

Diferenciação Curricular: Práticas Pedagógicas e Regulação das Aprendizagens – Estudo de caso

Rute Cristina dos Santos Almeida Ferreira Moreira

Dissertação de Mestrado em Educação Especial

Orientação: Professor Doutor Eusébio André Machado

Junho, 2017



UNIVERSIDADE PORTUCALENSE

IMP.GE.101.0

Resumo

Atualmente, a diversidade de alunos que frequenta a escolaridade obrigatória, especificamente com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) é uma realidade. Esta implica que a Escola e os professores se organizem de modo a que as respostas educativas contemplem a especificidade de cada aluno. Para isso, a diferenciação curricular, através de práticas diferenciadas exercidas por cada docente aliadas a uma reflexão, permite delinear um fio condutor com respostas educativas o mais adequadas possível ao(s) alunos(s) e assegurar o processo de inclusão numa Escola Inclusiva. A prática docente é, assim, uma via complexa para a transmissão de conhecimentos, uma vez que deve ser o mais dirigida possível a cada aluno e contemplando a sua singularidade.

Nesta ótica, a presente investigação assenta num estudo de caso, mediante o qual o pretendido é averiguar práticas e procedimentos exercidos pelos professores para uma diferenciação curricular do aluno P com PEA, numa turma do ensino regular, de um agrupamento de escolas do concelho de Loures.

Para tal, privilegiou-se a observação, na aula de várias disciplinas, do plano de estudos do aluno e entrevistas semidiretivas dirigidas a oito professores (n=8). A análise dos dados recolhidos permite responder aos construtos das questões orientadoras que nos permitiram trilhar a investigação do estudo de caso de índole interpretativa.

A constatação de práticas pedagógicas diferenciadas efetivadas pelos professores, bem como o trabalho colaborativo entre os vários intervenientes do Conselho de Turma e o(a) professor de Educação Especial são premissas refutadas neste estudo. Outros aspetos prendem-se com o perfil de cada docente na sua prática com alunos com Necessidades Educativas Especiais e a formação profissional adquirida para atender a singularidade de cada aluno com PEA, no decurso dos vários momentos do processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Escola Inclusiva, Educação, Educação Especial, Perturbação do Espectro do Autismo e Diferenciação Curricular

Abstract

Nowadays the number and variety of students who attend compulsory schooling, specially targeted with Autism Spectrum Disorders (ASD), is a fact which cannot be underestimated. This situation requires the effective engagement and organisation of teachers, staff and board direction, so that the entire school community will be able to provide for the most suitable answers taking into account each student's needs and realities.

That's why it's paramount to follow curriculum differentiation, through a set of practices undertaken by each teacher which will show a careful and detailed reflexion upon each student's needs in order to build common strategies providing suitable educational answers according to students' profile and guarantee inclusion in an Inclusive School. Teaching should address students' needs and interests. So, it must be seen as a complex path to transmit knowledge and develop soft skills.

Taking these ideas into consideration, this research is based upon a case study whose aim is to check practices and procedures undertaken by teachers in order to establish different curriculum practices of student P suffering from ASD. This student makes part of a regular 7th grade class in a school in Loures City Council.

The work got focused on class observation in different classes and subjects from the student's study plan and includes semi-structured interviews addressed to eight teachers (n=8). The data allows us to get some guideline answers so that we can track down our research towards a comprehensive case study.

This study shows teachers' differentiated pedagogical practices as well as their cooperative work altogether with the Special Education teacher. It's also important to highlight each teachers' profile and working experience with Students with Special Needs and their professional training in order to reach each Special Needs' Student along the several steps / moments of the teaching learning process.

Key words: Inclusive School, Education, Special Needs Education, Autism Spectrum Disorders, Differentiated Curriculum.

Agradecimentos

À Universidade Portucalense, pela possibilidade que me concedeu, de frequentar o Mestrado em Educação Especial.

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

Ao Professor Doutor Eusébio André Machado, pelo tempo e ajuda concedida, pela sabedoria, rigor e críticas construtivas, proporcionadas e, pela sensibilidade e empatia demonstradas.

À Diretora do Agrupamento de Escolas 4 de Outubro (Loures) pela sua colaboração.

À família do aluno P por me permitir realizar este estudo.

Às minhas amigas Anabela, Fátima e Cláudia pelo apoio, incentivo e precioso contributo prestados.

À Isabel, pelo tempo despendido e pela paciência incondicional tida na revisão do presente estudo.

Aos meus colegas da Escola Secundária Dr. António Carvalho Figueiredo, pela colaboração prestada.

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

Se eu tivesse de reduzir toda a psicologia educacional a um único princípio, diria isto: o factor singular mais importante que influencia a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já conhece. Descubra o que ele sabe e baseie nisso os seus ensinamentos.

David Ausubel

Siglas

ACI – Adequações Curriculares Individuais
ACF – Escola Secundária onde foi desenvolvido o presente estudo
AE4O – Agrupamento de Escolas 4 de Outubro
CIF – Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde
CN – Ciências Naturais
CT – Conselho de Turma
DL - Decreto-Lei
EB – Ensino Básico
EF – Educação Física
EM – Educação Musical
EV – Educação Visual
FQ – Físico-Química
JI – Jardim de Infância
LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo
ME - Ministério da Educação
MEC - Ministério de Educação e Ciência
NE – Necessidades Especiais
NEE – Necessidades Educativas Especiais
OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
OMS – Organização Mundial de Saúde
PE - Programa Educativo
PEA – Perturbação do Espectro do Autismo
PEI – Programa Educativo Individual
PHDA – Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção
PIEF – Programa Integrado de Educação e Formação
PT – Plano de Turma
QA – Quadro de Agrupamento
QZP – Quadro de Zona Pedagógica
TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação
TPC – Trabalho para casa

Abreviaturas

art.º - artigo

cap. - capítulo

coord. - coordenação

ed. – edição

ex. - exemplo

fig. – figura

org. - organização

p. - página

pp. - páginas

s.d. – sem data

séc. - século

vol. – volume

Índice

Índice de quadros.....	8
Índice de esquemas.....	8
Índice de figuras.....	8
Índice de tabelas.....	8
Introdução.....	10
CAPÍTULO 1 – CONSTRUCTO SOCIAL DA DEFICIÊNCIA.....	13
1. Constructo social da deficiência.....	13
1.1 Breve perspetiva da educação.....	13
1.2 Definição de Escola, Educação e Educação Especial.....	13
1.3 Breve perspetiva histórica do autismo.....	18
1.3.1 O autismo e a psicose.....	19
1.3.2 A síndrome de Asperger.....	21
1.3.3 Os sinais precoces.....	23
1.3.4 As funções visuoespaciais.....	24
1.3.5 As funções executivas e as competências sociais.....	25
1.3.6 Causas.....	26
CAPÍTULO 2 – DIFERENCIAÇÃO CURRICULAR.....	27
2. Diferenciação Curricular.....	27
2.1 Breve definição de currículo.....	27
2.2 Currículo vs Gestão Curricular.....	27
2.3 Tipos de currículo.....	29
2.4 Diferenciação Pedagógica.....	33
2.5 Diferenciação Curricular.....	35
2.6 Desafio para a Escola de Hoje.....	37
2.7 O conceito de Adequações Curriculares.....	40
CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA.....	46
3. Problema e questões de partida.....	46
3.1 Tipo de investigação.....	47
3.2 Instrumentos.....	47
3.2.1 Observação.....	48
3.2.2 Entrevistas.....	49

3.2.3 <i>Estudo de caso</i>	50
CAPÍTULO 4 – ESTUDO DE CASO.....	52
4. Estudo de Caso	52
4.1 Caraterização do meio	52
4.2 Caraterização do Agrupamento	54
4.3 Caraterização dos professores entrevistados	54
4.4 Caraterização do grupo/turma	56
4.5 Caraterização do aluno P	57
4.5.1 <i>Caraterização clínica</i>	57
4.5.2 <i>Caraterização em contexto escolar</i>	59
CAPÍTULO 5 – RESULTADOS	64
5. Análise, interpretação e discussão dos resultados	64
5.1 Análise dos resultados das entrevistas.....	64
5.1.1 <i>Instrumentos e estratégias</i>	65
5.1.2 <i>Intervenientes</i>	70
5.1.3 <i>Práticas pedagógicas</i>	74
5.1.4 <i>Formação profissional</i>	79
5.2 Interpretação dos resultados	81
5.3 Discussão dos resultados	87
Conclusão	94
Bibliografia.....	97
Apêndices	103

Índice de quadros

Quadro 1 – Caracterização do grupo de crianças segundo Wing e Gould	22
Quadro 2 – Vantagens e desvantagens de instrumentos de pesquisa	50
Quadro 3 – Instrumentos e estratégias	68
Quadro 4 – Intervenientes.....	73
Quadro 5 – Práticas pedagógicas.....	77
Quadro 6 – Formação profissional	80
Quadro 7 – Diferenciação curricular no processo de ensino-aprendizagem	88

Índice de esquemas

Esquema 1 – Processo do desenvolvimento curricular	39
Esquema 2 – Adequações no Currículo.....	42

Índice de figuras

Figura 1 – Mapa do distrito de Lisboa.....	52
Figura 2 – Mapa do concelho de Loures	52
Figura 3 – Escola-sede do Agrupamento de Escolas 4 de Outubro.....	54

Índice de tabelas

Tabela 1 – Análise do questionário socioprofissional.....	55
---	----

Introdução

Atualmente, a Escola é conhecida como sendo uma Escola Inclusiva, pois para além de garantir e respeitar a diversidade de alunos que a frequenta, exige ainda que, para este cenário, os docentes sejam mais reflexivos, dinamizadores e criativos no desempenho das suas funções. Porém, convém não esquecer que a Escola Inclusiva surgiu numa perspetiva de escola para Todos, com a premissa de defender a igualdade de direitos e de oportunidades.

Diariamente o professor reflete sobre a necessidade de adequar e diferenciar a pedagogia e o currículo. Este trabalho árduo recai no momento da planificação e da organização do trabalho docente. É, pois, 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. Claro que, para que tal processo ocorra, o professor questiona-se, reflete e problematiza a forma como deverá atender à generalidade das especificidades dos alunos que constituem as turmas, maioritariamente designadas por heterogéneas. Com frequência, são pensadas atividades para promover o ensino e acompanhamento mais individualizado, tarefas com grau de dificuldades mais ajustadas às capacidades individuais de cada aluno, permitindo-lhe, ainda assim, que consolide conhecimentos, que os mobilize e os aplique em diversas situações de aprendizagem.

Hoje, pretende-se que a Escola seja, efetivamente, uma “Escola para Todos”, onde Todos se respeitem, se compreendam cultural e socialmente, possibilitando que a escola cumpra o seu objetivo de constituir identidades críticas e reflexivas. Uma escola acessível a Todos é aquela que privilegia a igualdade de oportunidades, permitindo-a a todos os alunos sem exceção.

Nas últimas décadas, a mudança nas políticas educativas permitiu que as escolas desencadeassem o processo de inclusão de alunos, incluindo alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) de carácter permanente. É evidente que ao processo de inclusão subjaz à individualização no acesso à educação. Esta individualização poderá implicar a adequação de respostas educativas e de estratégias educativas.

Neste sentido, os professores ainda têm um longo caminho a percorrer. O facto de serem sensíveis e recetivos à mudança não é suficiente, se a prática pedagógica de cada um também não o for. É nesta linha que se pretende orientar um rumo à mudança com o

intuito de se promover uma escolarização mais adequada e mais justa para cada aluno, independentemente da sua condição e do seu “diagnóstico”. Só com a mudança de atitudes, posturas e comportamentos dos professores face à diversidade que reveste a escola de hoje é que será possível eleger práticas diferenciadas.

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, pretendemos colaborar nesta mudança e, para tal, privilegiar a reflexão e a melhoria do processo de ensino-aprendizagem, através de práticas efetivas de diferenciação curricular, com especial incidência em alunos com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA). Assim, poder-se-á tentar garantir 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 diretrizes filosóficas, estéticas, políticas, ideológicas ou religiosas;

Na esteira de Reis (2010, p. 111), um estudo de caso incide sobre factos para obter respostas às interrogações decorrentes do estudo em análise. Estas questões permitem balizar o trabalho empírico e a objetivar o próprio objeto de investigação.

Este estudo está organizado em cinco capítulos.

Nos capítulos 1 e 2, faz-se alusão aos conceitos enquadrados na temática em investigação. Assim, no capítulo 1, pretende-se abordar, ainda que de forma sucinta, o constructo social da deficiência, com destaque para a PEA em contexto escolar. Privilegiou-se um enquadramento teórico pautado pelas características da escola e da educação, onde, atualmente, esta é discutida num patamar paralelo e, de certa forma, contranatura para a prática de uma educação inclusiva.

No capítulo 2, explora-se o conceito de diferenciação curricular, contemplando várias aceções, a destacar: currículo, diferenciação pedagógica, diferenciação curricular e adequações curriculares. Relativamente ao currículo, é ainda estabelecida uma relação

com a gestão curricular e enumerados tipos de currículo. Estes conceitos são revistos como um desafio para a Escola de Hoje, igualmente estudado neste capítulo.

O capítulo 3 aborda aspetos metodológicos, onde se justifica o tipo de investigação e os instrumentos eleitos para o estudo.

O capítulo 4 é dedicado à explanação do estudo de caso. Apresentamos a caracterização do meio envolvente; do Agrupamento de Escolas 4 de Outubro (AE4O); dos professores entrevistados e da turma do aluno em estudo, identificado por P. Também caracterizamos o aluno P abrangendo a visão clínica e a visão em contexto escolar.

No capítulo 5 descrevemos os resultados obtidos na análise e interpretação de conteúdo das entrevistas, organizados do seguinte modo: (i) Modo de operacionalização das aprendizagens do aluno P, (ii) Intervenientes na prática de diferenciação curricular, (iii) Práticas de diferenciação curricular e (iv) Opinião sobre a formação profissional para o exercício de uma diferenciação curricular para alunos com NEE e com PEA.

Na conclusão apresentamos a sínteses dos resultados obtidos. Para tal, atenta-se na leitura dos dados recolhidos através da observação, das narrativas transcritas das entrevistas aos professores do Conselho de Turma (CT) do aluno P e dos inúmeros documentos consultados. Neste processo destacam-se os aspetos mais significativos para um melhor entendimento do objeto de estudo. Por fim, fazemos um balanço pessoal e retrospectivo onde abordamos os objetivos atingidos, tecemos algumas recomendações, que se poderão constituir como linhas orientadoras para novas reflexões e, por conseguinte, para novas investigações.

CAPÍTULO 1 – CONSTRUCTO SOCIAL DA DEFICIÊNCIA

1. Constructo social da deficiência

1.1 Breve perspectiva da educação

Desde sempre que faz parte do Homem, enquanto sujeito pertencente a uma sociedade, perscrutar o que o rodeia, moldando e participando ativamente na mudança emergente decorrente de teorias evolutivas.

Na educação urge que cada interveniente no processo educativo contribua para o dinamismo que se imputa a cada um para que a escola do século XXI seja uma escola vanguardista, mas que continue a respeitar e a contemplar o desenvolvimento biopsicossociocultural de cada aluno.

Assim, a educação é como a Natureza, encontra-se em constante transformação e como tal, o fator tempo é uma condicionante, na medida em que as medidas perspectivadas e aplicadas terão um carácter provisório e serão geradoras de novos desafios. Tal como nos refere Carneiro (2001, 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, Educação e Educação Especial

Em pleno século XXI, os desafios constantes impostos à sociedade são igualmente prescritos nos sistemas educativos, nomeadamente no português. A novidade, a inovação e as transformações vividas pelos intervenientes educativos são rececionadas com incertezas quanto ao modo de atuar, muitos receios em errar, independentemente de cada professor saber que, neste âmbito, é extremamente complexo atuar como se de uma prescrição se tratasse. Em cada espaço, em cada ambiente escolar, cada professor tem de ser suficientemente criativo para que, de forma quase instantânea, reagir e agir com correspondência a estas exigências. São estas implicações que também terão reflexo na sociedade, uma vez que a Escola terá de se adaptar à evolução de conhecimentos científicos e tecnológicos que ocorrem a um ritmo alucinante, pois os alunos de hoje estão a ser educados e formados para que com as competências adquiridas sejam capazes de cumprir os desideratos de uma nação. É neste sentido que a Escola é “Um espaço feito de trocas, de encontros, de cumplicidades, de confrontos e interpelações. (...) pelo que

deverá ser entendida como uma instituição a preservar, devido, sobretudo, à sua importância educativa” (Cosme & Trindade, 2005, p. 16).

