

Rute Cristina dos Santos Almeida Ferreira Moreira

**A INCLUSÃO DE ALUNOS DE PERCURSO CURRICULAR
ALTERNATIVO NA ESCOLA – UM ESTUDO
EXPLORATÓRIO**

**Universidade Portucalense Infante D. Henrique
PORTO 2009**

Rute Cristina dos Santos Almeida Ferreira Moreira

**A INCLUSÃO DE ALUNOS DE PERCURSO CURRICULAR
ALTERNATIVO NA ESCOLA – UM ESTUDO
EXPLORATÓRIO**

**Dissertação apresentada à Universidade Portucalense Infante D. Henrique para
obtenção do Grau de Mestre em Administração e Planificação da Educação**

Orientador: Professor Doutor António Vieira

**Universidade Portucalense
PORTO 2009**

Resumo

Numa altura que em Portugal se defende a inclusão de crianças e jovens com NEE é importante que o professor do Ensino Básico, confrontado com as realidades educacionais utilize princípios metodológicos diversificados, isto é, que pratique a Diferenciação Pedagógica. Assim, na Escola Inclusiva é exigido aos docentes um papel mais dinamizador perante um vasto leque de competências e saberes. Não nos podemos descurar que, a Escola Inclusiva surgiu numa perspectiva de educação para Todos.

Como tal, aplicam-se respostas adequadas a cada criança/jovem, relativamente ao seu nível de desempenho e aprendizagem, desenhando os programas que satisfaçam as necessidades educativas no seu próprio meio, não só superando as suas dificuldades, como também descobrindo talentos e desenvolvendo potencialidades. Desta forma a intervenção tem de ser construída a partir do conhecimento dos interesses e dos saberes, das dificuldades dos alunos e das causas que as originam e, ainda, das suas expectativas. Deste modo estabelecida propõe-se contribuir para que o professor, que continua a ser o principal dinamizador das estratégias e actividades dentro da sala de aula, consiga gerir as matérias curriculares a adquirir, os saberes já realizados, as expectativas dos alunos e os tempos a disponibilizar para tudo isto.

Em suma, preconiza-se uma escola, na qual todos os alunos de uma mesma comunidade, sempre que possível, aprendam juntos, independentemente das diferenças e dificuldades individuais.

Palavras-chave:

Escola, Educação, Educação Especial, Inclusão, Percurso Curricular Alternativo

Abstract

Fighting for the inclusion of handicapped children and young people, who need special treatment at school, is one of the aims of today's Portuguese policy. To achieve it, the basic compulsory education teacher needs to use different methodologies by practising the adequate education. Thus, in an Including School System, teachers must be dynamic and be prepared to deal with all kinds of students, since teaching should be opened to everybody. As a result, there should be an adequacy to every child / teen concerning not only his / her performance but also his / her learning rhythm. The teacher should adequate the programme to this kind of children and encourage them to learn by finding out their difficulties and talents and valuing the progress they make.

As a conclusion, school should be for everybody and give equal opportunities to all kind of students, no matter if they're different and the difficulties they have.

Key words

School, Education, Special Needs, Inclusion, Alternative Curriculum Route

Résumé

Au moment où l'on défend au Portugal l'inclusion d'enfants, et jeunes avec NEE, il est important que l'enseignant de l'École Élémentaire et du Collège vis-à-vis de réalités éducationnelles, utilise des procédés méthodologiques diversifiés, c'est-à-dire, qu'il pratique la différenciation pédagogique. Ainsi, à l'École Inclusive, on exige aux enseignants un rôle plus dynamique devant un large éventail de compétences et savoirs. On ne doit pas oublier que l'École Inclusive est née dans la perspective d'une éducation pour tous.

C'est ainsi qu'on applique des réponses adéquates à chaque enfant / jeune, en ce qui concerne son niveau de performance et apprentissage, en concevant des programmes qui satisfassent les besoins éducatifs dans son milieu naturel, soit en dépassant leurs difficultés soit en découvrant des talents et développer des potentialités. De sorte que l'intervention doit être construite à partir de la connaissance des intérêts et des connaissances, des difficultés des élèves et des causes qui les originent et, encore de leurs attentes. Cette intervention se propose, donc, de contribuer à que le professeur, le principal dynamisateur des stratégies et activités dans la salle de classe, réussisse à gérer les matières scolaires et consolider les connaissances déjà acquises, les attentes des élèves et le temps à disponibiliser pour tout ça.

Bref, on envisage une école où tous les élèves d'une même communauté, si c'est possible, apprennent ensemble, malgré leurs différences et difficultés individuelles.

Mots-clés:

École, Éducation, Éducation Spéciale, Inclusion, Parcours Scolaire Alternatif

Agradecimentos

À Universidade Portucalense, pela possibilidade que me concedeu, de frequentar o Mestrado em Administração e Planificação da Educação.

A todos os “meus” Professores da Universidade Portucalense Infante D. Henrique, pelos conhecimentos transmitidos.

Ao Professor Doutor António Vieira, pelo tempo e ajuda concedida, pela sabedoria, rigor e críticas construtivas, proporcionadas e, pela sensibilidade e empatia demonstradas.

Ao Presidente do Conselho Executivo do Agrupamento Vertical de Escolas Ramalho Ortigão pela sua colaboração e pelo precioso contributo prestados.

Aos meus colegas da Escola E. B. 2, 3 Ramalho Ortigão, pela colaboração prestada.

Às(aos) minhas(meus) colegas de curso, pela sua amizade.

Aos meus pais, por acreditarem em mim e me concederem a oportunidade de realizar este sonho.

Criança “Deficiente”

Quem és tu?

Um anjo, um pássaro, um ser do além?

Vejo os teus olhos no infinito,

vejo no silêncio do teu corpo

uma luz de um outro sol.

Nós, os “normais”,

o que sabemos nós de ti?

Nós temos a razão,

o pensamento, os preconceitos,

os conceitos, a “sabedoria”.

E ... entretanto, somos “robots” ...

E tu, quem és tu?

Ah, criança,

meu ser do outro lado do mundo,

talvez tu tenhas uma sabedoria

à qual nós não podemos chegar.

Não por tua causa,

Mas porque nós ainda não crescemos ...

Talvez tu não nos possas cantar

toda a música da tua alma

porque o nosso ouvido e o nosso coração

ainda não estão preparados.

Olho-te e vejo-te através do meu ser imperfeito ...

E quando posso ir mais ao fundo,

mesmo ao fundo ...

Chego quase a compreender

que o teu ser é como uma flor

perdida neste mundo dos

“deficientes normais” ...

Julio Roberto

Siglas

ACD – Área Curricular Disciplinar

ACI – Adaptações Curriculares Individualizadas

ACND – Área Curricular Não Disciplinar

AVERO – Agrupamento Vertical de Escolas Ramalho Ortigão

CEF – Curso de Educação e Formação

DL - Decreto-Lei

DREN – Direcção Regional de Educação do Norte

EB – Ensino Básico

JI – Jardim de Infância

LSBE – Lei de Bases do Sistema Educativo

ME - Ministério da Educação

MEC - Ministério de Educação e Ciência

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

OMS – Organização Mundial de Saúde

PE - Programa Educativo

PEI – Programa Educativo Individual

PCA – Percurso Curricular Alternativo

PCE – Projecto Curricular de Escola

PCT – Projecto Curricular de Turma

TIC - Tecnologias de Informação e Comunicação

TEIP – Território Educativo de Intervenção Prioritária

Abreviaturas

art.º - artigo

cap. - capítulo

cit. por - citado por

coord. - coordenação

ed. – edição

ex. - exemplo

fig. – figura

p. - página (s)

s/d – sem data

s/p – sem página

vol. – volume

Índice

ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES	14
ÍNDICE DE QUADROS	15
ÍNDICE DE TABELAS	16
INTRODUÇÃO.....	17
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	21
CAPÍTULO I – CONSTRUÇÃO SOCIAL DA DEFICIÊNCIA.....	22
1 CONSTRUÇÃO SOCIAL DA DEFICIÊNCIA.....	22
1.1 Breve perspectiva da educação.....	22
1.2 Definição de Escola e de Educação.....	22
2 DEFINIÇÃO DE DEFICIÊNCIA E DE DEFICIÊNCIA MENTAL.....	24
2.1 Deficiência Mental e suas correntes	25
2.2 Deficiência Mental: causas e diagnóstico.....	26
2.2.1 Causas	27
2.2.2 Diagnóstico.....	30
2.3 Graus da deficiência mental e características de cada grupo.....	30
2.3.1 Deficiência limite ou borderline	31
2.3.2 Deficiência mental ligeira	31
2.3.3 Deficiência mental moderada ou média	32
2.3.4 Deficiência mental severa ou grave	32

2.3.5	<i>Deficiência mental profunda</i>	32
CAPÍTULO II – A INCLUSÃO.....		33
3	A INCLUSÃO	33
3.1	A inclusão de alunos com NEE	33
3.2	A Escola e a Inclusão	36
3.2.1	<i>A perspectiva inclusiva</i>	36
3.2.2	<i>Intervenção</i>	37
3.2.3	<i>A importância do envolvimento parental</i>	38
CAPÍTULO III – CURRÍCULO		39
4	BREVE EVOLUÇÃO DO CURRÍCULO EM PORTUGAL.....	39
4.1	Definição de Currículo	39
4.2	A orientação curricular nas vésperas de Abril de 1974	40
4.3	Influências da Revolução de 74 na educação escolar e no currículo.....	41
4.4	A educação escolar e o currículo na década de 80 – Período de normalização 42	
4.5	A multiculturalidade na década de 90	43
4.6	Educação e Currículo no séc. XXI	43
5	TIPOS DE CURRÍCULO.....	44
5.1	Currículo Regular e Currículo Especial.....	44
6	ADAPTAÇÕES CURRICULARES	47
6.1	Adaptações Curriculares para alunos com NEE.....	47
6.2	O conceito de Adaptações Curriculares	47
6.3	Adaptações curriculares individualizadas	50
7	DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA.....	53

8	PERCURSOS CURRICULARES ALTERNATIVOS	55
	PARTE II – FUNDAMENTAÇÃO EMPÍRICA	59
	CAPÍTULO IV – ESTUDO EXPLORATÓRIO	60
9	ESTUDO EXPLORATÓRIO.....	60
9.1	Tipo de investigação.....	60
9.2	Instrumentos de pesquisa a serem utilizados.....	60
10	CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA	62
10.1	Caracterização do Agrupamento Vertical de Escolas Ramalho Ortigão.....	63
10.2	Breve perspectiva histórica da Freguesia de Campanhã – Porto.....	66
10.2.1	<i>As origens</i>	66
10.2.2	<i>População e residência</i>	67
	CAPÍTULO VI – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS	70
11	APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	70
11.1	Apresentação e análise dos resultados.....	70
11.2	Caracterização da amostra.....	70
11.2.1	<i>Professores</i>	70
11.2.2	<i>Alunos</i>	71
11.3	Plano de Estudo	72
11.3.1	<i>Áreas Curriculares Disciplinares</i>	72
11.4	Origem das dificuldades	74
11.4.1	<i>Perspectiva dos professores</i>	74

11.4.2	<i>Perspectiva dos alunos</i>	75
11.5	Causas do insucesso escolar	76
11.5.1	<i>Perspectiva dos professores</i>	76
11.6	Adequação das disciplinas às perspectivas de futuro dos alunos	77
11.6.1	<i>Perspectiva dos alunos</i>	77
11.7	Adaptações Curriculares.....	77
11.8	Métodos de ensino	80
11.9	Integração vs Inclusão	80
12	INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS E VERIFICAÇÃO DAS HIPÓTESES	82
	CONCLUSÃO.....	88
	BIBLIOGRAFIA	92
	ANEXOS	98

ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1 - Vista de satélite.....	64
Ilustração 2 - Fotografia da Escola E.B.2/3 Ramalho Ortigão	66

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Classificação de causas da Deficiência Mental	28
Quadro 2– Níveis de Deficiência Mental	31
Quadro 3- Níveis de concretização das adaptações curriculares	48
Quadro 4– Organização curricular na escolaridade básica.....	50
Quadro 5– Flexibilizações curriculares	58
Quadro 6 - Vantagens e desvantagens de instrumentos da pesquisa exploratória.....	61
Quadro 7 – Áreas Curriculares Disciplinares	72
Quadro 8 – Factores que influenciam as dificuldades dos alunos.....	74
Quadro 9 – Factores que influenciam as dificuldades reveladas pelos alunos.....	75
Quadro 10 – Aspectos a considerar na elaboração de Adaptações Curriculares.....	78
Quadro 11 – Tipo de adaptações curriculares	79

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Sexo de alunos de PCA e Turma padrão	71
Tabela 2 – Realização de adaptações curriculares.....	77
Tabela 3 – Grau de dificuldade na realização de adaptações curriculares	78
Tabela 4 - Acesso ao Programa Educativo do ano lectivo anterior.....	78
Tabela 5 – Gosta de vir à Escola	81

INTRODUÇÃO

Actualmente, a Escola Inclusiva exige aos docentes um papel mais dinamizador, face ao vasto leque de competências. No entanto, não nos esqueçamos que, a Escola Inclusiva surgiu numa perspectiva de escola para Todos, onde se defende a igualdade de direitos e de oportunidades. Como tal, é nosso dever, enquanto docentes desenhar programas que satisfaçam as necessidades educativas de cada criança/jovem, bem como descobrir possíveis talentos, de modo a desenvolver potencialidades.

É com base nestas atitudes e comportamentos que pretendemos dignificar os alunos com NEE, porque para além de serem crianças (ou não) são indivíduos e são capazes, tendo direitos e deveres como qualquer outro cidadão, de concretizar os seus sonhos, as suas metas, tanto ao nível pessoal como profissional. Assim, segundo Pacheco (2001, p.255),

“A escola para todos é um compromisso social obrigatoriamente presente nas políticas educativas de hoje. As adaptações do programa, os ritmos de aprendizagem dos alunos, as políticas locais só têm sentido quando são definidas a partir de um *core curriculum* ou de um projecto curricular comum que serve de referência aos projectos curriculares de escola.

A escola para todos pode ser repensada numa perspectiva de adaptações curriculares desde que assegure o currículo individualizado, isto é, a construção de projectos curriculares amplos e abrangentes das necessidades educativas dos alunos a partir de um projecto mínimo e obrigatório.”

Deste modo, é nossa intenção colaborar na mudança de atitudes de alguns docentes face à inclusão de alunos com NEE, na classe regular, e para tal privilegiar a reflexão e implementação dos normativos legais em vigor com o intuito de melhorar o processo de ensino-aprendizagem, ou seja, solicitar, para eles, um ensino digno e abrangente tal como se encontra consignado na Lei de Bases do Sistema Educativo Português (LBSE), nos âmbitos e princípios (1999, p.24),

“(…) (1) o direito à educação e à cultura;

(2) a democratização do ensino traduzida numa justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares;

(3) a liberdade de aprender e ensinar;

(4) o impedimento para o Estado de programar a educação e a cultura segundo quaisquer directrizes filosóficas, estéticas, políticas, ideológicas ou religiosas; (…)”.

É este um dos objectivos da nossa Investigação.

Assim, o objectivo deste estudo será o de abordar a problemática que se gera, no ensino em geral, mas mais concretamente no ensino regular ao nível de turmas de Percursos Curriculares Alternativos (PCA), em torno de jovens portadores de deficiência, nomeadamente deficiência mental ligeira com dificuldades de integração. Desta forma, o mesmo será remetido para a inclusão e adaptações curriculares, tal como destas deverem ser acompanhadas de uma Pedagogia Diferenciada. Assim sendo, a nossa pergunta de partida será “Após a introdução de adaptações curriculares, em duas turmas de Percursos Curriculares Alternativos, os professores do ensino regular adoptam métodos e/ou meios didácticos diversificados imprescindíveis à inclusão dos alunos com NEE ou simplesmente ignoram a necessidade de haver respostas educativas?”.

Para isto, será suposto que vejamos ver confirmadas ou negadas as seguintes hipóteses:

- H₁ - Os alunos sentem-se integrados, revelam gosto pela escola e sentem-se preparados para a vida activa.
- H₂ – O sucesso da inclusão dos alunos de Percursos Curriculares Alternativos está relacionado com factores exteriores à Escola.
- H₃ - Os professores revelam dificuldades na diferenciação pedagógica por não terem informação suficiente quanto às características dos alunos inseridos em turmas de Percursos Curriculares Alternativos.
- H₄ – Os professores consideram que a Escola está a dar uma resposta adequada a nível académico e social destes alunos.
- H₅ - Os professores consideram que estes alunos não necessitam de adaptações curriculares nas disciplinas teóricas.

Através das hipóteses apresentadas tentaremos constatar se os alunos continuam a vivenciar o processo de inclusão ou se simplesmente este processo não se encontra em desenvolvimento. No encadeamento desta perspectiva também pretendemos indicar e descrever a função da escola e a importância da mesma, respectivamente, na vida dos alunos em estudo. Todavia, os docentes terão um papel fulcral no processo de inclusão dos alunos. No entanto e face às dificuldades reveladas pelos mesmos, será de primordial importância identificar as adaptações curriculares individualizadas implementadas no currículo (se existentes), bem como se as mesmas são colocadas em prática.

A inclusão de alunos com NEE, nomeadamente com deficiência mental ligeira, na comunidade escolar está associada a uma das áreas da Educação Especial e que se encontra ao alcance dos docentes do Ensino Regular. Por isso, importa-nos perceber se os docentes, independentemente da sua área de formação, estão aptos e se sentem disponíveis para pôr em prática uma das medidas do Regime Educativo inscrita na legislação pois “(...) a educação dos alunos com necessidades educativas especiais deve processar-se no meio menos restritivo possível, pelo que cada uma das medidas só deve ser adoptada quando se revele indispensável para atingir os objectivos educacionais definidos.” (DL n.º 319/91, de 23 de Agosto, p. 4390). Todavia, importa realçar que esta atitude já é incumbida especialmente ao Estado, na Lei n.º 5/73, de 25 de Julho, no Capítulo I, Base II, alínea b, p. 1315), ao ler-se “Tornar efectiva a obrigatoriedade de uma educação básica generalizada como pressuposto indispensável da observância do princípio fundamental da igualdade de oportunidades para todos; (...)”, bem como atribuída aos professores do Ensino Básico a obrigação de “Proporcionar às crianças deficientes e inadaptadas, bem como às precoces, condições adequadas ao seu desenvolvimento educativo.” (Idem, Secção 3ª, Subsecção 1ª, Base VI, n.º 1, alínea e), p. 1317). Todavia, segundo o DL n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, p. 154 a educação inclusiva tem como base

“(...) um sistema de educação flexível, pautado por uma política global integrada, que permita responder à diversidade de características e necessidades de todos os alunos que implicam a inclusão das crianças e jovens com necessidades educativas especiais no quadro de uma política de qualidade orientada para o sucesso educativo de todos os alunos.”

Para facilitar a obtenção de respostas aos objectivos já descritos será realizado um estudo exploratório para o qual efectuar-se-á um levantamento bibliográfico, inquéritos por questionário aos docentes do 2º Ciclo do Ensino Básico de uma Escola do Porto e aos alunos, de duas turmas de Percursos Curriculares Alternativos e uma turma “padrão”.

Por conseguinte, o trabalho encontrar-se-á dividido em duas partes.

Na primeira parte será apresentada a fundamentação teórica, que estará dividida em três capítulos.

O capítulo I tem como finalidade abordar a Construção Social da Deficiência, tendo em conta uma breve perspectiva da educação, onde se inclui: definição de Escola e de Educação, deficiência, deficiência mental. Para além disto, ter-se-á em atenção as

causas, medidas de prevenção e características dos graus que estão subjacentes à deficiência mental.

No capítulo II será abordada a inclusão de alunos com NEE, baseando em princípios e perspectivas de vários autores, bem como a intervenção do profissional e a importância do envolvimento parental.

No capítulo III aborda-se o currículo, onde constam algumas definições de currículo, havendo uma breve abordagem à evolução do currículo em Portugal e aos tipos de currículo. Seguidamente será desenvolvido, ainda que sucintamente, as Adaptações Curriculares para alunos com NEE, tal como as adaptações curriculares individualizadas elaboradas para cada aluno, consoante as dificuldades reveladas, bem como a diferenciação pedagógica que subjaz a esta aplicação. Também dar-se-á destaque às turmas de Percursos Curriculares Alternativos referindo características de alunos que integram a formação destas turmas, visto que será o enfoque do nosso estudo.

No que concerne à segunda parte, fundamentação empírica será baseado num estudo exploratório, onde se apresentará muito sucintamente alguns aspectos relacionados com a Educação de Percorso Curricular Alternativo numa Escola Pública do Porto. Para a exploração faremos recurso a inquéritos por questionário apresentados aos alunos de PCA e turma padrão do Ensino Regular e aos professores do segundo ciclo do Ensino Básico de uma Escola E.B.2,3 do Porto, para além das vivências com que nos deparamos na nossa prática docente, principalmente, no ano lectivo 2007/08.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO I – CONSTRUÇÃO SOCIAL DA DEFICIÊNCIA

1 CONSTRUÇÃO SOCIAL DA DEFICIÊNCIA

1.1 Breve perspectiva da educação

Desde cedo que faz parte do Homem e da sua própria vontade perscrutar o destino dos povos com o intuito de o moldar.

Com o passar dos anos, e com uma evolução constante, tanto a humanidade como dos estudos científicos surgiram teorias evolutivas relativamente à gestão.

Segundo Roberto Carneiro (2001, p.92), “(...) a gestão como arte e como exercício intelectual “invadiu” a micro-economia contemporânea e “explodiu” como matéria de ensino e de investigação em âmbito universitário.”.

Todavia, não nos podemos esquecer que, os sistemas educativos podem ser estudados numa perspectiva temporal para compreender as suas lógicas intrínsecas de evolução dinâmica.

Apesar de tudo isto, a educação, enquanto subsistema social que sustenta um país, também obedece a rituais de desenvolvimento que englobam as diferentes realidades, tais como: costumes, atitudes e valores.

Tal como a Natureza, a educação encontra-se em constante mudança, pelo que o factor tempo é imprescindível, apesar das medidas perspectivadas e aplicadas terem sempre um carácter provisório, isto é, aberto à mudança, à adaptação consoante o tempo e o momento em que será aplicada. Assim sendo, para Carneiro (Idem, p.93) “(...) não há lugar a conceitos estáticos em educação nem a dogmas imutáveis que se pretendam resilientes à erosão inexorável da História.”.

1.2 Definição de Escola e de Educação

Actualmente, a Escola tem a seu cargo um papel preponderante – formar indivíduos. Assim, Escola é “Um espaço feito de trocas, de encontros, de cumplicidades, de confrontos e de interpelações.” (Cosme & Trindade, 2005), pelo que “(...) deverá ser entendida como uma instituição a preservar, devido, sobretudo, à sua importância educativa.” (Ibidem). No entanto, não esqueçamos que, a educação corresponde a um processo contínuo e que segundo Montessori (s/d, p.52) “(...) a

educação deve começar na época do nascimento. É evidente que a palavra *educação* não se emprega no sentido de ensinar mas de facilitar o desenvolvimento psíquico da criança.” Contudo, o conceito educação pode ser traduzido pelos três principais sentidos, que são os seguintes: “(...) *educare* quer dizer alimentar, e *educere*: tirar para fora de, conduzir para, numa palavra, educar. Alimentar e educar.” (Mialaret, 1980, p.11).

No dizer de Carvalho (1994, p.34),

“(...) a educação, para o ser, não pode entender-se apenas como a transmissão social de saberes e regras ou como o acompanhamento (ou autopromoção) do desenvolvimento de potencialidades – de competências – naturais, enquanto elas interessam à realização de projectos individuais ou mesmo grupais. A educação é igualmente estímulo sistemático à actividade de questionamento e de reorganização antropológica do sentido complexo da evolução.”.

Ora, quando abordamos o termo educação, todo o nosso pensamento é remetido para uma instituição e como tal, toda e qualquer instituição é regida por um sistema educativo. Porém, cabe à Escola, enquanto inserida no seio de uma comunidade educativa, portadora de cultura, saberes e atitudes características criar “(...) uma mentalidade curricular (...)” (Zabalza, 2001, p. 11), isto é, uma mentalidade de responsabilização colectiva, em que cada um tem a noção da importância do seu papel na construção de um todo que é o aluno.

Reforçando o que foi dito anteriormente, e com base na Lei de Bases do Sistema Educativo Português (LBSE), podemos afirmar que:

- “O Sistema Educativo responde às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana no trabalho.” (art.º 2, ponto 4, p. 5125).
- “A educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva.” (art.º 2, ponto 5, p. 5125).

Em suma, a educação deve continuar a promover a formação do ser humano, de modo a que este se revele apto a integrar-se, primeiramente no âmbito escolar e por fim na sociedade, privilegiando a unicidade de cada um no seu todo.

2 DEFINIÇÃO DE DEFICIÊNCIA E DE DEFICIÊNCIA MENTAL

Durante muito tempo, os indivíduos portadores de limitações cognitivas foram denominadas excepcionais. Este termo surgiu com o intuito de tentar valorizá-las e protegê-las, mas os valores sociais da época contribuíram para excluir ainda mais este segmento da sociedade. Assim, com o passar dos anos, este termo sofreu alterações até ser designado por deficiente mental. Mas, as denominações não se ficam por aqui. Segundo Pacheco e Valencia (1997, p.211) “Muitas foram as denominações que, ao longo dos tempos, foram dadas à criança com baixa capacidade intelectual: demente, idiota, oligofrênico, subnormal, incapacitado, diminuído, diferente, deficiente psíquico, aluno com necessidades educativas especiais, ...”.

É com base nesta última terminologia que o nosso estudo exploratório tem como base turmas de Percursos Curriculares Alternativos, os quais são caracterizados por possuírem na sua constituição alunos portadores de deficiência mental, mais concretamente deficiência mental ligeira.

Sendo assim, “A pessoa portadora de deficiência é aquela que apresenta, em carácter permanente, perdas ou reduções da sua estrutura, ou função anatómica, fisiológica, psicológica ou mental, que geram incapacidade para certas actividades, dentro do padrão considerado normal para o ser humano.” [<http://www.ibcnet.org.pt>].

Todavia, dada a diversidade de definições para esta problemática passamos a apresentar mais duas. Assim, para Grossman (1983, cit. Por Correia, 1999, p. 54) a Deficiência Mental “Refere-se a um funcionamento intelectual geral significativamente abaixo da média que resulta em ou coexiste com problemas no comportamento adaptativo e que ocorre durante o período de desenvolvimento.”. Mas, a definição mais usada internacionalmente é a da “American Association on Mental Retardation”, dado que

“A deficiência mental refere-se a um estado de funcionamento atípico no seio da comunidade, manifestado logo na infância, em que as limitações do funcionamento intelectual (inteligência) coexistem com as limitações no comportamento adaptativo. Para qualquer pessoa com deficiência mental, a descrição deste estado de funcionamento exige o conhecimento das suas capacidades e uma compreensão da estrutura e expectativas do meio social e pessoal do indivíduo.” (Luckasson et al., 1992 cit. por Correia, 1999, p. 54-55).

Ora, quando abordamos o conceito de deficiência mental remetemo-nos para défice de inteligência e características que lhe estão associadas. Assim, segundo Pacheco e Valência (1997, p. 209) existem três teorias que permitem conhecer melhor a

inteligência, sendo: Teoria Monárquica, Teoria Oligárquica ou Bifactorial e Teoria Multifactorial.

A Teoria Monárquica refere-se a uma característica, isto é, “(...) a inteligência é uma faculdade única ou unitária não composta por outras faculdades inferiores.”.

A Teoria Oligárquica ou Bifactorial defende a existência de dois factores “(...) um Factor Geral «G» denominado Inteligência Geral, e um segundo factor específico, constituído pela capacidade concreta para cada tipo de actividade (Factores «S»).

A Teoria Multifactorial apoia a existência de factores independentes entre si mas que constituem a Inteligência. São “(...) 13 factores, dos quais os seis primeiros podem ser considerados como capacidades primárias: Compreensão Verbal, Fluência Verbal, Factor Espacial, Factor Numérico, Factor Memória e Factor Raciocínio ou Indução (...).

