

Introdução

Este Projecto está inserido no âmbito do Mestrado em Necessidades Educativas Especiais, na área de especialização em Cognição e Motricidade.

Tivemos como objectivo estudar a Diferenciação Pedagógica, em sala de aula, com alunos com NEE, a forma como os docentes inseridos no grupo de estudo aplicam a teoria da gestão flexível do currículo, as formas que assume a prática da diferenciação pedagógica, os factores que favorecem essa aplicação e os eventuais obstáculos que podem obstar à implementação daquelas práticas.

O nosso interesse advém da nossa própria motivação profissional, bem como do facto de se tratar de uma área que nos interessa explorar, dado sermos nós próprios docentes de alunos com NEE.

Estamos empenhados em compreender como os professores do ensino regular desenvolvem as práticas pedagógicas diferenciadas em relação a estes alunos, não tentando quantificar a sua eficácia, empenhamento ou motivação, mas apenas, da forma o mais clara possível, tentar obter uma imagem clara e realista da prática, tal como é implementada.

Sabemos que o estudo dos significados e motivações subjacentes à diferenciação pedagógica, abre um enorme campo curricular, onde a escola, bem como todos os que nela participam devem ter um papel activo na busca de identidade própria. Aqui, destaca-se a função dos docentes como intervenientes directos na modelação e conceptualização do currículo, contextualizado e parametrizado segundo a população discente a quem se dirige.

O conhecimento sociocultural do ambiente escolar obriga à adopção de intervenções diferenciadas no currículo; aqui, a função principal do professor é, por um lado, cumprir um papel socializador; por outro, desempenhar a sua função académica.

A escola está hoje aberta a todos, mas confronta-se com múltiplas diversidades, as quais representam um dos seus principais desafios; são vários os factores que contribuíram para tal facto, sendo o primeiro deles a universalização da educação escolar. Exige-se às escolas que atendam de forma inclusiva todos e cada um que a elas chegam.

O sistema educativo é gerido segundo políticas traçadas tendo em mente a educação regular, simultaneamente enquadradas por políticas promotoras de inclusão. É neste contexto que, reconhecer ou não reconhecer a diferença, pode resultar em respostas efectivamente diferentes. Reconhecer a diferença pode ter implicações negativas e riscos associados ao estigma; a recusa em identificar a diferença pode originar a desvalorização e a rejeição, ou mesmo a recusa de oportunidades.

De acordo com Esteves (1995) em educação, dilemas em torno da diferença são evidentes na implementação das medidas educativas decorrentes de diplomas legais. Por um lado, os professores esperam encontrar uma forma comum de ensinar a todos e ao mesmo tempo de responder às necessidades individuais; por outro, os professores questionam-se sobre a forma como organizar grupos de alunos onde todos aprendam de acordo com o seu máximo potencial. Interrogam-se como desdobrar os recursos de forma equitativa, forma essa que respeite as diferenças e as necessidades individuais.

A questão central coloca o ênfase no atendimento à diversidade dos alunos com base na autonomia curricular e na responsabilização dos agentes educativos, inseridos no meio escolar local. Subjacente a esta ideia está a defesa da gestão curricular, que permite a configuração do currículo de forma adequada à especificidade da população escolar, proporcionando desta forma uma formação de maior qualidade, onde a acção educativa incorpore a realidade existente nas escolas.

No contexto das necessidades dos alunos a nível de escola e particularmente no âmbito da turma, os princípios da diferenciação pedagógica sugerem que devia ser possível criar salas de aula nas quais a realidade da diversidade entre alunos poderia ser tratada ao mesmo tempo da realidade curricular.

A diferenciação curricular levada a cabo pela escola e pelos professores, deve apoiar-se em conhecimentos científicos adequados para, partindo do nível em que o aluno está, poder orientar adequadamente e com sucesso a construção diferenciada da sua aprendizagem.

No primeiro capítulo abordamos os temas da Integração, da Inclusão, os contributos da legislação portuguesa e a dualidade Escola/Educação Inclusivas, nas

suas diversas vertentes; equipa multidisciplinar, formação especializada de professores e parceria com as famílias.

No segundo capítulo, definimos os conceitos de NEE, de diferenciação pedagógica e referimos práticas de diferenciação pedagógica.

O terceiro capítulo, versa a flexibilidade e diversidade de currículos.

Na segunda parte apresentamos o estudo empírico, sendo no capítulo IV feita a contextualização, a apresentação das questões orientadoras do estudo, abordada a metodologia utilizada bem como os procedimentos metodológicos efectuados, os instrumentos utilizados na recolha de dados de informação e é feita a análise e discussão dos resultados e por último a conclusão.

PARTE I
ENQUADRAMENTO TEÓRICO

I – DA INTEGRAÇÃO À INCLUSÃO

1.1 – Da Integração à Inclusão

O conceito de integração surgiu nos meados dos anos 50, em muitos países, estando directamente relacionado com a segregação de crianças com deficiência em escolas especiais. Foi um movimento que se deu numa época de agitação social e de luta por direitos da justiça e igualdade. A integração procurava incorporar na educação geral (física e socialmente) as crianças com deficiência num sistema segregado, paralelo, totalmente diferente. Foi um conceito promovido pela Educação Especial, sendo este muito mais restrito que o de Inclusão, pois não integra o aluno academicamente, fá-lo física e socialmente. Em Portugal, em 1974, começa o desenvolvimento da integração de alunos com deficiência nas escolas de ensino regular e desenvolvem-se as associações de pais, que levaram à criação de escolas cooperativas.

Durante a década de 90 é publicado em Portugal o Decreto-Lei nº 319/91 de 23 de Agosto e dá-se o início de uma nova perspectiva para o apoio dos alunos com deficiência, surge com este normativo o Plano Educativo Individual. Com a Declaração de Salamanca (1994) reafirma-se o direito à educação de todos os indivíduos, tal como está escrito na Declaração Universal dos Direitos do Homem, de 1948.

Em 1990 renova-se a garantia dada pela Comunidade Mundial, na Conferência Mundial de Jomtien, sobre a Educação para Todos, de assegurar esse direito independentemente das diferenças individuais.

Relembrem-se as diversas declarações das Nações Unidas que culminaram em 1993 nas Normas das Nações Unidas sobre igualdade de oportunidades para pessoas com deficiência, as quais permitem aos Estados assegurar a educação das pessoas com deficiência. De acordo com a Declaration of Rights of Disabled People (1975) todos os indivíduos, qualquer que seja a sua origem, natureza e gravidade das suas deficiências, têm os mesmos direitos que os seus concidadãos da mesma idade.

Num contexto educacional, segundo Warwick (2001) esses direitos significam que as crianças e os jovens com NEE, têm o direito de ser incluídas na educação regular. As Nações Unidas reconhecem este facto referindo "Todas as escolas

deveriam reconhecer e dar resposta às diferentes necessidades dos seus alunos e proporcionarem um continuum de apoios e serviços que respondam a estas necessidades” (The United National Declaration, 1975).

No final do século XX, princípio do século XXI, surge o conceito de inclusão, bastante mais amplo que o conceito de integração, pois pressupõe para além da integração física, a participação de uma “verdadeira” igualdade de oportunidades, em que todos os alunos aprendem juntos, sempre que possível, independentemente, das suas dificuldades ou diferenças, transformando a diversidade, num factor de enriquecimento e num motor de desenvolvimento, Costa (1997).

O conceito de escola inclusiva está fortemente associado à Declaração de Salamanca (1994). Segundo Silva (2009) a aceitação e a valorização da diversidade, a cooperação entre diferentes e a aprendizagem da multiplicidade, passam a ser os valores que norteiam a inclusão social, entendida como o processo pelo qual a sociedade se adapta de forma a poder incluir todos num paradigma de igualdade de oportunidades.

A Declaração de Salamanca adoptou a designação de NEE e passou a defender o direito de todos os alunos a uma educação na escola regular, passando a abranger todas as crianças e jovens cujas necessidades envolvam deficiência ou dificuldade de aprendizagem. Esta declaração, na opinião de Silva (2009) contribuiu de forma decisiva para a educação de todos os alunos em termos das suas potencialidades e capacidades, em que, currículos, estratégias pedagógicas e recursos adequados, cooperação entre docentes e uma organização escolar facilitadora são condições fundamentais a ter em conta.

A inclusão implica o desenvolvimento de um sentido de comunidade, onde, em apoio mútuo, se fomenta o sucesso escolar de todos os alunos. Isto é, reconhece-se que uma abordagem inclusiva implica uma mudança paradigmática, no sentido de transferir a responsabilidade das dificuldades e necessidades especiais, da esfera do aluno para a esfera da escola. Nesta perspectiva, Thomazet (2009) refere que a dificuldade e a deficiência são função do ambiente social e físico.

Nesta fase, a relevância dada à modalidade de atendimento não é só em termos de um conjunto de apoios a nível educacional, mas destaca-se a importância da permanência do aluno na classe regular. Só a título excepcional é que os serviços

educacionais devem ser prestados fora da sala de aula regular. Destaca-se, ainda, a existência de uma educação apropriada, não só no que concerne a respeito das características e necessidades dos alunos, mas também se devem considerar as características e as necessidades dos contextos onde interagem. De acordo com Correia (2001) entende-se por serviços adequados um conjunto de serviços de apoios especializados que pretendem maximizar o potencial do aluno.

Referindo-se concretamente a Portugal, Silva (2009) considera que, do ponto de vista legislativo, se têm criado condições para que todos os alunos, mesmo os que têm problemáticas mais complexas possam frequentar a escola regular.

É com a publicação do Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro, que se assume como aspecto estruturante da qualidade educativa “a promoção de uma escola democrática e inclusiva, orientada para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens”. Considera-se, ainda, que “a educação inclusiva visa a equidade educativa”, assumindo-se que esta se consegue pela “garantia de igualdade, quer no acesso quer nos resultados”. Para concretizar tais intentos, o referido diploma legal determina que tanto o sistema como as práticas educativas devem assegurar a gestão da diversidade, com recurso a diferentes tipos de estratégias de forma a responder às necessidades educativas dos alunos. Nesta ordem de ideias, subentende-se que a escola inclusiva requer individualização e personalização das estratégias educativas, com o objectivo de conduzir os alunos ao sucesso educativo.

Tendo por objectivo a promoção de competências universais que permitam a autonomia e o acesso à plena cidadania por parte de todos, o Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro, define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo visando a criação de condições para a adequação do processo educativo às NEE dos alunos com limitações significativas ao nível da actividade e da participação em um ou vários domínios da vida (art. 1º, Cap. I).

Este normativo introduz alterações significativas na responsabilização da escola. Na perspectiva de Bénard da Costa (1999) a escola inclusiva, enquanto espaço onde se promove o direito de todas as crianças independentemente dos problemas ou deficiência que possuam, frequentar as escolas da sua área – nas mesmas escolas para onde iriam se não tivessem qualquer problema ou deficiência – e o consequente

direito de viverem com a sua família, participarem na sua comunidade e de conviverem com os seus vizinhos.

1.2 – Contributo da Legislação Portuguesa

A partir de 1986, com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, começam a verificar-se alterações profundas na concepção da educação integrada, sendo um dos seus objectivos “assegurar às crianças com necessidades educativas especiais, designadamente as deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades” (Artigo 7º).

Também com a Lei de Bases do Sistema Educativo, criam-se as Equipas de Ensino Especial, consideradas como serviço de educação especial a nível local. Com estas mudanças, dá-se o início a uma caminhada legislativa, que irá chegar a um normativo muito importante, o Decreto-Lei 319/91, de 23 de Agosto.

Este decreto vem preconizar a substituição da classificação em diferentes categorias, baseada em decisões de foro médico, pelo conceito de alunos com NEE, baseado em critérios pedagógicos. O respectivo decreto, deu também às escolas suporte legal, para a organização do apoio às crianças com NEE.

Foram introduzidos novos princípios e conceitos no que concerne a práticas educativas e experiências de integração. Este decreto regulamenta o direito a uma educação gratuita, igual e de qualidade para todos os alunos com NEE, estabelecendo a individualização de intervenções educativas através de Planos Educativos Individuais e de Programas Educativos, com o objectivo de responder às necessidades educativas desses alunos. Introduz ainda, o conceito de meio menos restrito possível, que segundo Correia (2003), se traduz na premissa de que a criança com NEE e o seu afastamento dos ambientes educacionais regulares deve ocorrer somente quando a natureza ou a gravidade do problema o exija.

O Decreto-Lei 319/91 assumiu um carácter mediador nos modelos de atendimento às crianças com NEE, sugerindo que os serviços prestados a estas crianças fossem, sempre que possível, em escolas de ensino regular.

A crescente responsabilização da escola regular, pelos problemas dos alunos com deficiência ou com dificuldades de aprendizagem; a abertura da escola a alunos com NEE, numa perspectiva de escola para todos; um mais explícito reconhecimento do

papel dos pais na orientação educativa dos seus filhos; consagrou um conjunto de medidas, cuja aplicação teve como objectivo conduzir à implementação de um modelo de escola inclusiva e uma planificação e intervenção elaboradas com rigor e num sistema de articulação entre todos os intervenientes no processo educativo.

Com vista à gestão e organização dos serviços de apoio educativo/educação especial ao nível dos Agrupamentos de Escolas, é publicado o Decreto-Lei nº 20/2006, de 31 de Janeiro, iniciando-se uma reforma educativa no âmbito da educação especial. Na sequência da publicação deste normativo, que regulamentou a criação de um quadro de educação especial, em Agrupamentos de Escola, assistimos à revogação do Despacho Conjunto nº 105/1997 de 30 de Maio, que definia um regime aplicável à prestação de serviços de apoio educativo por docentes com formação especializada.

Releva-se aqui o facto positivo da regulamentação dos grupos de recrutamento de educação especial – 910; 920 e 930 – problemas cognitivos e motores; problemas de comunicação e linguagem e surdez moderada/severa/profunda; e cegueira/baixa visão, respectivamente.

Mais recentemente, com a publicação do Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro, foram introduzidas mudanças significativas no apoio a prestar aos alunos com NEE, pelas escolas do ensino regular, ficámos perante um novo enquadramento legislativo para a educação especial, em que transformações obsoletas se estão a operar no âmbito dos apoios especializados a prestar nos diferentes ciclos de ensino, bem como nos sectores público, privado e cooperativo.

Este diploma gerou alguma controvérsia por parte de alguns investigadores, por limitar o público-alvo de apoios especializados e defender um modelo de avaliação das NEE por referência à Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, (CIF).

Este Decreto-Lei, abrange quatro eixos que reestruturam todo o quadro de implementação da educação especial. São eles:

- Escola/Agrupamento - O Órgão de Gestão assume todas as funções inerentes à organização dos serviços de educação especial e dos alunos com NEE.
- Possibilidade dos Agrupamentos de Escolas poderem de acordo com o seu Projecto Educativo, formar Escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos, para a educação de alunos cegos e com baixa visão, unidades de ensino estruturado

para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo e unidades de ensino especializado para a educação de alunos com multi-deficiência e surdo cegueira congénita.

- População alvo - O referido Decreto circunscreve a população alvo, da educação especial a alunos com limitações significativas ao nível da actividade e participação decorrentes de alterações nas funções e estruturas do corpo.

- Medidas educativas:

- 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.

- Processo de avaliação/intervenção - formaliza o processo de referenciação/avaliação e intervenção através da CIF. O Programa Educativo Individual (PEI) prevê a introdução do Plano Individual de Transição (PIT) a partir dos doze anos/3º ciclo, o que não existia na legislação anterior.

- A Coordenação do Programa Educativo Individual passa a ser da responsabilidade do professor titular de turma/director de turma. Até aqui, esta função era da inteira responsabilidade do professor de educação especial.

O diploma nº 3/2008 introduz alterações significativas na responsabilização da escola e do professor do ensino regular na inclusão dos alunos com NEE. Este normativo introduz nos apoios especializados aos alunos com NEE uma premissa importante que estava omissa no Decreto-Lei nº 319/91, a definição clara da responsabilidade do professor do ensino regular no processo ensino aprendizagem do aluno com NEE. O diploma circunscreve igualmente, de forma evidente, a área de intervenção do professor de educação especial.

Durante a vigência do Decreto-Lei nº 319/91, o professor de educação especial era, na prática, responsável por todo o processo de inclusão do aluno com NEE. A publicação do Decreto-Lei nº 3/2008 promove alterações nas práticas, ao definir que, por exemplo, a coordenação do PEI passa a ser da responsabilidade do director de

turma nos ciclos onde se regista a pluridocência, ou do professor titular de turma no caso do 1º ciclo (Artigo 11º, ponto 19), contando naturalmente com a colaboração do professor de educação especial. O apoio pedagógico personalizado é, em inúmeras situações atribuído ao professor do ensino regular (Artigo 17º, ponto 2), ficando a cargo do professor de educação especial (Artigo 17º, ponto 3), o desenvolvimento de competências específicas.

1.3 – Escola Inclusiva e Educação Inclusiva

Nas sociedades actuais e nos últimos anos, parece haver um consenso em relação a uma progressiva sensibilização, face ao movimento para uma Escola Inclusiva. No relatório para a UNESCO da Comissão Internacional, em 1996, já se reforçava o apelo para o respeito pela diversidade e pela especificidade dos indivíduos. Segundo Delors (2005) constitui de facto um princípio fundamental que deve levar à exclusão de qualquer forma de ensino standardizado.

Neste contexto, e ainda de acordo com Delors (2005) a definição de uma educação adaptada aos diferentes grupos minoritários, surge como uma prioridade. Como afirma Costa (2000) as tendências actuais em matéria de princípios, políticas e práticas educativas, vão claramente no sentido da promoção da escola para todos, no sentido da promoção da escola inclusiva.

Com o aparecimento do documento que estabeleceu o enquadramento legal do sistema educativo português, a Lei de Bases do Sistema Educativo (1986) estabeleceu-se uma concepção clara da Educação e da Escola, tornando-se imperativo desenvolver uma política educativa que promova uma educação inclusiva, isto é, uma educação que reconheça o direito de todos os alunos aprenderem juntos, independentemente das dificuldades e diferenças que apresentam. Actualmente, o direito à educação, o desenvolvimento da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade, garantindo o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolar, continuam a ser os grandes objectivos do sistema educativo, passados quase 30 anos após a Lei de Bases do Sistema Educativo.

Para além do âmbito restrito da educação especial, a educação inclusiva passa, de acordo com Gaspar (2009) a ser o princípio orientador de políticas e estratégias que visam eliminar os obstáculos que se colocam no acesso à escola de todos os alunos, e

nela encontrem as condições adequadas para realizar o seu processo de aprendizagem.

Os tempos actuais são marcados por uma crescente defesa da escola inclusiva, cujo propósito se enuncia por uma rigorosa salvaguarda de igualdade de oportunidades educativas e, sempre que possível, essa educação deve ser realizada em tempos e espaços comuns, para toda e qualquer criança, independentemente das suas capacidades e limitações. Trata-se de uma finalidade ideológica que indicia o esforço de tentar responder à diversidade, através de uma educação de qualidade para todo e qualquer aluno e que vai consolidar o ideal da inclusão.

Ainscow (1995) refere a necessidade de seis condições, para uma escola se movimentar no sentido da inclusão:

- Uma liderança eficaz do órgão da Direcção da escola, capaz de dar resposta às necessidades de todos os alunos;
- Professores sensibilizados e apostados em ajudar todas as crianças a aprender;
- A certeza de que todos os alunos podem ter sucesso;
- Recursos para apoiar os elementos da equipa de trabalho;
- Capacidade para proporcionar uma variedade de oportunidades a todas as crianças;
- Procedimentos sistemáticos para controlar e avaliar a evolução do processo de inclusão.

Verifica-se assim que a escola inclusiva implica novas competências e novas atitudes dos profissionais que nela trabalham, sendo necessário haver mudanças conceptuais e estruturais, na forma como as escolas se habituaram a responder à diversidade. Na escola inclusiva, é importante que a criança se sinta acolhida e segura, para que de facto, se possa entregar à descoberta e participação nas actividades pedagógicas.

Segundo Correia (2003) o conceito de educação inclusiva tem vindo a ser alterado ao longo dos tempos. Actualmente, baseia-se no processo de educação dos alunos com NEE. Destacam-se os seguintes princípios enunciados pelo autor:

- Todos os alunos têm direito a ser educados em ambientes inclusivos, independentemente da sua raça, sexo, idade, capacidades de aprendizagem, etnia, cultura, religião;

- Todos os alunos são capazes de aprender e de contribuir para a sociedade onde estão inseridos;
- Todos os alunos devem ter oportunidades iguais de acesso a serviços de apoio especializados.
- Todos os alunos devem ter a oportunidade de trabalhar em grupo e de participar em actividades extra-escolares;
- Todos os alunos devem ser ensinados a apreciar as diversidades e similaridades do ser humano.

Na perspectiva de Costa (1999) para se poder clarificar o conceito de inclusão é importante compará-lo com o conceito de integração. Assim, para esta autora a Integração é um processo através do qual as crianças consideradas especiais são apoiadas individualmente, de forma a poderem participar no programa vigente e inalterado da escola. Esta perspectiva é centrada no aluno e nas capacidades do mesmo. Em relação ao conceito de inclusão, a autora refere que inclusão é o empenhamento da escola em receber todas as crianças, reestruturando-se de forma a poder dar resposta adequada à diversidade dos alunos. Esta perspectiva é centrada no currículo e na intervenção pedagógica ajustada às capacidades de todos os alunos.

Na Escola Inclusiva, reconhecendo-se a diversidade de alunos pelas várias características que apresentam, é necessário desenvolver métodos e instrumentos de forma a dar resposta a todos os alunos. Segundo Ainscow (2006) a diversidade de NEE existentes nas escolas exigem às escolas uma adaptação constante e sistemática de forma a dar resposta a todos os alunos. O modo como o aluno aprende passa a ser o objectivo principal da procura de estratégias pedagógicas. A avaliação centra-se nos processos de aprendizagem, o apoio é dado ao professor, levando à criação de parcerias pedagógicas/cooperação dentro da sala de aula. Este passa a ser o cenário de intervenção pedagógica apostando-se na resolução cooperativa de problemas e na negociação de competências. Reconhece-se a diferença como um aspecto enriquecedor do acto educativo.

Marchesi (2001) sublinha a dificuldade em evoluir para uma perspectiva de Escola Inclusiva sem que todos os professores desenvolvam competências suficientes e diferenciadoras para ensinar todos os alunos. Para este autor, a forma de os professores melhorarem as atitudes e expectativas face a alunos com NEE, é

desenvolverem conhecimentos sobre a diversidade do desenvolvimento humano e sobre as práticas de diferenciação pedagógica.

No que diz respeito ao redimensionar o papel do professor, Marchesi (2001) afirma ser importante implementar o trabalho de equipa e de parceria pedagógica. Por fim, no contexto correspondente ao redimensionar o currículo e estratégias educativas, este autor considera que importa fundamentalmente salvaguardar estratégias de intervenção em sala de aula.

De acordo com a teoria Escola Inclusiva e do Projecto da Escola Inclusiva colocar o currículo ao serviço dos alunos, apostando na flexibilização do mesmo é promover um ensino diferenciado, incrementando a aprendizagem cooperativa.

A Escola Inclusiva terá de se adaptar e responder às necessidades e ritmos de aprendizagens dos seus alunos, assumindo a heterogeneidade das características dos alunos como factor enriquecedor da escola, contribuindo para o desenvolvimento harmonioso de uma comunidade escolar, onde as capacidades de cada aluno se usam para a promoção do sucesso (Correia, 2001).

A Escola Inclusiva terá de aceitar que podem existir outras práticas de ensino, aprendizagem e avaliação, que reforçam a inclusão, melhorando os resultados da aprendizagem e reduzindo as desigualdades.

Citando Marchesi (2001) o avanço das Escolas Inclusivas pressupõe, “Simultaneamente uma transformação de cultura das escolas, implicando uma mudança em direcção a uma cultura educativa em que se valorize a igualdade entre todos os alunos no processo de aprendizagem. Uma mudança que aumente a colaboração entre os professores, e que defenda a flexibilidade organizacional e a busca conjunta de soluções para os problemas que se colocam aos alunos”.

Actualmente falar em Educação Inclusiva, é falar de um novo paradigma em termos de educação, de uma nova concepção de Escola, onde a igualdade de oportunidades, a equidade educativa, a diversidade cultural, a cultura de cooperação e de entreajuda estão subjacentes a todas as práticas da Escola.

Costa, Leitão, Morgado e Rodrigues (2006) consideram que os desafios que a educação inclusiva coloca, reforça a acção das escolas regulares e das respectivas equipas, apontando para a existência de um único sistema educativo e não para uma dualidade de sistemas - regular e especial. Os autores acentuam a necessidade de

actualização da formação de todos os professores, de forma a lidarem com a diferença na sala de aula e na escola, visando uma orientação educativa flexível, centrada nas escolas e coordenada por princípios de política educativa claramente estabelecidos, contribuindo para uma melhoria das respostas educativas a todos os alunos, incluindo os que se encontram em situações de maior vulnerabilidade.

Para além de todas as razões a nível ético, social, económico, cultural e religioso, a educação inclusiva, é, antes de mais, uma questão básica de direitos humanos.

Na opinião de Hegarty (1994) educação inclusiva significa o desenvolvimento de uma educação apropriada e de elevada qualidade para alunos com NEE na escola regular.

Segundo Bérnard da Costa (2006) a definição de inclusão é abrangente e complexa, mas assenta sempre sobre um outro modo de perspectivar a educação, sobre as diferenças entre o que existe e o que poderá vir a tornar-se realidade. Pode ser vista como o empenhamento em reestruturar o programa de escola adaptando-o à diversidade dos alunos, centrado numa nova perspectiva de NEE, contrapondo integração e inclusão precisamente no facto de se deslocar o objecto de intervenção, do aluno para a o currículo e para a escola.

Para Rodrigues (2006) a educação inclusiva assenta em três pilares; rejeição da exclusão, educação conjunta de todos os alunos e eliminação de barreiras à aprendizagem.

Hegarty (2006) sustenta que promover a inclusão através da educação básica para todos é o cumprimento de um direito inalienável da pessoa humana e um investimento no desenvolvimento social e económico.

Se considerarmos que os alunos são os intervenientes principais da educação, existe a necessidade de reestruturar as escolas para que estejam à altura de satisfazer as necessidades de todos eles. Desta forma torna-se urgente a construção de uma escola que reconheça a diferença e que encare a diversidade como um factor de enriquecimento e desenvolvimento. Perrenoud (2000) afirma que a educação inclusiva é um desafio que envolve a escola numa inevitável transformação organizacional e pedagógica no sentido de uma maior abertura à comunidade e apelando à mudança de atitudes de toda a comunidade educativa.

Rodrigues (2000) adopta o conceito de educação inclusiva e não escola inclusiva,

com o argumento de se tratar de uma concepção que respeita todo o sistema de ensino, reconhecendo indivíduos e grupos concretos, baseando-se na diferenciação curricular e num currículo em construção.

Fala-se então, não apenas numa escola inclusiva mas de uma educação, em si, inclusiva. Segundo a perspectiva de Lopes (2007) uma escola inclusiva é uma escola que promove uma educação sustentada na perspectiva da inclusão. Quando nos referimos à escola inclusiva situamo-nos na escola enquanto organização que envolve práticas que promovam uma educação inclusiva.

Segundo Cortesão (2001) mais do que aceitar a diversidade na escola, o desafio desta concepção de escola é o de construir uma alternativa à escola tradicional, uma escola que não tente ensinar a vários indivíduos como se fossem só um, como um olhar daltónico sobre todos os alunos, que não perceba a diversidade que representa.

