos mais positivos, mas manifestam atitudes negativas quanto aos ganhos académicos. Os dados permitem ainda identificar vantagens para os colegas. Os discursos dos participantes parecem, assim, ir perfeitamente ao encontro do referido por Leite (2013:14):

(...) por um lado, consideram que a inclusão destes alunos é não apenas um direito a respeitar, como pode ser benéfica quer para o seu desenvolvimento social, quer para a aprendizagem dos princípios básicos de cidadania pelos outros alunos; por outro lado,

assumem as dificuldades em trabalhar com turmas muito heterogêneas e em lidar com crianças e jovens com diferenças acentuadas e/ou perturbadoras.

Os professores entrevistados referem, com frequência a dificuldade em gerir o processo de ensino-aprendizagem do aluno com NEE e da turma, revelando receio de prejudicar a restante turma. Isto leva a que, muitas vezes, se verifique uma situação de mera integração física, com o aluno presente em sala de aula, mas sem uma participação ativa nesta: fica *esquecido*.

De um modo geral todos referiram a necessidade de ajuda face ao trabalho com alunos com NEE, surgindo algumas referências sobre não se sentirem capacitados para realizar este trabalho. No entanto, e apesar da generalidade dos participantes ter referido já ter uma longa experiência com alunos com NEE, nenhum deles fez formação na área. Desta forma, parecem contar essencialmente com a aprendizagem pela experiência e com o apoio da Educação Especial. São unânimes, no entanto, na consideração de que seria muito importante ter formação, sobretudo que abordasse a dimensão mais prática do trabalho com alunos com NEE, através da discussão de casos reais e identificação de estratégias. Esta lacuna foi inclusive detetada no Relatório sobre Portugal para o Estudo sobre as políticas dos Estados-Membros relativas a crianças com deficiência, sendo considerado neste documento que uma das principais medidas a ativar deveria passar pela melhoria no âmbito da formação dos agentes educativos, com destaque para os professores do ensino regular, considerando-se aqui a necessidade de formação obrigatória, inicial e contínua (Pinto, Pinto & Teixeira, 2014).

Considerando os diferentes obstáculos identificados e a falta de preparação que sentem, é consensual que o professor de Educação Especial assume um papel indispensável no trabalho com alunos com NEE. Apesar de atualmente os nossos documentos legislativos e as boas práticas no âmbito da Educação Especial sugerirem que os professores do ensino regular são os principais agentes responsáveis pela implementação das medidas educativas dos alunos com NEE, constituindo-se como a “chave para a inclusão” (Bairrão, 1998), os dados obtidos sugerem um maior destaque do Professor de Educação Especial neste âmbito. Assim, este agente é identificado como tendo um papel não só no âmbito do apoio e trabalho em parceria com os professores do ensino regular, mas também na intervenção direta com a criança, inclusive em sala de aula. Surgem ainda relatos que consideram que a sua presença em sala de aula deveria ser permanente. Este papel de destaque surge ainda realçado na descrição do processo de

avaliação dos alunos com NEE, sendo o professor de EE encarado como aquele que tem mais conhecimentos sobre o aluno, que é mais capaz de lhe impor regras e o ensinar, sendo o único diretamente envolvido no seu processo de avaliação, cabendo-lhe depois a transmissão das informações que possui aos restantes professores e auscultar e integrar o seu parecer sobre os alunos.

Por sua vez, o papel do Professor do ensino regular é também considerado relevante, sendo considerado que este deve procurar integrar o aluno o melhor possível na sala e na turma. Este papel parece, no entanto, ser considerado secundário, ganhando preponderância sobretudo face à ausência do professor de Educação Especial. A sua participação no processo de avaliação, nomeadamente, é bastante restrita, fornecendo apenas as informações que lhes forem solicitadas pela Educação Especial.

Muitas destas considerações sobre inclusão são comuns às diferentes problemáticas de alunos com NEE, já se tendo refletido inclusive sobre a diferença face a problemas de comportamento e problemas mais exclusivos da aprendizagem. Os participantes destacaram ainda, enquanto especificidades de alunos com Incapacidade Intelectual, a necessidade de considerar as suas dificuldades de manterem a atenção-concentração, tendo de ser muitas vezes chamados a atenção, pelo que é necessário um maior cuidado para que estes alunos não fiquem com uma reduzida autoeficácia académica, sentindo-se pouco capazes por comparação aos colegas. Kauffman & Hung (2009) referem a heterogeneidade da Incapacidade Intelectual como um desafio, uma vez que dificulta a generalização sobre as suas características. Este aspeto encontra-se subjacente aos discursos dos sujeitos do estudo, com várias afirmações de que *cada caso é um caso*.

(iii) Qual o processo de conceção das ACI e os constrangimentos/dificuldades deste?

A definição das medidas educativas de que o aluno com NEE vai beneficiar é uma parte importante do seu processo de inclusão, uma vez que estas determinam os apoios e procedimentos que serão ativados no âmbito do seu processo. Segundo relato dos participantes, o processo de definição das medidas conta, enquanto papel principal, mais uma vez com a Educação Especial, mas verifica-se um papel de parceria e de opinião partilhada com os professores de educação especial. Este envolvimento de ambas as partes é encarado pela generalidade dos participantes como positivo, na medida em que serão os professores do Ensino Regular a ter de implementar as medidas definidas.