Estas teorias levam-nos a reduzir a capacidade mental a um número – Quociente de Inteligência (QI). Mas, não podemos descurar o facto de que duas pessoas com o mesmo QI têm realidades diferentes, como tal têm diferentes capacidades de resposta.

Para Sainz e Mayor (1989, cit. por Idem, p.210) a Inteligência pode ser definida por “Conjunto de processos cognitivos como memória, categorização, aprendizagem e solução de problemas, capacidade linguística ou de comunicação, conhecimento social (...):

Recentemente, a definição utilizada no DSM-IV é muito idêntica à definição adoptada pela American Association for Mental Retardation (A.A.M.R.). Assim, de acordo com o DSM-IV, é considerada deficiência mental, quando um indivíduo tem um,

“(...) funcionamento intelectual significativamente inferior à média, acompanhado de limitações significativas no funcionamento adaptativo em pelo menos duas das seguintes áreas de habilidades: comunicação, auto-cuidados, vida doméstica, habilidades sociais, relacionamento interpessoal, uso de recursos comunitários, auto-suficiência, habilidades académicas, trabalho, lazer, saúde e segurança.”
(http://www.psicologia.com.pt/instrumentos/dsm_cid/dsm.php)

2.1 Deficiência Mental e suas correntes

A Deficiência Mental pode ser definida por cinco correntes: Corrente Psicológica ou Psicométrica, Corrente Sociológica ou Social, Corrente Médica ou Biológica, Corrente Comportamentalista e Corrente Pedagógica.

Os principais impulsionadores da Corrente Psicológica ou Psicométrica foram Binet e Simon, para os quais deficiente mental era todo o indivíduo que apresentava um défice ou diminuição das suas capacidades intelectuais.

A Corrente Sociológica ou Social defendia que o deficiente mental apresentava dificuldades para se adaptar ao meio social em que vivia e ser autónomo na sua vida diária.

Para a Corrente Médica ou Biológica, a deficiência mental acarretava características biológicas, anatómicas e fisiológicas que se manifestariam durante o desenvolvimento humano, até aos dezoito anos.

Segundo a Corrente Comportamentalista, é o ambiente que influencia o aparecimento da deficiência mental. Como tal, o défice mental resulta da combinação de quatro factores:

- “1 – Factores biológicos passados (genéticos, pré-natais, peri-natais, pós-natais).
- 2 – Factores biológicos actuais (drogas ou fármacos, cansaço ou *stress*).
- 3 – História anterior de interacção com o meio (reforço).
- 4 – Condições ambientais presentes ou outras situações actuais.” (Idem, p.211).

A Corrente Pedagógica caracteriza o deficiente mental como o indivíduo que revela dificuldade no processo de aprendizagem e como tal tem necessidades educativas especiais. Nestes casos, cabe à escola promover apoios e adequações curriculares de modo a permitir a continuação do processo regular de ensino.

2.2 Deficiência Mental: causas e diagnóstico

A deficiência mental está associada a indivíduos que possuem limitações no seu funcionamento mental, no desenvolvimento de tarefas, nomeadamente: comunicação, cuidado pessoal e relacionamento social. As limitações incidem em aprendizagens mais demoradas que irão influenciar o desenvolvimento dessas pessoas. Por estas razões é que, as crianças com deficiência mental podem precisar de mais tempo para aprender uma diversidade de competências: aprender a falar; a caminhar; a cuidar de si, isto é, ser autónoma enquanto se veste, come, entre outros exemplos. A nível académico é natural que enfrentem dificuldades. Para isso, necessitarão de mais tempo para assimilar tarefas/aprendizagens. Assim, sendo, é uma luta constante no processo de ensino-aprendizagem para que alcancem o objectivo fulcral do Sistema Educativo Português – Sucesso Escolar.

2.2.1 *Causas*

Face à diversidade de casos de indivíduos com deficiência mental, mas com características diferentes, é necessário referir quais as possíveis causas para esta problemática. As causas mais comuns são: condições genéticas, problemas durante a gravidez, problemas ao nascer e problemas de saúde.

As condições genéticas são, por vezes, causadoras de genes anormais herdados dos pais, por erros ou acidentes produzidos na altura em que os genes se combinam uns com os outros, ou ainda por outras razões de natureza genética.

Os problemas durante a gravidez podem resultar de um desenvolvimento inapropriado do embrião ou do feto. Por exemplo, aquando da divisão celular podem surgir problemas que afectam o desenvolvimento da criança. No caso de uma mulher alcoólica ou que contraia uma infecção durante a gravidez, como por exemplo, a rubéola, a criança pode nascer com problemas de desenvolvimento mental.

Há casos em que surgem problemas durante o nascimento, como por exemplo, a criança não recebe oxigénio suficiente e como consequência pode contrair problemas de desenvolvimento mental.

Alguns problemas de saúde, como por exemplo o sarampo ou a meningite podem estar na origem de uma deficiência mental, sobretudo se não forem contemplados todos os cuidados de saúde necessários. A mal nutrição extrema ou a exposição a venenos como o mercúrio ou o chumbo podem também estar na origem de uma deficiência mental.

De forma a explicitar melhor a diversidade de consequências associadas a diferentes factores, passaremos a apresentar o seguinte quadro.

Quadro 1 – Classificação de causas da Deficiência Mental

Factores	Tipos		Consequências
Factores genéticos (deficiência determinada pelos genes ou herança genética)	<i>Genopatias</i>	Metabolopatias	Síndrome de Lowe, Hiperglicemia, Gangliosidose, Intolerância à frutose, Síndrome de Lesh-Nyhan, ...
		Endocrinopatias	Hipotiroidismo, Pseudo-hipoparatiroidismo
		Síndromes Polimalformativas	Síndrome de Prader-Willi, Anemia aplástica de Fanconi, ...
		Outras genopatias	Síndrome de Rett, Distrofia muscular progressiva, Hidrocefalia, Espinha Bífida,...
	<i>Cromossomopatias</i>	Síndromes autossómicos específicos	Trissomia G (Trissomia 21, Síndrome de Down), Trissomia E (Trissomia 18, Síndrome de Edward), Trissomia D (Trissomia 13, Síndrome Patau)
		Síndromes autossómicos não específicos	Trissomia e alterações cromossómicas pouco exploradas.
Síndromes gonossómicos		Síndrome de Turner, Síndrome de Klinefelter	
Factores extrínsecos (podem aparecer de acordo com ordem temporal)	<i>Factores Pré-Natais</i> (surgem antes do nascimento)	Enbriopatias (actuaem durante os três primeiros meses de gestação)	Infecções (rubéola, toxoplasmose, herpes, etc.)
		Fetopatias (actuaem a partir do terceiro mês de gestação)	Endocrinometabolopatias (perturbações da tiróide, diabetes, avitaminoses, ...) Intoxicações (álcool, tabaco, fármacos, drogas, chumbo, mercúrio, etc.) Radiações Perturbações psíquicas
	<i>Factores Perinatais e Neonatais</i> (durante o momento do parto ou no recém-nascido)		✓ Prematuridade ✓ Metabolopatias ✓ Síndrome de Sofrimento Cerebral devido a: <ul style="list-style-type: none"> – Placenta prévia; – Traumatismo obstétrico; – Arrefecimento; – Hemorragia intracracinana;

			<ul style="list-style-type: none"> – Anoxia; – etc. ✓ Infecções (encefalite, sepsis, meningite, ...) ✓ Incompatibilidade RH (entre mãe e o recém-nascido).
	<i>Factores Pós-Natais</i> (após o nascimento)		<ul style="list-style-type: none"> ✓ Infecções (meningite, encefalite, vacinas, ...) ✓ Endocrinometabolopatias (hipoglicemia, hipotiroidismo, ...) ✓ Convulsões (Síndrome de West, Lesão cerebral, ...) ✓ Anoxia (Cardiopatias congénitas, paragem cardíaca, asfixia, ...) ✓ Intoxicações (monóxido de carbono, chumbo, mercúrio) ✓ Traumatismos crânio-encefálicos (hemorragias cerebrais, ...) ✓ Factores ambientais

Fonte: Adaptado de Pacheco, Domingo Bautista & Valencia, Rosario Paradas (1997). “Deficiência Mental”. In Rafael Bautista (coord.) *Necessidades Educativas Especiais*. 1ª ed. Cap. IX (pp. 213-216) Lisboa: Dinalivro.

2.2.2 *Diagnóstico*

A deficiência mental pode ser diagnosticada através da observação de dois aspectos. O primeiro aspecto relaciona-se com a capacidade que o cérebro de uma pessoa tem para aprender, pensar, resolver problemas, entre outras. Esta capacidade é conhecida por funcionamento mental ou funcionamento intelectual. Neste caso, o diagnóstico do funcionamento intelectual é normalmente realizado por técnicos devidamente habilitados.

O segundo aspecto prende-se com a autonomia e a independência necessária para que o indivíduo se insira na comunidade. Esta competência denomina-se por comportamento adaptativo ou funcionamento adaptativo. O diagnóstico do funcionamento adaptativo deve ser objecto de observação e análise de todos os indivíduos que convivem com a criança.

Para além destes aspectos, é necessário obter dados sobre o que a criança faz, isto é, se o que a criança consegue fazer em comparação com as crianças da mesma idade cronológica. Todavia, há competências que são importantes para a organização do comportamento adaptativo, por exemplo:

- ✓ competências da vida diária (como vestir-se, tomar banho, comer);
- ✓ competências de comunicação (como compreender o que se diz e saber responder);
- ✓ competências sociais com os colegas, com os membros da família e com outros adultos e crianças.

Após a avaliação inicial, devem ser estudadas potencialidades e debilidades que a criança apresenta, bem como o(s) tipo(s) de apoio que a mesma possa necessitar para melhorar as suas competências.

2.3 **Graus da deficiência mental e características de cada grupo**

Face à diversidade de correntes que definem Deficiência Mental e indivíduos, que apesar de serem portadores da mesma deficiência, surgiu a necessidade de agrupar a Deficiência Mental em graus. Como tal, as técnicas psicométricas utilizam o Quociente Intelectual (QI) para classificarem o respectivo grau. Ora, o conceito de QI baseia-se no quociente obtido pela divisão da Idade Mental (IM) pela Idade Cronológica (IC) multiplicando por cem.

$$QI = \frac{IM}{IC} \times 100$$

De acordo com o QI existem cinco graus ou níveis de deficiência mental que foram propostos tanto pela Associação Americana para a Deficiência Mental e pela OMS e que passamos a apresentar.

Quadro 2– Níveis de Deficiência Mental

DEFICIÊNCIA MENTAL	QI
1 - Limite ou <i>bordeline</i>	68 – 85
2 - Ligeira	52 – 68
3 - Média ou moderada	36 – 51
4 - Severa ou grave	20 – 35
5 - Profunda	Inferior a 20

Fonte: Pacheco, Domingo Bautista & Valencia, Rosario Paradas (1997). “Deficiência Mental”. In Rafael Bautista (coord.) *Necessidades Educativas Especiais*. 1ª ed. Cap. IX (p. 212) Lisboa: Dinalivro.

2.3.1 Deficiência limite ou *bordeline*

Os indivíduos portadores deste grau revelam possibilidades de aprendizagem, demonstrando apenas dificuldades nas aprendizagens ou algumas dificuldades concretas. Todavia, muitos indivíduos provenientes de ambientes socioculturais desfavorecidos apresentam este grau de deficiência mental, tal como se fará referência aos factores ambientais como possível causa do aparecimento desta anomalia.

2.3.2 Deficiência mental ligeira

Neste nível inserem-se a maioria dos indivíduos portadores de deficiência, dado que os seus problemas são de origem intelectual, familiar ou ambiental. Estas pessoas têm capacidade de desenvolver aprendizagens sociais e de comunicação, bem como conseguem adaptar-se e integrar-se no mundo laboral. O défice que apresentam situa-se nas áreas perceptivas e motoras, ainda que um atraso ligeiro (tal como evidenciado pela

própria terminologia). Estas limitações intelectuais são uma consequência evidente das dificuldades reveladas na aprendizagem e como tal o processo evolutivo da educação será condicionado a um nível escolar equivalente ao 1º Ciclo do Ensino Básico.

2.3.3 Deficiência mental moderada ou média

Os indivíduos que se inserem neste nível podem adquirir hábitos de autonomia pessoal e, com alguma dificuldade autonomia social. Estes podem aprender a utilizar a comunicação verbal, mas apresentam frequentemente dificuldades na expressão oral e na compreensão, pelo que dificilmente chegam a dominar as técnicas de leitura, escrita e cálculo. Para além disto, manifestam um desenvolvimento motor razoável e têm capacidade para adquirir alguns conhecimentos pré-tecnológicos básicos que lhes permitam realizar algum trabalho.

2.3.4 Deficiência mental severa ou grave

Este grupo de indivíduos apresenta um nível de autonomia, tanto social como pessoal, pobre, pelo que geralmente necessitam de protecção ou ajuda, manifestando muitas vezes problemas psicomotores relevantes. Contudo, conseguem aprender um sistema de comunicação, mas a sua linguagem verbal será sempre muito deficitária. Apesar destas dificuldades acentuadas é possível serem treinados em algumas actividades da vida diária básica e aprendizagens pré-tecnológicas muito simples.

2.3.5 Deficiência mental profunda

Estes indivíduos são portadores de *handicaps* físicos e intelectuais muito acentuados, pelo que serão muito graves, como tal são dependentes dos outros na maioria das funções e actividades que desempenham. Contudo, poderão, ainda que excepcionalmente, ter autonomia para se deslocarem e responderem a treinos simples de auto-ajuda, apesar de manifestarem grandes problemas sensorio-motores e de comunicação com o meio.

CAPÍTULO II – A INCLUSÃO

3 A INCLUSÃO

3.1 A inclusão de alunos com NEE

A inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais tem sido uma batalha constante no sistema regular de ensino e tem-se vindo a preconizar desde a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, em 1986. Desde esta altura que se aponta para a necessidade de implementar e garantir a igualdade de acesso e sucesso educativos a todos os alunos. A escola inclusiva não abrange apenas aqueles alunos que apresentam NEE, mas também todos os que provêm de contextos étnico-culturais diferentes. Com base nesta perspectiva, face às diferenças dos alunos na aprendizagem, tanto escolas como professores, desencadeiam processos de mudança para organizarem um currículo. Assim, o acto educativo, segundo Madureira (2003, p.9) tem como finalidades

“(…) a integração/adaptação na sociedade e o desenvolvimento da autonomia, à escola compete a educação de todos os cidadãos. Nesse sentido, não pode restringir-se à escolarização de alguns, devendo garantir de forma efectiva a educação de todos.”.

Contudo, a escola inclusiva acarreta algumas exigências, tais como

“(…) que se desenvolva, na escola, uma cultura e uma dinâmica organizacionais baseadas na colaboração entre profissionais e entre estes e outros agentes educativos, designadamente os pais. Exige ainda mudanças significativas em termos de atitudes, capacidades e conhecimentos dos docentes, no sentido de desenvolverem práticas pedagógicas que respeitam, reconheçam e valorizem as diferenças individuais.” (Ibidem))

Para além disto,

“A inclusão pode conduzir ainda a um aumento de trabalho e de dificuldades na prática pedagógica, nomeadamente na organização do processo de ensino/aprendizagem, no que respeita à planificação para grupos heterogéneos, à selecção de actividade e recursos diferenciados, à gestão do tempo, à motivação dos alunos (...)”.(Idem, p.10)

A inclusão de alunos com deficiências nas estruturas do ensino regular tem subjacente o princípio da normalização. Através deste não se pretende fazer corresponder todos os indivíduos a uma normalidade padrão, pelo contrário; pretende-se aceitar cada pessoa com as suas diferenças particulares, reconhecendo-lhes o direito de ter uma vida tão normal, quanto possível.

Quando se fala em integração há tendência em associar à integração escolar, enquanto que existem, pelo menos, quatro formas de integração:

“ (...) **a integração física**, que se realiza em centros de educação especial situados perto de escolas regulares, com as quais compartilham alguns espaços por parte dos alunos deficientes e não deficientes, em tempos sucessivos ou simultâneos, com ou sem objectivos comuns, conforme os casos;

a integração funcional, que implica a utilização dos mesmos recursos e espaços por parte dos alunos deficientes e não deficientes, em tempos sucessivos e simultâneos, com ou sem objectivos comuns, conforme os casos;

a integração escolar, que se caracteriza pela inserção de alunos diferentes em grupos/turmas regulares;

a integração na comunidade, que pressupõe a continuação da integração na vida extra-escolar, durante a infância, a juventude e a idade adulta.” (Idem, p.22-23)

Após a publicação da Public-Law 94-142 estabeleceu-se a noção de “*ambiente o menos restritivo possível*”, que significa que os alunos com deficiência devem ser educados em situações tão normais quanto as suas necessidades especiais o permitirem. Logo, significa que as escolas regulares devem aceitar todas as crianças e encontrar para cada uma o modelo de integração mais adequado.

Se nos apoiarmos na publicação do Warnock Report (1978, cit. por Isabel Pizarro Madureira, 2003, p.24) constatamos que o termo integração é definido como «“o princípio que enuncia a educação não segregada de deficientes e não deficientes.”».

A Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei 46/86, de 14 de Outubro, nos artigos 2º n.º 2, 3º e 7º, p. 5125-5127 apoia a inclusão da criança diferente atribuindo-lhe igualdade de oportunidades, valorização e respeito pelo próprio, bem como assegura as condições necessárias e adequadas ao desenvolvimento e aproveitamento das capacidades.

De acordo com o Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto, p. 4390, este tem uma visão muito ampla e concisa da situação da pessoa portadora de deficiência porque responsabiliza a escola regular pela educação desta população, “*numa perspectiva de escola para todos*”. Este decreto obriga a elaboração de Planos Educativos Individuais (PEI) e de Programas Educativos (PE) onde devem ser definidas as necessidades específicas da criança/jovem a terem respostas educativas mais adequadas. No entanto, em 1991 foi divulgado o Despacho n.º 173/ME, p. 10602 que apoia a opção pelas “ (...) medidas mais integradoras e menos restritivas, de forma a que as condições de frequência se aproximem das existentes no regime educativo comum”.

Deste modo, a inclusão destes alunos no ensino regular implica a reorganização da escola de modo a que esta responda às necessidades de todos os seus alunos,

incluindo também alunos que não têm deficiências, mas também aqueles que não têm o ritmo de aprendizagem ou grau de sucesso do designado “*aluno padrão*”.

Face à inclusão escolar desta população podemos referir algumas questões, tais como:

- “ a falta de condições das escolas regulares para assumir a responsabilidade da educação e escolarização destes alunos;
- a falta de formação dos professores do ensino regular para trabalhar com estes alunos de forma diferenciada;
- um aumento exagerado das funções do educador/professor do ensino regular, já de si complexas e multifacetadas na estrutura actual;
- a segurança que o sistema de educação especial tradicional fornecia às famílias.”
(Idem, p. 26)

No dizer de Vieira (1999, cit. por Isabel Madureira, 2003) existem pelo menos três factores facilitadores da inclusão: aspectos organizativos da escola, (que estão relacionados com processos de colaboração entre os diversos agentes educativos, capacidade de organização escolar na resolução de problemas, tipo de apoio das equipas multidisciplinares de apoio, processo de liderança da escola); atitude dos professores do ensino regular face à inclusão e processos de organização e gestão da prática pedagógica (ex.: ambiente de aprendizagem, programação individualizada e diferenciação pedagógica).

Baseando no Relatório Warnock, as NEE são definidas em termos das exigências que colocam às escolas, entendendo-se estas como responsáveis primeiras pela educação de todos os cidadãos. Defende-se uma “escola para todos”, um sistema educativo integrador, devendo a escola garantir condições efectivas de acesso ao currículo e de sucesso escolar.

Por sua vez, a elaboração de currículos especiais torna-se imprescindível face a crianças com dificuldades significativas na aprendizagem devidas a situações de imaturidade intelectual, social e emocional. Logo, a escola enquanto instituição veiculadora de atitudes e valores deverá desenvolver processos de reflexão sobre o currículo oculto existente, uma vez que algumas das dificuldades na aprendizagem podem estar associadas a relações sociais frustrantes e a um clima de escola que não respeita a individualidade e singularidade do aluno.

Segundo a Education Act (cit. por Isabel Madureira, 2003, p.29), considera-se que «“uma criança tem necessidades educativas especiais se tiver dificuldades na aprendizagem que requerem a intervenção da educação especial.”». Assim, entende-se que uma criança apresenta dificuldades na aprendizagem se:

- tiver mais dificuldades para aprender do que a maioria das crianças da sua idade;
- tiver alguma incapacidade que a impeça ou que lhe coloque dificuldades no uso dos meios educativos oferecidos nas escolas.

3.2 A Escola e a Inclusão

Perante a complexidade das problemáticas que actualmente existem na população escolar e a diversidade de papéis que são conferidos aos professores, a colaboração entre os profissionais, dentro da escola, é uma condição para a eficácia desta. Neste sentido, o trabalho em equipa dentro da escola é, mais que um princípio orientador, uma necessidade actual. Contudo, o trabalho em equipa caracteriza-se como sendo um processo lento e gradual, que requer esforço e envolvimento, pelo que

“Implica o questionamento de crenças, valores, conhecimentos e capacidades pessoais e profissionais, a consciência da inevitabilidade de dificuldades pessoais e profissionais, a consciência da inevitabilidade de dificuldades e de problemas nas relações inter-individuais e ainda o reconhecimento da incerteza do próprio saber, adequando os juízos a essa incerteza.” (Madureira, 2003, p. 129)

3.2.1 A perspectiva inclusiva

Os professores que pretendem promover a aprendizagem de todos os alunos deverão necessariamente estar disponíveis para realizar processos críticos de reflexão sobre as práticas pedagógicas que desenvolvem, de forma a poderem identificar eventuais aspectos que urge mudar ou aperfeiçoar. É portanto à Escola, enquanto instituição responsável pela educação de todos os alunos, e aos professores em particular, que este desafio da educação inclusiva se coloca com particular ênfase: respeitar os alunos que apresentam dificuldades na aprendizagem, perspectivando-os como potencialmente activos, capazes de aprender e facilitadores de processos de mudança em termos pessoais e profissionais.

De acordo com a Declaração de Salamanca, o conceito de NEE abrange “todas as crianças e jovens cujas necessidades se relacionam com deficiência ou dificuldades escolares” que surgem em determinado momento da escolaridade. À escola compete, através de uma pedagogia centrada na criança, educar com sucesso estas crianças e jovens, incluindo aquelas que apresentam incapacidades graves.

Então, a pedagogia centrada na criança poderá ser entendida como benéfica para todos os alunos e conseqüentemente para a sociedade em geral, uma vez que pode

permitir a redução substancial do insucesso e abandono escolar. Nela se preconiza e assume a naturalidade das diferenças existentes entre os seres humanos, diferenças essas que são evidentes na forma como cada indivíduo aprende. Trata-se pois de garantir uma “*igualdade de oportunidades*” em termos de educação, o que, perante crianças e jovens com NEE será conseguido nas escolas que educam as crianças da comunidade em que se inserem, facilitando assim os seus processos de autonomia e integração social. Assim sendo, o que se pretende nas escolas inclusivas é que, todos os alunos deverão aprender juntos e como tal é fundamental:

- desenvolver processos de adaptação perante os vários estilos e ritmos de aprendizagem;
- criar e implementar currículos adequados à população escolar;
- organizar a escola de forma a responder às necessidades de todos os alunos;
- equacionar estratégias pedagógicas diversificadas e que impliquem actividades funcionais e significativas para os alunos;
- desenvolver processos de cooperação/colaboração com a comunidade em que a escola se insere;
- utilizar e rentabilizar recursos humanos e materiais existentes.

3.2.2 *Intervenção*

O papel do profissional constitui uma fonte importante de apoio no contexto do sistema familiar. Entre as diferentes estratégias que os pais utilizam, sejam elas internas/externas, na forma como lidam com uma criança com NEE, o apoio profissional é sem dúvida uma importante estratégia externa de apoio. Desde o momento do diagnóstico até à idade adulta, diferentes profissionais entram e saem no percurso da vida das famílias, mas os elementos mais constantes e considerados de confiança no cenário profissional são claramente os educadores/professores.

Actualmente, o trabalho com os pais requer uma prática baseada na parceria educacional. Deste modo, a comunicação constitui um dos elementos fundamentais para um estabelecimento de relações de parceria do trabalho a desenvolver com os pais.

As estratégias básicas para melhorar a comunicação entre pais e profissionais são a confiança e o respeito, elementos essenciais para uma comunicação produtiva e significativa entre famílias e profissionais.

3.2.3 *A importância do envolvimento parental*

O nascimento de uma criança causa em qualquer família mudanças estruturais no seu núcleo às quais se terá de adaptar. A existência de uma criança com NEE no seio de uma família vem agravar essas mudanças. Como tal, estas famílias poderão evidenciar alguns comportamentos de stress, face a:

- tratamentos médicos excessivamente caros, dolorosos e que podem implicar risco de vida, cirurgia, hospitalizações que podem ocorrer repetidas vezes e por períodos extensos;
- agravamento das despesas e complicações financeiras que decorrem da necessidade da alimentação especial ou de equipamento;
- fadiga constante, falta de sono, pouco tempo livre para actividades recreativas ou de lazer com outros membros da família;
- ciúmes ou sentimentos de rejeição por parte dos irmãos, que podem sentir que a criança com NEE tem toda a atenção e recursos da família.

Assim, o aparecimento de uma criança com NEE no seio de uma família vai afectar as suas funções económicas, domésticas e de saúde, recreativas, de socialização, de afecto, identificação e educacionais/vocacionais, auto-estima, autonomia pessoal e social, preparação para uma actividade remunerada, participação na vida cívica e o usufruto dos bens e serviços que a comunidade põe ao dispor de todos os cidadãos.

CAPÍTULO III – CURRÍCULO

4 BREVE EVOLUÇÃO DO CURRÍCULO EM PORTUGAL

4.1 Definição de Currículo

Por Currículo podemos entender, no sentido mais restrito, todo um tipo de disposições e processos que cada sociedade põe em marcha para tornar efectivo, nomeadamente através da escola, o direito das crianças e jovens a receber educação e a que se facilite o seu desenvolvimento, quer pessoal quer social.

Por conseguinte, no sentido mais amplo, o Currículo engloba debates sociais sobre qual deve ser a função da escola actualmente, as leis que regulam o sistema educativo e a actividade da escola, as decisões que tomam as escolas e os professores para organizar o seu trabalho, os recursos didácticos que comercializam as empresas dedicadas à educação.

Para uma melhor compreensão do conceito de Currículo, bem como conhecer a evolução conceptual de currículo, podemos fazer referência a três momentos significativos ou fases históricas. Assim, a primeira fase diz respeito ao *Currículo como Programa*, o qual se define como sendo o conceito próprio da “Escola Tradicional”, dado que esta encara o Currículo à margem de qualquer outra teoria científica, sendo substituída pelo “olhar” empírico-analítico do professor (pois este tem a seu cargo o dever e obrigação de desenvolver – no sentido de cumprir – todo o Programa, independentemente dos modos e ritmos de aprendizagem evidenciados no grupo/turma).

Posteriormente surgiu o *Currículo como semi-estrutura científica*, que foi assumido pela “Escola Nova”, e a qual centrava a atenção no processo de aprendizagem dos alunos (preocupando-se com o que aprendem dentro e fora da Escola, com a investigação sobre a aprendizagem – o objectivo teórico do Currículo, subordinando o cumprimento do Programa às aptidões e aos diferentes ritmos de aprendizagem). Por fim, surgiu o *Currículo como estrutura científica*, tendo este derivado do conjunto de ideias e práticas de superação e aperfeiçoamento do movimento da “Escola Nova”, isto é, a construção de uma “Escola Futurista” que encara o Currículo como campo de investigação com intuito de promover a relação teoria-prática pedagógica baseando-se em dois objectivos essenciais: a máxima eficácia dos processos educativos e o pleno envolvimento de todos os sectores da Educação e das pessoas neles envolvidos.

