

Escola Superior de Educação João de Deus

Mestrado em Ciências da Educação na Especialidade em Educação
Especial: Domínio Cognitivo-Motor

**O ensino diferenciado e o sucesso educativo dos alunos
com necessidades educativas especiais**

Irene Lemos Carvalho da Silva Vieira

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação João de Deus com
vista à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação na
Especialidade de Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor sob a
orientação do

Professor Doutor Horácio Pires Gonçalves Ferreira Saraiva

Lisboa, julho de 2014

Resumo

A necessidade de construir uma escola inclusiva é uma grande luta do nosso sistema educativo, uma escola que responda à heterogeneidade de alunos, incluindo aqueles que têm necessidades educativas especiais, através de um percurso curricular diferenciado e adaptado.

Este desafio exige mudanças quer nas atitudes e práticas dos agentes educativos, quer nas estruturas do sistema de ensino ao nível organizacional e da gestão curricular. É neste âmbito que o ensino diferenciado surge como uma prática adequada a alunos com necessidades educativas especiais, cujo objetivo é favorecer o seu sucesso educativo, a sua integração social e escolar e a sua formação enquanto indivíduos socialmente ativos, habilitados para lutar por oportunidades sociais e profissionais, ao mesmo nível que os seus pares.

Com base nesta realidade, este estudo tem como propósito, por um lado, conhecer a posição de professores do nosso sistema educativo sobre o ensino diferenciado e verificar se é realmente uma mais-valia ao dispor do sucesso dos alunos com NEE. Por outro lado, pretende saber se os professores de educação especial consideram o currículo específico individual como a medida adequada para os alunos que têm dificuldades intelectuais e desenvolvimentais.

Palavras-Chave: Necessidades educativas especiais, ensino diferenciado, inclusão, educação especial, sucesso educativo, currículo específico individual, dificuldade intelectual e desenvolvimental.

Abstract

The need to build an inclusive school is a great challenge of our educational system, a school that responds to the heterogeneity of students, including those with special educational needs, through a differentiated and tailored curricular path.

This challenge requires changes, both in attitudes and practices of educational agents, and in the structures of the educational system at the organizational level and curriculum management. It is in this context that emerges a differentiated teaching practice suitable for students with special needs, which goal is to promote their educational success, integration in the society and at school, as well as their education as individuals socially active, able to fight for social and professional opportunities at the same level as their peers.

Based on this reality, this study aims to know, on the one hand, the position of teachers in our educational system on differentiated instruction and verify if it is actually an asset available to the success of students with special needs. On the other hand, it wishes to know whether special education teachers consider the specific individual curriculum as the appropriated measure for students who have intellectual and developmental difficulties.

Keywords: Special educational needs, differentiated instruction, inclusion, special education, educational success, specific individual curriculum, intellectual and developmental difficulties.

Dedicatória

À minha família que me apoia e me desculpa pelas minhas ausências causadas pelo excesso de trabalho, aos meus pais e à minha irmã que estão sempre do meu lado e que me incentivaram e ajudaram a concretizar este projeto.

Agradecimentos

Agradeço a todos os colegas e amigos que colaboraram na parte prática deste estudo, tornando possível a concretização deste projeto.

Lamento ter sido tão insistente e importunado os amigos dos meus amigos, pois sei que cada um tem o seu trabalho, mas, ainda assim, não deixaram de colaborar.

Pela ajuda, consideração e tempo disponibilizado ... muito, muito obrigado.

Agradeço, ainda, aos professores do ISCIA, nomeadamente ao Dr. Horácio Saraiva, que sempre tiveram uma palavra de incentivo em relação à importância de irmos o mais longe possível nos nossos conhecimentos e habilitações.

Manifesto, ainda, a minha satisfação por ter sido o meu orientador neste trabalho e agradeço toda a atenção dispensada.

Abreviaturas

NEE - Necessidades Educativas Especiais

DA - Dificuldades de Aprendizagem

ER - Ensino Regular

EE - Educação Especial

PD - Pedagogia Diferenciada

ED - Ensino Diferenciado

CEI - Currículo Específico Individual

DID - Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental

PIT - Plano Individual de Transição

Índice

Resumo	IV
Abstract	V
Dedicatória	VI
Agradecimentos	VII
Abreviaturas	VIII
Índice	IX
Índice de tabelas	XI
Índice de gráficos	XIII
Introdução	2
Parte I – Revisão da Literatura	4
Capítulo 1. A educação especial: da inexistência de apoio à escola inclusiva	5
1.1. Perspetiva histórica	6
1.2. A escola inclusiva	7
1.3. A educação especial em Portugal.....	9
Capítulo 2- Os professores e o sucesso educativo dos alunos	13
2.1. A prática docente	14
2.2. A cooperação entre os professores do ensino regular e os professores de Educação Especial	15

Capítulo 3- Pedagogia diferenciada.....	17
3.1. A autoestima dos alunos com necessidades educativas especiais.....	18
3.2. A importância da pedagogia diferenciada para a inclusão	19
3.3 A diferenciação pedagógica.....	22
Capítulo 4 – Défice Cognitivo e medidas educativas	24
4.1. Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental	25
4.1.1. Características do indivíduo com DID	28
4.2. Medidas educativas	29
4.2.1. Decreto / Lei 3 de 7 de janeiro de 2008	30
4.2.2. Currículo Específico Individual	33
Parte II – A Investigação.....	38
Capítulo 5 - Definição da metodologia.....	39
5.1. A investigação	40
5.2. Problemas	41
5.3. Objetivo da investigação	41
5.4. Hipóteses	42
5.5. Metodologia.....	42
5.6. Amostra.....	43
5.7. Tratamento da informação.....	44

Capítulo 6 – Apresentação e interpretação dos resultados	45
6.1. Dados relativos à 1ª hipótese.....	46
6.1.1. Questionário nº1.....	46
Parte I: Dados pessoais e profissionais	46
Parte II: Dados em estudo	49
6.2. Dados relativos à 2ª hipótese	80
6.2.1. Questionário nº2.....	80
Parte I: Dados pessoais e profissionais	80
Parte II: Dados em estudo	83
Conclusão	100
Limitações do estudo	101
Linhas futuras de investigação.....	101
Bibliografia	103
Referências Legislativas	110
Apêndices	112

Índice de tabelas

Tabela 1- É possível ensinar alunos com currículo normal e com currículo diferenciado na mesma sala de aula	49
Tabela 2- A presença de alunos com NEE na sala de aula dificulta a tarefa do professor.	50
Tabela 3- A presença dos alunos com NEE nas turmas do ensino regular é benéfica para a sua aprendizagem.....	52
Tabela 4- A inclusão de alunos com NEE nas turmas do ER não prejudica a aprendizagem dos colegas	53
Tabela 5 - A aprendizagem de alunos com NEE deve beneficiar sempre do acompanhamento de um professor da EE dentro da sala de aula	55

Tabela 6 - Sentindo-se protegidos, os alunos com NEE adquirem mais autonomia e autoestima	56
Tabela 7 - Os professores conseguem sempre pôr em prática uma pedagogia diferenciada na sala de aula, independentemente da turma e do número de alunos por turma	58
Tabela 8 - O ensino individualizado promove a indisciplina dos restantes elementos da turma	59
Tabela 9 - Medidas como apoio pedagógico, adaptações curriculares, adequações no processo de avaliação e ensino personalizado promovem o sucesso educativo dos alunos.	60
Tabela 10 – Estas medidas impedem a sua retenção	62
Tabela 11 – Sem o ensino diferenciado os alunos com necessidades educativas especiais não conseguiriam aprender	63
Tabela 12 – As atividades lúdicas fomentam a aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais	65
Tabela 13 – A pedagogia diferenciada pressupõe uma avaliação contínua das necessidades dos alunos.....	66
Tabela 14 – O sucesso da aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais é favorecido quando agrupados de acordo com as suas necessidades e com as dificuldades diagnosticadas	68
Tabela 15 – O trabalho cooperativo (em pares ou grupo) é uma medida eficaz para que os alunos com necessidades educativas especiais reforcem as suas aprendizagens	69
Tabela 16 – Os alunos com necessidades educativas especiais acabam por se sentir envergonhados por não atingirem o mesmo patamar de aprendizagem dos outros alunos sem dificuldades	71
Tabela 17 – Os alunos com necessidades educativas especiais têm que ser mais motivados pelo professor do que os outros, para que não se sintam desanimados em relação à sua aprendizagem e à escola	72
Tabela 18 – Além das metodologias do professor, a estabilidade emocional e o apoio familiar favorecem o sucesso educativo dos alunos com necessidades educativas especiais	74
Tabela 19 – Os alunos teriam mais sucesso se o ensino fosse menos burocrático e os professores tivessem disponibilidade para planificar mais atividades diferenciadas	75

Tabela 20 – O processo de ensino-aprendizagem dos alunos beneficiaria se a formação inicial de professores abordasse mais profundamente a área da educação especial	77
Tabela 21 - O CEI é a medida educativa adequada para os alunos com DID.....	82
Tabela 22 - Todos os alunos com DID precisam de um CEI para que possam aprender de acordo com as suas dificuldades.....	83
Tabela 23 - Apesar de terem um CEI, os alunos com DID nem sempre atingem os objetivos propostos.....	84
Tabela 24 - Os conhecimentos que os alunos adquirem com um CEI preparam--nos para o seu quotidiano e para a sua vida futura.....	85
Tabela 25 - O CEI dos alunos com DID deve estar próximo do currículo regular para promover a sua integração.....	86
Tabela 26 - O CEI acentua a diferença do aluno em relação a outro que frequenta o ER.	87
Tabela 27 - A adaptação do currículo às características de cada aluno maximiza as oportunidades do sucesso escolar dos alunos com DID.....	87
Tabela 28 - A diferenciação curricular não pressupõe simplificar o currículo comum para o aluno que tem um CEI.....	88
Tabela 29 - O CEI do aluno com DID não deve ser elaborado tendo em conta a cultura e experiência pessoal do aluno.....	89
Tabela 30 - O CEI é uma medida educativa que preconiza, obrigatoriamente, diferenciação curricular	90
Tabela 31 - O currículo comum deve ser sempre a referência para a elaboração de um CEI.	
Tabela 32 - Um CEI elaborado sem referência ao currículo comum, leva à segregação curricular e, por conseguinte, não favorece a inclusão.....	92
Tabela 33 - Os alunos com DID, usufruindo de um CEI, adquirem hábitos que promovem a sua autonomia pessoal e social.....	93
Tabela 34 - Os alunos com DID não manifestam grandes dificuldades de adaptação ao ambiente social.....	93
Tabela 35 - Os alunos com um CEI tornam-se mais confiantes por trabalharem numa sala de apoio à parte a maior parte do tempo, e não no contexto de turma.....	94
Tabela 36 - Os alunos com CEI aprenderiam mais se estivessem mais tempo dentro da sala de aula com os colegas.....	95

Tabela 37 - Os alunos com DID podem ser ensinados em pequenos grupos pelo professor de educação especial porque as suas dificuldades são idênticas.....	96
Tabela 38 -Os alunos com CEI deviam frequentar mais áreas do plano curricular comum	96
Tabela 39 - O CEI é elaborado numa perspetiva demasiado funcional.....	97
Tabela 40 - O PIT é determinante para a vida profissional do aluno.....	98

Índice de gráficos

Gráfico 1 - Género	46
Gráfico 2 - Idade	47
Gráfico 3 - Nível de ensino	47
Gráfico 4 - Habilitações académicas	48
Gráfico 5 - Formação em NEE	48
Gráfico 6 - É possível ensinar alunos com currículo normal e com currículo diferenciado na mesma sala de aula	49
Gráfico 7 - A presença de alunos com NEE na sala de aula dificulta a tarefa do professor	51
Gráfico 8 - A presença dos alunos com NEE nas turmas do ensino regular é benéfica para a sua aprendizagem	52
Gráfico 9 - A inclusão de alunos com NEE nas turmas do ER não prejudica a aprendizagem dos colegas	54
Gráfico 10 - A aprendizagem de alunos com NEE deve beneficiar sempre do acompanhamento de um professor da EE dentro da sala de aula	55
Gráfico 11 -Sentindo-se protegidos, os alunos com NEE adquirem mais autonomia e autoestima	57
Gráfico 12 - Os professores conseguem sempre pôr em prática uma pedagogia diferenciada na sala de aula, independentemente da turma e do número de alunos por turma	58
Gráfico 13 - O ensino individualizado promove a indisciplina dos restantes elementos da turma	60
Gráfico 14 - Medidas como apoio pedagógico, adaptações curriculares, adequações no processo de avaliação e ensino personalizado promovem o sucesso educativo dos alunos	61

Gráfico 15 – Estas medidas impedem a sua retenção	62
Gráfico 16 – Sem o ensino diferenciado os alunos com necessidades educativas especiais não conseguiriam aprender	64
Gráfico 17 – As atividades lúdicas fomentam a aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais	65
Gráfico 18 – A pedagogia diferenciada pressupõe uma avaliação contínua das necessidades dos alunos	67
Gráfico 19 – O sucesso da aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais é favorecido quando agrupados de acordo com as suas necessidades e com as dificuldades diagnosticadas	68
Gráfico 20 – O trabalho cooperativo (em pares ou grupo) é uma medida eficaz para que os alunos com necessidades educativas especiais reforcem as suas aprendizagens	70
Gráfico 21 – Os alunos com necessidades educativas especiais acabam por se sentir envergonhados por não atingirem o mesmo patamar de aprendizagem dos outros alunos sem dificuldades	71
Gráfico 22 – Os alunos com necessidades educativas especiais têm que ser mais motivados pelo professor do que os outros, para que não se sintam desanimados em relação à sua aprendizagem e à escola	73
Gráfico 23 – Além das metodologias do professor, a estabilidade emocional e o apoio familiar favorecem o sucesso educativo dos alunos com necessidades educativas especiais.....	74
Gráfico 24 – Os alunos teriam mais sucesso se o ensino fosse menos burocrático e os professores tivessem disponibilidade para planificar mais atividades diferenciadas	76
Gráfico 25 – O processo de ensino-aprendizagem dos alunos beneficiaria se a formação inicial de professores abordasse mais profundamente a área da educação especial	77
Gráfico 26 – Sexo	79
Gráfico 27 – Idade	80
Gráfico 28 – Nível de ensino	80
Gráfico 29 – Habilitações	81
Gráfico 30 – Formação em NEE	81

“O não atendimento diferenciado em função das características e necessidades individuais constituem, frequentemente, as causas do não desabrochar de capacidades latentes ou da involução de capacidades reveladas.”

Helena Vaz Serra

Introdução

A sociedade em que vivemos deve valorizar todas as pessoas, permitindo o seu desenvolvimento e a escola deve proporcionar a cada aluno uma educação que promova a sua autonomia, incluindo aqueles que têm necessidades educativas especiais.

Com este propósito, a escola não pode ser apenas um espaço privilegiado de transmissão de saberes, mas também um lugar para partilhar vivências e experiências, de forma a favorecer o desenvolvimento de todos os discentes. Neste sentido, a instituição educativa deve estar preparada para dar oportunidade de sucesso a todos, respeitando e aproveitando as suas diferenças.

É neste âmbito que surge a importância da pedagogia diferenciada. Maria do Céu Roldão refere que, considerada a heterogeneidade de alunos que se verifica nas escolas é positiva a diferenciação da ação da escola e dos professores, de modo a garantir melhor as aprendizagens de todos os alunos (cf. Roldão, 2007).

A opinião de Sousa vai de encontro ao que a autora sustenta, ao defender que a diferenciação curricular consiste na adaptação do currículo às características de cada aluno, com o objetivo de maximizar as suas oportunidades de sucesso escolar (cf. Sousa, 2010).

Tendo em conta as diferenças individuais e o direito de todos à igualdade de oportunidades e ao sucesso, é pertinente, e atual, o tema em investigação: o ensino diferenciado e o sucesso educativo dos alunos com NEE.

O objetivo deste estudo é, então, verificar, por um lado, se o sucesso escolar dos alunos com NEE depende do tipo de ensino que têm, diferenciado ou não, e, por outro, se o currículo específico individual é a medida adequada para o sucesso dos alunos que têm uma dificuldade intelectual e desenvolvimental.

Para concretizar este projeto, procedeu-se à sua divisão em duas partes: na primeira parte é apresentado o enquadramento teórico, conseqüente da revisão da literatura efetuada e a segunda parte diz respeito ao estudo empírico.

Na primeira parte, constituída por quatro capítulos, aborda-se a Educação Especial em Portugal e a escola que se pretende inclusiva, em que a prática docente e o ensino diferenciado assumem um papel preponderante para o sucesso dos alunos com Necessidades Educativas Especiais. Dentro deste grupo de discentes, é dado destaque aos que têm alguma Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental (DID), que usufruem da medida Currículo

Específico Individual (CEI), prevista na legislação que enquadra a Educação Especial no nosso país, nomeadamente no Decreto-Lei 3 de 7 de Janeiro de 2008.

A segunda parte começa pela definição da metodologia, seguida da apresentação e interpretação dos resultados, obtidos com a aplicação de dois questionários; o primeiro a professores do ensino básico e secundário e o segundo, a professores de educação especial.

Com base nos resultados obtidos, serão validadas, ou não, as seguintes hipóteses:

- ↪ Os alunos com NEE têm mais sucesso se beneficiarem de um ensino diferenciado;
- ↪ O CEI é facilitador do sucesso educativo dos alunos com DID.

Parte I

Revisão da Literatura

Capítulo 1

A educação especial: da inexistência de apoio à escola inclusiva

Capítulo 1 – A educação especial: da inexistência de apoio à escola inclusiva

1.1. Perspetiva histórica

Considerando a evolução histórica da Educação Especial, constata-se que o modo como a sociedade lida com as pessoas com deficiência está relacionado com os aspetos sociais, económicos e culturais que são próprios de cada época. Desde serem abandonadas, a serem alvo de receios, medos e superstições na Idade Média, até serem tratadas como loucas e internadas em orfanatos, manicómios, prisões e outro tipo de instituições estatais, as soluções encontradas pela sociedade para dar resposta à situação destes indivíduos foram muito diversas.

No final do séc. XVIII assiste-se ao início da institucionalização especializada dos indivíduos portadores de deficiência, porém, continuou a prevalecer a ideia de que era necessário proteger a sociedade da pessoa deficiente, por ser vista como um perigo social (cf. Bautista, 1997). Assim, a frequência de escolas especializadas pelas crianças, jovens ou adultos, significava dar continuidade a uma política de segregação, uma vez que lhes era recusado “o ambiente educacional e físico que, como crianças, cidadãos e seres humanos tinham direito.” (Santos, 2007:45)

No séc. XIX incentiva-se o uso dos testes de inteligência que passaram a permitir avaliar as capacidades intelectuais dos indivíduos. A comunidade científica acreditava que, desta forma, protegia as crianças com deficiência das outras. Nesta época, “as escolas especiais multiplicam-se e diferenciam-se em função das diferentes etiologias: cegos, surdos, deficientes mentais, paralisias cerebrais, espinhas bífidas, dificuldades de aprendizagem, etc. Mas, estes centros especiais e especializados, separados dos regulares e com programas próprios, técnicas e especialistas, constituíram um subsistema de Educação Especial diferenciado, dentro do sistema educativo geral.” (Bautista, 1997:24) A educação especial continuava, assim, a promover a segregação, pois, a criança tinha direito a um ensino especializado, mas afastada dos colegas.

Com a 2ª Guerra Mundial (1939-1945), a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a Proclamação Universal dos Direitos da Criança (1959) e, mais tarde, a obrigatoriedade da frequência da escolaridade básica, “começa-se a valorizar os direitos

humanos e os conceitos de igualdade de oportunidades, de direito à diferença, de justiça social que se vão incrementando nas novas conceções filosóficas, político-sociais e jurídicas defendidas por organizações mundiais como a ONU (Organização das Nações Unidas), Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), Declaração dos Direitos da Criança, (...) e Declaração dos Direitos da Pessoa Deficiente” (Vieira e Pereira, 1996:16, citado in Santos, 2007: 46). Em 1959, surge na Dinamarca um movimento instigado pelas associações de pais contra as escolas especiais, que vão dar o impulso para o nascimento da escola inclusiva.

1.2. A escola inclusiva

A escola inclusiva deve proporcionar a todos os alunos, sem exceção, igualdade de oportunidades e direitos na educação, independentemente da sua origem, da sua condição física e psicológica e da sua capacidade de aprendizagem, de forma a poderem preparar-se para uma vida futura o mais autónoma e produtiva possível. Um aluno portador de Necessidades Educativas Especiais que apresenta algum problema de aprendizagem ao longo da sua escolarização, exige uma atenção mais específica e maiores recursos educacionais do que os necessários para os colegas da sua idade (cf. Serra, 2008).

A expressão Necessidades Educativas Especiais refere-se a “todas as crianças e jovens cujas carências se relacionam com deficiência ou dificuldades escolares, conseqüentemente, têm necessidades educativas especiais em determinado momento da sua escolaridade.” (Declaração de Salamanca 1994:6) Neste documento, também é referido que “(...)as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ser incluídos nas estruturas educativas destinadas à maioria das crianças(...)”, o que conduziu ao conceito de escola inclusiva. O desafio com que se confronta esta escola inclusiva é o de ser capaz de “(...) desenvolver uma pedagogia centrada nas crianças, suscetível de as educar a todas com sucesso, incluindo as que apresentam graves limitações.”

A inclusão implica grande heterogeneidade dentro da sala de aula, pelo que, os professores são obrigados a procurarem “estratégias e procedimentos que proporcionem a todos os alunos as melhores condições e oportunidades de aprenderem e interagirem, de forma solidária e cooperativa, desenvolvendo ao máximo as suas competências académicas e sociais.” (Leitão, 2010:20)

Com a generalização da escolaridade obrigatória o sistema Educativo confrontou-se, então, com a real problemática de conviver com a diversidade. Passa, por isso, a ser perceptível a existência da diferença no aluno, no seu modo de ser e de estar, no ritmo de trabalho e no processo de aprendizagem, o que exige uma resposta educativa segura para que se torne um membro ativo da sociedade em que está inserido.

Em alguns países da Europa surgem movimentos que visam tornar acessível às pessoas com deficiência, as mesmas condições e modos de vida dos demais membros da sociedade. Nesta perspectiva, a integração escolar pode ser considerada como uma forma de atingir a normalização de padrões e competências sociais, defendendo um sistema educativo único “que pretende unificar a educação regular e a educação especial com o objetivo de oferecer um conjunto de serviços a todas as crianças, com base nas suas necessidades de aprendizagem.” (Bautista,1997:29)

Mais tarde, surge nos Estados Unidos da América a legislação que visa corrigir desigualdades educativas, que delibera que os alunos devem estudar num ambiente o menos restritivo possível, ou seja, a sala de aula regular. Determina ainda que compete à rede pública assegurar a educação escolar das crianças, através da utilização de um plano educativo individual que a deve acompanhar ao longo de toda a escolaridade obrigatória. Então, torna-se claro, que as crianças portadoras de deficiência devem receber uma educação em tudo idêntica à dos seus pares, cabendo às escolas identificar e responder às necessidades individuais de cada uma e passando a mesma a ser o espaço de integração do indivíduo na sociedade.

Assistiu-se, deste modo, à criação de escolas de ensino integrado “onde os alunos com necessidades educativas especiais deveriam receber apoios específicos consentâneos com as suas necessidades (...) sendo o papel do professor de educação especial o de um interventor direto no processo educativo desse aluno” e onde os professores de ensino regular se colocavam à margem do processo de ensino/aprendizagem. “Os alunos com NEE e os professores de educação especial constituíam um sistema (de educação especial) dentro de um outro sistema (de ensino regular), sendo o isolamento em termos académicos total.” (Correia, 2005:8)

No entanto, na década de 80, os defensores dos direitos das crianças com deficiência e os respetivos pais advertem que a escola não estava a corresponder às expectativas criadas, pois era necessário responder às necessidades educativas dos alunos com NEE, adaptando

as turmas de forma a facilitar a aprendizagem de todos os alunos sem exceção o que nos remete para à prática da educação inclusiva.

Assistimos, assim, às novas correntes educativas onde a educação especial passa de um lugar a um serviço, onde o aluno com NEE tem o direito de frequentar a classe regular, e o acesso ao currículo comum através de um conjunto de apoios apropriados às suas características e necessidades. Nasceram, as escolas inclusivas. (cf. Correia, 2005)

1.3. A educação especial em Portugal

Em Portugal, a evolução da área das NEE, foi acompanhada por reformas legislativas, que foram permitindo mudanças nas próprias práticas interventivas. A implementação do Regime Democrático, com a Revolução de 25 de Abril de 1974, vai refletir-se na educação, designadamente, na educação especial e na inclusão das crianças no Sistema Educativo Regular. Mas é a Constituição da República de 1976, que vem consagrar a todos os cidadãos o direito à educação gratuita (cf. Rodrigues, 1990).

Acerca da evolução na resposta às NEE, consideremos três fases importantes (cf. Felgueiras:1994):

↳ Fase assistencial – nesta fase, que se prolongou até meados do século XX, a resposta dada às crianças e jovens com NEE eram os asilos, sendo de cariz assistencial o tipo de serviço que lhes era prestado, não havendo assim qualquer preocupação de carácter educativo. Existiam apenas alguns institutos para cegos e surdos que tinham objetivos educativos. Em 1946, surgiram as primeiras classes especiais junto das escolas primárias, passando-se assim para a fase seguinte.

↳ Fase da educação especial de cariz médico-terapêutico que surgiu nos anos 60; passou a considerar-se que as crianças e jovens com NEE eram passíveis de serem educados em instituições apropriadas, que forneciam um ensino especializado. Esta fase caracterizou-se pela criação de várias instituições que facultavam este tipo de ensino.

↳ Fase da educação integrada que se iniciou nos anos 70, tendo sido marcada pela reforma de Veiga Simão em 1973, através da qual o Ministério da Educação assumiu uma maior responsabilização pela educação das crianças com NEE. É nos anos 80 que surgem alguns acontecimentos decisivos no panorama legislativo das NEE em Portugal. Em 1986, é criada a *Lei de Bases do Sistema Educativo nº46/86*, que pressupõe um modelo integrativo

de educação visando a recuperação e integração socioeducativa dos indivíduos com necessidades educativas específicas, devido a deficiências físicas e mentais, sendo que a educação engloba “atividades dirigidas aos educandos e ações dirigidas às famílias, aos educadores e às comunidades.” (artigo 17º)

A *Lei de Bases do Sistema Educativo* requer ainda que a educação especial se organize, “preferencialmente, segundo modelos diversificados de integração em estabelecimentos regulares de ensino”, promovendo a existência de “currículos e programas devidamente adaptados às características de cada tipo e grau de deficiência” (artigo 18º). É ainda previsto o recurso a instituições especiais, em função do tipo e do grau de deficiência da criança e o estado passa a ser responsabilizado pela tutela da educação especial.

Em 1987, o *Decreto-lei 3/87* regulamenta a regionalização dos serviços do Ministério da Educação, com a criação das Direções Regionais. Em 1988, são criadas Equipas de Educação Especial, que se definem como serviços de educação especial a nível local, que abrangem todo o sistema de educação e ensino não superior e que têm como objetivo contribuir para o despiste, observação e encaminhamento, desenvolvendo o atendimento direto a crianças e jovens com NEE.