De acordo com Lima e Rodrigues (2007) a escola deve também procurar reconhecer os diversos estilos de aprendizagem garantindo um nível de educação de qualidade, através da flexibilização curricular e de uma adequada apropriação de estratégias pedagógicas e recursos. Contudo, a educação inclusiva não pretende que a educação baixe o seu nível e passe a ser um conjunto de facilidades que não exigem um verdadeiro e determinado empenho do aluno na aprendizagem.

Para Rodrigues (2000) a educação não é eliminar barreiras à aprendizagem, é o processo de acompanhar o aluno quando for preciso para ele poder ultrapassar as barreiras que a aprendizagem lhe coloca. Correia (2001) afirma que com este paradigma de educação, propõe-se que a escola não só se abra às diferenças, mas que as respeite e as valorize.

Consideramos pertinente fazer referência aos princípios essenciais para a concretização da educação inclusiva referidos por Porter (1997).

- Formação e actualização: a formação dos professores de apoio e dos professores do ensino regular deverá ser permanente para que exista actualização de conhecimento de competências;
- Equipas de resolução de problemas: estas equipas são um instrumento valioso que contribuirá para resolver problemas centrados na escola, permitindo a todos os professores o acesso ao acompanhamento directo, prático e positivo;
- Currículo Inclusivo: deverá existir um currículo comum que garanta um ensino com

níveis diversificados e dê aos alunos oportunidades de se envolverem, de forma positiva, nas actividades da turma. O currículo deverá basear-se em actividades que permitam que os alunos aprendam fazendo, facilitando a colaboração entre alunos e professores de forma a conseguir-se uma aprendizagem significativa, para cada aluno;

- Ensino com níveis diversificados: possibilitando ao professor a preparação de medidas de ensino com base na diversificação, com a finalidade de responder às necessidades de todos os alunos.

Contudo, pensamos que é muito importante reflectir sobre a forma como a escola interage com a diferença. Na escola tradicional, a diferença era remetida para as escolas especiais. A escola integrativa procurou responder à diferença desde que esta fosse comprovada por um parecer médico ou psicológico, ou seja, desde que essa diferença fosse uma diferença. De acordo com Rodrigues (2004) a escola inclusiva procura responder, de forma correcta e com muita qualidade, não só à diferença, mas a todas as formas de diferença dos alunos. Desta forma, a educação inclusiva recusa a segregação e pretende que a escola não seja só universal no acesso, mas também no sucesso.

No nosso entender, a inclusão apresenta inúmeros benefícios, sendo que o resultado parece bastante positivo para os diversos intervenientes neste processo, nomeadamente, as crianças com NEE e as crianças normais e suas respectivas famílias. Wolery e Wibers (2007) apresentam um conjunto de benefícios da inclusão que passamos a apresentar:

Quadro Nº 1: Benefícios da Inclusão (Brandão, 2007)

Benefícios para:	Benefícios
Crianças com deficiência	<ul style="list-style-type: none"> - São poupadas ao efeito da educação segregada, incluindo os efeitos negativos da categorização, bem como das atitudes negativas, promovidas pela falta de contacto com crianças ditas normais; - Têm modelos que lhes permitem observar e aprender novas competências e/ou aprender através da imitação, como e quando utilizar as competências que já possuem; - Têm oportunidade de estarem com crianças com idades similares, as quais podem interagir de modo espontâneo e assim aprender novas competências sociais ou comunicativas; -Têm a possibilidade de vivenciar experiências de vida realísticas, que as preparam para a vida na comunidade; - Têm possibilidade de desenvolverem amizade com crianças, com desenvolvimento dito normal.
Crianças com desenvolvimento dito normal	<ul style="list-style-type: none"> -Têm oportunidade para desenvolverem perspectivas mais realistas e adequadas sobre indivíduos com deficiência; - Têm oportunidade para desenvolverem atitudes positivas face a outros; - Têm oportunidade para aprender e por em prática comportamentos altruístas; - Têm oportunidade de observar modelos de indivíduos que, apesar das dificuldades, conseguem ter sucesso em determinados domínios.
Comunidade	<ul style="list-style-type: none"> -Pode manter os seus recursos habituais no âmbito da educação da primeira infância, limitando a necessidade de programas segregados e especializados; - Pode manter os seus recursos educacionais se as crianças com deficiências estão integradas no Pré-escolar continuam no ensino regular por oposição às colocações no ensino especial, nos seguintes ciclos de ensino.
Famílias de crianças com deficiências	<ul style="list-style-type: none"> - Podem aprender acerca do desenvolvimento dito normal; - Podem sentir-se menos isoladas da restante comunidade; <p>Podem desenvolver relações com famílias de crianças com desenvolvimento dito normal, as quais lhe podem prestar apoio significativo.</p>
Famílias de crianças com desenvolvimento dito normal	<ul style="list-style-type: none"> - Podem desenvolver relações com famílias que têm crianças com deficiências e assim apoiá-las, contribuindo também do ponto de vista comunitário, nomeadamente em relação às chamadas redes sociais; - Terão oportunidades de ensinar aos seus filhos o que são diferenças individuais e como aceitar os indivíduos que são diferentes.

1.3.1. Equipa Multidisciplinar

O Relatório Warnock (1978) preconizava já uma abordagem flexível, baseada nas necessidades educativas da criança, com ênfase no tipo e no grau de problemas de aprendizagem ao nível psicopedagógico e não ao nível clínico. Nesta perspectiva, as crianças, sempre que possível, deveriam ser educadas em escolas regulares, havendo por isso necessidade de uma maior coordenação entre serviços de saúde, de educação e serviço social, uma maior participação por parte dos pais. É considerada necessária a formação de profissionais como psicólogos e outros técnicos, para a constituição de equipas multidisciplinares.

De acordo com Zurro, Ferrox e Bas (1991) uma equipa multidisciplinar pode ser definida como um grupo de indivíduos com contributos distintos, com uma metodologia partilhada face a um objectivo comum, em que cada membro da equipa assume claramente as suas próprias funções, assim como os interesses comuns, e todos os membros partilham as suas responsabilidades e os seus resultados.

Dentro desta perspectiva, concebemos a equipa multidisciplinar constituída por diversos profissionais de diversas áreas e da qual, de acordo com Lorenzini (1992) fazem parte o professor, o fisioterapeuta, o psicólogo, o terapeuta ocupacional, o terapeuta da fala, o médico, o assistente social, com um objectivo comum, cada um dentro da sua área procurando contribuir para a resolução das necessidades de cada aluno. Quando falamos em equipa multidisciplinar não podemos deixar de falar em interdisciplinaridade. Segundo Severino (1989) a interdisciplinaridade implica no plano prático operacional em que se estabelece, mecanismos próprios e estratégias efectivas de um diálogo solidário no trabalho científico, tanto na prática do ensino, como na prática de prestação de serviços.

A interdisciplinaridade é fundamentada num regime de cooperação, possibilitando o diálogo entre as diversas áreas, o que leva a uma interacção, condição indispensável para que esse trabalho em equipa seja deveras efectivo.

É importante e necessário que todos os profissionais tenham capacidade de trabalhar em conjunto, sem anular o seu saber individual perante o saber colectivo. Na prática, a interdisciplinaridade cria estratégias enriquecedoras para a acção profissional produzindo competências que dificilmente qualquer profissional as teria

individualmente. Ninguém nasce competente, esta competência adquire-se através da procura do saber, conhecendo novas teorias e técnicas colocando-as em prática com empenhamento, compromisso e responsabilidade junto do trabalho a realizar.

A questão do saber está relacionada com o nosso quotidiano, que nos leva à procura de novos conhecimentos e a repensar as nossas atitudes como profissionais. De acordo com Severino (1989) o saber, enquanto prática simbolizadora dos homens, só será autenticamente saber quando se der a interdisciplinaridade. Na actuação profissional, em equipa, é muito importante ter-se consciência de que não estamos sozinhos no mundo, é necessário a convivência entre os profissionais, na partilha de decisões, em que cada membro tem a sua função, que em grupo resulta num trabalho eficiente.

O trabalho multidisciplinar implica responsabilidade e respeito pelos colegas, porque cada profissional efectua o seu trabalho voltado para o grupo de forma que a equipa cresça, principalmente, na qualidade dos serviços efectuados e prestados. A equipa deve ser exemplificada como um corpo, onde todos os membros devem funcionar integrados para que se obtenha um bom funcionamento do todo.

De acordo com Garcia (1994) mais do que participar em actividades de inovação e mudança, é necessário encontrar sentidos através de entendimentos e vontades. É o reencontro com o sentido de pertença quando ganha vulto a pergunta “quem sou eu?”. Mais do que ser professor, médico, psicólogo, assistente social ou terapeuta, é decisiva a atribuição de significados que cada um coloca na sua participação no processo educativo.

A discussão em equipa entre os vários elementos que a constituem é extremamente importante, justamente pelas várias visões, para que se possa ver o aluno na sua plenitude e definir de forma precisa os rumos educacionais e clínicos do aluno. Pertencer a uma equipa multidisciplinar, obriga a que cada profissional reveja a sua história, o seu percurso e perspectivas, no espaço e no tempo, com o intuito de mobilizar conhecimentos adquiridos e redireccioná-los de forma integrada e articulada para o seu trabalho.

Nóvoa e Finger (1988) referem que é uma espécie de balanço de vida, um processo que implica a reconstrução retrospectiva da sua trajectória de vida partilhada e confrontada com outros profissionais. Estamos assim na presença de um novo

paradigma de formação-acção que necessita de solidariedade entre os diferentes profissionais que constituem as equipas multidisciplinares. Sabemos ainda, que cada área do conhecimento humano tem as suas especificidades e o grande obstáculo é cada profissional sair da sua individualidade para partilhar com os seus pares os conhecimentos adquiridos em busca de um consenso entre os diversos saberes, em torno de um objectivo comum.

As equipas multidisciplinares podem ser um meio de produção de novas visões para o trabalho educativo, tanto no ensino regular como nas escolas de educação especial. O trabalho em equipa oferece oportunidades de produção de conhecimentos, através de troca de opiniões, permitindo relacionar este conhecimento com a acção, obtendo-se um avanço neste processo, o qual se assume como condição indispensável para a elaboração de propostas de intervenção dos profissionais da política educativa.

A multidisciplinaridade surge da necessidade de uma acção integrada dos vários profissionais de educação especial, na construção de melhor qualidade perante situações complexas que encontramos no sistema educativo actual.

No âmbito da nova Lei Orgânica da Educação, o Despacho Interno nº 4/2008, de 6 de Junho, atribui à equipa multidisciplinar para o sucesso educativo as seguintes competências:

- Acompanhar e propor medidas e orientações, em termos organizativos pedagógicos e didácticos, promotoras da inclusão e sucesso educativo dos alunos com NEE na educação pré-escolar e escolar na modalidade de educação especial nos ensinos público, particular, cooperativo e solidário, designadamente actividades de complemento e acompanhamento pedagógico;
- Acompanhar modalidades de intervenção precoce dirigidas a crianças com deficiência;
- Recolher e tratar a informação relevante respeitante à educação especial para efeitos de regulação e de monitorização das respostas educativas;
- Monitorizar a organização e funcionamento da educação especial;
- Promover a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, assim como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação e o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a

vida profissional e para uma transição da escola para o emprego de crianças e jovens com NEE de carácter permanente;

- Promover ofertas educativas diversificadas;
- Acompanhar o desenvolvimento de experiências inovadoras (Percurso Curriculares Alternativos);
- Acompanhar, em termos técnicos e pedagógicos, os Percursos Curriculares Alternativos (Despacho normativo nº 1/2006);
- Acompanhar o processo da Reforma/Revisão Curricular, de modo a poder detectar eventuais dificuldades e encontrar as soluções de apoio às escolas (Despacho normativo nº 50/2005);
- Gerir a rede de docentes dos grupos de recrutamento 910, 920 e 930;
- Gerir a rede de técnicos especialistas de apoio às ofertas educativas especializadas;
- Gerir a rede de técnicos especializados em psicologia;
- Analisar as candidaturas a subsídio de educação especial;
- Analisar os processos de alunos candidatos ao acesso a instituições de educação especial;

De acordo com Correia (2000) é importante reconhecer as interacções com os vários elementos da equipa multidisciplinar na avaliação da criança e planificação da intervenção para a satisfação das suas necessidades educativas. É a partir de um processo sistematizado e exaustivo de recolha de informação, por cada um dos elementos que constituem a equipa, e do cruzamento e discussão dos dados obtidos que se planificam intervenções eficazes.

Pais e professores devem trabalhar em conjunto para ultrapassarem as dificuldades e resolverem os problemas, contribuindo para a construção de uma escola capaz de satisfazer as necessidades e interesses dos seus alunos e da comunidade envolvente. A família tem um papel preponderante na cooperação a prestar à escola, na medida em que, é no seio familiar que há um conhecimento mais profundo da criança, e onde as interacções se iniciam e são mais intensas, quer ao nível da socialização, quer ao nível afectivo. Segundo Bautista (1997) uma família efectivamente equilibrada, poderá transmitir o conhecimento que possui sobre a criança, iniciando as etapas educativas, que requerem uma relação e colaboração directas entre o grupo familiar e os diferentes profissionais implicados no processo

educativo. Para Wang (1998) o papel das famílias é um factor de extrema importância no desenvolvimento do processo escolar dos respectivos educandos. Se aquelas estiverem vocacionadas para desenvolver junto das escolas, uma participação activa e esclarecida, então prestarão um apoio insubstituível para a optimização do percurso educativo dos alunos.

1.3.2. Formação Especializada de Professores em Necessidades Educativas Especiais

Qualquer formação tem como ponto de partida a necessidade de mudança, e de acordo com Nóvoa (1992) a formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola e por isso deve ser encarada como um processo permanente, integrado no dia-a-dia dos professores e da escola. Neste processo de mudança o professor sofre um desenvolvimento contínuo e desenrola-se durante toda a vida profissional e, não apenas, no processo de formação inicial.

Hoje em dia, quando falamos em formação, pensamos de imediato em currículo, perfil, competências, percursos efectuados. Nos tempos que correm, dadas as rápidas e significativas transformações que atravessamos é fundamental investir e reflectir sobre a nossa experiência.

Os professores têm como função e dever educar. Deverão assegurar uma educação na sua plenitude, proporcionando um desenvolvimento saudável de competências específicas com o objectivo de alcançar o sucesso em todo o processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com Cró (1998) o papel do professor é definido como aquele que, com todo o seu empenho, toda a sua vontade, toda a sua arte e toda a sua competência, trabalha na realização de um projecto educativo com ajuda daqueles que também estão implicados, aproveitando os recursos materiais, tecnológicos e humanos susceptíveis de tornar o processo pedagógico mais eficaz e optimizador.

As mudanças rápidas verificadas em todo o sistema de ensino-aprendizagem e as transformações sociais levaram os professores a sentirem necessidade de procurar formação adequada. Qualquer formação tem como consequência uma aprendizagem que gera uma mudança que posteriormente se reflecte sobre a prática, isto é, toda e

qualquer formação provoca nos professores o sentido da mudança de atitudes e da aquisição de competências técnicas e pedagógicas.

Para Cró (1998) a respectiva formação deverá contemplar a interiorização de conhecimentos científicos indispensáveis, quer sobre os modelos educativos, quer quanto aos conteúdos, quer quanto às diversas linguagens incluindo a tecnologia. O importante é que o professor consiga encontrar as técnicas adequadas e diversificadas que lhe permita planificar todo o desenvolvimento dos temas a ensinar, de prever os resultados em termos de objectivos comportamentais e de fomentar as mudanças desejadas.

Contudo, o processo ensino-aprendizagem é um processo bastante abrangente e complexo, que implica o conhecimento e o funcionamento de mecanismos e estratégias adequadas, para tal, é fundamental formar adequadamente os professores. Segundo Correia (2003) é necessário preparar convenientemente os profissionais para estas novas funções e responsabilidades.

A formação especializada de docentes deverá ser encarada como uma iniciação activa perante o conhecimento e deverá ser entendida como uma inovação. Segundo Cró (1998) tem como objectivo primordial, facilitar ao professor a tomada de consciência perante o seu valor profissional, assim como o de lhe oferecer as ferramentas de acção.

Sendo, hoje em dia, o processo de inclusão uma realidade patente nas escolas é compreensível que os professores necessitem de formação adequada e específica. Correia (1999) refere que o desenvolvimento dos processos de inclusão dependerá do desenvolvimento de programas de formação de professores que promovam a aquisição de novas competências de ensino, que lhes permitam ser responsivos às necessidades educativas da criança e ao desenvolvimento de atitudes positivas face à inclusão.

O mesmo autor Correia (1999) demonstra que a complexidade envolvente à inclusão e à formação proporcionará aos docentes a aquisição de um conjunto de conhecimentos respeitantes a esta área, entre as quais: as técnicas e métodos mais adequados a utilizar; formas de avaliação a recorrer; compreensão e identificação das incapacidades ou desvantagens que o aluno representa; reconhecer e aplicar

estratégias mais convenientes ao seu desenvolvimento; conhecer toda a legislação e tentar sensibilizar os docentes para esta realidade.

Segundo a Declaração de Salamanca:

“A preparação adequada de todo o pessoal educativo é o factor chave na preparação das escolas inclusivas. Os programas de formação de professores, tanto a nível inicial como em serviço, devem incluir as respostas às necessidades educativas especiais, nas escolas inclusivas”.

A educação especial mais do que outro campo da educação precisa de especialistas, pois requer um nível de competências científicas diferenciadas. É preciso que todos estejamos preparados para que, dentro da nossa esfera de saber e de influência, possamos auxiliar adequadamente todos os alunos, proporcionando novas e únicas oportunidades de aprendizagem.

De acordo com Correia (2008) no que respeita à implementação de um modelo de escola inclusivo é notória a ausência e/ou aperfeiçoamento de competências, sendo, por isso, necessário valorizar a oferta de oportunidades de desenvolvimento profissional. Para melhor compreender as necessidades dos alunos com NEE, é de facto imperativo que se obtenha um maior conhecimento da problemática.

Os professores recorrem sempre a múltiplas e variadas estratégias de ensino, de forma a dar resposta às necessidades dos seus alunos: Contudo, quando se deparam com alunos portadores de NEE integrados numa turma do ensino regular, deparam-se com um obstáculo tornando-se necessário estabelecer e implementar estratégias suplementares.

Os alunos com características muito diversificadas, fazem surgir a necessidade do professor recorrer a formação especializada, possibilitando a construção de novos conhecimentos e o aperfeiçoamento da sua prática de forma a responder adequadamente às exigências destes alunos, com características muito concretas e exigências muito próprias.

Os professores tornam-se progressivamente mais competentes em virtude do seu empenhamento e da atenção prestada ao seu próprio processo de aprendizagem e ao desenvolvimento das suas características e competências específicas. Tornar-se professor exige aprendizagem, consistindo num processo permanente de

desenvolvimento, quer pessoal, quer profissional, em que um não pode ocorrer sem o outro, e se faz de forma sistémica e progressiva.

II – NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS E DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA: PRÁTICAS E DESAFIOS

2.1 – Conceito de Necessidades Educativas Especiais

Este termo surge pela primeira vez no relatório Warnock (1978). Considera-se NEE quando uma criança necessita de educação especial ou se tiver alguma necessidade de aprendizagem que requeira uma medida educativa especial.

O termo NEE vem responder ao princípio da progressiva democratização das sociedades reflectindo o postulado na filosofia da inclusão e proporcionando uma igualdade de direitos, nomeadamente, no que diz respeito à não discriminação por razões de raça, religião, opinião, características intelectuais e físicas; relativamente a toda a criança e adolescente em idade escolar.

O conceito de dificuldade de aprendizagem é relativo; surge quando a criança tem uma dificuldade de aprendizagem significativamente maior do que a maioria dos alunos da sua idade, ou sofre de uma incapacidade que a impede de utilizar ou lhe dificulta o uso das instalações educativas geralmente utilizadas pelos seus companheiros.

No livro branco para a reforma do Sistema Educativo (Madrid, 1989), no seu capítulo X, refere o conceito de NEE, da seguinte forma:

«Partindo da premissa de que todos os alunos precisam, ao longo da sua escolaridade, de diversas ajudas pedagógicas de tipo humano, técnico ou material, com o objectivo de assegurar a consecução dos fins gerais da educação, as necessidades educativas especiais são previstas para aqueles alunos que, para além disso e de forma complementar, possam necessitar de outro tipo de ajudas menos usuais. Dizer que um determinado aluno apresenta necessidades educativas especiais é uma forma de dizer que, para conseguir atingir os fins da educação, ele precisa de usufruir de determinados serviços ou ajudas pedagógicas. Desta forma, uma necessidade educativa define-se tendo em conta aquilo que é essencial para a consecução dos objectivos da educação.»

As NEE alargam-se, assim, do geral para o particular e específico, só passível de ser encontrado, em cada criança, promovendo em cada uma, o seu máximo crescimento pessoal e social.

O conceito de NEE relaciona-se não com um tipo de alunos, mas com um conjunto de recursos humanos e materiais que são disponibilizados à escola, para que esta possa responder adequadamente, pontual ou permanentemente, aos seus alunos, num ambiente o menos restritivo possível.

Brennan (1990) refere que no conceito de NEE, há um problema (físico, sensorial, intelectual, emocional, social ou qualquer combinação destas problemáticas) afecta a aprendizagem ao ponto de serem necessários acessos especiais ao currículo, ao currículo especial ou ao currículo modificado, ou a condições de aprendizagem especialmente adaptadas para que o aluno possa receber uma educação apropriada. Tal necessidade educativa pode classificar-se de ligeira a severa e pode ser permanente ou manifestar-se durante uma fase do desenvolvimento do aluno.

As NEE permanentes exigem adaptações generalizadas do currículo, adaptando-o às características do aluno. Estas adaptações terão de se manter durante grande parte ou todo o percurso escolar do aluno.

As NEE temporárias exigem modificação parcial do currículo escolar, adaptando-o às características do aluno num determinado momento do seu desenvolvimento.

No Warnock Report (1978) o aluno com NEE é definido como aquele que apresenta “qualquer incapacidade (física, emocional ou uma combinação destas), que afecta a aprendizagem a tal ponto, que são necessários alguns ou todos os meios de acesso ao currículo (adaptado ou específico) isto é, condições de aprendizagem adequadas para que possa beneficiar de uma educação eficaz”.

Na década de 90, com a publicação de Decreto-Lei nº319/91, de 23 Agosto, recomenda-se a substituição da classificação em diferentes categorias, baseadas em decisões do foro médico, pelo conceito de alunos com NEE, baseadas em critérios pedagógicos, numa perspectiva mais humanista.

No artigo 10º, ponto 2, do Decreto-Lei nº 6/2001, de 6 de Janeiro, consideram-se alunos com NEE de carácter permanente os alunos que apresentam incapacidade ou incapacidades que se reflectam numa ou mais áreas de realização de aprendizagens, resultantes de deficiências de ordem sensorial, motora ou mental, de perturbações

graves da fala e da linguagem, de perturbações graves da personalidade ou do comportamento ou graves problemas de saúde.

Na sequência da publicação do Decreto-Lei nº 3/2008, e no âmbito da intervenção dos apoios especializados, são consideradas necessidades educativas especiais as limitações significativas ao nível da actividade e da participação, num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social e dando lugar à mobilização de serviços especializados para promover o potencial de funcionamento biopsicossocial.

Esta breve descrição quanto ao novo conceito dá-nos ideia da sua abrangência e, conseqüentemente, da sua dificuldade no que diz respeito à sua identificação/caracterização.

As NEE de carácter prolongado ou “permanente”, como desde 2001 começaram a ser designadas na legislação portuguesa, comportam a deficiência visual, auditiva, motora, mental e o espectro do autismo. A sua etiologia é biológica, inata ou congénita, ainda que os problemas possam decorrer de factores ambientais. A identificação destes alunos tende a ser feita pelas equipas multidisciplinares, que englobam professores, psicólogos, terapeutas e outros técnicos de saúde, exigindo a sua inclusão, particular articulação e cooperação entre os diferentes actores e a existência de recursos apropriados à sua problemática.

As NEE de carácter temporário abrangem problemas de saúde, de socialização, de comportamento e de aprendizagem. De acordo com Bairrão (1998) é este o grande grupo que aflige a escola e a que esta responde com medidas de educação especial; no entanto, estes casos relevam sobretudo de uma educação de qualidade e diversificada e não de educação especial.

É pois neste enquadramento que surge um novo paradigma de avaliação e intervenção na área das NEE: apenas são elegíveis para a educação especial os alunos com NEE de carácter permanente, em princípio aqueles que chegam ao jardim-de-infância e à escola já sinalizados pelas equipas multidisciplinares. Aqueles que têm NEE de carácter ligeiro são os que oferecem maiores dificuldades, quer no que diz respeito à sua identificação quer quanto à intervenção que a escola deve ter. Assim, a Escola

terá que estar preparada para dar respostas oportunas e eficazes à problemática do aluno com NEE, de acordo com as suas características, respondendo às suas necessidades, ao seu ritmo e estilo de aprendizagem.

2.2 – Diferenciação Pedagógica

Entendemos por diferenciação pedagógica o conjunto de medidas didácticas que visam adaptar o processo de aprendizagem às diferenças importantes inter e intra-individuais dos alunos, a fim de permitir a cada aluno atingir o seu máximo na realização dos objectivos didácticos.

A diferenciação pedagógica é, segundo Sousa (2010) uma forma de diferenciação curricular, desde que não se limite a uma simples diferenciação de ensino e o professor tenha um papel activo na selecção de alguns conteúdos e na gestão do currículo. Cabe ao professor enquanto decisor, orientar o seu trabalho segundo as especificidades dos seus alunos. Sobre o professor recai uma grande responsabilidade, e o sucesso e a melhoria substancial do ensino e da própria função formativa da escola.

Na opinião de Heacox (2006) o ensino diferenciado significa:

- Reconhecer a diversidade de aprendizagem presente actualmente nas salas de aula;
- Afirmar que os alunos têm necessidades, pontos fortes, estilos, interesses e preferências de aprendizagem diferentes;
- Manter um empenhamento relativamente aos padrões curriculares e aos objectivos de aprendizagem para todos os alunos;
- Aumentar a variedade das técnicas de ensino, de aprendizagem e de avaliação de modo a ensinar com sucesso um maior número de alunos e a responder às suas preferências, estilos e pontos fortes;
- Proporcionar níveis elevados de estímulo e de empenhamento num ensino rigoroso, relevante e com significado;
- Reconhecer que os alunos já sabem aquilo que podem fazer;
- Reconhecer que os alunos não precisam de fazer os mesmos trabalhos da mesma forma;
- Diagnosticar as necessidades dos alunos e prescrever tarefas que se adequam melhor aos alunos e às suas necessidades, estilos e ou preferências de aprendizagem;
- Alimentar a capacidade de os alunos fazerem escolhas adequadas acerca da melhor forma de apreenderem e de apresentarem o que aprenderam;

- Atribuir tarefas diferenciadas para responder às necessidades específicas de aprendizagem dos alunos;
- Usar técnicas flexíveis de agrupar os alunos, para lhes oferecer oportunidades de aprenderem com outros colegas que têm necessidades, estilos ou preferências de aprendizagens semelhantes;
- Afirmar a importância e o valor de todo o trabalho executado pelos alunos;
- Criar processos justos e equitativos de avaliação de aprendizagem dos alunos e de atribuição de notas.

Na opinião de Zabalza (2000) os professores e toda a comunidade educativa em geral, devem reunir para traçar as linhas de trabalho formativo que vão desenvolver, para criar a sua interpretação própria do programa oficial que adequa os seus contextos e exigências às características dos alunos, da situação social e da própria instituição.