Assim, segundo Vilar (2000, p. 11) constatamos que “(...) o Currículo é um «objecto social e histórico», pelo facto de traduzir sempre as condicionantes subjacentes à sua concepção, elaboração e posterior desenvolvimento.”. Todavia, nas nossas escolas é dominante um currículo hegemónico, em que segundo Connell (1999, cit. por Afonso, 2008, p. 82)

- “ – marginaliza outras formas de organização do conhecimento;
- está integrado na estrutura do poder das instituições educativas;
- ocupa todo o espaço cultural, ao definir as ideias sobre o que deve ser a aprendizagem que o sentido comum dita à maioria das pessoas.”

Esta perspectiva implica que se diferencie os desafios propostos individualmente, pois desta forma cada indivíduo “diferente” “(...) tem de demonstrar capacidade de se tornar igual aos outros, passando despercebido.” (Idem, p.83).

4.2 A orientação curricular nas vésperas de Abril de 1974

Durante o regime salazarista, a situação sociopolítica vivida em Portugal influenciou o domínio curricular, dado que o sistema de ensino sujeitava-se ao poder político, tal como ao carácter doutrinador e disciplinador vivido por esse regime; também se viviam tempos de isolamento no acesso à informação teórica no domínio das Ciências da Educação. Todavia, nos últimos anos do regime, os currículos escolares foram abalados devido à Reforma Veiga Simão e “(...) pelo início de alguma formação institucionalizada na área da Educação, como foi o caso da criação do Departamento de Educação na Faculdade de Ciências de Lisboa.” (Roldão, 1999, p. 18).

Nesta época, o currículo era entendido como um conjunto de disciplinas que organizavam um determinado nível de ensino e conseqüentemente, baseava-se nos conteúdos que os manuais escolares expressavam. Todavia, os professores tinham a seu cargo estimular os alunos para que os conteúdos programáticos a serem leccionados assentassem numa lógica que fosse passível de ser compreendida pelos alunos, tal como os motivasse para o cumprimento de tarefas que lhes permitissem a aquisição e a compreensão de conteúdos. Assim sendo, toda a orientação curricular era projectada com base no paradigma tradicional de racionalismo académico. Segundo Bertrand & Valois (s/d, p.94)

“O paradigma racional caracteriza-se por uma concepção da educação fortemente estruturada, muito ordenada e totalmente orientada para a transmissão de um saber predeterminado. Trata-se de socializar o indivíduo, dando-lhe a conhecer as regras de funcionamento da sociedade e transmitindo-lhe os conhecimentos necessários para desempenhar o seu papel.”.

Desta forma, a escola tinha a seu cargo o papel de transmitir saberes de modo a preparar o aluno para a vida futura. O mesmo tipo de selecção era efectuado ao nível da avaliação. Ao longo de cada período, a organização curricular era planeada de acordo com as disciplinas, reuniões onde se calendarizava conteúdos programáticos e critérios de classificação. Nestes últimos, era tido em atenção a aquisição dessas matérias adquiridas pelos alunos, mas essencialmente, pela média dos testes realizados em cada período escolar. Para Bertrand & Valois (s/d, p.102) “A avaliação da detenção do saber transmitido facilita a selecção dos mais bem preparados para que os alunos ocupem posições estratégicas, no sentido de assegurar a permanência societal.”

Com vista a mudar a mentalidade que reinava, dado que o conhecimento era “(...) único e universal, não questionando (ou mesmo ignorando) as questões de poder que o atravessam, pois acreditava-se (ou fazia-se acreditar) na mentalidade do conhecimento.” (Leite, 2003, p.60), foi apresentada a proposta de Reforma de Veiga Simão, expressa na Lei n.º 5/73, a qual “(...) sustenta a tese da meritocracia, proclamando uma igualdade de oportunidades segundo o mérito individual.” (Ibidem).

4.3 Influências da Revolução de 74 na educação escolar e no currículo

A Revolução de Abril em Portugal provocou um enorme impacto ao nível dos ideais democráticos, que assentaram, essencialmente, ao nível da educação escolar e dos processos de desenvolvimento do currículo, apesar de se evidenciarem mais a nível pedagógico do que estrutural. Mediante estas mudanças, a participação de toda a comunidade educativa passou a ser mais activa, “São exemplo disso a presença, no espaço escolar, de situações da comunidade e da vida, as tomadas de decisão partilhadas entre professores, alunos e elementos da sociedade e o recurso ao meio enquanto estratégia de aprendizagem.” (Idem, p. 62).

Em 1974 foram realizadas as primeiras transformações curriculares que foram marcadas por dois factores: a influência do Academic Reform Movement e pela concepção do currículo centrado no aluno. Todavia, os níveis de insucesso escolar continuaram a manifestar-se elevados, destacando-se índices elevados de reprovações e de abandono escolar. Por forma de contrariar este feito, o currículo teria de ser alterado, rompendo assim com a tradição do ensino tradicional que apelava ao paradigma racional. Assim, iniciou-se a mudança que perspectivava o princípio de direito de todos à educação, recorrendo ao slogan “*uma escola para todos*”. Desta forma, o discurso

adoptado foi sofrendo influências de correntes ideológicas contrárias que levaram à denominação de “normalização educativa”, adequada às necessidades que se faziam sentir na sociedade da época. Com base nisto, “Acreditava-se nas vantagens da existência do consenso, da uniformidade de opiniões e do equilíbrio e interpretava-se o conflito como um disfuncionamento perturbador das situações.” (Idem, p. 64). Independentemente da proposta de Reforma de Veiga Simão e das mudanças que a Revolução de 74 queriam permitir o acesso de todos à educação, “A lógica continuava a ser a da homogeneização de saberes e de inculcação da cultura-padrão, mas destinada, agora, a todos e não apenas a elites sociais.” (Idem, p.65).

Todas as propostas de mudança no ensino eram baseadas em diversos autores, tais como: Maria Montessori, Decroly, Dewey, Cousinet, Kilpatrick, Claparède, Neill, Rogers, Freinet, Lobrot, Snyders, Robert Dottrens, Roger Gilbert e Paulo Freire, pois propunham medidas para combater a inadaptação dos alunos à vida activa.

4.4 A educação escolar e o currículo na década de 80 – Período de normalização

Nesta época, e apesar das mudanças no ensino continuarem a ser prementes, continuam as críticas ao sistema educativo português. Todavia, com base num exame efectuado em 1982 pela OCDE foi possível constatar que “(...) a taxa de escolaridade tinha crescido (devendo-se muito deste crescimento à presença do sexo feminino, que passou a frequentar a escola) e, por outro, que houve uma “especial insistência na igualdade de oportunidades e no papel social da educação (...)” (OCDE, 1984, p.19 cit. por Leite, 2003, p.73).

Na década de 80 todo o país se confrontou com a expansão da escolaridade obrigatória de seis anos para nove anos (veio a ser estabelecido na Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo), bem como do êxodo de populações rurais para vilas e cidades.

Em 1987, foi realizado um estudo “(...) no quadro da Comissão encarregada de delinear a Reforma do Sistema Educativo Português (CRSE), identificou como sendo os dois principais pontos críticos do sistema a “fuga à escolaridade” e o “insucesso escolar” (Idem, p. 74).

No fim da década de 80, verificou-se que as mudanças curriculares eram introduzidas sem serem adaptadas ao contexto teórico e sem justificar as práticas.

“Daí resultou para os professores, a quem compete a gestão e implementação reflexiva do currículo, um certo vazio de fundamentações, que por sua vez foi gerador de reprodução acrítica de práticas ou de adesão pouco consciente a cada nova *moda* curricular tomada norma pela via administrativa mais do que pela via formativa.” (Roldão, 1999, p. 19).

4.5 A multiculturalidade na década de 90

A reforma curricular ocorrida no fim da década de 80 provocou algumas alterações ao nível da organização do currículo, provocando uma modernização das disciplinas, apesar de não ter sido elaborado um currículo para o ensino básico com coerência na prática curricular em vigor. Por isto, foram surgindo professores que sentiram a necessidade de participar na mudança do sistema educativo e juntamente com as escolas mobilizaram-se para pesquisarem e reflectirem sobre a prática docente. Assim, surgiram conceitos, tais como “professor investigador” e “professor reflexivo”, pois influenciaram o currículo, isto é, o Currículo Nacional devia ser adequado às realidades locais e conseqüentemente às necessidades de cada aluno. Deste modo, todo o discurso proferido pelo aluno, tal como as actividades por si realizadas seriam valorizados, pois constituem percursos diferentes de aquisição de conceitos, bem como modos diferentes de organização das informações. Contudo, “(...) este sentido de pluriculturalismo nem sempre conseguiu desenvolver-se de forma adequada, quer por falta, muitas vezes, de uma alfabetização cultural dos professores, quer por inexistência de condições estruturais que alterassem a organização tradicional e monocultural do sistema escolar.” (Idem, p.83).

4.6 Educação e Currículo no séc. XXI

Actualmente, é possível verificar que a evolução no sistema educativo português, em pleno século XXI tem enraizado políticas socioeconómicas e culturais provenientes de algumas décadas atrás. Todavia, a mentalidade que a comunidade educativa tem relativamente às mudanças a nível educativo, como por exemplo, modos de actuação da escola face à diversidade de culturas e de alunos com características especiais, não é suficiente para que se ponha em prática, plenamente o direito de TODOS à educação, proclamado tanto na Declaração Universal dos Direitos dos Homens como na Lei de Bases do Sistema Educativo Português.

5 TIPOS DE CURRÍCULO

Seguidamente, dar-se á destaque a alguns tipos de Currículo direccionados para as exigências actuais da Escola face à multiculturalidade de alunos, inclusive alunos com características especiais que são abrangidos pela Educação Especial.

5.1 Currículo Regular e Currículo Especial

No nosso país é imprescindível que existam normas práticas que possibilitem as escolas, os professores, os pais e os técnicos a participar de uma forma mais activa e independente na integração de alunos com NEE.

Normalmente o encaminhamento destes alunos para escolas regulares ou para instituições segregadas tem como base pedagógica o recurso a critérios curriculares, isto é, diz respeito ao que é ensinado e como é ensinado, estando de acordo com as necessidades educativas dos alunos em causa. Contudo, a liberdade e a própria amplitude da intervenção do professor do ensino regular, quer seja em termos de adaptações, modificações, alterações ou até transformações curriculares são demarcadas pelas tradições curriculares de cada país.

É ainda de referir a sensibilidade e o sentido de responsabilidade que as autoridades regionais e locais dos países nórdicos e anglo-saxónicos depositam nos professores. Segundo Correia (1999, p.111) e relativamente a estes países

“(…) é dada uma grande margem de liberdade às autoridades regionais e locais, às direcções das escolas e aos professores na elaboração de currículos ou modificação de propostas curriculares já existentes. Os currículos aparecem, assim, como flexíveis e adaptados às necessidades dos alunos e às características e recursos locais. A adaptação do currículo, seleccionado ou construído, às necessidades individuais do aluno é entendida como uma competência do professor.” .

É de salientar que não existem dois tipos de alunos, ou seja, os que recebem educação e os que recebem uma educação “especial”. O que é natural é seleccionar/aplicar diferentes adaptações ou modificações curriculares, sejam elas mais habituais ou mais específicas, que funcionam como um *continuum* desde o currículo regular sem qualquer apoio, até ao currículo especial. Assim, é notório que os contextos curriculares abertos e flexíveis possibilitam a organização e gestão de variados ambientes de aprendizagem, desde os menos restritivos aos mais restritivos. De uma forma contínua as adaptações curriculares podem ter a seguinte classificação:

- Currículo regular com ou sem apoio;

- Currículo regular com algumas modificações;
- Currículo regular com reduções significativas;
- Currículo especial com acrescentos.

No que diz respeito ao primeiro item, muitos alunos com NEE possuem, no “*currículo regular com ou sem apoio*” e dentro do horário normal, recurso esporádico a pequenos apoios e a pequenas adaptações. Como tal, podem incluir-se neste grupo os alunos amblíopes, com surdez ligeira, deficientes motores sem lesão cerebral ou com problemas de aprendizagem ligeiros. Importa focar que, para além do que já foi referido, estas adaptações possibilitam

“(…) diferentes alternativas didácticas e metodológicas para o desenvolvimento de actividades de ensino-aprendizagem e de avaliação, especialmente para aqueles blocos de conteúdos que tradicionalmente oferecem maiores dificuldades aos alunos; vir acompanhado de documentação complementar a cada uma das áreas curriculares, sob a forma de anexos, na qual se indiquem as características fundamentais dos diferentes tipos de défices e quais as abordagens educativas mais apropriadas.”. (Idem, p. 112)

Com base na elaboração de um currículo regular, o que é pretendido é dar resposta ao maior número possível de tipos e de modalidades de NEE, atendendo no espaço e no tempo da escola regular, sempre que possível. Logo, considera-se que o currículo elaborado é para TODOS os alunos, independentemente do seu nível socioeconómico e cultural, da sua região de origem e das condições físicas, intelectuais e emocionais.

Relativamente ao segundo item, “*currículo regular com algumas modificações*” é, basicamente, o currículo regular. Aqui, os alunos com NEE realizam o mesmo trabalho que os seus pares, mas logicamente com objectivos apropriados, isto é, diferentes dos das planificações habituais. Este factor não implica uma saída do âmbito do currículo regular, pois são mantidos, como referência, os objectivos gerais da educação para esse ciclo ou ano. Contudo, dependente da especificidade das NEE poder-se-ão proceder a pequenos cortes, acrescentos ou alterações do currículo e que se organizem algumas actividades suplementares ou alternativas.

Actualmente e com bastante frequência, o professor de educação especial só é solicitado para colaborar com o professor do ensino regular, quando este último já não consegue elaborar intervenções que levem o aluno com NEE ao sucesso escolar. Porém, o mais correcto seria, e provavelmente mais proveitoso, para o aluno com NEE, que o professor do ensino regular juntamente com o professor de educação especial estabelecessem desde o início uma relação que lhes permitisse elaborar uma primeira

intervenção (ex.: identificação de áreas de intervenção específicas com o intuito de introduzir adaptações ou modificações curriculares apropriadas).

No terceiro ítem “*currículo regular com reduções significativas*”, Correia (Idem, p.114) refere que

«O currículo regular sofre cortes e modificações substanciais (em termos do conjunto das disciplinas do currículo ou relativamente a disciplinas específicas), organizando-se fundamentalmente em torno das “aptidões básicas” (leitura, escrita, cálculo ...). Quanto maiores forem as dificuldades do aluno nas disciplinas - base, maior será o abandono das outras disciplinas. No entanto, à medida que o aluno realize progressos significativos nas “disciplinas - base”, as outras disciplinas devem ser paulatinamente reintroduzidas.».

Quando o aluno não é capaz de frequentar as disciplinas académicas ou blocos de conteúdos, ou de cuja frequência retire pouco proveito, estas darão lugar a conteúdos e actividades com vista a promover uma maior autonomia do aluno bem como a sua preparação para a vida activa (de acordo com o seu nível etário). A partir de uma certa idade os apoios e as actividades complementares são organizados sob a designação de currículos alternativos.

O quarto ítem diz respeito ao “*currículo especial com acrescentos*” em que para além da preocupação da integração social do aluno com NEE é também imprescindível a sua integração nas áreas académicas essenciais, como são exemplo as áreas da linguagem e do cálculo. Com estas preocupações pretende-se proporcionar ao aluno auto-estima, autonomia pessoal e social, preparação para uma actividade remunerada, participação na vida cívica e o usufruto dos bens e serviços que a comunidade põe ao dispor de todos os cidadãos.

Para Ruiz (cit. por Correia, 1999, p.123),

“as adaptações curriculares podem revestir modalidades diversas:

- Eliminação, introdução ou modificação de algum objectivo, conteúdo ou actividade do currículo regular.
- Priorização de certas áreas curriculares ou de certos blocos de conteúdos dentro de uma área, de acordo com o processo de aprendizagem do aluno.
- Adaptação na temporalização: modificar o tempo previsto para atingir os objectivos e aprendizagem dos alunos.” .

Segundo o mesmo autor (Idem, p.124), a integração escolar significa que

“(...) os alunos com NEE vão seguir o único currículo que existe em Portugal e nas condições em que o fazem todos os alunos portugueses. As alterações eventuais que esse currículo venha a sofrer têm por meta permitir que os alunos o possam frequentar e tira dele proveito.”.

6 ADAPTAÇÕES CURRICULARES

6.1 Adaptações Curriculares para alunos com NEE

A integração de alunos com NEE vai ser influenciada pelo atendimento no ambiente da escola regular desde que esta usufrua de um sistema de modificações apropriadas.

Todas as respostas educativas que sejam decididas e implementadas deverão sempre partir do currículo comum da escola regular e das necessidades educativas específicas dos alunos, realizando-se posteriormente as adaptações e lançando mãos dos recursos e dos serviços que se revelem necessários.

Importa realçar a apreensão e ansiedade que os professores das classes regulares demonstram à presença de alunos com NEE nas suas aulas. Este tipo de atitude transmite a “ignorância” em não saber/compreender aquilo que estes alunos (com NEE) precisam; dúvidas em seleccionar, adoptar e pôr em prática métodos e meios didácticos. Como consequência apelam a falta de recursos, sejam eles: financeiros, materiais, humanos e didácticos nas escolas, bem como de serviços de acompanhamento e apoio, entre outros elementos indispensáveis para que o processo ensino-aprendizagem possa decorrer com sucesso.

Em contrapartida, na maioria dos casos é possível realizar com êxito a inclusão de crianças com NEE nas classes regulares, introduzindo adaptações curriculares (encontram-se ao alcance de qualquer professor), utilizando recursos disponíveis em todas as nossas escolas e recorrendo aos apoios e serviços já existentes. No entanto, importa referir que, muitos casos exigirão a coordenação de esforços entre vários técnicos especializados e a intervenção multivariada de diferentes serviços.

6.2 O conceito de Adaptações Curriculares

No dia-a-dia, os professores debatem-se, na generalidade dos casos, com uma diversidade de dilemas: um deles refere-se ao facto de ser imprescindível cumprir os programas e por outro lado permanecer na consciência a falta de meios nas escolas, as fracas expectativas, motivação e empenhamento dos alunos, sobretudo daqueles que provêm de estratos sociais menos favorecidos, a desarticulação entre os programas e as realidades e necessidades locais, entre outros aspectos.

No entanto, os currículos devem indicar aquilo que deve ser transmitido e proposto às novas gerações, para que estas recolham e adquiram experiências culturais do seu país e desenvolvam capacidades e potencialidades para assegurar a continuidade da sociedade. Contudo, para que estes currículos funcionem correctamente não se deve esquecer os interesses, as expectativas e as opiniões a que cada indivíduo tem em ser cidadão de uma sociedade livre e com liberdade de expressão.

Na instituição Escola, esta tem o dever e a obrigação de cumprir o programa a seu modo, isto é, devido às características e necessidades do seu meio sócio-económico e cultural, dos recursos existentes, dos interesses, expectativas e motivações dos seus alunos a escola deve proceder a uma adaptação curricular de contextualização. Em face desta adaptação, os professores poderão utilizar métodos/técnicas pedagógico-didácticas que melhor se adequem aos alunos em questão, com o intuito de promover sucesso escolar.

Com base no Projecto Educativo de Escola (PEE) é elaborado o Projecto Curricular (PC). Através deste último são estabelecidas as adaptações a implementar em cada turma (Projecto Curricular de Turma - PCT) e posteriormente as adaptações curriculares a adaptar num ou num grupo de alunos (tendo em atenção a caracterização individual do aluno).

Quadro 3- Níveis de concretização das adaptações curriculares

<p>I Nível Escola</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Conselho Pedagógico. - Componente Curricular do Projecto Educativo da Escola. - Grupos Disciplinares de Ciclo e de Ano. - Planificação a nível das disciplinas (Ciclo, Ano). 	<ul style="list-style-type: none"> - Análise das características, necessidades e possibilidades da região. - Recursos humanos, físicos, financeiros e didácticos da escola. - Expectativas, interesses, motivações de pais e alunos. - Grupos específicos de alunos (NEE, cabo-verdianos ...).
<p>II Nível Turma</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Conselho de Turma. - Professor de cada disciplina. 	<ul style="list-style-type: none"> - Características socioeconómicas e culturais dos alunos da turma. - Motivações, interesses específicos dos alunos. - Percurso escolar da turma. - Alunos com NEE.

III Nível Aluno	<ul style="list-style-type: none"> – Planificação da disciplina. – Adaptações curriculares individualizadas. – Apoio individualizado. – Recursos específicos. – Situações educativas específicas. 	<ul style="list-style-type: none"> – Relatórios médicos e/ou psicopedagógicos. – Percurso escolar do aluno. – Registos/relatórios de anos anteriores. – Avaliação de diagnóstico pelo professor da disciplina. – Incidência dos problemas nas aprendizagens escolares. – Avaliação especializada.
----------------------------	--	---

Fonte: Correia (1999, p.108)

Quando um aluno revela dificuldades na aquisição dos conceitos, isto é, quando o aluno não está a acompanhar o currículo regular devido a um qualquer problema, os professores propõem a implementação de adaptações curriculares para colmatar este tipo de dificuldade. Para tal e segundo Formosinho (cit. por Correia, 1999, p.110), «“(…) só um currículo planeado em parte na escola pelo professor, opcional, flexível e aberto e com objectivos em si mesmos pode ser adequado à variedade de alunos da escola unificada.”». Deste modo, a flexibilização curricular é um factor facilitador que influenciará o sucesso educativo dos alunos, pois é a principal característica de um currículo do tipo aberto. Todavia, destaca-se a importância de ter sempre presente a realidade social do(s) aluno(s), pois é em função dela que a escola organizará o PCE, definindo ““(…) os aspectos curriculares em que esta deve investir, as linhas pedagógicas orientadoras, o modo de operacionalização dos processos interdisciplinares e transdisciplinares, os critérios de avaliação das aprendizagens dos alunos, e portanto, também do processo de ensino/aprendizagem.” (Sim-Sim, 2005, p.12). Mas dada a especificidade que envolve todas as turmas, ao nível de características e dinâmicas próprias, como por exemplo: diferentes abordagens de conteúdos, organização de experiências de aprendizagem e gestão de tempo e recursos, é necessário elaborar o PCT. Contudo, no seio de cada turma, poderão existir alunos com características especiais, nomeadamente alunos com NEE, e que necessitem de Adaptações Curriculares Individualizadas (ACI). De forma a sintetizar o que foi exposto apresentamos o seguinte quadro:

Quadro 4– Organização curricular na escolaridade básica

Finalidade: o sucesso escolar de todos os alunos

Marco de referência: o currículo nacional

Princípio orientador: ajustamento curriculares progressivamente mais enfocados

CN → PCE → PCT → ACI

Estratégia geral: diferenciar formas de intervenção e percursos de aprendizagem

Fonte: Sim-Sim (2005, p. 13)

No que concerne a alunos portadores de défices significativos, o professor terá de compreender que estes têm de «“aprender a viver com a sua problemática”» (Correia, p. 110), independentemente de ser no âmbito cognitivo e académico, afectivo e relacional, físico e motor. Isto quer dizer que, as NEE destes alunos não se limitam a incidir em aspectos académicos, mas também em domínios como o «“desenvolvimentos pessoal e social” (aceitação de si, auto-estima, autonomia ...)» (Ibidem). Logo, por *adaptações curriculares* e tal como Correia (Idem, p.111) podemos entender que são

“(...) todas as alterações, modificações ou transformações que a escola e os professores introduzem nas propostas curriculares dimanadas do Ministério da Educação, com vista à sua adequação ao contexto local e às necessidades dos seus alunos. As adaptações podem ocorrer, quer nos elementos básicos do currículo, quer nos elementos que tornem possível o acesso ao mesmo.”.

6.3 Adaptações curriculares individualizadas

Actualmente verifica-se que, em qualquer turma é imprescindível o uso de estratégias diversificadas na medida em que todos os alunos apresentam características diferentes pelo que são vários e individuais os processos para aceder à informação. Na falta dessa diversificação, há alunos que ajustam os seus estilos de aprendizagem à estratégia de ensino do professor, enquanto que outros não o conseguem fazer, entre os quais a maior parte dos alunos com NEE.

Assim sendo, se a diferenciação dentro da sala de aula for correctamente desenvolvida, então garante-se a possibilidade de cada um dos alunos progredir nas aprendizagens de forma individualizada, mas em interacção com os seus pares e inserido num grupo/turma para o qual existe uma proposta curricular comum.

Todavia, alguns alunos necessitam de umas propostas curriculares individuais, também designadas por adaptações curriculares. Ora, as *adaptações curriculares*

individualizadas “(...) correspondem a ajustamentos do projecto curricular de turma a necessidades específicas de determinados alunos, mas sem pôr em causa os objectivos gerais para cada ciclo de escolaridade.” (Idem, p. 104). Contudo não nos podemos esquecer que, “(...) o currículo comum é sempre o marco regulador para todas as modificações a realizar, as quais não têm que gerar currículos individuais, antes constituindo processos de ajustamentos das respostas educativas para o acesso de determinado aluno ao projecto curricular comum.” (Idem, p. 105).

As adaptações curriculares são aplicadas com base no currículo formal, pois estas “ (...) são intrínsecas ao próprio currículo nos projectos curriculares de escola e nas programações, se adaptam os objectivos e conteúdos do desenho curricular base às particularidades das escolas e dos alunos.” (MEC, 1989). No entanto, pretende-se que, com as adaptações curriculares, a maioria dos alunos com necessidades educativas consigam alcançar o final do percurso escolar com o menor fracasso possível. Deste modo, tem de existir uma preocupação por parte da Escola em adaptar o currículo ao aluno ou a um grupo de alunos, tendo sempre em atenção as características específicas do meio e do aluno.

Relativamente às adaptações, estas consistem em eliminar, modificar e ampliar alguns objectivos de aprendizagem das programações de aula ou então efectuar adaptações de acesso para alunos com capacidades mas, que não as põem em prática, para poderem chegar em melhores condições às programações. Com base nestas adaptações, não significa que o aluno com necessidades educativas especiais tenha como obrigação adaptar-se à escola, mas sim a escola ao aluno. Para que tal ocorra, os profissionais, trabalhando em colaboração e cooperação com a família, elaborem um projecto e desenvolvam o currículo que se adequa melhor às características do aluno. Deste modo, a Escola responde melhor à diversidade e promove a inclusão e integração de crianças com NEE no espaço escolar e por conseguinte na sociedade. Assim sendo, a adaptação curricular é um processo que é articulado em duas fases: a avaliação baseada no currículo (competências curriculares); desenho e desenvolvimento de um currículo adaptado às necessidades do aluno. O desenho curricular pode sofrer adaptações ao nível da metodologia, avaliação, conteúdos, objectivos, contexto organizativo e social e materiais curriculares, ou seja, existem flexibilizações curriculares. Perante estas adaptações, o professor deve utilizar materiais diferentes, mas que orientem a elaboração do projecto curricular da escola e a prática das aulas. Através do

manuseamento destes materiais, o professor deve ser capaz de comunicar conteúdos para serem aprendidos e que consiga estimular e dirigir o processo de ensino.

É de referir que as adaptações curriculares devem ser um contínuo, que vai desde adaptações menos significativas às mais significativas, dependendo do grau de dificuldades do aluno.

Assim, as adaptações não significativas correspondem àquelas modificações que não implicam um afastamento substancial da programação curricular prevista para o grupo, ou seja, correspondem a adaptações normais para dar resposta às necessidades individuais dos seus alunos.

Quanto às adaptações significativas, dizem respeito a modificações substanciais num ou mais elementos do currículo: objectivos, conteúdos, metodologias e avaliação. Neste caso, os conteúdos e critérios de avaliação do currículo são definidos separadamente dos definidos para a turma, tendo-se em conta as características do aluno com NEE. Porém, as adaptações curriculares dependem de três componentes: o desenvolvimento curricular, o desenvolvimento organizativo e o desenvolvimento profissional.

Segundo Warnock Report, os alunos que necessitem de adaptações curriculares individualizadas poderão precisar de mais tempo para realizarem as tarefas/actividades, mais apoio; recursos específicos ou atenção especial, apesar das metodologias de ensino não serem diferentes daquelas que se usam com os restantes alunos.