Conforme já foi visto em diferentes secções deste Estudo, a medida de ACI é frequentemente utilizada para alunos com Incapacidade Intelectual. Este facto verifica-se também no Agrupamento seleccionado para a realização do estudo. No entanto, apesar de frequente, no relato dos participantes verificaram-se opiniões contraditórias e recheadas de dúvidas e questões. Esta dificuldade na conceção de ACI é comumente identificada na literatura, com diversos estudos (e.g. Batista, 2009; Jorge, 2009; Cunha, 2010) a considerar que esta é uma das maiores dificuldades dos professores no processo de inclusão de alunos com NEE. Ao contrário do verificado no ponto anterior, em que os professores consideravam mais fácil e vantajosa a inclusão de alunos com dificuldades no domínio cognitivo do que motor, aqui emerge a noção de que delinear ACI é especialmente desafiante na vertente cognitiva quando comparada à motora.

Constata-se unanimidade entre os diferentes participantes na consideração de que se trata de uma medida importante para algumas crianças com NEE, apesar de difícil para o professor. No entanto, a maioria dos discursos sugere que se trata de uma medida importante porque alguns conteúdos que fazem parte do currículo são desnecessários ou demasiado complexos para a criança com Incapacidade Intelectual, e não para adequar a forma como lhe vai ser dado acesso a esses conteúdos. Surgem ainda relatos que relacionam as ACI com os *mínimos exigidos*.

O processo de elaboração das ACI dos participantes parece ser semelhante entre si, assumindo como ponto de partida o currículo comum e fazendo as opções que consideram mais adequadas de acordo com o aluno em causa, sendo este um processo que muitas vezes é feito por *tentativa-erro*, mediante a resposta que o aluno for dando. Distingue-se, aqui, a professora de Educação Especial que defende a necessidade de introduzir objetivos intermédios, que possibilitem um percurso por passos que levam a criança a alcançar o objetivo último. No entanto, os professores do ensino regular parecem ter alguma resistência em aceitar isto como ACI, acabando por assumir um processo sobretudo baseado na eliminação e seleção de conteúdos e objetivos. Este corresponde, se considerarmos a hierarquia de adequações proposta por Madureira e Leite (2003), ao último nível, ou seja, ao que implica um maior afastamento do currículo comum. A frequência com que estes relatos surgiram é congruente com a consideração realçada por Leite (2011) de que este último nível acaba por ser frequentemente o que corresponde à diferenciação curricular posta em prática para alunos com NEE. Difícil torna-se a distinção entre as adequações que ainda cabem neste processo e aquelas que já passam para uma lógica de CEI. Algumas opções, como o exemplo dado por uma das

participantes que durante o 5º ano apenas ensinou o aluno a ler, parecem implicar já um afastamento significativo daquilo que são as competências terminais de ciclo.

No âmbito das opções a tomar na ACI, os professores parecem privilegiar conteúdos que terão aplicabilidade e utilidade para a vida do aluno com NEE. Estas opções parecem vir, contudo, sempre acompanhadas de inseguranças e dúvidas. Uma forma de as ultrapassar estas inseguranças e dúvidas poderia passar pelo trabalho em equipa. Em relação a este, surge novamente enquanto agente privilegiado o professor de Educação Especial, com a consideração de que pode dar um importante contributo. Mas, na prática, verificam-se discursos contraditórios sobre o apoio efetivo neste processo, com alguns professores a considerarem que é muito individual e que gostariam de ser mais apoiados no âmbito deste. Por sua vez, a professora de Educação Especial defende que poderá haver um trabalho articulado no reajuste dos conteúdos, mas que quem domina os aspetos curriculares de cada área são os professores do ensino regular, cabendo-lhes o papel principal. De facto, como lembrado também por esta professora, o professor de Educação Especial apresenta uma formação especializada na área, mas não se torna especialista em todas as disciplinas que compõem a carga letiva. Esta dificuldade intensifica-se a partir do 2ºCEB, com a emergência de diferentes disciplinas segmentadas que implicam um maior domínio específico. Mais ainda os professores de Educação Especial poderão ter formações de base distintas, sendo inclusive uma possibilidade um professor com formação inicial em 1º CEB ser destacado para uma Escola Secundária. Este papel de Equipa poderia ser reforçado pela partilha e construção partilhada das ACI entre colegas (tanto dentro do mesmo departamento, como entre as diferentes áreas que têm aquele aluno). No entanto, é particularmente consensual a consideração de que tal não acontece, verificando-se sobretudo uma partilha mais superficial em momentos informais (conversas de corredor) ou nas reuniões de final de período.

Por sua vez, o Diretor de Turma surge com um papel de interlocutor privilegiado entre os diferentes contextos de vida do aluno, bem como um parceiro do professor de EE e a ponte entre este e os restantes professores. No entanto, não surgem relatos que sugiram uma participação ou envolvimento direto na elaboração das ACI dos restantes colegas.

As ACI parecem ser, apesar de algumas exceções, definidas para a totalidade do ano letivo, conforme exigido pelos processos burocráticos. No entanto, os professores consideram isso um obstáculo, uma vez que a realização de ACI adequadas implica um bom conhecimento do aluno, que por vezes só é alcançado com o tempo. Assim, é comum, segundo relato da maioria dos professores entrevistados, a necessidade de rever

as adequações delineadas num momento inicial, voltando aqui ao método já referido de *tentativa-erro*. Este destaque dado à necessidade de conhecer bem o aluno é congruente com a ideia defendida por Tomlinson (2008:18) de que “embora os professores possam saber mais acerca da matéria em questão, estão continuamente a aprender sobre o modo como os seus alunos adquirem conhecimentos”.