Nos anos 90 surge o *Decreto-lei 319/91*, que até há pouco tempo regulamentava a educação especial em Portugal. Este decreto vem enquadrar a integração dos alunos com NEE nas escolas regulares.

Alguns meses depois da publicação deste Decreto-Lei, surge o Despacho nº173/91 de 23 de Outubro que vem reforçar o Decreto anterior sustentando que “as medidas constantes do regime educativo especial aplicam-se a todos os alunos com necessidades educativas especiais optando-se pelas medidas mais integradoras e menos restritivas, de forma que as condições de frequência se aproximem das exigências no regime comum.”

O regime educativo especial prevê algumas adaptações no processo de ensino-aprendizagem, que passam, por exemplo, pela utilização de equipamentos especiais, por adaptações materiais e curriculares, condições especiais de avaliação e adequação na organização das turmas. Este decreto prevê, ainda, a criação de um Programa Educativo Individual. Muitos professores ignoraram este decreto por completo, apesar do impacto que este teria no dia-a-dia das suas salas de aula, na medida em que responsabilizava a escola regular e, conseqüentemente, todos os professores pela educação de todas as crianças (cf. Lopes:2007).

Com o passar dos anos, as medidas regulamentadas começaram a ficar ultrapassadas, reconhecendo-se algumas falhas nos seus conteúdos e tornando-se, assim, urgente a criação de uma nova legislação.

Ainda nos anos 90, o *Despacho 105/97* regula a prestação de serviços de apoio educativo, definindo as funções do docente de apoio educativo, bem como das Equipas de Coordenação dos Apoios Educativos. Este despacho tem como inovação focar um modelo inclusivo de educação dos alunos com NEE, reconhecendo que as medidas de apoio se situam ao nível da interação entre as necessidades da escola e as dos alunos. Em 1998, é ainda homologado o *Decreto-lei 115A/98* que aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de ensino não superior, bem como dos respetivos agrupamentos, atribuindo, deste modo, à escola, a responsabilização pela educação de todos os alunos.

Mais tarde, em 2001, o *Decreto-lei 6/2001* estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico, da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional, e define a modalidade de ensino especial para os alunos com NEE de carácter permanente.

Atualmente, o enquadramento legislativo que regulamenta a educação especial em Portugal, é o *Decreto-lei 3/2008* de 7 de Janeiro, sendo a sua implementação bastante recente e tendo criado alguma controvérsia em volta da sua aplicação. Este decreto define com rigor a população alvo da educação especial, circunscrevendo-a às “crianças e jovens que apresentam necessidades educativas especiais decorrentes de alterações funcionais e estruturais de carácter permanente.” Além disso, em comparação com o *Decreto-lei 319/91*, são de notar algumas inovações, nomeadamente, o alargamento do seu âmbito de ação para o nível pré-escolar, particular e cooperativo.

Ao nível da organização das escolas, estabelece algumas de referência para o ensino bilingue de alunos surdos, bem como para o ensino de alunos cegos e com baixa visão. Além disso, possibilita a criação de unidades de ensino estruturado para alunos com autismo e para alunos com multideficiência, problemas de surdez e cegueira congénita. Estabelece ainda, medidas educativas de ensino especial, que passam pelo apoio pedagógico personalizado, adequações curriculares individuais, no processo de matrícula, no processo de avaliação, currículo específico individual e tecnologias de apoio. Estabelece um único documento, o Programa Educativo Individual (P.E.I.), que fixa e fundamenta as respostas educativas e

respetivas formas de avaliação para cada aluno, por referência à Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde - CIF, devendo assim referir os indicadores de funcionalidade e os fatores ambientais que funcionam como facilitadores ou barreiras à aprendizagem da criança. Introduce um Plano Individual de Transição que deve acompanhar o P.E.I., caso os alunos usufruam de um CEI.

Uma grande lacuna deste decreto prende-se com as inúmeras contradições, sendo uma das maiores a atribuição da coordenação do programa educativo individual ao educador de infância, professor do 1º ciclo ou diretor de turma, devido ao ceticismo e, por vezes, a hostilidade dos educadores e professores quanto às suas responsabilidades no que respeita ao atendimento a alunos com NEE nas suas salas de aula (cf. Correia:2008).

Capítulo 2

Os professores e o sucesso educativo dos alunos

Capítulo 2- Os professores e o sucesso educativo dos alunos

2.1. A prática docente

Na escola inclusiva, os elementos da comunidade educativa, passam a ter um papel muito mais participativo no processo de ensino-aprendizagem, e além de necessitarem de alargar as suas competências para poderem dar resposta às necessidades dos alunos, também têm que desenvolver posturas positivas face à inclusão. “Muitos profissionais têm de adquirir e/ou aperfeiçoar as suas competências, sendo para isso necessário valorizar a oferta de oportunidades de desenvolvimento profissional.” (Correia, 2009:39)

Segundo estudos de Correia e Martins (2000) a maior parte dos professores acredita no conceito “inclusão” e aceita que a sua implementação traz vantagens para os alunos com NEE, sobretudo no que respeita à socialização. No entanto, alguns resultados têm mostrado que os professores se sentem desconfortáveis, inseguros e ansiosos quando têm de lidar com alunos “diferentes” e, nesse sentido, a sua resistência à inclusão pode estar relacionada com a falta de preparação.

Quanto ao aluno com NEE, para além da filosofia da inclusão lhe reconhecer o direito de aprender junto com os seus pares sem NEE, o que lhe proporciona aprendizagens similares e interações sociais adequadas, pretende retirar-lhe, também, o estigma da "deficiência", preocupando-se com o seu desenvolvimento global dentro de um espírito de pertença, de participação em todos os aspetos da vida escolar, mas nunca esquecendo a resposta às suas necessidades específicas. (Correia e Martins, 2000)

Já no que concerne aos benefícios escolares, os autores mostram-se mais reservados, colocando mesmo a questão se a esse nível a inclusão será benéfica para os alunos que não apresentam NEE. Geralmente, os professores revelam algumas resistências às inovações e o tema “inclusão”, não foge à regra. Muitos consideraram impossível a existência de uma escola completamente inclusiva, pois, embora teoricamente o projeto seja bastante válido, consideram-no utópico com as condições de trabalho existentes atualmente nas escolas.

Assim, os professores confessam “alguns receios em relação a este processo de mudança, especialmente, porque sentem que lhes falta a formação necessária para ensinar alunos com NEE.” (Correia, 2008:23) Os professores sentem necessidade de maior apoio quando nas suas salas de aula têm que trabalhar com alunos com NEE, especialmente quando se trata de NEE severas.

Outra lamentação dos professores, que é também, sem dúvida, um fator a ter em conta no trabalho com alunos com NEE, é o da falta de tempo para trabalhar individualmente com cada um, nomeadamente pelo facto de as turmas terem um número excessivo de alunos. Os estudos supracitados concluíram ainda que os professores sentem um aumento da tensão, da frustração e da angústia quando lecionam em turmas onde existem discentes com NEE.

Mantoan (2007) afirma que a maioria dos professores têm uma visão funcional do ensino e tudo o que ameaça deixar de lado o esquema de trabalho prático que aprenderam a aplicar nas suas salas de aula, é declinado. Na realidade, o que acontece é que, face às inovações, os professores sentem-se inseguros, tentando, por isso, adaptar-se da melhor maneira possível à filosofia da inclusão, esperando aprender uma prática inclusiva, ou melhor, uma formação que lhes permita aplicar esquemas de trabalho pré-definidos às suas salas de aulas, garantindo-lhes a solução dos problemas que presumem encontrar nas escolas inclusivas.

Com todas as dificuldades que os professores encontram para a construção de uma escola inclusiva, é crucial “partilhamos o desejo de construir um serviço público de educação, democrático, que acolha todos, sem discriminação e que não seja gerador, direto, de desigualdades escolares, nem as amplifique ou reproduza ao nível social.” (cf. Canário,2006:42)

2.2. A cooperação entre os professores do ensino regular e os professores de Educação Especial

A cooperação no trabalho desenvolvido na sala de aula entre os professores do ensino regular e da educação especial irá refletir-se positivamente na construção do processo de ensino-aprendizagem, e será basilar para a inclusão e para o sucesso escolar de todos os alunos, principalmente daqueles com necessidades educativas especiais.

Para a concretização da inclusão, o papel do professor titular de turma deve conciliar-se com o papel do professor de educação especial e com o dos pais, para que todos eles, em colaboração, possam definir estratégias que promovam o sucesso educativo (cf. Correia, 2003).

Também Roldão defende que o trabalho colaborativo parece merecer uma concordância generalizada entre professores e investigadores. No entanto, no que se refere às atividades propostas aos alunos, no que diz respeito à colaboração e trabalho conjunto entre docentes, ainda não são muito frequentes (cf. Roldão, 2007).

Morgan considera que na maioria das escolas os professores trabalham de forma individual, na planificação, preparação das aulas e do material e agem por conta própria para resolver os problemas curriculares (cf. Morgan, 1993).

Um estudo realizado por Silva (2011) corrobora esta posição, pois, afirma que existem dificuldades de diversa ordem, como seja a falta de coordenação dos horários entre estes dois grupos de docentes, muitas horas de trabalho burocrático e, por vezes, o número elevado de alunos com NEE que são acompanhados no trabalho conjunto.

A quantidade de horas de trabalho burocrático é uma limitação também referida por Pereira, quando afirma que na generalidade das reuniões de trabalho, cuja ordem de trabalhos contém pontos relativos à coordenação das atividades letivas, apenas se procede à entrega das planificações elaboradas pelos subgrupos responsáveis e ao controle da progressão no programa, não se presenciando a um momento efetivo de diálogo e partilha de experiências (cf. Pereira, 2004).

Contudo, de um modo geral, a maioria dos docentes do ensino regular domina os aspetos legislativos, o conceito de alunos com necessidades educativas especiais e de inclusão e demonstram disponibilidade para a realização de trabalho em equipas multidisciplinares. Ainda assim, manifestam alguns receios em relação a todo este processo de mudança, especialmente porque sentem que lhes falta a formação necessária e adequada para lidar em sala de aula com os alunos com NEE, particularmente quando não dominam as suas problemáticas (cf. Correia, 2008).

Capítulo 3

Pedagogia diferenciada

Capítulo 3- Pedagogia diferenciada

3.1. A autoestima dos alunos com necessidades educativas especiais

O conceito de autoestima remete para uma atitude global do sujeito em relação a si próprio, uma avaliação das suas características que é influenciada pela imagem que os outros transmitem: o feedback recebido dos contextos onde atua, afeta o funcionamento do sujeito e a sua perceção em relação a esse funcionamento (cf. Wilburn & Smith, 2005).

O conhecimento que o sujeito tem de si, facilita a promoção de outras dimensões da personalidade, assim como o rendimento escolar, o relacionamento interpessoal e a satisfação do indivíduo consigo próprio (cf. Veiga, 1995).

Nas últimas três décadas têm surgido vários estudos sobre o autoconceito, nomeadamente, sobre a sua influência no contexto educativo e no sucesso escolar dos alunos. Correia refere que vários estudos realizados revelaram que as crianças com NEE incluídas no sistema regular de educação apresentam ganhos sociais consideráveis e autoconceitos positivos (cf. Correia, 1999)

Ao longo dos tempos, "todas as sociedades têm recorrido a práticas reguladoras face ao "diferente", e a criança com necessidades educativas especiais (NEE) não foi exceção." (cf. Correia, 1999:13). Segundo o autor, hoje em dia, o aluno com NEE está incluído na escola regular e recebe uma educação pública e gratuita, adequada às suas características e necessidades. Sublinha, ainda, que o estudo do autoconceito, numa perspetiva desenvolvimentista, é importante pois permite proporcionar à criança bem-estar e sentido de valor pessoal, ajudando-a a construir uma imagem positiva e a identificar e desenvolver as suas qualidades. Assim, a inclusão da criança com NEE no sistema regular de educação pode beneficiar globalmente a imagem e a avaliação que ela faz de si própria, a vários níveis; académico, social, físico e emocional.

3.2. A importância da pedagogia diferenciada para a inclusão

Considerada a heterogeneidade de alunos que se verifica nas escolas, é positiva “ a diferenciação da ação da escola e dos professores, de modo a garantir melhor as aprendizagens de todos os alunos” (cf. Roldão, 2003:20).

Segundo Ana Cadima e outros (1997, p. 13), “diferenciar o ensino passa por organizar as atividades e as interações, de modo a que cada aluno seja frequentemente confrontado com situações didáticas enriquecedoras, tendo em conta as características e necessidades pessoais”.

Na profissão docente são bem reais as situações de multiplicidade social, cultural e económica dos alunos que constituem as turmas. Esta razão justifica por si só a tomada de medidas políticas que permitam uma diferenciação curricular. Este poderá ser um caminho para facilitar a integração de todos e auxiliar os professores a fazerem frente a um leque de questões com que se deparam no seu dia-a-dia.

No entanto, trabalhar com todos os alunos, no mesmo espaço, ainda que em cooperação com a educação especial e outros técnicos, não é uma tarefa simples. Na ausência de apoio às dificuldades que vão sentindo, as escolas vão respondendo como sabem e como podem a populações cada vez mais diversificadas, como resultado da emigração que tem havido nos últimos anos. Encontrar, no mesmo espaço, crianças originárias de vários países, algumas das quais não falam português, é uma situação comum. Responder a todos, incluindo os que têm necessidades educativas especiais, numa perspetiva de educação inclusiva, é uma competência realmente difícil (cf. Silva, 2007).

A responsabilidade pela adequação do ensino a cada criança é cada vez mais importante, sobretudo porque ela deve ser parte ativa na sua comunidade educativa. Este conceito de diferenciação curricular tem sido motivo de controvérsias. Esta é uma “problemática visível no quadro da massificação escolar”, o que torna emergente a necessidade de atender à diferença e o ajustar das respostas da escola (cf. Roldão, 2003:17).

No âmbito do desenvolvimento educativo, em contexto escolar, a prioridade é combater o insucesso escolar. No sentido de uma escola para todos, deve-se valorizar as crianças e convencê-las das suas potencialidades, promovendo formas de ensino que sejam as mais adequadas às suas características e necessidades. Para que tal seja possível, o professor deve delinear um plano de trabalhos que correspondam às especificidades da escola e da turma, envolvendo a própria criança na elaboração desse plano.

Mas, devemos pensar que os obstáculos encontrados pelas escolas e professores não facilitam mudanças no ensino. Ao longo dos tempos, a escola tentou gerir as diferenças, mas fê-lo segundo uma filosofia educativa que não tinha em conta o conceito de inclusão. Tentava-se solucionar os problemas levantados pelas diferenças visto que havia consciência

delas, mas através de estratégias implementadas, acentuavam-se ainda mais essas diferenças, aprofundando a discriminação. (cf. Graves-Resendes e Soares, 2002)

O ajustamento curricular como conceito trata de incluir a criança no plano de trabalho com tarefas específicas, contemplando as suas diferenças intelectuais e mesmo físicas. O professor deve encarar o aluno no seu todo e considerar tanto as suas capacidades como as suas fraquezas. Por exemplo, havendo um currículo nacional, não se pode esperar que todos os alunos aprendam da mesma forma. Este pressuposto torna fundamental conceber “um currículo alternativo em termos de conteúdos culturais e não propriamente em função de níveis de conhecimentos ou métodos pedagógicos dado que a diversificação curricular não pode ser utilizada para dividir de forma maniqueísta os alunos.” (cf. Pacheco, 2008:181)

Embora a tarefa de transmissão e recriação cultural seja difícil, a escola deve criar em si mecanismos de discriminação positiva, que permitam desenvolver o currículo de acordo com as situações dos alunos. Para tal, o professor necessita olhar para a criança como ela é e proporcionar-lhe um ensino que garanta a aprendizagem. Assim, atender às especificidades, é diferenciar o ensino.

A diferenciação pedagógica é um desafio da escola atual, por um lado, pelas diferenças próprias de cada indivíduo que aprende de forma diferente, e, por outro lado, pela necessidade de mudança no ensino perante a pretensão de atender a essas diferenças. Considera-se a diferenciação pedagógica uma valorização das capacidades dos alunos mas também um desafio que exige ao professor a capacidade de adequar ao aluno os objetivos e as situações de aprendizagem, capacitando a criança para responder às exigências do ensino valorizando a sua autoestima e a sua capacidade.

Por vezes, existe a perceção de que o ensino diferenciado é individual, o que vem dificultar o trabalho do professor nas turmas onde existem diversos níveis e/ou ritmos de aprendizagem. A verdade é que o ensino de um para um torna-se mais exaustivo para o professor na medida em que este também tem de gerir os restantes alunos da turma.

Na tentativa de atender às especificidades de cada aluno, o ensino diferenciado é um modelo de ensino que proporciona outras vias de aprendizagem, ou seja, recorre-se a métodos de trabalho diferentes e utilizam-se estratégias de ensino-aprendizagem diferentes para que todos os alunos possam experienciar de diferente maneira, seja em grande grupo, a pares ou individualmente, as atividades do currículo (cf. Tomlinson, 2008).

No entanto, Perrenoud adverte para o facto de que a diferenciação do ensino não passa só pela individualização mas também pela “mediação, pelo ensino mútuo e funcionamento cooperativo em equipas e em grupo/turma e pela procura de atividades e de situações de aprendizagem significativas e mobilizadoras, diversificadas em função das diferenças pessoais e culturais” (cf. Perrenoud, 2001).

O aluno, ao sentir-se “protegido” e acompanhado na sua aprendizagem, adquire autonomia com mais facilidade e crê ser capaz de construir o seu próprio percurso. Meirieu refere que estamos perante “momentos pedagógicos”(cf. Meirieu, 2005).

Já em meados dos anos sessenta, Bloom demonstrou que eram poucas as crianças afastadas do sucesso educativo por falta de desenvolvimento intelectual e, pelo contrário, a maioria aprende conteúdos complexos, desde que haja uma adequação da organização escolar e das práticas pedagógicas às suas características (cf. Boal e outros, 1996).

Assim, um aluno diferente não está condenado ao insucesso escolar, torna-se, pelo contrário, um elemento que necessita de ajuda, através de um ensino diferenciado para que se garanta a equidade das aprendizagens.

Há que salientar que o insucesso escolar de um aluno deriva de uma série de fatores intrínsecos e extrínsecos ao indivíduo não se devendo estigmatizar as suas competências cognitivas. No entanto, é preciso verificar até que ponto estes fatores afetam o desenvolvimento das capacidades das crianças. Neste sentido, “a pedagogia diferenciada tem como objetivo o sucesso educativo de cada um (...) Permite facilitar um processo de construção/formação global do indivíduo, (...) a estruturação do pensamento do aluno e a sua personalidade” (cf. Boal e outros, 1996:19).

Allan e Tomlinson defendem que a diferenciação não remete apenas para o perfil do aluno mas também do professor, da sua capacidade de resposta às exigências das situações e face às necessidades de cada aluno (cf. Allan e Tomlinson, 2002).

Resume-se simplesmente às necessidades de aprendizagem de um aluno em particular, ou de um pequeno grupo de estudantes, em vez do modelo mais típico de ensinar uma turma como se todos os indivíduos nela integrados, tivessem características semelhantes. Diferenciar práticas pedagógicas é a resposta do professor às necessidades dos alunos, concretizando-se nas tarefas escolares, flexibilização na organização dos grupos de trabalho e na avaliação e ajustamentos contínuos.

Segundo Roldão, diferenciar o ensino é responder às especificidades de cada um, uma forma de promover a equidade, pelo que o esforço de diferenciação deve abranger o currículo nuclear como alvo da diferenciação por excelência. (cf. Roldão, 2000). A definição que Francisco Sousa tem de diferenciação vai de encontro ao defendido pela autora: a diferenciação curricular consiste na “adaptação do currículo às características de cada aluno, com a finalidade de maximizar as suas oportunidades de sucesso escolar” (cf. Sousa, 2010).

3.3. A diferenciação pedagógica

No sentido de responder de modo adequado às necessidades educativas especiais dos alunos, o professor deve partir do princípio de que o público que tem à sua frente é diverso e, por isso, com objetivos escolares, motivações e modos de agir diferentes.

Assim, ensinar a muitos como se fossem um só revelou-se, ao longo do tempo, uma prática pouco eficaz, senão muitas vezes injusta, uma vez que são muitos os que não alcançam o sucesso escolar.

Perante esta situação, o professor é confrontado com o facto de ter de planear o seu trabalho mediante o perfil de aprendizagem dos seus alunos, tornando-se importante a diferenciação pedagógica, entendida como gestão das interações e atividades para que cada aluno seja, o mais frequentemente possível, confrontado com situações didáticas que são planeadas para si. (cf. Aleixo, 2005)

A diferenciação pedagógica tem como objetivo principal o sucesso educativo de cada um na sua diferença, ou seja, não é um método pedagógico isolado em si mas, um processo de educação em que o aluno é o centro condutor das ações e atividades realizadas na escola (cf. Boal, 1996).

Perrenoud (1986) considera a diferenciação pedagógica como sendo o processo utilizado pelos professores para fazerem progredir no currículo uma criança inserida em grande grupo. Para tal acionam os meios mais apropriados para ir ao encontro das suas necessidades do aluno levando-o a progredir na aprendizagem.

A diferenciação pedagógica opõe-se à uniformização dos conteúdos e condena a uniformidade de ritmos, de métodos, de didáticas e de práticas pedagógicas. É um procedimento que procura empregar um conjunto diversificado de meios e de processos de ensino e de aprendizagem, a fim de permitir a alunos de idades, de aptidões, de

comportamentos diferentes, mas agrupados na mesma turma, atingir, por vias diferentes, objetivos comuns (cf. Gomes, 2001).

Esta conceção de diferenciação pedagógica salienta o papel do professor como mediador da aprendizagem que o próprio aluno constrói. Neste âmbito é necessário que o professor repense a sua prática, no que diz respeito à organização do trabalho, do tempo, dos materiais, da partilha de poder com os alunos e da autonomia. É necessário que o professor mude a seu papel dentro da sala de aula, não sendo o detentor do saber, dando lugar ao aluno para que ele próprio procure o saber e execute as etapas necessárias à sua apropriação. (cf. Sanches, 1996)

Não obstante a dificuldade que a diferenciação pedagógica possa 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 conjunta. O cerne da questão está em saber transformar o conjunto de diferenças em vantagens educacionais que facilitem a progressão das aprendizagens entre pares (cf. Aleixo, 2005).

Capítulo 4

Défice cognitivo e medidas educativas

Capítulo 4 - Défice cognitivo e medidas educativas

4.1. *Dificuldade Intelectual e Desenvolvidamental*

O sucesso da aprendizagem dos alunos depende do desenvolvimento das suas capacidades cognitivas. De acordo com Garcia, a aprendizagem dos que apresentam um défice cognitivo processa-se de forma mais lenta, uma vez que mostram dificuldades em gerar estratégias que permitam a assimilação de conceitos e estruturas mais complexas (cf. Garcia, 2000).

A terminologia referente a este défice foi sofrendo alterações ao longo do tempo, consoante o contributo dos estudos que foram efetuados. O termo Deficiência Mental (DM) foi utilizado a partir do século XIX, para substituir os vocábulos depreciativos que até então eram utilizados para concetualizar os indivíduos que tinham algum problema na área cognitiva, como, por exemplo, anormal, louco, débil mental ou atrasado mental.

Desde sempre, existiram indivíduos com DM, no entanto, é apenas no séc. XX que se verifica uma crescente preocupação acerca do carácter científico e social desta problemática. A designação Deficiência Intelectual e Desenvolvidamental veio substituir a denominação Deficiência Mental, ainda muito atual na bibliografia acerca das pessoas com défice cognitivo, assistindo-se, assim, a uma tentativa de eliminar as conotações negativas associadas à terminologia utilizada.

Em 2007, a AAMR (American Association on Mental Retardation – Associação Americana do Atraso Mental) passou a ser denominada de AAIDD (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities - Associação Americana de Incapacidades Intelectuais e Desenvolvidamentais) e propõe a mudança do termo Deficiência Mental (DM) para a utilização da terminologia Dificuldade Intelectual e Desenvolvidamental (DID) (cf. Santos, 2010).

A DM deixa de ser encarada como um défice proveniente apenas da pessoa com um défice cognitivo abaixo de 70, para ser vista como o resultado, não só da interação entre a pessoa e o meio envolvente, como também do tipo de apoios fundamentais para a prática dos diferentes papéis sociais (cf. Santos & Santos, 2007).

A definição corrobora os critérios definidos em 2002, acrescentando que “as limitações nos dois critérios QI (Quociente de Inteligência) e CA (Comportamento Adaptativo) são expressas ao nível das habilidades conceptuais, sociais e práticas” (cf.

Santos, 2010:3). Neste sentido, a definição de DID implica três pressupostos: dificuldades, “referindo-se às limitações que colocam o indivíduo em desvantagem quando funciona em sociedade”; inteligência, que “envolve a capacidade para pensar, planejar resolver problemas, compreender e aprender” e comportamento adaptativo, que “representa as competências conceptuais, práticas e sociais que as pessoas aprendem para serem capazes de funcionar no quotidiano” (cf. Belo e colaboradores, 2008:8).

As Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais, segundo a definição proposta pela AAIDD em 2007, caracteriza-se por significativas limitações do funcionamento intelectual e do comportamento adaptativo expressos nos domínios conceptual, social e prático que deverá eclodir antes dos 18 anos de idade (cf. Belo et al., 2008).

Esta nova compreensão da DM visava a implementação de uma terminologia e sistemas de classificação mais exatos e de fácil aplicação, orientados para a reabilitação (cf. Santos, S. & Morato, P., 2002), passando a Deficiência Mental a ser designada como Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental, apresentando o indivíduo, não uma Deficiência, mas uma Dificuldade. O comportamento do indivíduo com DID está dependente das suas (in) capacidades intelectuais e competências adaptativas, assim como do contexto, sendo de grande pertinência, para a funcionalidade do indivíduo, a prestação de apoios (cf. Santos & Santos, 2007).

A grande inovação foi a “introdução de défice no comportamento adaptativo como um critério de diagnóstico para a deficiência intelectual”, sendo que a sua inclusão “pretendeu deslocar a importância atribuída ao QI para os aspetos sociais na compreensão da deficiência intelectual” (cf. Belo et al., 2008, p. 5).

Assim, este modelo que pretende relacionar as necessidades individuais com o envolvimento e com o nível de apoios que este necessita, desvaloriza o critério QI como único fator para a atribuição de um nível de incapacidade intelectual (cf. Santos & Santos, 2007), uma vez que, inicialmente, esta era exprimida apenas por um baixo quociente de inteligência (QI), abaixo de 70, associado à dificuldade em aprender (cf. Carrilho, 2009). Recorria-se, então, aos testes de inteligência, nomeadamente, à Escala Métrica de Inteligência de Stanford Binet, exprimindo-se o resultado de forma numérica:

- QI entre 50-55 e aproximadamente 70: Deficiência Mental Ligeira;
- QI entre 35-40 e 50-55: Deficiência Mental Moderada;
- QI entre 20-25 e 35-40: Deficiência Mental Grave;

- QI inferior a 20 ou 25: Deficiência Profunda.