Este trabalho em equipa e esta reflexão crítica são fundamentais para o êxito da diferenciação pedagógica e, por consequência, para o sucesso da inclusão, pois está igualmente dependente das atitudes do professor do ensino regular e da forma como este responde às necessidades dos alunos. A experiência, a perícia e a eficácia do professor, tanto na organização do grupo/turma, como na concepção e gestão das actividades curriculares no interior de salas de aula inclusivas, vai contribuir determinantemente para decisões curriculares adequadas.

Para Sousa (2010) o trabalho directo com os alunos e o conhecimento das características dos mesmos, permite aos professores decidirem sobre o tipo de currículo que devem aplicar aos alunos, com base numa reflexão sobre as vantagens e desvantagens das várias alternativas disponíveis em cada situação. A competência do professor terá assim que ser multidimensional, já que lhe é requerida capacidade para seleccionar e implementar decisões curriculares, que lhe permitam enfrentar situações em função das características dos contextos físicos e humanos e que constituam respostas efectivas de inovação curricular e pedagógica atendendo às competências dos alunos, as suas motivações e perfis de aprendizagem.

Segundo Tomlinson e Allan (2002) existem cinco princípios que governam a diferenciação pedagógica efectiva:

- Uma sala de aula onde se diferenciam as situações de ensino e aprendizagem caracteriza-se pela flexibilização do processo de intervenção pedagógica que aí ocorre;
- A diferenciação do processo de intervenção pedagógica decorre da avaliação eficaz e contínua das necessidades dos alunos;

- Uma organização flexível dos tipos de agrupamento dos alunos necessários para realizar as suas actividades académicas, permite que estes acedam a uma ampla variedade de oportunidades de aprendizagem e propostas de trabalho;
- Todos os alunos trabalham consistentemente com propostas de trabalho e actividades adequadas e desafiantes;
- Os professores e os alunos são colaboradores no âmbito do processo de aprendizagem.

De acordo com Correia (2003) existe um conjunto de acções a desenvolver pelos professores no sentido de obterem um ensino de qualidade. Damo-las a conhecer seguidamente:

- Criação de um clima de trabalho encorajador numa sala organizada e acolhedora;
- Planificação cuidada em termos curriculares, na definição de actividades e na diversificação das modalidades de trabalho;
- Utilização e organização adequadas dos recursos materiais;
- Estabelecimento de rotinas, tarefas e actividades apropriadas e variadas;
- Definição clara de objectivos e tarefas;
- Disponibilização de retorno formativo e valorização da auto-avaliação;
- Desenvolvimento da autonomia e da motivação no processo de ensino-aprendizagem, devendo o professor expressar expectativas elevadas para todos os alunos;
- Basear o planeamento nas necessidades dos alunos, assumindo uma atitude reflexiva e sistemática acerca da sua prática pedagógica;
- Praticar uma avaliação regular no ambiente ensino-aprendizagem;

De acordo com Leite (2005) a capacidade de responder adequadamente às necessidades curriculares de todos os alunos é uma tarefa difícil e exige dos professores e de toda a comunidade educativa em geral, uma reflexão muito cuidada e a construção todos os dias, em cada aula, com cada turma e com cada aluno de processos pedagógicos diferenciadores.

Cabe ao professor, é sua competência, definir os métodos ou técnicas que vai desenvolver, controlar e gerir o trabalho com o seu grupo, tomando decisões de acordo com resultados que vai obtendo, tendo sempre em vista a consecução dos objectivos definidos para cada aluno.

Leite (2005) define duas grandes categorias de estratégias de ensino. As primeiras são aquelas em que todos os alunos abordam os mesmos conteúdos, da mesma forma e ao mesmo tempo, sendo esses conteúdos, actividades e tempos decididos pelo professor. Neste caso é importante que o

professor diversifique as estratégias e actividades, de modo a ir ao encontro da diversidade dos alunos, assim todos encontrarão a sua forma de melhor aprender. Quanto às segundas, estas devem permitir que o aluno realiza as suas actividades no seu próprio tempo e a seu modo, o que implica por parte do aluno uma maior autonomia e responsabilização.

Este último tipo de estratégias permite que se respeitem os ritmos e interesses dos alunos, motivando-os e envolvendo-os no processo de aprendizagem da turma, sem sentirem a exclusão ou segregação do grupo promovendo um ambiente de cooperação e interacção entre alunos.

Correia (2008) sugere algumas estratégias de foro comportamental/emocional a utilizar em salas de aula inclusivas:

- Criar um ambiente em que se estabeleçam interacções positivas, partindo do professor a criação dessas interacções, dando como exemplo a sua própria atitude e as suas expectativas positivas;
- Realizar adequada recepção e envolvimento das crianças com NEE, levando-as a sentir que fazem parte de um todo/grupo;
- Promover a amizade entre todos os alunos, com ou sem NEE, não confundindo com um relacionamento mais paternalista ou protector para com os alunos com NEE;
- Sensibilizar todos os alunos para a inclusão, levá-los à compreensão da diferença como riqueza social e parte integrante da vida de cada um;

O autor apresenta ainda um conjunto de factores que considera fundamentais para o incremento do sucesso de todos os alunos em particular dos alunos com NEE em turmas inclusivas:

- Localização do aluno na sala de aula;
- Ter um cuidado extremo na apresentação de nova informação, tendo em conta seis factores essenciais: estrutura, clarificação, redundância, entusiasmo, ritmo apropriado e envolvimento máximo;
- Utilizar experiências multissensoriais;
- Fazer adaptações nas tarefas da leitura;
- Programar a aula de forma a haver mais intervalos;
- Organizar as tarefas de forma a utilizar diversos métodos de ensino;
- Providenciar um maior número de explicações para os alunos com NEE;
- Utilizar tecnologias de apoio.

Quando existem nas salas de aula alunos com NEE, é necessário o envolvimento dos professores de educação especial em todo o processo de planificação, implementação e avaliação. É

importante que o professor do ensino regular reúna com o professor de educação especial no sentido de trocarem opiniões e conhecimentos acerca dos alunos com NEE. Em parceria, poderão estudar os seus pontos fortes, capacidades e necessidades, reflectir acerca das suas preferências de aprendizagem; discutir a melhor forma de gestão das actividades; identificar projectos que permitam ao aluno trabalhar em diferentes modalidades e ter em consideração modificações específicas que podem ser feitas.

Na opinião de Heacox (2006) é importante referir algumas características favoráveis à diferenciação pedagógica em sala de aula, sendo vital para o sucesso do ensino diferenciado, ter um ambiente que :

- Promova a acentuação das diferenças;
- Afirma que todos os alunos têm pontos fortes que podem ser usados na aprendizagem;
- Reconheça que para o trabalho ser justo deve, por vezes, ser diferente;
- Reconheça que o sucesso tem diferentes significados para diferentes pessoas;
- Permita que os alunos trabalhem com várias pessoas para alcançarem vários objectivos;
- Reconheça que a motivação-chave é o interesse e que todos os alunos têm interesses diferentes;
- Promova a responsabilidade pessoal pelo processo de aprendizagem;
- Cria sentimentos de competência social e de confiança na aprendizagem;
- Valoriza o esforço e “o melhor de si”;
- Alimenta competências de independência;
- Favoreça e louva o sucesso obtido pelo aluno em trabalhos com maior grau de dificuldade; -
- Encoraja a exploração dos interesses, dos pontos fortes e das preferências de aprendizagem de cada aluno;
- Alimenta o espírito criativo de cada aluno;
- Valoriza o trabalho de todos.

Segundo Perrenoud (2000) qualquer diferenciação de ensino requer uma avaliação formativa, ou seja, uma avaliação que ajude o aluno a aprender, ajudando-o na interpretação das normas escolares e no domínio dos métodos de trabalho, relação com o saber , identidade e projecto pessoal, condições de vida, ambiente familiar e itinerários de formação.

Numa perspectiva de transferência da aprendizagem e de conhecimentos para a formação pessoal e social dos sujeitos, Perrenoud (2000) considera as seguintes práticas de diferenciação pedagógica:

- a) Reconstruir e negociar os objectivos e os conteúdos bem como a avaliação para chegar o mais próximo possível de critérios formais de certificação de competências usuais na vida quotidiana;
- b) Construir e diversificar as tarefas e as situações de maneira a preparar, modelar e executar a transferência. Associa-se aqui o encontrar estratégias cognitivas para resolver “situações-problema”, sobre as quais a situação de novidade está presente, requerendo ao aluno habituar-se a situações, que de início estão “desinstrumentalizadas”, uma vez que o problema ainda pode ser identificado e construído;
- c) Adoptar e induzir nos aprendizes uma relação construtiva, contextual, epistemológica, pragmática, não diferente dos saberes, uma vez que confrontando-o com o obstáculo pode renunciar à situação impedindo o aluno do trabalho de “reflexão na acção”, de ampliação, recombinação, de generalização, de extrapolação, de correspondência ou invenção a partir daquilo que já se sabe. Para o fazer é preciso “sentir-se capaz” com autoconfiança. Uma forma de representação realista do saber e como ele se constrói, preparando-se para a transferência, desmistificando o saber;
- d) Abrir o espaço para a história e para o projecto pessoal do aluno. Para transferir, é necessário unir o saber e experiências reconstruindo durante a escolaridade situações próximas da vida no mundo do trabalho, da vida fora da escola das crianças e dos adolescentes;
- e) Trabalhar o sentido dos objectivos, dos saberes, das actividades, uma vez que é essencial compreender o sentido daquilo que se aprende. É preciso estar ligado a outras actividades humanas, negociá-lo, ter tempo para meta-comunicar em torno do trabalho escolar, dos seus objectivos e do “ofício de aluno”;
- f) Comprometer os alunos em procedimentos de projecto, comprometer a turma ou outras turmas com o seu desenvolvimento de modo que se constituam explicitamente os saberes das competências em recursos a atingir com um objectivo próprio;

Trata-se, deste modo, de realçar riquezas das experiências do aluno na concepção do que constitui uma competência. Para além dos conhecimentos que mobiliza, actualiza, extrapola ou produz, constitui-se muito mais pela capacidade de encontrar, de reunir, de reconstruir, de reler e até mesmo de reaprender.

Os professores deverão ter presente, para que não se criem desigualdades, que estes não podem promover um ensino igual para todos, por isso, só acentua e reforça as desigualdades de partida. Na prática, ainda é posta toda a ênfase no ensino e no professor e não na aprendizagem do

aluno. Para Perrenoud (1997) é fundamental que se assegure ao aluno a possibilidade de progredir consoante o seu ritmo na situação de aprendizagem mais favorável para ele.

Segundo Niza (1996) o respeito pela diversidade deve orientar a passagem de uma escola de inclusão, que assegure o direito de acesso e igualdade de condições para o sucesso de todos os alunos numa escola para todos, só assim se poderá valorizar o aluno, indo ao encontro das suas necessidades individuais no processo de aprendizagem.

De acordo com Marchesi (2001) todos os alunos são diferentes no que respeita aos seus ritmos de aprendizagem, ao seu confronto pessoal com o processo de aprendizagem e ao processo de construção de conhecimentos. Atender às diferenças individuais faz parte de todas as estratégias educativas que se baseiam no respeito da individualidade do aluno.

Para Cadima (1997) a organização da escola para a educação diferenciada passa em particular pelo currículo, um caminho que se pretende que todos os alunos percorram, que terá de ser individualizado, uma vez que os alunos não partem todos do mesmo ponto e não dispõem dos mesmos recursos para avançar.

Com efeito, e de acordo com Leite (2005) a diferenciação curricular tem como última finalidade garantir que as competências da saída em cada ciclo de escolaridade sejam alcançadas por todos os alunos, ainda que os percursos sejam diferentes.

Sanches e Teodoro (2007) sintetizam bem a ideia do que deverá ser a diferenciação pedagógica. Para estes autores, a diferenciação que inclui, será a que parte da diversidade, programando e actuando em função de um grupo heterogéneo com ritmos e estilos de aprendizagem diferentes. É aprender no grupo e com o grupo, em situações de verdadeira aprendizagem cooperativa, responsável e responsabilizante. É organizar o espaço e o tempo em função das actividades para as aprendizagens a realizar. É implicar os alunos na construção dos saberes a realizar. É abrir a escola a uma socialização do saber entre professores e alunos.

2.3 – Práticas de Diferenciação Pedagógica

O meio educativo tem uma enorme importância, tanto nos alunos com NEE como em todos os outros. Nas turmas regulares onde os alunos com NEE estão incluídos, o professor deve transmitir-lhes sentimentos positivos e proporcionar-lhes bem-estar psicológico. Estas atitudes são rapidamente detectadas e adoptadas pelos restantes alunos. Segundo Nielsen (1999) a criação de um ambiente positivo e confortável é essencial para que a experiência educativa tenha sucesso e seja

gratificante para todos os alunos.

Muitas são as crianças que ao longo do seu percurso escolar, numa ou noutra altura, sentem dificuldades. No entanto, e contrastando com as perspectivas tradicionais em que as dificuldades de aprendizagem eram vistas como limitações ou deficiências individuais, hoje existe uma abordagem que reconhece que as dificuldades de aprendizagem podem resultar da interação de um conjunto de factores complexos. Ainscow (1998) destaca, entre eles, a natureza do currículo, a organização da escola, a disponibilidade e competência dos professores para responder à diversidade, experiências e estilos de aprendizagem das crianças em sala de aula.

Ainscow (1998) refere que os professores que têm sucesso nas respostas para as crianças com NEE, utilizam em grande parte, estratégias que ajudam todos os alunos a ter sucesso. Por isso, para esta autora, o que é necessário, não é a definição de métodos especiais de ensino, mas ensino e aprendizagens eficazes para todas as crianças. Para isso, é de extrema importância que os professores adquiram conhecimentos relativamente aos alunos com NEE colocados nas turmas de ensino regular, através do professor de educação especial ou ainda através dos registos médicos e escolares.

Nielsen (1999) refere que este conjunto de informações servirá como orientação para o professor, permitindo-lhe proceder às modificações adequadas, quer no que diz respeito ao ambiente da sala de aula, quer no que concerne à adopção de estratégias que melhor respondam às necessidades físicas e educativas alunos.

A interação positiva entre alunos com e sem NEE, depende da atitude do professor para promover um ambiente educativo positivo. De acordo com Nielsen (1999) uma forma de o conseguir, reside no recurso à aprendizagem cooperativa, proporcionadora de interações em pequenos grupos, onde todos cooperam para atingir objectivos de grupo e quando todos se preocupam, em primeiro lugar, com o sucesso do grupo como um todo. Assim, e de acordo com o mesmo autor, antes da colocação de um aluno com NEE numa turma do ensino regular, devem ser transmitidas a todos os alunos informações precisas acerca da problemática do aluno em questão, de modo a permitir que os restantes alunos entendam e ultrapassem quaisquer medos ou adoptem concepções incorrectas que possam ter. Estes alunos devem ter consciência, tanto dos pontos fortes como das limitações de um aluno com

uma determinada problemática.

Para Rodrigues (2007) trabalhar com grupos heterogéneos é também assumir que se os alunos são diferentes, os professores também o são e se podemos encontrar vantagens na aprendizagem conjunta de alunos diferentes, os professores também poderão aprender (e portanto compensar a sua incompletude) a trabalhar cooperativamente.

Um aluno que apresente uma determinada problemática, poderá ser colocado numa turma de ensino regular, a tempo inteiro ou parcial, com o apoio de um professor de educação especial. Este apoio pode assumir um carácter consultivo ou um outro qualquer que se revele necessário.

Para Nielsen (1999) o currículo definido para esse aluno, poderá apresentar pontos de contacto com o que é estabelecido para todos os alunos da turma. A autora explica ainda, que o professor da turma regular poderá recorrer ao ajuste de estratégias, bem como ao ritmo de ensino, aos conteúdos, aos métodos de avaliação de forma a dar resposta às necessidades especiais de aprendizagem do aluno. De acordo com Marchesi (2001) neste contexto, o professor da turma regular é considerado como recurso principal e o professor de apoio o agente que com ele colabora, no sentido de encontrar as respostas para a solução dos problemas na sala de aula como um todo e as melhores alternativas para o ensino dos seus alunos. Santos (2000) refere que este caminho implica a organização de todo um trabalho corporativo em que os dois professores definem e vão interactivamente construindo, a forma de intervenção / práticas educativas.

Este autor reconhece ainda que, quando o objectivo fundamental é criar condições de aprendizagem para todos os alunos, a presença de outros recursos na sala de aula, no caso de um segundo professor, pode constituir uma ajuda importante.

É pois, importante estimular o trabalho em conjunto entre professores, que permita identificar a problemática do aluno e determinar as suas áreas fortes e fracas e conseqüentemente, desenvolver intervenções adequadas.

III – CURRÍCULO: FLEXIBILIDADE E DIVERSIDADE

3 – Currículo e Adequações Curriculares

Currículo é na perspectiva de alguns autores, antes de mais, um verbo, uma actividade e não um substantivo. Ao enfatizar o verbo desloca-se a ideia de “pista de corrida” para o acto de “percorrer a pista”. Para Tadeu (2000) é como actividade que o currículo deve ser compreendido, uma actividade que não se limita à nossa vida escolar, educacional, mas à nossa vida inteira.

O termo Currículo tem-se vulgarizado na linguagem educativa, ao mesmo tempo que se utiliza com muitos e diferentes significados. De acordo com Pacheco (2001) o currículo, sendo um conceito polissémico, não possui um sentido unívoco, existindo na diversidade de funções e de conceitos em função das perspectivas que se adoptem, o que vem traduzir-se, por vezes, em alguma imprecisão acerca da natureza e âmbito do currículo.

De acordo com Roldão (2005) e Morgado (2000) se nos cingirmos à tradição verificamos que o currículo é frequentemente entendido como o plano de estudos ou sequência de conteúdos e actividades e de acordo com a natureza das disciplinas, a serem ensinados e aprendidos, isto é, a serem desenvolvidos pelas escolas com os seus alunos.

Na Educação, o currículo não se esgota em si mesmo, deixando antever um fenómeno inacabado e sempre dinâmico. É fundamental garantir, no âmbito da escolaridade obrigatória, uma educação igual tanto em extensão como em qualidade, de forma a assegurar a igualdade entre todos os alunos, suprimindo assim as desigualdades. Poder-se-á afirmar que o currículo engloba três ideias chave:

- a) Um propósito educativo planificado no espaço e no tempo;
- b) Um processo ensino-aprendizagem com referência a conteúdos e aprendizagens;
- c) Um contexto específico.

O currículo tem, portanto, duas funções distintas, porém complementares. Por um lado, visa explicitar as finalidades da educação e, por outro, pretende servir de guia para práticas curriculares educativas.

A natureza do currículo é vista como um plano de aprendizagem a decorrer sob a orientação da escola. Especifica objectivos, matérias e realiza-se segundo um processo dinâmico de reconstrução da cultura humana, que visa satisfazer necessidades de desenvolvimento pessoal e social dos alunos, em que prescreve os resultados dos alunos mas não prescreve os meios.

De uma maneira geral, as diversas definições de currículo dão um lugar de destaque ao conhecimento na educação do aluno e na sua escolarização. De acordo com Pacheco (2002) o currículo é um autêntico espaço público, onde múltiplas perspectivas podem ser articuladas em relação ao processo ensino-aprendizagem, fazendo a ligação do saber à sociedade, uma vez que, a história dos alunos é única e é construída num mundo estruturado de relações sociais.

O currículo, particularmente no que respeita ao ensino básico, deve ser concebido e operacionalizado para que o desenvolvimento dos processos educativos constitua uma oportunidade para que os alunos realizem experiências de aprendizagem activa, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras e que garantam, efectivamente, o direito ao sucesso escolar de cada aluno.

Muitas são as reflexões sobre a natureza/essência do currículo, o que ele deve ensinar, que valores e ideologias deve transmitir. De acordo com Roldão (1999) por currículo tem sido entendido de forma muito diversa, consoante as épocas, os contextos e a perspectiva teórica.

Até há poucos anos, a noção de currículo que cada um de nós possuía estava estreitamente ligada ao conceito de programa. Segundo Pacheco (1995) integram-se, nesta tradição, as definições que apontam para o currículo como o conjunto de conteúdos a ensinar (organizados por disciplinas, temas, áreas de estudo) e como o plano de acção pedagógica, fundamentado e implementado num sistema tecnológico. Roldão (1999) afirma, ainda, que na linguagem do senso comum vem-se associando currículo a programas e a disciplinas, ou a um novo nome para práticas velhas. Para o público em geral, o essencial do currículo é o que os alunos aprendem de visível na escola.

Presentemente sabe-se que o currículo constitui um dos factores que maior influência possui na qualidade do ensino, sendo que todo o processo educativo alicerça o seu desenvolvimento na elaboração de um currículo.

Segundo Puigdellívol (1996) entende-se por currículo um conjunto de elementos que permitem explicar a actividade educativa e sobre quem pode incidir, directa ou indirectamente, sendo os protagonistas os alunos, os professores, mas também a família e a administração.

Currículo é definido, por Ribeiro (1993) sob duas diferentes dimensões. Pode ser visto como algo que visa atingir objectivos ou como interacção e processo em curso. Assim, na primeira perspectiva, o currículo define-se como “plano”, anterior à situação aprendizagem, na segunda perspectiva, o currículo descreve-se como interacção e experiência actual de aprendizagem.

O currículo é a concretização da posição da escola face à cultura. O conteúdo cultural de uma sociedade é a condição básica e lógica do ensino e, por sua vez, o currículo é a estruturação sob chaves psicopedagógicas dessa cultura, exprimindo o papel social da instituição escolar, sendo que é nesta que se realizam, em grande parte, através do currículo ou das actividades, as aprendizagens culturais. Assim, segundo Gimeno (1988) o currículo é a ligação entre a cultura e a sociedade exterior à escola e à educação, entre o conhecimento e a cultura herdados e a aprendizagem dos alunos, entre a teoria (ideias, suposições e aspirações) e a prática possível.

Para Zabalza (1992) a ideia de currículo (identificada com projecto educativo integrado) deverá incorporar novas dimensões e condições de desenvolvimento curricular até agora esquecidas ou transformadas em meros recursos retóricos. A palavra-chave nesta concepção curricular de escola é a Integração. Este mesmo autor defende ainda que currículo deverá ser entendido como um espaço de tomada de decisão em que tanto a comunidade escolar ao nível da escola, como o professor ao nível da aula, articula os seus respectivos marcos de intervenção.

Segundo Pacheco (1996) o currículo é entendido como o conjunto das experiências vividas pelos alunos dentro do contexto escolar, com um propósito bastante flexível que permanece aberto e dependente das condições da sua aplicação.

Atendendo à diversidade da população que frequenta as nossas escolas, entenda-se que o desenvolvimento de um currículo que seja inclusivo para todos os alunos implica as definições actuais de aprendizagem. Currículos inclusivos são baseados numa visão de aprendizagem em que os alunos estão activamente envolvidos em compreender as suas experiências.

Como podemos observar e constatar, o conceito de currículo está, de um modo geral, amplamente associado a uma série de procedimentos, que visam sempre alcançar um caminho que permita a promoção do sucesso escolar de todos os indivíduos, tendo sempre em conta as suas diferenças. Segundo Ainscow (1997) abordar o currículo de uma forma inclusiva significa que todos os alunos devem ter um currículo comum garantindo um ensino com níveis diversificados, baseado em actividades que permitam aos alunos 'aprender fazendo', onde todos têm a oportunidade de se envolverem de forma positiva nas actividades da classe. Ainda na perspectiva de Roldão (1999) o currículo académico deve integrar um conjunto de aprendizagens em função de cada contexto, das variáveis sócio económicas, valores e ideologias. Cabe à escola e aos professores tomar decisões sobre o que devem ensinar e porquê, como, quando e com que meios. Devem gerir o currículo em função da sua comunidade escolar. Neste contexto de mudança e de optimização das competências dos alunos relativamente às necessidades sociais, a escola teve de reformular, não só a sua organização e modo de funcionamento, como também a prática pedagógica dos docentes.

Genep (1985) defende que ao utilizar o currículo, o educador necessita de ter a abertura e flexibilidade necessárias para explorar tudo o que seja passível de contribuir para que os alunos alcancem o máximo de desenvolvimento pessoal e possam participar, tanto quanto a sua situação o permita, na vida da família, na casa, no grupo de amigos, na sociedade.

O conceito de Adequações Curriculares surgiu pela primeira vez no Decreto-Lei nº 319/91, sendo depois substituído pelo termo de Adequações Curriculares Individuais, aparece expresso no Decreto-Lei 3/2008 de 7 de Janeiro, Artigo 16º.

As adequações curriculares individuais constituem a possibilidade de construção de vias de acesso ao currículo, apontadas por Vygotsky como um meio de construção de caminhos alternativos que permitem ao aluno aceder aos conhecimentos escolares. Estas devem ter em conta as diferenças existentes entre as escolas, as turmas e os alunos e são da responsabilidade da escola, enquanto unidade organizativa, e das várias equipas de professores. Assim, as adequações curriculares devem surgir da constatação e reflexão da realidade própria da escola e deverão assentar numa planificação

de acções adequadas, com o objectivo de melhorar os resultados educativos de todos os alunos na sua individualidade, particularmente, no que diz respeito a alunos com NEE.

Segundo Correia (1997) o atendimento dos alunos com NEE num ambiente da Escola regular, só pode ser levado a bom termo desde que sejam introduzidas no sistema as modificações apropriadas.

A este conjunto de modificações, recursos, e medidas, denominamos Adequações Curriculares Individuais, que são necessárias realizar nos diferentes elementos do currículo básico para o adequar às diferentes situações, grupos e pessoas.

As adequações curriculares surgem com o intuito de dar respostas claras e construtivas à diversidade dos alunos, visando a promoção, o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos com NEE. Estas adequações têm como referência a elaboração de um projecto pedagógico e a implementação de práticas inclusivas no sistema escolar. As escolas que caminham no sentido da inclusão devem identificar e dar resposta às diferentes necessidades dos seus alunos, adequando currículos, estratégias pedagógicas e recursos humanos e materiais, aos diversos estilos e ritmos de aprendizagem. Neste sentido e, de modo a garantir uma educação de qualidade para todos, não devem ser os alunos a adaptarem-se aos currículos, mas sim os currículos a adaptarem-se às necessidades dos alunos. De acordo com a Declaração de Salamanca (1994) a experiência tem demonstrado que esta pedagogia pode reduzir substancialmente as desistências e as repetições e garantir um êxito escolar médio mais elevado. Certamente, se as adequações efectuadas ao currículo tiverem em conta os princípios da inclusão e corresponderem às NEE exigidas por cada aluno, proporcionarão uma maior motivação para a aprendizagem e, conseqüentemente, maior sucesso educativo.

As adequações curriculares referem-se à redução parcial do currículo e à dispensa de actividades que se revelem impossíveis de executar em função da dificuldade. As adequações curriculares são uma resposta à diversidade e ao respeito pelas diferenças individuais dentro do currículo comum ou currículo da turma no reconhecimento de uma sociedade democrática. De acordo com Torres (1999) são uma estratégia de adequação que podem ser definidas como acomodação ou ajuste da oferta educativa comum às necessidades, contextos e possibilidades dos alunos numa escola.

Segundo Correia (1997) a contextualização do currículo tem sido uma tarefa de desenvolvimento curricular e de educação especial, uma vez que tem implicações, quer em termos de organização social da turma, de organização do espaço e distribuição dos alunos, quer em termos de organização do processo ensino-aprendizagem.

De acordo com Bautista (1997) com um nível de restrições mais aprofundadas no que concerne às adequações curriculares, o programa educativo individual segue como padrão os currículos do regime educativo comum, devendo ser adaptados ao grau e tipo de dificuldade, o que corresponde ao currículo regular com algumas modificações ou alterações. Nestas modificações incluem-se as áreas específicas consideradas como acréscimos decorrentes de problemas “específicos”, tais como programas de reeducação de leitura e escrita, psicomotricidade ou independência pessoal.