(iv) Qual o processo de implementação das ACI e os constrangimentos/dificuldades deste?

Ao olhar para os dados que permitiram responder à terceira questão de investigação, é possível identificar que a conceção de ACI continua imersa num mar de dúvidas e inseguranças, rodeada de desafios até para professores com muitos anos de serviço. A análise de dados que permitiu responder à quarta e última questão de investigação deixa evidente que estas dificuldades não desaparecem no momento de implementação das ACI em sala de aula, sendo muitas vezes até aumentadas.

Os relatos dos participantes parecem congruentes com a ideia patente na literatura atual de que as práticas de diferenciação em sala de aula para alunos com NEE ainda passam muito pela *simplificação* e *facilitismos*, com estratégias que passam essencialmente por uma diminuição da exigência. Bastante evidente ficou a confusão ainda existente entre ACI e Adaptações no Processo de Avaliação, sendo estas últimas com frequência identificadas como formas de implementar as ACI. Na realidade, o recurso a processos de avaliação mais simples (alterações dos enunciados para escolhas múltiplas e correspondência, reduzir o número de conteúdos alvo de avaliação, etc.) constituem-se mais como uma forma de garantir sucesso, do que com práticas diferenciadas de ensino dos conteúdos e objetivos.

Os professores entrevistados identificaram outras práticas que por norma implementam nas suas salas de aula para concretizar as ACI. Na sua maioria, as estratégias referidas vão ao encontro do já identificado noutros estudos que se ocuparam desta temática. Pode, neste âmbito, destacar-se a localização do aluno em sala de aula (mais próximo do professor para permitir monitorização; próximo de colegas com boa capacidade de concentração), a cooperação e mediação de pares, um maior incentivo à participação e feedback positivo (estar atento às suas tentativas de participação, colocar questões em que se antecipa sucesso), maior acompanhamento e atenção aos alunos com NEE, através da repetição de conteúdos e certificação de que o aluno compreendeu o que lhe foi explicado, e o recurso a um professor coadjuvante.

Apesar de nem todos os professores terem feito referência às mesmas estratégias, uma das mais frequentemente identificadas no discurso dos participantes foi a referência à diferenciação das tarefas e atividades a realizar pelo aluno com NEE, quer a nível da complexidade (tarefas mais simples), quer da quantidade (menor número de tarefas). Surgem também relatos que indicam que quando os conteúdos dados para a turma não se adequam ao aluno com NEE, este realiza por norma uma tarefa mais prática, que parece referir-se à realização de uma ficha de trabalho. Esta constatação sugere que o aluno realiza maioritariamente um trabalho individual em sala de aula, ideia contraditória à consideração de que “diferenciar não implica individualizar” o ensino (Perrenoud, 1995:29).

Alguns participantes fizeram referência à necessidade de ter materiais que garantam que o aluno não se sinta diferente dos colegas, como selecionar as tarefas do manual que sejam mais acessíveis para ele. No entanto, os dados sugerem que por vezes o aluno com NEE não é tido em conta no planeamento prévio da aula, não havendo um plano concreto, nem recursos pedagógicos previamente elaborados ou selecionados, sendo sugerido que por vezes é preciso resolver a situação um pouco *em cima do joelho*.

A literatura sugere que os professores utilizem métodos e recursos pedagógicos diversificados (e.g. Leal & Gamelas, 2015) de modo a potenciar a oportunidade dos alunos criarem significado para os conteúdos lecionados. No entanto, neste estudo surgiram referências essencialmente a métodos expositivos, identificando como recursos pedagógicos diferenciadores apenas o recurso a PowerPoint, vídeos e imagens.

Além das práticas identificadas anteriormente, a professora de Educação Especial sugere ainda que os professores do ensino regular deveriam investir na introdução de objetivos intermédios, acrescentando que deveriam também garantir a existência de momentos em que trabalham diretamente com este aluno, prestando-lhe uma atenção mais individualizada. No entanto, este tempo para dedicar ao aluno NEE é uma das principais dificuldades identificadas pelos professores, apesar da redução do número de alunos por turma. Os entrevistados referem como obstáculos à implementação de ACI a dificuldade em gerir simultaneamente o aluno com NEE e a turma, surgindo também nos seus relatos a perceção de que o tempo despendido com este aluno é sentido como falta de atenção dedicada aos outros (Silva, 2011; Cunha, 2010; Monteiro, 2012). O facto dos alunos com Incapacidade Intelectual precisarem de uma elevada monitorização e acompanhamento, mesmo na realização das tarefas adaptadas, potencia esta dificuldade identificada pelos participantes.

Um dos principais obstáculos que emergiu dos dados foram as questões comportamentais, que já tinham anteriormente sido identificadas como dificultadoras da inclusão dos alunos. Aqui surgem questões comportamentais quer dos alunos NEE, quer da turma. No caso da turma, os participantes referem que ter de gerir os conflitos e comportamentos dos restantes alunos, leva a que não consigam dedicar momentos individuais ao aluno NEE, nomeadamente porque os colegas aproveitam estes momentos para não trabalhar. Não se verificam nos relatos tentativas de soluções para esta questão, acabando por se optar por não prestar essa atenção individualizada ao aluno. Ainda no que concerne à turma, o facto de esta ser heterogénea e/ou ter um número elevado de alunos com dificuldades é também identificado como obstáculo. No entanto, o facto de uma turma ser *boa* é referido também como dificultador, pois os professores acabam por ter de avançar com o resto dos alunos. Por outro lado, parece ser valorizado pelos professores quando a turma apresenta um perfil facilitador, com comportamentos e atitudes adequados, uma postura de aceitação e de ajuda do colega com NEE e autónomas do ponto de vista do trabalho, permitindo uma atenção mais individualizada a este aluno. Os participantes referem também a importância da aceitação social, sendo comportamentos de gozo e rejeição encarados como obstáculos. Apesar de este aspeto não estar diretamente relacionado com o processo de ensino, considerando a componente emocional indissociável deste, considera-se essencial atentar a esta dimensão.