Em suma, ao elaborarem-se adaptações curriculares é crucial basear-nos no currículo oficial, de modo a seleccionar os objectivos fundamentais e conteúdos mínimos que o aluno com NEE deve aceder na etapa educativa em que se encontra; no projecto educativo de escola; na realidade sócio-educativa do seu grupo/turma e nas características individuais dos alunos que o integram. Com estes requisitos pretende-se que o (s) aluno (s) reforcem a sua autonomia de modo a alcançar a máxima qualidade de vida. Portanto, é importante que através destas adaptações curriculares o aluno ou grupo de alunos consigam usufruir da escolaridade básica obrigatória e que alcancem com (algum) sucesso o final do percurso escolar. Tal como nos diz Carlinda Leite (2003, 23) “Se queremos uma “escola para todos”, e não apenas para o tal “cliente ideal”, temos de aceitar o desafio de prever e conceber diferentes processos e meios de ensinar, para que se criem condições onde todos se sintam reconhecidos, respeitados e dispostos a aprender, conhecendo e reconhecendo outros de si diferentes.”.

7 DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA

Segundo Tomlinson e Allan (2002, p.21), o currículo pode ser diferenciado a três níveis: conteúdos, processo e produtos.

Por conteúdos compreende-se “(...) factos, conceitos, generalizações ou princípios, atitudes e competências relacionadas com uma disciplina, bem como os materiais que permitem aceder a esses elementos.”. Todos estes aspectos são tidos em consideração pelo professor quando planifica a aprendizagem dos alunos, para além de adequar os conteúdos aos conhecimentos, compreensão e competências previstas no Currículo Nacional de cada Área Curricular Disciplinar do Ensino Básico.

O processo, também conhecido como actividade, pode ser diferenciado pelo professor e relaciona-se com o significado que o aluno atribui a algo. Logo, o significado vai condicionar a compreensão e a assimilação de factos, conceitos, generalizações e competências.

Quanto aos produtos, estes também podem ser diferenciados pelos professores e refere-se ao modo como o aluno pode demonstrar aquilo que aprendeu, compreendeu e é capaz de fazer. Para sintetizar os conhecimentos adquiridos, o aluno poderá realizar um portfólio relativo a uma unidade temática, ou a um semestre ou um teste.

Todavia, para que os professores implementem uma diferenciação pedagógica é crucial ter em atenção algumas características dos alunos que são susceptíveis de influenciar todo este processo, nomeadamente: a receptividade, o interesse e o perfil de aprendizagem, pois

“(...) os alunos diferem quanto (1) à sua receptividade em trabalhar, num dado momento, com uma ideia ou competência específicas; quanto (2) às actividades ou tópicos que consideram interessantes e quanto (3) aos perfis de aprendizagem que podem ser influenciados por factores como o sexo, a cultura, o estilo de aprendizagem ou o tipo de inteligência.” (Idem, p. 24)

No que diz respeito ao primeiro, a receptividade, o professor terá a seu cargo a tarefa de adequar diferentes graus de dificuldade idealizado para uma tarefa ou conjunto de tarefas. Assim, o professor desempenha uma tarefa árdua na medida em que “Devido às diferenças a nível de desenvolvimento e de experiência, nem todas as crianças da mesma idade se situam nas mesmas zonas de desenvolvimento próximo face a uma determinada competência ou compreensão específicas.” (Idem, p. 37)

O interesse é uma característica que visa promover a diferenciação pedagógica. Para isto, os professores planificam uma actividade ou conjunto de actividades assentes

nas competências do Currículo Nacional da disciplina que lecciona - ACD e/ou ACND – de modo a que desperte a curiosidade dos alunos. Para auxiliar todo este processo, poderão ser colocados à disposição dos alunos uma vasta gama de materiais e tecnologias que lhes permita explorar um tópico ou um conteúdo específico em áreas de interesse dos mesmos. Logo, o interesse promove competências necessárias ao desenvolvimento do indivíduo, ao nível de: curiosidade, concentração, independência emocional e persistência. Todavia, segundo Tomlinson e Allan (Idem, p. 38), “Os alunos que são incentivados a trabalhar a partir das suas áreas de interesse acabarão provavelmente por captar – e desenvolver – competências importantes no âmbito de cada uma das disciplinas escolares.”.

Por fim, a diferenciação pedagógica também se aplica ao nível do perfil de aprendizagem, na qual o professor deverá direccionar a sua atenção para os estilos de aprendizagem, talento dos alunos e o seu tipo de inteligência. Todavia, necessita de promover um ambiente de aprendizagem agradável, onde os alunos ponham em prática aprendizagens flexíveis, trabalho colaborativo, experiências competitivas, cooperativas e autónomas, bem como “Providenciar oportunidades capazes de estimular aprendizagens autênticas relacionadas com o tipo de inteligência ou o talento dos alunos.” (Idem, p. 26). Para além disto, apoiaremos as nossas ideias no estudo desenvolvido por Tomlinson e Allan (Idem, p.39), apesar de se relacionarem com o estudo de Dunn. Assim, Dunn divulga a existência de quatro categorias que influenciam o estilo de aprendizagem, sendo elas: ambiental, emocional, sociológica e física. Como tal, é referido que

“(…) a preferência individual por determinados factores, como um ambiente silencioso ou ruidoso, muita ou pouca luz, postura sentada formal ou informal, concentração, modo perceptivo (auditivo, visual, cinestésico), hora do dia em que ocorre a aprendizagem, grau de responsabilidade, relações com os seus pares e grau de mobilidade, pode influenciar o êxito do aluno e a sua atitude a propósito da aprendizagem.” (Idem, p. 40).

Deste modo constatamos que, o processo de ensino e aprendizagem subjaz a aplicação de uma diferenciação pedagógica, indo ao encontro das características individuais dos alunos, isto é, realçando-os como seres idênticos a todos os níveis.

8 PERCURSOS CURRICULARES ALTERNATIVOS

Após a referência e caracterização da Deficiência Mental, iremos direccionar e apoiar o nosso estudo na Deficiência Mental Ligeira ao nível de turmas de Percursos Curriculares Alternativos.

A designação de Percursos Curriculares Alternativos foi divulgada no Despacho Normativo n.º 1/2006, de 6 de Janeiro com o intuito de vincar a importância da educação, dado que é um bem universal, obrigatório e gratuito do Ensino Básico, para além de ser um direito de igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares, tal como o que se encontra consignado na Lei de Bases do Sistema Educativo Português. Outros aspectos são indicados no Despacho Normativo n.º 55/2008, de 23 de Outubro, p.43128, nomeadamente garantir a crianças e jovens o direito à educação, promovendo o sucesso educativo de todos, incluindo àqueles que “(...) hoje se encontram em situações de risco de exclusão social e escolar.”.

Importa salientar que, as escolas ou agrupamentos de escolas que possuam um elevado número de alunos em risco de exclusão social e escolar podem integrar os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária, também designados por TEIP.

De acordo com este Despacho Normativo,

“Os contextos sociais em que as escolas se inserem podem constituir-se como factores potenciadores de risco de insucesso no âmbito do sistema educativo normal, verificando-se que em territórios social e economicamente degradados o sucesso educativo é muitas vezes mais reduzido do que a nível nacional, sendo a violência, a indisciplina, o abandono, o insucesso escolar e o trabalho infantil alguns dos exemplos da forma como essa degradação se manifesta.”.

Ora, no Despacho Normativo n.º 1/2006, de 6 de Janeiro, p. 157 é incumbido às escolas, no âmbito da sua autonomia e do respectivo Projecto Educativo “(...) conceber, propor e gerir outras medidas específicas de diversificação da oferta curricular, devidamente enquadrados por diplomas próprios.” Assim, a escola tem a seu cargo a tarefa de flexibilizar a organização e a gestão do currículo deste público alvo. Neste aspecto, o PCA rege-se por uma estrutura curricular característica de cada ciclo apoiando-se nos planos curriculares constantes do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, com as alterações introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 209/2002, de 17 de Outubro, aos quais é acrescentada uma formação artística, vocacional, pré-profissional ou profissional, como por exemplo: pastelaria, estética, entre outros, permitindo adquirir competências para a vida activa.

Os normativos enumerados articulam-se com o Despacho Normativo n.º 50/2005, de 9 de Novembro, pois perspectivam uma oferta educativa dirigida à universalização de alunos.

Todavia, para colocar em prática estas mudanças associadas às características dos alunos é necessário que se proceda à elaboração de turmas. Neste tipo de turmas englobam-se alunos até aos quinze anos de idade, inclusive, e que se encontrem em qualquer das seguintes situações do ponto 2 do Despacho Normativo n.º 1/2006, de 6 de Janeiro, p. 157:

- “a) Ocorrência de insucesso escolar repetido;
- b) Existência de problemas de integração na comunidade escolar;
- c) Ameaça de risco de marginalização, de exclusão social ou abandono escolar;
- d) Registo de dificuldades condicionantes da aprendizagem, nomeadamente: forte desmotivação, elevado índice de abstenção, baixa auto-estima e falta de expectativas relativamente à aprendizagem e ao futuro, bem como o desencontro entre a cultura escolar e a sua cultura de origem.”

De acordo com as características indicadas das turmas de PCA, é imprescindível que o desenvolvimento pedagógico destes jovens se desenvolva com base nos princípios assentes no art.º 6º do Despacho Normativo n.º 55/2008, p. 43129, relativo a “Áreas de acção prioritárias”, nomeadamente:

- “a) Promoção de condições para a promoção do sucesso educativo e escolar das crianças e dos jovens com vista a prevenir a retenção, o absentismo e o abandono escolar, através da diversificação das ofertas formativas, designadamente o recurso aos percursos curriculares alternativos, planos de recuperação, cursos de educação e formação e cursos profissionais;
- b) Criação de modalidades flexíveis de gestão do currículo e dos programas disciplinares e não disciplinares de modo a actuar precocemente sobre o risco de abandono e insucesso e a orientar a avaliação da progressão dos alunos para as competências definidas de fim de ciclo ou nível de ensino;
- c) Fixação de áreas de intervenção e medidas que possam dar resposta às necessidades específicas identificadas nas escolas, designadamente nos seguintes domínios:
 - i) Ligação ao mundo do trabalho por via da cooperação entre escolas e organizações de trabalho, de forma a incluir nos processos pedagógicos aprendizagens relativas às profissões e aos contextos do respectivo exercício;
 - ii) Educação para a saúde, desporto escolar e os apoios educativos especiais, educação para o empreendedorismo e contacto com as estruturas e sítios de interesse patrimonial e cultural;
 - iii) Identificação dos mecanismos de acompanhamento de projectos de estudo e formação;
 - iv) Dotação de pessoal docente e auxiliar, profissionais de orientação profissional, de orientação escolar e apoio tutorial, mediadores com a comunidade;
 - v) Segurança e prevenção da violência, acompanhamento de actividades dentro e fora da escola;
- d) Articulação estreita com as famílias e a comunidade local que promova a sua efectiva participação na vida escolar, através do desenvolvimento de actividades de âmbito educativo, cultural, desportivo e de ocupação de tempos livres, quer de crianças e jovens inscritos na escola quer no desenvolvimento de actividades de educação permanente, disponibilizando recursos e equipamentos para o conhecimento, a promoção da aprendizagem ao longo da vida, o acesso dos adultos ao processo de RVCC e ainda outras actividades de desenvolvimento comunitário em parceria com outras entidades tais como autarquias locais, associações de pais e IPSS.”

Para além das características subjacentes ao grupo de alunos, a maioria do público alvo do nosso estudo exploratório era portador de Deficiência Mental Ligeira, o que implicava a aplicação de medidas educativas mais diversificadas e adaptações curriculares, de acordo com o DL n.º 319/91, de 23 de Agosto, visto que a transição dos documentos para o DL n.º 3/2008, de 7 de Janeiro teria de ocorrer até ao fim do respectivo ano lectivo (2007/2008).

Com base nesta flexibilização curricular e de acordo com o Despacho Normativo n.º 1/2006, de 6 de Janeiro, ponto 8, p. 157, relativo à II - Organização do percurso, os docentes destas turmas reúnem-se quinzenalmente para analisar a evolução do processo de ensino-aprendizagem dos mesmos e definir estratégias adequadas a este processo. Não se pode descurar o facto das estratégias definidas no Conselho de Turma serem adequadas às diferentes Áreas Curriculares Disciplinares e não Disciplinares constantes no Plano de Estudos das turmas de PCA e que permitem progredir nas aprendizagens de forma individualizada, mas em interacção com os seus pares. Assim sendo, a aplicação de flexibilizações curriculares consiste em adaptações do desenho curricular ao nível da metodologia, materiais curriculares e avaliação. Ressalte-se que, as adaptações curriculares, actualmente designadas por adequações curriculares individuais (DL n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, art.º 18º, ponto 1, p. 158) “(...) têm como padrão o currículo comum, (...) as que respeitem as orientações curriculares, no ensino básico as que não põem em causa a aquisição das competências terminais de ciclo (...)”. Por esta razão, especifica-se no quadro seguinte algumas das flexibilizações curriculares acordadas em Conselho de Turma, no ano lectivo 2007/08. Ora, as adaptações curriculares também estão associadas ao currículo contra-hegemónico, pois segundo Connell (1999, cit. por Afonso, 2008, p. 85) “(...) um currículo contra-hegemónico deve incluir a parte generalizável do *curriculum* tradicional e garantir a todos os estudantes o acesso a métodos e descobertas científicas.”.

Quadro 5– Flexibilizações curriculares

Materiais curriculares	Avaliação
<ul style="list-style-type: none">• Exploração de imagens / esquemas diversificados;• Fichas de trabalho / fichas formativas;• Trabalhos escritos e/ou cartazes e/ou folhetos de pesquisa;• Exploração de conceitos com recurso às TIC• Entre outros.	<ul style="list-style-type: none">• Trabalho cooperativo;• Valorização da oralidade;• Gestão diferenciada dos trabalhos de sala de aula;• Tempo acrescido para a concretização das tarefas;• Valorização da organização do caderno diário;• Fichas de avaliação com adequações:<ul style="list-style-type: none">✓ Preenchimento de lacunas, dados os conceitos;✓ Legendagem de figuras;✓ Perguntas de correspondência ou de associação;✓ Perguntas de tipo verdadeiro / falso;✓ Perguntas de escolha múltipla ou de selecção de alternativas;• Entre outros.

Fonte: Arquivo privado.

PARTE II – FUNDAMENTAÇÃO EMPÍRICA

CAPÍTULO IV – ESTUDO EXPLORATÓRIO

9 ESTUDO EXPLORATÓRIO

9.1 Tipo de investigação

De acordo com o proposto para o estudo exploratório, pretende-se responder a questões que dizem respeito à relação e ao modo como a integração/inclusão de jovens portadores de Deficiência Mental Ligeira se desenrolou, é aplicado e praticado em turmas de Percursos Curriculares Alternativos. Como tal, esta investigação é caracterizada pelo Paradigma Qualitativo. Segundo Reichardt e Cook, “ (...) o paradigma qualitativo postula uma concepção global fenomenológica, indutiva, estruturalista, subjectiva e orientada para o processo, (...)” (Carmo e Ferreira, 1998, p.177). Face ao exposto, a investigação qualitativa é descritiva. Como tal, a investigação qualitativa é uma investigação rigorosa que resulta da interpretação directa dos dados recolhidos. Como investigadora de um tema propenso à utilização do Paradigma Qualitativo, propor-me-ei a interagir directamente com os sujeitos tentando contudo, controlar os possíveis efeitos sobre eles e “abandonando” as minhas próprias convicções.

Para a concretização da investigação será executada uma pesquisa exploratória com recurso a pesquisa documental e inquéritos por questionário.

9.2 Instrumentos de pesquisa a serem utilizados

A primeira operação da fase de observação consiste em conceber instrumentos capazes de produzir todas as informações necessárias e adequadas para testar as hipóteses. Para tal, será realizada uma observação sistemática e conseqüentemente a recolha de dados para a elaboração de grelhas de observação.

Para além deste tipo de pesquisa também se recorrerá a uma pesquisa exploratória o que implicará: o levantamento bibliográfico (pesquisa documental), inquérito por questionário aos alunos (duas turmas de Percursos Curriculares Alternativos e uma turma “padrão”) (Anexo II) e inquéritos por questionário aos professores (dirigidos aos Professores dos Conselhos de Turma e restantes professores do 2º Ciclo) (Anexo III) e No que diz respeito ao primeiro (levantamento bibliográfico) pretende-se explicar o

problema colocado na pergunta de partida com base, em parte, nas referências teóricas publicadas em documentos.

Os inquéritos por questionário permitirão colher informação de modo a facilitar o estudo do problema evidenciado na pergunta de partida.

Assim sendo, Carmo e Ferreira apresentam algumas vantagens e desvantagens do uso e implementação do inquérito por entrevista e do inquérito por questionário, que passamos a apresentar:

Quadro 6 - Vantagens e desvantagens de instrumentos da pesquisa exploratória

Instrumento	Características
Observação da situação real	<ul style="list-style-type: none"> • Captam os comportamentos no momento em que se produzem; • Acto de observação pode ser estruturado numa grelha; + Apreensão dos comportamentos e acontecimentos no próprio momento; - Problema de dificuldade em que o observador seja aceite como tal
Inquérito por entrevista	<ul style="list-style-type: none"> + Flexibilidade do tempo de duração; + Adaptação a novas situações / imprevistos; + Aplicabilidade à diversidade de entrevistados; - Gasta mais tempo; - Custo mais elevado; - Implica rigor e maior domínio do assunto; - Crença na espontaneidade do entrevistado e total neutralidade do investigador;
Inquérito por questionário	<ul style="list-style-type: none"> + Sistematização; + Objectivo; + Rigidez do protocolo de observação; + Simplicidade de análise de dados; + Rapidez na recolha e interpretação dos dados; + Possibilidade de quantificar uma multiplicidade

	de dados; - Dificuldades de concepção; - Aplicabilidade a uma pequena população; - Aplicabilidade a uma vasta e heterogénea equipa de pessoas e especialidades; - Superficialidade das respostas.
--	---

Fonte: Adaptado de Carmo, H. e Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação – Guia para auto-aprendizagem*

10 CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

O nosso estudo teve como público-alvo duas turmas de Percurso Curricular Alternativo e uma turma, designada padrão, também do Ensino Regular, da Escola E.B.2,3 Ramalho Ortigão, no Porto (Anexo I).

A turma do 6º E com PCA era constituída por onze alunos, dos quais apenas oito frequentavam assiduamente as aulas; o 6º F era constituído por dez alunos dos quais um foi excluído por faltas e outro foi transferido, pelo que apenas oito eram assíduos. Da turma “padrão”, 6º A, constituída por vinte e dois alunos, um dos quais ao abrigo do DL n.º 319/93, de 23 de Agosto (Currículo Alternativo).

A comunidade educativa caracteriza-se, basicamente, ao nível dos alunos e suas famílias, por apresentar carências sociais, culturais e económicas, por vezes muito acentuadas, aliás consentâneas com a zona da cidade em que a escola se insere. O abandono e o absentismo são dos principais factores de insucesso escolar, sendo, de uma forma geral, a questão da escolaridade sentida como pouco (ou muito pouco) importante por parte dos pais e encarregados de educação.

Da população discente, faz parte um número significativo de alunos oriundos de colégios, onde se encontram em regime de internato ou semi-internato. Muitas destas crianças ou jovens têm, por vezes, baixa auto-estima e baixas expectativas face à escola.

Há que salientar, ainda, que os nossos alunos são maioritariamente oriundos de famílias com pouca cultura ou de cultura predominantemente oral, que se revêem relativamente pouco numa escola que, no seu tempo de estudantes, os não terá também particularmente motivado.

Dado que os alunos revelam deficiências básicas a nível do domínio da língua materna, o que prejudica não só os seus resultados na disciplina de Língua Portuguesa, mas as prestações em todas as outras disciplinas, há a preocupação de promover acções que possam contribuir para o sucesso educativo. Do mesmo modo se tem constatado graves atrasos no domínio da Matemática, pelo que têm sido implementados vários projectos, a nível nacional ou local no âmbito do Agrupamento, visando o sucesso nesta disciplina.

O conceito da escolarização como factor de promoção existe, mas nem sempre junto dos Encarregados de Educação e dos próprios alunos com a prevalência que nós, professores, lhe atribuímos.

No entanto, é de salientar o pendor afectivo de muitos dos nossos alunos no seu relacionamento com colegas e professores. Aderem facilmente a projectos, participando, de forma voluntária e empenhada em muitas das actividades de enriquecimento curricular que a escola lhes oferece.

Eventualmente por, em muitos casos, se verificar um desinvestimento afectivo nesses jovens por parte das famílias, que muitas vezes lhes dedicam pouco tempo, qualquer investimento dos professores a esse nível tem, habitualmente, uma caixa de ressonância extremamente compensadora. Com todo o cenário atrás referido, os jovens tendem a criar e a interiorizar uma imagem negativa e socialmente desvalorizada da sociedade, de si próprios, da escola e do seu local de habitação.

É contra esta tendência que a Escola deve lutar, criando nos alunos o respeito pelos valores, o sentido da dignidade, melhorando e elevando a sua auto-estima e o espírito de cidadania.

10.1 Caracterização do Agrupamento Vertical de Escolas Ramalho Ortigão

O Agrupamento Vertical de Escolas Ramalho Ortigão (AVERO) está situado na parte oriental da cidade do Porto, na freguesia de Campanhã, uma das zonas urbanas mais desfavorecidas quer da cidade, quer até mesmo da área metropolitana.

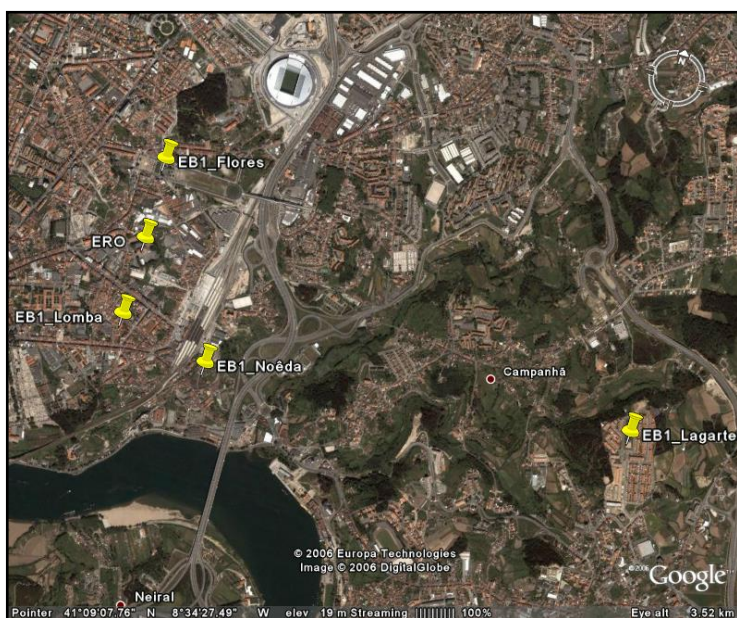
A exploração agrícola e a indústria foram as suas principais actividades que, hoje em dia, estão a dar lugar, cada vez mais, ao sector terciário (comércio e serviços).

A sua localização periférica, agravada por um conjunto de factores de ordem económica, social, urbanística e cultural, tem vindo a contribuir ao longo dos anos, para

algumas reminiscências do sector primário, sobretudo uma agricultura de subsistência feita de forma desordenada, o que estrutura em termos urbanísticos uma pequena mancha verde nos terrenos que circundam uma das Escolas EB 1/JI que constituem este Agrupamento – a Escola do Lagarteiro.

A grande concentração de população teve efeitos nefastos por ter contribuído para programas consecutivos de realojamento, sem articulação com políticas urbanas mais globais e sem uma componente social, que fizeram desta zona uma zona privilegiada na construção de bairros sociais – o Bairro do Lagarteiro – de onde é oriunda uma parte significativa da nossa população estudantil.

Ilustração 1 - Vista de satélite



Fonte: Projecto Educativo de Escola AVERO

A grande concentração de população carenciada também tem efeitos nefastos por poder estar na origem de determinados problemas sociais, de que são exemplo certos comportamentos desviantes que podem reflectir-se na escola em actos de violência e indisciplina.

Efectivamente, os principais problemas que atingem esta zona e, principalmente o bairro, são perfeitamente identificáveis, como o roubo, a droga, a prostituição e a marginalidade. Podemos ainda acrescentar como problemas que afectam a freguesia de Campanhã, a taxa de desemprego, as deficientes condições de habitabilidade, os problemas de alcoolismo e os problemas familiares, com a existência de muitas famílias

monoparentais e desagregadas e muitos alunos com graves carências afectivas, acolhidos em instituições de solidariedade social – Centro Juvenil de Campanhã, Colégio Barão de Nova Sintra e Oficina de S. José.

Uma das Escolas EB 1/JI do nosso Agrupamento que mais alunos recebe provenientes destas instituições é a Escola de Noêda, que tem muitas crianças que se encontram acolhidas, sobretudo, no Centro Juvenil de Campanhã.

Outra das Escolas EB 1/JI deste Agrupamento é a Escola das Flores, situada na Praça Teotónio Pereira, portanto numa zona central da freguesia de Campanhã, próxima da escola sede, num local bem servido de transportes e com melhor ambiente urbano, o que a distingue desde logo das duas escolas anteriores, situadas em áreas periféricas, nomeadamente o Lagarteiro. A restante população da freguesia distribui a sua actividade pelos serviços, pequenas e médias empresas e serviços domésticos.

A completar o Agrupamento temos a EB 1/JI da Lomba, situada na freguesia do Bonfim. Embora contígua de Campanhã, revela várias diferenças, pois caracteriza-se, sobretudo, pelo pequeno comércio, indústria e serviços. Tem área residencial, embora parte significativa do seu parque habitacional esteja degradado e salpicado de bairros operários e “ilhas”. Grande parte da população activa pertence ao sector secundário e terciário, mas há muitas situações de desemprego e trabalho precário. Esta escola integra também muitos alunos provenientes da obra social de Nossa Senhora das Candeias e Colégio Barão de Nova Sintra, instituições estas que albergam crianças de risco ou em situação de abandono, algumas delas entregues pelo Tribunal de Menores.

São os alunos destas escolas que constituem a população escolar da EB 2/3 Ramalho Ortigão. Este estabelecimento de ensino foi criado em 1957 como Escola Técnica Elementar, passando a Escola Preparatória quando foi criado o Ciclo Preparatório e, mais tarde, com o alargamento da escolaridade básica, passou também a integrar o 3º ciclo, tornando-se Escola Básica 2/3.

Ilustração 2 - Fotografia da Escola E.B.2/3 Ramalho Ortigão



Fonte: Arquivo privado

A partir do ano lectivo 2002/2003, constituiu-se em Agrupamento Vertical com a Escola n.º 8 do 1.º ciclo (Flores). No ano lectivo de 2003/2004, passou a abranger também as escolas do 1.º ciclo de Lomba, Lagarteiro e Noêda.

10.2 Breve perspectiva histórica da Freguesia de Campanhã – Porto

10.2.1 *As origens*

A freguesia de Campanhã, cuja área actual não coincide com a do século XIX, pois integra vastos terrenos incluídos nas freguesias do Porto e de Gondomar (Bonfim, Rio Tinto, Fânzeres e Valbom), localiza-se no extremo oriental do concelho do Porto.

É delimitada a sul pelo rio Douro, a este e a nordeste pelo município de Gondomar e a oeste a freguesia liga-se às do Bonfim e de Paranhos.

Com uma área de 8,13 Km², correspondente a cerca de um quinto do território concelhio, constitui a maior freguesia do Porto. Ocupa parte da vertente norte do rio Douro, que se desenvolve em degraus até à linha de altura a que corresponde a cota de 160 -180 metros, definida pelos Montes da Bela Vista, das Antas, Contumil, Cruz e Currais.

10.2.2 População e residência

Sendo o Homem o motor do crescimento urbano, ele necessita de alojamento. Mas, se outrora havia possibilidade de optar por um lugar aprazível para viver, longe da velha urbe e da sua incómoda agitação, actualmente, com o crescente aumento da ocupação do espaço, é o preço do solo e a capacidade económica das populações que vai ditar as suas regras.

Foi, de facto, o que aconteceu na freguesia de Campanhã, quando, em consequência do surto industrial que aí se concretizou de forma marcante, ocorreu um significativo aumento populacional que terá derivado não só da chegada de indivíduos oriundos do interior, como também de deslocados da área central que, (principalmente a partir de meados do nosso século) passaram a residir na freguesia.