Não é por acaso que a educação é um processo contínuo, pois é um processo inerente ao desenvolvimento de cada indivíduo ao longo da vida, tendo início no momento do nascimento. Apoiando-nos em Montessori (s.d., p. 52) “(...) a palavra *educação* não se emprega no sentido de ensinar mas de facilitar o desenvolvimento psíquico da criança”.

Numa perspetiva complementar, Carvalho (1999, p. 34) refere que devemos declinar a ideia de que a educação apenas ocorre na escola, na transmissão de saberes académicos, sociais, de regras e de desenvolvimento de potencialidades que cada indivíduo possui e que permitirão a realização de projetos. Por esta razão “A educação é igualmente estímulo sistemático à actividade de questionamento e desorganização antropológica do sentido complexo da evolução” (Carvalho, 1999, p. 34).

Frequentemente o termo educação é diretamente associado à instituição Escola, que, por sua vez, se rege por políticas educativas. Estas incitam a que a Escola, inserida numa comunidade educativa com características únicas, tal como a cultura, os saberes e as atitudes inerentes a esse meio, seja capaz e responsável de criar “(...) uma mentalidade curricular (...)” (Zabalza, 2001, p. 11), no qual cada interveniente deve cumprir com as funções que lhe são dirigidas, pois a responsabilização imputada a cada um condiciona a construção do aluno, enquanto sujeito ativo e participante.

Curiosamente, o termo Educação Especial é aplicado no dia a dia como se existisse uma educação e uma educação especial, ou seja, como se a Educação fosse diferente e fragmentada para chegar aos alunos. Este paralelo cria uma interpretação nublada, fazendo crer que parte dos alunos usufruem de uma educação e outros alunos de uma educação especial. Esta ideia errónea revela uma segregação e discriminação da diversidade de alunos que frequenta atualmente a Escola.

O ser capaz de praticar uma diferenciação curricular que contemple a singularidade de cada aluno, com ou sem NEE, e independentemente da sua condição física, cognitiva, social, cultural e económica é a premissa da Escola atual.

Julgamos que importa evitar associações discriminatórias no campo da Educação, onde a relação estabelecida entre a Educação Especial e os alunos é quase em regime de exclusividade para alunos que revelam dificuldades de e na aprendizagem que lhes compromete um percurso escolar com sucesso, podendo estas dificuldades estar

associadas a razões de ordem diversa, tais como: clínica, emocional, ... Assim, o processo de aprendizagem não pode ser estandardizado, querendo ensinar a todos por igual, pois a Escola do séc. XXI deve ser uma Escola Inclusiva.

Nesta ótica, os alunos que, de alguma forma, se destacam dos seus pares por não apresentarem competências que se coadunam com o preceituado “aluno padrão” são designados por alunos com NEE. Claro que para ser utilizada esta terminologia ter-se-á, em equipa multidisciplinar, de levar a cabo o processo de referenciação e de avaliação, tal como consta no DL n.º 3/2008, de 7 de janeiro, art.º 5, 6º e 7º. Esta prática, revestida de burocracia, permite que sejam alocados apoios educativos, serviços educativos, tecnologias de apoio e/ou técnicos especializados que possam, o mais adequadamente possível, responder às necessidades dos alunos.

Apoiando-nos nas palavras de Perrenoud (2000, pp. 56, 57, citado por Pinto, 2011, p. 160), é urgente, em pleno séc. XXI, que o professor se consciencialize e se predisponha para

(...) aprender a gerir a heterogeneidade dentro de uma turma, significa redimensionar a gestão da turma para espaços mais amplos, fornecendo um apoio integrado aos alunos que apresentam níveis de dificuldades acentuadas e, ao mesmo tempo, permitir o desenvolvimento da cooperação entre os alunos, de forma a que aqueles que avançam com mais facilidade possam igualmente contribuir para a evolução dos que aprendem num ritmo mais lento.

Na Declaração de Incheon (2015) é referida a preocupação de ainda estarmos “(...) longe de alcançar a educação para todos”. Todavia, é urgente “Assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidade de aprendizagem ao longo da vida para todos” é, sem dúvida, um objetivo audaz, assumido neste Fórum Mundial de Educação. A educação inclusiva indicada neste documento é

(...) inspirada por uma visão humanista da educação e do desenvolvimento, com base nos direitos humanos e na dignidade; na justiça social; na inclusão; na proteção; na diversidade cultural, linguística e étnica; e na responsabilidade e na prestação de contas compartilhadas. (...) a educação é um bem público, um direito humano fundamental e a base que garante a efetivação de outros direitos.

Esta intenção é igualmente mencionada na LBSE Português, onde se lê que “É da especial responsabilidade do Estado promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares” (art.º 2, ponto 2, p. 3068).

De acordo com o “Perfil dos alunos à saída da Escolaridade Obrigatória” (2017, p. 6), elaborado pelo Grupo de Trabalho criado nos termos do Despacho n.º 9311/2016, de 21 de julho “A melhor educação é a que se desenvolve como construtora de postura no

mundo. Hoje mais do que nunca a escola deve preparar para o imprevisto, o novo, a complexidade e, sobretudo, desenvolver em cada indivíduo a vontade, a capacidade e o conhecimento que lhe permitirá aprender ao longo da vida”.

Recorrendo a este documento, um dos princípios enunciados remetem para “Educar ensinando com coerência e flexibilidade”, onde é reforçada a necessidade em flexibilizar o ensino de modo a dar oportunidade de cada aluno, independentemente das suas características e especificidades ter acesso à aprendizagem. Por conseguinte, 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, pois “É através da gestão flexível do currículo, do trabalho conjunto dos professores sobre o currículo, do acesso e participação dos alunos no seu próprio processo de formação e construção de vida, que é possível explorar temas diferenciados, trazer a realidade para o centro das aprendizagens visadas” (Ministério da Educação, 2017, p. 7). Na ótica de Madureira (2003, p. 9), a gestão flexível do currículo está implícita nas escolas e nos professores, uma vez que são estes os principais atores a desencadear transformações a nível do currículo, com a intenção de “(...) 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”.

Torna-se evidente que as transformações, que decorrem no tempo, aos processos de ensino e aprendizagem subjazem dedicação, trabalho colaborativo entre os demais intervenientes, pois

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 (...) (Madureira, 2003, p. 10)

Neste seguimento, o processo de inclusão de alunos com NEE nas escolas, nomeadamente da rede pública, processa-se segundo o princípio da normalização, uma vez que, no processo de ensino-aprendizagem, é contemplada a singularidade de cada aluno, quebrando-se assim, com um ensino padronizado.

Graças à publicação da Public-Law 94-142 institui-se uma nova conceção de escola e para tal esclareceu-se e implementou-se um “ambiente o menos restritivo possível”, pois Todos os alunos têm direito pleno à educação e com igualdade de oportunidades no acesso ao sucesso escolar. Quando nos referimos a Todos os alunos, incluímos alunos

com Necessidades Especiais (NE), NEE, podendo estes serem ou não portadores de deficiências. Esta indicação é corroborada com o enunciado no Warnock Report (1978, citado por Madureira, 2003, p. 24) pois o princípio que subjaz é o de uma educação não segregadora e que seja capaz de acolher e respeitar a diversidade de alunos.

Na Declaração de Jomtien (1990) foi assumido o compromisso em ter, efetivamente, “uma escola para Todos”, na medida em que “A educação básica é mais do que uma finalidade em si mesma. Ela é a base para a aprendizagem e o desenvolvimento humano permanentes, sobre a qual os países podem construir, sistematicamente, níveis e tipos mais adiantados de educação e capacitação”. Esta intenção tem sido reafirmada em documentos como a Declaração de Salamanca (1994), a Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948) e na própria Lei n.º 46/86, de 14 de outubro (LBSE).

Na década de 90 é publicado o DL n.º 319/91 de 23 de agosto, no qual a escola é tida como responsável pela educação de alunos portadores de deficiência, dando cumprimento ao compromisso de prestar uma educação “numa perspectiva de escola para todos”. Porém, é determinado que devem ser elaborados Planos Educativos Individuais (PEI) e de Programas Educativos (PE), onde se clarificam as necessidades específicas da criança/jovem, bem como se identifiquem as respostas educativas que se considerem mais adequadas. Neste mesmo ano, é publicado o Despacho n.º 173/ME/91 de 23 de outubro, com a recomendação de implementação de “(...) medidas mais integradoras e menos restritivas, de forma a que as condições de frequência se aproximem das existentes no regime educativo comum”. Clarifica-se a urgência de praticar uma educação inclusiva, e para tal é primordial a reorganização da escola, para que se torne capaz de responder às diversas solicitações patentes nos inúmeros documentos.

Atualmente, vivem-se inquietações nas escolas, com especial destaque para as da rede pública, e que se relacionam com a complexidade de pôr em prática a inclusão de alunos com NEE, nomeadamente:

(...) 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.
(Madureira, 2003, p. 26).

Aquando da publicação da Declaração de Salamanca (1994, p. 6) são veiculados desafios à escola para que esta seja uma escola inclusiva. Uma escola inclusiva

corresponde a uma escola capaz de se ajustar a todos os alunos e não o contrário, isto é, que seja “(...) capaz de desenvolver uma pedagogia centrada nas crianças, susceptível de as educar a todas com sucesso, incluindo as que apresentam graves incapacidades”. Perante tais mudanças é especificado o conceito de “necessidades educativas especiais”, podendo relacionar-se com deficiências ou a dificuldades escolares. É importante reter que “(...) muitas crianças apresentam dificuldades escolares e, conseqüentemente, têm necessidades educativas especiais, em determinado momento da sua escolaridade”, o que cada vez mais é uma realidade nas escolas do séc. XXI.

Pelos factos expostos, e apoiando-nos em Vieira (1999, citado por Madureira, 2003, p. 27), a inclusão é influenciada pelos seguintes três fatores: aspetos organizativos da escola (estreita colaboração entre os agentes educativos, a organização escolar, as lideranças e o apoio prestado pelas equipas multidisciplinares); atitude dos professores (face a inclusão e processos de organização) e gestão da prática pedagógica (ambiente de aprendizagem, programação individualizada e diferenciação pedagógica).

Em suma, cabe à escola criar ambientes reflexivos abrangentes, onde o currículo oculto dos alunos seja analisado e contemplado para a construção de um desenho curricular que respeite a individualidade e a singularidade de cada aluno.

1.3 Breve perspetiva histórica do autismo

O termo autismo surge do grego e significa “si mesmo”. Surgiu no início do séc. XX, 1911, por Bleuler, para descrever o comportamento de adultos esquizofrénicos. Estes isolavam-se num mundo só seu, associado a uma perda do contacto com a realidade, pelo que o autismo foi considerado um sintoma. Mais tarde, o autismo foi aliado a crianças, mas numa perspetiva de uma síndrome particular, uma vez que o seu desenvolvimento era acompanhado por retraimento de si. Todavia, Grunya Efimova Sukhareva, psiquiatra russa, especialista na área da psicologia infantil, desenvolveu o estudo intitulado “Die Schizoiden Psychooathien im Kindesalter” (A psicopatia esquizoide na infância), onde descreveu detalhadamente os sintomas autistas, sem utilizar o termo “autismo”. Este estudo foi publicado em russo, em 1925, e em alemão no ano seguinte. Segundo um artigo publicado no “Nordic Journal of Psychiatry”, Grunya foi a pioneira no estudo desenvolvido nesta área, duas décadas antes de Hans Asperger. O estudo de caso incidiu num grupo de seis crianças que ela tinha tratado no Departamento Psiconeurológico para

Crianças, em Moscovo, por apresentarem “psicopatia esquizoide”. Estas crianças apresentavam sintomas consistentes com os de Kanner e posteriormente com as de Asperger.

Em 1943, Léo Kanner, nos Estados Unidos, define o “autismo infantil precoce”. Para o efeito, desenvolve um artigo onde descreve as características observadas em onze crianças que apresentam “(...) uma incapacidade inata de estabelecer o habitual contacto afetivo com os outros” (Gillet, 2014, p. 11).

Neste mesmo ano, Hans Asperger, na Áustria, apresenta a tese sobre a “psicopatia autista”, na qual descreve o comportamento de quatro crianças com uma “limitação das relações com o meio envolvente e uma personalidade organizada em torno dessa limitação” (Gillet, 2014, p. 12).

De acordo com Gillet, possivelmente o autismo terá sido objeto de estudo “(...) como o sugere o célebre caso de Victor de Aveyron seguido por Itard (...)” (2014, p.11), tendo Kanner e Asperger, através de descrições, marcado o início da história do autismo na criança.

1.3.1 O autismo e a psicose

Os estudos de Kanner e Asperger descrevem diferentes tipos de personalidade e uma rica nosografia de doenças mentais, particularmente as que ocorrem nos adultos, como é o caso das psicoses descobertas por Kraepelin (1883). O seu aluno Eugene Bleuler manifesta um interesse particular pela demência precoce evidenciada em jovens adultos, designando-a por “esquizofrenia”. Após contacto estabelecido entre Bleuler e Freud, este abandona a conceção organicista da psicose, passando a considerar o autismo como “(...) um “exagero de um fenómeno normal”, à semelhança do indivíduo de tal modo absorto na sua atividade que esquece, ou negligencia, as pessoas na sua presença” (Gillet, 2014, p. 20).

Em 1952, no final da Segunda Guerra Mundial, nos Estados Unidos, a Associação Americana de Psiquiatria publica o seu primeiro Manual Diagnóstico e Estatístico das Perturbações Mentais (DSM-I), onde o autismo é apresentado como sendo um sintoma descrito pelo retraimento sobre si mesmo.

Em 1968, na DSM-II, o autismo é considerado um sintoma de psicose da criança.

Só no início da década de 70 é que o estudo desenvolvido por Asperger começa a ser conhecido e debatido.

Em 1980, é publicada a DSM-III, onde o autismo, segundo Kanner, é referido como “uma síndrome de pleno direito”, sendo inscrito na categoria das “perturbações globais do desenvolvimento” (Gillet, 2014, p. 22). Segundo a DSM-III, o autismo não se enquadra no quadro de psicose, sendo este termo exclusivo dos adultos, o mesmo acontece com a idade que permite observar estes comportamentos, que se situa antes dos trinta meses de idade.

Em 1981, a pedopsiquiatra Lorna Wing publica um artigo intitulado “Síndrome de Asperger: Um relato clínico”. Wing refere inúmeros casos, incluindo adultos, com sintomas idênticos aos descritos por Asperger, batizando de “Síndrome de Asperger”, em homenagem ao precursor. É graças a Wing que a psicopatia autista é integrada na pedopsiquiatria com uma nova designação. Todavia, esta mudança foi alcançada previamente pela Associação Americana de Psiquiatria, divulgada na nova versão da DSM e, na Europa, através da Organização Mundial de Saúde (OMS) (criada em 1952, aquando da publicação da DSM-I) com a publicação da versão revista da nosografia das doenças.

Em 1987, é publicada a versão revista da DSM-III (DSM-III-R) onde as perturbações globais do desenvolvimento se tornam perturbações invasivas do desenvolvimento. O termo “autismo infantil” é substituído por “perturbação autista”.

Em 1993, a OMS publica a CIM 10 substituindo “psicoses específicas da infância” pelas perturbações invasivas do desenvolvimento, reconhecendo, ainda, a síndrome de Asperger a par do “autismo infantil”. Tendo em conta a CIM 10, os critérios de diagnóstico do autismo infantil abrangem três dimensões da tríade autista: alterações qualitativas das interações sociais, da comunicação e restrição das áreas de interesse com comportamentos repetitivos e estereotipados.