De forma mais ou menos direta, emerge também enquanto obstáculos as preocupações com os *timings* e a necessidade de cumprir os programas, considerando-se a existência de uma certa *pressão*.

A estratégia de retirar conteúdos no âmbito do delinear das ACI surge aqui como possível obstáculo, na medida em que nos momentos em que esses conteúdos estão a ser lecionados, o aluno com NEE pode ficar, segundo relato de um participante, no *vazio*.

Importa destacar as próprias atitudes dos professores face à inclusão como importante fator influenciador, sendo identificado pela professora de EE que ainda há alguns professores que não olham para os alunos NEE como seus alunos, o que leva a que não se envolvam no processo de ensino-aprendizagem deles. Neste âmbito, emerge, também, a ideia de que professores com mais capacidade de flexibilização, nomeadamente a nível da gestão curricular, e que não olham para a diferença como um obstáculos são um importante fator facilitador.

Dado o elevado número de obstáculos, verificam-se ainda relatos que consideram que o professor de Educação Especial deveria retirar o aluno para apoio individualizado

em alguns momentos da aula, ou estar sempre dentro de sala de aula. Esta visão afasta-se largamente daquelas que parecem ser as orientações para o futuro da escola inclusiva, patentes no Relatório de Progresso do Grupo de Trabalho criado pelo Despacho nº 7617/2016 de 8 de junho.

Mais ainda, algumas das práticas descritas, bem como a falta de capacidade para resolver os obstáculos identificados, sugerem que em muitos momentos os alunos com NEE ainda experienciam um processo de integração, e não de inclusão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluída a realização deste estudo, importa agora sintetizar as principais conclusões e reflexões que este permitiu desenvolver. De um modo geral, verificou-se que as Adequações Curriculares Individuais se constituem como uma medida com elevado potencial e pertinência para a inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais, nomeadamente para situações de Incapacidade Intelectual, mas que na prática está revestida de dificuldades e incongruências. Estas dificuldades parecem estar presentes desde a compreensão do significado de ACI, passando pela sua conceção e, finalmente, a sua implementação em sala de aula.

Pensar em Inclusão implica ir muito além da dimensão social ou da simplificação ou redução de exigência para os alunos com NEE. Uma verdadeira inclusão deve significar que são criados os meios e estratégias para que também a criança com Incapacidade Intelectual tenha acesso aos conteúdos, conhecimentos e competências que fazem parte do ano escolar que frequenta. No entanto, essa não é a realidade para algumas crianças com NEE, verificando-se essencialmente uma cultura de facilitismo, reduzindo a exigência para que alcancem sucesso, mas correndo o risco deste sucesso não vir acompanhado de aprendizagens e competências que são tarefa da escola promover. Apesar da veracidade de todos os obstáculos identificados, que de facto tornam esta uma medida de difícil conceção e implementação, na realidade se ela existe e é selecionada enquanto medida educativa a aplicar para determinado aluno, então têm de ser criadas e asseguradas as condições para que seja eficaz.

O facto de ser tão frequente, segundo os dados obtidos neste estudo e a partir da revisão bibliográfica realizada, os professores considerarem que as ACI para alunos com Incapacidade Intelectual têm de passar por retirar um número elevado de conteúdos, levanta também uma outra reflexão: será esta a medida mais indicada para estes alunos? No entanto, uma vez que a medida que se poderia constituir como *opção seguinte* é muitas vezes considerada como demasiado diferenciadora – o Currículo Específico Individual -, pode refletir-se sobre a necessidade de uma outra resposta, que fosse intermédia entre as ACI e o CEI e pudesse responder a esta parcela de alunos que se encontram nas ditas *áreas cinzentas*.

O estudo deixou bastante clara a importância de formação no âmbito das NEE. Apesar dos professores reconhecerem a importância desta, importaria arranjar formas de

os motivar a efetivamente frequentarem formações, encontrando respostas que vão ao encontro daquelas que são as suas reais necessidades, evitando o caráter demasiado teórico-conceitual que eles identificam nas ofertas existentes. No âmbito desta formação, considera-se que seria importante incluir a clarificação das diferentes medidas educativas existentes e de que forma estas devem ser colocadas em prática, com destaque para as ACI devido às dúvidas que a envolvem. Tratando-se de um universo muito diversificado e complexo, pode defender-se que esta formação deveria ocorrer numa lógica longitudinal e contínua. Ações de curta duração e restritas no tempo podem ser um importante fator de sensibilização, mas podem não ser suficientes para gerar mudanças efetivas na prática. Para efeitos desta formação a longo prazo, considera-se que os Departamentos de Educação Especial e os Serviços de Psicologia poderiam assumir um importante papel, concretizando a sua função de consultoria e trabalho colaborativo com a classe docente.