3.1. Projecto Curricular de Turma

De acordo com Leite, Gomes e Fernandes (2001) o Projecto Curricular de Turma tem por referência o Projecto Curricular de Agrupamento e é feito para responder às especificidades da turma, de forma a permitir um nível de articulação (horizontal e vertical), entre áreas e conteúdos. É ao nível do Projecto Curricular de Turma que é possível respeitar os alunos reais e articular a acção dos professores da turma, cabendo ao conselho de turma construir essa articulação.

Às concepções didácticas integradas no Projecto Curricular de Agrupamento, relacionam-se os processos de ensino aprendizagem ao nível da sala de aula. Constrói-se, assim, o Projecto Curricular de Turma, onde se concretiza o desenvolvimento do Currículo Nacional adequado ao contexto da turma. Inclui a programação ao nível dos departamentos curriculares e a planificação ao nível dos professores. Segundo Pacheco (2008) contextualiza o que se ensina a uma população escolar e a um grupo de alunos, administrativamente organizado por turmas, especificando os percursos escolares e os grupos de nível no plano das aprendizagens.

Trata-se na perspectiva de Zabalza (2002) de um plano, e nesse sentido, o campo curricular inclui todo um conjunto de acções vinculadas à planificação: desenho de programas, análise de necessidades, estabelecimento de prioridades de acção,

definição de competências, selecção de conteúdos e actividades e desenho de estratégias de avaliação, tendo a ver com a ideia de currículo como projecto.

O Projecto Curricular de turma, concebido ao nível do Conselho de Turma, na opinião de Leite (2001) permitirá a articulação, já não apenas no pressuposto que determinado assunto foi ensinado e aprendido, mas sim que tenha em conta as situações reais dos alunos a que se destinam e de gerarem aprendizagens significativas para esses alunos no sentido de proporcionarem uma visão global das situações e uma construção interdisciplinar e integrada de saberes.

3.2. Flexibilidade Curricular

Educar para a diversidade tem de estar presente em todo o currículo e em todo o ambiente escolar. Marchesi (2001) refere que as pessoas constroem melhor os seus conhecimentos e a sua identidade em contacto com os outros grupos que têm concepções e valores diferentes. No final dos anos oitenta começa-se a dar maior atenção ao currículo, a aprofundar e a reflectir sobre a inadequação do mesmo.

Porter em 1995, aquando da Conferência Mundial, sobre “Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade”, comunicou ser necessária a existência de uma abordagem inclusiva do currículo. Isto significava um currículo comum a todos os alunos, que garantisse um ensino com níveis diversificados e que desse aos alunos a oportunidade de estes se envolverem positivamente nas actividades da aula. Segundo Roldão (2003), a educação inclusiva pressupõe que o acto educativo se centre na diferenciação curricular inclusiva, construída em função dos contextos de pertença dos alunos, colocando o currículo ao serviço dos alunos, à procura de vias escolares diferentes para dar resposta à diversidade cultural, implementando uma praxis que contemple diferentes metodologias, que tenham em atenção os ritmos e os estilos de aprendizagem dos alunos.

No currículo “norma”, todas as crianças se terão que sujeitar simultaneamente às mesmas disciplinas durante o mesmo período de tempo escolar, independentemente dos seus interesse, necessidades, aptidões, experiências escolares e rendimento académico. Este currículo “exterior” à escola, que se baseia predominantemente nas metas, conteúdos e processos de avaliação oriundos das

estruturas coordenadoras do Sistema Educativo, é na opinião de Rodrigues (2005) um factor de desigualdade e criador de exclusão.

A definição de currículo escolar proposta por Roldão (1997) poderá, assim, entender-se como aquilo que se espera fazer e aprender na escola, de acordo com o que considera relevante e necessário na sociedade, num dado tempo e contexto. Assim, um outro conceito terá de ser entendido é o de flexibilidade curricular. Na visão de Correia (2001) a flexibilidade curricular diz respeito à aplicabilidade e à adaptabilidade do currículo e à diversidade de alunos e de situações educativas que a escola engloba. De acordo com Rodrigues (2005) isto não significa necessariamente que o currículo se torne tão específico que não seja possível compará-lo com outro.

Como refere Correia (2001) a flexibilidade deve ter por meta uma planificação curricular que leve à identificação de um desenho curricular apropriado às necessidades e características do aluno. Como reforça Santos (2007) mais do que pensar sobre os conteúdos, é necessário pensar como se vai organizar o desenvolvimento das actividades, sobre o tempo de implementação das tarefas e de que forma vai ser gerido e avaliado.

Assim, parece transparecer a ideia de que para enfrentar a mudança visível nos nossos dias, numa sociedade de educação para todos, numa escola que se destina a públicos cada vez mais heterogéneos cultural e socialmente, implica repensar o currículo como necessariamente diferenciado. Neste sentido, como defende Roldão (1999) é preciso substituir o discurso da norma pelo discurso da contextualidade. Esta perspectiva segundo Roldão (1999) reforça a ideia de que para a aprendizagem realmente ocorrer em níveis satisfatórios para todos e a escola não contribuir para agravar os níveis de exclusão social, importa repensar o currículo escolar em torno de alguns vectores de mudança. A autora destaca:

- A necessidade de diferenciação das propostas curriculares em torno das metas comuns;
- O enfoque na aquisição de níveis desejáveis de competências;
- A ancoragem das práticas curriculares em referentes e contextos significativos;
- A reconstrução do currículo como projecto específico de cada escola, apropriado pelos seus actores e gestores.

Para Roldão (1999) o aluno é a instância reguladora de todo o processo curricular, o referente central em torno do qual o professor terá de actuar como gestor de um currículo que se concebe como um projecto integrado e contextualizado.

Segundo Marchesi (2001) a diversidade dos alunos passa a constituir uma fonte de enriquecimento mútuo, de intercâmbio de experiências, que lhes permite contar com outras realidades de ser e de viver, desenvolvendo nos alunos atitudes de respostas e de tolerância conjuntamente com um sentido amplo sobre a relatividade dos seus próprios valores e costumes.

De acordo com Leite (2001) espera-se que a gestão flexível do currículo facilite a emergência local de inovações e promova processos de comunicação intercultural. Cohen (1993) referenciado por Resende e Soares (2002) sublinha que a eficácia das escolas de hoje depende não só da coordenação e gestão dos programas e currículos, mas também da qualidade do processo ensino aprendizagem. Trigo citado por Moura (2000) defende a concepção de pedagogia diferenciada, conceito que, não só se opõe à uniformidade dos conteúdos, pois é possível realizar as mesmas aprendizagens através de itinerários diversos, como condena a uniformidade de métodos, de didácticas e de práticas pedagógicas organizacionais.

3.3 – Tipos de Currículo nas NEE

Por currículo comum, no ensino básico, consideramos todo aquele que consagra uma cultura de base sólida para todos os alunos, proporcionando-lhes conhecimentos, habilidades, destrezas, procedimentos, atitudes e valores para serem cidadãos de pleno direito, independentemente da sua origem, sexo, etnia, nacionalidade e cultura. Por currículo diferenciado consideramos aquele que tendo por base o conceito de currículo comum, proporciona o diálogo e o cruzamento de culturas, respeitando e valorizando as diferenças; simultaneamente satisfaz os interesses, motivações e necessidades dos alunos e respectivas famílias, sem que ocorra a homogeneização das diferenças, respeitando portanto, os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem dos alunos, bem como as suas necessidades.

Quando as NEE são no âmbito das dificuldades intelectuais, as adequações têm por base o currículo comum, mas enfatizam o potencial dos alunos, apontando para o desenvolvimento pessoal e social destes, numa perspectiva futura de integração na

sociedade. De acordo com Nielsen (1999) os indivíduos com dificuldades intelectuais necessitam de aprender a realizar tarefas que os ajudem a desenvolver competências de trabalho a que possam recorrer nas situações do quotidiano.

Existem três tipos de currículo direccionados para as exigências actuais da Escola face aos alunos com características especiais que estão abrangidos pela educação especial.

Os conceitos Currículo Escolar Próprio, Currículo Alternativo e Currículo Funcional, foram implementados no Regime Educativo Português ao abrigo do Decreto-Lei nº 319/91, de 23 de Agosto, revogado pelo Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de Janeiro, cuja nomenclatura foi alterada para Adequações Curriculares Individuais, Currículo Específico Individual e Plano Individual de Transição, respectivamente.

3.4 – Adequações Curriculares Individuais

O currículo escolar próprio tem como padrão os currículos do regime educativo comum, devendo ser adaptado ao grau e tipo de dificuldade com programação específica, com o nível de aptidão ou competência do aluno nas áreas e conteúdos curriculares específicos como Braille, Língua Gestual, programas de reeducação de leitura e escrita, psicomotricidade e outros.

Encontra paralelismo na actual conjuntura com a designação de adequações curriculares individuais, com um nível de aprofundamento ou de adaptação face ao currículo da turma sem deixar de ter como horizonte as competências referenciadas ao padrão do currículo comum.

As medidas de adequações curriculares individuais são decorrentes da enunciação de medidas do Programa Educativo Individual, são elaboradas com redução parcial do currículo, não prejudicando o cumprimento dos objectivos gerais de ciclo e são aplicáveis quando se verifique que o recurso a equipamentos especiais de compensação não seja suficiente.

Segundo o relatório Warnok (1978) os objectivos da educação são os mesmos para todos os alunos, variando os meios proporcionados a cada aluno para lá chegar, se, se quer partir do princípio de que se pretende que todos lá cheguem. De acordo com Correia (2000) temos de admitir o princípio da discriminação positiva, dando a cada aluno conforme as suas necessidades, princípio da igualdade de oportunidades.

Segundo Carvalho (2007) com o modelo inclusivo preconiza-se que os programas educativos sejam centrados na gestão flexível do currículo, mediante a introdução de adaptações capazes de assegurarem o acesso e o domínio dos conteúdos, contemplando para o efeito a utilização de equipamentos e materiais adequados, bem como o desenvolvimento de diferentes abordagens de ensino, diferentes passos nas aprendizagens e diferentes níveis de realização.

Podemos então dizer que as adequações curriculares são todas as alterações, modificações ou transformações que a escola e os professores introduzem nas respostas curriculares emanadas pelo Ministério da Educação, com adequação ao contexto local e às necessidades dos alunos.

3.5 – Currículo Específico Individual

Substitui o currículo alternativo do Regime Educativo Comum e destina-se a alunos com NEE graves, cujo nível de participação não contempla os objectivos do regime comum, executando actividades funcionais para proporcionar a aprendizagem de conteúdos muito específicos ou alternativos às competências escolares.

O Currículo Específico Individual, caracteriza-se pela natureza alternativa às aprendizagens escolares, como as questões de autonomia e independência pessoal, competências de desenvolvimento pessoal e social e actividades da vida diária. Segundo Correia, (1999) o currículo regular sofre cortes e modificações substanciais (em termos do conjunto das disciplinas do currículo ou relativamente a disciplinas específicas), organizando-se fundamentalmente em torno das “aptidões básicas”. Na prática, e no caso de alunos com dificuldades intelectuais, estas alterações curriculares são consubstanciadas num Currículo Específico Individual, de acordo com a lei vigente, Decreto-lei 3/2008 de 7 de Janeiro. A intervenção educativa e pedagógica, segundo Rodrigues (2002) em alunos com deficiência mental, é pautada por um currículo desta natureza, e tem por objectivo último a inclusão do aluno num envolvimento o menos restritivo possível. Através de um conjunto de estratégias no processo de ensino-aprendizagem que apelam para uma diferenciação curricular estruturada sobre as necessidades práticas e de funcionalidade que vá ao encontro das necessidades adaptativas dos indivíduos, a fim de permitir a todos a adopção de condutas e atitudes

socialmente aceites. Os factos reais, a vivência familiar do aluno são elementos essenciais para a elaboração de conteúdos a fim de serem trabalhados em sala de aula. As estratégias de ensino devem ir ao encontro das necessidades funcionais do aluno, logo não se devem trabalhar factos isolados, sem sentido e sem aplicabilidade imediata, facilitando o desenvolvimento das competências essenciais à participação numa variedade de ambientes integrados.

3.6 – Plano Individual de Transição

O Currículo Funcional tem como objectivo verificar de que forma se pode integrar/incluir crianças e jovens portadores de dificuldades intelectuais acentuadas nas classes regulares, uma vez que as políticas actuais, respeitantes aos cidadãos com deficiência, foram fruto de uma evolução da perspectiva de como estes eram vistos e assumidos pela sociedade

O Plano Individual de Transição está vocacionado para as tipologias de problemas graves, cuja escolarização não é vinculativa às aprendizagens dos outros alunos. Desenvolve geralmente um currículo que introduz tarefas do quotidiano no sentido da preparação para a vida pós-escolar. Com o objectivo similar ao currículo funcional, o plano individual de transição é iniciado três anos antes da escolaridade obrigatória, em que o aluno desenvolve actividades de sensibilização para a transição para a vida-pós escolar numa perspectiva de preparação e de resolução de problemas, no sentido de minimizar o distanciamento face aos seus pares, apostando na manutenção da socialização e na igualdade de oportunidades de experiências em meio escolar.

O recurso aos currículos alternativos ou funcionais faz-se quando o currículo escolar normal se revela insuficiente ou inadequado. Na opinião de Sousa (1996), o estabelecimento de metas diferentes de aprendizagem e o ensino de matérias específicas não invalidam que, na medida do possível, o aluno participe em algumas disciplinas em turmas regulares e que tome parte em diferentes actividades desenvolvidas pela escola, embora com objectivos adequados às suas capacidades. As actividades têm como objectivo promover o desenvolvimento da autonomia pessoal e social, conducente a uma maior integração a nível familiar, comunitário e laboral e

contribuir para uma maior dignidade e qualidade de vida dos alunos. Tem, igualmente, por objectivo facilitar o desenvolvimento das competências essenciais à participação numa variedade de ambientes integrados, preparando os alunos de forma a responderem positivamente às suas necessidades, tanto presentes, como futuras. De acordo com Clark (1994) define-se Currículo Funcional como um conjunto de conteúdos de aprendizagem que visam a preparação de alunos com deficiência nas áreas do desenvolvimento pessoal e social, das actividades de vida diária, da adaptação ocupacional.

Os factos reais, a vivência familiar do aluno, são elementos essenciais para a elaboração de conteúdos, a fim de serem trabalhados em sala de aula. As estratégias de ensino devem ir ao encontro das necessidades funcionais do aluno, logo não se devem trabalhar factos isolados, sem sentido e sem aplicabilidade imediata, devendo sair da sala de aula, facilitando o desenvolvimento das competências essenciais à participação numa variedade de ambientes integrados.

Depois de uma revisão teórica sobre os principais referenciais da Diferenciação Pedagógica, avançaremos com um estudo qualitativo sobre as práticas de diferenciação pedagógica no 2º ciclo do ensino básico. Partiremos das questões orientadoras e dos objectivos do estudo, passaremos pela descrição da metodologia de investigação utilizada e terminaremos com a apresentação da discussão de resultados.

PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO

IV - INVESTIGAÇÃO

4.1 – Contextualização do estudo

Este estudo decorre no Agrupamento Vertical de escolas de Moura, num contexto real de ensino, decorrente da actividade exercida por professores do 2º Ciclo do Ensino Básico, visando a compreensão das práticas educativas, o envolvimento de um processo de investigação, não separando o fenómeno do contexto.

Os objectivos definidos para esta investigação, levaram-nos a realizar um trabalho de campo fundamentalmente qualitativo e de carácter exploratório, o qual, segundo De Ketele e Roegiers (1999) permite familiarizar o investigador com o assunto a estudar e com as situações em que o fenómeno se produz, facilitando a compreensão da problemática do objecto de estudo.

Este estudo tem como intenção descrever um dado objecto de estudo na sua estrutura e no seu funcionamento. Como salientam De Ketele e Roegiers (1993) trata-se de um processo sistemático e intencionalmente orientado e ajustado, tendo em vista aumentar o conhecimento num dado domínio. No decorrer da investigação, houve a preocupação de que a mesma se realizasse sem que interferisse ou influenciasse a acção dos intervenientes no processo. Desta forma, foi preocupação constante que ao longo da investigação não fossem colocadas barreiras ou imposições que pudessem suscitar perturbações nas decisões tomadas pelos docentes ou pudessem alterar o decurso da sua actuação.

Para a realização deste estudo, foi contactado o Órgão de Administração e Gestão do Agrupamento, onde leccionam os docentes que participaram no estudo. Todo o trabalho desenvolvido, bem como as suas conclusões finais serão postas à disposição dos docentes e do respectivo Órgão de Administração e Gestão.

O interesse por este tema surge de uma experiência de treze anos de docência como docente de educação especial, acompanhando crianças de 1º, 2º e 3º ciclos e pelo contacto com pares em reuniões de trabalho, em que foi possível constatar uma variedade de realidades e uma multiplicidade de formas de fazer e de responder ao meio escolar local. É possível verificar situações em que o docente está sobretudo com o aluno com NEE, numa sala de apoio, como medida compensatória, mas coexistem situações nas quais o docente surge mais como um profissional que providencia

recursos alternativos para o aluno com e sem NEE, que sem enquadramento legal, necessitam de alternativas pedagógicas formativas.

Esta investigação irá possibilitar ao nível profissional um aperfeiçoamento e consequente aumento das capacidades do professor de educação especial, podendo desempenhar um papel fundamental no suporte à implementação de práticas inclusivas, quando se trabalha em colaboração com o professor do ensino regular e se interage com a generalidade da comunidade discente.

4.2 – Questões orientadoras e objectivos do estudo

Conscientes da relevância da formulação de uma boa questão de partida, e concordando com Quivy e Campenhoudt (2008) enquanto primeiro fio condutor da investigação, tivemos em atenção as características a que esta formulação deve obedecer para desempenhar correctamente a sua função, uma vez que segundo os mesmos autores, num processo de investigação a pergunta de partida deve apresentar qualidades de clareza: ser precisa, ser concisa e unívoca; de exequibilidade: ser realista; e de pertinência. Ser uma verdadeira pergunta; abordar o estudo do que existe, basear o estudo da mudança e no funcionamento; ter uma intenção de compreensão dos fenómenos estudados.

O interesse por este tema advém da motivação profissional e da necessidade de perceber até que ponto os professores põem em prática a diferenciação pedagógica, uma vez que a escola se centra em modelos diversificados de inclusão, que têm por base as particularidades e realidades das crianças. O conhecimento destas particularidades apresenta-se como o essencial, na organização e no desenvolvimento do processo ensino e aprendizagem, e em suma, o garante da plena inclusão. Para haver uma inclusão plena, obrigatoriamente, terá que se recorrer a práticas eficazes de diferenciação pedagógica.

A diferenciação pedagógica tem como objectivo o sucesso educativo de cada aluno, na sua diferença, implicando a utilização de estratégias diversificadas, visando o maior sucesso para todos os alunos. Esta é uma preocupação importante numa escola que tem de ser para todos, constituindo um desafio interessante para os professores. Importará, depois de se ter reflectido, anteriormente, neste trabalho acerca do

conceito de diferenciação pedagógica, repensar estratégias de implementação. É urgente passarmos da teoria à prática.

Tendo por base o contexto teórico e o enquadramento legal descritivo, esta investigação parte de uma questão inicial: “Práticas de Diferenciação Pedagógica com Alunos com NEE: Práticas e Desafios em contexto de Sala de Aula do 2º Ciclo”.

Este estudo tem como objectivo geral:

“Descrever e compreender as práticas de Diferenciação Pedagógica implementadas no 2º ciclo do ensino básico em salas de aula de alunos com necessidades educativas especiais”.

Tentaremos perceber mais especificamente:

- As concepções sobre NEE;
- As concepções sobre diferenciação pedagógica;
- As tomadas de decisão para incluir os alunos com NEE no desenho curricular de turma;
- As concepções e funcionamento da equipa multidisciplinar;
- A necessidade de formação especializada na área das necessidades educativas especiais.

4.3 – Metodologia de investigação

O presente estudo é de natureza qualitativa e de carácter exploratório, realizado com o objectivo de se obter uma compreensão mais integral do tema. Segundo Lessar-Hérbet, Goyette e Boutin (2005) a investigação qualitativa tem como objectivo a compreensão do significado ou da interpretação dada pelos próprios sujeitos inquiridos, com frequência e de modo implícito, aos acontecimentos que lhe dizem respeito e aos comportamentos que manifestam.

Neste estudo, optámos pela metodologia de investigação de natureza qualitativa, pois na nossa opinião, e com base na teoria aprendida, esta é a que mais se adequa aos objectivos do presente trabalho, uma vez que foi nossa intenção fazer uma análise de conteúdo, ou seja, interpretar os discursos dos docentes das várias disciplinas, acerca das suas concepções e entendimento sobre diferenciação pedagógica. De acordo com Bogdan e Biklen (1994) o facto de se pretender recolher

dados no ambiente natural em que as acções decorrem, descrever as situações vividas pelos participantes e interpretar os significados que estes lhes atribuem, justifica a realização de uma abordagem qualitativa. Os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos, relativamente a pessoas, locais, conversas e de complexo tratamento estatístico. Ainda que os indivíduos que fazem a investigação qualitativa possam vir a seleccionar questões específicas à medida que recolhem os dados, a abordagem à investigação não é feita com o objectivo de responder a questões prévias ou de testar hipóteses; privilegiam, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos de investigação.

Bogdan e Biklen (1994) referem que a metodologia qualitativa tem na sua essência cinco características:

- A fonte directa dos dados é o ambiente natural e o investigador é o principal agente natural na recolha desses mesmos dados;
- Os dados que o investigador recolhe são essencialmente de carácter descritivo;
- Os investigadores que utilizam metodologias qualitativas interessam-se mais pelos processos em si do que propriamente pelos resultados;
- A análise de dados é feita de forma indutiva;
- O investigador interessa-se por tentar compreender o significado que os participantes atribuem às suas experiências.

Foi baseado nestes princípios que orientámos a realização deste estudo, nomeadamente, com o recurso a uma entrevista semiestruturada. As respostas obtidas através das entrevistas foram depois alvo de análise de conteúdo.

4.3.1 – Participantes

Concordando com Borg e Gall (1996) uma amostra consiste, num determinado número de sujeitos de uma população definida como representativos dessa população.

Para efectuar a nossa investigação, constituiu-se uma representação formada por quinze docentes do 2º ciclo do ensino Básico, englobando professores do ensino

regular, exercendo actividade no Agrupamento Vertical de Escolas de Moura. Estes docentes foram seleccionados de forma não aleatória, ou seja, trata-se de uma representação por conveniência, constituída por docentes voluntários, que depois de informados, se disponibilizaram para participar na nossa investigação. Importa referir, que na base desta opção estiveram critérios não só de ordem pessoal, uma vez que desenvolvemos a nossa prática profissional neste agrupamento, mas também critérios que tiveram em consideração a natureza do estudo.

Os docentes entrevistados distribuem-se da seguinte forma:

- 3 Docentes de Língua Portuguesa;
- 3 Docentes de Matemática;
- 3 Docentes de Ciências da Natureza;
- 3 Docentes de História e Geografia de Portugal;
- 3 Docentes de Inglês.

Uma caracterização mais específica dos participantes do estudo foi obtida através de um questionário para obtenção de dados demográficos (ver quadro 2).

4.3.2 – Instrumentos e recolha de dados

Qualquer investigação prevê a recolha de dados. Para esse efeito recorreremos a dois instrumentos, o questionário de dados demográfico e a entrevista.

Pretendemos com o questionário fazer a caracterização dos docentes participantes na investigação. Solicitámos aos docentes que indicassem: sexo, idade, tempo de serviço, ciclo em que leccionam, situação profissional, formação profissional e formação especializada. Almeida e Pinto (1995) definem questionário como uma técnica de observação não participante, apoiada numa série de perguntas dirigida a um conjunto de sujeitos. O questionário apresentou sete perguntas e proporcionou dois tipos de respostas fechadas: uma que consistiu na selecção da resposta entre várias apresentadas, outras que preencheram de acordo com o que lhes foi solicitado.

Quadro N° 2: Questionário dos dados demográficos

Prof.	Sexo	Idade	Tempo serviço	Ciclo em que lecciona	Situação Profissional	Formação Profissional	Formação Especializada
D1	F	40	10	2º	Contratada	Licenciatura Português História	Não
D2	F	55	32	2º	QA	Licenciatura Português História	Não
D3	F	34	8	2º	Contratada	Licenciatura Português História	Não
D4	F	39	15	2º	QZP	Licenciatura Matemática/C.Natureza	Não
D5	F	37	12	2º	QZP	Licenciatura Matemática/C.Natureza	Não
D6	F	46	17	2º	QA	Licenciatura Matemática/C.Natureza	Não
D7	F	50	16	2º	Contratada	Licenciatura Matemática/C.Natureza	Não
D8	F	35	15	2º	Contratada	Licenciatura Matemática/C.Natureza	Não
D9	F	50	17	2º	QA	Licenciatura Matemática/C.Natureza	Não
D10	F	55	33	2º	QA	Licenciatura Português História	Não
D11	M	45	20	2º	QA	Licenciatura Português História	Não
D12	F	53	30	2º	QA	Licenciatura História	Não
D13	F	35	10	2º	Contratada	Licenciatura Português Inglês	Não
D14	M	30	8	2º	Contratado	Licenciatura Português Inglês	Não
D15	M	32	9	2º	Contratado	Licenciatura Português Inglês	Não

Numa investigação qualitativa, as entrevistas podem ser utilizadas de duas formas. Podem constituir a estratégia dominante para a recolha de dados, como é o caso da

nossa investigação, ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação descritiva, análise documental e outras técnicas. Em todas estas situações, e de acordo com Bogdan e Biklen (1994) a entrevista é utilizada para se recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do envolvimento onde actuam.

Segundo Quivy e Campenhoudt (2003) as entrevistas não têm como função verificar hipóteses, nem recolher ou analisar dados específicos, mas sim, abrir caminhos de reflexão, alargar e precisar os horizontes da leitura, tomar consciência das dimensões e dos aspectos de um dado problema nos quais não teríamos pensado espontaneamente. De acordo com De Ketele e Roegiers (1993) a entrevista é um método de recolha de informações que consiste em conversas orais, individuais ou de grupos, com várias pessoas seleccionadas cuidadosamente, a fim de obter informações sobre factos ou representações, cujo grau de pertinência, validade ou fiabilidade é analisada na perspectiva dos objectivos da recolha de informação.

A entrevista é uma técnica de recolha de dados muito utilizada em estudos qualitativos, uma vez que permite obter as ideias e as concepções dos indivíduos, adquirindo-se respostas completas, pormenorizadas e em profundidade sobre o tema em estudo.

Segundo Quivy e Campenhout (1992) esta técnica permite ao investigador retirar das entrevistas informações e elementos de reflexão muito ricos e matizados. Merriam (1990) ressalta a importância desta técnica para a obtenção de pensamentos dos sujeitos em relação a uma determinada realidade. A entrevista propicia aos entrevistados, o enquadramento das suas experiências, sentimentos e perspectivas.

Conforme alguns autores sublinham Quivy e Campenhoudt (2008) esta técnica apresenta algumas vantagens pois permite atingir o grau de profundidade dos elementos de análise recolhidos, mas também apresenta algumas desvantagens, por exemplo, não ser muito sistemática, exigir muito tempo para se ordenar e organizar a informação.

Para a nossa investigação, utilizámos a entrevista semi-estruturada, indo ao encontro dos objectivos estabelecidos, o entrevistador tem previstas algumas perguntas que serão de referência ao tema em conversa e concordando com Quivy e

Campenhout (1992) este tipo de entrevista não é inteiramente aberta nem guiada por um grande número de perguntas precisas.