Atualmente a DID é vista pelo manual DSM-IV (1994) da American Association on Intellectual and the Developmental Disabilities, como uma incapacidade caracterizada por um “funcionamento intelectual global inferior à média (critério A), acompanhado por limitações no funcionamento adaptativo em pelo menos duas das seguintes áreas: comunicação, cuidados próprios, vida doméstica, competências sociais/interpessoais, uso de recursos comunitários, autocontrolo, competências académicas funcionais, trabalho, tempos livres, saúde e segurança (critério B). Esta incapacidade deve ocorrer antes dos 18 anos de idade (critério C).”

Esta perspetiva da DID enquanto défice intelectual e adaptativo considera que, para além de um funcionamento intelectual inferior à média, apontado pela escala métrica de inteligência, também devem coexistir défices ao nível do comportamento adaptativo (cf. Belo et al., 2008; Morato & Santos, 2007). Este diz respeito ao modo como os sujeitos lidam com as situações do seu dia-a-dia e como cumprem as normas de independência pessoal, esperadas de alguém da sua faixa etária (cf. DSM-IV, 1994), e pode ser influenciado por fatores como educação, motivação, personalidade e oportunidades sociais.

Consequentemente, a DID deixa de ser encarada como uma característica única da pessoa e passa a ser vista como a manifestação da interação entre essa pessoa e o contexto onde está inserida (cf. Luckasson et al, 2002; Leitão, & Ferreira, 2008; Santos & Santos, 2007; Schalock et al, 2010). Neste sentido, tornam-se importantes as áreas fortes do indivíduo e os apoios de que deve usufruir, de forma a melhorar a sua qualidade de vida e a promover a sua plena integração e participação na sociedade (Belo et al., 2008; Schalock et al., 2010).

Atualmente, face à mudança de paradigma da deficiência mental para a terminologia de DID, a comunidade científica tem em conta o modelo centrado nos apoios, com vista à otimização da funcionalidade desta população (cf. Santos, 2010). Esta nova conceção é preconizada no Decreto-Lei n.º 3/08, de 7 de janeiro, onde a promoção da igualdade de oportunidades, a valorização da educação e a promoção da melhoria da qualidade de ensino e o acesso à escola para todos se encaixam numa política global inclusiva, que visa dar resposta à diversidade das características e necessidades de todos os alunos (Capucha & colaboradores, 2008).

4.1.1. Características do indivíduo com DID

A DID é caracterizada por um funcionamento intelectual significativamente abaixo da média relacionado com limitações relativas a duas ou mais das seguintes áreas do comportamento adaptativo: comunicações, autonomia, atividades domésticas, socialização, autonomia na comunidade, responsabilidade, saúde e segurança, habilidades académicas, lazer e trabalho, défice que se manifesta antes dos 18 anos de idade (cf. Lima-Rodrigues, 2007).

Percebe-se, assim, que a DID não remete para um atributo da pessoa, mas para um estado de funcionamento. O diagnóstico exige a observância, portanto, de três critérios: (a) o funcionamento intelectual; (b) o comportamento adaptativo, e (c) a idade de início das manifestações ou sinais indicativos de atraso no desenvolvimento. A pessoa com DID apresenta perturbações no comportamento adaptativo, não sendo capaz de perspetivar o futuro, nem gerir comportamentos, não estabelecendo relações entre situações nem contextualizando significados; tem dificuldade ao nível do comportamento emocional, nos trabalhos de grupo e cumprimento de regras sociais (cf. Queirós, 2007).

De acordo com Barbosa (2007), a deficiência mental caracteriza-se pela inadaptação emocional e social, vocabulário reduzido, interesses simples e limitados (não mostrando ambição), reação lenta, atenção reduzida, incapacidade de generalizar e de abstrair, iniciativa limitada, ausência de originalidade, incapacidade de autocritica, hábitos de estudos insuficiente, construção de uma função cognitiva não só insuficiente como também desorganizada e desadequada e dificuldades a nível da linguagem, requerendo assuntos simples, detalhados e concretos.

O aluno com DID apresenta dificuldades em termos da capacidade de atenção, concentração e memorização, demonstrando pouca resistência à frustração associada a uma baixa motivação, atrasos no desenvolvimento da linguagem e revelando dificuldades no processo de ensino e aprendizagem. Assim, estes alunos desenvolvem, de forma diferenciada, as suas competências académicas, sociais e laborais em função dos níveis de apoio que necessitam para se moverem no seu quotidiano (cf. Belo et al., 2008; Santos, 2010; Santos & Morato, 2002).

Segundo Bautista, não se pode falar de características comuns a todos os alunos com DID porque não é possível encontrar duas pessoas com a mesma constituição biológica e as

mesmas experiências ambientais. Podemos sim enumerar características que distinguem a individualidade de cada aluno com DID, uma vez que, se não estiverem previstas no PEI, impossibilitam a concretização de todo o seu processo de desenvolvimento (cf. Bautista,1997).

A DID está ligada “à condição na qual o cérebro (órgão essencial da aprendizagem) está impedido de atingir um desenvolvimento adequado, dificultando a aprendizagem do indivíduo, privando-o de seu ajustamento social” (cf. Costa, 1993, p. 159). Surgem, assim, noções fundamentais, tais como o desenvolvimento, a aprendizagem e o ajustamento social, principiando uma nova era quanto às expectativas colocadas relativamente aos alunos com DID, salientando-se a importância da abordagem educacional no seu atendimento.

Cobb e Mittler (2005) consideram que a intervenção com os alunos com DID deve ter como principal objetivo o desenvolvimento, ou seja, ajudar cada aluno a desenvolver ao máximo as suas capacidades e aptidões, qualidades pessoais, e de o ensinar a adaptar-se às exigências da sociedade em que ele vive. A propósito, apesar “das preocupações que concentram a maior atenção dos pais, educadores, técnicos e cuidadores” serem o “garantir a aprendizagem de atividades de vida diária ou das matérias escolares, assegurar a proteção e as condições materiais indispensáveis”, deve ser função principal dos serviços de apoio (cf. Costa,2010:7).

Atualmente a AAIDD “classifica os indivíduos com DID, não pelas suas características intrínsecas, mas pelo tipo de apoios que necessitam para ultrapassar as suas dificuldades”(cf. Santos, 2010:4). Assim, o diagnóstico, que deverá acontecer o mais precocemente possível, permitirá a descrição das áreas fortes e menos fortes a desenvolver, e, simultaneamente, permitirá concentrar a atenção na estrutura familiar, na interação da criança com o seu envolvimento, jogando com a dinâmica de todos os fatores ambientais e na pertinência dos apoios como as principais ações a desenvolver para a superação das dificuldades adaptativas.

4.2. Medidas educativas

Foram necessários muitos anos para se atingir um dos maiores marcos da Educação Especial: a Lei de Bases do Sistema Educativo, (LBSE), publicada em 1986. A partir daqui assistimos à publicação de vários diplomas normativos relativos à educação especial, que

apontam para a gratuidade e obrigatoriedade da escolaridade para todas as crianças independentemente da sua DID.

Atualmente está em vigor o Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro, publicação do Ministério da Educação, cujo objetivo foi a regulamentação da Educação Especial. Este documento vem definir com clareza o grupo alvo da educação especial, assim como as medidas organizativas, de funcionamento, de avaliação e de apoio que garantam a estes alunos o acesso e o sucesso educativo aumentando os seus níveis de participação e as taxas de conclusão do ensino secundário e de acesso ao ensino superior (cf. Pereira, 2008).

A legislação vai de encontro ao preconizado na declaração de Salamanca (1994) que refere claramente que “os currículos devem adaptar-se às necessidades das crianças e não vice-versa” (art.º 28º), promovendo, conseqüente, a expansão das orientações internacionais para uma escola inclusiva.

Neste âmbito, o Decreto-Lei n.º 3/08, de 7 de janeiro, prevê no art.º 4º, para além de um conjunto de outras medidas, o desenvolvimento de respostas diferenciadas, orientadas para a especificidade das crianças e jovens com NEE de carácter permanente, designadamente, a criação de escolas de referência nas áreas da cegueira, baixa visão e surdez, bem como a criação de unidades de apoio especializado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo e com multideficiência.

Acerca da rede de escolas e respetivos serviços de apoio, refira-se ainda o estabelecimento de um conjunto de escolas de referência para a Intervenção Precoce (art.º 27º). No sentido de reforçar os recursos especializados ao serviço do sistema, “foi também criada uma rede de escolas equipadas com Centros de Recursos TIC especializados” com o objetivo de se proceder à “avaliação dos alunos com NEE de carácter permanente para fins de adequação das tecnologias de apoio às suas necessidades específicas” (cf. Capucha e colaboradores, 2008: 9).

4.2.1. D/L 3 de 7 de janeiro de 2008

O decreto-Lei 3/2008 define os apoios especializados a prestar, visando a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com “limitações significativas ao nível da atividade e participação, num ou vários domínios da 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” (n.º 1 do artigo 1.º, Capítulo I do Decreto-Lei n.º 3/2008).

Considerando que alunos com NEE de carácter permanente “carecem de apoio específico ao longo de todo o percurso escolar” (cf. Capucha et al., 2008:7) assiste-se, com a publicação do Decreto-Lei n.º 3/08, de 7 de janeiro, “à criação do grupo de recrutamento dos docentes de educação especial, colocados nas escolas para prestar esse apoio”.

Este normativo “introduz mudanças substantivas no modo de entender e responder aos alunos com deficiência e incapacidade, propondo mais um passo na direção de um pensamento e de uma pragmática inclusiva” (cf. Ferreira e Simeonsson, 2010:1).

A implementação do decreto-lei n.º 3/2008 reforçou a coresponsabilização dos docentes titulares / diretores de turma no processo de avaliação e intervenção junto dos alunos com NEE, no entanto, existe aqui uma grande contradição, relativamente à atribuição da coordenação do programa educativo individual ao educador de infância, professor do 1º ciclo ou diretor de turma pelo facto de predominar o ceticismo e, por vezes, a hostilidade dos educadores e professores quanto às suas responsabilidades no que respeita a alunos com NEE nas suas salas de aula. (cf. Correia, 2008).

Um outro aspeto negativo, segundo o mesmo autor, é o facto do Decreto-Lei n.º 3/08, de 7 de janeiro parecer excluir a maioria dos alunos com NEE de carácter permanente, deixando de lado uma grande quantidade desses alunos, nomeadamente os alunos com dificuldades de aprendizagem específicas (dislexias, disgrafias, discalculias, etc.), alunos com problemas intelectuais mais ligeiros, com perturbações emocionais e do comportamento, com problemas específicos de linguagem e com desordem por défice de atenção/hiperatividade, todas elas, condições permanentes.

Por último, o autor refere que a coordenação do PEI deveria ser da responsabilidade do docente de educação especial e não dos docentes do ensino regular ou diretores de turma, uma vez que estes não têm a preparação necessária para tal.

No que diz respeito à constituição, o documento em causa é constituído por 6 capítulos e 32 artigos. Depois de especificar a população alvo da educação especial, no que concerne o processo de referenciação, estipula que este deve ocorrer o mais precocemente possível, e ser realizado por qualquer interveniente que estabeleça uma relação com a criança. O Departamento de EE e o Serviço de Psicologia devem elaborar um relatório técnico-pedagógico, por referência à CIF - Classificação Internacional de Funcionalidade,

Incapacidade e Saúde da Organização Mundial de Saúde. Seguidamente, deve ser elaborado um PEI (Programa Educativo Individual), num prazo de sessenta dias, fundamentando as respostas educativas e as formas de avaliação. No PEI deverão constar os indicadores de funcionalidade, bem como os fatores ambientais que funcionam como facilitadores ou como barreiras à participação e à aprendizagem. Este documento deve ser elaborado pelo professor titular da turma e pelo docente da EE. No final do ano letivo deve ser redigido um relatório onde constem os resultados obtidos pelo PEI, introduzindo ainda, o Plano Individual de Transição para a vida ativa (PIT), para os jovens nessa situação.

Este decreto estabelece como medidas educativas de educação especial: apoio pedagógico personalizado (artº 17), adequações curriculares individuais (artº 18), adequações no processo de matrícula (artº 19), adequações no processo de avaliação (artº 20), currículo específico individual (artº 21), e tecnologias de apoio (artº 22).

Além disso, contempla a introdução de áreas curriculares específicas que não fazem parte da estrutura curricular comum, como a leitura e escrita em Braille, por exemplo. Para os alunos surdos que optem pelo ensino bilingue, permite a Língua Gestual Portuguesa (L1), o Português Segunda Língua (L2) do pré-escolar ao ensino secundário e a introdução de uma língua estrangeira escrita (L3) do 3º ciclo do ensino básico ao ensino secundário.

Os agrupamentos de escolas têm a possibilidade de organizar respostas específicas diferenciadas através da criação de unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo e de unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdo cegueira congénita. Podem, igualmente, desenvolver parcerias com instituições particulares de solidariedade social e com centros de recursos especializados visando a avaliação especializada, a execução de atividades de enriquecimento curricular, o ensino do Braille, o treino visual, a orientação, mobilidade e terapias, o desenvolvimento de ações de apoio à família, a transição da escola para a vida ativa, assim como a preparação para integração em centros de atividades ocupacionais (cf. D/L 3de 7 de janeiro de 2008).

Refira-se que o envolvimento e a participação ativa dos pais e encarregados de educação na vida escolar dos discentes é crucial para o seu desenvolvimento.

4.2.2. *Currículo Específico Individual*

Entre as medidas previstas pelo Decreto / Lei 3 de 7 de Janeiro de 2008, destaca-se o artigo 21º, Currículo Específico Individual (CEI), de que usufruem os alunos com um défice cognitivo tão grave, que não acompanham o currículo comum e beneficiando de um currículo que tem em conta as suas capacidades e dificuldades.

De acordo com o disposto no artigo 21, ponto 2, “o Currículo Específico Individual pressupõe alterações significativas no currículo comum, podendo as mesmas traduzir -se na introdução, substituição e ou eliminação de objetivos e conteúdos, em função do nível de funcionalidade da criança ou do jovem”. O ponto 3 do mesmo artigo refere que o “Currículo Específico Individual inclui conteúdos conducentes à autonomia pessoal e social do aluno e dá prioridade ao desenvolvimento de atividades de cariz funcional centradas nos contextos de vida, à comunicação e à organização do processo de transição para a vida pós-escolar”. A flexibilização na gestão dos programas vai da simples adaptação dos programas aos contextos locais até à diferenciação curricular, no sentido de dar respostas diversificadas às diferentes populações escolares (cf. Roldão, 2003).

Segundo Capucha e colaboradores, “é o nível de funcionalidade do aluno, que vai determinar o tipo de modificações a realizar no currículo”, sendo que estas devem corresponder às suas necessidades mais específicas. Este tipo de currículos assentam numa perspetiva funcional e visa “facilitar o desenvolvimento de competências pessoais e sociais e a autonomia do aluno, aspetos essenciais à sua participação numa variedade de contextos de vida”. Neste sentido, segundo os mesmos autores as atividades propostas, assim como a seleção das competências a desenvolver, “deve ter como critério a sua aplicabilidade nos diferentes contextos reais por forma a dar-lhes significado; as atividades devem estar relacionadas com a idade cronológica e com os interesses do aluno” (cf. Capucha e colaboradores, 2008:37).

Encarando o currículo como as aprendizagens consideradas socialmente necessárias, em determinado tempo e situação, cuja organização e consecução compete à instituição escolar assegurar, é legítimo afirmar que a própria conceção de currículo levanta o problema da diferenciação desse mesmo currículo (cf. Roldão, 2003).

Considerando a diferenciação curricular como a adaptação do currículo às características de cada aluno, visando maximizar as suas oportunidades de sucesso escolar,

existem diferentes formas de se operacionalizar (cf. Sousa, 2010). Neste sentido, os currículos específicos individuais são processos de diferenciação curricular e implicam formas de adequação do currículo comum a determinadas necessidades. Todavia, é necessário que os docentes, técnicos e famílias envolvidos na opção por esta medida estejam conscientes que o afastamento do currículo comum acarreta, necessariamente, uma limitação das escolhas escolares, profissionais e sociais destes alunos. No final da escolaridade obrigatória receberão um certificado que não lhes permite prosseguimento de estudos.

O que distingue os currículos específicos individuais das adequações curriculares é o acentuado grau de afastamento dos CEI face ao currículo comum, ainda que o currículo comum seja o referencial para a sua elaboração, por contemplar o que a sociedade considera como aprendizagens necessárias. Por adequação curricular entende-se “o conjunto articulado de procedimentos pedagógico-didáticos que visam tornar acessíveis e significativos, para os alunos em situações e contextos diferentes, os conteúdos de aprendizagem propostos num dado plano curricular.” (cf. Roldão, 1999:58)

Refira-se, contudo, que as adequações curriculares não implicam uma limitação das aprendizagens a realizar, uma vez que persiste o objetivo de garantir que as competências à saída de cada ciclo de escolaridade sejam alcançadas por todos os alunos, ainda que através de diferentes formas. A este propósito, Wang alerta que “ (...) as práticas de compensar as diferenças na aprendizagem através de uma facilitação do sucesso escolar para grupos selecionados de alunos, introduzindo-se padrões diferenciados, não pode ser aceite como um indicador de equidade educativa” (cf. Wang, 1997:54).

Torres-González (2002) afirma que com base no currículo comum, visto como desenvolvimento de capacidades, é preciso que existam adaptações contínuas. Neste processo, o ensino vai sendo individualizado e os recursos necessários (materiais, metodológicos, humanos) vão sendo postos a funcionar em função das necessidades educativas de cada aluno.

A maior parte das adequações curriculares constantes nos PEI inscrevem-se numa abordagem técnica, regida pela definição de objetivos mínimos, o que leva a uma redução curricular de objetivos e conteúdos, raramente distinguindo diferenciação de estratégias. Contrariamente, nos PEI dos currículos específicos individuais, encontramos planificações curriculares muito estruturadas, com base na identificação de objetivos ao nível da

autonomia e socialização, assim como outras de cariz mais experiencial e processual, onde nem sempre é visível a progressão esperável das aprendizagens (cf. Cunha, 2010).

A perspetiva curricular funcional, torna-se mais relevante quanto mais acentuada for a DID do aluno, havendo necessidade de definir competências e objetivos individualizados, em detrimento das competências e objetivos que integram o currículo comum. A estruturação dos CEI deve considerar o que é útil para o aluno e o que, provavelmente, será proveitoso no futuro. Deve estabelecer objetivos realísticos, não excluindo, contudo, a possibilidade de o aluno progredir para além deles.

Os CEI elaborados na perspetiva funcional promovem a autonomia e a integração familiar, social e ocupacional, uma vez que são individualizados e adaptados à situação própria de cada aluno, com o intuito de transmitir conhecimentos e competências úteis ao aluno e à sua vida em sociedade. Normalmente, as áreas que os alunos frequentam são Comunicação, Matemática Funcional, Desenvolvimento pessoal e social, Atividades de vida diária e de Adaptação ocupacional.

Para a elaboração de um currículo funcional adequado às necessidades do aluno, é necessário definir áreas curriculares relacionadas com a vida doméstica, laboral, lazer, funcionamento na comunidade, determinar os vários ambientes naturais, atuais e futuros, como a casa, o emprego, o restaurante, jardim, transporte, supermercado, planear e implementar atividades visando as diversas competências nos diferentes ambientes (cf. Costa e outros, 1996).

Sejam os CEI elaborados numa perspetiva funcional ou desenvolvimentista, o essencial é que o PEI defina claramente os intervenientes no processo educativo do aluno e as suas funções. Este documento deve ainda explicitar as atividades a realizar individualmente com o professor de educação especial e terapeutas e as situações, formas e níveis de participação em atividades comuns a outros alunos.

Esta intervenção especializada é fundamental para a aprendizagem de competências de autonomia, para o desenvolvimento de aprendizagens que visam a integração laboral que devem ser introduzidas precocemente, podendo ser escolhidas no contexto de oportunidades de que o agrupamento dispõe: cantina, pátio, reprografia, etc.

Quanto à inclusão em situações de sala de aula, normalmente parcial e em áreas disciplinares previamente selecionadas, o sucesso da aprendizagem dos alunos com CEI depende da utilização de estratégias cooperativas, de situações que favoreçam a

aprendizagem diferenciada, da diversidade de estratégias e da participação em atividades das turmas. O acompanhamento dos professores de educação especial nas tarefas realizadas dentro da sala de aula também facilita a participação destes alunos nas atividades comuns. Dependendo dos casos, será ainda imprescindível a presença de um auxiliar de educação educativa no contexto da sala, durante o período em que o aluno aí permanece.

O trabalho cooperativo, de preferência em grupos heterogêneos, possibilita que os alunos realizem aprendizagens que só são possíveis no seio de relações sociais, uma vez que é a interação que provoca conflitos cognitivos e exige o desenvolvimento de formas de comunicação e relacionamento progressivamente mais elaborados. No entanto, é necessário monitorizar atentamente a divisão de tarefas dentro dos grupos, de modo a que os alunos não fiquem reféns das suas dificuldades, realizando apenas aquilo que já sabem fazer bem (cf. Perrenoud, 2000).

A conceção e desenvolvimento de um CEI pode tornar-se um fator de exclusão, uma vez que os professores do ensino regular e os próprios órgãos diretivos dos agrupamentos tendem a perceber estas situações como específicas da Educação Especial. No entanto, levar estes alunos a aprender é função da escola e fazer com que desenvolvam as competências indispensáveis para a sua autonomia, inserção social e profissional e realização pessoal, é um desafio atual.

De acordo com este pressuposto, os alunos que beneficiam de um CEI, também usufruem de um Plano Individual de Transição (PIT) para a vida ativa no momento em que completam quinze anos o que vai de encontro ao preconizado na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) onde se estabelece que “os jovens com necessidades educativas especiais devem ser ajudados a fazerem uma efetiva transição da escola para a vida adulta”.

Em conformidade esta indicação e com a filosofia de escola inclusiva, de flexibilidade e de diferenciação curricular, surge, em 2008, o PIT, “destinado a promover a transição para a vida pós – escolar e, sempre que possível, para o exercício de uma atividade profissional com adequada inserção social, familiar ou numa instituição de caráter ocupacional” (Artº 14º, ponto 1, Decreto-Lei nº 3/ 2008, de 7 de janeiro).

Para estes jovens torna-se relevante a perspetiva funcional do currículo, o despiste vocacional, a preparação laboral e a articulação com técnicos de vários setores (saúde, segurança social, trabalho,...).

Porém, segundo Soriano, os currículos funcionais, simplificados, representando frequentemente uma seleção de tarefas básicas, acentuaram desigualdades e limitações, promoveram uma nova estratificação, originaram desvantagens decorrentes da pouca exigência que se torna visível quando o aluno é confrontado com a sua inserção laboral e social (cf. Soriano, 2006).

Recentemente, a Portaria nº 275-A/ 2012, de 11 de setembro, complementou a ação do CEI e do PIT, devendo os mesmos contemplar uma forte componente funcional, de modo a que sejam adquiridas competências que possibilitem uma vida o mais autónoma possível e com a máxima integração familiar, social e profissional. A propósito, Capucha e colaboradores mencionam que sempre que os alunos mostrem NEE de carácter permanente que os impeçam de alcançar as aprendizagens e competências definidas no currículo comum, “deve a escola, três anos antes da idade limite da escolaridade obrigatória, complementar o PEI com um PIT” (Capucha e colaboradores, 2008:30).

“Embora documentos estreitamente relacionados, o PEI e o PIT, “focalizam aspetos diferentes do percurso da vida do aluno”. Por um lado o PEI “identifica e descreve todos os elementos e procedimentos necessários à adequação do processo de ensino e de aprendizagem do aluno” e o PIT “alarga consideravelmente o espaço educativo do aluno ao direccionar-se para um conjunto de atividades de carácter social, pré-profissional ou ocupacional” (cf. Pereira e colaboradores:2011:21).

No sentido de preparar a transição do jovem para a vida pós-escolar, refere-se ainda no art.º 14º do Decreto-Lei n.º 3/08, de 7 de janeiro, que o PIT deve ser um processo dinâmico e perspetivar-se a curto, médio e longo prazo, deve ser flexível, para responder a mudanças de valores e experiências e deve ser elaborado após o levantamento das necessidades e das oportunidades de formação, de forma a “responder às expectativas dos pais sobre o futuro do filho e aos desejos, interesses, aspirações e competências do jovem” (Capucha et al., 2008:30).

Parte II

A investigação

Capítulo 5

Definição da metodologia

Capítulo 5 – Definição da metodologia

5.1. A investigação

Um aluno com necessidades educativas especiais não tem que estar condenado ao insucesso escolar, tornando-se, por isso, um elemento que necessita de apoio através de um ensino diferenciado que garanta o sucesso das suas aprendizagens.

Segundo Roldão, diferenciar o ensino é responder às especificidades de cada um, é um meio de promoção da equidade, pelo que a diferenciação não deve só abranger o currículo nuclear, mas também torná-lo alvo da diferenciação por excelência (cf. Roldão, 2000).

No que concerne os alunos com Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais, as suas limitações do funcionamento intelectual e do comportamento adaptativo são significativas, o que acentua a importância de um ensino diferenciado, nomeadamente, de um currículo específico individual (Louro et al., 2007).

Considerando os alunos com necessidades educativas especiais, este estudo debruçar-se-á sobre a importância que o ensino diferenciado assume para o sucesso destes discentes, e sobre aqueles que têm dificuldades intelectuais e desenvolvimentais que usufruem de um currículo específico individual (CEI), ao abrigo do Decreto-lei 3/2008. Com esta medida pretende-se que estes alunos adquiram as competências básicas de acordo com as suas capacidades e conquistem o sucesso tal como os seus pares. No entanto, esta pretensão levanta algumas questões pertinentes, entre as quais se destacam a forma como o ensino diferenciado e o CEI são implementados junto de cada aluno, a adequação às dificuldades individuais e a preparação para a vida ativa em sociedade.

Perante estas dúvidas urge a pertinência desta investigação e tendo em conta que cada investigação é uma experiência única, que utiliza o seu próprio percurso, cuja escolha está ligada a numerosos critérios, como sejam a interrogação de partida, a formação do investigador, os meios de que dispõe ou o contexto institucional em que se insere o seu trabalho, seguidamente, apresentam-se os passos que lhe são inerentes, assim como as respetivas opções relativamente a este estudo (cf. Quivy & Campenhoudt, 1995).

5.2. Problemas

Da reflexão acerca do sucesso dos alunos com necessidades educativas especiais e das medidas que podem facilitar essa conquista surge a fase de formulação do problema, fundamental para todo o processo de investigação. O primeiro problema que se põe ao investigador é, desde logo, como dar início ao trabalho (cf. Quivy & Campenhoudt, 1995). Segundo os autores, o melhor é enunciar o projeto sob a forma de uma pergunta de partida. Esta pergunta revela aquilo que, na realidade, o investigador pretende ficar a saber, ou seja, qual é o objeto do seu estudo. Segundo Quivy (2005), a clareza da pergunta, prende-se com o facto de esta ser precisa e unívoca, quanto à exequibilidade, a pergunta deve ser realista e finalmente, quanto à pertinência, a questão deve ter uma intenção de compreensão dos fenómenos estudados.”