Assim, foi sendo adulterado um espaço que inicialmente terá sido considerado dos mais aprazíveis para residir, nomeadamente pelos brasileiros, ingleses e alemães, quando aí construíram os seus palacetes.

Trata-se de uma área que principalmente a partir do século XIX com a industrialização e a utilização de combustíveis fósseis (carvão, petróleo, gás, entre outros), registou um estado atmosférico pouco desejável. Problema tanto mais grave em áreas que, além de industriais vão sendo preenchidas por outras actividades urbanas, onde às substâncias resultantes dos processos industriais se junta o tráfego automóvel que, além de contribuírem para o aumento dos poluentes, também aumentam a agitação.

Entretanto, a esta vasta freguesia, que durante muito tempo ficou marcada pelas suas casas rurais, foi adicionado, fruto de um avanço técnico, um vasto espólio de construções com os mais sofisticados materiais, que nem sempre resultam esteticamente.

Aumentam as preocupações com as condições da habitação no início deste século, quando as entidades responsáveis se dão conta da precaridade da situação, que se resumia na falta de alojamento para uma população que não parava de crescer.

Tomou-se por fim consciência do modo como viviam muitos trabalhadores, no interior dos lotes, por trás das casas burguesas, cujos proprietários procuravam rentabilizar os quintais das suas casas, com o aluguer de uma série de habitações por eles construídas formando as «ilhas».

Contudo, para melhor se entender a existência das «ilhas» é necessário recuar ao século XVIII, à intervenção dos Almadás.

Além das grandes directrizes por eles definidas, visaram ainda a construção de residências para a burguesia fora do núcleo antigo, dado o seu congestionamento. Foi então reorganizado o parcelamento, através de um loteamento regular, que estabelecia um lote bastante estreito (com cerca de 5 metros de largura) e comprimento acentuado.

Foram construídas as residências burguesas à face da estrada e, no interior do lote, mais tarde, numa altura de grande procura de habitação gerada pela revolução industrial, as conhecidas «ilhas».

Podemos observar diferentes tipologias de habitação em Campanhã, (além daquelas que foram herdadas de séculos anteriores), fruto de políticas governamentais, iniciativas cooperativistas ou ainda privadas.

Terá sido em meados do século, com o intuito de promover uma consciência familiar, que o Estado Novo inicia a construção de casas unifamiliares, com algum espaço envolvente aproveitado normalmente como quintal.

Mais tarde, e dada a impossibilidade de suportar aqueles encargos em termos económicos, passou-se à edificação de casas muito semelhantes às anteriores, mas que deveriam ser adquiridas pelos seus moradores num prazo de 20 a 25 anos (Bairros do Ilhéu, Costa Cabral e S. Roque da Lameira).

Esta decisão, como facilmente se depreende, apesar da sua intenção, não deixou de ser um entrave, principalmente para os indivíduos de reduzidos rendimentos.

Na década de 60 e 70, dada a escassez de espaço e a possibilidade de construir um elevado número de habitações numa reduzida área (o que equivale a menores custos) surgem blocos de três e mais pisos formando, entre outros, os Bairros de Contumil, Pio XII, Falcão e Lagarteiro, cuja função seria alojar o máximo de famílias.

Daqui, e pensando que alguns dos indivíduos tinham um modo de vida original (na área central ou em áreas rurais), que nada tem a ver com o que lhes é agora exigido, resultaram graves problemas de âmbito social, uma vez que a perda forçada de certos referenciais de vida resulta, como é óbvio, no isolamento e até na desordem vivencial.

O problema da habitação, longe de estar resolvido, persiste nos nossos dias e é mesmo dos mais graves do município. Entretanto, a par das estruturas anteriores, somam-se recentemente outros grupos que, na tentativa de melhorar a sua qualidade de vida em termos habitacionais, canalizam as suas economias e formam cooperativas (A Casa, Tripeira, Novo Rumo, entre outras) construindo blocos que variam entre os quatro e seis pisos, de forma a rentabilizar o espaço. São soluções viáveis a curto prazo, quando pensamos em dar resposta imediata às necessidades da população. No entanto,

falta a visão integrada dos problemas, pense-se no que nos resta em termos de espaços verdes e na fisionomia das vias que suportam uma circulação acrescida.

Mesmo a grande escala, se no início havia preocupações no que respeita à reserva de espaços verdes para os residentes, o que hoje observamos, porém, nestes blocos de habitação social, não são mais do que meros logradouros públicos, onde a manutenção dos canteiros é por vezes esquecida, transformando-se em pátios de terra batida onde as crianças brincam.

Inúmeros são os problemas dos espaços de circulação, cuja consecução no nosso século, apesar das muitas intervenções planeadas, é praticamente nula, resumindo-se as vias existentes às que foram construídas no século passado, ao alargamento dos velhos caminhos rurais ou, por força da situação, à abertura de acessos para algumas residências e blocos residenciais.

CAPÍTULO VI – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

11 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

11.1 Apresentação e análise dos resultados

Neste capítulo serão apresentados e analisados os dados dos inquéritos por questionário a professores do 2º Ciclo da Escola do Ensino Básico do 2 e 3 Ciclos Ramalho Ortigão, no Porto, bem como dos inquéritos por questionário para alunos de duas turmas de Percursos Curriculares Alternativos e uma turma “padrão”, também do Ensino Regular. Estes inquéritos por questionário foram aplicados nesta pequena amostra com o intuito de averiguar alguns aspectos do processo de inclusão de alunos de PCA na Escola.

Para proceder ao tratamento dos elementos obtidos, os dados recolhidos através dos inquéritos foram tratados no programa estatístico SPSS.

Numa primeira análise obtivemos as estatísticas descritivas e tabelas de frequências de cada variável no sentido de detectar potenciais erros ou identificar outliers; aferimos a normalidade e simetria de cada variável no sentido de validarmos as subsequentes análises.

Relativamente à questão um, caracterização da amostra, dos inquéritos por questionário correspondentes a professores, alunos de PCA e alunos de uma turma “padrão” do Ensino Regular foram obtidas tabelas de frequências e estatísticas descritivas.

No que concerne às restantes questões dos inquéritos enunciados, para além das tabelas de frequências e estatísticas descritivas, ainda procedemos a testes: T-Test e Anova. Socorremo-nos ainda da análise factorial no sentido de condensar informação e simplificar comparações.

11.2 Caracterização da amostra

11.2.1 Professores

A recolha de elementos incidiu em trinta e nove professores cujo perfil apresentamos através das tabelas de frequências e estatísticas descritivas que se

encontram em anexo. Cumulativamente apresentamos alguns gráficos para permitir uma leitura mais rápida e colorida. Estes dados não serão apresentados de seguida pelo facto de não ter sido encontrada relevância nas informações obtidas nos inquéritos por questionário aos alunos.

11.2.2 Alunos

Foram inquiridos vinte e nove alunos, sendo que catorze deles estão integrados em PCA e quinze na turma padrão. Na tabela de frequência seguinte apresentamos a respectiva caracterização.

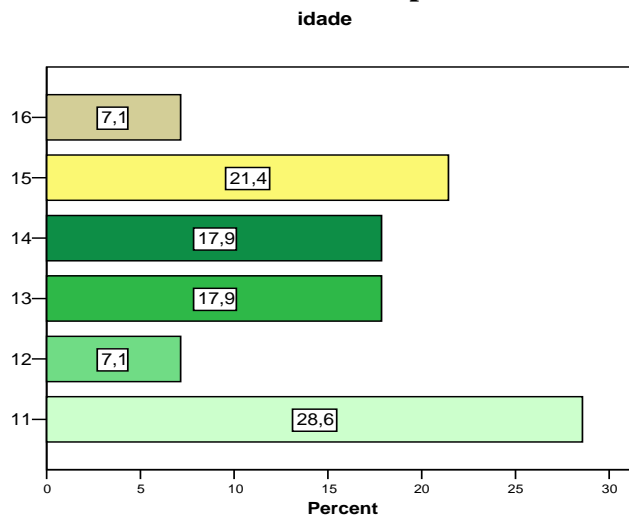
Tabela 1 – Sexo de alunos de PCA e Turma padrão

Aluno	sexo	Frequency	Valid Percent
Percurso Curricular Alternativo	masc	4	28,6
	fem	10	71,4
	Total	14	100,0
Ensino regular	masc	8	53,3
	fem	7	46,7
	Total	15	100,0

Da análise constatamos que uma ligeira maioria dos alunos inquiridos é do sexo feminino 58,62%, embora possamos observar que nos PCA esta percentagem suba para 71,4%.

Outro elemento relevante para o nosso estudo exploratório prende-se com a idade dos inquiridos, apresentadas no seguinte gráfico.

Gráfico 1 – Idade dos alunos de PCA e Turma padrão



A idade média dos alunos inquiridos cifra-se em 13,18 anos e oscila entre os 11 e os 16 anos. Destaca-se a predominância de alunos com 11 anos e apenas uma minoria de dois alunos apresentam 16 anos.

11.3 Plano de Estudo

11.3.1 Áreas Curriculares Disciplinares

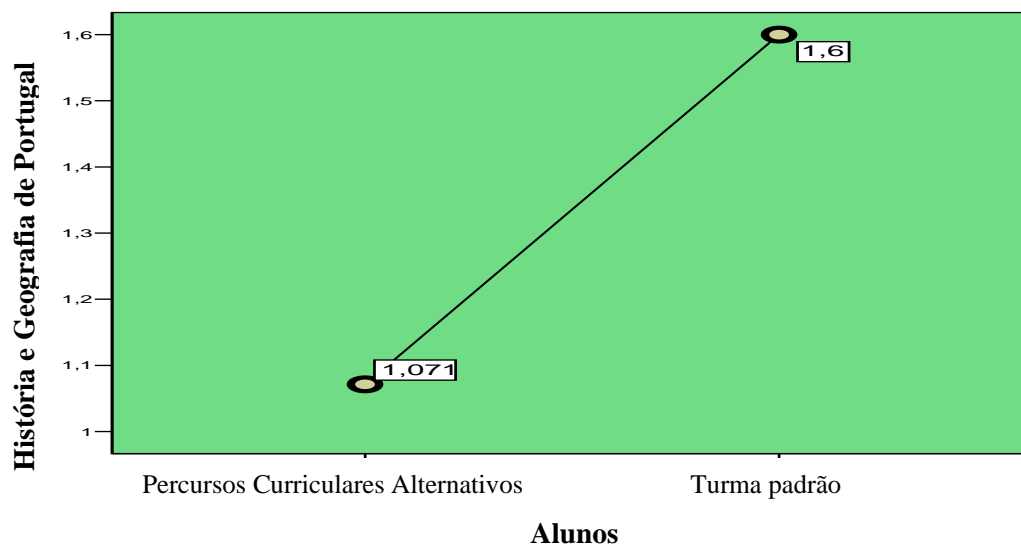
Na análise à questão dois do inquérito aos alunos foram assinaladas as Áreas Curriculares Disciplinares que constam no plano de estudos dos PCA e da turma padrão. O quadro seguinte apresenta esta informação, ressaltando um maior número de disciplinas para PCA do que para a turma padrão do Ensino Regular. Também constatamos que os PCA incluem as disciplinas de Pastelaria, Têxteis e TIC.

Quadro 7 – Áreas Curriculares Disciplinares

Percurso Curricular Alternativo	Turma padrão
Ciências da Natureza	Ciências da Natureza
Educação Física	Educação Física
Educação Musical	Educação Musical
Educação Visual e Tecnológica	Educação Visual e Tecnológica
História e Geografia de Portugal	História e Geografia de Portugal
Inglês	Inglês
Lingua Portuguesa	Lingua Portuguesa
Matemática	Matemática
Pastelaria	
Têxteis	
TIC	

Ainda no parâmetro relativo ao plano de estudo e para tentarmos perceber as diferenças entre alunos dos PCA e alunos da turma padrão seleccionamos as variáveis “Disciplinas de que mais gosta” e “Disciplinas em que sente mais dificuldades”, aplicando o teste T para variáveis independentes.

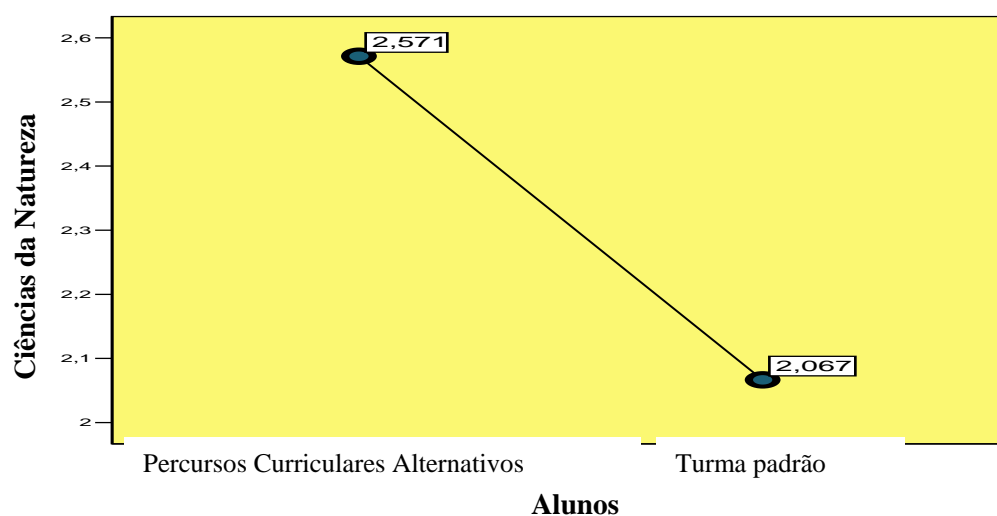
Gráfico 2 – Disciplina preferida pelos alunos de PCA vs Turma padrão



Com base no gráfico, constatamos que os alunos dos PCA gostam bem mais de História e Geografia de Portugal que os alunos do Ensino Regular, sendo que 1 – Agrada e 2 – Não agrada.

Quanto às disciplinas em que sentem mais dificuldades, verificamos que os alunos da turma padrão sentem bastante mais dificuldade na disciplina de Ciências da Natureza do que os alunos dos PCA, sendo que 1 – Muita dificuldade, 2 – Alguma dificuldade e 3 – Nenhuma dificuldade.

Gráfico 3 - Disciplina com mais dificuldades pelos alunos de PCA vs Turma padrão



11.4 Origem das dificuldades

Comparámos as opiniões de professores e alunos dos PCA e alunos da turma padrão, através do teste Anova.

11.4.1 Perspectiva dos professores

Quadro 8 – Factores que influenciam as dificuldades dos alunos

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Falta de hábitos de estudo	39	2	4	3,59	,595
Falta de atenção / concentração nas aulas	39	2	4	3,33	,530
Interesses divergentes dos da escola	39	2	4	3,05	,605
Falta de motivação	39	0	4	2,97	,811
Por estar muito tempo na sala de aula	39	1	4	2,72	,647
Demonstrar pouco interesse pelos conteúdos programáticos	39	2	4	2,62	,590
Não revelar gosto pela disciplina	39	1	3	2,41	,549
As aulas serem muito expositivas	39	1	3	2,23	,583
Revelar pouca empatia pelo professor	39	1	3	1,97	,428

Escala: 1- nunca ; 2-raramente ; 3- frequente ; 4- muito frequente

Pela análise do quadro constatamos que na óptica dos professores são vários os factores que influenciam o processo de ensino-aprendizagem e a predominância de dificuldades nas diferentes Áreas Curriculares Disciplinares. Daqui destacamos alguns: falta de hábitos de estudo, interesses divergentes dos da Escola, demonstrar pouco interesse pelos conteúdos programáticos, entre outros.

11.4.2 *Perspectiva dos alunos*

Quadro 9 – Factores que influenciam as dificuldades reveladas pelos alunos

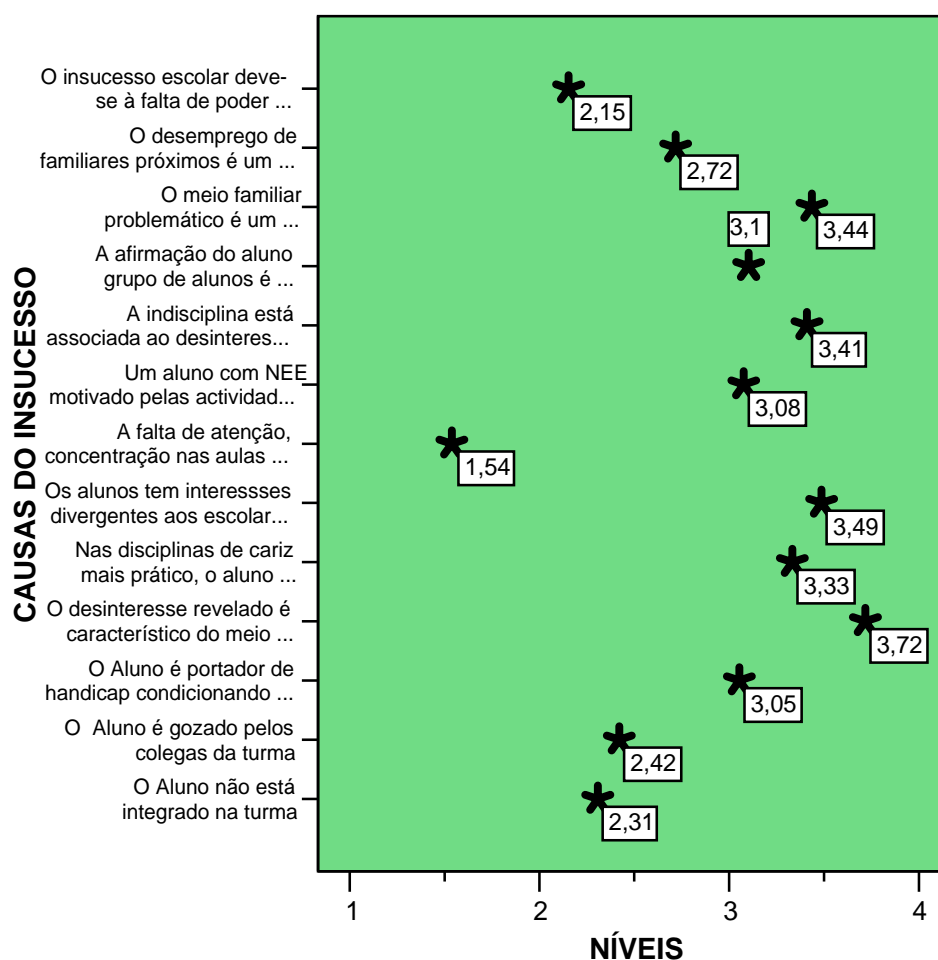
Percursos Curriculares Alternativos	Turma padrão
Por estar muito tempo na sala de aula	Falta de atenção / concentração nas aulas
Falta de atenção / concentração nas aulas	Por estar muito tempo na sala de aula
Falta de hábitos de estudo	Falta de motivação
Não revelar gosto pela disciplina	Não revelar gosto pela disciplina
Falta de motivação	Falta de hábitos de estudo
Demonstrar pouco interesse pelos conteúdos programáticos	Demonstrar pouco interesse pelos conteúdos programáticos
Interesses divergentes dos da escola	Interesses divergentes dos da escola
Revelar pouca empatia pelo professor	Revelar pouca empatia pelo professor
Serem aulas muito expositivas	Serem aulas muito expositivas

Verificámos que não existem diferenças significativas entre os motivos invocados pelos alunos dos PCA e os alunos da turma padrão.

11.5 Causas do insucesso escolar

11.5.1 Perspectiva dos professores

Gráfico 4 - Opinião dos Professores relativa a causas do insucesso escolar



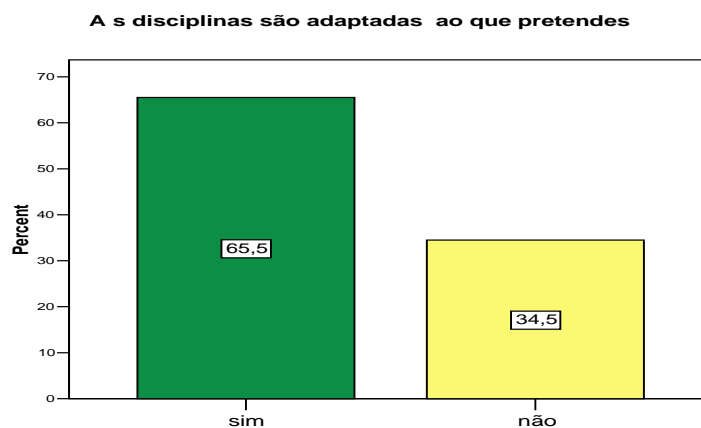
Escala: 1-discordo completamente; 2-discordo; 3-concordo; 4-concordo inteiramente

As variáveis, causas apontadas para o insucesso, foram ordenadas por médias descendentes e a tabela é elucidativa. Alguns professores preferiram não responder a algumas questões e daí a diferença registada no número de respostas apresentado. A afirmação que registou maior número de não resposta foi a c) “O(s) aluno(s) é portador de handicap que lhe condiciona o sucesso educativo nas disciplinas de cariz teórico.” Da questão três.

11.6 Adequação das disciplinas às perspectivas de futuro dos alunos

11.6.1 Perspectiva dos alunos

Gráfico 5 – Disciplinas adaptadas aos interesses dos alunos



A maioria dos alunos, quer os que estão integrados em PCA, quer os da turma padrão, consideram que as disciplinas constantes do plano curricular se adaptam às suas perspectivas de futuro.

11.7 Adaptações Curriculares

As adaptações curriculares previstas no DL n.º 319/91, de 23 de Agosto e no actual DL n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, podem ser encaradas como um instrumento útil na inclusão dos alunos. Como tal, questionou-se os professores para o facto de alguma vez terem realizado Adaptações Curriculares.

Tabela 2 – Realização de adaptações curriculares

	Frequency	Valid Percent
sim	37	94,9
não	2	5,1
Total	39	100,0

Tabela 3 – Grau de dificuldade na realização de adaptações curriculares

dificuldade	Frequency	Valid Percent
muita	2	5,4
alguma	33	89,2
nenhuma	2	5,4
Total	37	100,0

A generalidade dos professores (94,9%) procede a adaptações curriculares, sendo que a maioria o faz com alguma dificuldade (89,2%).

Para a elaboração das adaptações curriculares a maioria dos professores teve acesso ao PE que o aluno beneficiou no ano lectivo anterior.

Tabela 4 - Acesso ao Programa Educativo do ano lectivo anterior

	Frequency	Valid Percent
sim	21	56,8
não	16	43,2
Total	37	100,0

Com base no quadro seguinte constatamos que a maioria dos professores elabora adaptações curriculares em função das dificuldades académicas reveladas, seguida das potencialidades dos alunos e das avaliações efectuadas nos anos lectivos anteriores.

Quadro 10 – Aspectos a considerar na elaboração de Adaptações Curriculares

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Dificuldades académicas reveladas	36	2	3	2,78	,422
Potencialidades dos alunos	33	2	3	2,76	,435
Das avaliações dos anos transactos	31	1	3	1,87	,619

Escala: 1-nunca ; 2-por vezes ; 3- sempre

Todavia, a diversidade de alunos implica também uma diversidade de adaptações curriculares que os professores devem contemplar. No quadro seguinte são apresentados alguns aspectos atendidos pelos professores.

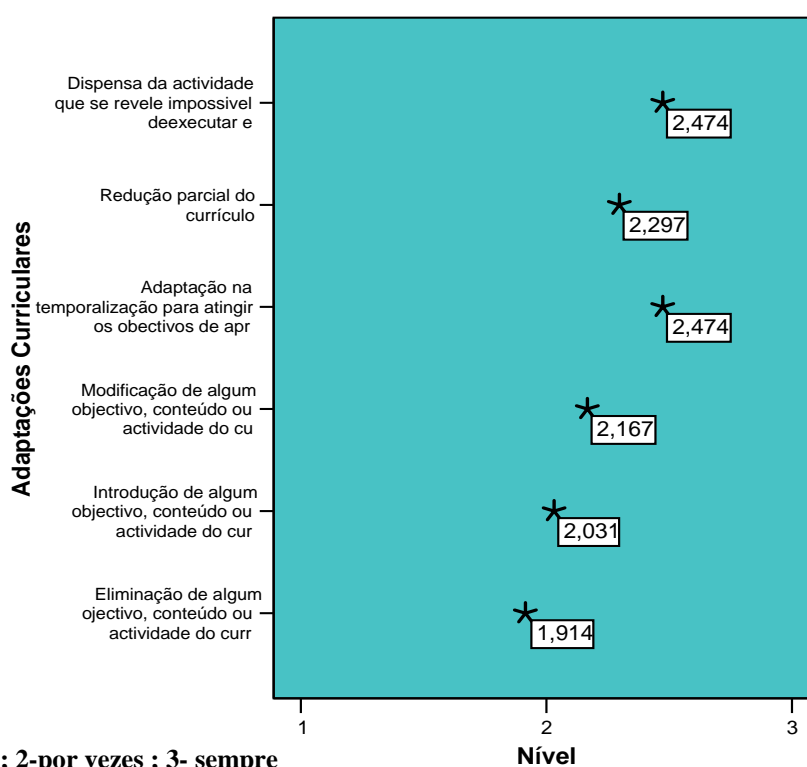
Quadro 11 – Tipo de adaptações curriculares

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Adaptação na temporalização para atingir os objectivos de aprendizagem dos alunos	38	2	3	2,47	,506
Dispensa da actividade que se revele impossível de executar em função da deficiência	38	1	3	2,47	,603
Redução parcial do currículo	37	1	3	2,30	,520
Modificação de algum objectivo, conteúdo ou actividade do currículo regular	36	2	3	2,17	,378
Introdução de algum objectivo, conteúdo ou actividade do currículo regular	32	1	3	2,03	,309
Eliminação de algum objectivo, conteúdo ou actividade do currículo regular	35	1	3	1,91	,445

Escala: 1-nunca ; 2-por vezes ; 3- sempre

Para uma melhor visualização e compreensão passamos a apresentar os dados no seguinte gráfico.

Gráfico 6 – Tipo de adaptações curriculares

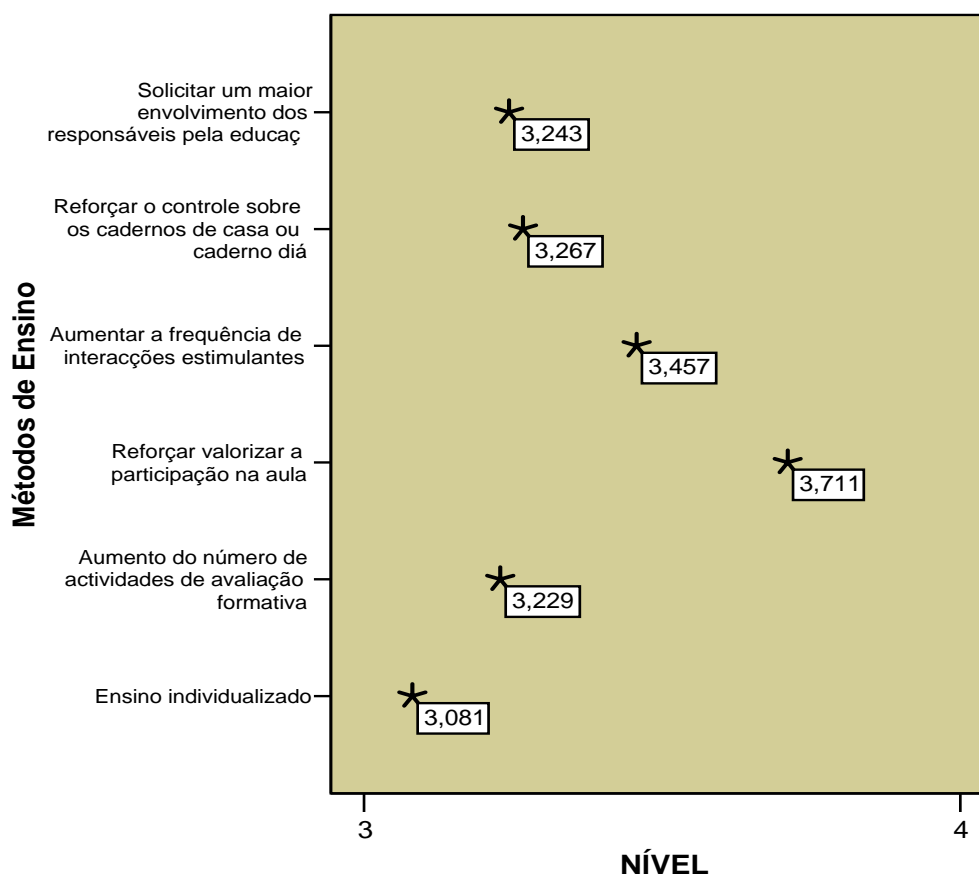


Escala: 1-nunca ; 2-por vezes ; 3- sempre

11.8 Métodos de ensino

De modo a responder às solicitações dos alunos, os professores diversificam os métodos de ensino. Apoiando-nos no quadro seguinte verificamos que o reforço da valorização da participação na aula merece a concordância de todos os professores seguido do ensino mais individualizado.