Este instrumento pareceu-nos ser o mais adequado para realização do nosso estudo, pois pudemo-nos aperceber através das opiniões, concepções e ideias de cada docente sobre a forma como efectivam diariamente os processos e as práticas de diferenciação pedagógica. Segundo Bell Judith (2004) a entrevista semi-estruturada é acessível e permite ao entrevistador explorar, desenvolver e clarificar, algumas ideias e respostas, e essencialmente aperceber-se das emoções e sentimentos, possibilitando a observação do comportamento do entrevistado.

O guião de entrevista foi testado num outro grupo de professores para saber quanto tempo seria necessário aos docentes para responderem e verificar se as questões eram suficientemente claras.

As entrevistas foram efectuadas na Escola EB 2,3 de Moura, onde todos os docentes exercem a sua actividade profissional. Na investigação qualitativa, a fonte directa de todos os dados é o ambiente natural, tornando-se o investigador no instrumento principal. Os investigadores qualitativos assumem que o comportamento humano é significativamente influenciado pelo contexto em que ocorre, devendo deslocar-se sempre que possível ao local do estudo (Bogdan e Biklen, 1994).

A realização das entrevistas foi agendada previamente com cada docente, tendo sido dado a conhecer o tema sobre o qual incidia a entrevista. Decorreu no gabinete dos apoios especializados, num ambiente calmo, promotor de um clima livre de interrupções. Foi usado o mesmo guião com todos os professores, sendo este constituído por sete blocos, de acordo com as leituras efectuadas e objectivos do estudo.

Em cada bloco formularam-se um conjunto de questões abertas, sendo feitas a cada entrevistado, um total de 28 perguntas.

No quadro 3 apresentamos os blocos temáticos que fazem parte do nosso guião de entrevista.

Quadro N° 3: Blocos Temáticos da Entrevista Semiestruturada

Bloco A – Legitimação da entrevista e Motivação do Entrevistado
Bloco B - Concepções sobre Necessidades Educativas Especiais
Bloco C – Concepções sobre Diferenciação Pedagógica em sala de aula
Bloco D – Concepções sobre Currículo Nacional, Projecto Curricular de Turma e Adequações Curriculares
Bloco E – Concepções e Práticas sobre a Equipa Multidisciplinar
Bloco F – Apoios Educativos Especializados
Bloco G – Formação Especial Especializada

Bloco A – Legitimação da Entrevista e Motivação do Entrevistado

O nosso intuito foi explicar os fundamentos e objectivos da entrevista, motivar o entrevistado, garantir a confidencialidade e pedir autorização para a gravação da respectiva entrevista. No processo de transcrição da entrevista atribuiremos a cada docente um código D1, D2, ...D15, com o objectivo de facilitar a análise e apresentação dos dados.

Bloco B - Concepções sobre Necessidades Educativas Especiais

Pretendemos descrever as concepções que os professores do ensino regular têm sobre o conceito de NEE e sobre a colocação de crianças com NEE em turmas do ensino regular.

Bloco C – Concepções sobre Diferenciação Pedagógica em sala de aula

Pretendemos clarificar as concepções que os docentes do ensino regular têm sobre diferenciação pedagógica, os obstáculos associados ao desenvolvimento destas práticas em contexto de sala de aula e as estratégias implementadas pelos professores.

Bloco D – Concepções sobre Currículo Nacional, Projecto Curricular de Turma e Adequações Curriculares

Neste bloco pretendemos identificar, na perspectiva dos docentes do ensino regular, quais são as diferenças estabelecidas entre o Currículo Nacional e o Projecto Curricular de Turma e se quando este documento é elaborado, têm em consideração as necessidades de todos os alunos, desenhando percursos de aprendizagem adequados às diferenças dos alunos e de que forma.

Bloco E – Concepções e funcionamento sobre a Equipa Multidisciplinar

Pretendemos identificar o conceito de equipa multidisciplinar, o seu modo de funcionamento e o seu contributo para os processos de inclusão.

Bloco F – Apoios Educativos Especializados

Propusemo-nos identificar quais os tipos de apoios especializados que os professores do 2ºciclo do ensino regular consideram mais relevantes e perceber se os apoios existentes correspondem às necessidades específicas dos alunos.

Bloco G – Formação Especial Especializada

O nosso objectivo foi recolher elementos sobre a formação especializada e identificar alguma necessidade de formação noutras áreas.

As entrevistas foram gravadas e decorreram num período de tempo aproximado de 25 minutos. Os docentes responderam às questões, sem se desviarem dos tópicos e as respostas foram orientadas para a informação que se pretendia inicialmente.

4.3.3 – Procedimentos

Referenciando Borg e Gall (1996) A metodologia de um trabalho de investigação exige um conjunto de procedimentos e estratégias que se podem englobar em três momentos essenciais: A planificação global, a fundamentação teórica e a pesquisa empírica. Cada um destes momentos, por sua vez, tem como caracterizadores actos e estratégias que os especificam e que importa referir.

Após a planificação global e a fundamentação teórica, seguiu-se uma pesquisa empírica que contemplou as seguintes fases:

- Elaboração da entrevista.

Na concepção deste instrumento de pesquisa, tivemos como primeira preocupação definir exactamente a informação que queríamos obter sobre as práticas de Diferenciação Pedagógica no 2º Ciclo e, através deste instrumento, conseguir dados relevantes, fiáveis e relevantes sobre esta problemática. A entrevista semi-estruturada foi construída com base na questão orientadora do estudo.

Foram feitas algumas tentativas para a formulação das questões e para isso, contámos com a colaboração do nosso orientador, que nos forneceu elementos e nos ajudou a formular alguns itens, de uma forma mais clara, com a finalidade de retirar a melhor informação possível, reduzir ao máximo o factor ambiguidade e obter o maior grau de objectividade possível.

Seguiu-se uma primeira aplicação junto de docentes por nós escolhidos, mas que não pertenceram à amostra final da presente pesquisa. Desta forma, foi pedido que respondessem à entrevista e nos dissessem quais as dificuldades sentidas. Usámos a informação obtida junto a estes docentes, para aferir e tornar definitiva a entrevista. Decorreu, posteriormente, o processo de reformulação das questões até à redacção final do guião.

Após a elaboração da versão final da entrevista semi-estruturada, foi formalizado à Directora do Agrupamento a autorização para a aplicação das entrevistas aos docentes, garantindo confidencialidade e anonimato. Iniciou-se também, a calendarização das mesmas, mediante a disponibilidade dos docentes. Para a recolha dos dados foram feitas 15 entrevistas. A recolha dos dados decorreu durante os meses de Abril, Maio e Junho de 2012.

4.3.4 – Construção das Categorias de Análise

Depois de efectuarmos o trabalho de campo e terminarmos as entrevistas, procedemos à transcrição das mesmas, para depois procedermos à sua análise global, com o objectivo de organizar e classificar os dados em categorias que possam responder à questão inicial da investigação.

Marconi e Lakatos (2002) referem que o primeiro passo na verificação dos dados recolhidos é verificar a sua:

- Validade, comparando os dados com uma fonte externa;
- Relevância para os objectivos de estudo;
- Especificidade e clareza quanto à objectividade, datas, locais, ...;
- Extensão, amplitude da resposta.

É a partir deste momento em que analisamos o material recolhido, que podemos falar dos dados da investigação. O conjunto de material compilado no campo não é, em si mesmo, um conjunto de dados, mas é sim uma fonte de dados. Como refere Erickson (1986) as transcrições das entrevistas, as rotas de trabalho, as gravações, não são dadas. Tudo isto constitui material documental a partir do qual os dados serão construídos graças aos meios que a análise proporciona.

A técnica de tratamento da informação que utilizaremos será então a análise de conteúdo dos discursos resultantes. Bardin (2004) designa termo de análise de conteúdos como um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimento sistemáticos e objectivos a descrição do conteúdo das mensagens indicadoras que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção destas mensagens. Assim sendo, e referenciando Bardin (2004) se a descrição (enumeração das características do texto, resumida após tratamento), é a primeira etapa necessária e se a interpretação (a significação atribuída a estas características) é a última fase, a inferência é o procedimento intermédio, que vem permitir a passagem, explícita e controlada, de uma à outra.

Quivy e Campenhoudt (2008) apresentam as seguintes etapas no processo de análise de dados:

- Preparação dos dados a descrever e agregar;
- Análise das relações entre as variáveis;
- Comparação dos resultados observados com os resultados esperados e a interpretação das diferenças.

Para Vala (1986) as operações da análise de conteúdo, pressupõem:

- A delimitação dos objectivos em conjunto com um quadro de referência teórico;

- A determinação de um corpus;
- A definição de categorias;
- A definição de unidades de análise.

Referenciando Miles e Huberman (1994) a redução dos dados é um processo de selecção contínua do material compilado e que consiste na simplificação, abstracção e transformação da informação, e que obedece a vários momentos e de acordo com um determinado campo de observação até à fase da codificação e resumo. Estes autores apresentam quatro princípios que sustentam esta teoria:

- Necessidade de documentação organizada e precisa no momento de transcrição das respostas para um sistema de códigos utilizado para reduzir a um conjunto manipulável;
- O respeito por uma consistência de base e por uma coerência na aplicação das regras da transposição;
- Manutenção das características dos dados, independentemente da sua redução e dos códigos utilizados para o fazer.

Para a apresentação e análise dos dados, e respeitando o anonimato, a confidencialidade e a fidelidade, atribuímos a cada docente inquirido um Código, D1, D2, ... D15.

Quadro N° 4: Categorias e Subcategorias

<u>Categorias</u>	<u>Subcategorias</u>
A - Conceito de Necessidades Educativas Especiais	A1 – Clarificar o conceito de Necessidades Educativas Especiais A2- Projecto Curricular de Turma: Interesses e necessidades dos alunos. A3 – Estruturação do Currículo Nacional de acordo com as competências definidas para os alunos com NEE. A4 – Trabalho de planeamento. A5 – Vantagens e desvantagens da inclusão de crianças com NEE em turmas do ensino regular
B – Concepção sobre Diferenciação Pedagógica	B1 – Clarificar o conceito de Diferenciação Pedagógica. B2 – Vantagens e desvantagens da aplicação da Diferenciação Pedagógica. B3 – Estratégias utilizadas.
C – Concepções e Práticas da Equipa Multidisciplinar	C1 – Conceito de Equipa Multidisciplinar. C2 – Funcionamento da Equipa multidisciplinar.
D – Apoios Educativos Especializados	D1 – Tipos de Apoios existentes.
E – Formação Profissional	E1 - Formação Profissional. E2 – Necessidades de Formação Especializada.

5 – Apresentação e Discussão dos Resultados

5.1. Análise dos dados do questionário de dados demográficos

A amostra foi constituída por 15 docentes do ensino regular a leccionar ao 2º Ciclo do Ensino Básico. Pela respectiva análise, podemos constatar que dos docentes que participaram no estudo, doze são do sexo feminino e três são do sexo masculino.

As idades dos participantes do estudo variam entre os 30 e os 55 anos. Desta forma, temos 5 docentes entre os (30-35) anos; 3 entre (36-40); 1 entre (41-45); 4 entre (46-50) e 2 entre (51-55). Em relação ao tempo de serviço, verificámos que existem 5 docentes que têm entre (5-10) anos; 3 entre (11-15); 4 entre (16-20); 1 entre

(26-30) 2 docentes entre (31-35) anos. Estes dados indicam-nos que a maioria dos docentes possui uma vasta experiência ao nível da docência e supostamente um conhecimento da realidade educativa.

No que diz respeito à situação profissional, podemos verificar que 6 professores são de Quadro de Agrupamento, 2 são de Quadro de Zona Pedagógica e 7 professores são contratados. Metade do corpo docente apresenta um indicador de estabilidade, o que poderá contribuir para uma maior motivação dos docentes no exercício das suas funções e desempenho profissional.

Ao nível das habilitações académicas, todos os docentes apresentam o grau de licenciatura nas áreas de Português e História (5); Matemática e Ciências da Natureza (6); História (1); e Português Inglês (3). Nenhum dos docentes tem formação especializada no domínio das NEE.

Em seguida, vamos especificar as categorias e subcategorias resultantes das questões colocadas nos blocos temáticos, bem como a interpretação do discurso dos docentes inquiridos.

Para procedermos à análise de conteúdo propriamente dita, delineamos um conjunto de procedimentos, considerando os pressupostos assentes na literatura. Por conseguinte, o conteúdo das entrevistas previamente transcritas formou o nosso corpus da análise, sobre o qual nos debruçamos. Estabelecemos categorias, tendo em atenção os objectivos do nosso estudo e as sugestões provenientes da literatura. E por fim procedemos à análise da informação.

Referenciando Bardin (2004) a partir do momento em que a análise de conteúdos decide codificar o seu material, deve produzir um sistema de categorias. As categorias são rubricas ou classes que reúnem um grupo de elementos (unidades de registo, no caso da análise de conteúdo), sob um título genérico, grupo esse, efectuado em função dos caracteres comuns desses elementos.

As categorias constituem, segundo Bogdan e Biklen (1994) um meio de classificar os dados descritivos que recolhemos, para que o material contido num determinado tópico possa ser fisicamente separado dos outros dados.

Para Bardin (2004) classificar elementos em categorias impõe a investigação do que cada um deles tem de comum com os outros. O que vai permitir o seu agrupamento é a parte comum existente entre eles.

Ainda na opinião de Bardin (2004) na produção de categorias deve ter-se atenção às seguintes propriedades:

- A exclusão mútua (esta condição estipula que cada elemento não pode existir em mais de uma categoria);
- A homogeneidade (num mesmo conjunto categorial só pode funcionar com um registo e com uma dimensão de análise);
- A pertinência (o sistema de categorias deve reflectir as intenções da investigação);
- A objectividade;
- A fidelidade (as diferentes partes de um mesmo material, ao qual se aplica a mesma grelha categorial, devem ser codificadas da mesma maneira, mesmo quando submetidas as várias análises);
- A produtividade (um conjunto de categorias é produtivo se fornecer os resultados férteis).

As categorias onde os dados vão ser agrupados podem obedecer a procedimentos diferentes, o procedimento aberto e o procedimento fechado. Na nossa investigação, as categorias surgiram dos dados empíricos e das questões colocadas no guião de entrevista.

5.2. Apresentação e discussão dos resultados por categoria

Organizámos a apresentação dos dados de forma sequencial, por categoria e subcategoria, confrontando e discutindo as ideias expressas pelos participantes no estudo com referências bibliográficas de relevo para os constructos teórico-práticos em questão.

CATEGORIA A: CONCEITO DE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

Nesta categoria pretendemos clarificar as opiniões que os docentes têm sobre o conceito de NEE e saber se quando elaboram o Projecto Curricular de Turma, definem estratégias adequadas, que promovam o interesse dos alunos com NEE. De que forma é feita adaptação do Currículo Nacional ao currículo destes alunos, se o trabalho de planeamento é feito individualmente ou em colaboração com outros técnicos e quais são as vantagens e desvantagens da inclusão de crianças com NEE em turmas do ensino regular. Esta categoria foi subdividida em cinco subcategorias.

Subcategoria A1: Conceito de Necessidades Educativas Especiais.

As causas que determinam o conceito de NEE são diversas e têm inúmeras origens. No entanto, quaisquer que elas sejam, achamos que é sempre importante considerar as diferenças dos alunos, para assim podermos respeitar as suas características e necessidades e conseqüentemente considerar métodos de ensino adequados e diferenciados para o sucesso destes alunos.

Pela análise do discurso dos docentes entrevistados, podemos inferir que a maioria apresenta uma concepção de NEE ilustrada pelos exemplos dos docentes D2 "(...) são necessidades manifestadas pelos alunos, que os impede de fazer uma aprendizagem normal (...)", D3 "(...) decorrem de deficiências físicas ou mentais e abrangem as crianças e jovens", D5 "(...) são problemas cognitivos, emocionais ou físicos manifestados pelos alunos que os impedem de acompanhar o currículo normal", D9 "São limitações quer ao nível físico quer ao nível psicológico e cognitivo" e D13 "São dificuldades de aprendizagem significativas que requerem a adaptação de práticas escolares ou educação especial para possibilitar o desenvolvimento das aprendizagens".

Correia (2006) apresenta-nos o conceito de NEE como ideia orientadora, que na sua essência diz o seguinte: Os alunos com NEE são aqueles que por exibirem determinadas condições específicas, podem necessitar de serviços e apoios de educação especial, durante, parte ou todo o seu percurso escolar de forma a facilitar o seu desenvolvimento académico, pessoal e sócioemocional.

Marchesi e Martin (1990) referem que alunos com NEE são os que apresentam um problema de aprendizagem, durante o seu percurso escolar, que exige uma atenção mais específica e uma gama de recursos educativos diferentes daqueles necessários para os seus companheiros da mesma idade. Alguns docentes apresentam uma concepção que envolve também as crianças sobredotadas e de acordo com Serra (2005) que afirma que as crianças sobredotadas apresentam NEE e requerem estratégias de diferenciação pedagógica, sem as quais poderão posicionar-se em patamares problemáticos como baixos resultados escolares, atitude negativa, apatia, hiperactividade, instabilidade emocional, isolamento, desobediência, infelicidade e sentimento de rejeição.

O docente D4 respondeu que “Todas as crianças e jovens têm necessidades educativas diferentes, uma vez que não há ninguém igual. No entanto, quando essas diferenças se devem a dificuldades de aprendizagem, deficiências físicas ou psíquicas, negligência, dificuldades familiares ou mesmo por capacidades acima da média, considero que as necessidades se tornam especiais em virtude destas crianças não se adequarem ao que é considerado a norma.” O docente D6 referiu que “ Não é fácil definir, mas creio que se aplica a crianças portadoras de deficiência ou demasiado talentosas e que se afastam dos parâmetros comuns” e o docente D15 afirmou que “(...) são limitações ao nível do domínios cognitivo, motor, emocional e também nas situações em que há crianças sobredotadas.” Estas afirmações estão de acordo com Winner (1996), quando refere que os alunos sobredotados são, por vezes tão desequilibrados quanto os seus perfis escolares, apresentando dificuldades de aprendizagem em alguns domínios, parecem muito inteligentes e motivados fora da escola, mas enfrentam sérios problemas no que diz respeito às tarefas escolares.

Subcategoria A2: Projecto Curricular de Turma: interesses e necessidades dos alunos.

Segundo Leite, Gomes e Fernandes, (2001) o Projecto Curricular de Turma tem por referência o Projecto Curricular de Agrupamento e é feito para responder às especificidades da turma e para permitir um nível de articulação horizontal e vertical entre as áreas disciplinares e os conteúdos. É ao nível do Projecto Curricular de Turma que é possível respeitar os alunos reais e articular a acção dos professores da turma cabendo ao conselho de turma essa articulação.

O Projecto Curricular de Turma apresenta um conjunto de competências gerais e transversais a privilegiar, no desenho das actividades, bem como a definição de metodologias e actividades a desenvolver. A maioria dos docentes entrevistados refere que este documento é feito de acordo com os interesses e necessidades dos alunos. A este respeito o docente D1 afirmou “ Certamente que sim”, o docente D2 respondeu “Sim e vou adaptando à medida que melhor vou conhecendo os alunos”, o docente D4 referiu “Procuro ter. O Projecto Curricular deveria definir o que se pretende de cada uma dos alunos” e o docente D10 respondeu “Sim e adapto à medida que vou conhecendo os alunos”.

Concordando com Bautista (1993) os projectos, sejam eles quais forem, devem adaptar-se o melhor possível às características e capacidades dos alunos e de cada um dos alunos e ao contexto da escola em questão. Quanto mais adequado for à realidade, menos necessárias serão as adaptações individuais.

Para Leite (2001) o Projecto Curricular de Turma, permite a articulação horizontal e vertical do currículo entre áreas disciplinares e conteúdos, possibilita o respeito pelos alunos a que se destina, tendo como função produzir aprendizagens significativas. Deve ser constituído no sentido de proporcionar uma visão da globalidade das situações e a construção interdisciplinar dos saberes.

O docente D13 afirmou "(...) sim, é fundamental que os interesses e necessidades dos alunos sejam considerados para a elaboração do currículo e para que todos se sintam integrados". Para Roldão (1999) o Projecto Curricular de Turma, envolve todo um conjunto de processos e procedimentos através dos quais se tomam as decisões necessárias quanto aos modos de implementação e organização de um currículo proposto, no quadro de uma instituição escolar. Incluem-se nestes processos, por exemplo, o desenvolvimento das diferentes componentes curriculares, a sequência temática a adoptar, as metodologias a privilegiar, os projectos a desenvolver e as modalidades de integração. Há um docente, D6, que quando elabora o Projecto Curricular de Turma só tem em conta este item para a maioria dos alunos. A este propósito afirmou "(...) tenho em conta os interesses e necessidades da maioria dos alunos". Leite (2003) refere que é possível respeitar os alunos reais e articular a acção dos diversos professores da turma, de forma a romper com a mera acumulação do conhecimento e propiciar uma visão interdisciplinar e integrada do saber.

Subcategoria A3: Estruturação do Currículo Nacional de acordo com as competências definidas para os alunos com NEE.

A pedagogia diferenciada deve prever uma adequação de estratégias, conteúdos e avaliações ao tipo de aluno, sem contudo deixar à margem o Currículo Nacional.

Pela análise de conteúdo verificámos que a maioria dos docentes participantes adapta o Currículo Nacional de acordo com as competências dos alunos com NEE. O docente D1 refere que "De uma forma muito simples e funcional, privilegiando o que é

mais importante para a formação do aluno, considerando sempre as suas características”, o docente D2 responde “através do planeamento de actividades de enriquecimento para os melhores alunos e de actividades de remediação para os alunos mais fracos”, enquanto o docente D3 afirma “Tento fazer uma selecção dos conhecimentos mais relevantes, privilegiando os conteúdos fundamentais da disciplina, mas ao mesmo tempo adaptando os materiais, os recursos e estratégias para os alunos superarem as suas dificuldades”, o docente D5 refere “Estabelecendo critérios de avaliação diferentes e elaborando currículos adequados às necessidades dos alunos”.

Hoje em dia, a finalidade explicitada da escola deve ser a aquisição e desenvolvimento de competências, para que esta não empobreça cada vez mais à volta de, referindo Roldão (1999) uma uniformidade programática pouco eficaz, a que se vão agregando sucessivas adições de novas áreas, que não resolvem o problema de fundo porque não constituem um corpo estruturado e coerente de aprendizagem significativas a alcançar.

Do Currículo Nacional fazem parte competências gerais que assumem um papel principal no desenvolvimento do currículo, definindo um conjunto de acções a desenvolver por cada professor de forma transversal. A operacionalização num campo de acção transversal implica uma articulação entre todas as áreas disciplinares, de forma a abranger diversas situações, contextos e todas as dimensões educativas: conhecimentos, valores, atitudes e comportamentos. É, portanto, uma operacionalização que visa uma actuação em convergência nas diferentes áreas e dimensões no currículo, para que todos os alunos adquiram as competências necessárias à integração na sociedade. Estas competências gerais, segundo Paulo Abrantes (2001) devem ser assumidas como um fio condutor de desenvolvimento dos projectos curriculares de escola e de turma. Temos, assim, um instrumento conceptual e metodológico de carácter geral que serve de base a todas as escolas, mas que se torna singular, na medida em que cada escola constrói os seus projectos de acordo com características e finalidades específicas.

O docente D4 afirma “Por norma, os conteúdos são comuns a todos os alunos, à excepção dos alunos com necessidades educativas mais específicas, como por

exemplo o autismo. Lecciono os mesmos conteúdos, mas adapto-os sempre a cada aluno”.

A preparação das aulas, através de actividades e de situações de aprendizagem diversificadas, de acordo com as competências pretendidas, é outro aspecto em que o currículo apela da mesma forma a todos os docentes de todas as disciplinas, para que os alunos possam mobilizar os seus conhecimentos, as suas capacidades e perceberem os processos e as finalidades das situações de aprendizagem.

Para o docente D13 “Os conteúdos do Currículo Nacional, mais concretamente as temáticas, poderão ser comuns a todos os alunos, apenas seria diferenciada a forma de abordagem. Em relação a certos conteúdos e dependendo das capacidades dos alunos, poderão ser seleccionados aqueles cujas estruturas são consideradas de mais fácil compreensão e aplicação”.

As competências do Currículo Nacional, bem como a sua operacionalização através de métodos activos e construtivistas, são uma solução possível para o desenvolvimento da aprendizagem de forma diferenciada e significativa.

Podemos referir que a nível nacional existe um documento reflexivo e inovador, estruturado em competências essenciais, que se dividem em específicas e gerais, que são entendidos como saberes em acção e que permitem uma sequencialidade e globalidade do ensino, adaptados aos diferentes contextos e situações concretas, de forma a promover a diferenciação de uma aprendizagem significativa para todos.

Para Perrenoud (2003), não pode haver competências sem saberes. A aquisição de conhecimentos é muito importante, mas nunca desligada da aplicação prática em situações concretas.

D15 “Abordando conteúdos da área do saber através da rentabilização dos aspectos do quotidiano dos alunos e das suas vivências e interesses pessoais”.

Em relação ao programa e ao currículo, na opinião de Abrantes (2001) temos que romper com a visão de um conjunto de normas a cumprir de modo uniforme em todas as salas de aula e de se apoiar no desenvolvimento de novas práticas de gestão curricular.

O docente D6 refere “(...) alunos com NEE que não possuem um currículo próprio, têm que atingir no final de ciclo os objectivos traçados no Currículo Nacional,

logo a gestão flexível do Currículo terá uma lógica de ciclo, tendo em atenção as especificidades dos alunos da turma, por isso para estes alunos adapto apenas os testes e fichas de avaliação". Uma escola que se quer de todos e para todos, ou seja, uma escola inclusiva, requer um currículo diversificado e adequado aos diferentes alunos. Assim, o exige a grande diversidade de alunos, e de acordo com Roldão (2005) presente na escola e a crescente necessidade e especificidade educacional na sociedade contemporânea que sustentam a necessidade de reconstrução de processos de desenvolvimento e gestão curricular que visem a eficácia e adequabilidade das práticas educativas a públicos muito diferenciados.

Subcategoria A4: Trabalho de Planeamento

Após a análise dos dados podemos inferir que grande parte dos professores faz um trabalho de planeamento em conjunto com o professor de educação especial, como comprovado pelas respostas dos seguintes docentes: D1 "(...) em colaboração com o professor de educação especial, ... este trabalho de planeamento deverá ser sempre efectuado em colaboração com o professor de educação especial"; D3 "(...) sempre em colaboração com o professor de educação especial"; D4 "(...) em colaboração com o docente de educação especial" e D8 "Sempre em colaboração com o professor de educação especial e esta colaboração é feita ao longo do lectivo".

Madureira e Leite (2003) reforçam a ideia que o professor de apoio constitui o interlocutor privilegiado do professor do ensino regular, e a colaboração entre os dois, num trabalho em equipa e estruturado, que é fundamental para o sucesso escolar e/ou social dos alunos com NEE e de outros alunos em situação de risco. Este trabalho inclui a partilha de informação (análise conjunta dos resultados da avaliação inicial, avaliação contínua do processo desenvolvido e dos trabalhos obtidos), a partilha de decisões (elaboração de adequações curriculares, estratégias de diferenciação em sala de aula, modalidade de apoio ao aluno) e ainda a partilha de responsabilidade.

A colaboração entre estes dois docentes permite o apoio à actividade docente, o apoio directo ao aluno dentro da sala de aula e ao mesmo tempo com as actividades lectivas da turma. Para que a colaboração seja eficiente é necessário que os docentes disponham de tempo suficiente para se encontrarem, que participem e que tenham capacidade para identificar objectivos e para desenvolver estratégias para os atingir.