Enquanto psicóloga de um contexto escolar a realização deste estudo foi de extrema importância para a prática diária, fazendo emergir reflexões que poderão ser generalizáveis para a prática de outros profissionais da área da Educação. Uma vez que uma das funções do Serviço de Psicologia é prestar serviços de consultoria aos professores no âmbito das Necessidades Educativas Especiais, é crucial conhecer as dificuldades com que estes agentes lidam diariamente. Este estudo permitiu a aquisição de uma maior consciência sobre estas dificuldades e os desafios que surgem em sala de aula. Contribuiu ainda para uma maior capacidade de reflexão conjunta com os professores sobre estes desafios, de modo a encontrar soluções e respostas conjuntas. As respostas, para funcionarem, não devem ser vistas como impostas externamente, mas sim definidas conjuntamente, com base na análise real das dificuldades. De qualquer forma, conhecer uma maior diversidade de estratégias é uma enorme mais-valia, uma vez que o estudo deixou clara a necessidade sentida pelos professores de lhes serem transmitidas estratégias práticas e concretas para implementarem em sala de aula. Considera-se, no entanto, também necessário sensibilizá-los para a realidade de que não existem *receitas* certas e infalíveis, devendo cada caso ser olhado de forma individual e analisando também a sua conjuntura, inclusive no que diz respeito às características da turma e do próprio professor. Refletindo ainda acerca da prática da psicologia escolar, o estudo permitiu também uma maior consciência da necessidade de clarificar alguns conceitos associados à temática das NEE (integração *versus* inclusão, papel dos diferentes intervenientes, ...), dado verificar-se que ainda existe muita confusão entre estes, o que acaba por ter elevado impacto nas práticas.

O presente estudo permitiu explorar um pouco da realidade dos professores do 2ºCEB na conceção e implementação de ACI para alunos do I.I., mas seria de grande importância explorar e analisar um conjunto mais diversificado de participantes e contextos. Nesta maior exploração, considera-se que seria muito interessante a oportunidade não só de explorar estas práticas através do discurso dos participantes, mas acrescentar ainda uma componente de observação destas em contexto real. Outro aspeto relevante passaria por ouvir também os alunos com NEE. Ainda no âmbito desta maior exploração, outra variável a analisar poderia ser qual a influência dos anos de serviço dos participantes nas suas conceções sobre a Educação Especial e as Necessidades Educativas Especiais. Poderia acrescentar dados pertinentes ter acesso às perspetivas de professores com carreiras mais recentes, de modo a perceber a existência ou não de diferenças a este nível.

Retomando aquela que se constitui como questão de partida para este estudo - Como se concebem e implementam as Adequações Curriculares Individuais para alunos com Incapacidade Intelectual no 2º CEB? -, considera-se ter obtido dados que permitiram uma análise e reflexão muito profícua sobre o tema. Importa, no entanto, referir que quanto mais conhecimento e exploração se faz dos temas do Currículo e das NEE, mais claro fica que as inquietações de hoje, quando *resolvidas*, darão lugar a novas inquietações, tratando-se de um tema que tem tanto de complexo e desafiante, quanto de fascinante.

O presente estudo leva a refletir sobre a necessidade de preparar os profissionais do terreno para a implementação eficaz das medidas que são definidas na vertente teórica e legislativa. Avizinham-se alterações nas legislações referentes à escola que, no papel, parecem promissoras e condizentes com uma educação integral e inclusiva. No entanto, de que vale gerar alterações políticas, lançar novas leis, se não preparamos efetivamente as pessoas que as terão de implementar? A medida das Adequações Curriculares Individuais é um exemplo perfeito desta falta de concordância entre o objetivo da medida e a sua real implementação. Esta poderia ser uma importante medida para garantir a equidade da educação para todos, mas a forma como tem sido posta em prática levanta muitas questões sobre a sua eficiência.

Em jeito de conclusão, importa acrescentar que, ao analisar os dados, nomeadamente no que diz respeito às práticas a implementar na sala de aula, pode refletir-se sobre o facto de muitas destas práticas, provavelmente, nem deverem ser consideradas como específicas ou exclusivas para alunos com NEE: se tivéssemos salas de aulas que