Gráfico 7 – Diversidade de métodos de ensino



Escala: 1 - nunca ; 2 - raramente ; 3 - frequente; 4 – muito frequente; 5 – não sabe/não responde

11.9 Integração vs Inclusão

A Escola é um local onde os alunos se reúnem para aprender e conviver, junto dos seus pares.

Analisando a próxima tabela verificamos que, na sua maioria os alunos gostam de vir à Escola, sendo que os alunos dos PCA ainda gostam mais do que os da turma

padrão, embora não haja diferenças significativas de opinião como pudemos comprovar através do T-Test.

Tabela 5 – Gosta de vir à Escola

Categoria		Frequency	Valid Percent
aluno PCA	sim	10	76,9
	não	3	23,1
Total		13	100,0
aluno Ensino Regular	sim	12	80,0
	não	3	20,0
Total		15	100,0

Verificamos que a maioria dos alunos se sente integrada, embora não seja despidianda a percentagem daqueles que se não sentem integrados (superior a 20%).

Constatamos, por T-Test, que não há diferenças significativas entre a percepção dos alunos dos currículos alternativos e dos alunos do ensino regular.

No Anexo IV apresentamos informação complementar ao nosso estudo.

12 INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS E VERIFICAÇÃO DAS HIPÓTESES

No ano lectivo 2007/08, a nossa prática lectiva debateu-se com turmas de PCA, numa Escola Pública, da zona oriental da cidade do Porto.

Aquando da formação destas turmas, perspectiva-se inclusão, visto que a maioria dos alunos apresenta uma especificidade muito própria. Esta especificidade prende-se com o facto de se depararem com insucesso escolar repetido, dificuldades de integração, vivências de risco de marginalidade, exclusão social e abandono escolar. Muitas vezes, este último aspecto relaciona-se com a falta de preparação que a Escola tem para acolher estes alunos e jovens. Como se não bastasse, a maioria destes jovens são oriundos de meios sociais desfavorecidos onde reina a prostituição, marginalidade, desprezo, solidão, ... Isto é traduzido na Escola na desmotivação face aos temas e actividades desenvolvidos, baixa auto-estima, irreverência, chegando, por vezes, a situações extremas – violência escolar.

Face a esta singularidade de alunos pretendemos analisar o plano de estudos das turmas de PCA visto que no Despacho Normativo n.º 1/2006, de 6 de Janeiro, p. 157 podemos ler “(...) a necessidade de se implementarem percursos curriculares diversificados de forma a assegurar o cumprimento da escolaridade obrigatória e combater a exclusão.”, tal como “(...) compete às escolas, no desenvolvimento da sua autonomia e no âmbito do respectivo projecto educativo, conceber, propor e gerir outras medidas específicas de diversificação da oferta curricular (...)”.

Para estes aspectos, os alunos de duas turmas de PCA foram questionados e convidados a responder, tal como aconteceu com uma turma “padrão” do Ensino Regular (questão 2). Da análise do inquérito constatamos que os horários das turmas de PCA são semelhantes aos horários dos restantes colegas. Todavia, não integram a Área Curricular não Disciplinar de Estudo Acompanhado com noventa minutos de duração semanal. Em substituição e compensação da oferta educativa como preparação para a vida activa tinham aulas de têxteis, pastelaria e TIC, todas com noventa minutos de duração semanal, excepto pastelaria. Alerta-se para o facto das aulas de pastelaria serem leccionadas quinzenalmente, estando inserida numa das áreas de acção prioritária constantes no Despacho Normativo n.º 55/2008, de 23 de Outubro, art.º 6º alínea c), ponto i), p. 43129 estabelecendo a “Ligação ao mundo do trabalho por via da cooperação entre escolas e organizações de trabalho, de forma a incluir nos processos

pedagógicos aprendizagens relativas às profissões e aos contextos do respectivo exercício.”.

Quanto às Áreas Curriculares Disciplinares, foi possível verificar que o grau de dificuldade varia, tanto nas turmas de PCA como na turma de referência, talvez pelo teor dos conceitos, pelo cariz de aulas mais ou menos teóricas, com maior diversidade de métodos de ensino ou por aspectos que sejam alheios ao nosso estudo. Ainda assim, com base na questão 3 do inquérito aos alunos constatamos que apesar de todas as dificuldades evidenciadas no percurso escolar de cada aluno a maioria gosta de frequentar a Escola e sentem-se integrados. Notamos, contudo, que há uma faixa de mais de 20% de alunos que afirma não se sentir integrado.

Uma questão similar foi colocada aos professores na pergunta 5 do respectivo inquérito. A opinião dos professores vem confirmar a possibilidade de algum desajustamento nesta integração já que a maioria destes (55,3%) afirma que essa integração só se verifica “por vezes”.

A integração passa pela socialização e, neste ponto, constatamos que a maioria dos alunos mantém sempre uma boa relação com os pares, com os professores e com o pessoal auxiliar, embora se mantenha uma franja de alunos que revela algumas reticências na afirmação dessa relação declarando que acontece “por vezes”.

Realça-se a óptima relação (93,3%) que os alunos do ensino regular afirmam manter com os seus pares. De acordo com os dados colhidos, os alunos do ensino regular são os que melhores relações mantêm com todos: pares, professores e pessoal auxiliar. Registamos algum conflito latente entre alunos das turmas de PCA e pessoal auxiliar, talvez pela dificuldade em acatar directrizes, conselhos para melhorar e consolidar regras de conduta.

Quanto à integração em trabalhos de grupo e à participação nas actividades lectivas surgem perspectivas diferentes que opõem professores e os alunos das turmas de PCA que entendem maioritariamente que a integração é pouca ou alguma e os alunos do ensino regular entendem que é muita; no concernente à participação nas actividades lectivas os professores entendem maioritariamente que isso acontece por vezes e os alunos entendem maioritariamente que isso acontece sempre.

Relativamente à preparação para a vida activa verificamos que 65,5% dos alunos pensa que as disciplinas são adaptadas ao que pretende na vida activa, declarando que não há disciplinas a mais. A opinião de que as disciplinas do currículo são adaptadas ao que o aluno pretende na vida activa é mais afirmativa no caso dos alunos do ensino

regular do que nos de PCA, talvez pela carga excessiva que os alunos de PCA detêm nos seus horários escolares.

Com base nos indicadores apresentados vemos confirmada a hipótese H₁ – Os alunos sentem-se integrados, revelam gosto pela escola e sentem-se preparados para a vida activa.

No que concerne às dificuldades reveladas pelos alunos, como factor influenciador de insucesso escolar, tanto alunos como professores foram questionados, (pergunta 2.1.3 e 3, respectivamente), verificando-se, por parte destes últimos, causas que se relacionam com factores exteriores à escola, nomeadamente: “o desinteresse revelado pelo(s) aluno(s) e característica do meio familiar e social do mesmo”; “o(s) aluno(s) tem interesses divergentes aos escolares que causam o desinteresse pelas práticas educativas e conseqüentemente a falta de estudo” e “O meio familiar problemático é um despoletador de indisciplina.”. Estas foram as três primeiras causas apontadas e que merecem a total concordância dos professores. A análise efectuada aos inquéritos dos alunos também realça factores despoletadores de insucesso escolar. Nas turmas de PCA destacam-se “Por ser aulas muito expositivas”, “Interesses divergentes dos da escola”, ambos com 86,2%, seguido de “Não gostar do professor”, com 79,3%. Contrariamente a estes factores, os alunos inseridos numa turma “padrão” do Ensino Regular manifestaram factores divergentes destes, destacando-se “Falta de atenção” com 55,2%, “Por estar muito tempo na sala” com 51,7% e “Não gostar da disciplina” com 41,4%. Estas foram as causas mais apontadas pelos alunos. Mais uma vez se destaca características ponderadas na formação de turmas de PCA no Despacho Normativo n.º 1/2006, de 6 de Janeiro, ponto 2, alínea d), p. 157 onde se lê “Registo de dificuldades condicionantes da aprendizagem, nomeadamente: forte desmotivação, elevado índice de abstenção, baixa auto-estima e falta de expectativas relativamente à aprendizagem e ao futuro, bem como o desencontro entre a cultura escolar e a sua cultura de origem.” Ainda de acordo com o meio familiar problemático ressalta-se o facto de, na sua maioria serem alunos que tirados do seio familiar, sob ordem judicial, integrando colégios, onde a maioria dos seus residentes apresentam características comuns, nomeadamente delitos.

Em prol do referenciado vemos confirmada a hipótese H₂ – O insucesso escolar dos alunos de Percursos Curriculares Alternativos está relacionado com factores exteriores à escola.

Através do Despacho Normativo n.º 55/2008, de 23 de Outubro, a escola pública tenta possibilitar a integração destes alunos a nível escolar, dado que os objectivos centrais do Programa TEIP, onde se inserem os PCA são: “A melhoria da qualidade das aprendizagens traduzida no sucesso educativo dos alunos; O combate ao abandono escolar e às saídas precoces do sistema educativo;”, entre outros.

Com base nisto, a Escola, através dos professores e do próprio Conselho de Turma, que se reúne quinzenalmente, debate os problemas e as dificuldades dos alunos e determinam a diversidade de estratégias que poderão aplicar para permitir a melhoria das aprendizagens, promovendo o sucesso escolar, bem como as adaptações curriculares, segundo o DL n.º 319/91, de 23 de Agosto, a implementar. Lembra-se que no ano lectivo 2007/08 aplicou-se o regime transitório do DL n.º 319/91, de 23 de Agosto para o DL n.º 3/2008, de 7 de Janeiro. Como tal, toda a documentação estaria em vigor de acordo com este último normativo a partir do ano lectivo 2008/09. Por esta razão, já enunciada anteriormente, o nosso estudo baseia-se no DL n.º 319/91, de 23 de Agosto.

Questionou-se os professores (pergunta 4) acerca da aplicação de diferentes métodos de ensino. Unanimemente declararam que usam diferentes métodos de ensino com vista ao sucesso e também garantem por unanimidade que, face às estratégias e métodos aplicados verificaram evolução no processo de aprendizagem dos alunos. De entre os métodos e técnicas utilizados no sentido de inclusão e do sucesso realçam: “Reforço e valorização da participação na aula.” e “Aumentar a frequência de interacções estimulantes.”. Curioso é que, métodos mais direccionados a cada aluno na sua individualidade têm assinalado com baixa frequência na sala de aula, como “Ensino individualizado” e “Aumento do número de actividades de avaliação formativa.”, entre outros exemplos. Desta forma vemos confirmada a hipótese H₃ – Os professores revelam dificuldades na diferenciação pedagógica por não terem informação suficiente quanto às características dos alunos inseridos em turmas de Percursos Curriculares Alternativos, ainda que se revele alguma, visto que seria necessário aprofundar o estudo para se comprovar o grau de dificuldade na consecução da diferenciação pedagógica.

Subjacente aos métodos de ensino, os professores são impelidos a praticar uma diferenciação pedagógica, onde recorrem a adaptações curriculares para permitir uma melhoria na inclusão do(s) aluno(s) no meio escolar. Este aspecto foi aplicado na questão 4 do mesmo inquérito, verificando-se que a maioria dos professores utilizam as adaptações para dar resposta às necessidades sentidas – 94,9% diz que faz ou já fez.

Essas adaptações são, de um modo geral (89,2%) realizadas com alguma dificuldade. Ainda assim, afirmaram que as adaptações curriculares implementadas decorrem das dificuldades académicas reveladas pelos alunos – que os professores tentam minimizar, bem como das potencialidades dos alunos – que os professores tentam maximizar.

Entre as adaptações curriculares que os professores entendem mais benéficas para a inclusão dos alunos e para a melhoria do aproveitamento académico, contam-se:

- ✓ Adaptação na temporalização para atingir os objectivos de aprendizagem dos alunos;
- ✓ Dispensa da actividade que se revele impossível de executar em função da deficiência;
- ✓ Redução parcial do currículo.

Outra forma de colaborar na inclusão de alunos de PCA na escola, e com base no Despacho Normativo n.º 55/2008, de 23 de Outubro, p. 43128 é necessário “A criação de condições que favoreçam a orientação educativa e a transição qualificada da escola para a vida activa.”. Assim, os alunos foram questionados sobre a oferta educativa que mais lhes agradaria destacando-se “Têxteis” com 96,6%, “Jardinagem” com 93,1% e “Construção Civil” com 89,7%. Contrapondo estas opções, aos professores perguntou-se a oferta educativa considerada como mais pertinente para os alunos dos quais se destacam “Estética (cabeleireira/ manicure/ pedicure)” com 76,9%, “Pastelaria” com 71,8% e “Informática” com 66,7%. Para ambas as situações apenas apresentamos as três ofertas educativas mais vezes indicadas pelos inquiridos. Independentemente de não existir concordância nas respostas dos alunos e professores podemos apresentar algumas ilações:

- ✓ Talvez a oferta educativa seleccionada pelos alunos não implique atenção/concentração associado a um estudo exaustivo de conteúdos teóricos;
- ✓ Talvez, na óptica dos alunos, as ofertas apresentadas sejam as que lhes oferecem melhor perspectiva de emprego futuro;
- ✓ Talvez, as ofertas educativas escolhidas pelos professores se adequem melhor aos gostos e capacidades dos alunos;
- ✓ Talvez, a selecção de escolhas apresentadas pelos professores seja a mais vantajosa oferecida aos alunos no mundo do trabalho.

Apesar de o inquérito não nos possibilitar uma justificação para a natureza das escolhas de oferta educativa, os alunos comentaram, ainda que em diálogos informais,

que seria um dos sonhos que gostariam de ver concretizados, estando relacionado com a preparação para a vida activa.

Indo ao encontro destes aspectos realça-se que, na Escola E.B.2,3 Ramalho Ortigão, a oferta educativa, para o ano lectivo 2007/08 recai em: pastelaria, têxteis, estética (cabeleireira/ manicure/ pedicure) e informática, dos quais as duas primeiras direccionam-se a PCA e as restantes a CEF tipo 1. Todavia, para o ano lectivo 2008/09 perspectiva-se o alargamento da oferta educativa com: construção civil, jardinagem e pastelaria para CEF tipo 1.

Deste modo, vemos confirmada a hipótese H_4 – Os professores consideram que a escola está a dar uma resposta adequada a nível académico e social destes alunos, ainda que tenhamos dúvida quanto à rectidão da selecção, elaboração e implementação das referidas respostas diversificadas. Mesmo assim, através do inquérito dos professores não nos foi permitido obter dados concretos que apoiem a necessidade de elaboração de adaptações curriculares nas disciplinas teóricas. Mas, reforçamos as dificuldades destes alunos em se concentrarem na realização de tarefas associadas ao estudo. Por esta razão, a hipótese H_5 – Os professores consideram que estes alunos necessitam de adaptações curriculares nas disciplinas teóricas, necessita de um maior aprofundamento para que a médio prazo consigamos ver confirmada ou negada esta hipótese.

CONCLUSÃO

Uma sociedade que se considere democrática, tem como principal pressuposto a participação igualitária de todos os seus membros. No entanto, a verdade é que é lícito assumir que as sociedades não são, na sua essência, igualitárias tornando-se a desigualdade um tema transversal e comum a todos os âmbitos da vida.

Actualmente, a educação é um tema central de debates políticos, quer a nível nacional como internacional. Face à difusão e grau de importância que esta área adquiriu, a escola tem necessidade de se desenvolver e como tal sofreu influências de sistemas educativos oriundos de outros países, ou seja, sofreu o processo de globalização, descurando o facto de a escola possuir características únicas, provenientes da sua localização geográfica.

Em função deste fenómeno, a escola tem necessidade de melhorar o seu papel, passando a dar resposta a todos os alunos, independentemente das camadas e grupos sociais a que pertencem. Assim, deu-se ao consolidação de modelos de organização escolar e pedagógica que permitiram melhorar a capacidade de resposta de modo a que a escola reunisse condições de homogeneização linguística e cultural para que ocorresse a afirmação do Estado-Nação. Logo, passou-se a utilizar a expressão “escola para todos”, apelando às características únicas de que cada aluno possui, enquanto cidadão de uma determinada cultura, implementando o slogan “Todos diferentes, todos iguais.”. Contudo, esta promoção da democratização e igualdade na escola que a proclama humanista, opera num âmbito que continua a seleccionar em função de critérios de excelência e com a visão final de satisfazer as necessidades económicas e sociais do mercado.

Aquando da reforma da educação preconizada por Veiga Simão, surgiu uma tentativa de democratizar a Escola com o intuito de conferir uma igualdade de oportunidades ao nível do acesso, dado que cada aluno é portador das suas próprias características e como tal tinha todo o direito em usufruir de práticas pedagógicas diferenciadas para alcançar o seu próprio sucesso educativo. Daí, a designação “a cada um segundo o seu mérito”. Assim, é necessária uma implicação activa dos professores, ao nível do projecto curricular e dos processos de desenvolvimento para que consigamos uma “escola para todos”, aberta a desafios e a práticas pedagógicas inovadoras capazes de alcançar a individualidade de cada ser, isto é, de cada aluno.

Todavia a Lei de Bases do Sistema Educativo fala-nos de um ensino universal, democrático e de qualidade. A Declaração de Salamanca constrói uma nova ideia, a de escola inclusiva, no sentido de escola para todos, um paradigma emergente em educação. Então, a legislação actual vai assim no sentido da prática da inclusão, mas sabemos que, apesar de necessárias e do peso que possam ter nas práticas dos docentes, as leis não são a parte mais significativa, a chave para abrir as portas da inovação e da mudança. Quando nos remetemos para alunos de PCA as práticas docentes e outro tipo de resposta que a Escola possa dar tem de se relacionar com a realidade de cada aluno visto que, a maioria apresenta um historial de vida diferente daquele que se apregoa para um ser humano, isto é, marginalidade, prostituição, exclusão social, solidão, ... Situações de extremo que são apresentadas na Escola e que no seu conjunto são um turbilhão de atitudes negativas que se reflectem através da violência.

Portanto, é imprescindível referir que, no nosso país usufruímos, na área da Educação Especial, de uma legislação actualizada e que se todos os docentes a puserem em prática, os alunos com e sem NEE sentir-se-ão acolhidos e incluídos na sociedade escolar. Mas, será que estes alunos se sentem realmente incluídos na sociedade escolar? Ou pensam que sim por não conhecer outra realidade?

Indo ao encontro dos horários escolares dos alunos de PCA constatamos que as diferenças são mínimas comparativamente com os horários dos outros alunos do Ensino Regular. Aliás, consideramos que os horários dos alunos de PCA detêm um número excessivo de disciplinas, tendo em conta as orientações, ainda que gerais, do Despacho Normativo n.º 55/2008, de 23 de Outubro. As únicas alterações encontradas correspondem à eliminação de uma Área Curricular não Disciplinar, Estudo Acompanhado, e um acréscimo de três Áreas Curriculares Disciplinadas, têxteis, pastelaria e TIC, com uma carga semanal de noventa minutos, com excepção de pastelaria ser leccionado quinzenalmente.

Mas, será que é mantendo as disciplinas que constituem as Áreas Curriculares Disciplinadas acrescentando têxteis, pastelaria e TIC que estes alunos se sentirão mais incluídos na sociedade escolar? Será que é deste modo que a Escola conseguirá preparar estes jovens para a vida activa? Como é que a Escola ganhará o respeito destes jovens do mesmo modo que estes elevem a sua auto-estima? Estas são apenas algumas das questões que os docentes colocam, estando esta Escola inserida no projecto TEIP.

Mas, afinal, será que as dificuldades que se encontram no terreno são de responsabilidade única dos docentes? Ou haverá alguma incompatibilidade entre os normativos e a realidade?

Para que as leis possam assim ser aplicáveis e resultem, é necessário que quem as elabora conheça a realidade onde os professores se movem, as suas aspirações, anseios, inseguranças, medos e necessidades. Só desta forma é que os docentes poderão desempenhar o seu papel – ensinar.

Apesar disso, foi constatado que os mesmos não possuem informação tida como necessária sobre as dificuldades dos alunos e por isso revelam dificuldades em aplicar, correctamente, métodos e estratégias de ensino de modo a minimizar e/ou colmatar as mesmas.

Logo, neste trabalho percebemos que as adaptações curriculares surgem como responsabilidade de todos os professores na sua actividade educativa, pelo que é importante que tomem consciência e adotem atitudes abertas e inovadoras face ao currículo escolar, principalmente quando se trata de inclusão de jovens com NEE.

De acordo com as dificuldades que os alunos revelam, e que se encontram descritas no PEI, é possível concluir que tanto os conteúdos como as competências específicas que os caracterizam não se encontram, ao nível de aprendizagens, ao alcance do ritmo de compreensão, assimilação e aplicação dos alunos em causa.

Do mesmo modo podemos comentar que o programa das diferentes ACD é igual para turmas de PCA como para as restantes turmas do ensino regular. Estes alunos, apesar de serem portadores de deficiência mental ligeira têm, no fim do ano lectivo, realizar Prova de Aferição a Língua Portuguesa e a Matemática. Enquanto que durante o ano lectivo os professores têm a árdua tarefa de elaborar adaptações curriculares, associadas a outros aspectos da pedagogia diferenciada, neste momento crucial em que o Ministério da Educação deveria continuar a apregoar a inclusão de alunos, os mesmos não beneficiam de qualquer tipo de pedagogia diferenciada.

No entanto, não poderíamos deixar de dizer que ao longo de todo este percurso facilmente fomos identificando algumas falhas, principalmente no estudo de campo e que têm a ver por exemplo com a confirmação dos dados através dos inquéritos, assim como a necessidade de alargar a amostra para melhor podermos analisar alguns dos aspectos em estudo. Ainda assim, conseguimos confirmar as hipóteses H_1 , H_2 , H_3 e H_4 que estavam directamente associadas aos objectivos apresentados no trabalho. Quanto à hipótese H_5 não nos foi possível confirmar nem negar visto que os elementos obtidos

nos inquéritos relativos à necessidade de implementar adaptações curriculares nas disciplinas teóricas, apesar de ser notória esta realidade, não foram suficientemente esclarecedoras. Apesar desta dificuldade os objectivos apresentados também estavam associados a esta hipótese.

Pelas razões apontadas, esperamos que com este trabalho consigamos alcançar o “caminho da inclusão” dos alunos de PCA na sociedade escolar. A caminho porque sabemos que a inclusão ainda não é vivida em pleno no quotidiano das nossas salas de aulas, a caminho porque acreditamos que vamos conseguir chegar à meta.

Lançando um olhar retrospectivo ao nosso estudo, podemos sentir-nos optimistas, pois verificamos que a maioria dos professores está “andando”, e que, dentro em pouco, a inclusão poderá ser uma realidade vivida por todos.

Verificamos, também, que alguns professores querem e sentem necessidade de mais formação. Com certeza uma formação que lhes sirva de suporte à mudança, que os ajude a renovar métodos e estratégias, com base em recursos diversificados; uma formação que lhes permita fazer face à diversidade de situações com que se deparam no quotidiano, tendo em conta o sucesso de TODOS os alunos.

Como tal é fulcral que se pense em introduzir na formação inicial, formação na área da Educação Especial, que fosse incutido nos docentes, incluindo os professores de EE, a necessidade de formação contínua de modo a adquirirem e reforçarem os conhecimentos já tidos nesta área. No entanto, a proposta de formação não significa que existam ou venham a existir dois tipos de alunos, ou seja, os que recebem a educação e os que recebem uma educação “especial”. Pelo contrário, pretende-se que a educação disponibilizada contemple TODOS os alunos tendo em atenção os diferentes ritmos de aprendizagem possíveis, dificuldades de aprendizagem e *handicap*.

Em suma, acreditamos que os jovens com NEE devem ter acesso à escola regular e que esta se deve modificar de forma a que cada jovem seja feliz e activo, de modo a afirmar a sua humanidade, pois só assim o seu *handicap* é esquecido para deixar lugar a uma pessoa com os seus gostos e os seus desejos, visando sempre um desenvolvimento holístico, inerente a um cidadão de pleno direito.

BIBLIOGRAFIA

AFONSO, Carlos (2008). *Reflexões sobre a surdez – A Educação de Surdos – A Problemática Específica da Surdez*. Vila Nova de Gaia: Edições Gailivro.

AGRUPAMENTO VERTICAL DE ESCOLAS RAMALHO ORTIGÃO (2007). *Projecto Educativo de Escola*. Porto: AVERO

AMARAL. (2006). Mais vale não ir à escola. [consulta 30 Agosto 2008]. Disponível em :<<http://www.fersap.pt/fersap/modules.php?name=News&file=article&sid=488>>.

AOKI, Marta. Disponível em:< <http://www.entreamigos.com.br>>.

ASEGURADO GARRIDO, António & GONZÁLEZ MANJÓN, Daniel & RIPALDA GIL, Júlio (1997). “Adaptações Curriculares”. In Rafael Bautista (coord.) *Necessidades Educativas Especiais*. 1ª ed. Cap. III. (pp. 53-82). Lisboa: Dinalivro.

AZEVEDO, J. & SILVA, A. & Fonseca, A. (2000). *O Futuro da Educação em Portugal: Tendências e Oportunidades*. [consulta 18 Novembro 2006]. Disponível em <<http://www.giase.min-edu.pt>>.

BELL, Judith (2004). *Como realizar um Projecto de Investigação*. 3ª ed. Lisboa: Gradiva

BERTRAND, Y.; VALOIS, P. (s/d). *Paradigmas educacionais. Escola e Sociedades*. Lisboa: Instituto Piaget.

CARNEIRO, R. (2001). *Fundamentos da Educação e da Aprendizagem: 21 ensaios para o século 21*. 2ª ed. V.N. Gaia: Fundação Manuel Leão.

CARNEIRO, R. (2006). *Como vamos melhorar a Educação nos próximos anos?* [consulta 18 Novembro 2006]. Disponível em :<<http://www.debatereducacao.pt>>.

CARNEIRO, R. (et. al.) (2000). *O Futuro da Educação em Portugal Tendências e Oportunidades: Um estudo de reflexão prospectiva*. [consulta 18 Novembro 2006]. Disponível em :<<http://www.giase.min-edu.pt>>

CARNEIRO, R. (s/d). *2020: 20 Anos para Vencer 20 Décadas de Atraso Educativo – Síntese do Estudo*. [consulta 3 Dezembro 2006]. Disponível em :<<http://www.giase.min-edu.pt>>.

CARVALHO, A. (2004). *A escola é reprodutora de desigualdades sociais*. [consulta 11 Dezembro 2006]. Disponível em :<<http://www.a-pagina-da-educacao.pt>>.

CARVALHO, A. Dias de (1994). *Utopia e educação*. Porto: Porto Editora.

CASTRO, Adriano Monteiro (et. al.) (2003). *Educação Especial: Do Querer ao Fazer*. São Paulo: Avercamp.

CORREIA, Luís de Miranda & SERRANO, Ana Maria (2000). *Envolvimento Parental em Intervenção Precoce: Das Práticas Centradas na Criança às Práticas Centradas na Família*. Porto: Porto Editora.

CORREIA, Luís de Miranda (1999). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.

CORREIA, Luís de Miranda (2003). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: Um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.

CORREIA, Luís de Miranda (2003a). *Educação Especial e Inclusão: Quem Disser Que Uma Sobrevive Sem a Outra Não Está no Seu Perfeito Juízo*. Porto: Porto Editora.