Seguindo estas orientações, surgem duas perguntas de partida / problemas, que se situam na base desta investigação:

- ↳ **O ensino diferenciado é crucial para o sucesso escolar dos alunos com necessidades educativas especiais?**
- ↳ **O currículo específico individual é a resposta educativa adequada para o sucesso dos alunos com dificuldade intelectual desenvolvimental?**

5.3. Objetivos da investigação

Após a formulação do problema, é necessário definir claramente o objetivo da investigação e determinar o que tem que se fazer para realizar o estudo (cf. Fortin, 2009).

Segundo este pressuposto, importa definir os objetivos gerais da investigação que revelam onde se pretende chegar.

Neste sentido, estabelecem-se os seguintes objetivos deste estudo:

- ↳ **Verificar se o sucesso escolar dos alunos com NEE depende do tipo de ensino que têm, diferenciado ou não;**
- ↳ **Verificar se o currículo específico individual é a medida adequada para o sucesso dos alunos que têm uma dificuldade intelectual e desenvolvimental.**

5.4. Hipóteses

Depois da formulação dos problemas suscitados pela temática apresentada e dos objetivos da investigação, é necessário enunciar as hipóteses.

Segundo Quivy (2005), uma hipótese é uma suposição que será averiguada e confrontada, posteriormente com os dados de observação.

Tendo em conta esta elucidação, bem como o estudo que se propõe, foram enunciadas as seguintes hipóteses:

↳ **Os alunos com NEE têm mais sucesso se beneficiarem de um ensino diferenciado.**

↳ **O CEI é facilitador do sucesso educativo dos alunos com DID.**

Quanto às variáveis, estas são as unidades de base da investigação. Elas são qualidades, propriedades ou características de pessoas, objetos de situações suscetíveis de mudar ou variar no tempo. As variáveis tomam diferentes valores, que podem ser medidas, e controladas. Assim, serão utilizadas duas variáveis independentes e duas dependentes respeitantes a cada uma das hipóteses (cf. Fortin, 2009).

Primeira hipótese:

Variável Dependente – Sucesso dos alunos com NEE

Variável Independente – Tipo de ensino

Segunda hipótese:

Variável Dependente – Sucesso educativo dos alunos com DID

Variável Independente – Medida educativa de que beneficiam

5.5. Metodologia

Com os objetivos deste estudo traçados, o método quantitativo foi definido como o mais adequado para a investigação, testando as hipóteses formuladas a respeito dos problemas enunciados.

O inquérito foi a técnica aplicada, consubstanciado em dois questionários, pela “facilidade com que se interroga um elevado número de pessoas, num curto espaço de tempo” (cf. Reis, 2010:91) e ainda pelas possibilidades que este instrumento auferi para o tratamento quantitativo da informação.

Os questionários são idênticos na sua constituição, sendo formados por duas partes: a primeira diz respeito aos dados pessoais dos inquiridos e a segunda, é composta por vinte perguntas fechadas, objetivas e precisas, com cinco alternativas de resposta, de acordo com a Escala de Likert: concordo totalmente, concordo, não concordo nem discordo, discordo e discordo totalmente, incidindo sobre os dados em estudo, nomeadamente, acerca dos alunos com NEE, os que têm DID, o ensino diferenciado, o CEI e a sua relação com o sucesso educativo dos referidos alunos. Ambos foram aplicados depois de testados.

5.6. Amostra

Com o objetivo de verificar se as hipóteses se confirmam ou não, os instrumentos selecionados foram aplicados a uma população específica: professores de escolas públicas do concelho de Aveiro. Trata-se de uma amostra não probabilística, pelo facto de não existir a intenção de se generalizarem os dados obtidos para a população, ainda que se reconheçam as suas limitações, em comparação com a precisão provida pelas amostras probabilísticas.

Relativamente à primeira hipótese, o inquérito por questionário (Apêndice A), foi aplicado a uma amostra por conveniência: cem professores do ensino básico e secundário de escolas do concelho mencionado. Este foi o tipo de amostra selecionado, pela facilidade na recolha dos dados sobre o estudo em questão.

No que diz respeito à segunda hipótese, o inquérito por questionário (Apêndice B), foi aplicado a trinta professores de educação especial de três agrupamentos de escolas do mesmo concelho. Sendo uma amostra intencional, exclui qualquer processo aleatório, pois, os elementos que compõem a amostra são julgados como representativos da população.

5.7. Tratamento da informação

Os dados obtidos foram tratados com recurso ao Microsoft Excel (primeiro questionário) e ao software estatístico SPSS (segundo questionário) e, depois de analisados e interpretados, os resultados foram quantificados e, posteriormente apresentados, levando às devidas conclusões. Nesta fase recorreu-se à estatística descritiva com o intuito de se apresentarem as descrições dos dados observados através de uma síntese que represente, de forma clara e compreensível, a informação contida no conjunto de dados inicialmente alcançados.

Capítulo 6

Apresentação e interpretação **dos resultados**

Capítulo 6 – Apresentação e interpretação dos resultados

6.1. Dados relativos à primeira hipótese

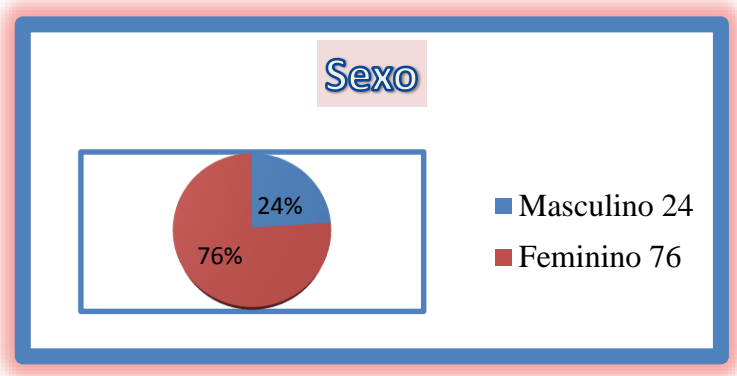
Os alunos com NEE têm mais sucesso se beneficiarem de um ensino diferenciado.

6.1.1. Questionário nº1

Parte I: Dados pessoais e profissionais

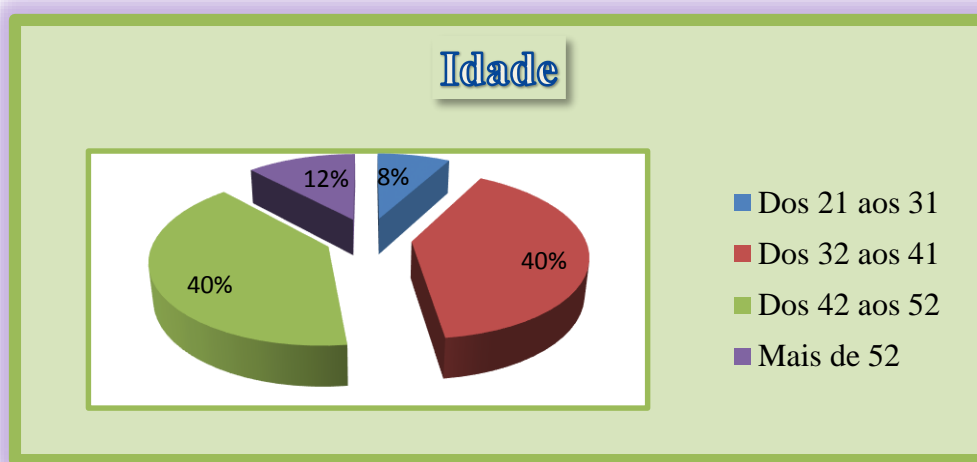
De acordo com a Parte I do questionário (Apêndice A), podemos caracterizar a amostra relativa ao estudo segundo o sexo, a idade, o nível de ensino que leciona, as habilitações académicas e a formação em educação especial. Estes dados quantificam-se da seguinte forma:

Gráfico 1 - Sexo



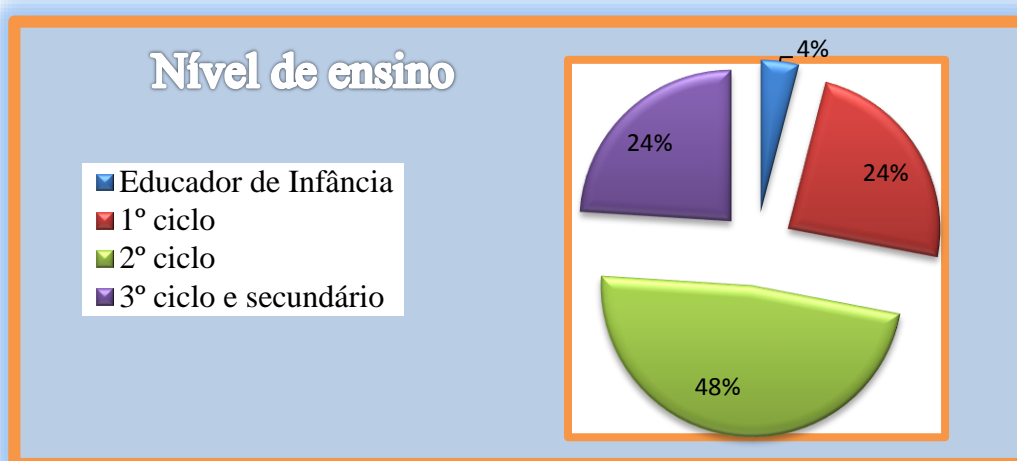
Conforme podemos observar no gráfico nº1, a maioria são mulheres, constituindo estas 76% da população inquirida. Os restantes 24% são homens.

Gráfico 2 – Idade



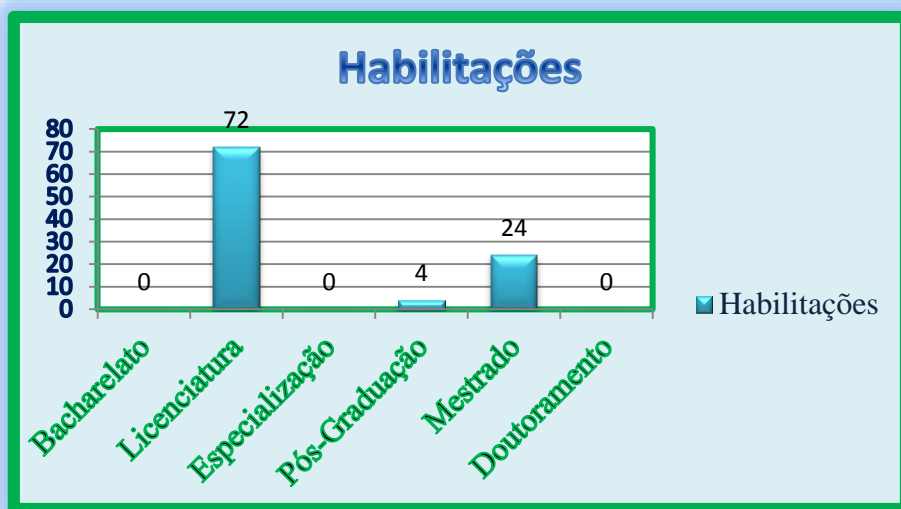
Relativamente à idade dos cem inquiridos, oito apresentam idades entre os 21 e os 31 anos, quarenta, entre os 32 e os 41 anos, o mesmo número entre os 42 e os 52 anos e doze têm mais de 52 anos. Trata-se, assim, de uma população não muito jovem, o que significa, na generalidade, bastante experiência profissional na área do ensino, onde lecionam há vários anos.

Gráfico 3 – Nível de ensino



Acerca do nível de ensino lecionado pelos inquiridos, verifica-se que a maioria são professores do 2º ciclo e uma minoria, 4%, são Educadores de Infância. Em relação aos dois ciclos restantes, 1º ciclo e 3º ciclo e secundário, os professores inquiridos encontram-se em igual número, 24%.

Gráfico 4 – Habilitações



Observando os dados relativos às habilitações, constata-se que a maioria dos inquiridos é licenciada, existindo alguns com mestrado e uma minoria com pós-graduação. Nenhum dos inquiridos possuía bacharelato, doutoramento ou especialização.

Gráfico 5 – Formação em NEE



Acerca da formação em NEE, regista-se que a maioria não tem qualquer formação, mas 40% já possui conhecimento especializado nesta área.

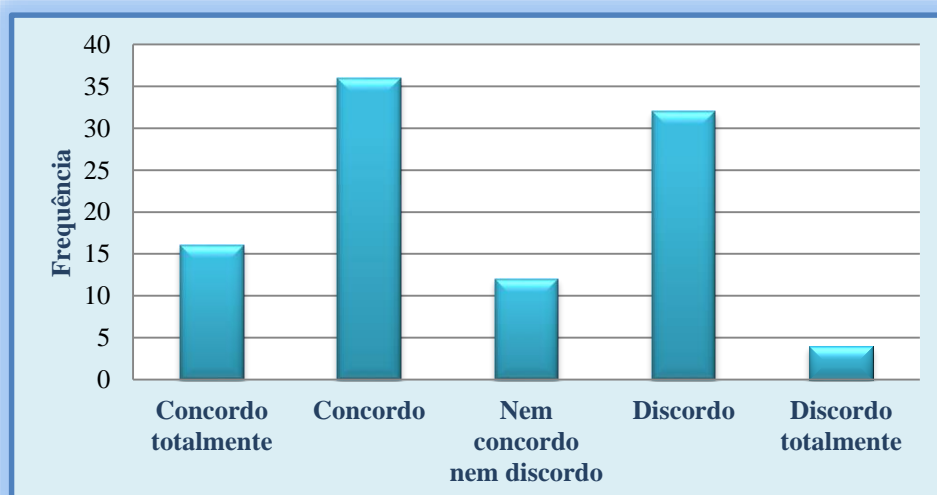
Parte II: Dados em estudo

Questão 1: É possível ensinar alunos com currículo normal e com currículo diferenciado na mesma sala de aula?

Tabela1- É possível ensinar alunos com currículo normal e com currículo diferenciado na mesma sala de aula.

OPÇÕES DE RESPOSTA	FREQUÊNCIA
Concordo totalmente	16
Concordo	36
Nem concordo Nem discordo	12
Discordo	32
Discordo totalmente	4
Total	100

Gráfico 6 - É possível ensinar alunos com currículo normal e com currículo diferenciado na mesma sala de aula.



Em relação à primeira questão, verifica-se que a maioria dos inquiridos considera que é possível ensinar alunos com currículo normal e com currículo diferenciado na mesma sala de aula. No entanto, não é de descurar que 36% discordam e que 12% adotam uma postura de não implicação.

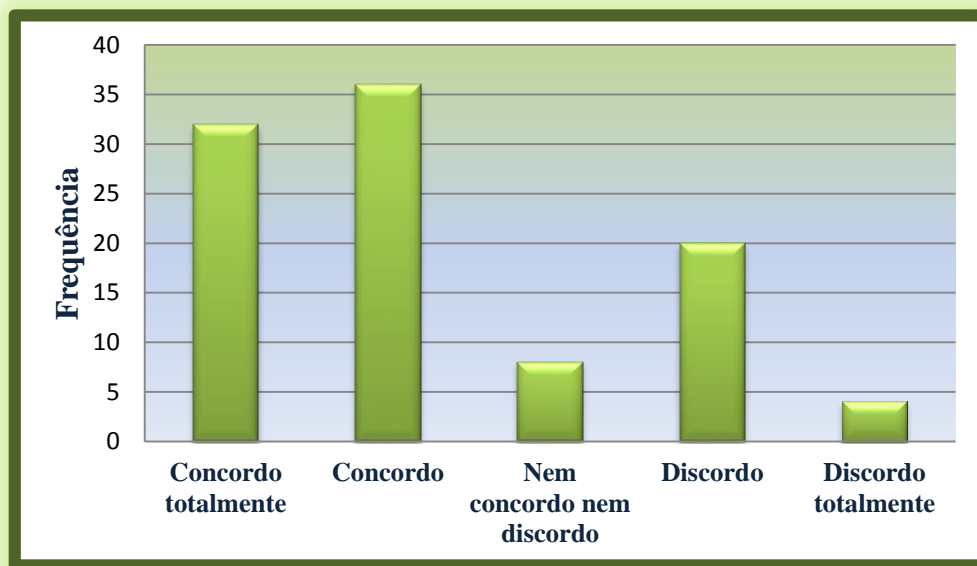
Globalmente, estes resultados vão de encontro ao que é preconizado pela educação inclusiva e por Correia. Este autor refere que vários estudos realizados revelaram que as crianças com NEE incluídas no sistema regular de educação apresentam ganhos sociais consideráveis e autoconceitos positivos (cf. Correia, 1999).

Questão 2: A presença de alunos com NEE na sala de aula dificulta a tarefa do professor?

Tabela 2- A presença de alunos com NEE na sala de aula dificulta a tarefa do professor.

OPÇÕES DE RESPOSTA	FREQUÊNCIA
Concordo totalmente	32
Concordo	36
Nem concordo Nem discordo	8
Discordo	20
Discordo totalmente	4
Total	100

Gráfico 7 - A presença de alunos com NEE na sala de aula dificulta a tarefa do professor.



Maioritariamente, os professores são de opinião que a presença de alunos com NEE na sala de aula dificulta a tarefa do professor, ainda que 24% discordem e 8% não tomem uma posição definida. Este resultado reflete o que é sustentado por Silva ao afirmar que, encontrar, no mesmo espaço, crianças portuguesas, brasileiras, orientais, africanas, da Europa de leste, algumas das quais não falam português, é uma situação comum. Responder a todos, incluindo os que têm necessidades educativas especiais, numa perspetiva de educação inclusiva, é uma competência indiscutivelmente difícil (cf. Silva, 2007).

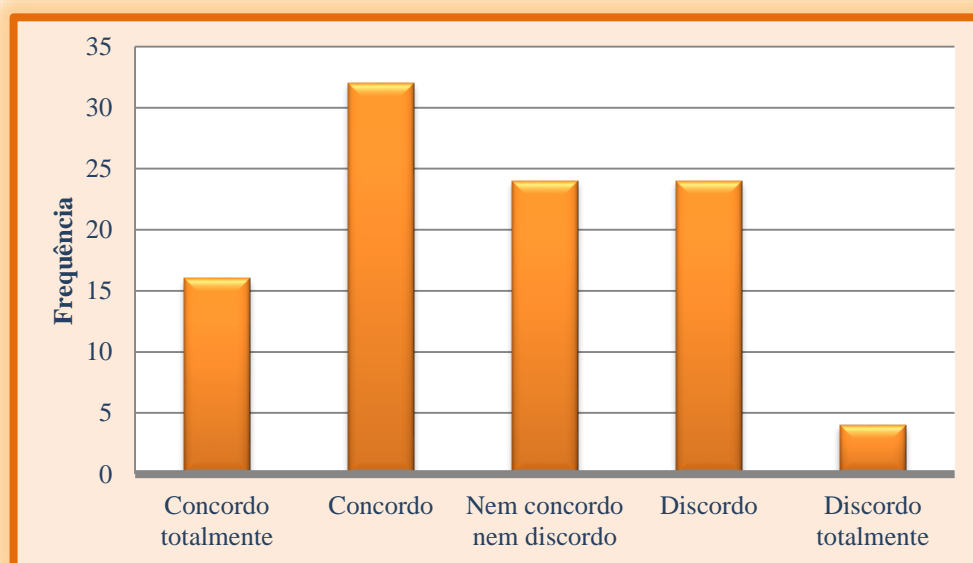
Além destes autores, Tomlinson também refere que o ensino de um para um torna-se mais exaustivo para o professor na medida em que este também tem de gerir os restantes alunos da turma (Cf. Tomlinson, 2008).

Questão 3: A presença dos alunos com NEE nas turmas do ensino regular é benéfica para a sua aprendizagem?

Tabela 3- A presença dos alunos com NEE nas turmas do ensino regular é benéfica para a sua aprendizagem.

OPÇÕES DE RESPOSTA	FREQUÊNCIA
Concordo totalmente	16
Concordo	32
Nem concordo Nem discordo	24
Discordo	24
Discordo totalmente	4
Total	100

Gráfico 8 - A presença dos alunos com NEE nas turmas do ensino regular é benéfica para a sua aprendizagem.



Acerca desta questão, verifica-se que a maioria dos professores, 48%, concorda que a aprendizagem dos alunos com NEE beneficia da integração nas turmas do ensino regular, no entanto, é de considerar que 28% discordam e que 24% não definem a sua posição.

Esta concordância vai de encontro ao que foi preconizado pela Declaração de Salamanca (1994), que defende uma “pedagogia centrada nas crianças, suscetível de as educar a todas com sucesso, incluindo as que apresentam graves limitações.”

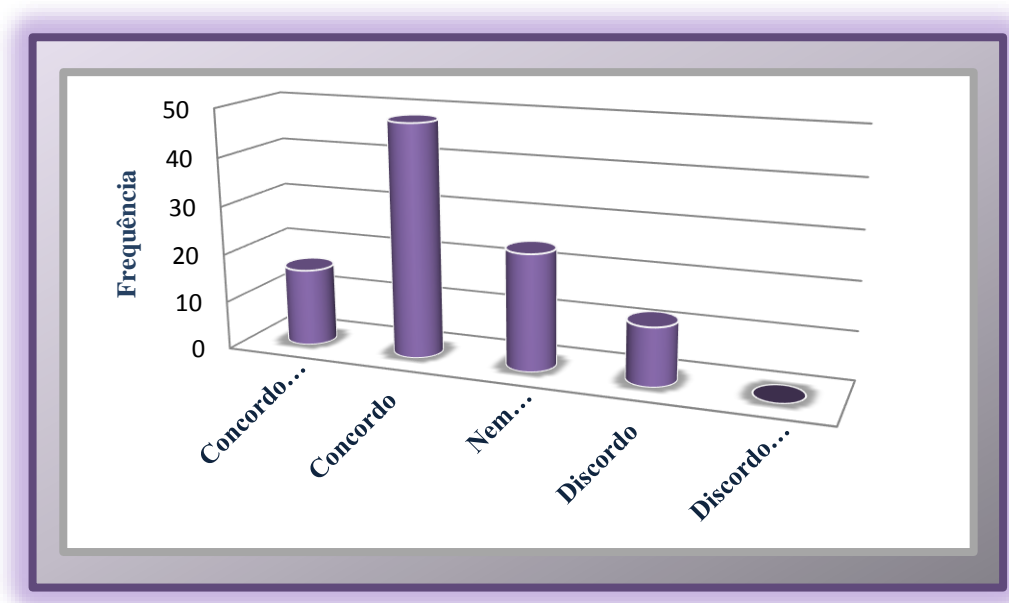
A propósito desta questão, mencione-se ainda Correia que, sobre a inclusão, defendeu que a educação especial passa de um lugar a um serviço, podendo o aluno com NEE frequentar a classe regular, com possibilidade de aceder ao currículo comum através de um conjunto de apoios adequados às suas características e necessidades (cf. Correia, 2005).

Questão 4: A inclusão de alunos com NEE nas turmas do ER não prejudica a aprendizagem dos colegas?

Tabela 4- A inclusão de alunos com NEE nas turmas do ER não prejudica a aprendizagem dos colegas.

OPÇÕES DE RESPOSTA	FREQUÊNCIA
Concordo totalmente	16
Concordo	48
Nem concordo Nem discordo	24
Discordo	12
Discordo totalmente	0
Total	100

Gráfico 9 - A inclusão de alunos com NEE nas turmas do ER não prejudica a aprendizagem dos colegas.



A maioria dos auscultados, 64%, concorda que a inclusão dos alunos com NEE nas turmas do ER não prejudica a aprendizagem dos colegas, no entanto, 24% manifesta que não concorda nem discorda. A percentagem dos que discordam limita-se a 12%.

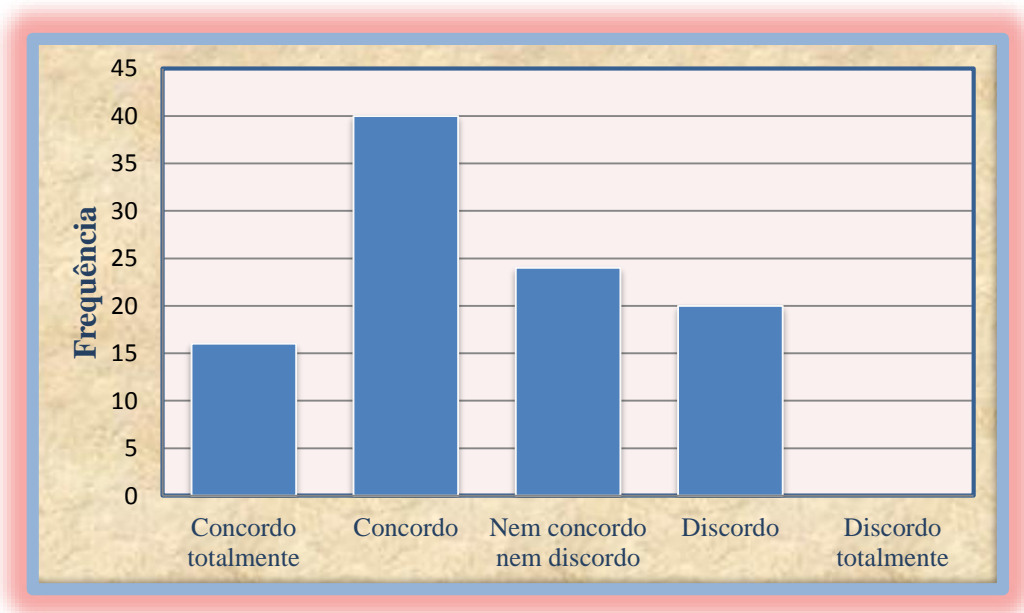
Correia e Martins, no que concerne este assunto, mostram-se mais reservados do que os professores deste questionário, colocando mesmo a questão se a esse nível a inclusão será benéfica para os alunos que não apresentam NEE. Estes autores consideram que os professores revelam algumas resistências às inovações e o tema “inclusão”, não foge à regra. Muitos consideraram impossível a existência de uma escola completamente inclusiva, pois, embora teoricamente o projeto seja bastante válido, consideram-no utópico com as condições de trabalho existentes atualmente nas escolas (cf. Correia e Martins, 2000).

Questão 5: A aprendizagem de alunos com NEE deve beneficiar sempre do acompanhamento de um professor da EE dentro da sala de aula?

Tabela 5 - A aprendizagem de alunos com NEE deve beneficiar sempre do acompanhamento de um professor da EE dentro da sala de aula.

OPÇÕES DE RESPOSTA	FREQUÊNCIA
Concordo totalmente	16
Concordo	40
Nem concordo Nem discordo	24
Discordo	20
Discordo totalmente	0
Total	100

Gráfico 10 - A aprendizagem de alunos com NEE deve beneficiar sempre do acompanhamento de um professor da EE dentro da sala de aula.