Em 1994, surge a DSM-IV que mantém “um sistema multiaxial de diagnóstico e uma neutralidade favorável em relação às etiologias”. Surge o termo síndrome de Asperger ao lado da “perturbação autista”, na categoria das “Perturbações Globais do Desenvolvimento”. No DSMV, a “perturbação do espectro do autismo” é inscrita na categoria das “síndromes neurodesenvolvimentais”, a par da síndrome hipercinética – distúrbio da atenção, dos distúrbios motores, como a síndrome de Gilles de La Tourette,

e a par dos distúrbios específicos da aprendizagem, da linguagem oral ou da linguagem escrita.” (Gillet, 2014, p. 49).

Segundo a Associação Americana de Psiquiatria e partilhada pela Federação Portuguesa de Autismo, as Perturbações do Espectro do Autismo “são um síndrome neurocomportamental com origem em perturbações do sistema nervoso central que afeta o normal desenvolvimento da criança. Os sintomas ocorrem nos primeiros três anos de vida e incluem três grandes domínios de perturbação: social, comportamental e comunicacional”. Reforçando com a informação da DSM-V “As características essenciais do transtorno do espectro autista são prejuízo persistente na comunicação social recíproca e na interação social (Critério A) e padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades (Critério B). Esses sintomas estão presentes desde o início da infância e limitam ou prejudicam o funcionamento diário (Critérios C e D)”.

Em suma, como escreve Uta Frith (1989, cit. por Gillet, p. 49), “a criança não se torna autista porque os pais não a amam suficientemente”.

1.3.2 A síndrome de Asperger

De acordo com Nunes (2012, p. 36), síndrome é entendido como “(...) um conjunto de sinais e sintomas que, por surgirem sistematicamente agregados, se assume que poderão constituir ou fazer parte de uma entidade regular”.

A síndrome de Asperger caracteriza-se por alterações qualitativas das relações sociais, da comunicação verbal e não verbal e pela existência de áreas de interesse restritas. Normalmente, esta síndrome é diagnosticada mais tarde do que a “perturbação autista”, por volta dos cinco-sete anos. Nas crianças com síndrome de Asperger a linguagem oral está desenvolvida e processa-se normalmente; são inábeis: com falta de destreza manual, dificuldades de motricidade fina e na escrita; apresentam falta de facilidade em atividades físicas e desportivas; e ainda uma escrita inábil.

As crianças com esta síndrome são descritas pelo termo inépcia social, por se manifestar em atitudes desajustadas ao interlocutor (olhar fixo ou vacilante), condutas de evitamento de situações sociais (multidão), contacto indiferenciado, fuga ao contacto interpessoal, ...

Os estudos de Wing e Gould (1979) permitiram agrupar crianças em três grupos distintos, de acordo com uma tipologia autista proposta no Quadro 1:

Quadro 1 – Caracterização do grupo de crianças segundo Wing e Gould

Grupo das crianças	“autistas distantes”	<ul style="list-style-type: none"> - Solitárias - Individualistas - Indiferentes aos outros em todas as situações - Não têm interação com outras crianças - Pouca linguagem - Nenhuma atividade de jogo simbólico
	“autistas passivas” nas interações	<ul style="list-style-type: none"> - Aceitam o contacto interpessoal - Respondem às solicitações - Podem participar em jogos coletivos - Falta de iniciativa para interagir e/ou comunicar com os outros
	“ativas-bizarras” nas interações sociais	<ul style="list-style-type: none"> - Iniciam voluntariamente o contacto interpessoal - Adotam posturas desajustadas, por vezes teatrais (que podem estar muito distanciados da realidade envolvente)

Fonte: Adaptado de Gillet, P. (2014, p. 29). *Neuropsicologia do Autismo na Criança*. Arquivo privado.

Allen, em 1988 emprega o termo Perturbação do Espectro Autista (PEA) de modo a salientar o caráter heterogéneo da semiologia autista. Todavia, a novidade é registada na nova versão do DSM-V, onde é vincada a substituição da “perturbação invasiva do desenvolvimento” por “perturbação do espectro autista”. A síndrome autista de tipo Kanner e a síndrome de Asperger deixam de ser consideradas síndromes clínicas diferenciadas e passam a constituir dois exemplos de variação clínica da mesma perturbação autista. Nesta está patente a fusão dos dois critérios de diagnósticos, ou seja, as alterações qualitativas das interações sociais e as alterações qualitativas da comunicação enquadram-se num único critério, passando a designar-se por alteração qualitativa da comunicação social.

De acordo com a DSM-V:

- (...) o transtorno do espectro autista somente é diagnosticado quando os déficits característicos de comunicação social são acompanhados por comportamentos excessivamente repetitivos, interesses restritos e insistência nas mesmas coisas.
- O transtorno do espectro autista caracteriza-se por déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, incluindo déficits na reciprocidade social, em comportamentos não verbais de comunicação usados para interação social e em habilidades para desenvolver, manter e compreender relacionamentos. Além dos déficits na comunicação social, o diagnóstico do transtorno do espectro autista requer a presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades.

Desta forma, apresentaremos algumas alterações qualitativas da comunicação características em indivíduos com esta síndrome:

- Falam de maneira fluente e inteligível;
- Têm uma prosódia particular;
- A voz é mal colocada, podendo dar ao discurso um tom “pedante”, “afetado”, “professoral”;
- A temática do discurso centra-se nas suas áreas de interesse específicas, sem se preocuparem com o interesse do interlocutor pela temática evocada;
- Manifestam dificuldade em tornar a comunicação recíproca;
- Algumas crianças têm dificuldade em iniciar um diálogo, podendo manter-se mudas ou responder de forma esporádica ou entredentes a uma única pergunta;
- Algumas crianças utilizam, de forma reduzida e económica, os sinais de comunicação não verbal (gestos e olhares).

Relativamente a áreas de interesse, cada indivíduo apresenta interesses restritos, mas preferencialmente de natureza enciclopédica, que direcionam para domínios do conhecimento como a História, a Geografia, a Matemática, a Física, ... Enfim, são áreas que proporcionam uma fonte de prazer ligadas à descoberta de informação. Para outros indivíduos, as áreas de interesse são de ordem visual, centradas nas letras do alfabeto, nas formas geométricas. Noutros casos, os interesses são direcionados para atividades motoras estereotipadas, com ou sem objetos (balançar-se, alinhar objetos, fazer girar objetos circulares, agitar um pau ou um lápis diante dos olhos, ...).

1.3.3 Os sinais precoces

É durante a primeira infância que os pais da criança autista transmitem as suas primeiras inquietações. Tal como nos é informado na DSM-V “Os sintomas devem estar presentes no período precoce do desenvolvimento (mas podem não se manifestar inteiramente até as solicitações sociais excederem o limite das capacidades, ou podem ser “mascarados” mais tarde pelo uso de estratégias aprendidas)” e “Os sintomas causam perturbações clinicamente significativas nas áreas social, ocupacional ou em outras áreas importantes do funcionamento corrente”.

Em 2002, Maestro *et al.* analisaram filmes familiares cedidos pelos pais, tendo verificado que, por volta dos seis meses, essas crianças autistas “(...) procuravam pouco

contacto interpessoal, mostrando uma maior atração visual pelos estímulos qualificados de não sociais, como um objeto ou um brinquedo, em comparação com os estímulos qualificados de sociais, como os rostos de pessoas” (Gillet, 2014, p. 97).

Vários estudos apontam como sinais precoces, a partir do final do primeiro semestre, particularmente psicomotores como: a manutenção da postura; o controlo do tónus e a amplitude dos movimentos.

Outros estudo revelam o aparecimento mais tardio dos sinais precoces “(...) deixando antever um desenvolvimento sociocognitivo e psicomotor normal até ao final do primeiro ano de vida” (Gillet, 2014, p. 97), a destacar:

- Alterações sociocognitivas significativas
 - ✓ Surgimento da atenção conjunta por volta dos seis meses;
 - ✓ Surgimentos dos comportamentos intencionais dirigidos para um objetivo por volta dos onze-doze meses;
 - ✓ Surgimento das primeiras palavras por volta dos catorze meses.
- Ausência de sinais antes dos dezoito-vinte e dois meses
 - ✓ Alterações na expressão do olhar;
 - ✓ Aparecimento de condutas de isolamento.
- A partir de um ano de vida
 - ✓ Ausência de intenção de interação;
 - ✓ Défice de imitação, associados a uma aparência séria e silenciosa;
 - ✓ Ausência de desenvolvimento da linguagem articulada (considerada um dos principais sinais “de alerta”).

1.3.4 As funções visuoespaciais

As funções visuoespaciais remetem-nos para as atividades construtivas e gráficas que se enquadram nas aptidões das crianças com PEA (e que se podem revelar nesses domínios). Esta função integra a perceção visual do espaço extrapessoal, uma vez que as crianças com PEA se focam em detalhes. Para as atividades de construção e de desenho, é necessário que a criança utilize a mão dominante, o mesmo se aplicando às atividades que se revestem de brincadeiras.

Kanner (1943) caracterizava as crianças autistas como sendo ágeis e minuciosas, indo ao encontro do desenvolvimento normal das aptidões de coordenação visuomanual

e bimanual no decurso da primeira infância. Com a aplicação da WISC-III (Escala de Inteligência de Wechsler para Crianças) nas crianças autistas com potencial cognitivo e nas crianças autistas com atraso mental verificou-se uma perícia visuoespacial, nomeadamente no teste de cubos. No entanto, com a aplicação do teste Figura de Rey foi verificado que as crianças autistas analisam e reproduzem a figura com os detalhes, contrariamente às crianças que não apresentam características autísticas ou outro tipo de atraso no desenvolvimento.

É característico destas crianças a hiperfocalização atencional, normalmente por objetos. No que se refere a indivíduos, estas crianças manifestam dificuldades em dirigir-lhes a atenção, pois “(...) a lentidão dos mecanismos de engajamento e desengajamento deverá tornar a “compreensão” dessa envolvência, em tempo real, incompleta e dessincronizada da realidade perceptiva imediata” (Gillet, 2014, p. 152), exemplificando: um acontecimento na rua, o qual temos uma realidade visual complexa envolvida de múltiplas estimulações, movimentos rápidos, expressões faciais variadas, ... que exigem uma grande capacidade atencional, interpretação dos diferentes estímulos em tempo real.

1.3.5 As funções executivas e as competências sociais

As funções executivas desempenham um papel fundamental no funcionamento cognitivo, estando associadas ao modo como o comportamento humano se adapta às diversas solicitações do meio envolvente, mais concretamente quando é criada uma situação de resolução de problemas. As funções executivas são caracterizadas pelas seguintes operações:

- | | | |
|---|---|---|
| <ul style="list-style-type: none">– Atenção seletiva– Planificação– Memória de trabalho– Flexibilidade cognitiva | } | <p>Têm uma relação estreita com os diferentes registos de conhecimento:</p> <ul style="list-style-type: none">• Linguísticos• Visuoespaciais• Socioemocionais |
|---|---|---|

Em comorbilidade, nos indivíduos com PEA, é comum encontrarem-se sinais de hiperatividade, mais especificamente nos indivíduos com Síndrome de Asperger.

Outro aspeto a contemplar é a inibição atencional que corresponde a uma componente da atenção seletiva que intervém a nível perceptivo, desde a capacidade em distinguir a informação relevante da acessória.

Por fim, e não menos importante, destacam-se alterações nas competências sociais, sendo característico o isolamento. Estas alterações verificam-se com elementos da família, colegas na escola/turma, ... Ao longo do desenvolvimento da criança, estas características têm tendência a permanecer, podendo agravar-se na interação com os pares (na adolescência e em adulto).

Tal como nos refere Gillet (2014, p. 204),

(...) é de reter que o autismo se acompanha de uma falha neurobiológica no estabelecimento da especialização funcional do hemisférico esquerdo para o tratamento da linguagem oral e que essa falha exige a implicação de áreas cerebrais dedicadas a tratamentos visuais, para poder sustentar a compreensão e o acesso à significação das palavras escutadas. A implicação das áreas visuais traduziria, neste caso, um processo adaptativo de compensação neurofuncional, pelo facto de essas áreas visuais serem “sobre-exploradas” pelos sujeitos com TEA.

1.3.6 Causas

As causas que provocam o autismo ainda não são conhecidas. Todavia, estudos recentes indicam que o autismo não é regido apenas por causas genéticas. O facto de existirem, na mesma família, traços do espectro do autismo também é considerado hereditário. No entanto, apesar de nenhum gene ter sido identificado como causador de autismo, continua a busca incessante de mutações do código genético que, possivelmente, as crianças com autismo possam ter herdado. Supõe-se, ainda, que existem fatores ambientais com impacto no desenvolvimento do feto, nomeadamente: stress, infeções, exposição a substâncias químicas tóxicas (ex. ácido valproico ou valproato sódico), complicações durante a gravidez, desequilíbrios metabólicos, que podem levar ao desenvolvimento do autismo.

É de focar que, apesar da extensa pesquisa efetuada nesta área, não há ligação comprovada entre vacinas e autismo, tal como não existe cura conhecida.

CAPÍTULO 2 – DIFERENCIAÇÃO CURRICULAR

2. Diferenciação Curricular

2.1 Breve definição de currículo

Segundo Vilar (2000, p. 11) “(...) o Currículo é um “objecto social e histórico”, pelo facto de traduzir sempre as condicionantes subjacentes à sua concepção, elaboração e posterior desenvolvimento”.

Noutras vertentes, o conceito de currículo pode ser entendido, por um lado, como abrangendo as características que revestem uma sociedade, tanto em termos de disposições como de processos praticados, podendo as aprendizagens a serem desenvolvidas a nível pessoal e social ser veiculada através da escola. Por outro lado, num sentido mais abrangente, o conceito de currículo pode abarcar as opiniões que os indivíduos detêm sobre a função da escola e de todos os aspetos que lhe estão associados, nomeadamente normativos legais, pelos quais esta instituição se rege e que influenciam na tomada de decisões inerentes à execução dos papéis dos intervenientes educativos.

Neste sentido, apoiando-nos em Roldão (2003b, p. 154) reforçamos a noção de currículo, uma vez que “(...) não é mais do que o reconhecimento social de um património comum que “tem de”, por razões de utilidade real, de valia simbólica, e/ou de inclusão individual, ser apropriado como via de acesso real e simbólico a modos de pertença à enorme e multifacetada “tribo” que é uma qualquer sociedade no tempo actual”.

2.2 Currículo vs Gestão Curricular

De década em década, as mudanças nas sociedades refletem-se na escola e nas políticas educativas, o que implica que a escola tem a árdua tarefa de se ajustar à mudança. Todavia, a capacidade desta instituição gerar e gerir processos indispensáveis à mudança está aliada a pressões de cariz político e social. A instituição escola é um veículo que os indivíduos têm para a sua própria autovalorização e, acima de tudo, uma via para o acesso ao conhecimento que “(...) se constitui cada vez mais um poderoso critério de pertença ou exclusão social” (Roldão, 2003a, p. 33).

A mudança com que a escola se depara a cada instante carece de mais recursos, de mais saberes científicos e profissionais, pois só desta forma os professores assumem um

papel mais ativo e reflexivo sobre as suas práticas, limitações e potencialidades que será, certamente, gerador de mecanismos de melhoria e, conseqüentemente, de uma intervenção mais eficaz.

A realidade da diversidade cultural e social existente nas escolas, principalmente a da rede pública, é uma problemática com a qual todos os atores envolvidos no processo educativo se deparam. Aqui, debatem-se angústias e constrangimentos quanto ao modo de garantir que os alunos adquiram aprendizagens inerentes aos currículos das disciplinas, com o real objetivo de alcançar as metas curriculares estipuladas superiormente. Ora, “(...) existe *escola* porque e enquanto se reconhece necessário garantir a passagem sistemática de um *currículo* – entendido como o corpo de aprendizagens socialmente reconhecidas como necessárias, sejam elas de natureza científica, pragmática, humanista, cívica, interpessoal ou outras” (Roldão, 2003a, p. 34).

Para vários autores e como nos é referido por Sousa (2010, pp. 40,41), o professor, mediante o diagnóstico de potencialidades e fragilidades dos alunos, selecionará a(s) estratégia(s) que melhor se adequem ao aluno. Esta ideia é reforçada no DL n.º 17/2016 de 4 de abril, art.º 25º, pontos 2 e 3, onde se lê:

- 2 - A avaliação diagnóstica facilita a integração escolar dos alunos, sustenta a definição de estratégias de ensino e apoia a orientação escolar e vocacional.
- 3- A avaliação formativa gera medidas pedagógicas adequadas às características dos alunos e às aprendizagens a desenvolver e recorre a dispositivos de informação detalhada sobre os desempenhos.