Alguns estudos desenvolvidos por Ripley (1997), Salend e Duhaney (1999), Argulles, Huglnes e Schumm (2000) defendem que a colaboração entre a educação especial e a educação regular, quando é eficaz, beneficia todos os estudantes e também os professores. Estes estudos relatam melhorias dos alunos com NEE, quanto ao seu desempenho académico, auto-estima, motivação, habilidades sociais e relacionamento com os pares.

Correia (2003) defende que o papel do professor titular do ensino regular deve conciliar-se com o papel do docente de educação especial, para que todos, em colaboração, possam desenvolver estratégias que promovam o sucesso educativo.

Serrano (2005) esclarece que há necessidade de que a articulação funcional entre professores titulares de turma e os professores de apoio seja concretizada de forma rigorosa. Efectivamente, para que a referida articulação se converta numa componente facilitadora de educação inclusiva, deverá ser orientada para a progressiva construção e consolidação de uma verdadeira colaboração entre os profissionais, entre estes e os alunos e, nestes, entre uns e outros.

Para dois docentes este trabalho colaborativo só é feito em conjunto quando há disponibilidade, oportunidade ou se apenas for necessário, como referem os docentes D6 "(...) depende da disponibilidades de cada um"; D11 "(...) quando há oportunidade faz-se esse trabalho em conjunto."

Para o D12 "(...) sim, sempre que se verifique a sua necessidade", o que reforça a opinião de alguns autores. Morgan (1993) considera que na maioria das escolas os professores são colegas apenas no nome, porque cada um trabalha de forma individual na planificação, preparação das aulas e materiais e lutam por conta própria para resolver os problemas curriculares e de gestão. Roldão (2007) defende que o trabalho colaborativo no plano discursivo parece merecer uma concordância generalizada entre professores. No entanto, no que se refere à promoção das práticas de trabalho propostas aos alunos, no que diz respeito à colaboração e trabalho conjunto entre docentes, ainda não são muito numerosas, e muito menos fáceis as práticas como autêntico trabalho colaborativo.

O estudo realizado por Silva (2011) demonstra que existem dificuldades de diversa ordem, como seja a falta de coordenação dos horários, entre estes dois grupos de docentes, o número elevado de horas de trabalho burocrático e por vezes o

número elevado de alunos com NEE, que são acompanhados no trabalho conjunto realizado entre os professores do ensino regular com os professores de educação especial, para a inclusão dos alunos com NEE: Os resultados desta investigação, permitem concluir que o trabalho de articulação desenvolvido entre estes dois grupos de docentes são positivos porque de um modo geral, a maioria dos docentes do ensino regular domina alguns aspectos legislativos, alguns conceitos (NEE e inclusão), e demonstram disponibilidade para a realização de trabalho em equipas multidisciplinares. Porém, e referindo Correia (2008) os docentes do ensino regular continuam a revelar alguns constrangimentos na realização da articulação. Estes constrangimentos manifestam alguns receios em relação a todo este processo, especialmente porque sentem que lhes falta a formação necessária e adequada para lidar em sala de aula com os alunos com NEE, principalmente quando não dominam as problemáticas destes.

Numa escola para todos, a necessidade de uma articulação entre todos os intervenientes do processo educativo torna-se cada vez mais necessária, através de um trabalho conjunto e planeado entre todos, com o objectivo de se ultrapassarem as dificuldades e de se obter o sucesso desejado junto dos alunos oferecendo uma educação com mais qualidade.

Categoria A5: Vantagens e desvantagens da inclusão de crianças com NEE em turmas do ensino regular.

A Escola Inclusiva tem como objectivo incluir todas as crianças, com ou sem NEE, sendo sem dúvida vantajoso para todas elas, uma vez que se promove a interacção em termos sociais e pedagógicos e o respeito pela diferença entre todos os alunos, formas e meios de ensino mais diversificados, contribuindo para uma escola de sucesso.

Através da análise dos dados obtidos, verificamos que alguns dos docentes consideram positivo a inclusão de crianças com NEE nas turmas do ensino regular. Como referem os docentes D3 "(...) acho que traz vantagens porque proporciona um envolvimento entre todas as crianças", D5 "Acho que é uma forma de respeitar as diferenças e ao mesmo tempo permitir que se estabeleça de facto a socialização entre as crianças", D12 "Concordo que estas crianças sejam colocadas nas turmas regulares

para não serem discriminadas”, D13 “Podem beneficiar e evoluir a nível socioeducativo através do contacto com as outras crianças” e D15 “Só pelos simples facto de estarem em contacto com as crianças ditas “normais”, penso que lhes é muito vantajoso, pois podem evoluir em termos de socialização”.

Segundo Guralnick (2001) em turmas inclusivas, a interacção entre colegas oferece-lhes oportunidades para desenvolverem e expandirem as suas capacidades em termos sociais, estabelecendo relações de amizade com crianças sem NEE, desenvolvendo por isso mais interacções sociais, do que quando integradas em classes especiais, para além de se desenvolverem mais ao nível da linguagem e da cognição, sendo a sua auto-estima melhorada, pelo facto de a criança não necessitar de ser retirada da sala de aula, para aprender com os seus pares.

Costa (1996) e Arends (1995) corroboram a ideia que a inclusão é imprescindível ao referirem que permite a atenuar a discriminação. As crianças deficientes têm oportunidade de aprender em comportamentos sociais e escolares apropriados a partir da observação e moldagem de crianças não deficientes. As crianças que não sofrem de deficiência também, beneficiam, porque, deparam desde logo com os pontos fortes e os contributos potenciais, bem como as limitações dos colegas deficientes.

Na perspectiva de Costa (2001) é fundamental que se reconheça que o contacto e o convívio, no plano formal e informal, entre alunos com e sem dificuldades, com e sem deficiências, é um meio insubstituível de normalização de comportamentos.

O docente D4 afirma: “(...) acho que sim, pois todos beneficiam com a heterogeneidade da turma.” Na perspectiva de Morgado (2003) o papel do professor passa por conhecer os seus alunos, tomar consciência da heterogeneidade existente na turma e procurar compreendê-la, neste sentido, as boas práticas educativas ocorrem quando os professores operacionalizam formas de diferenciação no seu trabalho, gerindo o currículo para todos os alunos do grupo, com a convicção de que todos podem realizar progressos nos seus percursos educativos.

Para o docente D7 “(...) pode ser uma mais-valia para a turma, uma vez que permite mais alternativas de ensino e mais diversificadas.” A inclusão melhora o sistema educativo, uma vez que as estratégias utilizadas para as crianças com NEE

beneficiam também as outras crianças e toda a comunidade educativa, visto que a inclusão de crianças com NEE nas escolas regulares, quando bem, planificada, com serviços e programas adequados, oferece vantagens a todos os intervenientes. Estas vantagens são também evidentes no que se refere à liderança escolar. Aos pais e a outros recursos comunitários, uma vez que os envolve a todos num único objectivo, ajudar os alunos atingir níveis satisfatórios de sucesso educativo.

Correia (1999) refere que, cada agente educativo torna-se assim, num actor criativo, flexível e animado pelo desejo de participar, de forma colaborativa, na organização das respostas adequadas ao conjunto de necessidades existentes na respectiva população escolar.

Alguns docentes, ainda não estão totalmente despertos para esta realidade, encarando a inclusão dos alunos com NEE como um obstáculo. Consideram que seja vantajoso para estes alunos serem incluídos nas turmas do ensino regular mas apenas se estiverem acompanhadas de um professor de apoio. Como comprovam as afirmações dos seguintes docentes: D1 “Concordo que há vantagens... mas quando as necessidades são muito acentuadas, as crianças devem ser acompanhadas de um docente especializado”, D8 “(...) desde que acompanhados por um professor de apoio.”, D10 “(...) acho que é muito produtivo se forem devidamente acompanhados por um professor de apoio” e D11 “Penso que é benéfico se as crianças tiverem um professor de apoio que as acompanhe nas aulas”.

O docente de apoio educativo constitui um recurso fundamental, não só na organização e gestão dos apoios educativos a disponibilizar aos alunos, ao nível da escola mas também um elemento importante no trabalho colaborativo com os restantes docentes dos alunos que beneficiam desse mesmo apoio, contribuindo activamente, para a diversificação de estratégias e métodos educativos de forma a promover o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos.

O D6 afirma “(...) cada caso é um caso, as crianças que têm capacidades de aprendizagem, devem obviamente estar incluídas nas turmas regulares, as que possuem deficiências graves que afectam em muito a sua capacidade de aprendizagem e não possuem qualquer autonomia, não vejo que seja benéfico fazerem parte das turmas regulares” Os alunos educados separadamente, não irão adquirir a independência e a autonomia para conviver na comunidade ou na sociedade em geral.

Se forem educados nas escolas inclusivas, juntamente com os seus pares, desenvolver-se-ão mais ao observar, imitar e ao interagirem com os outros. A este propósito, Stainback e Stainback (1999) refere que se devem proporcionar a esses alunos os serviços que necessitam, mas em ambientes de inclusão.

Correia (2003) refere que para além de lhes reconhecer o direito de aprender junto com os seus pares sem NEE, o que lhes proporciona aprendizagens similares e interacções sociais adequadas, ela pretende retirar-lhes, também, o estigma da “deficiência”, preocupando-se com o seu desenvolvimento global dentro de um espírito de pertença, de participação em todos os aspectos da vida escolar.

CATEGORIA B: Concepção sobre Diferenciação Pedagógica

Não podemos pensar que conseguiremos equiparar uma turma de alunos ensinando todos do mesmo modo. Assim, o problema reside em encontrar formas de organização das escolas e do trabalho realizado nas turmas, de modo que todas as crianças e jovens possam experienciar uma aprendizagem com sucesso. Uma vez que o nosso propósito é analisar o processamento da diferenciação pedagógica efectuada pelos professores, esta categoria teve como pressuposto verificar qual a concepção dos professores face à diferenciação pedagógica.

Esta categoria foi dividida em três subcategorias com o objectivo de clarificar o conceito de diferenciação pedagógica e de identificar as vantagens e desvantagens aquando da sua aplicação.

SUBCATEGORIA B1 – Clarificar o conceito de Diferenciação Pedagógica

Se considerarmos que os alunos são a prioridade da educação, existe a necessidade de reestruturar as escolas para que correspondam às necessidades de todos os alunos. Torna-se urgente a construção de uma escola que reconheça a diferença e que encare a diversidade como um factor de enriquecimento e de desenvolvimento. Esta subcategoria pretende depreender o entendimento dos professores acerca da diferenciação pedagógica.

Das respostas obtidas nas entrevistas, percebemos algumas opiniões, que sendo semelhantes se complementam. Para alguns professores a maior preponderância reside nas estratégias diferenciadas como se verifica pelas afirmações

dos docentes D1 "(...) é proporcionar o mesmo tipo de conhecimento e aprendizagem mas com método e meios diferentes", D2 "É abordar de forma diferente os conteúdos e utilizar materiais diferentes para que todos os alunos atinjam os mesmos objectivos", D3 "(...) é a diversificação de estratégias de aprendizagem, de recursos estratégicos e de materiais a utilizar em contexto de sala de aula", D5 "(...) é um conjunto de estratégias pedagógicas diferentes adoptados pelos docentes para responder às necessidades dos alunos, permitindo-lhes ultrapassar as dificuldades apresentadas", D6 "A diferenciação pedagógica está relacionada com a forma como abordamos os temas, com a forma de interagir com os alunos, diferenciar é procurar chegar a todos ainda que de forma diferente (...)", D9 "(...) é um conjunto de estratégias diferentes para ensinar crianças com níveis cognitivos diferentes", D11 "(...) consiste num conjunto de métodos que se procuram adaptar a cada criança depois de se conhecerem as suas dificuldades" e D13 "É a implementação de estratégias adequadas às necessidades específicas de cada aluno".

Nesta perspectiva, Perrenoud (2001) define diferenciação pedagógica como uma forma de diferenciar e organizar as interações e as actividades, de modo que cada aluno seja confrontado constantemente, ou pelos menos com bastante frequência, com as situações didácticas mais fecundas para o aluno. Para atingir este ideal, Perrenoud (2001) considera dois tipos de diferenciação: restrita e extensa. A primeira significa que os alunos seguem um currículo único, a segunda preconiza a divisão dos alunos por grupos de níveis, onde cada um é dotado de um currículo específico.

Para Gregory (2003) a diferenciação pedagógica é uma filosofia que permite aos professores, planear estrategicamente, de modo a alcançar as necessidades da enorme diversidade dos alunos nas aulas de hoje. Não é apenas um conjunto de ferramentas, mas uma filosofia que os profissionais da educação abraçam, para responder às necessidades únicas de cada aprendiz. Waterman (2005) refere que o conceito de diferenciação pedagógica, baseia-se em adaptar e/ou modificar o ensino de modo a ajudar os alunos com necessidades e estilos de aprendizagem variados e a dominar os conteúdos programáticos. Esta ideia de diferenciação pedagógica pode ser entendida como um simples processo de atendimento das necessidades de aprendizagem dos alunos ou vista como uma variedade de práticas na sala de aula,

como uma abordagem de ensino, ou como um meio de incrementar a aprendizagem, mas como a perspectiva de aumentar os índices de motivação, potenciar o crescimento e o sucesso individual de todos os alunos.

Para outros docentes, a diferenciação pedagógica é ponderada em função das características e necessidades dos alunos. Tal como refere o docente D4 "(...) actuar de acordo com as diferentes necessidades dos meus alunos, aplicar estratégias que permitam incluir todos os alunos, atendendo aos diferentes ritmos e modos de aprendizagem". Cadima (2006) define diferenciação pedagógica como um conjunto de estratégias que permitem gerir as diferenças de um grupo, mas no seio do próprio grupo. É o que permite partir das capacidades que cada membro desse grupo tem, é criar a estrutura para essa dinâmica, é criar as condições de partilha do que cada um tem e do que cada um sabe.

Hall (2002) diz-nos que o ensino diferenciado é um processo de abordagem do ensino e a aprendizagem para os estudantes com diferentes capacidades na mesma turma. A intenção de diferenciar o ensino é maximizar o crescimento e o sucesso individual de cada aluno conhecendo exactamente onde se encontram e auxiliando no processo de aprendizagem. No entanto, é de referir que para o docente D7 diferenciação pedagógica "(...) é pedagogia direccionada para um aluno com características específicas (...)".

Tomlinson (2000) refere que no contexto educacional, a diferenciação pedagógica é definida como a reacção responsabilizante do professor às necessidades dos alunos, de forma a atender às necessidades de aprendizagem de um aluno em particular ou de um pequeno grupo de alunos, em detrimento do padrão típico de ensinar toda a turma, como se a individualidade existente fosse basicamente semelhante. Essa reacção responsabilizante é também enfatizada por Benjamin (2005) que nos apresenta a diferenciação pedagógica como uma variedade de práticas na sala de aula que consente diferenças nos estilos de aprendizagem dos alunos, interesses, conhecimento prévio, necessidades sociológicas e "zonas de conforto", isto é, ajuda os alunos a adquirirem os conteúdos ao mesmo tempo que os ensina a aprender de forma significativa.

Para nós, diferenciar a pedagogia atendendo à diversidade, não deve ser uma forma de segregar os alunos. A diferenciação reside na adequação de estratégias de

ensino encontradas pelo professor para se aproximar das estratégias de aprendizagem de cada aluno. Não sugere um ensino individualizado, mas métodos organizados com base na realidade da turma e das suas diferenças. Para tal há que propor actividades diferenciadas adequadas ao tipo de aluno.

SUBCATEGORIA B2 – Vantagens e desvantagens da aplicação da Diferenciação Pedagógica

Devemos valorizar sempre a capacidade do aluno, construir o seu próprio conhecimento, e não considerá-lo como um mero depositário de informações debitadas pelos professores. Para isto, é necessário que apliquemos uma prática pedagógica, que promova quase sempre vantagens para os alunos com e sem NEE, de modo que em conjunto não só adquiram mas também enriqueçam os saberes e conhecimentos.

Alguns docentes por nós entrevistados demonstram uma atitude favorável à aplicação de uma pedagogia diferenciada, que se traduz em vantagens, apesar de existirem alguns constrangimentos, como por exemplo, turmas numerosas.

É um factor enriquecedor da dinâmica das escolas e dos professores criar ambientes, estratégias e desenvolver práticas de diferenciação pedagógica, que facilitem a aprendizagem de todos os alunos, independentemente das suas diferenças, sejam elas de ordem social, económica, cultural, física, mental ou familiar. Desta forma, para o docente D4, a aplicação das práticas de diferenciação pedagógica, “É um desafio constante... apesar de as turmas terem elevado número de alunos e as condições físicas das salas de aula serem pouco favoráveis ao desenvolvimento de uma pedagogia diferenciada, ... mas só vejo vantagens (...)”. Como defendem Rief e Heimburge (2000) se conhecermos os estilos de aprendizagem dos nossos alunos, podemos organizar as salas de aula segundo as suas necessidades individuais.

Porter (1998) afirma que as boas práticas pedagógicas são benéficas para todos os alunos, pois todos eles têm pontos fracos que necessitam de colmatar. Para Sanches e Teodoro (2006), numa escola inclusiva, a diferença e a heterogeneidade devem ser encaradas como um desafio e uma oportunidade para a criação de novas situações de aprendizagem. Para nós, a prática pedagógica implica que os docentes, tenham conhecimentos sobre o tipo de alunos existentes nas suas turmas, para

poderem aplicar estratégias adequadas às suas aprendizagens e permitir que todos os alunos aprendam ao mesmo tempo, sem prejuízo para qualquer um deles. O D1 refere que “A forma como se aplica a diferenciação pedagógica em sala de aula, poderá de certo modo impossibilitar um “andamento mais rápido” na apresentação dos conteúdos para os alunos mais “rápidos”.

Santos (2007) sublinha que os professores, ao protagonizarem práticas de ensino, promovem novas exigências à organização escolar. Surgem desta forma os professores como agentes de mudança e a escola como centro motor da mesma, constituindo a expressão da sua função social ao nível do comportamento dos alunos e ao nível da actuação dos professores. Nesta perspectiva, os professores são construtores profissionais do currículo, trabalham em colaboração, estabelecem diálogo e negociam as suas propostas com os pares. Para que tudo isto aconteça, o professor deve estar atento às dificuldades do grupo/turma, no sentido da sua acção pedagógica ir ao encontro de um caminho que responda à diversidade, permitindo assim, que a mensagem chegue a todos os alunos, qualquer que seja o seu nível de desenvolvimento. Quer isto dizer, e de acordo com Tilstone (2003) que para que a aprendizagem corra, o docente tem de ir ao encontro do aluno, percorrer o caminho por ele gizado, na tentativa de compreender e colmatar as dificuldades encontradas pelo aluno. Desta forma, os professores contribuem para o crescimento de uma escola com perspectivas amplas no âmbito do desenvolvimento curricular, da organização da sala de aula e das respostas às NEE dos alunos.

De acordo com Postic (1995) o professor organiza situações de aprendizagem, observa a acção dos alunos e intervém em função das necessidades que diagnostica, para fazer com que os alunos adquiram os meios de conhecimentos e de acção necessários à sua progressão nas aprendizagens.

Outros docentes apontam que só há vantagens quando houver outros professores que prestem apoio como referem os docentes D2 “Numa turma onde o número de alunos com NEE é considerado elevado, é muito complicado chegar a todos eles, se não houver apoio de outros professores”; D10 “Numa aula com muitos alunos e onde existam muitos deles com NEE, é muito difícil chegar a todos, sobretudo se não houver apoios de outros docentes”, e D13 “Da minha perspectiva, a diferenciação pedagógica em sala de aula, pode ser comprometida em situações de ausência do

professor de apoio ou do professor de educação especial, porque quando estou sozinha na aula não consigo chegar perto de todos alunos". O docente de apoio educativo desempenha um papel fundamental, não só na organização e gestão dos apoios educativos a disponibilizar aos alunos, mas também um elemento importante no trabalho colaborativo com os restantes docentes do ensino regular, contribuindo activamente, para a diversificação de estratégias e métodos educativos de forma a promover o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos.

Stainback e Stainback (1992) postulam que as aulas inclusivas devem comportar práticas quotidianas de apoio aos alunos, de forma que estes tenham possibilidades de consecução dos objectivos curriculares. Estes autores sublinham ainda, que os apoios deverão ser ministrados na sala de aula, deverão ser geridos de forma não só a beneficiar os alunos com NEE, mas, também, os restantes alunos. De acordo com esta lógica, a aula emerge então como um conjunto objectivamente heterogéneo de alunos, ou seja, um conjunto diversificado de indivíduos.

Segundo Porter (1997) nos contextos escolares, os professores de apoio, não devem ser considerados como especialistas a quem compete solucionar todas as dificuldades experimentadas pelos professores do ensino regular. Deve existir sim, uma articulação funcional entre os docentes do ensino regular e os docentes de apoio, de uma forma concreta, para que esta articulação se converta numa componente facilitadora da educação inclusiva, que deverá ser orientada, para a progressiva construção e consolidação de verdadeiros laços de cooperação e de colaboração entre estes profissionais.

A maioria dos docentes aponta algumas desvantagens que se prendem com turmas numerosas, problemas de comportamento e falta de formação. Por exemplo o docente D3 afirma "(...) turmas numerosas, já tentei... mas não consigo chegar a todos... por vezes até proponho actividades em grupo...mas não resulta, a aula funciona melhor se der uma aula mais expositiva...e depois há também o problema da indisciplina, ... passo quase todo a o tempo a chamar-lhes a atenção para terem um comportamento adequado dentro da sala de aula", e o docente D9, tem uma opinião semelhante: "(...) poderá implicar uma quebra de ritmo no decorrer da aula e gerar alguns tempos mortos o que poderá provocar desvios de comportamento". Ainscow (1996), Tilstone (2003) e Correia (2005) afirmam que deve ser disponibilizado tempo

para que os professores se entre ajudem e explorem aspectos da sua prática pedagógica num clima salutar, evolutivo e reflexivo da pedagogia praticada nas suas aulas. Santos (2007) defende que a disponibilidade de tempo é muito importante e pertinente, pois ajuda os docentes a identificarem e a partilharem os sucessos e insucessos da prática pedagógica, ajudando-os a melhorar suas acções futuras, tanto no trabalho a desenvolver com os alunos com NEE, como com os alunos sem NEE.

Para D6 “(...) é complicado ao efectuar diferenciação pedagógica, perde-se algum tempo. Além disso assumimos o compromisso no cumprimento do programa, por vezes demasiado extenso”. Os professores ao tentarem dar resposta aos alunos com NEE na sala regular, vêem-se confrontados com alguns desafios. Um desses desafios é, sem dúvida, a optimização da flexibilização curricular.

A flexibilização curricular, deve manter algumas das competências e dos objectivos básicos do currículo, mas diferenciar a forma de organizar os conteúdos, as metodologias, os espaços e os tempos, bem como o sistema de avaliação, com o intuito de promover o sucesso e a inclusão de todos os alunos. Costa et al. (2006) consideram que o currículo deve ser estruturado e flexível, acessível a todos os alunos, organizando-se na base de uma gestão colaborativa e participativa, de forma a proporcionar a todos o desenvolvimento de conhecimentos, competências e valores que a sociedade espera que os seus cidadãos adquiram.

O docente D8 refere “(...) na minha opinião, devido à heterogeneidade dos grupos e à minha falta de formação nesta matéria (...)”. Apesar das dificuldades que a prática da diferenciação pedagógica pode causar à primeira vista ao professor, cabe referir que, mesmo dentro de um grupo tão heterogéneo como aquele que a escola inclusiva abarca, há sempre características comuns que tornam viáveis a sua educação em conjunto. Referindo Aleixo (2005) o cerne da questão reside em saber-se transformar o conjunto de diferenças em vantagens educativas que facilitam as aprendizagens entre pares.

Segundo Ainscow (1996), Tilstone (2003) e Correia (2005) um dos principais meios para dar resposta aos desafios da escola actual é a aposta na formação inicial e contínua de professores. Afirmam ainda que, para além da formação continua, deve ser disponibilizado tempo para que os professores se entreajudem e explorem

aspectos da sua prática pedagógica num clima salutar, evolutivo e reflexivo da pedagogia praticada nas suas aulas.

Subcategoria B3: Estratégias utilizadas

Conhecido o estilo de aprendizagem do aluno e o seu ponto de partida, o professor deverá propiciar estratégias de ensino aprendizagem mais oportunas. Se o professor conhecer tanto as características do aluno como as das tarefas, pode propor actividades adequadas às necessidades da criança e desta forma está a contribuir para o desenvolvimento das capacidades do aluno.

Pela nossa experiência, sabemos que o sucesso dos alunos depende em grande parte dos métodos e da forma como são aplicados pelos professores. Pela análise de conteúdo verificámos que a maioria dos docentes inquiridos promove estratégias diversificadas, recorrendo à diversificação de materiais e diferentes abordagens dos conteúdos a leccionarem, como podemos verificar de acordo com as respostas de alguns docentes: o docente D1 refere "(...) tento sempre apresentar estratégias diferentes e diversificadas que permitam uma aprendizagem mais fácil para as crianças (...)", D2 "Utilizo materiais diferentes e faço leitura das fichas formativas e de avaliação", D3 "Utilizo diversificação de materiais e recursos", o docente D5 afirma "Normalmente adapto os exercícios e promovo abordagens diferentes para iniciar os conteúdos" e o docente D8 responde que "(...) utilizo materiais diferentes para o mesmo conteúdo para diferentes alunos...", D9 "(...) tarefas diferenciadas e instrumentos de avaliação diferenciados". De acordo com Johnson e Johnson (1999) os professores são confrontados com a necessidade de fazerem progredir no currículo, uma criança ou jovem através da selecção de métodos de ensino e de aprendizagem diversificados. O sistema de ensino, deve desenhar um currículo aberto e flexível a todos, ou seja criar ofertas de estratégias comuns a não estratégias pontuais, para dar resposta à diversidade. A este propósito, Silva (1995) defende que o professor deve saber lidar com a gestão e organização da sala de aula, sem o domínio da qual se torna mais difícil e menos relevante alcançar os objectivos esperados.

Na perspectiva de Ainscow, Porter e Wang (1997) os problemas de aprendizagem que os alunos apresentam são contextuais. Têm lugar no contexto da sala de aula, onde se verifica a influência da estrutura curricular e das estratégias

pedagógicas utilizadas pelo professor, na capacidade de atender a diversidade de alunos, incluindo os alunos com NEE.

A interacção positiva entre alunos com e sem NEE, depende da atitude do professor e da sua capacidade de promover um ambiente educativo favorável. Uma forma de o conseguir reside no recurso de estratégias diferenciadas como por exemplo a aprendizagem cooperativa proporcionadora de interacções em pequenos grupos e é conseguido quando todos cooperam, para atingir os objectivos do grupo e quando todos se preocupam, em primeiro lugar com o sucesso do grupo, como referem alguns dos docentes participantes: Segundo os docentes D4 “Trabalho autónomo na sala de aula, trabalho colaborativo a pares ou em grupos e apoio individualizado”, D13 “(...) apoio individualizado para a concretização de tarefas, adequação de fichas de trabalho e de instrumentos de avaliação” e D15 “Sobretudo apoio individualizado”.

Pesquisas desenvolvidas na área do ensino demonstram a relevância da autonomia no processo de aprendizagem, havendo um consenso entre alguns autores, Lopes (1997) e Leffa (2002) de que a autonomia deve ser desenvolvida e ensinada.