Os dados obtidos nesta questão revelam que a maioria dos professores (56%) concorda que os alunos com NEE devem beneficiar sempre do acompanhamento de um professor da EE dentro da sala de aula. 24% revelam uma posição de não implicação e 20% discordam.

Estes resultados são coerentes com Correia que defende que o papel do professor titular de turma deve conciliar-se com o papel do professor de educação especial e com o dos pais, para que todos eles, em colaboração, possam delinear estratégias que promovam o sucesso educativo (cf. Correia, 2003).

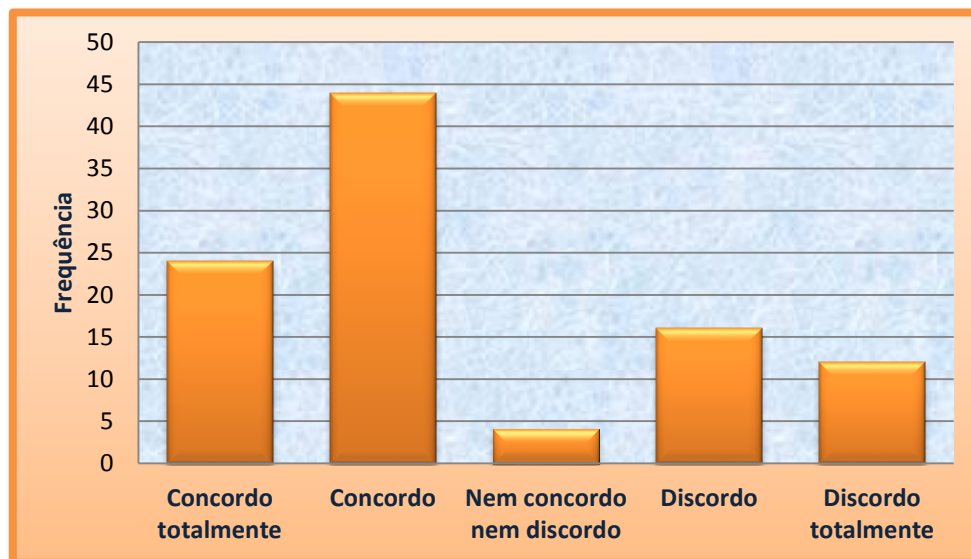
Contudo, Morgan considera que a realidade vai em sentido contrário uma vez que, na maioria das escolas, os professores trabalham de forma individual, na planificação, preparação das aulas e do material e agem por conta própria para resolver os problemas curriculares (cf. Morgan, 1993).

Questão 6: Sentindo-se protegidos, os alunos com NEE adquirem mais autonomia e autoestima?

Tabela 6 - Sentindo-se protegidos, os alunos com NEE adquirem mais autonomia e autoestima.

OPÇÕES DE RESPOSTA	FREQUÊNCIA
Concordo totalmente	24
Concordo	44
Nem concordo Nem discordo	4
Discordo	16
Discordo totalmente	12
Total	100

Gráfico 11 -Sentindo-se protegidos, os alunos com NEE adquirem mais autonomia e autoestima.



No que diz respeito a esta questão, 68% dos professores concordam que, sentindo-se protegidos, os alunos com NEE adquirem mais autonomia e autoestima. 28% discordam e só 4% se revelam indefinidos.

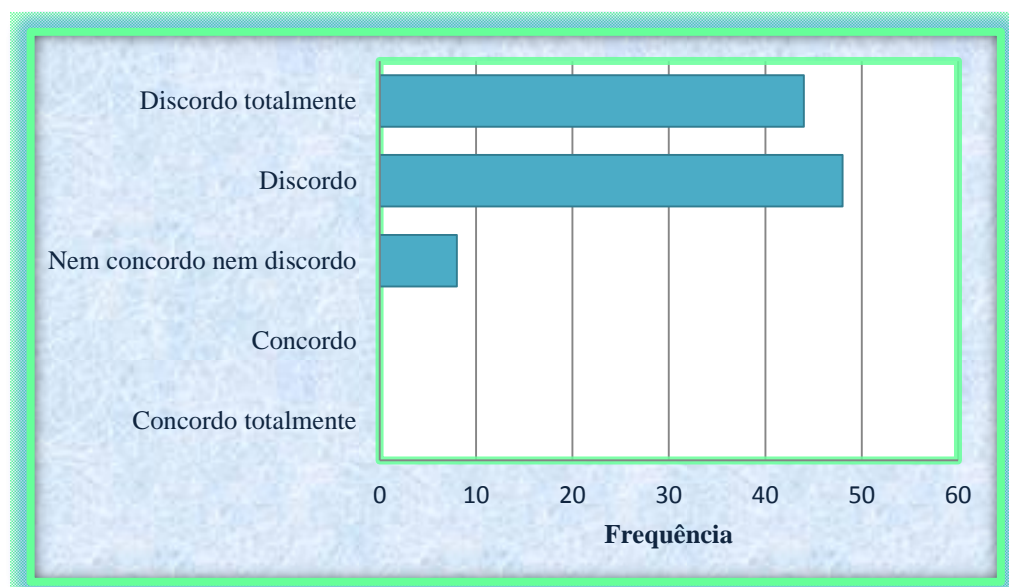
Segundo Sullivan, a autoavaliação é influenciada pela imagem que os outros criam e transmitem do indivíduo: a qualidade do feedback recebido dos contextos onde atua, afeta o funcionamento do sujeito e a sua perceção em relação a esse funcionamento (cf. Sullivan, 1953, cit. por Wilburn & Smith, 2005) Assim, de acordo com Meirieu, ao sentir-se protegido e acompanhado na sua aprendizagem, o aluno adquire autonomia com mais facilidade e crê ser capaz de construir a sua própria aprendizagem, o que vai de encontro aos resultados auferidos com esta questão (cf. Meirieu, 2005).

Questão 7: Os professores conseguem sempre pôr em prática uma pedagogia diferenciada na sala de aula, independentemente da turma e do número de alunos por turma?

Tabela 7 - Os professores conseguem sempre pôr em prática uma pedagogia diferenciada na sala de aula, independentemente da turma e do número de alunos por turma.

OPÇÕES DE RESPOSTA	FREQUÊNCIA
Concordo totalmente	0
Concordo	0
Nem concordo Nem discordo	8
Discordo	48
Discordo totalmente	44
Total	100

Gráfico 12 - Os professores conseguem sempre pôr em prática uma pedagogia diferenciada na sala de aula, independentemente da turma e do número de alunos por turma.



Nesta questão as respostas foram perentórias na medida em que a esmagadora maioria dos indagados (92%), não é de opinião de que os professores conseguem sempre pôr em prática uma pedagogia diferenciada na sala de aula, independentemente da turma e do número de alunos por turma. Ninguém concordou com a questão colocada e só 8% se mostraram indecisos.

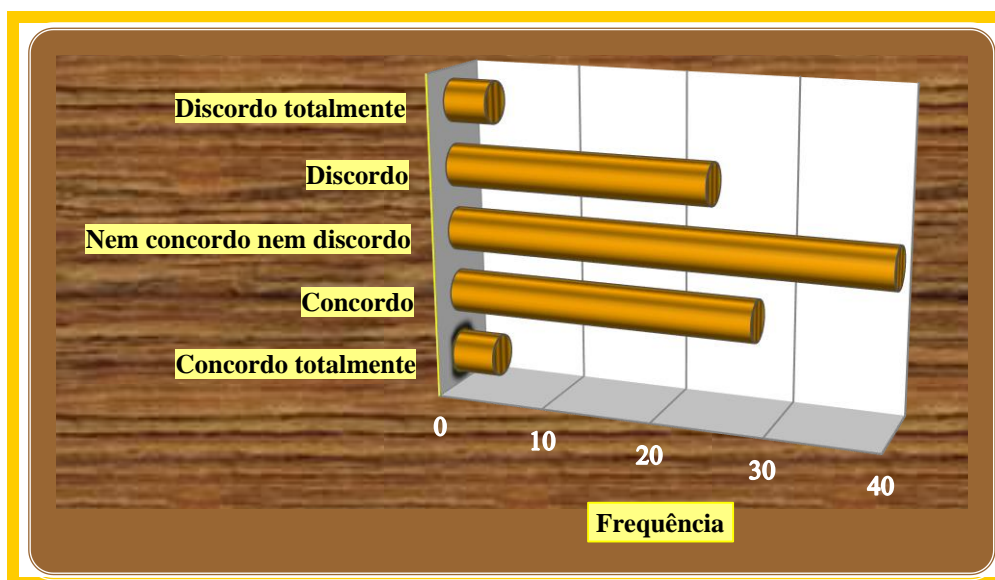
Este resultado vai de encontro à posição de Perrenoud que defende que a pedagogia diferenciada por vezes é geradora de injustiças e desigualdades por não oferecer um ensino totalmente uniforme, pois o professor não consegue manter o mesmo relacionamento com todos os alunos da turma, não intervém com cada um pelos mesmos motivos, com iguais exigências de humor, dedicando a todos exatamente o mesmo tempo, a mesma atenção e o mesmo valor. Fatores com a indisciplina na sala de aula e o número de alunos na turma condicionam todo o processo de ensino-aprendizagem (cf. Perrenoud, 2001).

Questão 8: O ensino individualizado promove a indisciplina dos restantes elementos da turma?

Tabela 8 - O ensino individualizado promove a indisciplina dos restantes elementos da turma.

OPÇÕES DE RESPOSTA	FREQUÊNCIA
Concordo totalmente	4
Concordo	28
Nem concordo Nem discordo	40
Discordo	24
Discordo totalmente	4
Total	100

Gráfico 13 - O ensino individualizado promove a indisciplina dos restantes elementos da turma.



A resposta mais dada pelos inquiridos (40%) situa-se no nível intermédio “nem concordo nem discordo”, verificando-se, também, que 32% concordam e 28% discordam. Ou seja, para a maioria, o tempo disponibilizado a um aluno, não pressupõe obrigatoriamente a indisciplina dos restantes elementos da turma, ainda que muitos inquiridos considerem que esta é uma realidade.

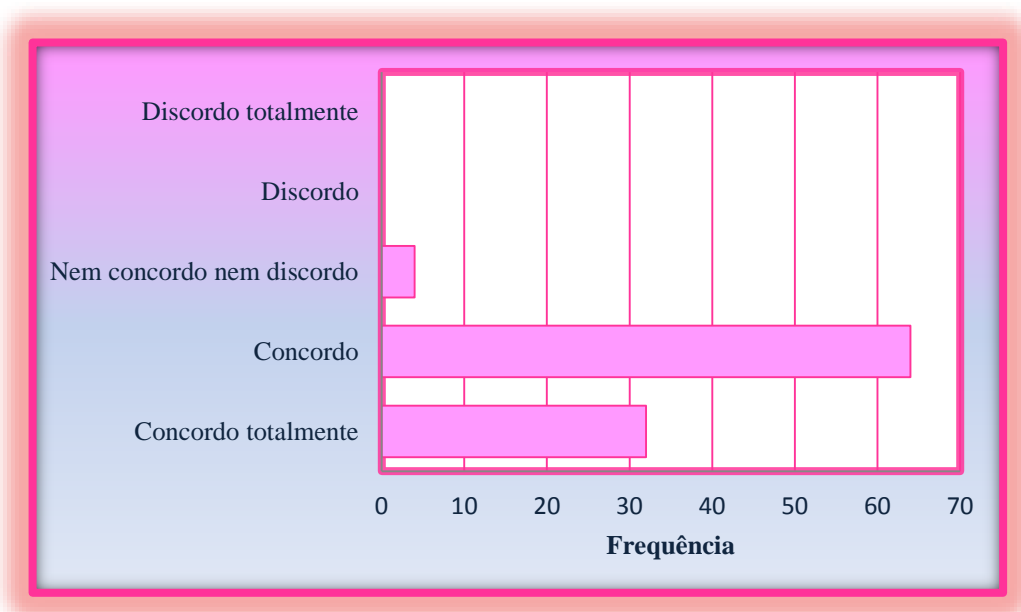
A verdade é que, segundo Tomlinson (2008), o ensino de um para um torna-se mais exaustivo para o professor na medida em que este também tem de gerir os restantes alunos da turma.

Questão 9: Medidas como apoio pedagógico, adaptações curriculares, adequações no processo de avaliação e ensino personalizado promovem o sucesso educativo dos alunos.

Tabela 9 - Medidas como apoio pedagógico, adaptações curriculares, adequações no processo de avaliação e ensino personalizado promovem o sucesso educativo dos alunos.

OPÇÕES DE RESPOSTA	FREQUÊNCIA
Concordo totalmente	32
Concordo	64
Nem concordo Nem discordo	4
Discordo	0
Discordo totalmente	0
Total	100

Gráfico 14 - Medidas como apoio pedagógico, adaptações curriculares, adequações no processo de avaliação e ensino personalizado promovem o sucesso educativo dos alunos.



Relativamente a esta questão, a concordância entre os questionados é quase total, excetuando-se apenas 4%, o que significa que o sucesso educativo dos alunos com NEE está dependente das medidas de que usufruem.

Esta postura é congruente com a de Correia que entende que os alunos com necessidades educativas especiais devem receber apoios específicos consonante as suas necessidades. No âmbito do desenvolvimento educativo, em contexto escolar, a prioridade

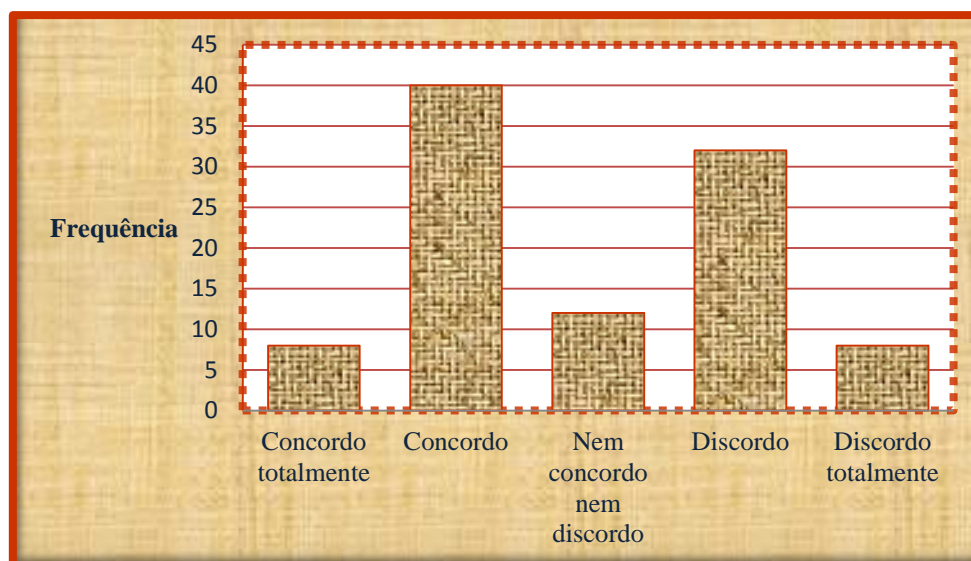
é combater o insucesso escolar. Visando uma escola para todos, deve-se valorizar a criança e as suas potencialidades, promovendo formas de ensino que sejam as mais adequadas às suas características e necessidades (cf. Correia, 2005).

Questão 10: Estas medidas impedem a sua retenção?

Tabela 10 – Estas medidas impedem a sua retenção.

OPÇÕES DE RESPOSTA	FREQUÊNCIA
Concordo totalmente	8
Concordo	40
Nem concordo Nem discordo	12
Discordo	32
Discordo totalmente	8
Total	100

Gráfico 15 – Estas medidas impedem a sua retenção.



Relativamente a esta questão, a opinião dos inquiridos encontra-se dividida: 48% concordam, 40% discordam e 12% não adotam uma posição, nem outra. Este resultado indica que o facto de os alunos com NEE usufruírem das medidas indicadas na questão anterior, não significa que estão automaticamente aprovados, pois, mesmo com essas medidas, eles podem ficar retidos.

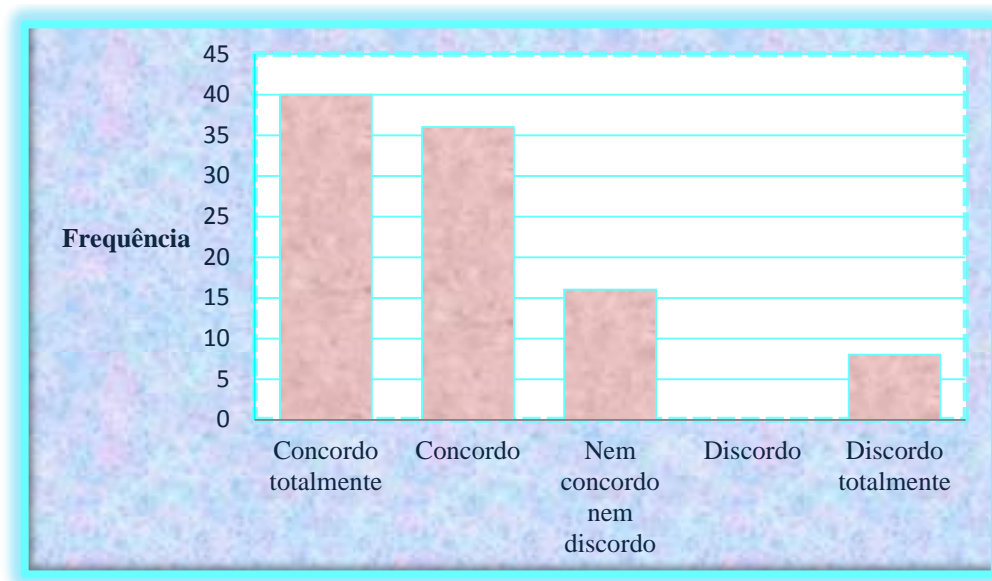
De acordo com Boal e outros, já em meados dos anos sessenta, Bloom demonstrou que a maioria das crianças consegue aprender conteúdos complexos, desde que haja uma adequação da organização escolar e das práticas pedagógicas às suas características. Segundo estes autores, as medidas de que os alunos com NEE podem beneficiar, colocam-nos ao mesmo nível dos colegas: não impedem a sua retenção, mas promovem a sua aprovação, conforme nos indica a comparação entre estes resultados e os obtidos na questão anterior (cf. Boal e outros,1996).

Questão 11: Sem o ensino diferenciado os alunos com necessidades educativas especiais não conseguiriam aprender?

Tabela 11 – Sem o ensino diferenciado os alunos com necessidades educativas especiais não conseguiriam aprender.

OPÇÕES DE RESPOSTA	FREQUÊNCIA
Concordo totalmente	40
Concordo	36
Nem concordo Nem discordo	16
Discordo	0
Discordo totalmente	8
Total	100

Gráfico 16 – Sem o ensino diferenciado os alunos com necessidades educativas especiais não conseguiriam aprender.



No que diz respeito a esta questão, a maioria dos inquiridos (76%) concorda que sem o ensino diferenciado os alunos com NEE não conseguiriam aprender. No entanto, ainda há 8% que discordam e 16% que se revelam indeterminados, não concordando nem discordando. Estes resultados vão de encontro aos da questão 9, o que significa que as medidas educativas de que o aluno com NEE pode usufruir, a par com o ensino diferenciado, favorecem, no ponto de vista dos professores, a aprendizagem dos discentes e o seu sucesso educativo.

Esta realidade liga-se ao que é sustentado por Sousa que considera que a diferenciação curricular consiste na adaptação do currículo às características de cada aluno, visando maximizar as suas oportunidades de sucesso (cf. Sousa, 2010).

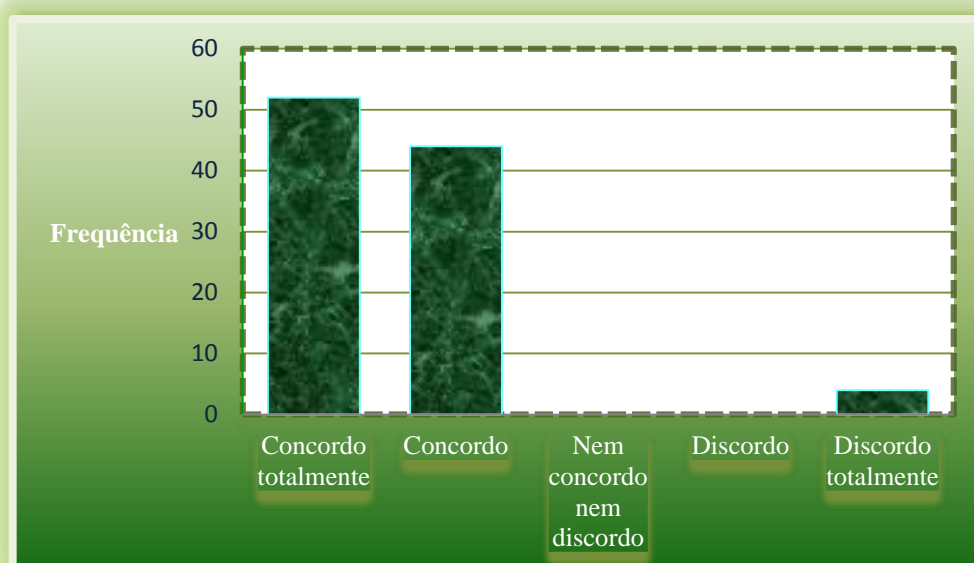
Sobre a importância do ED, Boal salienta o papel do aluno na sua aprendizagem, referindo que a diferenciação tem como objetivo principal o sucesso educativo de cada um na sua diferença, ou seja, não é um método pedagógico isolado em si mas, um processo de educação em que o aluno é o centro condutor das ações e atividades realizadas na escola (cf. Boal e outros, 1996).

Questão 12 - As atividades lúdicas fomentam a aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais?

Tabela 12 – As atividades lúdicas fomentam a aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais.

OPÇÕES DE RESPOSTA	FREQUÊNCIA
Concordo totalmente	52
Concordo	44
Nem concordo Nem discordo	0
Discordo	0
Discordo totalmente	4
Total	100

Gráfico 17 – As atividades lúdicas fomentam a aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais.



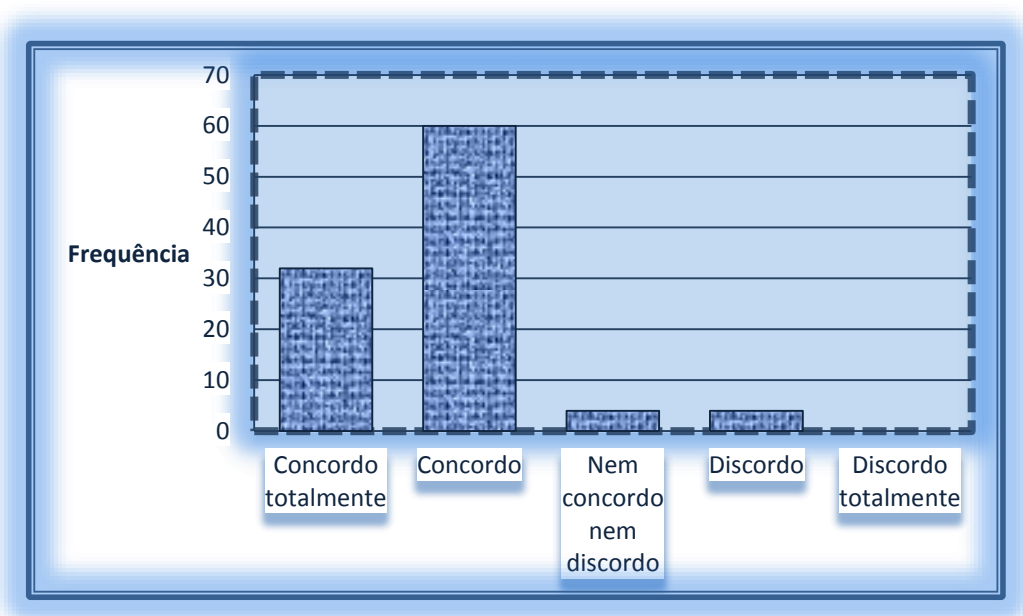
A quase totalidade dos inquiridos (96%) concorda que as atividades lúdicas fomentam a aprendizagem dos alunos com NEE e só 4% discordam. Este posicionamento dos professores vai de encontro à posição de Perrenoud, pois este autor defende que a diferenciação do ensino não passa só pela individualização mas também pela procura de atividades e de situações de aprendizagem significativas e mobilizadoras, variadas em função das diferenças pessoais e culturais, tornando-se relevante a contribuição da aprendizagem lúdica (cf. Perrenoud, 2001).

Questão 13 - A pedagogia diferenciada pressupõe uma avaliação contínua das necessidades dos alunos?

Tabela 13 – A pedagogia diferenciada pressupõe uma avaliação contínua das necessidades dos alunos.

OPÇÕES DE RESPOSTA	FREQUÊNCIA
Concordo totalmente	32
Concordo	60
Nem concordo Nem discordo	4
Discordo	4
Discordo totalmente	0
Total	100

Gráfico 18 – A pedagogia diferenciada pressupõe uma avaliação contínua das necessidades dos alunos.



Na opinião dos inquiridos, a pedagogia diferenciada pressupõe, realmente, uma avaliação contínua das necessidades dos alunos, pois 92% tomam a mesma posição em relação a esta questão, o que significa que a pedagogia diferenciada é influenciada, ou mesmo dependente, da avaliação dos professores acerca das necessidades dos alunos com NEE.

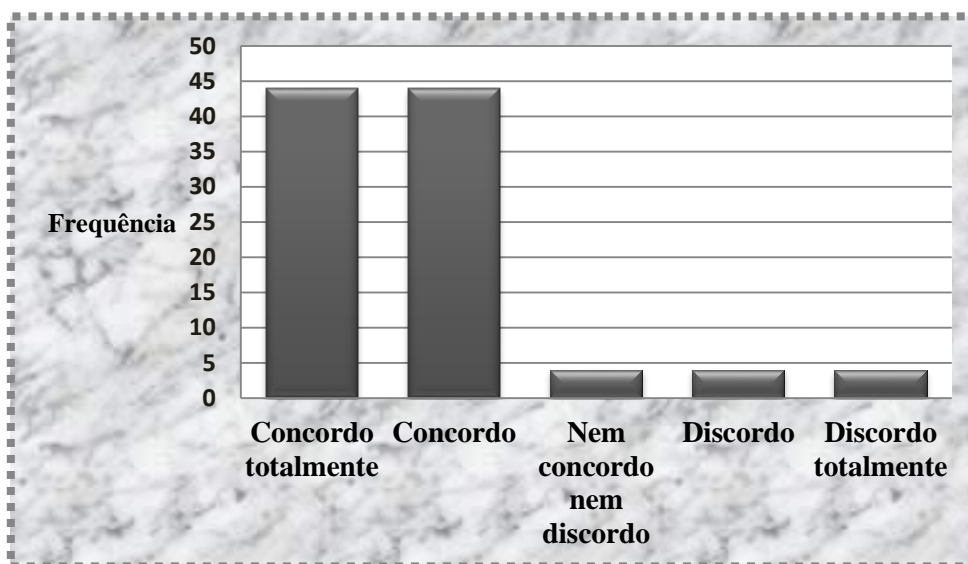
Estes resultados vão de encontro ao que é sustentado por Tomlinson ao referir que diferenciar práticas pedagógicas é a resposta do professor às necessidades dos alunos, orientada por princípios gerais de diferenciação como: tarefas escolares, flexibilização na organização dos grupos de trabalho, avaliação e ajustamentos contínuos (cf. Tomlinson: 2008).