aprendessem a trabalhar e a valorizar as diferenças e idiossincrasias de cada um, salas verdadeiramente inclusivas, encontraríamos escolas capazes de responder a todos os seus alunos. Parte do trabalho para promover escolas e salas de aula mais adequadas a alunos com NEE passa por melhorar os métodos, recursos e estratégias utilizados no processo de ensino-aprendizagem em geral, pois só assim conseguiremos chegar ao ideal da escola verdadeiramente inclusiva: uma escola que é efetivamente para TODOS. Há mais de cem anos, Almada Negreiros escreveu: “Quando eu nasci, todos os tratados que visavam salvar o mundo já estavam escritos. Só faltava uma coisa: salvar o mundo.” Aproveitando a adaptação a esta frase outrora feita por José Pacheco, identifico-me com a consideração que quanto mais profundamente me envolvo na educação, percebo que todos os tratados que visavam salvar a escola já estavam escritos... só falta salvar a escola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AAIDD (2012). American Association on intellectual and developmental disabilities. Consultado em 26/12/2016. Disponível em <http://www.aidd.org>
- Afonso, C. (2005). “Inclusão e mercado de trabalho – Papel da escola na transição para a vida adulta de alunos com NEE”. *Saber (e) Educar*, 10, 53-66.
- Afonso, C. (2007). *Reflexões sobre a surdez – A Educação de surdos*. Vila Nova de Gaia: Edições Gailivro
- Afonso, C. (2008). “Formação de professores para a educação bilingue da surdez”. *Saber (e) Educar*, 13, 59-169.
- Almeida, A.M.C. & Rodrigues, D. (2006). A percepção dos professores do 1º C.E.B. e educadores de infância sobre valores inclusivos e as suas práticas. In D. Rodrigues (Org.). *Investigação em Educação*.
- Almeida, L. S., & Freire, T. (2003). *Metodologia da investigação em psicologia e educação*. Braga: Psiquilíbrios.
- Albarello, L., Maroy, C., Ruquoy, D., Digneffe, F., Hiernaux, J.P. & Saint-Georges, P. (1997). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Inclusiva* (vol.1, pp. 17-43). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- André, M. (2008). A Pedagogia das Diferenças. In M. André (Eds). *Pedagogia das diferenças na sala de aula* (9th ed). São Paulo: Papyrus Editora.
- Antunes, N. (2012). *Mal-entendidos*. Lisboa: Verso Kapa.
- American Psychiatry Association (2014). *Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais - DSM-5* (5ª ed.). Lisboa: Climepsi Editores.
- Associação Síndrome de Angelman. A Escola inclusiva e os alunos com deficiência intelectual. Consultado em 27/12/2016. Disponível em <http://angelman.org.br/a-escola-inclusiva-e-os-alunos-com-deficiencia-intelectual/>
- Bairrão, J., Felgueiras, I., Fontes, P., Pereira, F. & Vilhena, C. (1998). *Os alunos com necessidades Educativas Especiais: Subsídios para o Sistema de Educação*. Conselho Nacional de Educação.
- Balsa, A., Cid, M. & Grácio, L. (2012). A importância do papel do Director de Turma enquanto gestor de currículo. *Revista Temas e Problemas*, 9.

- Bandari, S. (2016). Intellectual Disability. Disponível em <http://www.webmd.com/parenting/baby/intellectual-disability-mental-retardation#1>. Consultado em 31/01/2017
- Baptista, I. (1998). *Ética e Educação – Estatuto Ético da Relação Educativa*. Porto: Universidade Portucalense Infante D. Henrique.
- Barbosa, J. (2007). *Problemas Mentais: Identificação e Intervenção Educativa*. Vila Nova de Gaia: Instituto Piaget.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bartolotta, T. E. & Shulman, B. B. (2010). Child Development. In B. B. Shulman & N. C. Capone (Eds.), *Language Development: Foundations, Processes, and Clinical Applications* (pp. 35-53). Sudbury, Massachusetts: Jones and Bartlett Publishers.
- Batista, A. I. (2009). Educação Inclusiva: Necessidades de Formação de Professores do 1º ciclo do Ensino Básico em Meio Rural (dissertação de Mestrado não publicada). Escola Superior de Educação, Lisboa.
- Bautista, R. (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro.
- Bolívar, A., Galego, M. J., León, M. J. & Pérez, P. (2005) Políticas educativas de reforma e identidades profissionais: el caso de la educación secundaria en España. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 13(45), 1-53.
- Canavarro, A. P. (2003). Práticas de ensino da matemática: duas professoras, dois currículos (Tese de Doutoramento não publicada). Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Castanheira, M. L. (2007). *Aprendizagem contextualizada: Discurso e inclusão na sala de aula*. Rio de Janeiro: Autêntica Editora.
- Coelho, A. I. (2011). A inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no 2º ciclo do ensino básico: o papel da EVT. (Dissertação de mestrado não publicada). Escola Superior de Educação, Lisboa.
- Coll, C. (2004). *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação escolar*. Porto Alegre: Artmed.
- Coll, C., Marchesi, J. & Palacios, Á. (2004). *Desenvolvimento psicológico e educação: Transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais*. Porto Alegre: Artmed.
- Connell, W. R. (1999) *Escuelas y justicia social*. Madrid: Ediciones Morato.
- Constituição da República Portuguesa – VII Revisão Constitucional (2005). Assembleia da República.

- Correia, L.M. (2003). *Educação Especial e Inclusão*. Porto: Porto Editora.
- Costa, A. M. B. (2000). *Currículos Funcionais – Manual para formação de docentes*. Ministério da Educação, Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Cunha, C. (2010). *O Currículo e as Necessidades Educativas Especiais – Práticas de Adequação Curricular no terceiro ciclo* (dissertação de Mestrado não publicada). Escola Superior de Educação, Lisboa.
- Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de janeiro. Diário da República nº 4 – I Série. Lisboa: Ministério da Educação.
- Decreto-Lei 17/2016, de 4 abril. Diário da República nº65 - I Série. — N.º 65 — 4 de abril de 2016. Lisboa: Ministério da Educação.
- Decreto-Lei nº 281/2009 de 6 de outubro. Diário da República nº 193 – I Série. Lisboa: Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social, da Saúde e da Educação.
- Denzin, N.K., & Lincoln, Y.S. (2000). *Handbook of qualitative research* (2nd ed.). London: Sage Publications.
- Despacho nº 17169/2011, de 23 de dezembro. Diário da República nº 245 - II Série. Lisboa: Ministério da Educação.
- Direção Geral de Educação (2017). Matriz curricular do 2ºCiclo. Consultado em 09/04/2017. Disponível em <http://www.dge.mec.pt/matriz-curricular-do-2o-ciclo>.
- Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (2011). *Educação Inclusiva e Educação Especial – Indicadores-chave para o desenvolvimento das escolas: um guia para directores*. Estoril: Editora Cercica.
- Estrela, M. T. (2007). Um olhar sobre a investigação educacional a partir dos anos 60. In A. Estrela (Eds.). *Investigação em Educação. Teorias e Práticas (1960-2005)* (pp. 13-41). Lisboa: Educa.
- Estrela, M.T., Madureira, I. & Leite, T. (1999). Processos de Identificação de Necessidades – um contributo. *Revista Educação*, VIII(1), 29-47.
- Faria, M. (2015). *A transição para a vida pós-escolar dos alunos com Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais (DID) numa escolaridade de 12 anos* (Dissertação de Mestrado não publicada). Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Fernando Pessoa. Porto.
- Fernandes, P. (2011). *O Currículo do Ensino Básico em Portugal: Políticas, Perspetivas e Desafios. Coleção Educação e Formação*. Porto: Porto Editora.
- Ferreira, A. M. (2014). *O processo de envelhecimento numa população adulta com défice intelectual e desenvolvimental, DID: “perfil de funcionalidade”* (Dissertação de