Para tal, o professor baseará toda a sua prática pedagógica em tipologias de inteligências e em estilos de aprendizagem. No entanto, não se pode descuidar o facto de vários fatores extrínsecos à aprendizagem em contexto escolar, nomeadamente os contextos de vida do aluno, poderem condicionar a aprendizagem. Nesta linha, Sousa (2010, pp. 40-41) refere que “a própria natureza dos conteúdos, das actividades e dos materiais curriculares obriga, com muita frequência, à mobilização combinada de diversas formas de representação numa única situação de aprendizagem”.

Para além da multiculturalidade, a escola pública é, cada vez mais, recetora de alunos com NEE. Tendo em conta um desafio acrescido imposto a esta instituição, é imperioso reequacionar questões de natureza curricular que melhor se adequem às especificidades de cada aluno com NEE – O que ensinar? Como ensinar? Para quê? Serão apenas questões basilares entre tantas outras. Nesta ótica, Roldão (2003a, p. 37) refere que “A mudança visível nos nossos dias implica repensar o currículo – o que se quer fazer aprender – como necessariamente diferenciado, visto que, numa sociedade de educação

para todos, a escola se destina a públicos cada vez mais heterogêneos cultural e socialmente”.

Qualquer tipo de diferenciação praticada no ensino requer que haja uma avaliação formativa, de modo a que se ajude o aluno na aprendizagem. Todavia, geralmente, os professores privilegiam: a observação, a oralidade (participação do aluno nas aulas), atividades desenvolvidas nas aulas na mobilização de conhecimentos e testes (parciais e globais). Ora, é necessário que os professores se consciencializem que a avaliação formativa é também formadora e que, para tal, devem ser repensadas as práticas pedagógicas e promover, no aluno e no professor, uma regulação dos processos de ensino e de aprendizagem, que se querem dinâmicos e interativos. Apoiando-nos no DL n.º 17/2016 de 4 de abril, art.º 23º

1 – A avaliação constitui um processo regulador do ensino e da aprendizagem, que orienta o percurso escolar dos alunos e certifica as aprendizagens desenvolvidas.

2 – A avaliação tem por objetivo central a melhoria do ensino e da aprendizagem baseada num processo contínuo de intervenção pedagógica.

3 – As diferentes formas de recolha de informação sobre as aprendizagens, realizadas quer no âmbito da avaliação interna, da responsabilidade dos professores e dos órgãos de gestão pedagógica da escola, quer no âmbito da avaliação externa, da responsabilidade dos serviços ou organismos do Ministério da Educação, prosseguem, de acordo com as suas finalidades, os seguintes propósitos:

- a) Informar e sustentar intervenções pedagógicas, reajustando estratégias que conduzam à melhoria da qualidade das aprendizagens, com vista à promoção do sucesso escolar;
- b) Aferir a prossecução dos objetivos definidos no currículo;
- c) Certificar aprendizagens.

Assim sendo, considera-se primordial a flexibilização dos percursos curriculares, onde a individualização contemplada no processo de ensino-aprendizagem para cada aluno não “(...) se limite a algumas variações marginais em relação a uma formação-padrão definida como uma progressão de grau em grau em um programa estruturado em caos sucessivos” (Perrenoud, 2000, p. 51).

2.3 Tipos de currículo

A atual premissa da Escola é repensar o modo como se deve ajustar às diversidades de situações e de alunos que se impõe numa escola, que se quer dinâmica, motivacional, flexível e inclusiva. Neste entendimento, alguns professores mostram-se céticos face a uma mudança visionária de repensar o currículo. A escassez de tempo, atribuída muitas vezes como mera desculpa para a fraca dedicação à reflexão, à reformulação e à autorregulação de todo o processo, culmina numa recôndita criatividade no plano

educativo. Baseando-nos nestas inquietações, apresentaremos de forma breve algumas modalidades de currículo debatida, atualmente, nas escolas e que, normalmente, são dirigidos a uma diversidade de alunos, com especial incidência a alunos com NEE.

No nosso país, continua a ser iminente a regulamentação e implementação de normas práticas que orientem, de forma sustentada, a intervenção tanto das escolas, como dos professores, abarcando as famílias e os técnicos, levando-os a desempenharem um papel colaborativo para uma intervenção pedagógica diferenciada, foque todos os alunos com NE e NEE.

Se em tempos passados, e de certo modo recentes, para muitos alunos que revelavam dificuldades de e na aprendizagem, a escola não se predisponha a aplicar práticas pedagógicas diferenciadas, tendo sido a alternativa encaminhá-los para instituições segregadas, agora a escola organiza-se respeitando a diversidade de alunos e as peculiaridades de cada um. Ora, a autonomia atribuída aos professores na gestão dos temas a serem explorados carece de disciplina, método, reflexão, planeamento e regulação das práticas para se permitir o reajuste, sempre que necessário, do modo como desenvolvem os vários momentos das aprendizagens dos alunos.

Segundo Correia (1999, p. 111), nos países nórdicos e anglo-saxónicos, as autoridades regionais e locais demonstram ser sensíveis ao trabalho executado pelos professores, depositando-lhes a responsabilidade e liberdade na tomada de decisões para uma prática pedagógica tida como mais eficaz e melhor adequada às características únicas de cada aluno. Daí que

(...) 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 evidente que não existem dois tipos de alunos, os que recebem educação e os que recebem uma educação “especial”. É prática comum dos professores seleccionar e aplicar diferentes adequações 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. Naturalmente que perante contextos curriculares abertos e flexíveis, o desempenho docente favorecerá uma melhor organização e gestão dos ambientes de aprendizagem, privilegiando-se frequentemente um ambiente o menos

restritivo possível para o aluno com NEE e sempre com o intuito de lhe assegurar sucesso escolar.

Pretende-se, deste modo, que, baseando-se nas metas curriculares emanadas pelo Ministério da Educação para as diversas disciplinas contempladas na escolaridade obrigatória (atualmente dezoito anos), as escolas se organizem e os professores sejam capazes de delinear o projeto de diferenciação curricular que melhor se adequa aos alunos que irá acompanhar ao longo do(s) ano(s) letivo(s). Logo, considera-se que esta diferenciação curricular deve ser pensada, delineada, praticada, reformulada e avaliada com o intuito de contemplar todos os alunos e não, apenas e exclusivamente, os alunos identificados com NEE e, simultaneamente (de certa forma obrigatória), a beneficiar de medidas educativas ao abrigo do DL n.º 3/2008, de 7 de janeiro. Ainda assim, muitas vezes, a planificação elaborada pelos professores e especificamente dirigida para um aluno ou grupo de alunos destaca alguns aspetos que permitem esclarecer a forma como a diferenciação curricular será praticada. Frequentemente, são realizados ajustes a nível do currículo das disciplinas que contemplam o ano de escolaridade que o aluno frequenta, podendo enquadrar-se numa das seguintes classificações apresentadas por Correia (1999, p. 112), a destacar: currículo regular com ou sem apoio; currículo regular com algumas modificações; currículo regular com reduções significativas; currículo especial com acrescentos.

Relativamente ao primeiro item, “currículo regular com ou sem apoio”, é óbvio que muitos alunos com NEE não apresentam limitações tão significativas que lhes comprometam o percurso escolar, razão pela qual é sugerida a frequência de apoios nas disciplinas, para beneficiarem de reforço educativo e colmatar em dúvidas e dificuldades que possam revelar. Normalmente, estes apoios decorrem em horário complementar e organizam-se com pequenos grupos de alunos. Com estas adequações pretende-se criar

(...) diferentes alternativas didáticas 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.

Quanto aos itens, “currículo regular com algumas modificações” e “currículo regular com reduções significativas” é prática comum que os alunos com NEE realizem o mesmo trabalho que os seus pares, mas com diferenciação que pode incidir nos objetivos (nomenclatura utilizada no DL n.º 3/2008 de 7 de janeiro), podendo ser

diferentes das planificações elaboradas para o grupo turma, mas podendo, ainda, seguir as orientações gerais previstas para o currículo da disciplina, tanto para o ano de escolaridade como para o ciclo. No entanto, dependendo da especificidade das NEE poder-se-á proceder a pequenos cortes, acrescentos ou alterações do currículo e à organização de algumas atividades suplementares ou alternativas.

Para Correia (1999, p. 114),

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.

Na realidade, se confrontarmos este entendimento com o preceituado no art.º 18º, ponto 1, do DL n.º 3/2008 de 7 de janeiro, rapidamente nos deparamos com algo impraticável, uma vez que as adequações curriculares individuais a serem implementadas têm de respeitar “(...) as orientações curriculares, no ensino básico as que não põem em causa a aquisição das competências terminais de ciclo e, no ensino secundário, as que não põem em causa as competências essenciais das disciplinas”.

Face a estes constrangimentos, os professores do ensino regular, independentemente de prestarem funções docentes no Ensino Básico e/ou Ensino Secundário, recorrem com mais frequência à equipa dos Serviços Técnico Pedagógicos (STP), onde se integram os professores de Educação Especial e a Psicóloga do Serviço de Psicologia e Orientação (SPO). Em equipa, as dúvidas dos professores deverão ser analisadas à luz do contexto educativo, para, assim, poderem ser emitidas sugestões de estratégias a serem praticadas nas aulas. Este trabalho colaborativo deverá iniciar-se, no início de cada ano letivo, de modo a permitir uma diferenciação curricular pautada pela reflexão e autorregulação contínuas.

No que concerne ao quarto item, “currículo especial com acrescentos”, importa referir que não é muito utilizado pelos professores, uma vez que poderão ser privilegiadas áreas académicas que permitem desenvolver competências que favoreçam no aluno a autonomia pessoal e social, preparação para uma atividade remunerada, participação na vida cívica e, essencialmente, a sua integração a nível social. Normalmente, as áreas acrescentadas dirigem-se para a aprendizagem do braille, treino de mobilidade e da língua gestual.

Contudo, a evolução curricular integra perspectivas de vários sistemas educativos de países da OCDE, onde se constata que as mudanças introduzidas se desenvolvem em espiral, isto é, são introduzidas algumas concepções anteriores encadeadas nas novas ideias a serem praticadas. As dinâmicas curriculares são influenciadas por três fatores: sociedade, saber e aluno.

Quando nos referimos a currículo, remetemos o nosso discurso para “(...) o que se quer fazer aprender (...)” (Roldão, 2003, p. 49), uma vez que a escola atual tem um público cada vez mais heterogêneo, tanto a nível cultural como social. Desta forma, é primordial que se diferencie o modo como se proporciona a aprendizagem a todos os alunos, pois

(...) para que a aprendizagem realmente ocorra e a escola não contribua mais para agravar o padrão dos excluídos, a diferenciação das propostas curriculares, o seu enfoque em metas comuns através de vias diferentes e a ancoragem do currículo em referentes significativos para cada um e todos os que frequentam a escola, convertendo-se deste modo em *projecto* apropriado pelos seus actores e gestores. Ou seja, ao *discurso da norma* sucede o *discurso da contextualização* e as *decisões* essenciais jogam-se na escola. (Roldão, 2003, p. 49).

Ora, diferenciar para alcançar a igualdade de oportunidades no acesso à educação é o desafio que se impõe à escola. Quando nos confrontamos com alunos com NEE, assolam-nos dúvidas no que à prática docente diz respeito. Muitos professores têm receio de gerir o currículo, pois as metas curriculares têm de ser alcançadas; outros alegam que se diferenciarem o currículo para um pequeno grupo de alunos, não é correto para os outros. Enfim, são dúvidas, receios e constrangimentos que os professores transmitem e, acima de tudo, têm vergonha em assumir que não sabem adequar ou, mais grave, que não querem diversificar. No entanto, esquecem-se que “Garantir a equidade social exige que se diferencie o currículo para aproximar todos dos resultados de aprendizagem pretendidos, já que o contrário – manter a igualdade de tratamentos uniformes para públicos diversos – mais não tem feito que acentuar perigosa e injustamente as mais graves assimetrias sociais” (Roldão, 1998, citado por Roldão, 2003, p. 50).

2.4 Diferenciação Pedagógica

A expressão “Diferenciação Pedagógica” foi proposta por Louis Legrand, em 1973, com a intenção de adaptar conteúdos e processos à especificidade de cada aluno, de modo a que este alcançasse com êxito as aprendizagens. Pedagogos como Cousinet, Freinet ou Decroly defendiam a pedagogia centrada no aluno enquanto pessoa, contemplando “(...)

os seus desejos, os seus interesses, as suas preocupações e as suas potencialidades particulares.” (Pinto, 2011, p. 156).

Para outros autores, como Tomlinson e Allan (2002, p. 21), a diferenciação do currículo pode ser realizada a nível de: conteúdos, processo e produtos, esclarecendo que os conteúdos abrangem “(...) factos, conceitos, generalizações ou princípios, atitudes e competências relacionadas com uma disciplina, bem como os materiais que permitem aceder a esses elementos”. Na prática pedagógica, cada professor contempla cada um destes aspetos, nomeadamente quando planifica a aprendizagem dos alunos, para além de adequar os conteúdos aos conhecimentos, compreensão e metas curriculares para a disciplina que leciona.

Na prática docente, o processo é também conhecido por atividade, o qual o professor adequa à exploração de conteúdos, diferenciando-o para promover no aluno a capacidade em compreender, aprender, aplicar e mobilizar os conhecimentos previstos nas metas curriculares para cada disciplina e ano de escolaridade.

Por fim, os produtos permitem aferir o que o aluno aprendeu, compreendeu e é capaz de fazer. Por forma a sistematizar as aprendizagens adquiridas pelo aluno e averiguar a capacidade que este tem em mobilizar os conhecimentos, é feita a sua regulação, podendo ser sugerido ao aluno que construa um portfólio. Para tal, o professor deverá dialogar com o aluno, esclarecendo como será elaborado, organizado e avaliado.

Claro que o conhecimento que o professor detém do aluno é essencial para que possa delinear e praticar uma diferenciação curricular especificamente dirigida a cada um, contemplando as suas características únicas. Este conhecimento minucioso deve ainda considerar a receptividade, o interesse e o perfil de aprendizagem do aluno, pois são fatores que poderão influenciar o processo de ensino-aprendizagem. A receptividade do aluno poderá estar dependente do tema, caso seja do seu agrado; do tipo de atividade desenvolvida, podendo ser motivadora, com recurso às TIC; ou simplesmente, com o grau de dificuldade adequado. Por sua vez, o interesse despertado pelo professor no aluno é uma mais-valia para despoletar a curiosidade e uma participação ativa no desenrolar da atividade. É evidente que os materiais que auxiliarão no processo de ensino-aprendizagem, tal como o recurso às TIC, influenciam positivamente o desenvolvimento de competências, tais como: a curiosidade, a concentração, a independência emocional e a persistência. Neste seguimento, Tomlinson e Allan (2002, p. 38) referem que: “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”.

Outro aspeto a ter em consideração é o perfil de aprendizagem, pois, na prática pedagógica, o docente deve focar a sua atenção tanto nos estilos de aprendizagem como no talento e tipo de inteligência dos seus alunos. Um ambiente de aprendizagem agradável favorece nos alunos experiências competitivas sincronizadas com aprendizagens flexíveis, autónomas e potencia um trabalho colaborativo, cooperativo e competitivo.

Apoiando-nos no estudo desenvolvido por Tomlinson e Allan (2002, pp. 39, 40) e diretamente assentes no estudo de Dunn, existem quatro categorias que influenciam o estilo de aprendizagem, a destacar: ambiental, emocional, sociológica e física, onde

(...) 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.

Verificamos, pois, que o processo de ensino e aprendizagem é complexo e supõe que a diferenciação pedagógica seja dirigida e atenda especificamente as peculiaridades dos alunos.

Na ótica de Perrenoud (1985 citado por Pinto, 2011, p. 159) “Diferenciar o ensino é permitir que cada um aprenda ao seu ritmo, com os métodos que melhor lhe garantam o êxito, aprofundando os conteúdos e seguindo percursos pessoais em tudo compatíveis com os objetivos gerais, beneficiando de apoios pedagógicos em resultado das suas necessidades e da sua procura”.