Questão 14 - O sucesso da aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais é favorecido quando agrupados de acordo com as suas necessidades e com as dificuldades diagnosticadas?

Tabela 14 – O sucesso da aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais é favorecido quando agrupados de acordo com as suas necessidades e com as dificuldades diagnosticadas.

OPÇÕES DE RESPOSTA	FREQUÊNCIA
Concordo totalmente	44
Concordo	44
Nem concordo Nem discordo	4
Discordo	4
Discordo totalmente	4
Total	100

Gráfico 19 – O sucesso da aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais é favorecido quando agrupados de acordo com as suas necessidades e com as dificuldades diagnosticadas.



Mais uma vez, a resposta dos inquiridos é perentória, pois 88% concordam que o sucesso da aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais é favorecido quando agrupados de acordo com as suas necessidades e com as dificuldades diagnosticadas. Os demais 12% dividem-se entre as outras três possibilidades de resposta.

Já Gomes refere que a diferenciação pedagógica é um procedimento que procura empregar um conjunto diversificado de meios e de processos de ensino e de aprendizagem, a fim de permitir a alunos de idades, de aptidões, de comportamentos diferentes, mas agrupados na mesma turma, atingir, por vias diferentes objetivos comuns (cf. Gomes, 2001).

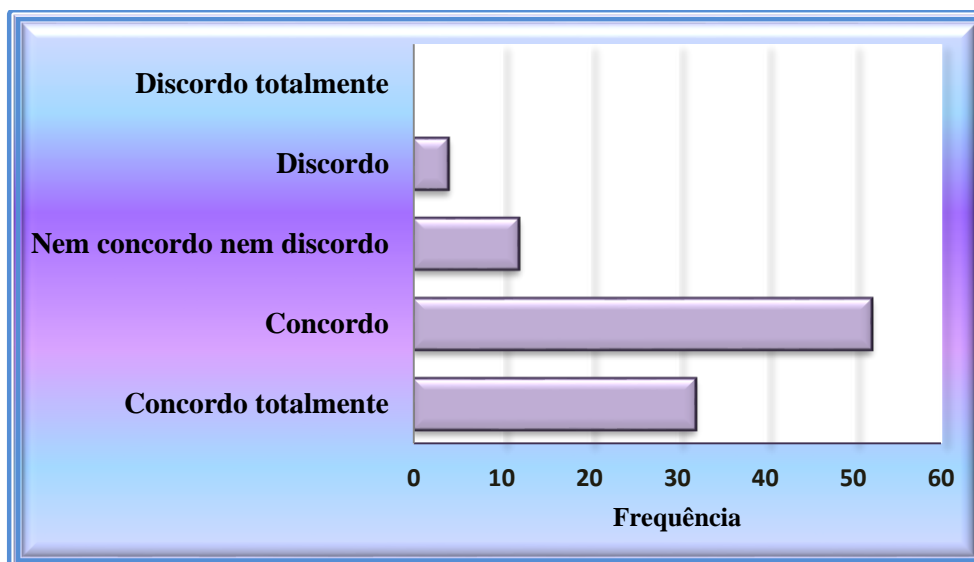
Correia também afirma que, hoje em dia, o aluno com NEE está incluído na escola regular e recebe uma educação adequada às suas características e necessidades (cf. Correia, 1999).

Questão 15 - O trabalho cooperativo (em pares ou grupo) é uma medida eficaz para que os alunos com necessidades educativas especiais reforcem as suas aprendizagens?

Tabela 15 – O trabalho cooperativo (em pares ou grupo) é uma medida eficaz para que os alunos com necessidades educativas especiais reforcem as suas aprendizagens.

OPÇÕES DE RESPOSTA	FREQUÊNCIA
Concordo totalmente	32
Concordo	52
Nem concordo Nem discordo	12
Discordo	4
Discordo totalmente	0
Total	100

Gráfico 20 – O trabalho cooperativo (em pares ou grupo) é uma medida eficaz para que os alunos com necessidades educativas especiais reforcem as suas aprendizagens.



Conforme se constata, nenhum dos questionados discordou completamente em relação à questão em estudo; 4% discordam, 12% não definem a sua posição e 84% concordam que o trabalho cooperativo (em pares ou grupo) é uma medida eficaz para que os alunos com necessidades educativas especiais reforcem as suas aprendizagens.

Segundo Leitão, os professores são obrigados a procurarem estratégias e que proporcionem a todos os alunos as melhores condições e oportunidades de aprenderem e interagirem, de forma cooperativa, desenvolvendo ao máximo as suas competências académicas e sociais, sendo o trabalho em pares ou grupo uma mais-valia ao dispor da aprendizagem (cf. Leitão, 2010).

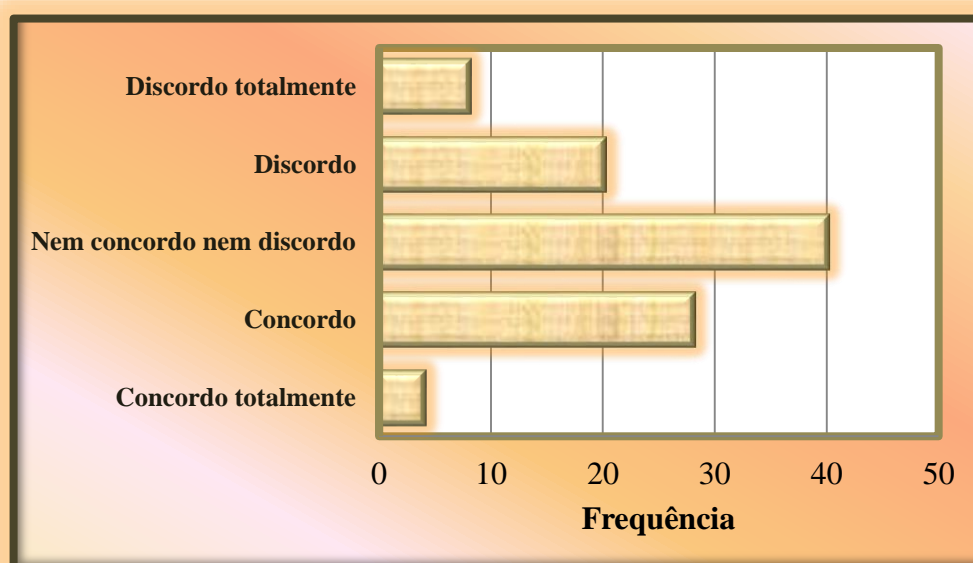
Também Aleixo considera que o cerne da questão está em saber transformar o conjunto de diferenças em vantagens educacionais que facilitem a progressão das aprendizagens entre pares (cf. Aleixo, 2005).

Questão 16 - Os alunos com necessidades educativas especiais acabam por se sentir envergonhados por não atingirem o mesmo patamar de aprendizagem dos outros alunos sem dificuldades?

Tabela 16 – Os alunos com necessidades educativas especiais acabam por se sentir envergonhados por não atingirem o mesmo patamar de aprendizagem dos outros alunos sem dificuldades.

OPÇÕES DE RESPOSTA	FREQUÊNCIA
Concordo totalmente	4
Concordo	28
Nem concordo Nem discordo	40
Discordo	20
Discordo totalmente	8
Total	100

Gráfico 21 – Os alunos com necessidades educativas especiais acabam por se sentir envergonhados por não atingirem o mesmo patamar de aprendizagem dos outros alunos sem dificuldades.



Em relação à questão, se os alunos com necessidades educativas especiais acabam por se sentir envergonhados por não atingirem o mesmo patamar de aprendizagem dos outros alunos sem dificuldades, 32% concordam e 28% discordam, sendo significativa a percentagem de inquiridos que não concorda, nem discorda: 40%. Esta postura de não implicação dos professores pode significar que, esta poderá ser a realidade dos alunos com NEE, ou não, dependendo, eventualmente, da sua personalidade, da sua auto percepção e autoestima.

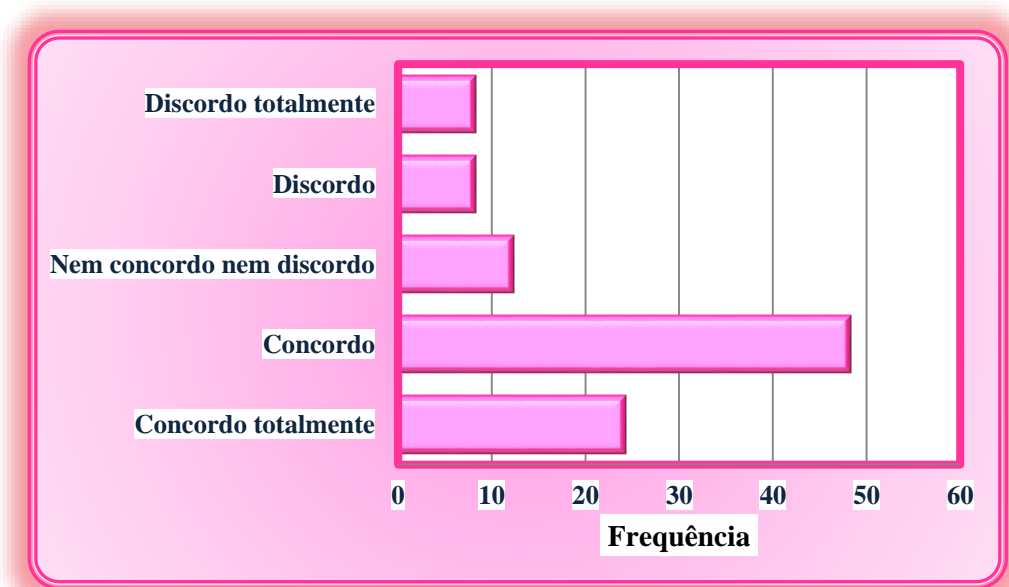
Veiga refere que o conhecimento que o sujeito tem de si, facilita a promoção de outras dimensões da personalidade, assim como o rendimento escolar, o relacionamento interpessoal e a satisfação do indivíduo consigo próprio (cf. Veiga, 1995).

Questão 17 - Os alunos com necessidades educativas especiais têm que ser mais motivados pelo professor do que os outros, para que não se sintam desanimados em relação à sua aprendizagem e à escola?

Tabela 17 – Os alunos com necessidades educativas especiais têm que ser mais motivados pelo professor do que os outros, para que não se sintam desanimados em relação à sua aprendizagem e à escola.

OPÇÕES DE RESPOSTA	FREQUÊNCIA
Concordo totalmente	24
Concordo	48
Nem concordo Nem discordo	12
Discordo	8
Discordo totalmente	8
Total	100

Gráfico 22 – Os alunos com necessidades educativas especiais têm que ser mais motivados pelo professor do que os outros, para que não se sintam desanimados em relação à sua aprendizagem e à escola.



No que diz respeito a esta questão, é notória a percentagem de auscultados que concorda que os alunos com necessidades educativas especiais têm que ser mais motivados pelo professor do que os outros, para que não se sintam desanimados em relação à sua aprendizagem e à escola: 72%. 16% discordam e 12% mostram-se imprecisos.

Este desfecho revela a importância que os docentes atribuem à influência que a motivação tem no sucesso educativo dos alunos com NEE. Estando motivados, o processo de ensino aprendizagem será bem sucedido. É neste campo que a diferenciação pedagógica poderá adquirir um papel primordial em relação aos alunos com NEE.

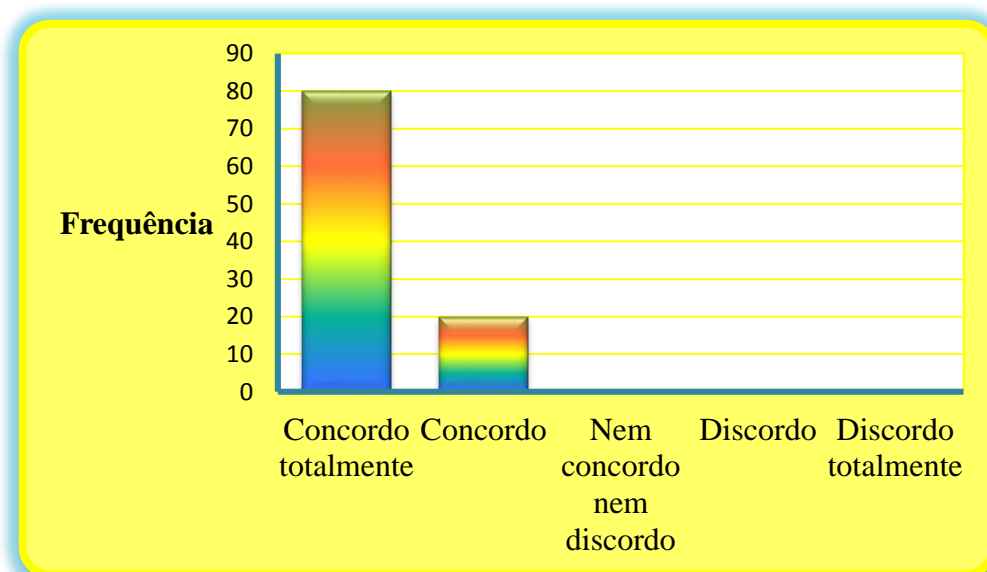
Perrenoud considera a diferenciação pedagógica como sendo o processo utilizado pelos professores para fazerem progredir uma criança, acionando os meios mais apropriados e adequados à sua aprendizagem (cf. Perrenoud, 1986).

Questão 18 - Além das metodologias do professor, a estabilidade emocional e o apoio familiar favorecem o sucesso educativo dos alunos com necessidades educativas especiais?

Tabela 18 – Além das metodologias do professor, a estabilidade emocional e o apoio familiar favorecem o sucesso educativo dos alunos com necessidades educativas especiais.

OPÇÕES DE RESPOSTA	FREQUÊNCIA
Concordo totalmente	80
Concordo	20
Nem concordo Nem discordo	0
Discordo	0
Discordo totalmente	0
Total	100

Gráfico 23 – Além das metodologias do professor, a estabilidade emocional e o apoio familiar favorecem o sucesso educativo dos alunos com necessidades educativas especiais.



Esta é a questão em que os inquiridos menos distribuíram as suas posições, adotando todos a mesma postura: 20% concordam e 80% concordam totalmente. As outras possibilidades de resposta não obtiveram nenhuma participação por parte dos interrogados.

Esta postura é inequívoca, não deixando, por isso, dúvida nenhuma de que o sucesso educativo dos alunos com NEE depende totalmente da sua estabilidade emocional e do apoio familiar que o sustenta.

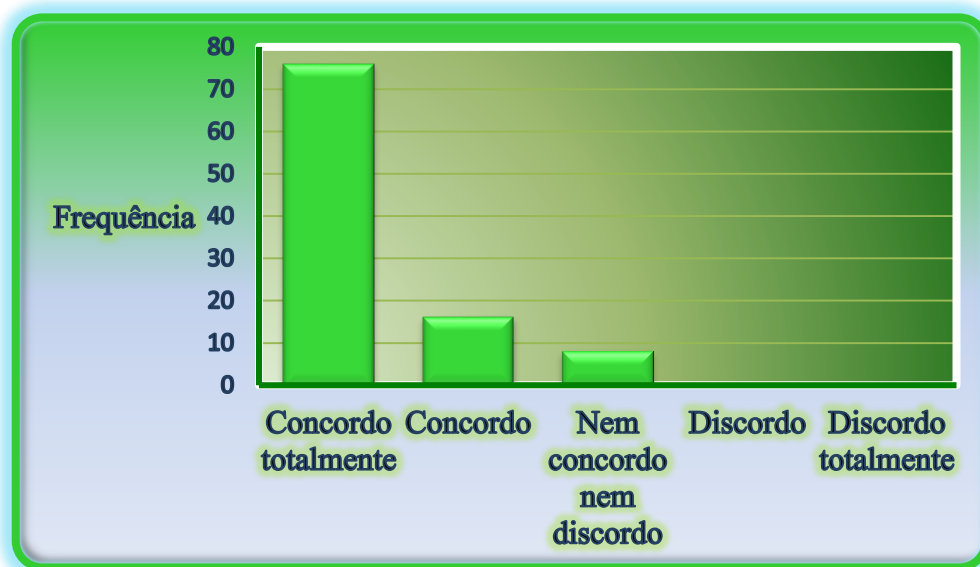
Estes resultados vão de encontro à orientação de Correia, que considera que a cooperação entre os professores do ensino regular, da educação especial e dos pais, irá refletir-se positivamente na construção do processo de ensino-aprendizagem, e será fundamental para a inclusão e para o sucesso escolar de todos os alunos, principalmente daqueles com necessidades educativas especiais (cf. Correia, 2003).

Questão 19 - Os alunos teriam mais sucesso se o ensino fosse menos burocrático e os professores tivessem disponibilidade para planificar mais atividades diferenciadas?

Tabela 19 – Os alunos teriam mais sucesso se o ensino fosse menos burocrático e os professores tivessem disponibilidade para planificar mais atividades diferenciadas.

OPÇÕES DE RESPOSTA	FREQUÊNCIA
Concordo totalmente	76
Concordo	16
Nem concordo Nem discordo	8
Discordo	0
Discordo totalmente	0
Total	100

Gráfico 24 – Os alunos teriam mais sucesso se o ensino fosse menos burocrático e os professores tivessem disponibilidade para planificar mais atividades diferenciadas.



Nesta questão, a posição dos professores também é perentória, sendo que nenhum discorda, 8% não adotam uma atitude definida, não concordam nem discordam e 92% concordam, 76 % dos quais, totalmente. Esta resposta é significativa na medida em que revela a forma como os professores encaram a sua atividade, nomeadamente em relação aos alunos com NEE, a quem gostariam de dedicar mais tempo, em detrimento de toda a burocracia que envolve a docência.

Estudos de Silva corroboram esta posição, pois, segundo o autor, existem dificuldades de diversa ordem, como sejam o número elevado de horas de trabalho burocrático e por vezes o número elevado de alunos com NEE (cf. Silva, 2011).

O elevado número de horas de trabalho burocrático é uma limitação também referida por Pereira ao afirmar que, na generalidade das reuniões, cuja ordem de trabalhos contém pontos relativos à coordenação das atividades letivas, apenas se procede à entrega das planificações elaboradas e ao controle da progressão no programa, não se assistindo a um momento efetivo de diálogo e partilha de experiências que poderiam contribuir para melhorar o processo de ensino aprendizagem dos alunos com NEE (cf. Pereira, 2004).

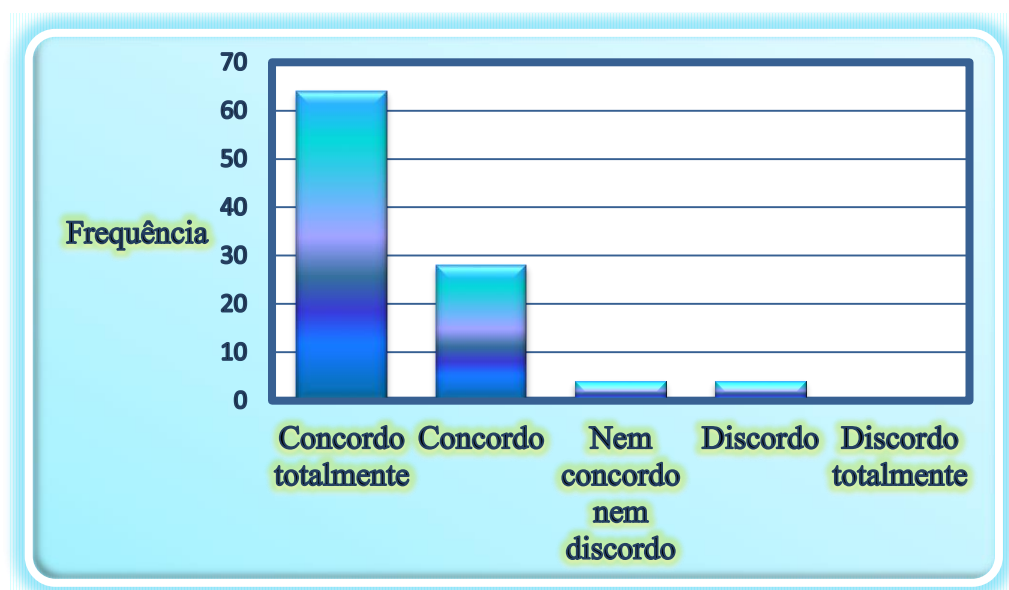
De acordo com estudos de Mantoan, no trabalho com alunos com NEE, os professores sentem falta de tempo para trabalhar individualmente com cada um, nomeadamente pelo facto de as turmas terem um número excessivo de alunos (cf. Mantoan, 2007).

Questão 20 - O processo de ensino-aprendizagem dos alunos beneficiaria se a formação inicial de professores abordasse mais profundamente a área da educação especial?

Tabela 20 – O processo de ensino-aprendizagem dos alunos beneficiaria se a formação inicial de professores abordasse mais profundamente a área da educação especial.

OPÇÕES DE RESPOSTA	FREQUÊNCIA
Concordo totalmente	64
Concordo	28
Nem concordo Nem discordo	4
Discordo	4
Discordo totalmente	0
Total	100

Gráfico 25 – O processo de ensino-aprendizagem dos alunos beneficiaria se a formação inicial de professores abordasse mais profundamente a área da educação especial.



Nesta última questão, a resposta dada pelos envolvidos também é clara, pois, 4% discordam, 4% revelam-se indecisos, mas 92% manifestam-se a favor de uma abordagem profunda da educação especial na formação inicial de professores. Esta postura torna evidente a preocupação dos docentes no que concerne o processo de ensino aprendizagem dos alunos com NEE, que se compreende pelo facto de 60% dos professores inquiridos não possuir formação em Educação Especial, conforme o gráfico cinco.

Segundo Correia os professores sentem que lhes falta a formação necessária para ensinar alunos com NEE e precisam de maior apoio quando nas suas salas de aula têm que trabalhar com estes alunos, especialmente quando se trata de NEE severas (cf. Correia, 2008).

6.2. Dados relativos à segunda hipótese

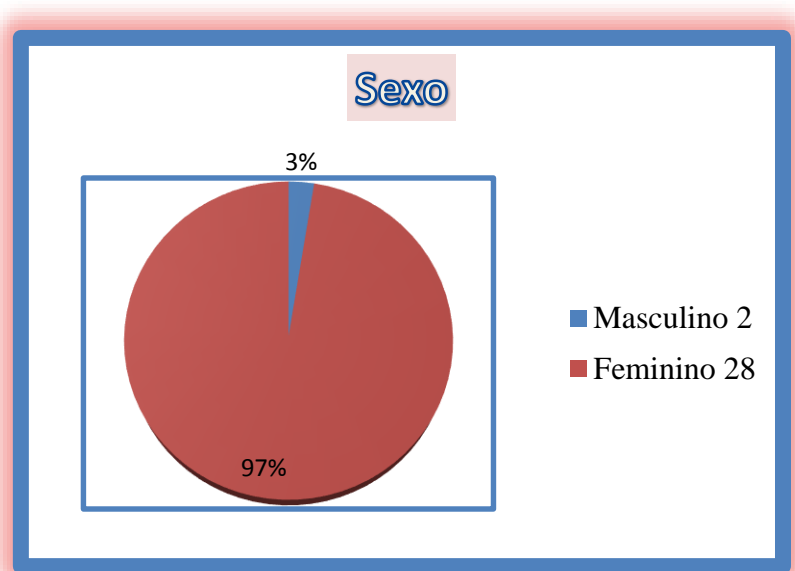
O CEI é facilitador do sucesso educativo dos alunos com DID

6.2.1. Questionário nº2

Parte I: Dados pessoais e profissionais

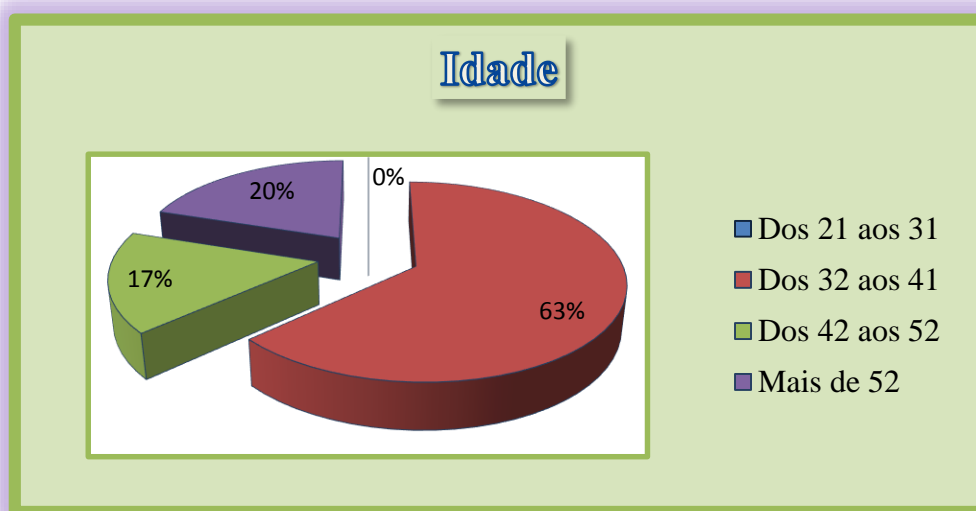
De acordo com a Parte I do questionário (Apêndice B), podemos caracterizar a amostra relativa ao estudo segundo o sexo, a idade, o nível de ensino que leciona, as habilitações académicas e a formação em educação especial. Estes dados quantificam-se da seguinte forma:

Gráfico 26 - Sexo



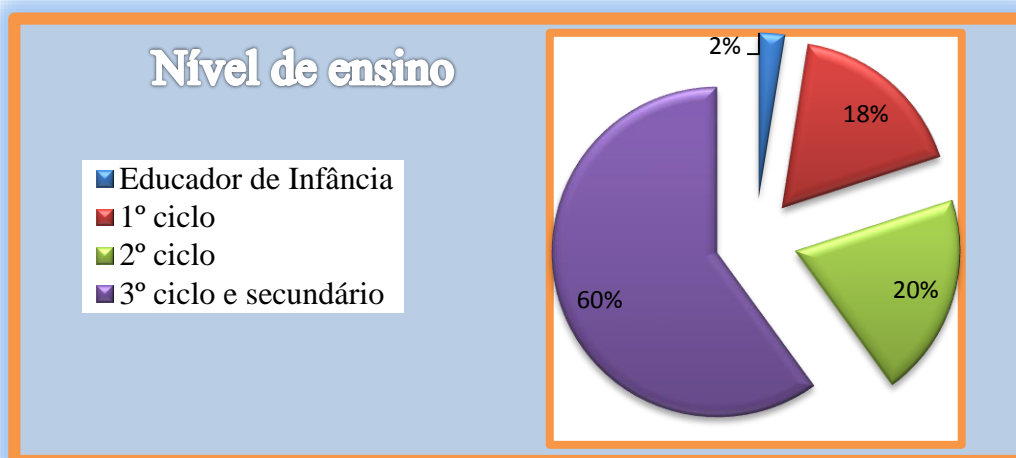
Conforme podemos observar no gráfico nº1, a maioria são mulheres, constituindo estas 97% da população inquirida. Os restantes 3% são homens.