CORREIA, Luís de Miranda (2003b). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: Um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.

CORREIA, Luís de Miranda (2005). *Integração versus Inclusão*. Disponível em : <<http://www.educare.pt>>.

COSME, A & TRINDADE, R, (2001). *O que é que se aprende nas nossas escolas?* [consulta 11 Dezembro 2006]. Disponível em :<<http://www.a-pagina-da-educacao.pt>>.

COSME, A. & TRINDADE, R. (2004). *A Escola Pública e a construção da educação como um bem comum*. [consulta 11 Dezembro 2006]. Disponível em:<<http://www.a-pagina-da-educacao.pt>>.

COSME, A. & TRINDADE, R. (2005). *Escola: Para que te queremos?* [consulta 11 Dezembro 2006]. Disponível em :<<http://www.a-pagina-da-educacao.pt>>.

COSME, A. & TRINDADE, R. (s/d). *A reflexão participada sobre os currículos do ensino básico: uma discussão em aberto*. [consulta 11 Dezembro 2006]. Disponível em :<<http://www.a-pagina-da-educacao.pt>>.

COSTA, Ana Maria Bénard (coord.) (2000). *Currículos Funcionais: Manuais para a Formação de Docentes*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

COSTA, Ana Maria Bénard (et al.) (1996). *Currículos Funcionais: Instituto para o desenvolvimento e aplicação*. Vol. 2. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Deficiência (Retardo) Mental. [Consulta 12 de Novembro 2008]. Disponível na Internet: <http://www.psicologia.com.pt/instrumentos/dsm_cid/dsm.php>.

DELORS, J. (coord.) (2005). *Educação: um tesouro a descobrir*. 9ª ed. Porto: Edições Asa.

ECO, H. (2003). *Como se faz uma tese em Ciências Humanas*. 10ª ed. Lisboa: Presença.

ESCOVAL, Ana (1997). Perspectiva evolutiva da educação especial e princípios orientadores. In *Necessidades Educativas Especiais*. (coord.) Rafael Bautista. 1ª ed. Lisboa: Dinalivro, p. 391-399.

FIGUEIREDO, Ilda (2001). *Educar para a cidadania*. 2ª ed. Porto: Asa.

GAL, Roger (1985). *História da Educação*. 2ª ed. Lisboa: Universidade Veja.

GATTO, John Taylor (2003). *Compreender a escola de hoje – O currículo oculto da escolaridade obrigatória*. Porto: Porto Editora.

GIL, C. (1999). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. 5ª ed. S. Paulo: Atlas Editora.

GONÇALVES, Luís Flávio de Andrade. Disponível em: <<http://www.saudesc.org.br>>.

LEITE, Carlinda (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. 1ª ed. Porto: Edições Asa.

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

MADUREIRA, Isabel Pizarro & LEITE, Teresa Santos (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Universidade Aberta.

MARTINS, Vítor. *Para um projecto educativo*. [consulta 16 Dezembro 2006]. Disponível em :<<http://www.ipv.pt>>.

MIALARET, Gaston (1980). *As ciências da educação*. 2ª ed. Lisboa: Moraes Editores.

MONTEIRO, A. Reis (2005). *História da Educação: Uma Perspectiva*. Porto: Porto Editora.

MONTESSORI, M. (s/d). *A criança*. Lisboa: Portugália Editora.

MORIN, Edgar (1999). *Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro*. Lisboa: Instituto Piaget.

Necessidades Educativas Especiais (1997). (coord.) Rafael Bautista. 1ª ed. Lisboa: Dinalivro.

NIELSON, Lee Brattland (1999). *Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula: Um Guia para Professores*. Porto: Porto Editora.

PACHECO, Domingo Bautista & VALENCIA, Rosario Paradas (1997). “Deficiência Mental”. In Rafael Bautista (coord.) *Necessidades Educativas Especiais*. 1ª ed. Cap. IX (pp. 209-223) Lisboa: Dinalivro.

PACHECO, José Augusto (2001). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.

PIRES, Eurico Lemos (1999). *Lei de Bases do Sistema Educativo*. 5ª ed. Porto: Porto Editora.

POLÓNIO, Diogo M.M. (s/d). *A emergência de uma Ciência da Educação e o papel fundamental da Filosofia da Educação*. [consulta 18 Novembro 2006]. Disponível em :<<http://www.ipv.pt>>.

QUIVY, R. & CAMENHOUDT, L.V. (1998). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. 2ª ed. Lisboa: Gradiva.

RAFAEL Bautista (coord.) (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. 1ª ed. Lisboa: Dinalivro.

ROLDÃO, Maria do Céu (1999). *Os Professores e a Gestão do Currículo: Perspectivas e Práticas em Análise*. Porto: Porto Editora.

ROLDÃO, Maria do Céu (2003). *Diferenciação curricular revisitada: conceito, discurso e práxis*. 1ª ed. Porto: Porto Editora.

ROSAS, Vanderlei de Barros (2000). *Os Novos Paradigmas da Educação*. [consulta 18 Novembro 2006]. Disponível em :<<http://www.mundodosfilosofos.com.br/vanderlei.htm>>.

SANCHES, Isabel Rodrigues (1995). *Professores de Educação Especial: Da Formação às Práticas Educativas*. Porto: Porto Editora.

SIMON, Jean (2000). *A integração escolar das crianças deficientes*. 2ª ed. Porto: Asa.

TEODORO, A. & RITA, J. (2006). *Todos os problemas sociais passaram a ser escolares*. [consulta 11 Dezembro 2006]. Disponível em :<<http://www.a-pagina-da-educacao.pt>>.

TEODORO, A. (2005). *Os intelectuais e a participação política*. [consulta 11 Dezembro 2006]. Disponível em:<<http://www.a-pagina-da-educacao.pt>>.

VERPOORTEN, Carla. Disponível em: <<http://planeta.terra.com.br>>.

VILAR, Alcino de Matos (2000). *O Professor Planificador*. 4ª ed. Porto: Porto Editora.

ZABALZA, M. A. (2001). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. 6ª ed. Porto: Edições Asa.

Portugal. Decreto Normativo n.º 1/2006, de 6 de Janeiro

Portugal. Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio

Portugal. Decreto-Lei n.º 209/2002, de 17 de Outubro

Portugal. Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro

Portugal. Decreto-Lei n.º 307/2003, de 10 de Dezembro

Portugal. Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto
Portugal. Decreto-Lei n.º 553/80, de 21 de Novembro
Portugal. Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro
Portugal. Despacho n.º 1438/2005, de 21 de Janeiro
Portugal. Despacho n.º 173/ME/91, de 23 de Outubro
Portugal. Despacho Normativo n.º 50/2005, de 9 de Novembro
Portugal. Despacho Normativo n.º 55/2008, de 23 de Outubro
Portugal. Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro
Portugal. Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto
Portugal. Lei n.º 9/89, de 2 de Maio
Portugal. Lei n.º 5/73, de 25 de Julho

ANEXOS

ANEXO I

ANEXO II

INQUÉRITO AOS ALUNOS

Pretendemos com este inquérito realizar um estudo sobre a “Inclusão de alunos na Escola”. A tua colaboração é de grande utilidade. Por favor, responde com sinceridade.

Os dados obtidos são confidenciais. Não escrevas o nome em parte alguma. O questionário é anónimo.

Agradecemos, desde já, a tua colaboração.

1. Identificação

a) Sexo: Feminino Masculino

b) Idade: _____ anos

2. O teu percurso escolar é caracterizado por um vasto leque de disciplinas, as quais irão condicionar o teu futuro profissional. Assim, pretendemos conhecer a tua opinião sobre os aspectos seguintes.

(Em cada ítem assinala com x o que corresponde à tua opinião.)

2.1 Assinala com X as disciplinas, integradas nas Áreas Curriculares Disciplinares e que constam do teu horário escolar.

Ciências da Natureza	Sim <input type="checkbox"/>	Não <input type="checkbox"/>
Educação Física	Sim <input type="checkbox"/>	Não <input type="checkbox"/>
Educação Musical	Sim <input type="checkbox"/>	Não <input type="checkbox"/>
Educação Visual e Tecnológica	Sim <input type="checkbox"/>	Não <input type="checkbox"/>
História e Geografia de Portugal	Sim <input type="checkbox"/>	Não <input type="checkbox"/>
Inglês	Sim <input type="checkbox"/>	Não <input type="checkbox"/>
Língua Portuguesa	Sim <input type="checkbox"/>	Não <input type="checkbox"/>
Matemática	Sim <input type="checkbox"/>	Não <input type="checkbox"/>
Pastelaria	Sim <input type="checkbox"/>	Não <input type="checkbox"/>
Têxteis	Sim <input type="checkbox"/>	Não <input type="checkbox"/>
TIC	Sim <input type="checkbox"/>	Não <input type="checkbox"/>

2.1.1 Quais as disciplinas, integradas nas Áreas Curriculares Disciplinares do teu horário, que mais te agradam?

Ciências da Natureza	Sim <input type="checkbox"/>	Não <input type="checkbox"/>
Educação Física	Sim <input type="checkbox"/>	Não <input type="checkbox"/>
Educação Musical	Sim <input type="checkbox"/>	Não <input type="checkbox"/>
Educação Visual e Tecnológica	Sim <input type="checkbox"/>	Não <input type="checkbox"/>
História e Geografia de Portugal	Sim <input type="checkbox"/>	Não <input type="checkbox"/>
Inglês	Sim <input type="checkbox"/>	Não <input type="checkbox"/>
Língua Portuguesa	Sim <input type="checkbox"/>	Não <input type="checkbox"/>
Matemática	Sim <input type="checkbox"/>	Não <input type="checkbox"/>
Pastelaria	Sim <input type="checkbox"/>	Não <input type="checkbox"/>
Têxteis	Sim <input type="checkbox"/>	Não <input type="checkbox"/>
TIC	Sim <input type="checkbox"/>	Não <input type="checkbox"/>

2.1.2 Das disciplinas do teu horário, integradas nas Áreas Curriculares Disciplinares, qual/quais em que sentes mais dificuldades?

	Muita dificuldade	Alguma dificuldade	Nenhuma dificuldade
Ciências da Natureza	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Educação Física	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Educação Musical	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Educação Visual e Tecnológica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
História e Geografia de Portugal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Inglês	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Língua Portuguesa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Matemática	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pastelaria	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2.1.3 Achas que as dificuldades se devem ao facto de:

- a) Falta de estudo;
- b) Falta de atenção/concentração nas aulas;
- c) Falta de motivação;
- d) Não gostares da(s) disciplina(s);
- e) Não gostares da matéria;
- f) Não gostares do(a) professor(a);
- g) Por estares muito tempo na sala de aula;
- h) Por serem aulas muito expositivas;
- i) Interesses diferentes dos da Escola
- j) Outra. Qual? _____

2.2 Assinala com X, as Áreas Curriculares não Disciplinares, que constam no teu horário.

Área de Projecto	Sim <input type="checkbox"/>	Não <input type="checkbox"/>
Estudo Acompanhado	Sim <input type="checkbox"/>	Não <input type="checkbox"/>
Formação Cívica	Sim <input type="checkbox"/>	Não <input type="checkbox"/>

2.2.1 Das Áreas Curriculares não Disciplinares do teu horário, indica:

2.2.1.1 as que mais te agradam. _____

2.2.1.2 aquelas em que sentes mais dificuldades. _____

2.2.2. Das Áreas Curriculares não Disciplinares em que sentes mais dificuldades, achas que se deve ao facto de:

- a) Falta de estudo;
- b) Falta de atenção/concentração nas aulas;
- c) Falta de motivação;
- d) Não gostares da(s) disciplina(s);
- e) Não gostares da matéria;
- f) Não gostares do(a) professor(a);
- g) Por estares muito tempo na sala de aula;
- h) Por serem aulas muito expositivas;
- i) Interesses diferentes dos da Escola;
- j) Outra. Qual? _____

2.3 Consideras que as disciplinas que tens no teu horário escolar, estão adaptadas às perspectivas do futuro que pretendes?

Sim

Não

2.3.1 Se respondeste não, assinala se tens disciplinas em excesso.

Sim

Não

2.3.1.1 Se assinalaste sim, indica quais e justifica.

2.3.2 Se consideras que deveria existir outro tipo de disciplinas, indica sugestões.

2.4 Dos seguintes exemplos de oferta educativa, quais as que mais te agradam?

- a) Construção Civil;
- b) Estética (Cabeleireira/ manicure/ pedicure);
- c) Jardinagem;
- d) Pastelaria;
- e) Pintura;
- f) Têxteis;
- g) Informática;
- h) Mecânica;
- i) Electricidade;
- j) Outra. Qual? _____

3. Sabendo que a Escola é um local de aprendizagem e de convívio, pretendemos conhecer a tua opinião sobre os aspectos seguintes.

(Assinala com x o que corresponde à tua opinião.)

3.1 Gostas de vir para a Escola?

Sim

Não

3.1.1 Se respondeste sim, sentes-te integrado na Escola?

Sim

Não

3.1.1.1 Se respondeste não, explica porquê?

3.2 Ao nível da socialização, dás-te bem com:

- | | | | |
|----------------------------------|--------------------------------|------------------------------------|---------------------------------|
| a) Colegas | Nunca <input type="checkbox"/> | Por vezes <input type="checkbox"/> | Sempre <input type="checkbox"/> |
| b) Professores(as) | Nunca <input type="checkbox"/> | Por vezes <input type="checkbox"/> | Sempre <input type="checkbox"/> |
| c) Auxiliares de Acção Educativa | Nunca <input type="checkbox"/> | Por vezes <input type="checkbox"/> | Sempre <input type="checkbox"/> |

3.3 Quando são propostas actividades de pares/grupo, integras-te com:

Pouca facilidade

Alguma facilidade

Muita facilidade

3.4 Participas/colaboras activamente nas actividades propostas a serem realizadas em pares/grupo?

Nunca

Por vezes

Sempre

3.5 Que tipo de actividades preferes na sala de aula?

- | | |
|--|--------------------------|
| a) Trabalho individual; | <input type="checkbox"/> |
| b) Trabalho de pares; | <input type="checkbox"/> |
| c) Trabalho de grupo; | <input type="checkbox"/> |
| d) Utilização do computador; | <input type="checkbox"/> |
| e) Jogos didácticos; | <input type="checkbox"/> |
| f) Debates; | <input type="checkbox"/> |
| g) Trabalhos práticos; | <input type="checkbox"/> |
| h) Outra. <input type="checkbox"/> Qual? _____ | |

Obrigada pela colaboração!

ANEXO III

INQUÉRITO AOS PROFESSORES

O presente questionário destina-se a professores do 2º Ciclo do Ensino Básico e constitui parte integrante de um projecto de investigação que se insere no âmbito de uma dissertação de Mestrado. Tem como finalidade recolher dados, para a realização de um trabalho académico, sobre a “Inclusão de alunos na Escola”.

Os dados recolhidos através deste inquérito destinam-se exclusivamente ao fim indicado, garantindo-se, por isso, o anonimato e a confidencialidade das respostas.

Agradece-se que, nas questões associadas ao símbolo , assinale com uma cruz a situação que corresponde à sua resposta e que proceda ao preenchimento completo do inquérito, com rigor e absoluta sinceridade.

Agradecemos, desde já, a sua colaboração.

4. Identificação e perfil profissional

a) Sexo: Feminino Masculino

b) Idade: _____ anos

c) Habilitações académicas

Bacharelato (ou equivalente)	<input type="checkbox"/>	Especialização	<input type="checkbox"/>	Doutoramento	<input type="checkbox"/>
Licenciatura (ou equivalente)	<input type="checkbox"/>	Mestrado	<input type="checkbox"/>	Outra	<input type="checkbox"/>
Pós-Graduação	<input type="checkbox"/>				

d) Situação Profissional

Prof. do QE da Escola	<input type="checkbox"/>	Prof. do QE destacado	<input type="checkbox"/>
Prof. do QZP	<input type="checkbox"/>	Prof. contratado(a)	<input type="checkbox"/>
Prof. em profissionalização	<input type="checkbox"/>	Prof. não profissionalizado	<input type="checkbox"/>

e) Ano lectivo em que iniciou funções: _____

f) Tempo de exercício da função docente:

Até 5 anos	<input type="checkbox"/>	de 6 a 10 anos	<input type="checkbox"/>
de 11 a 15 anos	<input type="checkbox"/>	de 16 a 20 anos	<input type="checkbox"/>
Mais de 20 anos	<input type="checkbox"/>		

g) Cargos pedagógicos e/ou directivos que desempenha ou desempenhou:

5. No processo ensino-aprendizagem têm surgido algumas dúvidas relativamente ao acompanhamento educativo a aplicar em alunos do ensino regular e alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE).

2.1 Tendo em conta o plano de estudos das turmas do ensino regular e do Percorso Curricular Alternativo, indique as disciplinas que lecciona.

2.1.1. Das disciplinas que lecciona, qual/quais aquela(s) em que os alunos apresentam mais dificuldades?

2.1.1.1 Com base na sua experiência profissional, assinale a frequência com que os seguintes factores influenciam as dificuldades sentidas pelos alunos.

Escala de frequência

- 1 – Nunca
- 2 – Raramente
- 3 – Frequente
- 4 – Muito frequente

	<i>Frequência</i>			
	1	2	3	4
k) Falta de hábitos de estudo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
l) Falta de atenção/concentração nas aulas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
m) Falta de motivação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
n) Não revelar gosto pela disciplina.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
o) Demonstrar pouco interesse pelos conteúdos programáticos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
p) Revelar pouca empatia pelo(a) professor(a).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
q) Por estar muito tempo na sala de aula.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
r) Por serem aulas muito expositivas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
s) Interesses divergentes dos da Escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
t) Outra. <input type="checkbox"/> Qual? _____				

3. Relativamente às afirmações que se seguem, assinale o seu grau de concordância/discordância, de acordo com a seguinte *escala de opinião*:

- 1 – Discordo completamente
- 2 – Discordo
- 3 – Concordo
- 4 – Concordo inteiramente
- 5 – Não sabe / Não responde

Qual a sua opinião relativamente às causas que levam ao insucesso nas Áreas Curriculares Disciplinares e/ou Áreas Curriculares não Disciplinares que assinalou, anteriormente:

	<i>Frequência</i>				
	1	2	3	4	5
a) O(s) aluno(s) não está integrado na turma.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) O(s) aluno(s) é gozado pelos colegas da turma.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) O(s) aluno(s) é portador de <i>handicap</i> que lhe condiciona o sucesso educativo nas disciplinas de cariz teórico.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) O desinteresse revelado pelo(s) aluno(s) é característico do meio familiar e social do mesmo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Nas disciplinas de cariz mais prático, o(s) aluno(s) demonstra empenho e gosto pelas actividades que lhe são propostas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Os alunos têm interesses divergentes aos escolares que causam o desinteresse pelas práticas educativas e consequentemente a falta de estudo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) A falta de atenção/concentração nas aulas é característico unicamente dos alunos portadores de NEE.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) Um aluno com NEE motivado pelas actividades escolares é um aluno integrado no seio dos seus pares.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) A indisciplina está associada ao desinteresse/desmotivação pela Escola e falta de regras de conduta.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j) A afirmação do aluno/grupo de alunos é um desencadeador de indisciplina.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k) O meio familiar “problemático” é um despoletador de indisciplina.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
l) O desemprego de familiares próximos é um indicador de insucesso educativo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
m) O insucesso escolar deve-se à falta de poder económico familiar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. Actualmente, e ainda segundo o Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto, é discutida a problemática das Adaptações Curriculares, bem como a sua aplicação.

(Assinale com X o que corresponde à sua opinião.)

4.1 Alguma vez realizou Adaptações Curriculares?

Sim

Não

4.1.1 Se respondeu sim, assinale o grau de dificuldade:

Muita dificuldade

Alguma dificuldade

Nenhuma dificuldade

4.2 Para a realização das Adaptações Curriculares teve acesso ao Programa Educativo do ano lectivo anterior?

Sim

Não

4.3 Como é que elaborou as Adaptações Curriculares?

- a) A partir das potencialidades dos alunos.
- b) Das avaliações dos anos transactos.
- c) Face às dificuldades académicas reveladas.

Nunca Por vezes Sempre

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4.4 Para os alunos que possui, e tendo em atenção a(s) disciplina(s) que lecciona, que tipo de Adaptações Curriculares serão mais benéficas para a sua inclusão no meio escolar?

- a) Eliminação de algum objectivo, conteúdo ou actividade do currículo regular.
- b) Introdução de algum objectivo, conteúdo ou actividade do currículo regular.
- c) Modificação de algum objectivo, conteúdo ou actividade do currículo regular.
- d) Adaptação na temporalização (modificar o tempo previsto para atingir os objectivos de aprendizagem dos alunos).
- e) Redução parcial do currículo.
- f) Dispensa da actividade que se revele impossível de executar em função da deficiência.
- g) Outra. Qual? _____

Nunca Por vezes Sempre

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4.5 Usa diferentes métodos de ensino?

Sim

Não

4.6 Se respondeu sim, assinale a frequência com que utiliza a diversidade de métodos de ensino nas aulas.

Escala de frequência

- 1 – Nunca
- 2 – Raramente
- 3 – Frequente
- 4 – Muito frequente
- 5 – Não sabe / Não responde

	<i>Frequência</i>				
	1	2	3	4	5
a) Ensino individualizado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Aumento do número de actividades de avaliação formativa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Reforçar/valorizar a participação na aula.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Aumentar a frequência de interacções estimulantes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Reforçar o controle sobre os trabalhos de casa e/ou caderno diário.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Solicitar um maior envolvimento dos responsáveis pela educação do(a) aluno(a).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Outro. <input type="checkbox"/> Qual? _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4.7 Face às estratégias e métodos aplicados foi verificada alguma evolução no percurso escolar dos alunos?

Sim Não

4.7.1 Se respondeu não, assinale se será benéfico ajustar as medidas propostas anteriormente.

Sim Não

5. A inclusão de alunos é influenciado pelo atendimento no ambiente da escola regular.

(Assinale com X o que corresponde à sua opinião.)

	Nunca	Por vezes	Sempre
5.1 Os alunos das turmas do ensino regular e dos Percursos Curriculares Alternativos estão integrados no meio escolar/turma.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.2 Ao nível da socialização, os alunos estabelecem contacto com:			
5.2.1 Colegas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- 5.2.2 Professores.
5.2.3 Auxiliares de Acção Educativa.

5.3 Quando são propostas actividades de grupo, os alunos integram-se com:

Pouca facilidade Alguma facilidade Muita facilidade

5.4 Os alunos participam/colaboram activamente nas actividades propostas a serem realizadas em grupo?

Nunca Por vezes Sempre

5.5 Que tipo de oferta educativa considera mais pertinente para os seus alunos?

- k) Construção Civil;
- l) Estética (Cabeleireira/ manicure/ pedicure);
- m) Jardinagem;
- n) Pastelaria;
- o) Pintura;
- p) Têxteis;
- q) Informática;
- r) Mecânica;
- s) Electricidade;
- t) Outra. Qual? _____

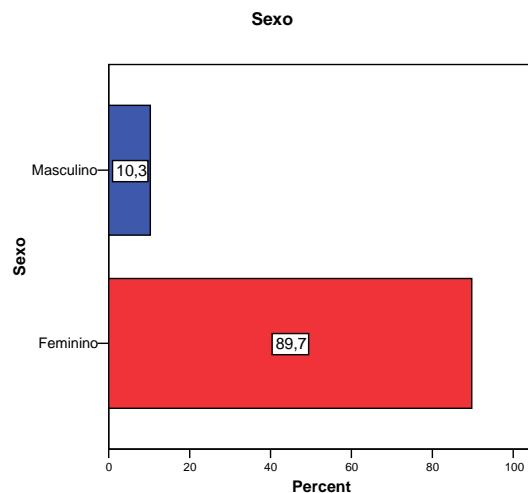
Obrigada pela colaboração!

ANEXO IV

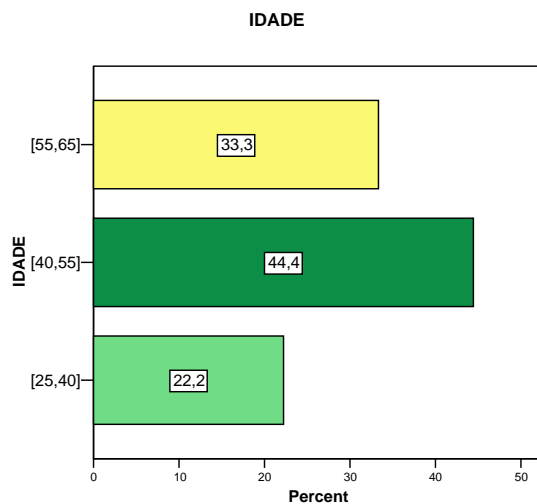
1. Caracterização da amostra:

PROFESSORES

Sexo	Frequency	Valid Percent
Feminino	35	89,7
Masculino	4	10,3
Total	39	100,0

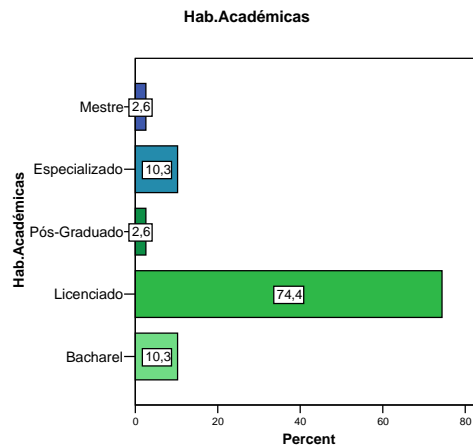


IDADE	Freq	%	Valid Percent
Valid [25,40]	8	20,5	22,2
[40,55]	16	41,0	44,4
[55,65]	12	30,8	33,3
Total	36	92,3	100,0
Missin System g	3	7,7	
Total	39	100,0	

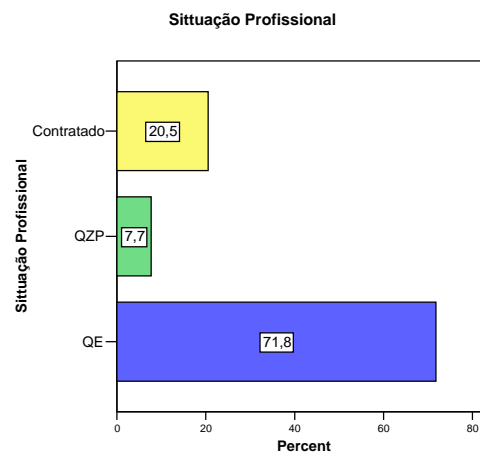


	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Idade	36	25	62	49,56	10,740
Valid N (listwise)	36				

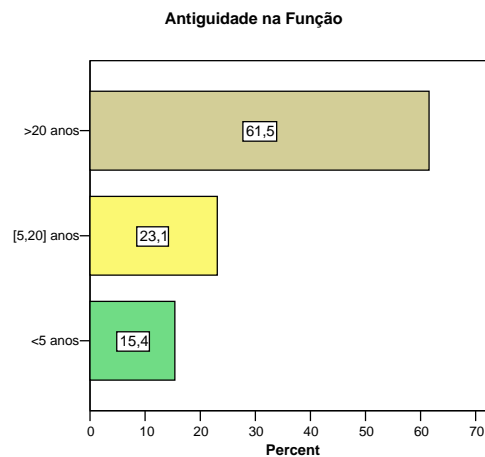
Hab.Acadêmicas	Freq	Valid Percent
Bacharel	4	10,3
Licenciado	29	74,4
Pós-Graduado	1	2,6
Especializado	4	10,3
Mestre	1	2,6
Total	39	100,0



Situação Profissional	Freq	Valid Percent
QE	28	71,8
QZP	3	7,7
Contratado	8	20,5
Total	39	100,0



Antiguidade na função	Freq	Valid Percent
<5 anos	6	15,4
[5,20] anos	9	23,1
>20 anos	24	61,5
Total	39	100,0



	N
Cargos exercidos: Conselho Executivo	9
Cargos exercidos: Orientador de estágio	5
Cargos exercidos: C. Pedagógico	5
Cargos exercidos: Coordenador Departamento	15
Cargos exercidos: Coordenador Desp Escolar	3
Cargos exercidos: Delegado Disciplina	20
Cargos exercidos: D Instalações	1
Cargos exercidos: DT	30