2.5 Diferenciação Curricular

Atualmente, a escola, nomeadamente a escola pública, é vista como sendo multicultural, pelo facto de acolher alunos de várias nacionalidades, religiões, culturas e extrato social. Todavia, todos têm o direito de ter uma educação de qualidade. Uma educação de qualidade deve ser entendida como aquela que respeita cada aluno como é, com as suas características, por outras palavras, tendo em conta a sua unicidade. Nesta base, é necessário que a escola se torne mais criativa e tenha a capacidade de diferenciar a sua atuação, na forma como transmite o currículo nas várias áreas disciplinares. Só assim, a escola será mais capaz de melhor assegurar igualdade no acesso à aprendizagem, tornando mais sustentável o sucesso social e pessoal de cada aluno.

Para a aprendizagem, é necessário que professor e aluno criem empatia, para que o processo decorra com o mínimo de atrito possível. Tal como nos refere Roldão (2003a, p. 28) “Aprender significa apropriar-se dos sentidos daquilo que se aprende, atribuir um significado a alguma coisa e inserir cada nova aquisição num processo interactivo que se constrói a partir do quadro prévio em que o sujeito se situa”. É neste contexto que os professores deverão garantir a todos os alunos, incluindo os alunos com NEE, que adquiram conhecimentos que constam nas metas curriculares para as diferentes disciplinas, mas sem cumprir um caminho comum a todos. Ora, é possível melhorar a prática pedagógica se cada professor se consciencializar que

Diferenciar actividades e estratégias, inserir a aprendizagem das disciplinas formais nos contextos dos alunos e em projectos curriculares significativos, perceber o modo como lêem o mundo para que possam ter acesso a novas leituras são outras tantas vias para gerar aprendizagens de níveis mais próximos entre alunos que, à partida, e cada vez mais, se situam em pontos bem distantes (Roldão, 2003, p. 28).

A qualidade de intervenção pedagógica está condicionada à avaliação das competências e das dificuldades dos alunos. Desta forma, a diferenciação pedagógica não deve ser entendida como uma única estratégia de ensino, mas sim como uma conceção de ensino e de aprendizagem visando contemplar motivações, perfis de aprendizagem e maximizar as competências de cada aluno. Nesta ótica, Morgado (2000, p. 116) apoia-se na visão de Petting que

(...) sustenta como bases imprescindíveis ao desenvolvimento de práticas pedagógicas diferenciadas: níveis elevados de cooperação entre os professores, estabelecimento claro dos objetivos e tarefas de aprendizagem, avaliação cuidada das competências e das dificuldades dos alunos, organização flexível do trabalho dos alunos e promoção da autonomia e da capacidade de decisão e escolha por parte dos alunos.

Por este motivo, as opções metodológicas e as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores terão de ser assentes na multiplicidade de variáveis e de fatores existentes na sala de aula, pois, só desta forma, poderão ser avaliadas e reguladas as intervenções, quanto à sua qualidade e eficácia dos níveis de diferenciação. Na perspectiva de Perrenoud (2000, citado por Pinto, 2011, p. 157), “(...) o grande desafio que atualmente se coloca é deixar de estar tão preocupados em ensinar e em, alternativa, criarmos condições efetivas para que os alunos aprendam. Esta deslocação do enfoque do ensino para a aprendizagem implica necessariamente, a utilização de estratégias de diferenciação”.

No entanto, a reflexão realizada por Cosme e Trindade no documento lançado em 1997, pelo Departamento de Educação Básica, acerca do projeto de “Reflexão participada

sobre os currículos da educação básica” remete-nos para uma opinião bastante sustentada, nos dias de hoje, nas nossas Escolas. Os professores manifestam, frequentemente, a preocupação em cumprir as orientações curriculares emanadas pelo Ministério da Educação em detrimento da premência da prática de flexibilização curricular. Na ótica destes autores, os professores transmitem “(...) a sua impotência para resolver os problemas com os quais as escolas se debatem, reivindicando esse papel para outros profissionais e sem nunca equacionarem as suas próprias responsabilidades nesta matéria”. São evidentes as dificuldades que os professores revelam quanto à flexibilização curricular, uma vez que todas as suas decisões terão de incidir, essencialmente, nas escolhas de estratégias de ensino e nos meios de avaliação a desenvolver para favorecer nos alunos o acesso à educação. Neste seguimento, Machado (2013, p. 44) refere que “(...) deveríamos construir um currículo que pense o sujeito como uma “invenção”, como uma “vontade de ser”, evitando as noções reificadas e substancialistas: ser sujeito deve ser um projeto de subjetivação”.

2.6 Desafio para a Escola de Hoje

Diariamente, impõe-se à Escola, enquanto organização, uma gestão flexível de papéis para uma intervenção eficaz junto da população escolar. Para tal, o trabalho colaborativo é um dos princípios orientadores veiculado na classe docente e transferida para os alunos, com o intuito de alcançar a eficácia. Todavia, o trabalho em equipa é tido como um processo lento, gradual, que requer esforço e envolvimento, pois

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).

Outro princípio orientador é o currículo emanado pelo Ministério de Educação, para cada disciplina, atualmente regido por metas curriculares e analisado pelas Escolas como um receituário. Ora, cada instituição tem a seu cargo a árdua tarefa de o diferenciar e elaborar as adequações curriculares consideradas necessárias para permitir uma melhor abordagem junto dos alunos e, assim, respeitar a diversidade multicultural que reveste cada contexto educativo.

À luz do Despacho normativo n.º 7/2013 de 11 de junho, art.º 3º, ponto 2

A autonomia da escola deve ser orientada para objetivos específicos nomeadamente os seguintes:

- a) Uma gestão claramente centrada no sucesso da aprendizagem e na formação dos alunos;
- b) Uma participação ativa dos docentes no processo de decisão, envolvendo todos os potenciais participantes no mesmo;
- c) Uma identificação clara e articulada das tarefas de organização pedagógica;
- d) Uma identificação clara das responsabilidades na tomada de decisão, no desenvolvimento das diferentes atividades e na prestação de contas pelos resultados obtidos;
- e) O conhecimento dos meios necessários à alocação de recursos e a identificação das prioridades e das medidas necessárias à aprendizagem dos alunos;
- f) A aplicação de medidas que proporcionem mais e melhores oportunidades de sucesso para os alunos;
- g) A simplificação dos procedimentos, reduzindo a documentação produzida e centrando a escola nas necessidades dos alunos;
- h) A transparência e coerência das decisões.

Na esteira de Roldão (2003a, p. 58), a adaptação curricular abrange conceitos que se articulam entre si, nomeadamente: ajustamento curricular, reconstrução curricular e a diferenciação curricular, que permitirão aos alunos aceder a um “(...) conjunto articulado de procedimentos pedagógicos-didáticos que visam tornar acessíveis e significativos, para alunos em situações e contextos diferentes, os conteúdos de aprendizagem propostos num dado plano curricular”. Os dois primeiros conceitos direcionam-se para mudanças a introduzir no próprio currículo, enquanto que o terceiro conceito respeita as características do aluno.

Todavia, a preocupação que os professores manifestam em cumprir, integralmente, todas as orientações curriculares da disciplina que lecionam, torna, por vezes (em alguns contextos escolares), difícil a interiorização e aceitação em diferenciar o currículo. Nem sempre estas inquietações estão associadas a um grupo pouco significativo de professores, mas, por vezes, ao grupo disciplinar que entende que deverá fazer prevalecer as orientações que, à luz do entendimento sobre informações (programas, exercícios tipo para avaliação sumativa, exercícios dos manuais, exercícios preparatórios para as Provas de Aferição, Provas Finais de Ciclo e Exames do Ensino Secundário, entre outros), são consideradas suficientes e adequadas. Cada vez mais, as práticas pedagógicas são facilmente influenciadas pelas estratégias sugeridas nos manuais adotados e, acima de tudo, da estrutura das Provas Finais de Ciclo e dos Exames do Ensino Secundário, tal como do tipo de exercícios e da linguagem que os reveste.

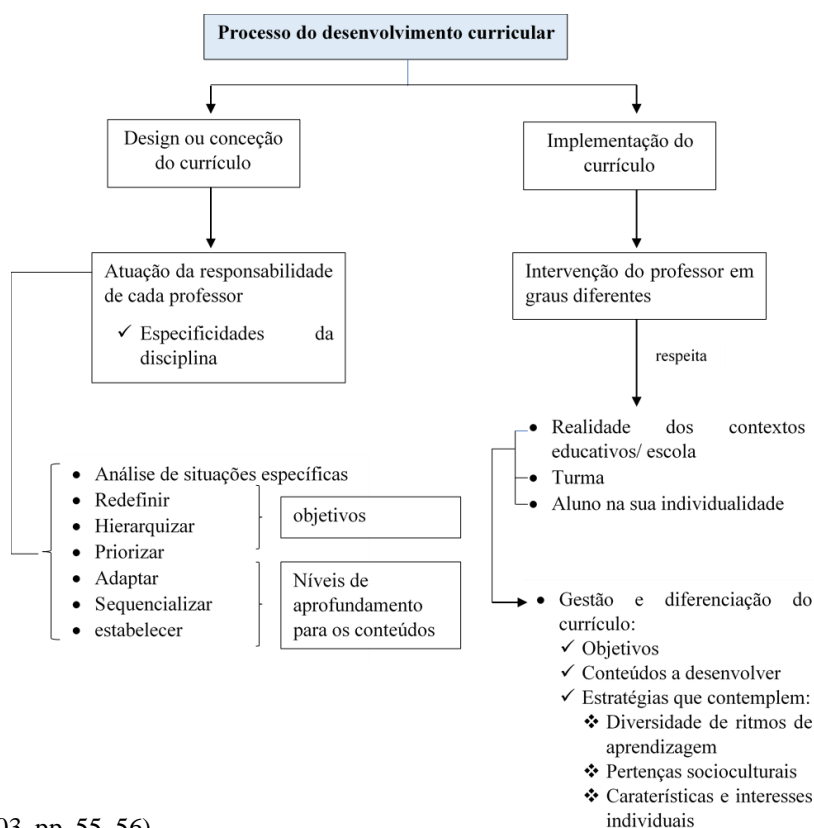
Outro aspeto cada vez mais comum nas escolas públicas (não necessariamente em todas) prende-se com a importância dada na aferição dos conhecimentos adquiridos pelos

alunos com a aplicação de testes elaborados em conjunto pelo grupo disciplinar – *testes standard* – tomando como certo que as turmas são todas iguais.

De acordo com Perrenoud (2000, p. 76), deverá existir uma relação entre o saber desejado e a experiência escolar imputada ao aluno. Todavia, esta intenção nem sempre é constatada uma vez que “(...) a escola espera dos alunos, no início e no decorrer dos anos, uma relação específica com o saber, aquele, por exemplo, que torna os alunos capazes de assimilarem saberes descontextualizados, sem vínculo com uma prática social ou com um problema concreto da existência”.

Se tivermos em linha de conta o processo do desenvolvimento curricular abordado por Roldão (2003a, pp. 55, 56), constatamos que tais práticas nem sempre cumprem o desejável. Analisemos o Esquema 1:

Esquema 1 – Processo do desenvolvimento curricular



Fonte: Adaptado de Roldão (2003, pp. 55, 56).

Diferenciação Curricular Revisitada - Conceito, discurso e práxis. Arquivo privado.

Com uma prática efetiva da diversificação do processo do desenvolvimento curricular, escolas e professores poderão permitir e garantir o respeito pela diferença de cada aluno, delineando-lhe um percurso para acesso à igualdade no direito à educação.

Segundo Marvin Lazerson (1985, p. 80, citado por Roldão, 1999, p. 60) e traduzido por Maria do Céu Roldão:

Aprender implica o reconhecimento de padrões na diversidade do que vemos e experienciamos. Envolve o uso de uma variedade de processos para descrever e interessar-se pelo mundo ... Esperamos que os alunos aprendam nas escolas, mas as escolas estabelecem currículos estandardizados, como se a aprendizagem fosse linear e previsível ... O problema da aprendizagem nas escolas reside em fazer convergir uma diversidade de interesses e modos de aprender individuais num genuíno empenhamento comum para aprender.

2.7 O conceito de Adequações Curriculares

Diariamente os professores debatem-se, na generalidade dos casos, com múltiplos dilemas. Por um lado, alcançar as metas curriculares e lidar com constrangimentos como a falta de meios nas escolas, as fracas expectativas, motivação e empenho dos alunos, sobretudo daqueles que provêm de estratos sociais menos favorecidos, a desarticulação entre o que é expectável que os alunos deverão aprender e as realidades e necessidades locais, a existência de alunos com NEE (muito frequentemente rotulados), entre outros aspetos. Como nos refere Roberto Carneiro (2004, p. 119),

(...) apesar de presenciarmos na nossa época uma verdadeira explosão de recursos de aprendizagem, o meio mais precioso de ajuda ao aluno continua a ser o professor. Dele, ou dela, depende em larga medida a “sedução” do jovem aluno para conhecer, aprender investigando e construir saberes significativos. Só um educador de eleição pode transmitir ao jovem educando a sede de saber, no qual ele pode beber o sentido da vida e a riqueza da descoberta do outro.

Na instituição Escola, todos têm o dever e a obrigação em cumprir “o programa”. Mas, devido às características e necessidades do meio socioeconómico e cultural circundante, dos recursos existentes (físicos e humanos), dos interesses, expectativas e motivações dos seus alunos, a escola é impelida a proceder a uma adequação curricular, com o intuito de se praticar a diferenciação curricular. Para tal, os professores poderão utilizar métodos/técnicas pedagógico-didáticas que melhor se adequem aos alunos para lhes proporcionar o acesso ao sucesso escolar. É evidente que, para que estes currículos sejam mais eficazes, não podem ser rejeitados os interesses, as expectativas e as opiniões que cada indivíduo tem, como cidadão de uma sociedade livre e com liberdade de expressão. No entanto, estes também devem indicar os conhecimentos a transmitir e propor 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.

No que se refere a alunos com PEA, o professor deverá inteirar-se das potencialidades, fragilidades e rotinas diárias do aluno, permitindo conhecê-lo e compreender que estes e todos os que o rodeiam têm de “aprender a viver com a sua problemática” (Correia, 1999, p. 110). Como tal, as NEE destes alunos apresentam repercussões nas funções da Atividade e Participação enunciada no Relatório Técnico Pedagógico (RTP) que poderão, numa referência à Classificação Internacional para a Funcionalidade (CIF), incidir em áreas diversas como os aspetos académicos e domínios como o “desenvolvimentos pessoal e social” (aceitação de si, autoestima, autonomia ...)” (Correia, 1999, p. 110). Nesta lógica, as adequações curriculares delineadas pelos professores correspondem a

(...) 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. (Correia, 1999, p. 111)

Esta realidade permite inferir que a inclusão de alunos com NEE é influenciada pelas políticas educativas que vigoram que, por sua vez, influenciam o modo como a Escola encara e personaliza o atendimento a cada aluno. Por esta razão, todas as respostas educativas devem assentar no currículo comum, com destaque para as metas curriculares e para as dificuldades diagnosticadas nos alunos, de modo a que seja realizada uma diferenciação curricular adequada. Para a eleição dessas respostas, devem ser ponderados vários aspetos, como os conteúdos, os objetivos, o grau de dificuldade, ..., evitando privar o aluno da aquisição de novas aprendizagens, podendo tal facto condicionar a prossecução de estudos e/ou de uma atividade laboral.

É de realçar as atitudes, nomeadamente o ceticismo, revelado pelos professores dos vários ciclos de ensino, pelo facto de, nas turmas que lecionam, existirem alunos identificados como tendo NEE. Este descrédito transmite pura e simplesmente “ignorância” quanto ao modo de atuar enquanto professor numa sala de aula e enquanto profissional corresponder à diversidade de alunos que carecem de diversificação de práticas pedagógicas.

Frequentemente, estes receios são justificados com a falta de recursos, sejam eles: financeiros, materiais, humanos e didáticos nas escolas, bem como de serviços de acompanhamento e apoio, entre outros elementos indispensáveis para que o processo ensino-aprendizagem decorra com alguma normalidade.