- Mestrado não publicada). Faculdade de Ciências Médicas, Universidade Nova de Lisboa. Lisboa.
- Figueiredo, C., Leite, C. & Fernandes, P. (2016). O desenvolvimento do currículo no contexto de uma avaliação de escolas centrada nos resultados: que implicações? *Currículo sem Fronteiras*, 16(3), 646-664.
- Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa: Monitor
- Florian, L. (2003). Prácticas Inclusivas. Que prácticas son inclusivas, por qué y como? In C. Tilstone, L. Florian & R. Rose (Eds.). *Promocion y desarrollo de prácticas educativas inclusivas*, (pp 43-58). Madrid: Editorial EOS.
- Formosinho, J. (1997). A complexidade da escola de massas e a Especialização dos professores. *Saber (e) Educar*, 2, 7-20.
- Fortin, M. F. (2003). *Processo de Investigação: da concepção à realização* (3rd ed). Lisboa: Lusociência.
- Freire, S. (2008). Um Olhar sobre a Inclusão. *Revista da Educação*, XVI(1), 5-20.
- Freitas, C. V. (2000). O currículo em debate: Positivismo: Pósmodernismo. Teoria - prática. *Revista de Educação*, 9(1), 39-50.
- Garghetti, F. C., Medeiros, J. G., Nuernberg, A. H. (2013). Breve história da deficiência intelectual. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, 10, 101-116.
- Gesser, V. (2002). A evolução histórica do currículo: dos primórdios à atualidade. *Revista Contrapontos*, 2(1), 69-81.
- Glat, R. & Oliveira, E. (2007). *Adaptação Curricular*.
- Harrell, M. C. & Bradley, M. A. (2009). *Data Collection Methods: Semi-Structured Interviews and Focus Groups*. EUA: National Defense Research Institute.
- Holsti, O. R. (1969). *Content analysis for the Social sciences and humanities*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Jorge, C. (2009). A Gestão do Currículo nos Cursos de Educação e Formação que integram alunos com Necessidades Educativas Especiais (dissertação de Mestrado não publicada). Escola Superior de Educação, Lisboa.
- Kauffman, J. M. & Hunt, L. (2009). Special education for intellectual disability: current trends and perspectives. *Current Opinion in Psychiatry*, 22, 452-456. DOI:10.1097/YCO.0b013e32832eb5c3.
- Lei nº 46/86, de 14 de outubro. Lei de Bases do Sistema Educativo. Diário da República nº 237 – I Série. Lisboa: Assembleia da República.
- Leite, C. (2003). *Para uma Escola Curricularmente Inteligente*. Porto: Edições Asa

- Leite, C. (2006). Políticas de currículo em Portugal e (im)possibilidades da escola se assumir como uma instituição curricularmente inteligente.
- Leal, T. & Gamelas A. M. (2015). *Pensar a diversidade para proporcionar a participação de todos. Convenção Multidisciplinar de Educação – Perspetivas sobre a Educação Especial*, Porto.
- Leite, T. S. (2011). *Currículo e Necessidades Educadas Especiais*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Leite, T. S. (2013). Adequações curriculares: perspetivas e práticas de planeamento e intervenção. *Da investigação às práticas, III(I)*, 30 – 52.
- Lima, P. A. (2006). *Educação Inclusiva e igualdade social*. São Paulo: Avercampo.
- Machado, F. A. & Gonçalves, M. F. M. (1991). *Currículo e Desenvolvimento Curricular - Problemas e Perspetivas*. Porto: Edições Asa.
- Madureira, I. & Leite, T. (2000). Diferenciação Pedagógica: Preocupações e Dificuldades dos Professores. In: A. Estrela & J. Ferreira (Eds.) *Diversidade e Diferenciação em Pedagogia*. Actas do IX Colóquio da AFIRSE/AIPELF. Lisboa: FPCE.
- Maria, U. E. (2013). Teachers' perception, knowledge and behaviour in inclusive education. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 84, 1237-1241. Doi: 10.1016/j.sbspro.2013.06.736
- Maroy, C. (1997). A análise qualitativa de entrevistas. In L. Albarello, F. Digneffe, J.P. Hiernaux, C. Maroy, D. Ruquoy & P. Saint-Georges (Eds.), *Práticas e Métodos de Investigação em ciências sociais* (pp. 117-155). Lisboa: Gradiva.
- Marques, R. (2000). In M. C. Roldão & R. Marques (Eds.). *Inovação, currículo e formação*. Porto: Porto Editora
- Martins, G. O. (Cord) (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação.
- McCamoon, B. (n.d.). Semi-Structured interviews. *Design Research Techniques*. Consultado em 11/05/2017. Disponível em <http://designresearchtechniques.com/casestudies/semi-structured-interviews/>
- Mertens, D. M. & McLaughlin, J. A. (2004). *Research and evaluation methods in Special Educations*. California: Corwin Press, Inc.
- Morse, J. (1994). Designing funded qualitative research. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 220-235). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Pacheco, J. (1996). *Currículo: teoria e práxis*. Porto: Porto Editora