Segundo Leffa (2002) a aprendizagem que realmente interessa, aquela que não é apenas reprodução do que já existe, mas criação de algo novo, de progresso e avanço, só é possível com autonomia. Referindo Lopes (1997) como educadores, devemos desenvolver nos nossos alunos um conhecimento que vai além do conhecimento ritualístico e mecânico, temos de incentivar a participação activa e consciente, pois só esse tipo de competência libertará o aluno da dependência do professor.

Para Larsen-Freeman (2002) não é suficiente apenas reconhecer as contribuições feitas pelos alunos, é necessário também que o professor procure maximizar o potencial dos alunos com a utilização de estratégias e consciencializá-los, envolvendo-os em relação à importância do trabalho autónomo. Segundo o docente D6 “O apoio individualizado sempre que possível. Também recorro muitas vezes ao trabalho em grupo, deixa muitas vezes o professor liberto para apoiar as crianças com mais dificuldades”.

Para Stahl, Koschmann e Suthers (2006) a aprendizagem colaborativa envolve os indivíduos como membros do grupo, implicando a negociação e a partilha de significados e incluindo também a construção e a manutenção das concepções

partilhadas das tarefas, que são realizadas interactivamente, através de processos em grupo. Leite e Fernandes (2002) descrevem o trabalho colaborativo como um procedimento pedagógico que tem como intenção favorecer a aprendizagem activa e propiciar o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e afectivas, e, simultaneamente, despertar nos alunos a consciencialização da sua responsabilidade, quer no seu processo de aprendizagem, quer no dos seus pares. Segundo estas autoras, este trabalho é caracterizado pela existência de um clima de participação activa e de interacção, não só entre os alunos, mas entre estes e os professores, no qual o conhecimento é entendido como algo que é construído em processos de interacção social, e realizado em contextos ricos em possibilidades que favoreçam as interacções e o trabalho colaborativo, de modo a maximizar o desenvolvimento integral de todas as crianças e jovens.

O apoio individualizado ou personalizado dado pelo professor do ensino regular em sala de aula, e de acordo com o Decreto-Lei 3/2008 de 7 de Janeiro, Artigo 17º, consiste no reforço das estratégias utilizadas no grupo ou turma, ao nível da organização, do espaço, e das actividades; o estímulo e o reforço das competências e aptidões envolvidas na aprendizagem e a antecipação e reforço da aprendizagem de conteúdos leccionados no seio do grupo ou turma.

Categoria C: Concepções e Práticas da Equipa Multidisciplinar

Nesta categoria, tivemos como objectivo identificar o conceito de equipa multidisciplinar e respectivo funcionamento. Dividimos esta categoria em duas subcategorias.

Subcategoria C1: Conceito de Equipa Multidisciplinar

Sendo a equipa multidisciplinar constituída por vários profissionais de diversas áreas, com um objectivo comum, procura contribuir para a resolução das necessidades de cada aluno, desenvolvendo e aplicando estratégias que facilitem a inclusão dos alunos.

Os dados mostram que o conceito é reforçado pela maioria dos docentes entrevistados: a opinião do docente D2 "Uma equipa constituída por elementos de várias áreas desde professores, passando por psicólogos, terapeutas, assistentes sociais, que trabalham em conjunto na resolução dos problemas dos alunos", é

corroborada pelo docente D3 “Uma equipa multidisciplinar é um grupo formado por diferentes pessoas com diferentes especializações que trabalham em conjunto para alcançar um objectivo comum”, pelo docente D4 “(...) docentes, técnicos das áreas de ensino e saúde, psicólogos, terapeutas das diferentes áreas, assistentes sociais (...)” , pelo docente D6 “(...) uma equipa composta por professores e outros técnicos que trabalham em conjunto com vista à satisfação das necessidades dos alunos” e pelo docente D15 “(...) é um grupo formado por professores e técnicos que trabalham em conjunto com o objectivo de facilitar o processo ensino aprendizagem de alguns alunos”.

Concordando com Idol, Nevin e Paolucci-Whitcomb (1994) referindo que a cooperação é um processo interactivo que permite a pessoas com formações diversificadas construir respostas criativas por problemas que são mutuamente definidos. A inclusão de alunos com NEE na escola é um processo complexo, que requer uma preparação cuidadosa e um trabalho de estreita colaboração entre o docente do ensino regular, o docente de educação especial, os pais e todos os outros parceiros educativos. Uma verdadeira parceria entre todos os intervenientes pode constituir um factor decisivo para o êxito do aluno no seu percurso escolar.

Subcategoria C2:Funcionamento da Equipa Multidisciplinar

A interdisciplinaridade promove a cooperação entre as diversas áreas, o que leva a uma interacção por parte de todos os intervenientes proporcionando o desenvolvimento de um trabalho deveras efectivo. Os dados obtidos do docente D1 “ (...) reunindo-se periodicamente, assiduamente, para se poder avaliar de forma eficaz o processo de aprendizagem da criança”, bem como dos docentes D3 “(...) deve trabalhar em conjunto, num esforço comum para que o desenvolvimento das capacidades e aprendizagens da criança se realize da melhor forma”, D4 “(...) em trabalho conjunto e colaborativo com o objectivo de contribuir para o sucesso dos alunos e tornar a escola mais inclusiva”, D13 “(...) desenvolvendo um trabalho em conjunto no sentido de dar uma formação global de articulação de saberes, como preparação para a vida das crianças”. Estes dados indicam que a equipa multidisciplinar funciona de acordo com o que alguns autores referem, tal como Skrtic (1995) citado por Sands (2000) as escolas inclusivas terão de adoptar esquemas

organizacionais de funcionamento, no interior dos quais, os seus membros desenvolverão, de modo interdependente, interactiva e convergente, estratégias de colaboração multidisciplinar. Desta forma, os diversos agentes educativos estarão em melhores condições para, em conjunto, equacionarem e resolverem os problemas práticos decorrentes das NEE de que são portadores determinados alunos.

Segundo Correia (2003) a partilha de informação e definição de estratégias, devem ser reforçadas nesta cultura de colaboração. Esta interacção não deve porém confinar-se à dimensão docente, mas sim, ser alargada a outros tipos de profissionais, pelo que os professores devem relacionar-se e colaborar, sempre que possível com outros profissionais, como por exemplo, um psicólogo, um médico, um técnico de serviço social ou um terapeuta.

Correia (2000) refere que as equipas abrangem vários técnicos que observam crianças com determinadas problemáticas e em conjunto, definem estratégias de modo a superar o problema. É muito importante que exista uma ligação entre os docentes e os vários técnicos da mesma escola, para que, através de reuniões conjuntas, os problemas sejam expostos e todos possam dar a sua opinião. A cooperação profissional no interior da equipa educativa no interior do ensino é indispensável para que conceptualizem estratégias cooperativas como uma via fundamental para a sua consecução e, conseqüentemente, as integrem assumida e eficientemente no seu quotidiano profissional.

CATEGORIA D: APOIOS EDUCATIVOS ESPECIALIZADOS

Os apoios educativos especializados têm como função assegurar e promover a existência de condições que assegurem a plena integração escolar de alunos nos aspectos psicopedagógicos e socioeducativos através da articulação com os diversos departamentos, conselhos de docentes, órgãos de gestão do agrupamento, com as famílias e diferentes recursos da comunidade. A educação de alunos com NEE representa o trabalho de uma equipa que deve ser marcada pela partilha e pela colaboração. Pretendemos com nesta categoria, perceber se os apoios educativos concedidos pela escola vão ao encontro das dificuldades sentidas pelos professores, no sentido de os ajudar a ultrapassar as dificuldades experimentadas.

Tivemos como objectivo saber se os apoios disponíveis na escola são suficientes.

Subcategoria D1: Tipos de apoio existentes

A maioria dos docentes afirma que os tipos de apoios existentes não são suficientes. Faltam psicólogos, professores de apoio e ainda outros técnicos como é possível comprovar pelas afirmações apresentadas pelos docentes D2 "(...) não, faltam psicólogos para um acompanhamento efectivo dos alunos, faltam professores de apoio no Agrupamento", D4 "Não, porque o número de professores de apoio e de outros técnicos necessários, fica ou está muito aquém das necessidades de todos os alunos", D6 " No meu Agrupamento, os alunos com NEE existem em elevado número, o que não possibilita uma intervenção que abranja a totalidade, logo nem todos têm o apoio que necessitam", D13 "(...) talvez os recursos existentes não sejam suficientes" e D15 "(...) não, o tipo de apoios disponíveis que existe neste Agrupamento não é suficiente, seria importante haver maior número de professores e de técnicos". Dois docentes consideram que o tipo de apoios disponíveis no Agrupamento é suficiente, para a realidade existente.

O docente D3 refere "Penso que sim. ...existem vários apoios para fazer face às necessidades das crianças. Acho que neste agrupamento existe uma grande diversidade na oferta de apoios às crianças."

A prática pedagógica tem demonstrado que a superação das dificuldades de aprendizagem de grande parte dos alunos tem-se revelado muito mais eficaz, mediante o recurso a metodologias e estratégias diversificadas introduzidas no quotidiano da sala de aula, em articulação com o professor do apoio educativo.

Para Correia e Martins (2002) numa escola inclusiva o papel dos apoios educativos é fundamental uma vez que irá permitir que o objecto das planificações individualizadas seja alcançado. Os mesmos autores definem os apoios educativos como sendo o conjunto de intervenções prescritas pelas planificações, destinando-se a munir o aluno com NEE com um rol de competências que possam contribuir para a sua inserção futura na sociedade, autonomizando-o e responsabilizando-o. No nosso entender, na escola onde decorreu este estudo, os apoios existentes são insuficientes, tal como foi referido pela maioria dos professores entrevistados.

CATEGORIA E: FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Os professores são transmissores de conhecimentos e de valores, mas só poderão realizar os objectivos educativos, se tiverem uma formação adequada, e se forem capazes de garantir o seu melhor contributo profissional através do empenhamento, numa aprendizagem ao longo de toda a sua carreira.

O nosso objectivo foi recolher informação sobre a formação profissional e identificar as necessidades de formação em educação especial.

Subcategoria E1: Formação profissional

Ao nível das habilitações académicas, todos os docentes entrevistados apresentam o grau de licenciatura. De acordo com Morgado (2007) formação inicial é considerada como uma etapa que antecede a entrada na profissão sendo, portanto, considerada como o início de um processo de aprendizagem, desenvolvimento e aperfeiçoamento profissional que se prolonga ao longo de toda a carreira docente. Nesta ordem de ideias, e segundo o mesmo autor, este é considerado o momento ideal para a aquisição de conhecimentos e desenvolvimento de competências inerentes à função educativa, sem os quais seria impossível ser profissional de educação. Daí que a formação inicial se revista de uma significativa centralidade, tanto na construção da identidade profissional, como na concepção e operacionalização dos processos de ensino-aprendizagem.

Como afirma Campos (2000) citado em Formosinho e Niza (2002) o grande objectivo do sistema de formação de professores é “a melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens dos alunos, através da capacitação dos professores ao longo da vida, para actuarem reflexivamente como profissionais da mudança a nível da sala de aula, da escola, cada vez mais autónoma, e do território educativo”

Para isso, a formação de professores precisa de assentar em princípios, que Veiga (2000) sistematiza do seguinte modo: o reforço do importante papel da formação inicial e contínua no desenvolvimento de competências que sejam de facto utilizáveis em situações diversificadas; a valorização de modelos de aprendizagem e de construção de saberes que atendam às necessidades e motivações pessoais dos formandos, de modo a garantir a participação e a interactividade; fomentar a

“formação na acção” e a “formação para a acção”, o que conferirá sentido e utilidade às aprendizagens efectuadas; e por último, a promoção de competências e qualidades humanas, técnicas organizacionais e de cidadania que permitam a acomodação à incerteza e imprevisibilidade que hoje caracterizam os saberes científicos e que tornam cada formando mais apto a exercer a sua função.

Roldão (2001) considera três princípios orientadores das estratégias de formação por parte das instituições: apetrechar os professores com saberes de referência sólidos; apetrechar os professores com competência para ensinar e apetrechar os professores com competências de produção articulada de conhecimento profissional gerado na acção e na reflexão sobre a acção, teorizado, questionável, comunicável e possível de apropriar pela comunidade de profissionais. A concepção, que tem conduzido a um recentrar da formação profissional sobre as práticas pedagógicas, é reforçada por algumas propostas apresentadas em trabalhos de investigadores e em discursos dos responsáveis da educação: a promoção de uma ética profissional do professor baseada no respeito pelos alunos e na preocupação de garantir as suas aprendizagens; a construção de referenciais de competências capazes de melhorar a prática e a formação profissional; a colaboração entre investigadores e professores para a valorização da experiência com vista à inovação; a promoção da autonomia dos professores favorecendo a sua participação na gestão colectiva da escola; e a introdução de procedimentos de avaliação e de acompanhamento individual ou colectivo das práticas de ensino de forma a fazer evoluir essas práticas e desenvolver o profissionalismo dos professores.

Outro autor Alarcão (2001) propõe uma formação em contexto de investigação a partir da reflexão sobre o conceito de professor-investigador. Argumenta que se é consensual que o que comanda a formação de professores é a qualidade da educação, a sua procura não é possível sem investigação e sem desenvolvimento profissional e institucional, que também não são possíveis sem investigação.

Por seu lado, Canário (2001) revaloriza a importância fundamental da articulação entre a formação e o exercício do trabalho (prática pedagógica), explorando o modelo organizacional da formação em alternância, baseando-se na ideia de que os professores aprendem a sua profissão nas escolas e que o mais importante da formação inicial consiste em aprender a aprender com a experiência.

Finalmente, Formosinho (2001) defende uma concepção de formação para os professores enquanto agentes de desenvolvimento humano, para uma escola para todos, comprometida com a comunidade e interessada socialmente. Argumenta que, embora a cultura académica prevalecente esteja mais habilitada para avaliar o desempenho intelectual do que o desempenho técnico, moral ou relacional, a formação inicial deve visar proporcionar aos candidatos à docência uma formação pessoal e social integradora de informação, de métodos, de técnicas e de atitudes e valores científicos, pedagógicos e sociais adequados ao exercício da função do professor.

Hegarty (2001) evidencia a necessidade da inclusão de conteúdos relacionados com NEE na formação inicial de professores, afirmando que todos os docentes necessitam de algum conhecimento sobre deficiências e dificuldades de aprendizagem, algumas competências para o ensino destes alunos e a capacidade para contribuir para a avaliação de alunos com necessidades mais evidentes. Morgado (2003) depois de ter efectuado estudos neste âmbito, concluiu que o desenvolvimento profissional e a formação de professores são aspectos fundamentais para dar resposta educativa e diferenciada à diversidade quer dos alunos, quer do contexto.

Subcategoria E2: Necessidades de Formação Especializada

É face às mudanças da sociedade, que a escola e os professores sentem necessidade de se adaptarem à nova realidade imposta pela inclusão. Por isso a formação deve ajustar-se aos interesses e preocupação dos docentes.

Na formação inicial dos professores é fundamental que se desenvolvam competências para enfrentar a problemática da inclusão. Por isso, nesta subcategoria, pretendemos entender as preocupações e necessidades dos professores em realizarem formação especializada na área da educação especial.

Nesta perspectiva, tentamos conhecer de que forma os docentes participantes no nosso estudo procuram adquirir competências para proporcionarem aprendizagens significativas aos alunos com NEE, uma vez que nenhum dos docentes envolvidos no estudo, possui formação especializada na área da educação especial. Alguns docentes apontam áreas preferenciais de formação, como podemos verificar pelas afirmações dos docentes: D1 "Todo o tipo de formação directamente relacionado com a área das

NEE”, D3 “Fazer formação especializada na área da dislexia”, D4 “Formação especializada nas diferentes problemáticas”, D12 “Formação na área da dislexia e da hiperactividade” e D15 “Para mim é muito importante fazer formação especializada na área dos problemas cognitivos.”

Outros docentes acham importante fazer formação ao nível de adequação de estratégias e diversificação de materiais, como referem os docentes D5 “(...) estratégias e diversificação de materiais” e D8 “(...) adequação de materiais e estratégias (...)”.

Para Cró (1998) a formação especializada dos docentes deverá ser encarada como uma iniciação activa perante o conhecimento e deverá ser entendida como uma inovação. Tem como objectivo primordial facilitar ao professor a tomada de consciência perante o seu valor profissional, assim como, o de lhe fornecer meios e as ferramentas de acção.

De acordo com Correia (2008) a educação especial, mais do que outro campo de educação precisa de especialistas, pois requer um nível de competências científicas diferenciadas. É preciso que todos estejamos preparados para que dentro do nosso campo do saber e de influência, possamos auxiliar de forma adequada todos os alunos, proporcionando-lhe oportunidades de aprendizagem. Porém no que respeita à implementação de um modelo de escola inclusiva, é notório a ausência e/ou aperfeiçoamento de competências, sendo por isso necessário valorizar a oferta de desenvolvimento profissional.

Referindo Correia (1999) a formação especializada proporcionará a aquisição de um conjunto de conhecimentos respeitantes a esta área como os fundamentos em que se baseia: as técnicas e métodos mais adequados a utilizar, as formas de avaliação a recorrer, a compreensão, a identificação das incapacidades, as desvantagens que o aluno representa, reconhecer e aplicar estratégias mais convenientes ao seu desenvolvimento, conhecer toda a legislação e tentar sensibilizar os docentes para esta realidade. Ainda segundo este autor, é crucial que os professores adquiram as aptidões científicas e pedagógicas para além daquelas adquiridas nos seus cursos de formação inicial, que lhes permitam atender às necessidades de todas as crianças que tenham a seu cargo. Este autor defende ainda, que um bom programa de formação especializada deve dotar o professor de competências que lhe permitam ter um

conhecimento aprofundado do tipo de materiais educacionais usados na implementação de programas, bem como de novas tecnologias aplicadas à educação especial.

Bénard da Costa et al. (2006) propõem que a formação especializada garanta aos professores as competências que lhes permitem intervir junto dos alunos, não exclusivamente na situação de escola, mas igualmente, nos diferentes contextos em que a sua vida se desenvolve: família, comunidade, escola, actividades de lazer e futura inserção na vida activa.

Correia (2003) defende que a formação especializada é essencial para que os professores possam desenvolver competências no sentido de prestarem os apoios necessários a todos os alunos e responder adequadamente às características e necessidades de cada um. Só assim, se otimizarão as oportunidades de aprendizagem dos mesmos.

De acordo com Roldão (1999) esta formação pode ser feita de modo a que sejam todos os profissionais, colaborando uns com os outros, a gerir os processos de formação, contextualizando-a, assumindo iniciativas, mobilizando recursos e saberes onde existam, adquirindo competências significativas e operacionalizáveis que lhes permitam, de facto formar-se continuamente ao longo de todo o percurso do seu desenvolvimento profissional.

CONCLUSÃO

Este estudo sobre diferenciação pedagógica teve como objectivo perceber que práticas de diferenciação pedagógica são implementadas com as crianças com NEE em sala de aula, por parte dos docentes do ensino regular.

Depois de apresentados os dados, será importante debruçarmo-nos e reflectirmos sobre eles, considerando o objectivo do estudo e comparando os resultados com o enquadramento teórico e com a literatura existente sobre diferenciação pedagógica.

O contexto geográfico onde decorreu o estudo foi na Escola EB2,3 de Moura, do Agrupamento Vertical de Escolas de Moura. Importa referir que os resultados de que dispomos para esta reflexão dizem respeito apenas à nossa amostra, não sendo nosso objectivo generalizar a outros contextos; apesar disso, consideramos ter informação valiosa que nos motiva a reflectir sobre o tema em estudo, partindo das respostas dos professores inquiridos.

Encontrámos como limitações a esta investigação o facto de sermos investigadoras com pouca experiência, aspecto que se constituiu como constrangimento, essencialmente na prática da investigação. Um outro problema que se nos colocou prende-se com o facto de as problemáticas dos alunos com NEE, serem muito variadas, o que influencia claramente a opinião que os professores têm sobre as práticas de diferenciação pedagógica em sala de aula. Um docente que tenha um aluno com perturbação da leitura, poderá ter uma opinião favorável à realização de práticas de diferenciação pedagógica, mas se estiver perante um caso grave de paralisia cerebral, a sua opinião acerca daquelas práticas pode ser negativa e achar que esse aluno não deveria frequentar o ensino regular. É de referir que todos os docentes entrevistados têm alunos com NEE incluídos nas suas turmas e as problemáticas são: dislexia, surdez severa, espectro do autismo, hiperactividade, perturbação da escrita e da leitura, paralisia cerebral e multideficiência.

A escola dos nossos dias confronta-se com uma grande heterogeneidade social e cultural. Esta realidade implica uma outra concepção de organização escolar que ultrapasse a via da uniformidade e que reconheça o direito à diferença, considerando assim a diversidade como um aspecto enriquecedor da própria comunidade.

Ainscow (1995) defende a possibilidade da existência de uma realidade – a escola para todos. Para a autora, torna-se necessário assegurar o acesso à escola de todas as crianças em idade escolar e o sucesso de cada uma delas, independentemente das suas características sociais, físicas, intelectuais culturais e outras, bem como das suas diferenças individuais. Assim, o problema reside em encontrar formas de organização das escolas e do trabalho das turmas, de modo a que todas as crianças e jovens possam experienciar uma aprendizagem com sucesso.

Em concordância com esta concepção e atendendo aos objectivos do nosso estudo, consideramos indispensável analisar e discutir o entendimento dos professores no que se refere ao tema central do presente estudo, uma vez que, do nosso ponto de vista, não é possível um professor estabelecer linhas de acção educativa com base na diferenciação pedagógica, sem entender o que se pretende com tal intervenção.

Relativamente ao conceito de Necessidades Educativas Especiais, na perspectiva dos docentes as causas que determinam este conceito são diversas e têm inúmeras origens. Assenta nas necessidades mentais, emocionais ou físicas manifestadas pelos alunos, que os impede de realizar uma aprendizagem normal. Aqui também estão incluídas as crianças demasiado talentosas ou sobredotadas que se afastam dos parâmetros comuns.

Em relação ao Projecto Curricular de Turma, este tem como função responder às especificidades da turma e permitir que haja uma articulação, tanto ao nível horizontal como ao nível vertical, contendo um conjunto de competências a desenvolver com os alunos, mas ao mesmo tempo permitindo respeitar as diferenças de cada um. Da perspectiva dos docentes inquiridos, podemos verificar que é fundamental que os interesses e necessidades dos alunos sejam considerados quando elaboram o currículo, contribuindo desta forma para que se sintam integrados. São feitas alterações ou adaptações sempre que for necessário, ou à medida que melhor vão conhecendo os alunos. Alguns docentes, quando elaboram o Projecto Curricular de Turma, apenas têm em consideração os interesses e necessidades da maioria dos alunos.

No que se refere à estruturação do Currículo Nacional, de acordo com as competências definidas para os alunos com NEE, verificamos que a maioria dos

inquiridos adapta o Currículo de uma forma funcional, privilegiando que é mais importante para a formação do aluno e os conteúdos da disciplina, mas, ao mesmo tempo, adaptando os recursos e estratégias para que os alunos consigam superar as dificuldades. Como os conteúdos do Currículo Nacional são comuns a todos os alunos, dependendo das capacidades destes poderão ser seleccionados aqueles conteúdos cuja estrutura for de mais fácil compreensão e aplicação, sendo também abordados conteúdos da área do saber, através da rentabilização dos aspectos do quotidiano dos alunos e das suas vivências e interesses pessoais. Para os alunos de educação especial que seguem o Currículo normal e têm que atingir as competências de final de ciclo, são feitas adaptações ao nível das fichas de avaliação.

Para se efectuar um trabalho que se quer cada vez melhor e mais eficaz, para promover o sucesso educativo das crianças, os docentes efectuam o trabalho de planeamento quase sempre em conjunto com o professor de educação especial. Porém, alguns docentes só efectuam este trabalho de planeamento em conjunto com o professor de educação especial quando se verifica que há necessidade disso, ou apenas quando têm disponibilidade. Na nossa opinião, esta forma de actuar não será a mais correcta, uma vez que não se contribui para ultrapassar as dificuldades dos alunos. Numa escola para todos, temos a necessidade de efectuar uma articulação entre todos os responsáveis pelo processo educativo, através de um trabalho conjunto e planeado, com o objectivo de se obter o sucesso desejado e dando oportunidade ao aluno de obter uma aprendizagem de qualidade.

Em relação às vantagens e desvantagens da inclusão de crianças com NEE em turmas do ensino regular, os alunos são a prioridade da educação, por isso existe a necessidade de reestruturar as escolas para que correspondam às necessidades de todos os alunos. Desta forma, a escola tem que reconhecer a diferença e encarar a diversidade como um factor de enriquecimento, adaptando-se à diversidade dos alunos, deslocando o objecto de intervenção, até aqui centrado no aluno, para a intervenção junto do professor. Nesta perspectiva, muitos dos docentes inquiridos mencionaram algumas vantagens que são essenciais no processo de inclusão de crianças com NEE, porque proporcionam um envolvimento entre todas as crianças, beneficiam a heterogeneidade da turma, respeitam as diferenças e ao mesmo tempo permitem que se estabeleça uma evolução socioeducativa com todas as crianças e

permitem alternativas de ensino mais diversificadas. No entanto, se as crianças são portadoras de deficiências graves que afectem em muito a sua capacidade de aprendizagem e não possuem qualquer autonomia, não devem fazer parte das turmas regulares, pois não há qualquer tipo de vantagem para elas.

Tendo por base os dados apresentados, verificamos que, para a maioria dos participantes no estudo, o conceito de Diferenciação Pedagógica foi considerado correctamente e aqueles apresentavam um conhecimento adequado sobre as concepções de diferenciação pedagógica, compreendendo que deve ser proporcionado aos alunos o mesmo tipo de conhecimento e de aprendizagem, mas diferenciando-os para chegar a todos os alunos ainda que de forma diferente, respeitando as suas características e necessidades, bem como os seus ritmos de aprendizagem.

Como já referimos anteriormente, a diferenciação reside na adequação de estratégias de ensino encontradas pelo professor para se aproximar das estratégias de aprendizagem de cada aluno. Não sugere um ensino individualizado, mas métodos organizados com base na realidade da turma e das suas diferenças. Para tal há que propor actividades diferenciadas adequadas ao tipo de aluno.

Para alguns docentes há vantagens na aplicação de uma prática pedagógica diferenciada, uma vez que colocam desafios aos próprios docentes; no entanto, outros afirmam que a aplicação da pedagogia diferenciada só traz vantagens quando os alunos incluídos nas turmas regulares estão acompanhados de um professor de apoio ou de um professor de educação especial, pois devido à heterogeneidade da turma, ou ainda ao facto de haver muitos alunos com NEE, os professores titulares das disciplinas não conseguem chegar a todos os alunos. A maior parte dos docentes aponta desvantagens, seja devido ao facto de as turmas serem numerosas, de os alunos apresentarem problemas de comportamento, à falta de tempo para se cumprirem os programas ou ainda à falta de formação.

Para a utilização de estratégias, o docente deve, primeiro que tudo, conhecer o tipo de aluno e o tipo de aprendizagem que este realiza, de forma a poder proporcionar-lhe estratégias mais oportunas e mais adequadas às necessidades da criança, contribuindo para o desenvolvimento das capacidades do aluno, bem como para o seu sucesso educativo.

Quase todos os docentes promovem estratégias diversificadas que permitem uma aprendizagem mais fácil para as crianças, recorrendo ao apoio individualizado, ao trabalho autónomo e ao trabalho colaborativo a pares ou em pequenos grupos, permitindo esta estratégia ao professor ficar mais disponível para apoiar as crianças com mais dificuldades.

No referente ao conceito de equipa multidisciplinar, na perspectiva dos professores entrevistados, todos reforçam o conceito, quando afirmam que a equipa multidisciplinar é constituída por vários elementos de diversas áreas, reunindo professores, psicólogos, terapeutas e assistentes sociais que trabalham em conjunto, com o objectivo de facilitar o processo ensino aprendizagem do aluno.