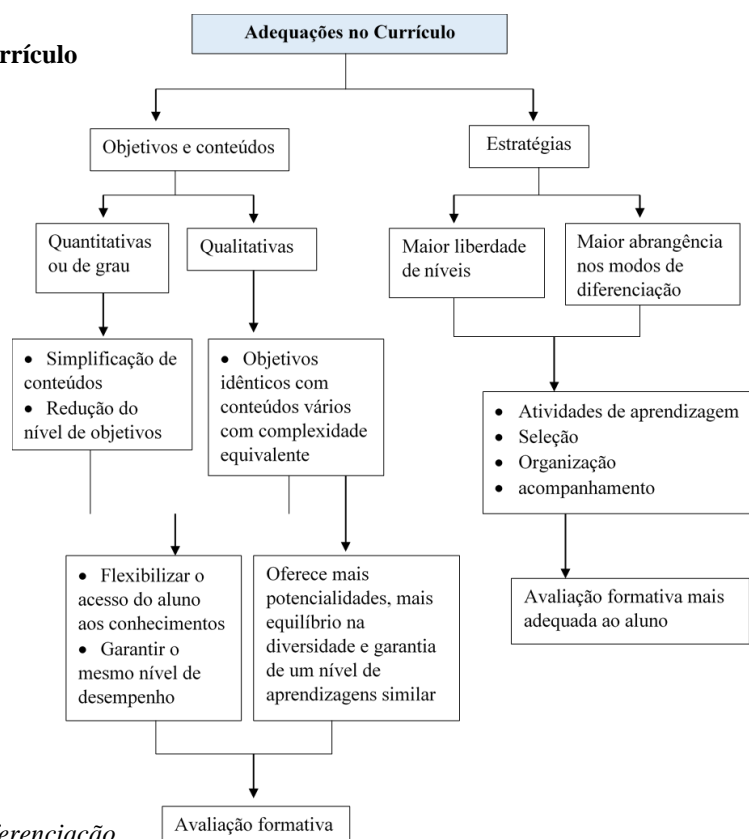
Na perspectiva de López Molero (1988), referido por Bautista Jiménez (pp. 14, 15), o currículo deve ser adequado a cada aluno tendo como base três princípios, a designar:

- Princípio da flexibilidade: cada aluno alcançará os objetivos traçados no período de tempo que lhe é necessário, daí que cada um terá o seu ponto de partida para alcançarem o ponto de chegada comum;
- Princípio de trabalho cooperativo, colaborativo e participativo: um currículo abordado com diferentes graus de abstração, onde o trabalho cooperativo entre aluno ↔ professor e aluno ↔ aluno deverá ser o mais participativo possível e onde reina a partilha de opiniões, de conhecimentos, de perspetivas, ...
- Princípio de acomodação: adequações formalizadas nas planificações e realizadas para os alunos e/ou grupo de alunos que manifestam, em algum momento do seu percurso de aprendizagem, dificuldades em adquirir conhecimentos escolares.

Assim sendo, as adequações curriculares poderão ser entendidas como “(...) acomodações ou ajustes da oferta educativas comum, estabelecida no Projecto Curricular de Escola, às necessidades e possibilidades de cada aluno”.

Apoiando-nos na ótica de Roldão, a diferenciação do currículo poderá incidir a vários níveis. Atentemo-nos no Esquema 2.

Esquema 2 – Adequações no Currículo



Fonte: Adaptado de Roldão (2003a). *Diferenciação Curricular Revisitada - Conceito, discurso e práxis*. Arquivo privado.

A premência de um professor reflexivo e que reflete sobre a necessidade de adequar e diferenciar a pedagogia e o currículo corresponde a uma tarefa árdua que lhe é imposta e que recai, essencialmente, no momento da planificação e da organização das aulas. Claro que, para que tal processo ocorra, o professor questiona-se, reflete e problematiza a forma como deverá atender à generalidade das especificidades dos alunos que constituem as turmas, maioritariamente heterogêneas. Com frequência, são pensadas atividades para promover o ensino e acompanhamento mais individualizado, tarefas com grau de dificuldades mais ajustadas às capacidades individuais de cada aluno, permitindo-lhe, ainda assim, que consolide conhecimentos, que os mobilize e os aplique em diversas situações de aprendizagem.

Atualmente, pretende-se que a escola seja, efetivamente, uma “Escola para Todos”, onde todos se respeitem, compreendam cultural e socialmente, possibilitando que a escola cumpra o seu objetivo de construir identidades críticas e reflexivas.

Uma escola acessível a Todos, é uma escola que privilegia uma igualdade de oportunidades. Para tal, os professores devem ser sensíveis e recetivos à mudança e às características únicas de cada aluno para lhes proporcionar um caminho pedagógico onde predomine a diferenciação curricular e a pedagogia diferenciada.

Segundo Vygotsky (2003, citado por Gonçalves & Trindade) “(...) todo o conhecimento tem a necessidade de ser mediado, situação que torna o papel do ensino e do professor mais activo. O ensino deve antecipar-se ao que o aluno ainda não sabe nem é capaz de aprender”. Apoiando-nos na ótica de Sousa (2010, p. 141), “(...) um currículo sensível à diferença não pode tomar a forma de um itinerário rígido. Terá de ser um currículo cuja geometria permita a exploração de múltiplos caminhos para as aprendizagens, balizada em saberes de referência que permitam uma navegação segura nesse espaço de exploração”.

Nesta lógica, em qualquer turma, é primordial 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, alguns alunos ajustam os seus estilos de aprendizagem à metodologia do professor, enquanto outros não o conseguem fazer, entre os quais a maior parte dos alunos com NEE.

De acordo com Gonçalves e Trindade (p. 6),

Os princípios subjacentes à prática da pedagogia diferenciada são: a) uma sala de aula onde se diferenciam as situações de ensino e aprendizagem caracteriza-se pela

flexibilização do processo de intervenção pedagógica que aí ocorre (o tempo, materiais, metodologias de ensino, etc. podem ser usadas variadíssimas forma); b) a diferenciação do processo de intervenção pedagógica decorre da avaliação eficaz e contínua das necessidades dos alunos; c) uma organização flexível dos tipos de agrupamentos dos alunos necessários para realizar as suas atividades académicas permite que estes acedam a uma ampla variedade de oportunidades de aprendizagem e propostas de trabalho; d) todos os alunos trabalham consistentemente com propostas de trabalho e actividades adequadas e desafiantes; e) os alunos e os professores são colaboradores no âmbito do processo de aprendizagem.

Ora, se a diferenciação dentro da sala de aula for devidamente desenvolvida, tenta-se garantir a possibilidade de cada um dos alunos progredir nas aprendizagens de forma individualizada, em interação com os seus pares e inserido num grupo/turma para o qual existe uma proposta curricular comum.

No entanto, é cada vez mais frequente encontrarmos, na sala de aula, alunos que necessitam de propostas curriculares individuais, também designadas por adequações curriculares individuais. Estas, outrora designadas por Adaptações Curriculares Individuais (art.º 5º, DL n.º 319/91 de 23 de agosto “(...) 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” (Correia, 1999, p. 104). De acordo com o art.º 18º do DL n.º 3/2008, de 7 de janeiro,

1 - Entende-se por adequações curriculares individuais aquelas que, mediante o parecer do conselho de docentes ou conselho de turma, conforme o nível de educação e ensino, se considere que têm como padrão o currículo comum, no caso da educação pré-escolar as que respeitem as orientações curriculares, no ensino básico as que não põem em causa a aquisição das competências terminais de ciclo e, no ensino secundário, as que não põem em causa as competências essenciais das disciplinas.

2 - As adequações curriculares podem consistir na introdução de áreas curriculares específicas que não façam parte da estrutura curricular comum, nomeadamente leitura e escrita em braille, orientação e mobilidade; treino de visão e a actividade motora adaptada, entre outras.

4 - As adequações curriculares podem consistir igualmente na introdução de objectivos e conteúdos intermédios em função das competências terminais do ciclo ou de curso, das características de aprendizagem e dificuldades específicas dos alunos.

5 - As adequações curriculares individuais podem traduzir-se na dispensa das actividades que se revelem de difícil execução em função da incapacidade do aluno, só sendo aplicáveis quando se verifique que o recurso a tecnologias de apoio não é suficiente para colmatar as necessidades educativas resultantes da incapacidade.

Esta medida encontra-se ao alcance de qualquer professor, independentemente da disciplina que leciona, tendo a possibilidade de utilizar recursos disponíveis na escola, tal como recorrer aos apoios e serviços já existentes. No entanto, consoante o perfil de funcionalidade, muitos casos exigirão a coordenação de esforços entre vários técnicos especializados e a intervenção multivariada de diferentes serviços.

Contudo, não nos podemos esquecer que as orientações emanadas pelo Ministério da Educação são, como a própria palavra assim o indica, orientações. Com a análise criteriosa efetuada pelos professores, enquanto professores de uma disciplina e de um determinado grupo de alunos, em grupo disciplinar e em Conselho de Turma será delineado o projeto de currículo que entenderem ser o mais ajustado a cada aluno, independentemente de terem NEE ou não, como a forma mais adequada de propiciar aos alunos aprendizagens significativas e que sejam geradoras de novas aprendizagens.

No dizer de 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.

Em suma, é imperioso que a escola respeite a capacidade de ultrapassar “(...) o dilema entre a defesa da meritocracia e do igualitarismo” (Grácio, 1992, p. 19), dado que, no respeitante a alunos com NEE, é urgente garantir a igualdade de oportunidades, tanto no acesso ao ensino, como no acesso ao sucesso dos resultados académicos. Por esta razão é que se deverá privilegiar a diversidade de respostas educativas.

Com esta diferenciação pretende-se que o(s) aluno(s) reforçe(m) a sua autonomia, de modo a alcançar a máxima qualidade de vida e consiga(m) percorrer a escolaridade obrigatória, pois “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”(Leite, 2003, p. 23).

CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA

3. Problema e questões de partida

De acordo com Reis (2010, p. 58) “a palavra metodologia resulta da combinação das palavras *métodos* (do grego, organização) e *lógicos* (do grego, palavra, estudo, razão), ou seja, é o estudo da organização, dos caminhos a serem percorridos, para se realizar uma pesquisa ou um estudo”.

É nesta lógica que o caminho a percorrer nesta investigação será orientado por uma metodologia adequada ao propósito de alcançar o nosso objetivo.

Assim, para a presente investigação formulámos a seguinte questão como ponto de partida:

- Tendo em conta a diversidade de alunos com Necessidades Educativas Especiais, mais concretamente com Perturbação do Espectro do Autismo, numa turma do ensino regular de uma escola da rede pública do concelho de Loures, de que forma os professores do Conselho de Turma do aluno P praticam a diferenciação curricular?

Para dar resposta a esta pergunta necessitamos de elaborar um conjunto de questões para melhor objetivar o estudo e guiar-nos com o objetivo de distinguir entre aspetos essencialmente relevantes para a temática a explorar e os que se afiguram como supérfluos. Para o efeito, baseámos, numa primeira etapa, na revisão bibliográfica assente na problematização inicial.

Posteriormente, mapeamos algumas questões que se constituíram como fio condutor na busca de algumas respostas e de uma reflexão em torno das mesmas:

- a) Existe uma relação entre a diferenciação curricular e os resultados escolares do aluno P?
- b) A prática pedagógica do professor, através de uma diferenciação curricular gera entusiasmo, gosto e curiosidade pela aprendizagem de novos conteúdos no aluno P?
- c) O perfil do professor é um indicador influenciável para a diferenciação curricular ser mais adequada e dirigida ao aluno P, contemplando as suas especificidades?
- d) A formação profissional que os professores possuem permite-lhes gerir a singularidade do aluno P, no decorrer dos vários momentos do processo de ensino-aprendizagem?

3.1 Tipo de investigação

Para Coutinho (2014, p. 7), “A investigação é uma atividade de natureza cognitiva que consiste num processo sistemático, flexível e objetivo de indagação e que contribui para explicar e compreender os fenómenos sociais”. Nesta linha, é claramente através da investigação que o investigador poderá refletir sobre dificuldades, problemas que lhe surgiram na sua prática e que lhe suscitem curiosidade, em prol da busca de respostas e de ideias inovadoras. Para tal, impõem-se dois requisitos: que a investigação tenha um carácter científico e que seja pautada pela sistematização adequada ao objeto em estudo.

Deste modo, tendo em conta os objetivos em estudo, optámos por realizar um estudo de caso, onde pretendemos responder a questões que se prendem com a diferenciação curricular, com especial incidência num aluno com Perturbação do Espetro do Autismo, que se encontra no ensino regular. Assim, esta investigação é caracterizada pelo Paradigma Qualitativo. De acordo com Reichardt e Cook, “ (...) o paradigma qualitativo postula uma concepção global fenomenológica, indutiva, estruturalista, subjectiva e orientada para o processo, (...)” (Carmo & Ferreira, 1998, p. 177). A investigação qualitativa é descritiva e rigorosa, resultando da interpretação direta dos dados recolhidos. Como investigadora de um tema propenso à utilização do Paradigma Qualitativo, propor-me-ei a interagir diretamente com os sujeitos, tentando, contudo, controlar os possíveis efeitos sobre eles e “abandonando” as minhas próprias convicções. Para a concretização da investigação será realizada uma pesquisa exploratória com recurso a pesquisa documental, observação e entrevista aos docentes do Conselho de Turma. De acordo com Quivy (1998, p. 81) “Na fase exploratória de uma investigação, a análise de conteúdo tem, portanto, uma função essencialmente heurística, isto é, serve para a descoberta de ideias e de pistas de trabalho (que virão a ser concretizadas pelas hipóteses)”.

3.2 Instrumentos

A nossa investigação privilegiará a uma pesquisa exploratória, a qual consistirá (1) numa pesquisa documental (levantamento bibliográfico, relatórios clínicos, registos do aluno em estudo), com o intuito de explicitar o problema colocado na pergunta de partida com base, em parte, nas referências teóricas publicadas em estudos e artigos científicos;

(2) na observação (participante por parte do investigador e não participante com a colaboração estreita dos professores do aluno) e (3) em entrevistas semiestruturadas dirigidas aos professores do Conselho de Turma.

3.2.1 Observação

Segundo Quivy (1998, p. 155), “A observação engloba o conjunto das operações através das quais o modelo de análise (constituído por hipóteses e por conceitos) é submetido ao teste dos factos e confrontado com dados observáveis”. Deste modo, a observação permite reunir informações que posteriormente serão analisadas e, para tal, circunscreveu-se a observação ao 2º período do ano letivo 2016/2017, compreendido entre janeiro e abril.

Enquanto professora de Educação Especial, tivemos o privilégio de exercer funções docentes nas aulas de algumas disciplinas (EV, FQ, Francês e Matemática), o que viabilizou a observação direta do aluno P em situações diferentes, permitindo corroborar a ideia de que “A observação direta é aquela em que o próprio investigador procede directamente à recolha das informações, sem se dirigir aos sujeitos interessados” (Quivy, 1998, p. 164).

Neste caso, a observação realizada incidiu em aspetos considerados relevantes para o estudo em curso. Para o efeito, foram construídos instrumentos capazes de produzir todas as informações necessárias e adequadas para testar as hipóteses, ou seja, foi construído um guia de observação, onde se elencaram alguns comportamentos a serem observáveis e registados. Dado que foi nossa intenção captar os comportamentos de P nas aulas das diversas disciplinas que frequenta, optámos por privilegiar a observação participante e não participante, para que o nosso estudo assentasse, sempre que possível, na autenticidade, no rigor e na apreensão dos comportamentos e dos acontecimentos de acordo com o momento em que decorreu. Assim sendo, observação participante far-se-á em contexto de sala de aula e será realizada pelo próprio investigador, enquanto a observação não participante decorrerá da colaboração dos professores do Conselho de Turma, em contexto de sala de aula/pavilhão gimnodesportivo/campo de jogos.

3.2.2 Entrevistas

Segundo Moser e Kalton (citado por Bell, 2010, p. 137), a entrevista é “uma conversa entre um entrevistador e um entrevistado que tem o objectivo de extrair determinada informação do entrevistado”.