- Pacheco, J. (2001). *Currículo: teoria e práxis*. Porto: Porto Editora
- Pacheco, J. (2005). *Estudos Curriculares - Para a compreensão crítica da educação*. Porto: Porto Editora.
- Pereira, F. (Cord) (2008). *Educação Especial: Manual de apoio à prática*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular e Direcção de Serviços da Educação Especial e do Apoio Sócio-Educativo
- Perrenoud, P. (1995). *Pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso*. RS: Artmed.
- Pinto, P. C., Pinto, T. J. & Teixeira, D. (2014). Relatório sobre Portugal para o Estudo sobre as políticas dos Estados-Membros relativas a crianças com deficiência
- Quiroga, M. A. (1989). Deficiência Mental. In J. Mayor (Org.). *Manual de Educación Especial*. Madrid: Anaya.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (2005). *Manual de investigação em ciências sociais (4th ed.)*. Lisboa: Gradiva.
- Reis & Ross, (n.d.). A inclusão do aluno com deficiência intelectual no Ensino Regular.
- Ritchie, J. & Lewis, J. (2003). *Qualitative research practice: A guide for social science students and researchers*. London: SAGE Publications.
- Rocha, A. N. (2014) – Currículo escolar: Uma visão histórica da evolução do conceito de Currículo Escolar. Consultado em 30/03/2017, disponível em <http://www.webartigos.com/storage/app/uploads/public/588/4ce/3de/5884ce3de2028697612464.pdf>
- Rodrigues, D. (2000). O paradigma da educação inclusiva: reflexões sobre uma agenda possível. *Inclusão, 1*, 7-13.
- Rodríguez, V. (2007). “Los cambios políticos en educación y el fracasso escolar desde la óptica de la comprensividad”. *Revista Digital de Creación Literaria y Humanidades, VI.(52)*, 8- 16.
- Roldão, M. C. (1995). *O Director de Turma e a Gestão Curricular*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Roldão, M. C. (1999). *Os professores e a gestão do currículo*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (1999). *Gestão Curricular: fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Roldão, M. C. (2005). *Formação e práticas de gestão curricular. Crenças e equívocos*. Porto: Asa Edições.
- Sacristán, J. (2013). *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Porto Alegre: Penso

- Sanches, I. & Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*, 8, 63-83.
- Santos, S. (2010). A DID (Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental) na Actualidade *Educação Inclusiva*, 1(2), II-XVI.
- Santos, S. & Morato, P. (2012). Acertando o passo! Falar de deficiência mental é um erro: deve falar-se de Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental (DID). Por quê? *Revista Brasileira Educação Especial*, 18(1), 3-16.
- Serra, H. (2009). Educação Especial, Estigma ou Diferença? *Revista Saber & Educar - Cadernos de Estudo*, 14, 1-5.
- Shulman, L. & Shulman, J. (2004). How the teachers learn: a shifting perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(2), 257-271.
- Silva, C., Gobbi, B., & Simão, A. (2005). O uso da análise de conteúdo como uma ferramenta para a pesquisa qualitativa: descrição e aplicação do método. *Organizações Rurais & Agroindustriais*, 7(1), 70-81.
- Silva, M. D., Ribeiro, C. & Carvalho, A. (2013). Atitudes e Práticas dos Professores Face à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 47(I), 53-73.
- Silva, M. & Coelho, F. (2014). Da deficiência mental à dificuldade intelectual e desenvolvimental. *Revista Lusófona de Educação*, 28, 163-180
- Silva, N. & Dessen, M. (2001). Deficiência Mental e família: Implicações para o Desenvolvimento da Criança. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 17(2), 133-141.
- Simon, J. (2000). *A Integração Escolar das Crianças Deficientes* (2nd ed). Lisboa: Edições ASA.
- Stainback, W., & S. Stainback. (1990). *Support Networks for Inclusive Schooling: Interdependent Integrated Education*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Teixeira, E. (2003). A análise de dados na pesquisa científica: importância e desafios em estudos organizacionais. *Desenvolvimento em Questão*, 1(2), 177-201.
- Tomlison, C. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade. Ensino de Alunos em Turmas com Diferentes Níveis de Capacidades*. Porto: Porto Editora.
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais*. Conferência Mundial de Educação Especial. Salamanca, Espanha.

- Vieira, M. (2005). A Gestão Flexível do Currículo e a inovação: Um olhar construído a partir dos balanços das escolas. In C. Leite (Ed.), *Mudanças Curriculares em Portugal: Transição para o século XXI* (pp. 149-170). Porto: Porto Editora.
- Young, M. (2011). O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. *Revista Brasileira de Educação*, 16(48), 609-623.