Todos os docentes constataam que a equipa multidisciplinar deve funcionar desenvolvendo um trabalho em conjunto e colaborativo, num esforço comum, reunindo-se periódica e assiduamente, no sentido de dar uma formação global de articulação de saberes, como preparação para a vida das crianças. Um dos componentes das equipas multidisciplinares deve ser a família, cuja participação é de grande importância para o êxito do processo.

Relativamente ao tipo de apoios existentes, verificamos que, para uma grande parte dos docentes inquiridos, os apoios existentes não são suficientes. Faltam psicólogos, professores de apoio e outros técnicos, o que impossibilita uma intervenção eficaz e abrangente para todos os alunos que necessitam de apoio quer directo, quer indirecto.

Em relação à formação profissional, todos os docentes participantes possuem o grau de licenciatura; no que concerne à formação especializada, nenhum dos professores entrevistados possui formação. Apesar disso, todos afirmam que seria muito importante ter formação especializada em algumas áreas, tais como: dislexia, hiperactividade, problemas cognitivos, adequação de estratégias e diversificação de materiais.

Uma análise interpretativa abrangente de todas as respostas recolhidas durante a execução deste trabalho, permite traçar várias conclusões sobre a forma como os docentes incluídos no panorama geográfico em questão encaram a inclusão de crianças com NEE nas turmas, como encaram a adaptação curricular para crianças com NEE e quais os principais problemas com que se deparam. Talvez uma das

conclusões mais significativas resultantes desta recolha seja aquela que aponta no sentido de, ao fim de anos de prática inclusiva e de colocação em prática de uma política educativa que preconiza a diferenciação curricular, ainda ser necessário reforçar a sensibilização dos docentes sobre as vantagens para os alunos que resultam destas práticas, bem como a formação dos docentes no sentido de se tornarem, não só mais competentes, mas também mais proactivos na sua implementação. Embora seja fácil reconhecer que nem sempre os meios colocados à disposição do docente ou da equipa multidisciplinar são os ideais, chegando mesmo em muitos casos a poderem ser classificados de insuficientes, tal facto nem sempre poderá servir como justificação para não tentar de todas as formas a elaboração e implementação de currículos diferenciados – tanto mais que estes não são elaborados exclusivamente para crianças com NEE, antes devem ser parte integrante da prática educativa comum. Qualquer estratégia educativa é apenas uma ferramenta, um instrumento, um meio para um fim; só tem, é escusado dizê-lo, o alcance que aqueles que a devem pôr em prática lhe conferem. Cabe-nos pois, como membros da comunidade educativa, por maiores que sejam as exigências que neste momento nos são impostas como docentes, ou por mais insuficientes que sejam os meios, não nos pouparmos nunca a esforços no sentido de auxiliar os alunos que nos são confiados a atingirem o máximo de sucesso. Como educadores, devemos-lhe isso.

BIBLIOGRAFIA

- Abrantes, P.(2001). Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica.
- Afonso e Rodrigues (2002).
- Ainscow, M. (1995). Necessidades Educativas Especiais. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M. (1996). Necessidades Especiais na Sala de Aula – um guia para a formação de professores. Lisboa: Edições Unesco.
- Ainscow, M. (1997). Educação para todos: torná-la realidade. Em Caminhos para as Escolas Inclusivas. Desenvolvimento Curricular na Educação Básica. Lisboa: Ministério da Educação
- Ainscow, M. Porter, G. Wang, M. (1997). Caminhos para as Escolas Inclusivas. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Ainscow, M. (1998). Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula: Um Guia para a Formação de Professores. Instituto de Inovação Educacional. Edições UNESCO.
- Ainscow, M. (2006). Necessidades Especiais na Sala de Aula: um guia para a formação de professores. Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular: Instituto de Inovação Educacional.
- Alarcão, I. (2001). Professor Investigador? Que Sentido? Que Formação?. Porto: Porto Editora.
- Aleixo, C. A. (2005). A Vez e a Voz da Escrita. Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Lisboa: Ministério da Educação.
- Almeida, Pinto (1995). A Investigação nas Ciências Sociais. 5ª Edição. Lisboa: Editorial Presença.
- Arends, R. (1996). Aprender a Ensinar. Lisboa: Mc Graw – Hill Edições.
- Arguelles, M. E.; Huhnes, M. T. ; Schumm, J. S. (2000). Co-Teaching : a different approach to inclusion. Principal, Preston. V. 79, nº4.
<http://WWW.cefopna.edu.pt/revista>. Consultado em 29 de Janeiro de 2013.
- Bairrão, J. (1998). Os Alunos com Necessidades Educativas Especiais. Lisboa: Ministério da Educação.
- Bardin, L (2004). A Análise de Conteúdos. Lisboa: Editorial Presença.
- Bautista, R. (1993). Necessidades Educativas Especiais. Lisboa: Dinalivro.
- Bautista, R. (1997). Necessidades Educativas Especiais. Lisboa: Dinalivro
- Bénard da Costa, A. (1999). Uma Educação Inclusiva a partir da Escola que temos. Lisboa: CNE.
- Bénard da Costa, et al. (2006). A Educação Inclusiva dez anos após Salamanca.: Reflexões sobre o Caminho Percorrido. In Rodrigues, D. (Ed). Educação Inclusiva: Estamos a fazer progressos? Lisboa: faculdade Motricidade Humana Edições.
- Bell, J. (2004). Como Realizar um Projecto de Investigação. Lisboa: Gradiva.
- Benjamin, (2005). Differentiated Instruction Using Technology: Guide for middle and High School Teachers.
- Brandão, M. (2007). Inclusão de Crianças com Necessidades educativas Especiais. In D. Rodrigues e M. Magalhães, Aprender Juntos para Aprender Melhor. Cruz Quebrada: Faculdade Motricidade Humana.
- Brennan, W.K. (1990). Curriculum for Special Needs. England: Milton Keynes.
- Bogdan, R. C. Biklen, S. K. (1994). Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos. Porto: Porto Editora.

- Borg, W. R.; Gall, M. (1996). *Educational Research* (6ª Ed.9. Plains, NY: Longman.
- Cadima, A. (1997). *Diferenciação Pedagógica no Ensino Básico: Alguns Itinerários*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Cadima, A. (2006). *Diferenciação Pedagógica na Sala de Aula. Comunicação apresentada em "Equidade na Educação: Prevenção de riscos Educativos"*.
- Campos, B. (2000). *Formação Profissional de Professores no Ensino*. Porto: Porto Editora. citado por Formosinho e Niza (2002).
- Canário, R. (2001). *A Prática Profissional na Formação de Professores*: Porto: Porto Editora.
- Carvalho, R. (2007). *Escola para Todos? Perspectiva da Ecologia Humana*. In Rodrigues, David e Magalhães, M. *Aprender Juntos Para aprender melhor*: Cruz Quebrada: FMH.
- Clark, R. (1994). *Media will never influence learning*. *Educational Technology Research and Development*.
- Cohen, E. (1993). *Avaliação de Projectos Sociais*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Conferência Mundial de Jomtien 1990. Tailândia, 5 – 9 de Março.
- Correia, L. M. (1997). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (1999). *Dificuldades de Aprendizagem. O que são? Como entendê-las?* Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2000). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. (2ª Edição). Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2001). *Educação Inclusiva ou Educação Apropriada?* In Rodrigues, D., *A Educação e a Diferença: Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M.; Martins, A. P. (2002). *Inclusão: Um Guia para Educadores e Professores*. Braga: Quadrado Azul Editora.
- Correia, L. M. (2003). *Educação Especial e Inclusão – Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Coleção Educação especial. Porto. Porto editora.
- Correia, L. M. (2005). *Educação Especial e Inclusão*. Coleção Educação Especial. Porto: Porto editora.
- Correia, L. M. (2006). *Educação Especial e Inclusão: do radicalismo às boas práticas educativas*. *Revista de Educação Especial e Reabilitação*.
- Correia, L. M. (2008). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais – um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L.M. (2008). *Educação Especial e Inclusão*. Porto: Porto Editora.
- Cortesão, L. (2001). " *Acerca da ambiguidade das práticas multiculturais – necessidades de vigilância crítica hoje e amanhã*". In Rodrigues, D. (org). *Educação e Diferença – Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva*. Porto: Porto Editora
 - Costa, A.(1996). *A Escola Inclusiva: Do Conceito à Prática*. In *Inovação*, Vol.9. Instituto de Inovação Educacional. Lisboa : Ministério da Educação.
 - Costa, A. B. (1997). *Uma Educação Inclusiva da Escola que temos*. In *Uma Educação Inclusiva a partir da Escola que temos*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
 - Costa, A. B. (1999). *Uma Educação Inclusiva a partir da Escola que temos*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação. In *Uma Educação Inclusiva a partir da Escola que temos*.

- Costa, A. B. (2000). Currículos Funcionais – Conjunto de Materiais para a Formação de Professores. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Costa, J. (2001). Gestão Pedagógica e Liderança Intermédias na Escola. Universidade de Aveiro.
- Costa, A. (2006). A Escola inclusiva: Do Conceito à Prática. Revista Inovação.9.
- Costa, A. (2006). A Educação Inclusiva dez anos após Salamanca. Reflexões sobre o caminho percorrido. In Rodrigues, D. (Ed), Educação Inclusiva: Estamos a fazer progressos? Cruz Quebrada: Faculdade Motricidade Humana.
- Costa et al (2006), Costa, A. , Leitão, F.; Morgado, J.; Rodrigues, D. (2006). Promoção da Educação Inclusiva em Portugal. In Ciências da educação em Portugal. Porto: Porto Editora.
- Cró, M. (1998). Formação Inicial e Contínua de educadores/Professores – Estratégias de Intervenção. Porto: Porto Editora.
- Declaração Universal dos Direitos do Homem 1948. Nova Iorque: Organização das Nações Unidas. 10 de Dezembro.
- Declaração das Nações Unidas 1993. Viena.
- Declaration of Rights of Disabled People 1975. Nova Iorque: 9 de Dezembro.
- Declaração de Salamanca (1994). In Revisat Inovação, Vol. 7, Nº 1. Ministério da Educação: Instituto de Inovação Educacional.
- Delors, J. (2005). A Educação para o Século XXI: Questões e Perspectivas: Porto Azeite: Artmed.
- De Ketele, J. ; Rogiers, V. (1993). Metodologia da recolha de dados : Fundamentos dos métodos de observações, de questionários de entrevistas e de estudo de documentos. Lisboa: Instituto Piaget.
- Esteves, J. (1995). Mudanças Sociais e Função Docente. Porto: Porto Editora.
- Ketele, J. ; Rogiers, V. (1999). Metodologia da recolha de dados : Fundamentos dos métodos de observações, de questionários de entrevistas e de estudo de documentos. Lisboa: Coleção Epistemologia e Sociedade. Lisboa: Instituto Piaget.
- Erikson, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. In M. Wittrock Handbbookof research on teaching. New York: Macmillian.
- Fernandes, H. S. (2002). Educação Especial: Integração das Crianças e Adaptação das Estratégias de Educação. Braga: APPACDM Distrital de Braga.
- Formosinho, J. (2001). A Formação Prática de Professores : Da Prática Docente da Instituição de Formação à Prática Pedagógica nas Escolas. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J.; Niza, S. (2000). Iniciação à Prática Profissional nos Cursos de Formação Inicial de Professores. INAFOP:
- Garcia, J. E. (1994). O Conhecimento Escolar como Processo Evolutivo. Aplicação de Noções Ecológicas. Investigação na Escola.
- Gaspar, T. (2009). Educação para a Inclusão a Caminho do Futuro. Artigo publicado na Revista Noesis, Nº 76.
- Genep, A.(1995). Traité Comparatif des Nationalités. Paris: Editions du C.T.H.S.
- Gimeno, J. (1993). Compreender e Transformar o Ensino. Madrid: Morata.
- Gregory, G. H.(2003). Differentiated Instructional Strategies, in Practice. Training, Implementation, and Supervision. Corwin Press, Inc.
- Guralnick, J. (2001). Early Childhood Inclusion, Focus on Change. USA: Paul Brooks Publishing. CO.
- Hall, S. (2002). A Identidade Cultural da Pós-modernidade. Rio de Janeiro: D.P.A.

- Heacox, D. (2006). Diferenciação Curricular na sala de Aula. Como efectuar alterações curriculares para todos os alunos. Colecção Estratégias Educativas. Porto: Porto Editora.
- Hegarty, S. (1994). Integration and the Teacher. In C. Meyer, S. Pijland, S. Hegarty (ed), New Perspectives in Special Education. A six Contry Study of Integration. London: Routledge.
- Hegarty, S. (2001). O Apoio centrado na Escola: Novas oportunidades e novos desafios. In. Rodrigues, D. (Ed), Educação Inclusiva: Estamos a Fazer Progressos? Lisboa, FMH Edições.
- Hegarty, S. (2006). Inclusão e Educação para Todos: Parceiros necessários. In Rodrigues, D. (Ed) Educação Inclusiva. Estamos a fazer Progressos? Lisboa: FMH , Edições.
- Heimburge, J. (2000). Como Ensinar Todos os Alunos na Sala de Aula Inclusiva. Colecção Educação Especial. Porto: Porto Editora.
- Idol, L. Nevin, Paolucci-Whitcom, P. Nevin, A. (1994). Collaborative Consultation (2 and ed). Austin, TX: Pro- Ed.
- Johnson, D.; Johnson, R. (1999). Aprender juntos e solos: Aprendizagem Cooperativo, Competitivo e Individualista. Argentina. Aique Grupo Editor.
- Kirk, S. A. (1996). A Educação da Criança Excepcional. São Paulo: Martins Fontes.
- Larsen-Freeman, D. (2002). Techniques and Principles in Language Teaching. Oxford: Oxford University Press.
- Leffa, V. J. (2002). Quando menos é mais: A autonomia na aprendizagem de Línguas. Pelotas: UFPEL.
- Leite, C. (2001). Um olhar sobre a reorganização curricular do Ensino Básico. In R. Trindade, A. Cosme, A. Baldaia, (Orgs). Pensar o Ensino Básico. Profedições.
- Leite, C. (2003). Para uma escola Curricularmente Inteligente. Porto: Porto Editora.
- Leite, C. (2005). Diferenciação Curricular e Necessidades Educativas Especiais. In Sim – Sim, I. (Coord). Necessidades Educativas Especiais: Dificuldades da Criança ou da Escola?. Lisboa: Texto Editora.
- Leite, C.; Gomes, L.; Fernandes, P. (2001). Projectos Curriculares de Escola e de Turma: Conceber, gerir e avaliar. Porto: Edições Asa.
- Leite, C. Fernandes, P. (2002). A Avaliação das aprendizagens dos alunos. Novos contextos, novas práticas. Porto: porto Editora.
- Lessar-Hérbet, M. ; Goyette, G. ; Boutin, G. (2005). Investigação Qualitativa – Fundamentos e Práticas. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lima - Rodrigues, (2007). Percursos de Educação Inclusiva em Portugal: Dez Estudos de Caso. Fórum de Estudos de Educação Inclusiva. Lisboa: Faculdade Motricidade Humana.
- Livro Branco 1989. Madrid. Sistema Educativo: Madrid.
- Lopes, M. (1997). A Educação Especial em Portugal. Braga: Edições APPCDM.
- Lopes, M. (2007). Sementes de Inclusão: Um Estudo de Caso. In Rodrigues, D., Investigação em Educação Inclusiva. Cruz Quebrada.: FMH.
- Lorenzini, M. V. (1992). O Papel do Fisioterapeuta em Classe Especial de Crianças Portadoras de Deficiência Física. Fisioter Mov. Mazzotta MJS.
- Madureira, I. Leite, T. (2003). Necessidades Educativas Especiais. Lisboa: Universidade Aberta.

- Marchesi, A.; Martin, H. (1999). *Calidade de la Ensenanza en Tiempos de Cambio*. Madrid. Alianza Editorial.
- Marchesi, A. (2001). *A Prática das Escolas Inclusivas*. In Rodrigues, David (org), *Educação e Diferença - Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva*. Coleção Educação Especial. Porto: Porto Editora.
- Marchesi, A. Martin, (1990). *Comunicacion, Lenguaje y Pensamiento de los Ninos Sordos*. Madrid: Alianza.
- Marconni, M. A. ; Lakatos, E. M. (2000). *Técnicas de Pesquisa*. São Paulo : Edições Atlas.
- Merriam, S. B. (1990). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. San Francisco: Jossey – Bass Publishers.
- Miles, M.; Huberman, A. (1994). *Qualitative Data Analysis*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Moyles citado por Correia, (2003).
- Morgado, J. C. (2000). *A (des) construção da Autonomia Curricular*. Porto: Edições Asa-
- Morgado, J. (2003). *Qualidade, Inclusão e Diferenciação*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Morgado, J. (2007). *A Autonomia Curricular na Opinião dos Professores. Um Estudo Exploratório*. Braga: CIED.
- Morgan, G. (1996). *Imagens de Organização*. São Paulo: Atlas.
- Moura, R. (2002). *A Organização escolar: Desigualdades e Inovação*. Revista Inovação, V.13. Edição do Instituto de Inovação Educacional.
- Nielsen, L. B. (1999). *Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula: Um guia para professores*. Coleção Educação Especial. Porto: Porto editora.
- Novoa, A. (1992). *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Novoa, A. Finger, M. (1998). *O Método Autobiográfico e a Formação*. Lisboa.
- Niza, S. (1996). *Necessidades Especiais de educação: Da Exclusão à Inclusão na Escola Comum*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Pacheco, J. (1995). *O Pensamento e a Acção do Professor*. Porto. Porto Editora.
- Pacheco, J. (1996). *Currículo – Teoria e Praxis*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (2001). *Currículo: Teoria e Praxis*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (2002). *Estudos Curriculares*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (2008). *Organização Curricular Portuguesa*. Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P.(1997). *Concevoir et Developper Dispositifs de Différenciation en tour de les Competences, L’Educateur*. N° 11.
- Perrenoud, P. (2000). *Pedagogia Diferenciada: Das Intenções à Acção*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Perrenoud, P. (2001). *A Pedagogia na Escola das Diferenças: Fragmentos de uma sociologia do fracasso*. Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, P. (2003). *Porquê Construir Competências a partir da Escola*. Porto: Porto Editora.
- Porter, G.(1995). *Conferência Mundial sobre “Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade”*.

- Porter, G. (1997). Organização das Escolas: Conseguir o Acesso E a Qualidade através da Inclusão. In Ainscow, M., Porter, G. e Wang, M. (Eds), Caminhos para as Escolas Inclusivas. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Porter, G. (1998). Textos de Apoio. Seminário Educação Inclusiva. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento Educação Básica. Núcleo de Orientação Educativa e de Educação Especial.
- Postic, M. (1995). Para uma Estratégia Pedagógica do Sucesso Escolar. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.
- Puigdellívol, I.(1996). Programacion de aula y adecuacion curricular – El tratamiento de la diverdid. Barcelona: Editorial Grao.
- Quivy, R. Campenhoudt, L. (1992). Manual de Investigação em Ciências Sociais. Lisboa. Gradiva - Publicações.
- Quivy, Campenhoudt, (2003). Manual de Investigação em Ciências Sociais. 3ª Edição. Lisboa. Gradiva - Publicações.
- Quivy, R. Campenhoudt, L.(2008). Manual de Investigação em Ciências Sociais. Lisboa: Gradiva.
- Resende, L.; Soares, L. (2002). Diferenciação Pedagógica. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ribeiro, A. C. (1993). Desenvolvimento Curricular. Lisboa: Texto Editora.
- Rief, S. F.; Heimburge, J. A. (2000). Como Ensinar Todos os Alunos na Sala de Aula Inclusiva. Coleção Educação Especial. Porto: Porto Editora.
- Ribeiro, A. (1993). Desenvolvimento Curricular. Lisboa: Texto Editora.
- Ripley, S. (1997). Colaboration between general and special education teachers. Usa: Eric Disget.
- Rodrigues, D. (2000). Paradigma da Educação Inclusiva: Reflexão Sobre uma Agenda Possível; Inclusão. Cruz Quebrada: Faculdade Motricidade Humana.
- Rodrigues, D. (2004). A Educação Física perante a Educação Inclusiva: Reflexões conceptuais e metodológicas. Revista Portuguesa de Ciências do Desporto, 4.
- Rodrigues, D. (2005). Diferenciação: Do Conceito à Prática. Porto: Gailivro.
- Rodrigues, D. (2006). Diferenciação Pedagógica nas Aulas. Cruz Quebrada: Faculdade Motricidade Humana.
- Rodrigues, D. (2006). Educação Inclusiva. Estamos a fazer progressos? Lisboa: Faculdade Motricidade Humana.
- Rodrigues, D. (2007). "Sopa de Pedra" e Educação Inclusiva. In Rodrigues, D. E Magalhães, M.. . Cruz Quebrada: FMH.
- Roldão, L. (1997). Relatório do Projecto" Reflexão Participada sobre Currículos do ensino Básico". Ministério da Educação. Departamento de Educação Básica.
- Roldão, M. (1999). Currículo e Gestão Curricular. O Papel das Escolas e dos Professores. Mendes, M. (Ed.), Fórum, Escola, Diversidade E Currículo. Lisboa: Ministério da Educação.
- Roldão, M. (1999). Gestão Curricular. Fundamentos e Práticas. Lisboa: Ministério da Educação.
- Roldão, M. (2001). A Formação como Projecto: Do Plano Mosaico ao Currículo como Projecto de Formação. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. (2003). Gestão do Currículo e Avaliação de Competências: As questões dos professores. Lisboa: Editorial Presença.

- Roldão, M. (2005). Estudos de Práticas de Gestão do Currículo: que qualidade de ensino e aprendizagem. Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Roldão, M.C. (2007). Função Docente: Natureza e Construção do Conhecimento Profissional. Revista Brasileira de Educação. Vol.12, nº34.
- Salend, S. J.; Duhaney, L. M. (1999). The Impacts of Inclusion on Students and without Disabilities and Their Educations. Remedial and Special Educations, V. 20, nº2.
- Sanches, I. Teodoro, A. (2007). Da Integração à Inclusão Escolar. Cruzando Perspectivas e Conceitos. In Revisat Lusófona de Educação e Contextos Educativos – Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Sands, D. (2000). Inclusiva Education for the 21 Century: A New Introduction to Special Education. Wads Worth: United States of América.
- Santos, M. (2000). A Escola que Aprende. Cadernos do CRAP. Porto: Asa.
- Santos, B. R. (2007). Comunidade Escolar e Inclusão. Quando todos Ensinam e Aprendem com Todos. Colecção Horizontes Pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget.
- Serra, H. (2005). O Aluno Sobredotado/A Criança Sobredotada. Vila Nova de Gaia: Edições Gailviro.
- Serrano, J. (2005). Percursos e Práticas para uma Escola Inclusiva. Universidade do Minho. Instituto de Estudos da Criança.
- Severino, A. J. (1989). Subsídios para uma reflexão sobre novos caminhos da interdisciplinaridade: Serviço Social e Interdisciplinaridade. São Paulo.
- Silva, M. (1995). Controvérsias em Didáctica. Campinas: Papyrus.
- Silva, E. (2009). Da Exclusão à Inclusão: Concepções e Práticas. Revista Lusófona de Educação.
- Silva, M (2011). Gestão das Aprendizagens na Sala de Aula Inclusiva. Lisboa: edições Universitárias Lusófonas. Colecção Ciências da Educação.
- Soares, L. (2002). Directrizes Curriculares. Educação de Jovens e Adultos. Rio de Janeiro: D.P.A.
- Sousa, M. (1996). Estudo sobre a Relação Socioafectiva de Alunos com Deficiência Mental numa Escola Regular. In integra <http://recrl.grupolusofona.ptbistream7handle>. Consultado em 24 de Fevereiro de 2013.
- Sousa, F. R. (2010). Diferenciação Curricular e Deliberação Docente. Porto: Porto Editora.
- Skrtic, T.(1995). Disability and Democracy: Reconstruing Special Education for Postmodernity. New York: Teachers College Press.
- Stahl, G. Koschmann, T. Suthhers, D. (2006). Computer – suportted collaborative learning: An historical perspective. Cambridge University Press.
- Stainback, W.; Stainback, S. (1992). Using Curriculum to Build Inclusive Classrooms. In Stainback, W e Stainback, S. Curriculuns Considertions in Inclusive Classrooms. Baltimore: Paul Brooks.
- Stainback, S.; Stainback, W. (1999). Medir e informar sobre el progreso de cada alumno. In Stainback, s e Stainback, W., Aulas inclusivas. Madrid: Narcea, S. A. Ediciones.
- Tadeu, S. (2000). Identidade e Diferença - A Perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes.
- Teodoro, A. (2006). Professores para quê? Mudanças e Desafios na Profissão Docente. Porto: Editora Profedições.
- The United National Declaration 1975. New York.

- Thomazet, S. (2009). From Integration to Inclusive Education: does changing the terms improve practice? *Internacional Journal of Inclusive Education*. I
- Tilstone, C. (2003). *Promover a Educação Inclusiva*. Coleção Horizontes Pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget.
- Tomlinson, C. A. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade*. Ensino de Alunos em Turmas com Diferentes Níveis de Capacidades. Porto: Porto Editora.
- Tomlinson, C. A.; Allan, S. D. (2002). *Liderar Projectos de Diferenciação Pedagógica*. Porto: Edições Asa.
- Torres, R. M. (1999). *Comunidad de Aprendizage: Una Iniciativa de la Fundación Kellog para América Latina y el Caribe*. Necesidades Educativas. Buenos Aires.
- Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. In Silva, A. E Pinto. J. (org). *Metodologias das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- Veiga, S. (2000). *A Aprendizagem Estratégica: Construção e avaliação de uma intervenção em estratégias de aprendizagem integrada no currículo escolar*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Lisboa.
- Wang, M. (1998). *Atendendo Alunos com Necessidades Educativas Especiais: Equidade e Sucesso*. In *Caminhos para as Escolas Inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Warnock, H. (1978). *Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. London: Her Magesty's Stationery Office.
- Warwick, C. (2001). *O Apoio às Escolas Inclusivas*. In Rodrigues, D. (org). *Educação e Diferença – valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto: Porto Editora.
- Waterman, S. N. (2005). *Handbook on Differentiated Instruction for Middle and High Schools*.
- Winner, E. (1996). *Crianças Sobredotadas. Mitos e Realidades*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Wolery, M.; Wickers, J. (2007). *Introduction to the Inclusion of Young Children with Special Needs in Early Childhood Programs*. Washington: NAEYC.
- Zabalza, M. (1992). *Planificação e Desenvolvimento Curricular*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Zabalza, M. (2000). *Comunidade Escolar e Inclusão*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Zabalza, M. (2001). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. 6ª Ed. Porto: Edições Asa.
- Zabalza, M. (2002). *La Enseñanza Universitaria. El Escenario y sus Protagonistas*. Madrid: Narcea.
- Zurro, M.; Ferrox, X. P.; Bas, C. S. (1991). *A Equipa de Cuidados de Saúde Primários: Manual de Cuidados Primários*. Lisboa: Farmapress Edições.

Legislação Portuguesa

Lei de Bases do Sistema Educativo 1986

Decreto-Lei nº 319/91 de 23 de Agosto

Despacho Conjunto nº 105/1997

Decreto-Lei nº 6/2001 de 6 de Janeiro

Despacho Normativo nº 50/2005

Decreto-Lei nº 20/2006 de 31 de Janeiro

Despacho Normativo nº 1/2006

Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de Janeiro

Lei Orgânica da Educação – Despacho Interno nº 4/2008 de 6 de Junho

ANEXOS