As entrevistas permitirão colher diretamente dados relacionados com os objetivos da pesquisa, nomeadamente, alargar o leque informativo e encontrar pistas de reflexão e de ideias para melhoria da prática da diferenciação curricular. Como tal, serão evitadas perguntas que, de antemão, predisponham o entrevistado a não responder com honestidade.

Na construção do guião da entrevista, tivemos o cuidado em utilizar perguntas claras e objetivas, permitindo a todos os professores entrevistados a interpretação igualitária. Para nos assegurarmos que estas seriam compreendidas e respondidas, de facto, uma vez que correspondem às questões que nos assolam, apresentámo-las, previamente, a um pequeno grupo de professores para as testarmos.

Na aplicação do guião da entrevista semidiretiva, permitiu-se aos entrevistados exprimir-se livremente acerca dos temas abordados, tendo o investigador o cuidado de os guiar sobre os aspetos mais pertinentes e que lhe permitirão atingir os objetivos. Para tal e apoiando-nos em Quivy (1998, p. 183) “O sucesso de uma entrevista deste tipo depende, é claro, da composição das perguntas, mas também, e sobretudo, da capacidade de concentração e da habilidade de quem conduz a entrevista”.

Este método é caracterizado pelo relevo atribuído à comunicação e à interação entre investigador e entrevistado, através do contacto direto, permitindo, assim, extrair informações e outros elementos de reflexão.

Na ótica de Carmo e Ferreira, foram ponderadas algumas vantagens e desvantagens da observação e do uso e implementação do inquérito por entrevista, que passamos a apresentar no Quadro 2:

Quadro 2 – Vantagens e desvantagens de instrumentos de pesquisa

Instrumentos	Caraterísticas	
	Vantagens	Desvantagens
Observação da situação real	<ul style="list-style-type: none"> - Ato de observação pode ser estruturado numa grelha - Apreensão dos comportamentos e acontecimentos no próprio momento - Material espontâneo para análise - Autenticidade dos acontecimentos 	<ul style="list-style-type: none"> - Dificuldade do observador em ser aceite pelo grupo - Dificuldades no registo devido à memória seletiva - Dificuldades na interpretação da observação - Subjetividade do observador
Inquérito por entrevista	<ul style="list-style-type: none"> - Flexibilidade do tempo de duração; - Adaptação a novas situações / imprevistos - Aplicabilidade à diversidade de entrevistados - Contacto direto entre investigador e interlocutor - Grau de profundidade dos elementos de análise recolhidos - Avaliar a comunicação não verbal - Garantia de resposta por parte dos participantes 	<ul style="list-style-type: none"> - Gasta mais tempo - Implica rigor e maior domínio do assunto - Crença na espontaneidade do entrevistado e total neutralidade do investigador - Inibição do entrevistado perante questões delicadas - Para a análise de conteúdo (não apenas descritiva), após a entrevista é necessário proceder à transcrição, categorização e codificação. É um processo moroso e exige muito tempo.

Fonte: Adaptado de: Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação – Guia para autoaprendizagem*; Reis, F. (2010). *Como Elaborar uma Dissertação de Mestrado Segundo Bolonha – Guia Prático*

3.2.3 Estudo de caso

O estudo de caso é um método qualitativo que permite ao investigador obter elementos informativos que lhe possibilitem conhecer melhor o objeto em estudo, tanto a nível individual, organizacional como social. O facto de ser meramente descritivo, uma vez que é um método específico de pesquisa de campo, está diretamente relacionado com a análise detalhada de um caso concreto, para o qual o investigador pretende efetuar um

estudo minucioso. Na ótica de Carvalho (2009, p. 129), “A pesquisa descritiva está interessada em descobrir e observar os factos, procurando descrevê-los, classificá-los e interpretá-los”. Por esta razão, é considerado um estudo empírico, pois torna possível conceber uma resposta ou, até, testar uma teoria com o suporte informativo sustentado nas entrevistas.

Segundo Yin (citado por Meirinho & Osório, 2010, p. 53), “Um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro do seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não estão claramente definidos”.

CAPÍTULO 4 – ESTUDO DE CASO

4. Estudo de Caso

O aluno, doravante designado por P, tem doze anos e frequenta uma turma de sétimo ano de escolaridade, no ensino regular de uma escola da rede pública, no distrito de Lisboa, concelho de Loures.

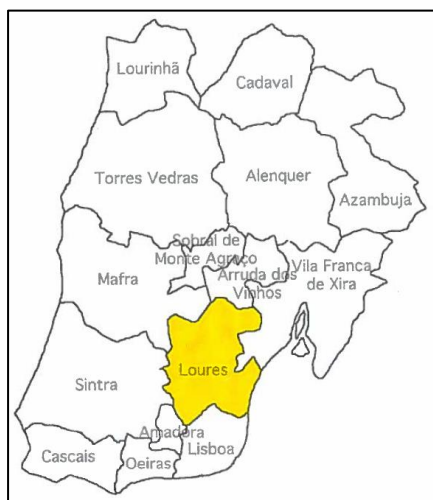
O aluno está inserido numa turma reduzida (vinte alunos), na qual, foram identificados, no início do ano letivo, quatro alunos com Necessidades Educativas Especiais e um com Necessidades Especiais. O aluno com Necessidades Especiais, no qual incide o nosso estudo, tem um quadro compatível com Perturbação do Espectro do Autismo em comorbilidade com Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção (PHDA) e distrofinopatia.

4.1 Caraterização do meio

O Agrupamento de Escolas 4 de Outubro situa-se no município de Loures.

Loures localiza-se na região de Lisboa e Vale do Tejo, integrando a Grande Área Metropolitana de Lisboa e tendo como concelhos limítrofes: a norte Arruda dos Vinhos; a leste Vila Franca de Xira e pelo estuário do Tejo; a sudeste Lisboa; a sudoeste Odivelas; a oeste Sintra e a noroeste Mafra.

Figura 1 – Mapa do distrito de Lisboa



Fonte: [http://www.wikiwand.com/war/Lisboa_\(distrito\)](http://www.wikiwand.com/war/Lisboa_(distrito))

Figura 2 – Mapa do concelho de Loures



Fonte: <http://www.lisboanet.pt/concelhos/mostra/loures>

O município tem duas cidades, Loures e Sacavém, e sete vilas: Bobadela, Bucelas, Camarate, Moscavide, Santa Iria da Azóia, Santo António dos Cavaleiros e São João da Talha.

A nível socioeconómico, o concelho divide-se em três áreas, a destacar: a norte é rural e com uma significativa atividade agrícola tendo maior expressão nas freguesias de Lousa, Fanhões, Bucelas, Santo Antão do Tojal e São Julião do Tojal; a sul urbano, com destaque para Frielas, Loures e Santo António dos Cavaleiros; e a oriente é industrializado, abrangendo Apelação, Bobadela, Camarate, Moscavide, Portela, Prior Velho, Sacavém, Santa Iria da Azóia, São João da Talha e Unhos.

Este concelho contempla uma rede diversificada de transportes que permite a comunicação com outras regiões do país, da União Europeia e de outros países do mundo, bem como meio de escoamento dos seus produtos.

Loures apresenta, ainda, várias atividades comerciais e serviços integrando um núcleo histórico onde se mantêm características arquitetónicas como é exemplo disso: os Paços do Concelho, o Palácio da Justiça, a Igreja Matriz Paroquial de Santa Maria de Loures, Cruzeiro de Loures, para além de se incrementar variadíssimas atividades socioeconómicas. Como serviços para a comunidade, identificam-se alguns exemplos: o Jardim Municipal, o Parque da Cidade, as Piscinas Municipais, o Pavilhão Paz e Amizade, o Museu Municipal Quinta do Conventinho, Palácio do Correio-Mor, Casa do Adro e a Biblioteca José Saramago, tal como a existência de serviços fundamentais e diretamente relacionados com a saúde (Centro de Saúde de Loures, Hospital Beatriz Ângelo), de ensino (vários Agrupamentos de Escolas da rede pública, ensino particular e cooperativo e IPSS), de justiça, proteção civil e PSP.

Anualmente, realiza-se o Carnaval Saloio de Loures, com destaque na promoção turística do concelho; Festival do Caracol Saloio, com grande notoriedade a nível nacional; Festa do Vinho e das Vindimas, dedicada à divulgação das artes e ofícios ligados à vitivinicultura, sendo por isso, um dos maiores acontecimentos de cariz associativo do concelho de Loures.

4.2 Caraterização do Agrupamento

O Agrupamento de Escolas 4 de Outubro, sito na freguesia de Loures, foi criado a 3 de julho de 2012, por agregação da Escola Secundária com 3º Ciclo do Ensino Básico Dr. António Carvalho Figueiredo com o Agrupamento de Escolas de Bucelas.

É constituído pelo JI de Bucelas, pela Escola Básica do 1º Ciclo com JI de Vila de Rei, pelas Escolas Básicas da Bemposta e de Bucelas (1º, 2º e 3º Ciclos) e pela Escola Secundária Dr. António Carvalho Figueiredo (escola-sede).

A oferta educativa do Agrupamento é variadíssima, apresentando todos os cursos científico-humanísticos, cursos profissionais e turmas de Percursos Curriculares Alternativos.

Relativamente à escola-sede, e no que ao 3º ciclo do EB respeita, a escola recebe prioritariamente alunos da freguesia de Loures. Quanto ao ensino secundário, a oferta educativa estende-se a outras freguesias do concelho, nomeadamente, Frielas, Fanhões, Santo Antão do Tojal, S. Julião do Tojal, Bucelas, e, no caso dos cursos profissionais, a zona de influência ultrapassa o concelho.

Figura 1 – Escola-sede do Agrupamento de Escolas 4 de Outubro



Fonte: <http://www.esec-acf.pt/>

4.3 Caraterização dos professores entrevistados

Para a recolha de informação mais dirigida para o estudo de caso em curso, foram aplicadas entrevistas semiestruturadas a oito professores (n=8) do CT do aluno P, conforme informação apresentada na Tabela 1.

Tabela 1 – Análise do questionário socioprofissional

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Frequência
Dados pessoais e profissionais	Género	Feminino	7
		Masculino	1
	Idade	39	1
		42	2
		44	1
		48	2
		49	1
		50	1
	Habilitações académicas	1 Licenciatura	6
		2 Licenciaturas	2
		Pós-Graduação	2
		Mestrado	2
		Doutoramento	1
	Situação profissional	QA	4
		QZP	3
		Contratado	1
	Início de funções docentes no AE4O	1996	1
2009		1	
2013		3	
2015		1	
2016		1	
2017		1	
Tempo de serviço docente	8	1	
	18	1	
	19	1	
	20	1	
	22	1	
	24	1	
	25	1	
	26	1	
Cargos pedagógicos e/ou diretivos	- DT	8	
	-Delegado de Grupo	2	
	- Coordenador do Secretariado de Exames	1	
	- Presidente da Assembleia de Escola	1	
	- Membro do Conselho Geral	1	
	- Responsável pelo grupo PIEF	1	
	- Coordenadora de Departamento	1	
	- Diretora do Curso Profissional	1	
	- Delegada de Instalações de Educação Física	1	

Este grupo de professores é constituído por sete do sexo feminino e um do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 39 e os 50 anos.

Quanto às habilitações académicas, todos têm como formação base a licenciatura. Alguns ainda investiram na sua formação académica contínua, destacando-se dois professores com pós-graduação; dois com mestrado e um com doutoramento. É de

destacar que uma das professoras que possui o grau de mestre, apresenta duas licenciaturas, acontecendo o mesmo com o professor que tem doutoramento.

Relativamente à situação profissional, o vínculo contratual varia, pois quatro professores pertencem a Quadro de Agrupamento, três a Quadro de Zona Pedagógica e, apenas uma professora é contratada e está a exercer funções docentes nesta escola desde o início do 2º período. Os restantes iniciaram funções docentes neste Agrupamento em momentos díspares: um em 1996, um em 2009, três em 2013, um em 2015 e um em 2016.

No que concerne ao tempo de serviço de função docente, varia entre os 8 e os 26 anos, apresentando uma média de 20,3 anos de serviço.

Por fim, constatou-se que o cargo pedagógico com maior prevalência corresponde a Diretor de Turma, o qual todos já exerceram ou ainda o exercem. Excetuam-se três professoras, pelo facto de terem exercido outros cargos. Duas das quais foram Delegadas de Grupo. Para além disto, uma ainda foi responsável pelo grupo de PIEF, outra foi Coordenadora do Secretariado de Exames, Presidente da Assembleia Geral e Membro do Conselho Geral e a professora EF foi Coordenadora de Departamento, Delegada de Instalações de EF e Diretora do Curso Profissional.

4.4 Caraterização do grupo/turma

Para a caraterização da turma foi preciosa a colaboração da Diretora de Turma que distribuiu a cada aluno um inquérito por questionário, elaborado a nível do Agrupamento de Escolas, e posteriormente, quantificou as respostas no programa INOVAR. A partir desse extrato, procedemos a uma breve caraterização do grupo onde se integra o aluno P.

A turma é constituída por vinte alunos, dez do sexo feminino e dez do sexo masculino, todos de nacionalidade portuguesa. Este grupo de alunos tem idades compreendidas entre os 11 e os 15 anos, com uma média de idades de 12,3. Neste grupo, um aluno apresenta duas retenções no seu percurso escolar e uma aluna com uma retenção no 7º ano.

Destacam-se quatro alunos com NEE, uns identificados no início do ano letivo e outros com avaliações clínicas divulgadas, entretanto, dos quais: dois com Perturbação no desenvolvimento, um com Perturbação de Aprendizagem Específica e um com Incapacidade Intelectual. Recentemente, um aluno foi considerado elegível ao abrigo do

DL n.º 3/2008, de 7 de janeiro, apresentando um quadro clínico compatível com Perturbação do Espectro do Autismo.

O nível socioeconómico das famílias é médio. Seis alunos vivem com os pais, e nalguns casos com o(s) irmão(s)/avô/avó/sobrinhos; três com irmão(s) e padrasto/madrasta, estando a idade destes compreendida entre os 33-52 (pai) e 33-41 (mãe). Identificam-se três alunos inseridos em famílias monoparentais.

Maioritariamente a mãe é a Encarregada de Educação, tendo sido registado em quinze respostas, seguido do pai com quatro respostas e, por fim, uma irmã.

Dos vinte alunos, dez estão contemplados com ASE, dos quais: três alunos com NEE com escalão A, três com escalão B e três com escalão A.

Deste grupo, doze têm intenção de prosseguir estudos de nível superior e os restantes apenas em cumprir a escolaridade obrigatória. No entanto, é referido pelos mesmos que catorze não gostam de estudar, assumindo que os fatores que condicionam o insucesso escolar incidem, essencialmente, na falta de estudo, no desinteresse pela disciplina e o grau de dificuldade subjacente nos conteúdos programáticos.

A ocupação dos tempos livres destes jovens faz-se a praticar desporto, ouvir música, ler, jogar no computador e/ou PlayStation Portable, ver TV, passear, ir ao cinema e a conviver com os amigos.

4.5 Caraterização do aluno P

4.5.1 Caraterização clínica

Com um ano de idade, na sequência de uma gastroenterite, o aluno P ficou internado e, através de valores alterados nas análises, foi diagnosticado com Distrofinopatia (doença genética). No diagnóstico da distrofinopatia

Normalmente nota-se um atraso de desenvolvimento com relação às outras crianças da mesma idade, desequilibram-se e caem com facilidade, tem dificuldades para correr, subir escadas, levantar-se do chão e cansam mais rapidamente. Começam também a caminhar na ponta dos pés, devido ao surgimento de contraturas nos tendões de Aquiles (o que faz com que tenham um gíngado incomum ao andar) e para manter seu centro-de-gravidade, posicionam-se com a barriga para frente e os ombros para trás, provocando uma lordose.”(<https://br.answers.yahoo.com/question/index?qid=20060710061231AA1rSR1>)

Isto implica que P tenha, por vezes, dores musculares, pelo que tem que ter cuidado com o tipo de desporto que pratica, pois a recuperação de lesões é mais difícil.

Adquiriu o controlo dos esfíncteres noturno, desde os três anos e o diurno muito mais tarde. Realizou exames, fez medicação e foram aplicadas estratégias para controlo da bexiga.

Desde cedo foi uma criança que fazia birras, gritava e chamava nomes quando contrariado, mostrando muita dificuldade em lidar com a frustração.