ALUNOS

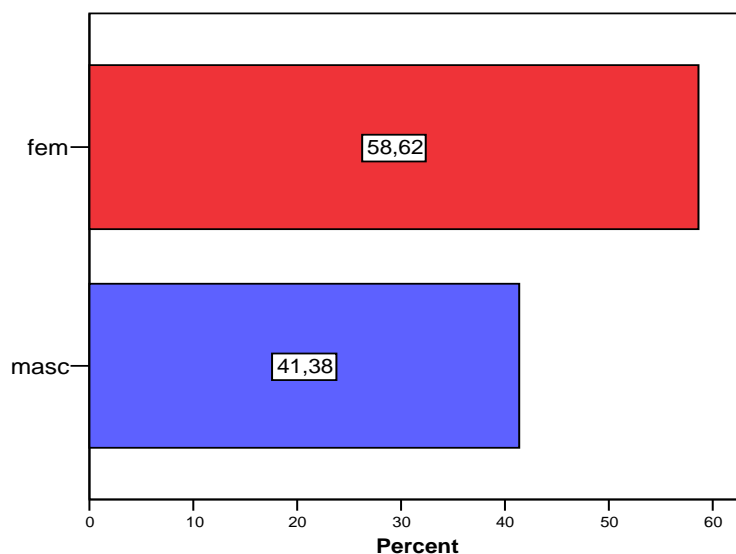
ALUNOS DE PERCURSOS CURRICULARES ALTERNATIVOS

ALUNOS DOS CURSOS REGULARES

sexo	Frequency	Valid Percent
masc	12	41,4
fem	17	58,6
Total	29	100,0

Aluno	sexo	Frequency	Valid Percent
PCA	masc	4	28,6
	fem	10	71,4
	Total	14	100,0
Ensino Regular	masc	8	53,3
	fem	7	46,7
	Total	15	100,0

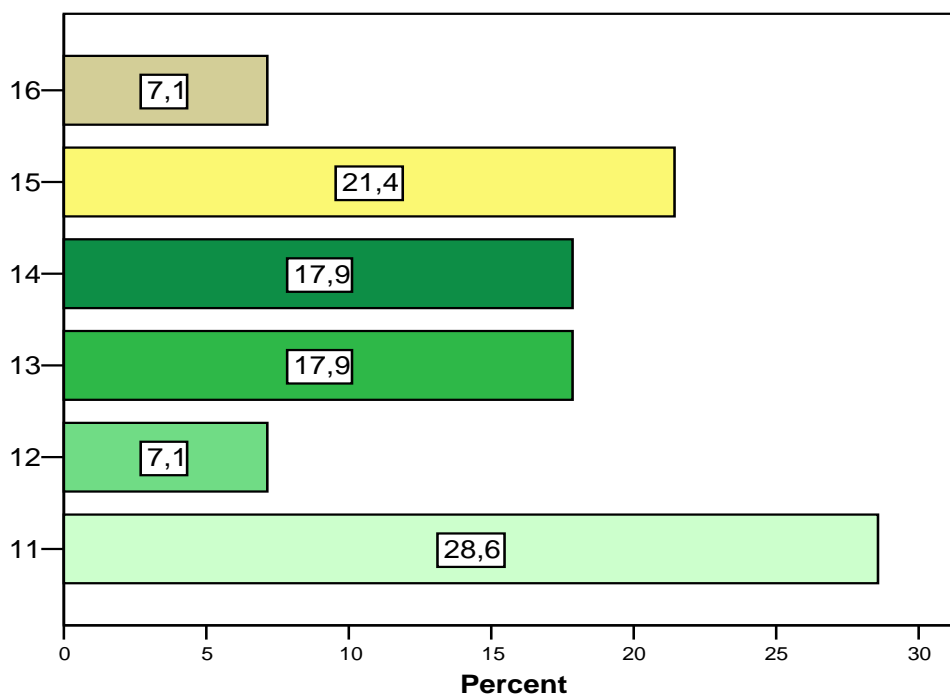
sexo



Aluno		N	Minimu m	Maximu m	Mean	Std. Deviation
PCA	idade	13	13	16	14,46	1,050
Ensino Regular	idade	15	11	15	12,07	1,387
ALUNOS	idade	28	11	16	13,18	1,722

idade		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	11	8	27,6	28,6
	12	2	6,9	7,1
	13	5	17,2	17,9
	14	5	17,2	17,9
	15	6	20,7	21,4
	16	2	6,9	7,1
	Total	28	96,6	100,0
Missin g		1	3,4	
Total		29	100,0	

idade



Áreas Curriculares Disciplinares

PCA	Ensino Regular
Ciências da Natureza	Ciências da Natureza
Educação Física	Educação Física
Educação Musical	Educação Musical
Educação Visual e Tecnológica	Educação Visual e Tecnológica
História e Geografia de Portugal	História e Geografia de Portugal
Inglês	Inglês
Língua Portuguesa	Língua Portuguesa
Matemática	Matemática
Pastelaria	
Têxteis	
TIC	

Disciplinas de que mais gostam.

Apresentam-se ordenadas por ordem decrescente: das que mais gostam para as que menos gostam.

PCA	Ensino Regular
Educação Visual e Tecnológica	Educação Visual e Tecnológica
Educação Física	Língua Portuguesa
Têxteis	Educação Física
Ciências da Natureza	Matemática
Matemática	Educação Musical
TIC	Ciências da Natureza
História e Geografia de Portugal	Inglês
Educação Musical	História e Geografia de Portugal
Inglês	
Língua Portuguesa	
Pastelaria	

Disciplinas em que sentem mais dificuldades.

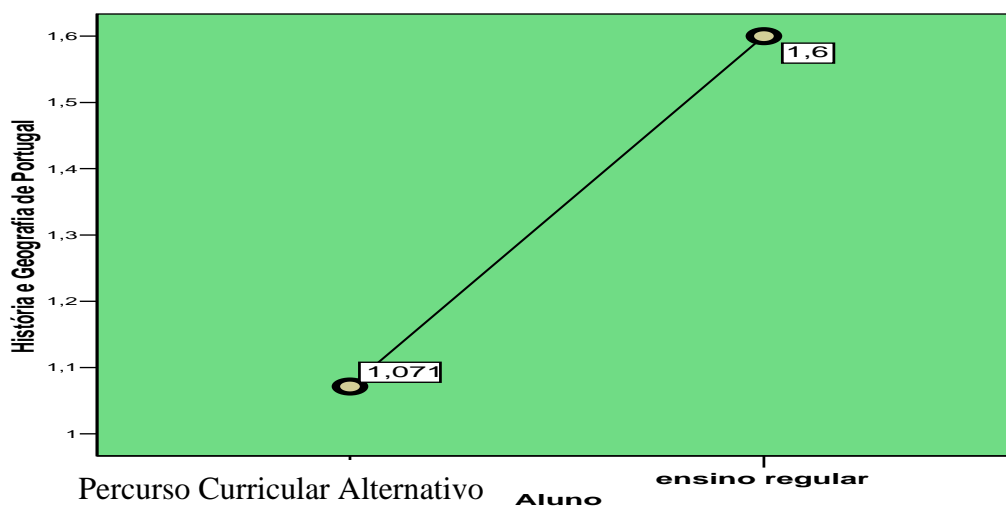
Apresentam-se ordenadas por ordem decrescente: das que mais dificuldade sentem para as que consideram mais fácil.

PCA	Ensino Regular
Matemática	História e Geografia de Portugal
Língua Portuguesa	Ciências da Natureza
História e Geografia de Portugal	Inglês
Inglês	Matemática
Ciências da Natureza	Língua Portuguesa
Educação Musical	Educação Musical
Educação Visual e Tecnológica	Educação Física
Educação Física	Educação Visual e Tecnológica
Pastelaria	

Para tentarmos perceber as diferenças entre alunos dos percursos curriculares alternativos e alunos do ensino regular seleccionámos as variáveis “disciplinas de que mais gosta” e “disciplinas em que sente mais dificuldades, aplicando o teste T para variáveis independentes. Apresentamos somente os resultados que se revelam estatisticamente significantes

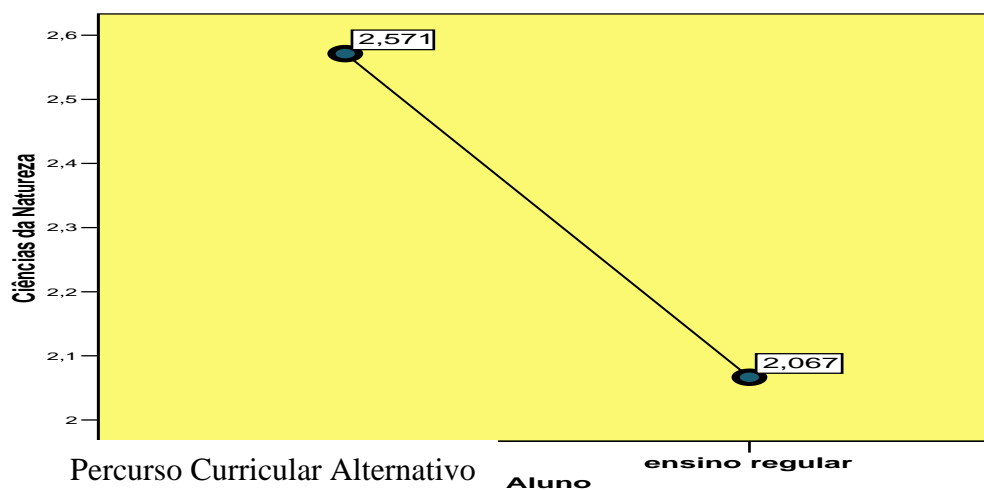
Disciplinas de que mais gosta

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
História e Geografia de Portugal	Between Groups	2,023	1	2,023	6,405	,018
	Within Groups	8,529	27	,316		
	Total	10,552	28			



Disciplinas em que sente mais dificuldade

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Ciências da Natureza	Between Groups	1,845	1	1,845	11,420	,002
	Within Groups	4,362	27	,162		
	Total	6,207	28			



Sendo que 1-muita dificuldade, 2-alguma dificuldade e 3-nenhuma dificuldade.

Origem das dificuldades

Comparámos as opiniões de professores e alunos dos percursos curriculares alternativos e alunos do ensino regular, através do teste Anova.

No entendimento dos professores a dificuldade deriva de:

	N	Minim m	Maximu m	Mean	Std. Deviatio n
Falta de hábitos de estudo	39	2	4	3,59	,595
Falta de atenção / concentração nas aulas	39	2	4	3,33	,530
Interesses divergentes dos da escola	39	2	4	3,05	,605
Falta de motivação	39	0	4	2,97	,811
Por estar muito tempo na sala de aula	39	1	4	2,72	,647
Demonstrar pouco interesse pelos conteúdos programáticos	39	2	4	2,62	,590
Não revelar gosto pela disciplina	39	1	3	2,41	,549
As aulas serem muito expositivas	39	1	3	2,23	,583
Revelar pouca empatia pelo professor	39	1	3	1,97	,428

Escala: 1- nunca ; 2-raramente ; 3- frequente ; 4- muito frequente

No entendimento dos alunos dos percursos curriculares alternativos, a dificuldade no aproveitamento escolar resulta de:

Aluno PCA	Aluno Ensino Regular
Por estar muito tempo na sala de aula	Falta de atenção / concentração nas aulas
Falta de atenção / concentração nas aulas	Por estar muito tempo na sala de aula
Falta de hábitos de estudo	Falta de motivação
Não revelar gosto pela disciplina	Não revelar gosto pela disciplina
Falta de motivação	Falta de hábitos de estudo
Demonstrar pouco interesse pelos conteúdos programáticos	Demonstrar pouco interesse pelos conteúdos programáticos
Interesses divergentes dos da escola	Interesses divergentes dos da escola
Revelar pouca empatia pelo professor	Revelar pouca empatia pelo professor
Serem aulas muito expositivas	Serem aulas muito expositivas

Causas do insucesso escolar

Opinião dos Professores

	N	Min	Max	Mean	Std. Deviation
O desinteresse revelado é característico do meio familiar e social	35	2	4	3,57	,558
Os alunos tem interesses divergentes aos escolares que causam o desinteresse e falta de estudo	36	3	4	3,36	,487
O meio familiar problemático é um despoletador de indisciplina	37	2	4	3,35	,633
A indisciplina está associada ao desinteresse desmotivação pela escola e falta de regras de conduta	36	1	4	3,28	,741
Nas disciplinas de cariz mais prático, o aluno demonstra empenho e gosto pelas actividades	37	2	4	3,24	,548
Um aluno com NEE motivado pelas actividades escolares é integrado no seio dos seus pares	39	2	4	3,08	,623
A afirmação do aluno grupo de alunos é desencadeador de indisciplina	36	2	4	2,94	,532
O Aluno é portador de handicap condicionando sucesso nas disciplinas de cariz teórico	33	1	4	2,82	,769
O desemprego de familiares próximos é um indicador de insucesso educativo	37	1	4	2,59	,725
O Aluno não está integrado na turma	37	1	4	2,16	,688
O Aluno é gozado pelos colegas da turma	34	1	3	2,12	,686
O insucesso escolar deve-se à falta de poder económico familiar	37	1	4	2,00	,782

A falta de atenção, concentração nas aulas é unicamente dos alunos portadores de NEE	39	1	3	1,54	,600
--	----	---	---	-------------	------

Escala: 1-discordo completamente; 2-discordo; 3-concordo; 4-concordo inteiramente

Adequação das disciplinas às perspectivas de futuro dos Alunos

Perspectiva dos alunos

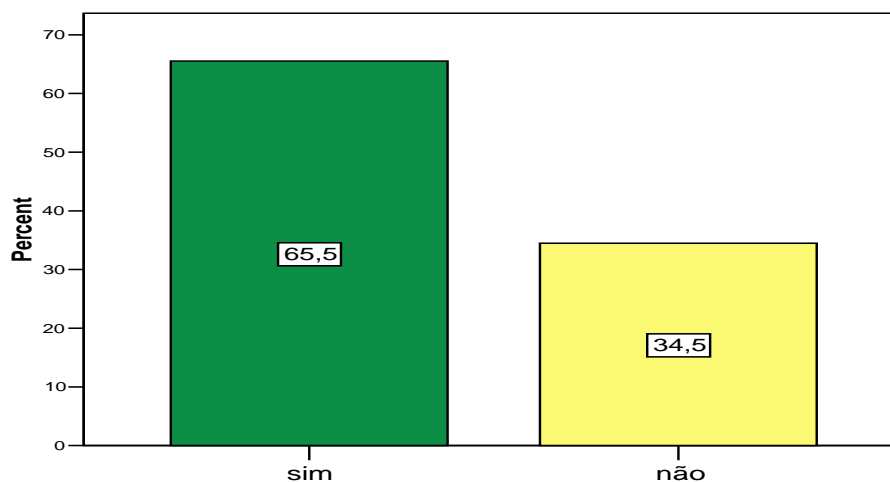
As disciplinas são adaptadas ao que pretendes

Aluno		Frequency	Valid Percent
PCA	sim	8	57,1
	não	6	42,9
	Total	14	100,0
Ensino Regular	sim	11	73,3
	não	4	26,7
	Total	15	100,0

Haverá disciplinas em excesso?

Aluno		Frequency	Valid Percent
PCA	sim	2	18,2
	não	9	81,8
	Total	11	100,0
Ensino Regular	sim	2	40,0
	não	3	60,0
	Total	5	100,0

A s disciplinas são adaptadas ao que pretendes



ADAPTAÇÕES CURRICULARES

As adaptações curriculares previstas no DL n.º 319/91 de 23 de Agosto, podem ser encaradas como um instrumento útil na inclusão dos alunos.

Alguma vez realizou Adaptações Curriculares

	Frequency	Valid Percent
sim	37	94,9
não	2	5,1
Total	39	100,0

Se respondeu sim, qual o grau de dificuldade na realização

dificuldade	Frequency	Valid Percent
muita	2	5,4
alguma	33	89,2
nenhuma	2	5,4
Total	37	100,0

Para essas adaptações, o professor

Teve acesso ao programa educativo do ano lectivo anterior

	Frequency	Valid Percent
sim	21	56,8
não	16	43,2
Total	37	100,0

E elabora as adaptações em função de

	N	Minimu m	Maximu m	Mean	Std. Deviatio n
Dificuldades académicas reveladas	36	2	3	2,78	,422
Potencialidades dos alunos	33	2	3	2,76	,435
Das avaliações dos anos transactos	31	1	3	1,87	,619

Escala: 1-nunca ; 2-por vezes ; 3- sempre

O tipo de adaptações curriculares que os professores entendem mais benéficas para a inclusão dos alunos, apresentam-se de forma ordenada na seguinte tabela:

	N	Minimu m	Maximu m	Mean	Std. Deviatio n
Adaptação na temporalização para atingir os objectivos de aprendizagem dos alunos	38	2	3	2,47	,506
Dispensa da actividade que se revele impossível de executar em função da deficiência	38	1	3	2,47	,603
Redução parcial do currículo	37	1	3	2,30	,520
Modificação de algum objectivo, conteúdo ou actividade do	36	2	3	2,17	,378

currículo regular					
Introdução de algum objectivo, conteúdo ou actividade do currículo regular	32	1	3	2,03	,309
Eliminação de algum objectivo, conteúdo ou actividade do currículo regular	35	1	3	1,91	,445

MÉTODOS DE ENSINO

Usa diferentes métodos de ensino	Frequency	Valid Percent
Sim	38	100,0

Todos os professores, com excepção de um que não responde, afirmam usar diferentes métodos de ensino. Ordenamos, por importância decrescente, os métodos e estratégias de ensino mais utilizadas

	N	Minimu m	Maximu m	Mean	Std. Deviation
Reforçar valorizar a participação na aula	38	3	4	3,71	,460
Aumentar a frequência de interações estimulantes	34	2	4	3,41	,609
Reforçar o controle sobre os cadernos de casa ou caderno diário	29	1	4	3,21	,861
Solicitar um maior envolvimento dos responsáveis pela educação do aluno	36	1	4	3,19	,668
Aumento do número de actividades de avaliação formativa	34	2	4	3,18	,521

Ensino individualizado	37	2	4	3,08	,682
------------------------	----	---	---	------	------

Escala: 1 – nunca ; 2 – raramente ; 3 – frequente ; 4 – muito frequente

Face às estratégias e métodos aplicados foi verificada alguma evolução

	Frequency	Valid Percent
Sim	39	100,0

INTEGRAÇÃO

Na opinião dos professores, os alunos das turmas do Ensino Regular e dos Percursos Curriculares Alternativos estão integrados

Categoria: professor	Frequency	Valid Percent
por vezes	21	55,3
sempre	17	44,7
Total	38	100,0

A opinião dos alunos quanto à sua integração na escola: O aluno sente-se integrado

Categoria	Frequency	Valid Percent
aluno PCA sim	10	76,9
não	3	23,1
Total	13	100,0
aluno Ensino Regular sim	12	80,0
não	3	20,0
Total	15	100,0

Com colegas

Categoria		Frequency	Valid Percent
professor	por vezes	10	27,0
	sempre	27	73,0
	Total	37	100,0
aluno PCA	por vezes	5	35,7
	sempre	9	64,3
	Total	14	100,0
aluno Ensino Regular	por vezes	1	6,7
	sempre	14	93,3
	Total	15	100,0

Com Professores

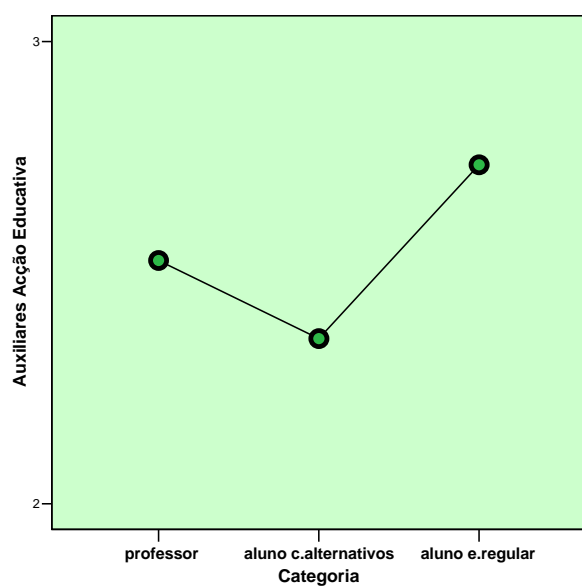
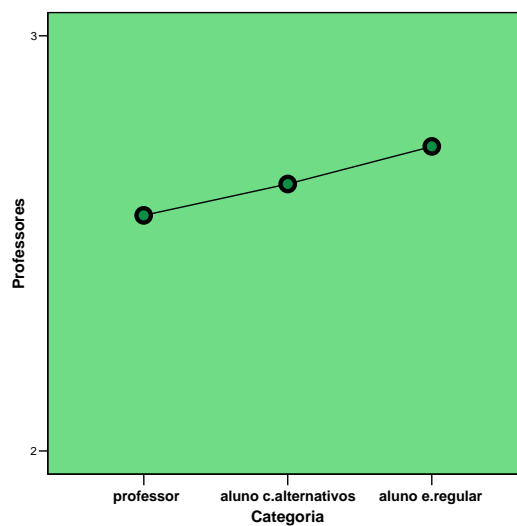
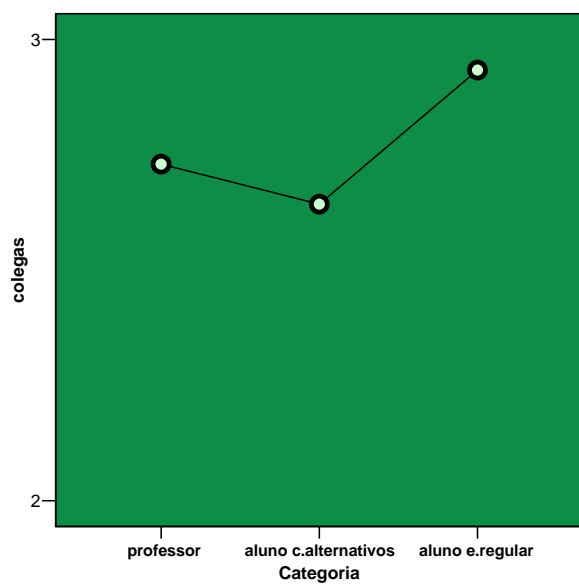
Categoria		Frequency	Valid Percent
professor	por vezes	16	43,2
	sempre	21	56,8
	Total	37	100,0
aluno PCA	por vezes	5	35,7
	sempre	9	64,3
	Total	14	100,0
aluno Ensino Regular	por vezes	4	26,7
	sempre	11	73,3
	Total	15	100,0

Auxiliares de acção educativa

Categoria		Frequency	Valid Percent
professor	por vezes	18	47,4
	sempre	20	52,6
	Total	38	100,0
aluno PCA	nunca	2	14,3

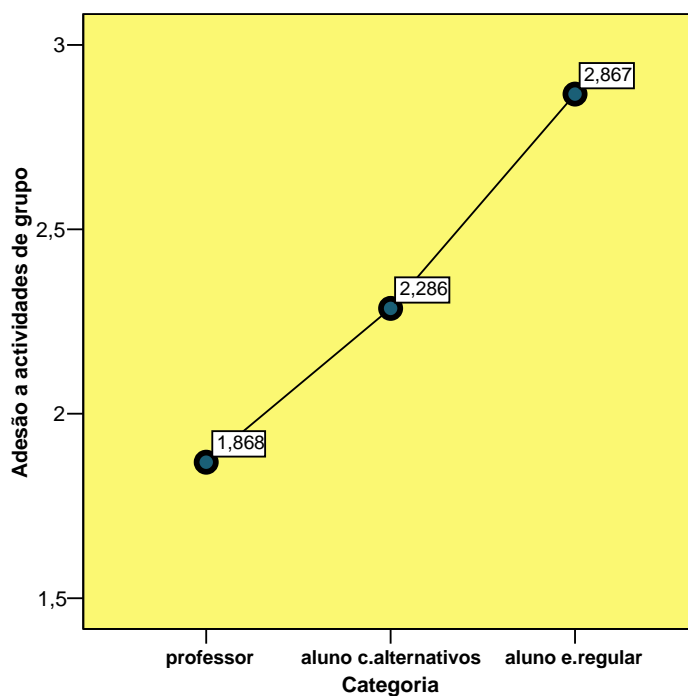
	por vezes	5	35,7
	sempre	7	50,0
	Total	14	100,0
aluno Ensino Regular	por vezes	4	26,7
	sempre	11	73,3
	Total	15	100,0

Apresentamos os gráficos resumo das sensibilidades.



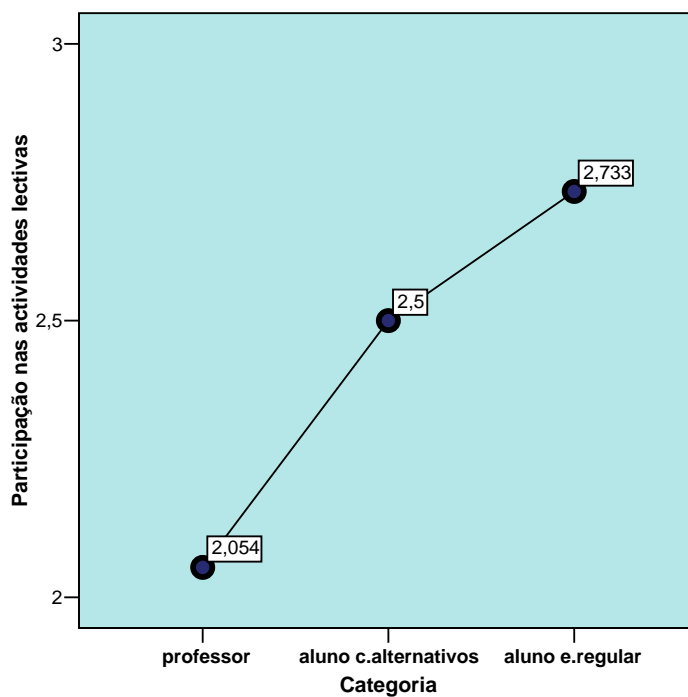
Quando são propostas actividades de grupo os alunos integram-se com facilidade

Categoria		Frequency	Valid Percent
professor	pouca	8	21,1
	alguma	27	71,1
	muita	3	7,9
	Total	38	100,0
aluno PCA	pouca	2	14,3
	alguma	6	42,9
	muita	6	42,9
	Total	14	100,0
aluno Ensino Regular	alguma	2	13,3
	muita	13	86,7
	Total	15	100,0



Os alunos participam activamente nas actividades propostas

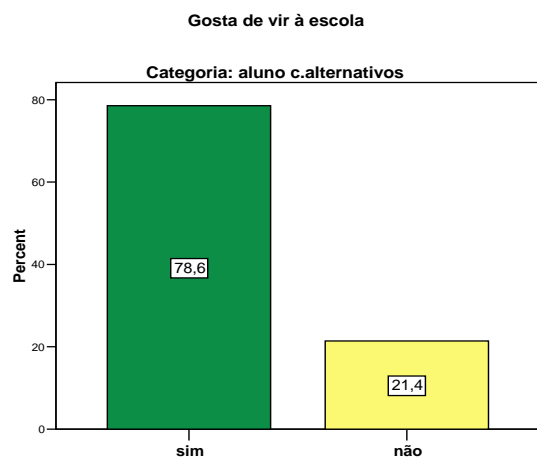
Categoria		Frequency	Valid Percent
professor	por vezes	35	94,6
	sempre	2	5,4
	Total	37	100,0
aluno PCA	nunca	1	7,1
	por vezes	5	35,7
	sempre	8	57,1
	Total	14	100,0
aluno Ensino Regular	por vezes	4	26,7
	sempre	11	73,3
	Total	15	100,0



Gosta de vir à escola

Categoria		Frequency	Valid Percent
aluno PCA	sim	11	78,6
	não	3	21,4
	Total	14	100,0
aluno Ensino Regular	sim	10	66,7
	não	5	33,3
	Total	15	100,0

Aluno PCA



Aluno Ensino Regular