Gráfico 27 – Idade



Relativamente à idade dos trinta inquiridos, não há ninguém entre os 21 e os 31 anos. Entre os 32 e os 41 anos encontra-se a maioria dos questionados, enquanto a restante percentagem se encontra entre os 42 e os 52 anos, 17%, e mais de 52 anos, 20%. Trata-se, assim, de uma população jovem, verificando-se que o interesse pela educação especial não surge nos professores recém licenciados.

Gráfico 28 – Nível de ensino



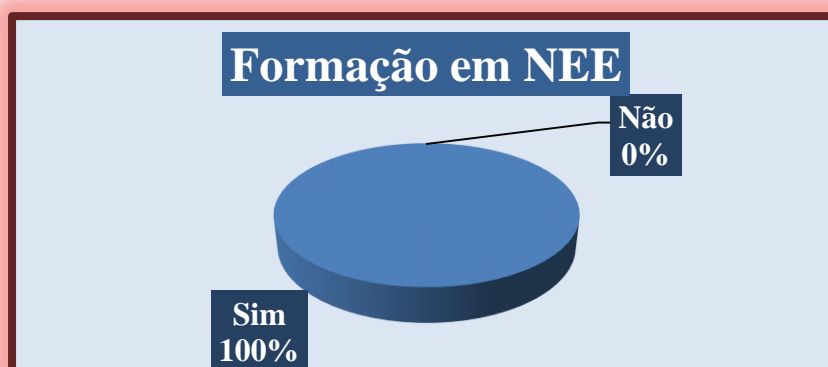
Acerca do nível de ensino lecionado pelos inquiridos, verifica-se que a maioria são professores do 3º ciclo e secundário, sendo uma minoria, 2%, Educadores de Infância. Em relação aos dois ciclos restantes, 1º e 2º ciclos, os professores inquiridos distribuem-se entre 18% e 20%, respetivamente.

Gráfico 29– Habilitações



Observando os dados relativos às habilitações, constata-se que a maioria dos inquiridos é especializada, existindo quatro elementos com mestrado e igual número com pós-graduação e licenciatura: sete. Nenhum dos inquiridos possuía bacharelato ou doutoramento.

Gráfico 30 – Formação em NEE



Acerca da formação em NEE, regista-se que os trinta inquiridos possuem formação na área.

Parte II: Dados em estudo

Questão 1: O CEI é a medida educativa adequada para os alunos com DID.

Tabela 21

	Frequência	Percentual	Percentagem válida
Concordo Totalmente	6	20,0	20,0
Concordo	13	43,3	43,3
Nem concordo nem discordo	7	23,3	23,3
Discordo	4	13,3	13,3
Total	30	100,0	100,0

No que diz respeito à primeira questão, verifica-se que apesar de serem muitos os que optam por uma postura de não implicação, ou que discordam, a maioria dos inquiridos concorda que o CEI é a medida adequada para os alunos com DID e para 20% essa concordância é total.

Os indivíduos com Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais têm significativas limitações do funcionamento intelectual e do comportamento adaptativo, o que acentua a importância de um ensino diferenciado (cf. Louro et al., 2007). No entanto, refira-se que a medida adotada depende do grau de DID do aluno; de acordo com o Decreto-Lei 3 de 7 de janeiro de 2008, antes do CEI, artº21, os alunos podem ser avaliados ao abrigo do artº18, adequações curriculares individuais, medidas que não podem coexistir no programa educativo individual do aluno.

Questão 2: Todos os alunos com DID precisam de um CEI para que possam aprender de acordo com as suas dificuldades.

Tabela 22

	Frequência	Percentual	Percentagem válida
Concordo Totalmente	2	6,7	6,7
Concordo	6	20,0	20,0
Nem concordo nem discordo	6	20,0	20,0
Discordo	14	46,7	46,7
Discordo Totalmente	2	6,7	6,7
Total	30	100,0	100,0

Relativamente a esta questão verifica-se que as respostas são dispersas, mas a maioria dos inquiridos (53,4) não considera que todos os alunos com DID precisem de um CEI. Estes alunos podem precisar de adequações, mas não de um CEI, dependendo do grau de gravidade da DID.

Tal como Capucha e colaboradores defendem, “é o nível de funcionalidade do aluno que vai determinar o tipo de modificações a realizar no currículo” (cf. Capucha e colaboradores, 2008: 37).

Atendendo que os alunos com DID levam mais tempo a aprender e a dominar uma competência, é essencial que se selecionem as aprendizagens a realizar de acordo com as suas capacidades (cf. Costa e outros, 1996).

Neste sentido, Cobb e Mittler encaram a intervenção com os alunos com DID numa perspetiva desenvolvimentalista, ou seja, trata-se de ajudar cada aluno de forma sistemática a desenvolver ao máximo as suas capacidades e aptidões, qualidades pessoais, e de o ensinar a adaptar-se às exigências da sociedade (cf. Cobb e Mittler, 2005). Para se atingir este fim, o aluno pode usufruir de adequações curriculares individuais ou de um currículo específico individual, tal como está previsto no Decreto-Lei 3 de 7 de janeiro de 2008.

Questão 3: Apesar de terem um CEI, os alunos com DID nem sempre atingem os objetivos propostos.

Tabela 23

	Frequência	Percentual	Percentagem válida
Concordo Totalmente	5	16,7	16,7
Concordo	17	56,7	56,7
Nem concordo nem discordo	4	13,3	13,3
Discordo	2	6,7	6,7
Discordo Totalmente	2	6,7	6,7
Total	30	100,0	100,0

A maioria dos inquiridos concorda que, o facto de usufruírem de um CEI, não garante que os alunos atinjam sempre os objetivos propostos. No entanto, 13,3% adotam uma postura de não implicação e 13,4 discordam, sendo que metade desta percentagem discordam totalmente.

A este propósito, Costa e outros destacam o papel da memória, importante para o cumprimento de objetivos, uma vez que muitos tendem a esquecer com facilidade o que aprenderam, tornando-se importante praticarem com frequência as aprendizagens realizadas. Uma outra característica comum a estes alunos é a dificuldade de realizar operações de abstração, generalização e transferência, sendo, portanto, essencial construir espaços de aprendizagem onde essas competências sejam aplicadas e permitam atingir os objetivos propostos (cf. Costa e outros, 1996).

Questão 4: Os conhecimentos que os alunos adquirem com um CEI preparam-nos para o seu quotidiano e para a sua vida futura.

Tabela 24

	Frequência	Percentual	Percentagem válida
Concordo Totalmente	4	13,3	13,3
Concordo	16	53,3	53,3
Nem concordo nem discordo	6	20,0	20,0
Discordo	3	10,0	10,0
Discordo Totalmente	1	3,3	3,3
Total	30	100,0	100,0

A maioria dos questionados considera que o CEI prepara os alunos para o seu quotidiano e para a sua vida futura, no entanto, refira-se que é alta a percentagem daqueles que se pautam por uma postura de não implicação, 20%, o que nos leva refletir e a ponderar se esta medida, e a forma como é operacionalizada, será a mais adequada para os alunos com DID.

A opinião da maioria vai de encontro à de Costa e outros, que também defendem que os CEI elaborados na perspetiva funcional promovem a autonomia e a integração familiar, social e ocupacional, uma vez que são individualizados e adaptados à situação própria de cada aluno, com o intuito de transmitir conhecimentos e competências úteis ao aluno e à sua vida em sociedade (cf. Costa e outros,1996).

Na realidade, este é o objetivo do art.º 21º do Decreto-Lei n.º 3/08, de 7 de janeiro, segundo o qual o CEI deve incluir “conteúdos conducentes à autonomia pessoal e social do aluno e dá prioridade ao desenvolvimento de atividades de cariz funcional centradas nos contextos de vida, à comunicação e à organização do processo de transição para a vida pós-escolar”.

Questão 5: O CEI dos alunos com DID deve estar próximo do currículo regular para promover a sua integração.

Tabela 25

	Frequência	Percentual	Percentagem válida
Concordo Totalmente	2	6,7	6,7
Concordo	6	20,0	20,0
Nem concordo nem discordo	6	20,0	20,0
Discordo	13	43,3	43,3
Discordo Totalmente	3	10,0	10,0
Total	30	100,0	100,0

A maioria dos auscultados, 53,3%, considera que a integração dos alunos com CEI não é proporcionada pela aproximação ao currículo regular.

Esta posição está consoante o que é proposto no ponto 2 do art.21º do Decreto-Lei 3 de 2008, que especifica que “o CEI pressupõe alterações significativas no currículo comum, podendo as mesmas traduzir-se na introdução, substituição e ou eliminação de objetivos e conteúdos em função do nível de funcionalidade da criança ou do jovem”.

Capucha e colaboradores consideram que, um sistema de educação inclusivo “deve estruturar-se e desenvolver-se atendendo à diversidade de características das crianças e jovens, às diferentes necessidades ou problemas e, portanto, à diferenciação de medidas”, em relação ao currículo regular (cf. Capucha e colaboradores, 2008:11).

Correia defende que a inclusão “não deve ser a mera colocação de todos os alunos com NEE nas classes regulares.” O autor acrescenta que para se alcançar o objetivo de proporcionar uma educação apropriada, “a inclusão deve admitir um contínuo educacional em que a modalidade de atendimento mais adequada para o aluno com NEE deverá ser determinada pelo Programa Educativo Individual” (cf. Correia, 2008:13).

Questão 6: O CEI acentua a diferença do aluno em relação a outro que frequenta o ER.

Tabela 26

	Frequência	Percentual	Percentagem válida
Concordo Totalmente	1	3,3	3,3
Concordo	17	56,7	56,7
Nem concordo nem discordo	2	6,7	6,7
Discordo	8	26,7	26,7
Discordo Totalmente	2	6,7	6,7
Total	30	100,0	100,0

A maioria dos inquiridos (60%) considera que o CEI acentua a diferença do aluno em relação a outro do ER, mas ainda são muitos os que discordam (26,7%).

De acordo com Pereira, o Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro, veio definir claramente o grupo alvo da educação especial e garantir a estes alunos equidade educativa, o acesso e o sucesso educativo, elevando os seus níveis de participação e as taxas de conclusão do ensino secundário e de acesso ao ensino superior. No entanto, a conceção e desenvolvimento de um CEI pode tornar-se um fator de exclusão, uma vez que os professores do ensino regular e os próprios órgãos diretivos dos agrupamentos tendem a percecionar estas situações como específicas da Educação Especial (cf. Pereira, 2008).

Questão 7: A adaptação do currículo às características de cada aluno maximiza as oportunidades do sucesso escolar dos alunos com DID.

Tabela 27

	Frequência	Percentual	Percentagem válida
Concordo Totalmente	15	50,0	50,0
Concordo	15	50,0	50,0
Total	30	100,0	100,0

Em relação a esta questão, verifica-se que a concordância é total, não existindo nenhum inquirido com outra opinião. Para Sousa, a diferenciação curricular é “a adaptação do currículo às características de cada aluno, com a finalidade de maximizar as suas oportunidades de sucesso escolar”, sendo que existem diferentes formas de se operacionalizar (cf. Sousa, 2010:10).

Neste sentido, os CEI são uma medida que implica diferenciação curricular e adequação do currículo a determinadas necessidades. Todavia, é necessário que os docentes, técnicos e famílias envolvidos na opção por esta medida estejam conscientes que o afastamento do currículo comum acarreta, necessariamente, uma limitação das escolhas escolares e profissionais destes alunos.

Questão 8: A diferenciação curricular não pressupõe simplificar o currículo comum para o aluno que tem um CEI.

Tabela 28

	Frequência	Percentual	Percentagem válida
Concordo Totalmente	5	16,7	16,7
Concordo	12	40,0	40,0
Discordo	8	26,7	26,7
Discordo Totalmente	5	16,7	16,7
Total	30	100,0	100,0

A maioria dos questionados considera que a diferenciação curricular não pressupõe simplificar o currículo comum para o aluno que usufrui de um CEI, no entanto, é elevada a percentagem dos que não estão de acordo: 43,4%.

Esta maioria está de acordo com o disposto no artigo 21, ponto 2, do Decreto-Lei 3 de 2008 onde é particularizado que “o Currículo Específico Individual pressupõe alterações significativas no currículo comum” e não a sua simplificação, “em função do nível de funcionalidade da criança ou do jovem”.

Rodrigues acrescenta que há aspetos que assumem uma importância particular no desenvolvimento curricular de alunos com NEE: “a seleção do modelo, a diferenciação e a funcionalidade. Igualmente determinante para o sucesso de um currículo é a sua flexibilidade

e a possibilidade de adaptação às capacidades e motivações das pessoas a que se destina” (cf. Rodrigues, 2001:30).

Questão 9: O CEI do aluno com DID não deve ser elaborado tendo em conta a cultura e experiência pessoal do aluno.

Tabela 29

	Frequência	Percentual	Percentagem válida
Concordo	3	10,0	10,0
Nem concordo nem discordo	2	6,7	6,7
Discordo	17	56,7	56,7
Discordo Totalmente	8	26,7	26,7
Total	30	100,0	100,0

Excetuando 16,7%, todos os indagados consideram que o CEI do aluno com DID deve ter em conta a cultura e a experiência pessoal do aluno.

A importância destes aspetos é definida no ponto 3 do art.º21 do Decreto-Lei 3 de 2008, que refere que o “Currículo Específico Individual inclui conteúdos conducentes à autonomia pessoal e social do aluno e dá prioridade ao desenvolvimento de atividades de cariz funcional centradas nos contextos de vida”.

Segundo referem Capucha e colaboradores “é o nível de funcionalidade do aluno que vai determinar o tipo de modificações a realizar no currículo”, devendo estas corresponder às suas necessidades mais específicas. Os autores acrescentam que este tipo de currículos assentam numa perspetiva curricular funcional e tem por objetivo “facilitar o desenvolvimento de competências pessoais e sociais e a autonomia do aluno, aspetos essenciais à sua participação numa variedade de contextos de vida”. Assim, as atividades propostas e as escolhas das competências a desenvolver “devem ter como critério a sua aplicabilidade nos diferentes contextos reais por forma a dar-lhes significado; as atividades devem estar relacionadas com a idade cronológica e com os interesses do aluno” (cf. Capucha e colaboradores, 2008:37).

Questão 10: O CEI é uma medida educativa que preconiza, obrigatoriamente, diferenciação curricular.

Tabela 30

	Frequência	Percentual	Percentagem válida
Concordo Totalmente	7	23,3	23,3
Concordo	21	70,0	70,0
Nem concordo nem discordo	1	3,3	3,3
Discordo	1	3,3	3,3
Total	30	100,0	100,0

A concordância relativamente a esta questão é quase total, pois quase todos os inquiridos consideram que o CEI preconiza diferenciação curricular. Só 3,3% discorda e a mesma percentagem adota uma postura de não implicação.

Esta diferenciação traduz-se por uma prestação de serviços (pedagógicos, educacionais, psicológicos, terapêuticos, sociais e clínicos), que se pretende “sempre que possível, individualizada, a que damos o nome de educação apropriada” (cf. Correia, 2001:126). Refere, ainda, que “a educação inclusiva e a educação apropriada complementam-se, pretendendo ambas incluir e dar resposta às necessidades de todos os alunos nas escolas regulares”. Neste sentido, a inclusão exige a reestruturação da escola e do currículo, no sentido de uma adequação pedagógica e curricular de forma a facultar as aprendizagens a todos os alunos.

Questão 11: O currículo comum deve ser sempre a referência para a elaboração de um CEI.

Tabela 31

	Frequência	Percentual	Percentagem válida
Concordo Totalmente	1	3,3	3,3
Concordo	11	36,7	36,7
Discordo	17	56,7	56,7
Discordo Totalmente	1	3,3	3,3
Total	30	100,0	100,0

A maioria dos questionados não considera que o currículo comum deva ser a referência para a elaboração de um CEI, ainda que 40% considere o oposto. Na realidade, o que distingue estes currículos é o seu acentuado grau de afastamento face ao currículo comum, ainda que o currículo comum seja o referencial para a sua elaboração, por contemplar o que a sociedade considera como aprendizagens necessárias.

Entendendo o currículo como o desenvolvimento de capacidades, é preciso falar de um continuum de adaptações do currículo comum. Neste processo, o ensino vai sendo individualizado e os recursos necessários (materiais, metodológicos, humanos) vão sendo postos a funcionar em função das necessidades educativas de cada aluno (cf. Torres-González,2002).

Na perspetiva da educação apropriada de Correia, o currículo desenvolvido com o aluno com NEE deverá ser o mesmo desenvolvido com todos os outros alunos, com as devidas adaptações e reforços. No entanto, a metodologia e a didática é que podem ser diferenciadas, com atividades bem contextualizadas, vivenciadas e com apoio de recursos complementares, se necessário (cf. Correia, 2001).

Questão 12: Um CEI elaborado sem referência ao currículo comum, leva à segregação curricular e, por conseguinte, não favorece a inclusão.

Tabela 32

	Frequência	Percentual	Percentagem válida
Concordo	6	20,0	20,0
Nem concordo nem discordo	8	26,7	26,7
Discordo	14	46,7	46,7
Discordo Totalmente	2	6,7	6,7
Total	30	100,0	100,0

A maioria dos auscultados não concorda que um CEI elaborado sem referência ao currículo comum, leve à segregação curricular e, por conseguinte, não favoreça a inclusão. Refira-se que 20% concordam e 26,7% adota uma postura de não implicação. Esta posição vai de encontro à legislação atualmente em vigor que põe em prática a recomendação da declaração de Salamanca (1994) que elucida que “os currículos devem adaptar-se às necessidades das crianças e não vice-versa” (art.º 28º), promovendo, conseqüente, uma escola inclusiva.

Capucha e colaboradores consideram que um sistema de educação inclusivo “deve estruturar-se e desenvolver-se atendendo à diversidade de características das crianças e jovens, às diferentes necessidades ou problemas e, portanto, à diferenciação de medidas”, sendo o CEI uma dessas medidas (cf. Capucha e colaboradores, 2008:11).

Sobre a inclusão / segregação refira-se ainda Plaisance que defende que “colocar dentro de um espaço não significa necessariamente o fim das medidas de exclusão em relação às pessoas”. Acrescenta ainda que os alunos podem estar dentro de uma escola/classe do ensino regular e mesmo assim “sofrerem rejeições subtis, marginalizações, como, por exemplo, não participar nas atividades coletivas” (cf. Plaisance, 2010:35).

Questão 13: Os alunos com DID, usufruindo de um CEI, adquirem hábitos que promovem a sua autonomia pessoal e social.

Tabela 33

	Frequência	Percentual	Percentagem válida
Concordo Totalmente	7	23,3	23,3
Concordo	19	63,3	63,3
Nem concordo nem discordo	4	13,3	13,3
Total	30	100,0	100,0

Quase a totalidade dos questionados (86,6%), é de opinião que os alunos com DID, usufruindo de um CEI, adquirem hábitos que promovem a sua autonomia pessoal e social.

A posição dos questionados remete-nos para Capucha e colaboradores que referem que este tipo de currículos assenta numa perspetiva curricular funcional, cujo objetivo é “facilitar o desenvolvimento de competências pessoais e sociais e a autonomia do aluno, aspetos essenciais à sua participação numa variedade de contextos de vida”. Neste sentido, os mesmos autores defendem que as atividades propostas assim como a seleção das competências a desenvolver “devem ter como critério a sua aplicabilidade nos diferentes contextos reais por forma a dar-lhes significado; as atividades devem estar relacionadas com a idade cronológica e com os interesses do aluno” (cf. Capucha e colaboradores, 2008:37).

Questão 14: Os alunos com DID não manifestam grandes dificuldades de adaptação ao ambiente social.

Tabela 34

	Frequência	Percentual	Percentagem válida
Concordo	1	3,3	3,3
Nem concordo nem discordo	12	40,0	40,0
Discordo	13	43,3	43,3
Discordo Totalmente	4	13,3	13,3
Total	30	100,0	100,0

Relativamente a esta questão, 56,6% dos questionados não concorda que os alunos com DID não manifestam grandes dificuldades de adaptação ao ambiente social. Também é de salientar a percentagem dos que optam por uma postura de não implicação, 40%.

Segundo Santos & Santos, o comportamento do indivíduo com DID está dependente das suas (in) capacidades intelectuais e competências adaptativas, assim como do contexto, sendo de grande pertinência para a sua funcionalidade, a prestação de apoios, pelo que a sua adaptação ao ambiente social depende de indivíduo para indivíduo (cf. Santos & Santos, 2007).

A perspetiva da DID enquanto défice intelectual e adaptativo diz respeito ao modo como os sujeitos lidam com as situações da vida quotidiana e como cumprem as normas de independência pessoal, esperadas de alguém do seu grupo de idade (cf. DSM-IV, 1994), o pode ser influenciado por fatores como educação, motivação, personalidade e oportunidades sociais, condicionando a sua adaptação ao ambiente social.

Questão 15: Os alunos com um CEI tornam-se mais confiantes por trabalharem numa sala de apoio à parte a maior parte do tempo, e não no contexto de turma.

Tabela 35

	Frequência	Percentual	Percentagem válida
Concordo	14	46,7	46,7
Nem concordo nem discordo	9	30,0	30,0
Discordo	4	13,3	13,3
Discordo Totalmente	3	10,0	10,0
Total	30	100,0	100,0

Alguns auscultados revelam uma postura de não implicação (30%), mas a maioria (46,7%) concorda que os alunos com CEI se tornam mais confiantes se estiverem numa sala à parte e não em contexto de turma.

Esta posição não coincide com a de Perrenoud, que defende que o trabalho cooperativo, de preferência em grupos heterogéneos, possibilita que os alunos realizem aprendizagens que só são possíveis no seio de relações sociais, uma vez que é a interação

que provoca conflitos cognitivos e exige o desenvolvimento de formas de comunicação e relacionamento progressivamente mais elaborados. No entanto, é necessário monitorizar atentamente a divisão de tarefas dentro dos grandes grupos, de modo a que os alunos não fiquem reféns das suas dificuldades, por falta de confiança e autoestima, realizando apenas aquilo que já sabem fazer bem, não colocando questões para evitar a exposição perante os outros (cf. Perrenoud, 2000).

Questão 16: Os alunos com CEI aprenderiam mais se estivessem mais tempo dentro da sala de aula com os colegas.

Tabela 36

	Frequência	Percentual	Percentagem válida
Concordo Totalmente	3	10,0	10,0
Concordo	5	16,7	16,7
Nem concordo nem discordo	6	20,0	20,0
Discordo	10	33,3	33,3
Discordo Totalmente	6	20,0	20,0
Total	30	100,0	100,0

Relativamente a esta questão, as respostas são dispersas, ainda assim, a maioria discorda, não considerando que os alunos com CEI aprenderiam mais se estivessem mais tempo dentro da sala de aula com os colegas.

Confrontando Costa e outros o CEI do aluno é adequado às suas necessidades e define as áreas curriculares relacionadas com a vida doméstica, laboral, lazer, funcionamento na comunidade, vários ambientes naturais, atuais e futuros, como a casa, o emprego, o restaurante, jardim, transporte, supermercado, visando as diversas competências nos diferentes ambientes, da simulação aos contextos reais. Esta vertente funcional do currículo salienta a importância da sala de educação especial para o desenvolvimento prático de algumas atividades e não está contemplada no currículo comum implementado na sala de aula do ensino regular (cf. Costa e outros, 1996).

Questão 17: Os alunos com DID podem ser ensinados em pequenos grupos pelo professor de educação especial porque as suas dificuldades são idênticas.

Tabela 37

	Frequência	Percentual	Percentagem válida
Concordo	5	16,7	16,7
Nem concordo nem discordo	5	16,7	16,7
Discordo	16	53,3	53,3
Discordo Totalmente	4	13,3	13,3
Total	30	100,0	100,0

A maioria dos inquiridos (66,6%) discorda claramente que os alunos possam ser ensinados em pequenos grupos pelo professor de educação especial porque as suas dificuldades são idênticas.

Bautista refere que não se pode falar de atributos comuns a todos os alunos com DID porque não existe a possibilidade de encontrar duas pessoas com a mesma constituição biológica e as mesmas experiências ambientais, pelo que as suas dificuldades também são diferentes (cf. Bautista,1997). Rodrigues corrobora esta ideia: “a escola deve encarar os grupos como heterogêneos e agir em conformidade”(cf. Rodrigues, 2007:9). Cada aluno tem as suas dificuldades, pelo que o trabalho concretizado tem que ser canalizado para cada individualidade.

Questão 18: Os alunos com CEI deviam frequentar mais áreas do plano curricular comum.

Tabela 38

	Frequência	Percentual	Percentagem válida
Concordo Totalmente	2	6,7	6,7
Concordo	7	23,3	23,3
Nem concordo nem discordo	10	33,3	33,3
Discordo	7	23,3	23,3
Discordo Totalmente	4	13,3	13,3
Total	30	100,0	100,0

Apesar de haver uma grande percentagem de inquiridos que opta por uma postura de não implicação (33,3%), a maioria não é de opinião que os alunos com CEI devam frequentar mais áreas do plano curricular comum.

Correia defende que o aluno com NEE pode frequentar a classe regular, com possibilidade de aceder ao currículo comum, desde que seja disponibilizado um conjunto de apoios adequados às suas características e necessidades (cf. Correia, 2005).

A este propósito Rodrigues menciona que a escola deve recusar a exclusão e colaborar para abolir as barreiras que a organização escolar e curricular coloca à aprendizagem dos alunos, tendo em conta que os grupos de alunos não são homogéneos e agindo de acordo com esta realidade (cf. Rodrigues, 2007).

Questão 19: O CEI é elaborado numa perspetiva demasiado funcional.

Tabela 39

	Frequência	Percentual	Percentagem válida
Concordo	6	20,0	20,0
Nem concordo nem discordo	6	20,0	20,0
Discordo	15	50,0	50,0
Discordo Totalmente	3	10,0	10,0
Total	30	100,0	100,0

60% dos questionados não concorda que o CEI é demasiado funcional. Os currículos funcionais são importantes e destinam-se a desenvolver competências que permitam ao aluno funcionar de forma autónoma e eficaz, nos diferentes ambientes em que se encontra (cf. Costa e colaboradores (1996) e Rodrigues (2001)).

Entre as medidas previstas no Decreto / Lei 3 de 7 de Janeiro de 2008, salienta-se o artigo 21º, Currículo Específico Individual (CEI), de que usufruem os alunos com um défice cognitivo tão grave, que não acompanham o currículo comum, necessitando de beneficiar de um currículo que seja realmente funcional e que tenha em conta as suas capacidades e dificuldades.

Assim, segundo o referido decreto, “o Currículo Específico Individual pressupõe alterações significativas no currículo comum (...) em função do nível de funcionalidade da criança ou do jovem (...) inclui conteúdos conducentes à autonomia pessoal e social do aluno e dá prioridade ao desenvolvimento de atividades de cariz funcional centradas nos contextos de vida, à comunicação e à organização do processo de transição para a vida pós-escolar”.

Questão 20: O PIT é determinante para a vida profissional do aluno.

Tabela 40

	Frequência	Percentual	Percentagem válida
Concordo Totalmente	8	26,7	26,7
Concordo	16	53,3	53,3
Nem concordo nem discordo	4	13,3	13,3
Discordo	2	6,7	6,7
Total	30	100,0	100,0

A grande maioria dos auscultados considera que o PIT é determinante para a vida profissional do aluno. Recentemente, a Portaria nº 275-A/ 2012, de 11 de setembro, complementou a ação do CEI e do PIT, apresentando o desenho curricular do secundário, devendo integrar uma vertente funcional, com o objetivo de “potenciar a última etapa da escolaridade como espaço de consolidação de competências pessoais, sociais e laborais na perspetiva de uma vida adulta autónoma e com qualidade”.

A opinião dos inquiridos confere com a de Capucha, que refere que o PIT deve ser elaborado após a referenciação das necessidades e das oportunidades de formação, de forma a “responder às expectativas dos pais sobre o futuro do filho e aos desejos, interesses, aspirações e competências do jovem” (cf. Capucha et al., 2008:30).

Conclusão

Hoje em dia, os professores não se limitam a ensinar, pois, é da sua responsabilidade formar e educar. No cumprimento do seu dever deparam-se com crianças diferentes, algumas das quais com necessidades educativas especiais, daí a importância do ensino diferenciado.

A investigação acerca do tema proposto, nomeadamente as respostas obtidas junto dos professores inquiridos, propiciaram conclusões significativas acerca da realidade do nosso sistema educativo, que merecem uma reflexão atenta, e que validam as hipóteses inicialmente colocadas: os alunos com NEE têm mais sucesso se beneficiarem de um ensino diferenciado e o CEI é facilitador do sucesso educativo dos alunos com DID.

A maioria dos inquiridos considera que é possível ensinar alunos com NEE dentro da mesma sala de aula do ER, mas esta realidade dificulta a tarefa do professor, que também é condicionada pela turma e pelo número de alunos que a constituem. No que diz respeito aos discentes, a presença dos alunos com NEE na mesma sala não prejudica a aprendizagem dos colegas e a sua pode beneficiar por estarem em conjunto. Um outro benefício é o acompanhamento por um professor da EE na sala, pois, sentindo-se protegidos, os alunos com NEE ganham mais autonomia e aumentam a sua autoestima.

No que concerne o sucesso dos alunos com NEE, os questionados confirmam que o ED garante a sua aprendizagem e as medidas de que podem usufruir promovem o seu sucesso, mas não impedem a sua retenção. A diferenciação pressupõe a avaliação contínua das necessidades dos alunos e o sucesso aumenta quando agrupados de acordo com as suas dificuldades. Para que estas dificuldades não levem ao desânimo, é crucial serem muito motivados. O trabalho cooperativo, em pares ou grupo, é uma estratégia positiva, assim como o recurso a atividades lúdicas.

O CEI é encarado pelos professores de EE como a medida de diferenciação adequada para os alunos com DID, ainda que nem todos os alunos com DID precisam de um CEI, estando dependente da sua gravidade. Usufruindo de um CEI, o aluno pode aprender de acordo com as suas dificuldades, adquirindo hábitos que promovam a sua autonomia pessoal e social e maximizando as suas oportunidades de sucesso. Ainda assim, nem sempre atingem os objetivos propostos.

Este currículo, que acentua a diferença do aluno em relação aos do ER, não deve ser elaborado a partir do currículo comum, mas numa perspetiva funcional que tenha em conta

os interesses, a cultura e a experiência pessoal do aluno. Beneficiando de um CEI, os alunos tornam-se mais confiantes por realizarem a maior parte das suas aprendizagens fora do contexto de turma, adquirindo conhecimentos práticos que os preparam para o seu quotidiano e para a sua vida futura, não descurando a importância do PIT, que realizam a partir dos 15 anos, muitas vezes determinante para o seu futuro profissional.

Santos refere que a transição da escola para a vida ativa e adulta ergue-se como um desafio para qualquer jovem adulto, e para os alunos com DID, este desafio pode ser bastante intenso (cf. Santos, 2010).

Limitações do estudo

Depois da escolha do tema, a grande limitação surgiu, inicialmente, com a aplicação dos questionários. A amostra do primeiro questionário incidiu sobre professores do ensino básico e secundário e conseguir a resposta de 100 colaboradores não foi fácil, muito pelo contrário. Devo mencionar que a colaboração dos docentes foi solicitada numa época de muito trabalho, como é o final de um período, o que poderá justificar a maior dificuldade em obter respostas.

Uma outra limitação surgiu com a aplicação do segundo questionário ao constatar que muitos dos inquiridos não tinham conhecimento da terminologia DID, tendo verificado que este devia ter incluído uma definição elucidativa antes da parte relativa às questões.

Linhas futuras de investigação

A realização deste trabalho levou-me a refletir bastante sobre o percurso dos alunos com NEE, e ao chegar ao fim desta investigação, há novas questões que se colocam, nomeadamente, relativamente ao percurso dos alunos depois de terminarem a escolaridade obrigatória.

Nesta linha de pensamento, futuramente, poderá ser interessante saber qual o caminho seguido por estes jovens depois do fim da escolaridade obrigatória, e que respostas é que a sociedade, o estado ou o mundo empresarial apresentam no que diz respeito ao

mercado de trabalho. A sua integração laboral e inclusão social é uma realidade, ou depois de saírem da escola não encontram as oportunidades que esperavam pelo facto de terem dificuldades intelectuais ou físicas?

Bibliografia

Aleixo, C. A. (2005). *A Vez e a Voz da Escrita*. Direcção-geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Lisboa: Ministério da Educação.

Allan, S. & Tomlinson, C. (2002). *Liderar Projetos de Diferenciação Pedagógica*. Porto: Edições ASA.

Alonso, M., & Bermejo, B. (2001). *Atraso Mental: Adaptação Social e Problemas de Comportamento*. Lisboa: McGraw- Hill.

APA. (2002). *Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais DSM-IV-TR* (Almeida, J. N. trad.), 4ª ed., Texto Revisto. Climepsi Editores. Lisboa.

Barbosa, J. N. (2007). *Problemas Mentais: Identificação e Intervenção Educativa*. Vila Nova de Gaia: Instituto Piaget,

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

Belo, C., Caridade, H., Cabral, L. & Sousa, R. (2008). Deficiência intelectual: Terminologia e Conceptualização. Disponível em http://pt.calameo.com/read/000015754_aaef30a231be

Boal, M.^a, E., Hespanha, M.^a C. & Neves, M. B. (1996). *Educação para todos Para uma Pedagogia Diferenciada*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

Cadima, A., Gregório, C., Pires T., Ortega, C. & Horta, N. (1997). *Diferenciação Pedagógica no Ensino Básico: Alguns Itinerários*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Canário, R. (2006). *A escola – da igualdade à Hospitalidade*. Lisboa: FEEL.

Capucha, L. (2008). Prefácio. In L. Capucha, F. Pereira, A. Crespo, C. Correia, F. Cavaca, F. Croca & M. Micaelo (Orgs.), Educação Especial. *Manual de Apoio à Prática*. Lisboa: Ministério da Educação. DGIDC.

Capucha, L., Pereira, F., Crespo, A., Correia, C., Cavaca, F., Croca, F., & Micaelo, M. (2008). Educação Especial. *Manual de Apoio à Prática*. Lisboa: Ministério da Educação. DGIDC.

Carrilho, I. M. (2009). Qualidade de vida da pessoa com deficiência: perspetivas atuais e futuras. Dissertação de mestrado não publicada. Faculdade de Motricidade Humana. Universidade Técnica de Lisboa. Cruz-Quebrada, Lisboa, Portugal

Cobb, H., & Mittler, P. (2005). *Diferenças Significativas entre Deficiência e Doença Mental: uma tomada de posição*. Lisboa: Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social. Secretaria Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.

Correia, L. M. (1999). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora, Coleção Ed. Especial.

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

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

Correia, L. M. (2005). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais. Um Guia para Educadores e Professores*. Coleção Necessidades Educativas Especiais. Porto: Porto Editora.

Correia, L. M. (2008). *A Escola Contemporânea e a Inclusão de alunos com NEE. Considerações para uma educação com sucesso*. Coleção Impacto Educacional. Secretaria Regional de Educação e Cultura. Porto: Porto Editora.

- Correia, L. M. (2008). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais - Um Guia para Educadores e Professores*, 2ª Edição - Revista e ampliada. Porto: Porto Editora.
- Correia, L.M. (2009). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. & Martins. A. P. L. (2000). *Uma escola para todos: Atitudes dos professores perante a inclusão*. *Inclusão*, 1.
- Costa, N. (1993). *Quero Educar Meu Filho com Síndrome de Down*. In C. Werneck (Org.), *Muito Prazer, Eu Existo: um livro sobre as pessoas com Síndrome de Down*. Rio de Janeiro: WVA.
- Costa, A.M. e outros (1996). *Currículos Funcionais*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Costa, A. (2010). *Guia Facilitador: Guia Prático para Capacitar a Comunidade ao Acolhimento das Pessoas com Deficiência Mental*. Consultado a 9 de janeiro de 2012, de http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_81.pdf
- Cunha, C. (2010). *O Currículo e as Necessidades Educativas Especiais – Práticas de Adequação Curricular no terceiro ciclo*. Dissertação de Mestrado apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Felgueiras, I. (1994). As crianças com necessidades educativas especiais: como as educar? *Inovação*, 7, 1, 23-35.
- Ferreira, M., & Simeonsson, R. (2010). *Projecto de Avaliação Externa da Implementação do Decreto-Lei n.º 3/08*. Sumário Executivo. Lisboa: Ministério da Educação. DGIDC.
- Fortin, M. F. (2009). *Fundamentos e etapas do processo de investigação*. Loures: Lusodidacta
- Garcia, S. (2000). *Deficiencia Mental. Aspectos psicoevolutivos y educativos*. Ediciones Aljibe.

Gomes, M. (2001). *A Escola e a Diferenciação Pedagógica: Dois estudos de Caso no 1º ciclo*. Dissertação de Mestrado não publicada.

Graves-Resendes, L. & Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.

Leitão, A. & Ferreira, C. (2008). O contributo da psicomotricidade nas dificuldades intelectuais e desenvolvimentais. *Revista Diversidades*, Ano 6.

Leitão, F. R. (2010). *Valores Educativos, Cooperação e Inclusão*. Salamanca: Luso-Espanhola de Ediciones.

Lima-Rodrigues, L. (2007). *Modelos, Processos e Perturbações do Desenvolvimento Cognitivo*. Vila Nova de Gaia: Instituto Piaget.

Lopes, J. (2007). Perspetiva crítica da educação especial em Portugal. *Pode a Educação Especial deixar de ser especial?* (pp.21 - 94). Braga: Psiquilíbrios Edições.

Louro, A., Jorge M. & Santos, S. (2007). *Estudo sobre a atitude dos profissionais face à Sexualidade/afectividade na pessoa com DID*. *Revista de Educação Especial e Reabilitação*.

Lukasson, R et. al.(1992). *Mental retardation: definition, classification and systems of supports*. 9ª ed. Washington.

Mantoam, M.T.E. (2007). *Todas as crianças são bem-vindas à escola*. Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

Meirieu, P. (2005). *O cotidiano da escola e da sala de aula*. Porto Alegre: Artmed.

Morato, P. & Santos, S. (2007). *Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais. A Mudança de Paradigma na Conceção da Deficiência Mental*. *Revista de Educação Especial e Reabilitação*, (14), pp. 51-55.”

Morgan, G. (1993). *Strengths and limitations of the culture metaphor*. Milton Keynes: Open University Press.

Pacheco, J. A. (2008). Notas sobre diversificação/diferenciação curricular em Portugal. *In InterMeio, Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*, v.14, n°28, p.178-187, jul-dez. Campo Grande, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul.

Pereira, F. (Coord.) (2008). *Educação Especial. Manual de Apoio à Prática*. Ministério da Educação. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Editorial do Ministério da Educação: Mem Martins.

Pereira, F., Costa, N. & Mendes, A. (2004). Colaboração docente na gestão do currículo o papel do departamento curricular. *In: Costa J., Neto, M. A., Andrade, A., Costa, N. (ed.), Gestão Curricular percursos de investigação*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Pereira, F., Crespo, A., Croca, F., Breia, G., & Micaelo, M. (2011). *Educação Inclusiva e Educação Especial*. Indicadores-Chave para o Desenvolvimento das Escolas: um guia para directores. Lisboa: Ministério da Educação. DGIDC.

Perrenoud, P. (1986). *De Quoi la Réussite scolaire est-elle faite?* Education et Recherche.

Perrenoud, P. (2000). *Dez Novas Competências para Ensinar*. S. Paulo: Artmed.

PERRENOUD, P. (2001). Entre a Família e a Escola, a Criança Mensageira e Mensagem. In C. Montandon e Ph. Perrenoud. *Entre Pais e Professores, um Diálogo Impossível?*. Oeiras: Celta Editora.

Plaisance, E. (2010). *Ética e Inclusão*. Cadernos de Pesquisa, <http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n139/v40n139a02.pdf>.

Queirós, S. (2007). *Organização e avaliação de programas de intervenção educativa junto*

de crianças e jovens com Multideficiência e Surdocegas. Vila Nova de Gaia: Instituto Piaget.

Quivy, L. V. C. (2005). *Manual de investigação em Ciências Sociais.* Lisboa: Gradiva.

Quivy, R. & Campenhoudt, L.V. (1995). *Manual de Investigação em Ciências Sociais.* Lisboa: Gradiva.

Reis, F. (2010). *Como Elaborar uma Dissertação de Mestrado, Segundo Bolonha.* Lisboa: Factor.

Rodrigues, D. (1990) A Educação Especial em Portugal: percursos e perspetivas. *Ciências da Educação em Portugal.* Porto: Edições ASA.

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

Rodrigues, D., J., Ferreira, A., Lima-Rodrigues, L., Magalhães, M., Nogueira, J., Rodrigues, D., & Trindade, A., (2007) *Percursos de Educação Inclusiva em Portugal: dez estudos de caso.* Cruz Quebrada: Fórum de Estudos de Educação Inclusiva. Faculdade de Motricidade Humana.

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

Roldão, M. C. (2000). A problemática da diferenciação no contexto das políticas educativas atuais. In M. C. Roldão e R. Marques (Orgs.). *Inovação Currículo e Formação*, pp. 121-133. Porto: Porto Editora.

Roldão, M.C. (2003). *Gestão do Currículo e avaliação de Competências. As questões dos professores.* Lisboa: Editorial Presença.

- Roldão, M. Céu. (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, Jan-Abril, Vol.12, n.º 34.
- Sanches, I. R. (1996). *Necessidades Educativas Especiais, Apoios e Complementos Educativos*. Porto: Porto Editora.
- Santos, B. R. (2007). *Comunidade Escolar e Inclusão. Quando todos Ensinam e Aprendem com Todos*. Coleção Horizontes Pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget.
- Santos, S. (2010). *A DID (Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental) na Actualidade*. Educação Inclusiva
- Santos, S. & Morato, P. (2002). *Comportamento Adaptativo*. Coleção Educação Especial. Porto Editora.
- Santos, S. & Santos, S. (2007). Comportamento Adaptativo e Qualidade de Vida nas Crianças com Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental. *Revista de Educação Especial e Reabilitação*, (14), pp. 57-67.
- Serra, H. (cor.) (2008). *Estudos em necessidades educativas especiais domínio cognitivo*. Porto: Gailivro.
- Schalock, R. L., Borthwick-Duffy, S. A., Bradley, V. J., Buntinx, W. H. E., Coulter, D. L., Craig, E. M., Gomez, S. C., Lachapelle, Y., Luckasson, R. & Reeve, A. (2010). *Intellectual Disability – Definition, Classification, and Systems of Supports*. AAIDD. 11^a Edição, Washington, D. C.
- Silva, M. O. E. (2007). *Inclusão: Conceções e Práticas nos Últimos Dez Anos – Relato de uma Experiência*. Conferência proferida na Universidade Federal do Rio Grande do Norte: IIIº Ciclo de Estudos e Debates sobre Educação Inclusiva, 1 e 2 de Outubro.
- Silva, A. (2011). *Análise da articulação desenvolvida pelos professores do Ensino Regular com os de Educação Especial*. (Tese não publicada).

Soriano, V. (2006). *Planos Individuais de Transição: Apoiar a Transição da Escola para o Emprego*. European Agency for Development in Special Needs Education

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

Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade. Ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidade*. Porto: Porto Editora.

Torres-González, J.A. (2002). *Educação e Diversidade. Bases Organizativas e Didácticas*. S. Paulo: Artmed.

Veiga, F. (1995). *Transgressão e autoconceito dos jovens na escola*. Lisboa: Fim de Século.

Wang, M. (1997). *Atendendo Alunos com Necessidades Especiais: Equidade e Sucesso*. In: Ainscow, M; Porter, G. e Wang, M., *Caminhos para as Escolas Inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional

Wilburn, V.R. & Smith, D.E. (2005). Stress, self-esteem, and suicidal ideation in late adolescents. *Adolescence*, 40, 33-45.

Referências legislativas

Decreto-lei 319/91. Diário da República, 23 de Janeiro de 1991.

Decreto-lei 115A/98. Diário da República, I Série A, 4 de Maio.

Decreto-lei 6/2001. Diário da República, I Série A, nº 15, 18 de Janeiro de 2001.

Decreto-lei 3/08. Diário da República, I Série, nº 4, 7 de Janeiro de 2008.

Despacho 173/ME/91, de 23 de Out. – Aplicação do DL 319/91.

Despacho Conjunto 105/97. Diário da República, II Série, nº 149, 1-7, 1997.

Lei de Bases do Sistema Educativo, nº 46/86. Diário da República, I Série, nº 237/86, 14 de Outubro de 1986.

Portaria nº 275-A/ 2012, de 11 de setembro. Diário da República, 1.ª série — N.º 176.

UNESCO (1994). Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Apêndices

Apêndice A



Aveiro

Instituto Superior de Ciências da Informação e da Administração

Caro(a) colega

Sou aluna da Escola Superior João de Deus, Instituição de Ensino Superior com uma larga tradição no campo da Educação. Este trabalho de investigação realiza-se no âmbito do Curso de Acesso ao Mestrado em Educação Especial.

*Tem em mãos um questionário que se insere numa investigação com a seguinte temática: **o ensino diferenciado e o sucesso educativo dos alunos com necessidades educativas especiais.***

Lembro-lhe que não existem nem boas nem más respostas. Apenas a sua opinião para mim é importante.

*Para que a possa levar a bom termo, careço da sua prestimosa colaboração. Para o efeito basta que preencha com uma cruz (X) o quadrado que melhor corresponde à sua opinião. Depois de preenchido envie através do correio eletrónico, para o seguinte endereço: **icarvalhovieirahotmail.com***

Obrigada pela sua colaboração!

Irene Lemos Carvalho da Silva Vieira

Guarde uma cópia desta primeira página, pois a mesma atesta a sua participação num projeto de investigação em educação especial

1ª PARTE – Dados pessoais e profissionais

Assinale com um X no quadrado correspondente:

- Sexo: Feminino Masculino

- Idade:

Dos 21 aos 31anos	<input type="checkbox"/>
Dos 32 aos 41anos	<input type="checkbox"/>
Dos 42 aos 52 anos	<input type="checkbox"/>
Mais de 52 anos	<input type="checkbox"/>

- Nível de ensino:

Educador de Infância	<input type="checkbox"/>
1.º ciclo	<input type="checkbox"/>
2.º ciclo	<input type="checkbox"/>
3.º ciclo e secundário	<input type="checkbox"/>

- Habilitações:

Bacharelato	<input type="checkbox"/>
Licenciatura	<input type="checkbox"/>
Especialização	<input type="checkbox"/>
Pós graduação	<input type="checkbox"/>
Mestrado	<input type="checkbox"/>
Doutoramento	<input type="checkbox"/>

- Recebeu alguma formação específica na área das Necessidades Educativas Especiais?

Sim Não

IIª PARTE – Dados em estudo

Assinale com um X no quadrado correspondente:

N.º	Questão	Concordo Totalmente	Concordo	Nem concordo nem discordo	Discordo	Discordo totalmente
1.	É possível ensinar alunos com currículo normal e com currículo diferenciado na mesma sala de aula.					
2.	A presença de alunos com necessidades educativas especiais na sala de aula dificulta a tarefa do professor.					
3.	A presença dos alunos com necessidades educativas especiais nas turmas do ensino regular é benéfica para a sua aprendizagem.					
4.	A inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais nas turmas do ensino regular não prejudica a aprendizagem dos colegas.					
5.	A aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais deve beneficiar sempre do acompanhamento de um professor da educação especial dentro da sala de aula.					
6.	Sentindo-se “protegidos”, os alunos com necessidades educativas especiais adquirem mais autonomia e autoestima.					
7.	Os professores conseguem sempre pôr em prática uma pedagogia diferenciada na sala de aula, independentemente da turma e do número de alunos por turma.					
8.	O ensino individualizado promove a indisciplina dos restantes elementos da turma.					

9.	Medidas como apoio pedagógico, adaptações curriculares, adequações no processo de avaliação e ensino personalizado promovem o sucesso educativo dos alunos.					
10.	Estas medidas impedem a sua retenção.					
11.	Sem o ensino diferenciado os alunos com necessidades educativas especiais não conseguiriam aprender.					
12.	As atividades lúdicas fomentam a aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais.					
13.	A pedagogia diferenciada pressupõe uma avaliação contínua das necessidades dos alunos.					
14.	O sucesso da aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais é favorecido quando agrupados de acordo com as suas necessidades e com as dificuldades diagnosticadas.					
15.	O trabalho cooperativo (em pares ou grupo) é uma medida eficaz para que os alunos com necessidades educativas especiais reforcem as suas aprendizagens.					
16.	Os alunos com necessidades educativas especiais acabam por se sentir envergonhados por não atingirem o mesmo patamar de aprendizagem dos outros alunos sem dificuldades.					
17.	Os alunos com necessidades educativas especiais têm que ser mais motivados pelo professor do que os outros, para que não se sintam desanimados em relação à sua aprendizagem e à escola.					
18.	Além das metodologias do professor, a estabilidade emocional e o apoio familiar favorecem o sucesso educativo dos alunos com necessidades educativas especiais.					
19.	Os alunos teriam mais sucesso se o ensino fosse menos burocrático e os professores tivessem disponibilidade para planificar mais atividades diferenciadas.					
20.	O processo de ensino-aprendizagem dos alunos beneficiaria se a formação inicial de professores abordasse mais profundamente a área da educação especial.					

Agradeço o tempo disponibilizado.

Apêndice B



Aveiro

Instituto Superior de Ciências da Informação e da Administração

Caro(a) colega

Sou aluna da Escola Superior João de Deus, Instituição de Ensino Superior com uma larga tradição no campo da Educação. Este trabalho de investigação realiza-se no âmbito do Curso de Acesso ao Mestrado em Educação Especial.

*Tem em mãos um questionário que se insere numa investigação com a seguinte temática: **o ensino diferenciado e o sucesso educativo dos alunos com necessidades educativas especiais.***

Lembro-lhe que não existem nem boas nem más respostas. Apenas a sua opinião para mim é importante.

*Para que a possa levar a bom termo, careço da sua prestimosa colaboração. Para o efeito basta que preencha com uma cruz (X) o quadrado que melhor corresponde à sua opinião. Depois de preenchido envie através do correio eletrónico, para o seguinte endereço: **icarvalhovieirahotmail.com***

Obrigada pela sua colaboração!

Irene Lemos Carvalho da Silva Vieira

Guarde uma cópia desta primeira página, pois a mesma atesta a sua participação num projeto de investigação em educação especial

1ª PARTE – Dados pessoais e profissionais

Assinale com um X no quadrado correspondente:

- Sexo: Feminino Masculino

- Idade:

Dos 21 aos 31anos	<input type="checkbox"/>
Dos 32 aos 41anos	<input type="checkbox"/>
Dos 42 aos 52 anos	<input type="checkbox"/>
Mais de 52 anos	<input type="checkbox"/>

- Nível de ensino:

Educador de Infância	<input type="checkbox"/>
1.º ciclo	<input type="checkbox"/>
2.º ciclo	<input type="checkbox"/>
3.º ciclo e secundário	<input type="checkbox"/>

- Habilitações:

Bacharelato	<input type="checkbox"/>
Licenciatura	<input type="checkbox"/>
Especialização	<input type="checkbox"/>
Pós graduação	<input type="checkbox"/>
Mestrado	<input type="checkbox"/>
Doutoramento	<input type="checkbox"/>

- Recebeu alguma formação específica na área das Necessidades Educativas Especiais?

Sim Não

IIª PARTE – Dados em estudo

Assinale com um X no quadrado correspondente:

N.º	Questão	Concordo Totalmente	Concordo	Nem concordo nem discordo	Discordo	Discordo totalmente
1.	O CEI (Currículo Específico Individual) é a medida adequada para os alunos com DID (Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental).					
2.	Todos os alunos com DID precisam de um CEI para que possam aprender de acordo com as suas capacidades.					
3.	Apesar de terem um CEI os alunos com DID nem sempre atingem os objetivos propostos.					
4.	Os conhecimentos que os alunos adquirem com um CEI preparam-nos para o seu quotidiano e para a sua vida futura.					
5.	O CEI dos alunos com DID deve estar próximo do currículo regular para promover a sua integração.					
6.	O CEI acentua a diferença do aluno em relação a outro que frequenta o ER.					
7.	A adaptação do currículo às características de cada aluno maximiza as oportunidades do sucesso escolar dos alunos com DID.					
8.	A diferenciação curricular não pressupõe simplificar o currículo comum para o aluno que tem um CEI.					

9.	O CEI do aluno com DID não deve ser elaborado tendo em conta a cultura e experiência pessoal do aluno.					
10.	O CEI é uma medida educativa que preconiza, obrigatoriamente, diferenciação curricular.					
11.	O currículo comum deve ser sempre a referência para a elaboração de um CEI.					
12.	Um CEI elaborado sem referência ao currículo comum, leva à segregação curricular e, por conseguinte, não favorece a inclusão.					
13.	Os alunos com DID, usufruindo de um CEI, adquirem hábitos que promovem a sua autonomia pessoal e social.					
14.	Os alunos com DID não manifestam grandes dificuldades de adaptação ao ambiente social.					
15.	Os alunos com um CEI tornam-se mais confiantes por trabalharem numa sala de apoio à parte a maior parte do tempo, e não no contexto de turma.					
16.	Os alunos com CEI aprenderiam mais se estivessem mais tempo dentro da sala de aula com os colegas.					
17.	Os alunos com DID podem ser ensinados em pequenos grupos pelo professor de educação especial porque as suas dificuldades são idênticas.					
18.	Os alunos com CEI deviam frequentar mais áreas do plano curricular comum.					
19.	O CEI é elaborado numa perspetiva demasiado funcional.					
20.	O PIT é determinante para a vida profissional do aluno.					

Agradeço o tempo disponibilizado.