Frequentou o pré-escolar, tendo revelado dificuldade na adaptação, chorando no momento da separação, não dormia a sesta, ... Segundo informação da educadora, (partilhada com os pais e facultada por estes) P revelava, também, alguns comportamentos que o distinguiam dos seus colegas, nomeadamente: agitação motora, comportamentos de oposição ao adulto e dificuldades em interagir com os pares. Em contexto escolar, era desafiador, argumentativo e não aceitava as regras; entrava facilmente em conflito com os pares ou por não concordarem com ele ou por o contrariarem. Perante tais aspetos, aos cinco anos de idade, foi observado por técnicos de saúde e realizada uma avaliação do desenvolvimento. Para esta avaliação foram aplicados vários instrumentos e diagnosticado com Síndrome de Asperger em comorbilidade com PHDA, onde se destacam as seguintes conclusões:

- Nível de desenvolvimento ligeiramente acima do esperado
- Perfil heterogéneo:
 - ✓ Áreas fortes: linguagem e pessoal-social (autonomia)
 - ✓ Áreas fracas: locomoção e a coordenação olho-mão (nível de atividades de motricidade fina- grafismos – e de motricidade global)
- Comportamentos de oposição
- Desatenção/dificuldades cognitivas
- Excesso de atividade motora
- Comportamentos de ansiedade
- Comportamentos de perfeccionismo
- Dificuldades de relacionamento social
- Comunicação: uso estereotipado de palavras ou frases (temas de interesse) e conversão (pouca flexibilidade e em torno de temas de interesse)
- Interação social: contacto visual pouco prolongado; iniciação espontânea da atenção conjunta (pouca harmonia com contacto visual) e qualidade da resposta social (dificuldade em respeitar o espaço e os objetos do outro)

- Comportamentos repetitivos e padrões estereotipados: interesses sensoriais invulgares (movimentos circulares da língua em torno dos lábios enquanto escreve).

Foi acompanhado em Psicologia, duas vezes por semana, para aplicação do Programa de Intervenção ao nível do comportamento, interação social e comunicação.

4.5.2 Caracterização em contexto escolar

O aluno P é um jovem calmo, sorridente, simpático, educado, interessado, participativo, trabalhador, mostra entusiasmo na concretização das atividades propostas pelos professores, é criativo, metucioso em tudo o que faz e revela um grande perfeccionismo quando escreve, o que lhe ocupa bastante tempo.

Recorre a canetas de várias cores para fazer os seus registos, revelando-se isso bastante importante na sua organização. O perfeccionismo de P leva-o a necessitar de mais tempo para fazer os seus registos do que o pretendido.

No que diz respeito ao perfeccionismo, gosta de ter todo o seu material e bens pessoais organizados, acontecendo, igualmente, com a forma com que efetua os registos no caderno diário de cada disciplina. Apresentamos alguns exemplos de situações onde se verificou tais atitudes:

- Desde o início do ano letivo que apenas utiliza como material de escrita: esferográficas preta e verde, lápis e borracha. Raramente utilizou a esferográfica de cor azul;
- Quando está nervoso e se engana a escrever com esferográfica de cor preta ou verde, risca;
- Quando se engana a escrever com esferográfica (preto ou verde) e estiver calmo e concentrado na tarefa, utiliza corretor de fita;
- Efetua todos os registos;
- Caligrafia legível, apesar de ligeiramente comprimida;
- Cumpre com as margens do caderno diário e folha de teste (quadriculada e pautada).

Todavia, comparativamente com a sua postura no início do ano letivo, quando não estava medicado com Ritalina 20 mg, a sua prestação era diferente, tal como o seu comportamento e atitudes, pois era: irreverente; muito agitado; não efetuava a totalidade dos registos nos cadernos diários; quando escrevia nos cadernos diários, os seus registos eram centrados na página (imagine-se uma página A4 dividida em três colunas: os

registros eram feitos na coluna central, letra muito comprimida e o tamanho da mesma oscilava); transmitia a ideia de algum desleixo na apresentação dos cadernos diários.

O aluno tem um vocabulário muito rico, muito diversificado. Quando apresenta oralmente os trabalhos, revela dificuldade na comunicação oral, pois comunica num tom de voz baixinho. Os colegas reclamam que não percebem o que ele está a dizer, porque começa a frase e, ainda que num tom audível, começa a descer, descer, ... Chega ao final e já ninguém o está a ouvir. Apresenta um discurso bastante coerente, empregando vocábulos pouco frequentes em alunos da sua idade. No entanto, o aluno manifesta algumas dificuldades em pronunciar diversas palavras, por “carregar” muito em algumas sílabas. Depois, o pensamento dele é mais rápido do que o discurso verbal, acabando por se atrapalhar ligeiramente. Ele gosta de escrever e manifesta interesse por áreas como: astronomia, automobilismo e história. Relativamente às regras de conduta, P nem sempre as cumpre, pois as suas próprias regras, por vezes, interferem com o cumprimento das regras sociais. Frequentemente anda no seu mundo, não ligando ao que lhe dizem ou ao que lhe pedem ou exigem, não porque não ouça, mas porque não liga e/ou não lhe interessa. Isola-se nos intervalos e nos tempos livres, manifestando dificuldade em se relacionar com os seus pares. Em contexto de sala de aula, por vezes, o aluno P revela comportamentos incorretos, que não consegue controlar, não obedecendo ao professor, quando lhe pede para se calar e não provocar os colegas, revelando, ainda, dificuldades em avaliar situações/ocorrências com os colegas, o que dificulta a relação entre eles. Ainda assim, tem uma boa relação com os professores. O aluno tem-se mostrado sensível perante determinadas situações que acontecem com ele, no entanto tem dificuldade em colocar-se no lugar dos colegas e em compreender que as suas atitudes também podem magoar os outros.

No contacto pessoal com os pares e com os adultos, tem evidenciado dificuldade na descodificação do significado de mensagens com recurso à linguagem corporal.

Até ao momento, não tem revelado dificuldades na aprendizagem das várias disciplinas, incluindo as línguas estrangeiras, pelo que adquire e aplica as competências previstas para este ano de escolaridade. Cumpre os trabalhos de casa, as atividades propostas, os prazos e tem uma assiduidade regular. Memoriza facilmente vocabulário e conteúdos gramaticais e mostra à-vontade tanto na expressão escrita como na expressão oral.

Uma das suas dificuldades prende-se com a rotina diária em contexto de sala de aula, pois tudo tem que ser à sua maneira e nem sempre acompanha com a celeridade necessária o que é explicado em aula e registado no caderno. No entanto, quando questionado, está a acompanhar a aula. Apresenta, ainda, frequentemente alguns “rituais” quando entra na sala de aula, por exemplo, nunca escreve o sumário ao mesmo tempo que os outros. Às vezes, parece que “se atrasou” na tarefa proposta e, de repente, já fez tudo e até faz um exercício “extra” (indicado ou não pela professora). É muito metódico e organizado na forma de escrever os seus apontamentos no caderno. Por vezes a informação não está organizada no quadro, mas o aluno “reorganiza” a informação ao escrever no caderno.

Outra das dificuldades está diretamente relacionada com os trabalhos de grupo, uma vez que não permite aos colegas expor as suas ideias para a concretização dos trabalhos, o mesmo acontecendo com o trabalho de pares e/ou em pequeno grupo que decorre no laboratório e nos quais tenta impor as suas regras, o que nem sempre é aceite pelos pares. Apesar disto, tem facilidade na execução de tarefas individuais.

Em Arte Ecológica, P tem revelado fraca memória visual e não é muito perfeito na execução dos trabalhos. Quando se apercebe que o trabalho não está perfeito, não desiste e quer fazer melhor, mas com dificuldades, pois revela algumas a nível da motricidade fina e da criatividade, pois não é muito significativa.

Nas aulas de Educação Física, o aluno realiza tarefas simples e sem variantes, ou seja, nos desportos coletivos ele apenas consegue realizar exercícios de um só gesto técnico (ex: passe de peito (basquetebol) passe de ombro (andebol)); nos desportos individuais apenas consegue realizar um elemento técnico isolado.

Devido a dificuldades na gestão do *stress* na problemática a nível motor, P faz muitas paragens, as quais comprometem a atenção e a concentração na execução das atividades. Tem dificuldades nos movimentos básicos (correr, saltar a pés juntos, saltar ao pé coxinho, saltar para um minitrampolim). O aluno revela alguma (pouca) dificuldade em andar, pois por vezes fá-lo em bicos de pés.

Desde o início do segundo período que tem revelado alguma instabilidade emocional, agitação/irrequietude e dificuldades mais acentuadas em gerir o seu comportamento no decurso das aulas. O próprio relacionamento com os pares tem vindo a ser complicado, pois não acata os conselhos para mudança de comportamentos e atitudes tidas como aceitáveis e reconhecidas socialmente pelos seus pares.

Nas aulas de Educação Visual, P é um aluno cuja memória se encontra dentro do normal, possui vocabulário adequado, mas o seu discurso nem sempre é coerente no que respeita aos conteúdos da disciplina. A sua caligrafia é clara e bem desenhada e relativamente à expressão escrita/desenho é organizado e limpo, mas muito rígido e muito estruturado. Relativamente à compreensão oral, o mesmo compreende o que é explicado, mas, por vezes, oferece resistência em concretizar da forma que lhe é pedido, tentando realizar os exercícios e apontamentos da forma que mais lhe apraz. Quanto à motricidade fina, não apresenta problemas, mas a coordenação é morosa, especialmente no manuseamento de certos materiais, por vezes esta morosidade está associada à sua “teimosia” em realizar da forma que quer ou que considera correta. Quanto à postura, o aluno apresenta postura correta quando quer, no entanto, como os períodos de concentração são pequenos, P volta-se para trás frequentemente, e para os lados, no intuito de ver o que se passa à sua volta e implicar com os colegas.

Atualmente a realizar construções de desenho rigoroso, P tem revelado:

- alguma dificuldade em se concentrar nas tarefas;
- dificuldade no manuseamento do compasso (desliza com facilidade alterando a dimensão da sua abertura – raio);
- pouca flexibilidade em acatar as orientações da professora de EV, no início da atividade e, por vezes, na prossecução da mesma;
- a sua criatividade nem sempre se adapta ao tipo de trabalho que é solicitado (faz desenhos pequenos na folha das construções geométricas sem qualquer tipo de relação com a tarefa, depois de ter concluído com a sua “obrigação”);
- muita teimosia na realização das tarefas.

A título de exemplo e que tenta retratar a pouca flexibilidade de pensamento referido anteriormente, descreve-se o seguinte momento presenciado numa aula de EV. As aulas de EV decorrem uma vez por semana e com a duração de noventa minutos. Esta aula em concreto, a professora dedicou-a a construções de espirais bicêntricas, tricêntricas e quadricêntricas. Para tal, os alunos tiveram de utilizar como material: uma folha de papel cavalinho A3, lápis, borracha, compasso e régua. Iniciaram a atividade com a normalização da folha e seguiram, passo a passo, as instruções da professora (esta construía no quadro e os alunos reproduziam na folha). Para que os alunos utilizassem o compasso e este não deslizesse na folha, uma vez que o material de que é constituída a mesa não permite que este fixe, a professora sugeriu aos alunos que pegassem no bloco

de folhas A3. Posteriormente, exemplificou e solicitou que cada um separasse a capa da contracapa. Sendo a contracapa mais rígida do que a capa, poderia ser utilizada por baixo da folha das construções e, assim, o compasso não deslizaria na mesa. O aluno P recusou fazer tal coisa, pois não ia “estragar” o bloco. A professora já previra tal reação, pelo que lhe emprestou a sua própria contracapa. No fim da aula, P devolveu-lha. Neste momento, foi necessário a professora de Educação Especial lembrá-lo que deveria utilizar a palavra mágica, ao que P respondeu “Obrigado”.

Em aulas de cariz mais prático, como é o caso de Físico-Química, por vezes são realizadas atividades que envolvem o manuseamento de objetos específicos em laboratório, tal como o cumprimento de regras de segurança. Frequentemente são realizadas atividades de pares e/ou de pequenos grupos. Nas atividades que envolvem a utilização de materiais de laboratório tem evidenciado muito entusiasmo, uma vez que é uma área do seu agrado e que vai ao encontro dos seus interesses. Neste momento já vai acatando a orientação das professoras (professora da disciplina e de Educação Especial), no sentido de que num trabalho de pares e/ou de pequeno grupo, todos os elementos devem colaborar/participar na atividade.

CAPÍTULO 5 – RESULTADOS

5. Análise, interpretação e discussão dos resultados

Segundo Coutinho (2014, p. 18) “Investigar implica interpretar acções de quem é também intérprete, envolve interpretações de interpretações – a dupla hermenêutica em acção. (...) A interpretação da parte depende da do todo, mas o todo depende das partes”.

Para a recolha de informação, foram entrevistados oito professores do Conselho de Turma do aluno P, e, para tal, optou-se por gravar em áudio as entrevistas, com o consentimento declarado de cada um dos intervenientes, e posteriormente proceder às suas transcrições. Após a transcrição das mesmas, atribuiu-se a cada uma delas o código D, de docente, seguido do número árabe de um a oito (ex. D1, D2, ..., D8), correspondente a cada um dos oito entrevistados e procedeu-se à análise das respostas de modo a categorizar aspetos, encontrar alguns padrões e frequências nas informações obtidas. Com base nestes aspetos, procedeu-se à análise e interpretação numa perspetiva holística, para sustentar uma análise sistemática de conteúdo, de modo a corresponder às inúmeras exigências de explicitação, de estabilidade e de intersubjetividade dos processos.

5.1 Análise dos resultados das entrevistas

A análise dos resultados será organizada de acordo com as categorias elencadas na estrutura do guião da entrevista (apêndice 5), a destacar: instrumentos e estratégias; intervenientes; práticas pedagógicas e formação profissional. Para cada uma das categorias, apresentaremos um quadro com a indicação do(s) objetivo(s) a alcançar, bem como da(s) pergunta(s) colocada(s) aos professores do aluno P, acrescida(s) dos indicadores que ressaltam das expressões da e para a análise de conteúdo. Seguidamente, para cada categoria, far-se-á a análise descritiva do(s) conteúdo(s) explanados.

5.1.1 Instrumentos e estratégias

Para uma noção mais efetiva da prática pedagógica dos professores, das diversas disciplinas que constituem o currículo do 7º ano de escolaridade, e perante a diversidade de alunos que constituem as turmas, foi nossa preocupação conhecer os instrumentos que os professores aplicam para aferir os conhecimentos adquiridos anteriormente pelos alunos. Conforme o Quadro 3, todos os professores indicaram que o teste diagnóstico é o principal instrumento. Todavia, há uma prática de iniciarem o ano letivo “(...) *com uma apresentação. (...) Depois dessa apresentação há um teste diagnóstico (...)*”. Estes momentos são considerados importantes para conhecer os alunos e, assim, traçar um percurso mais orientado, para uma intervenção pedagógica mais adequada ao grupo e a cada aluno. Outros instrumentos também são utilizados, nomeadamente a “(...) *participação na aula (...)*”; a observação direta através do “(...) *contacto que vou tendo nas aulas*”. Este contacto, como é referido por um dos professores, permite-lhes atentar sobre o modo “(...) *como eles trabalham, como é que participam (...)*” e também como é a “(...) *autonomia dos alunos (...)*”. Para além disto, são referidas as reuniões iniciais de ano letivo, onde “(...) *deteta-se alguns casos, que são casos mais singulares que são falados.*” e as reuniões intercalares, com especial destaque para as reuniões intercalares do 1º período.

Assim sendo, todo o trabalho minucioso desenvolvido pelos professores para aferir os conhecimentos que os alunos vão adquirindo permite-lhes “(...) *delinear a preparação das aulas e as estratégias a aplicar.*” e claro que “*Isto para todos os alunos*”.

Todavia, a nossa intenção é, realmente, familiarizarmo-nos com o modo como os professores procedem para aferir os conhecimentos anteriores adquiridos pelo aluno P, com quadro clínico compatível com PEA. Neste seguimento, a generalidade dos professores referiu que, com a aplicação dos instrumentos elencados anteriormente, detetaram que “*O nível de conhecimentos era superior ao dos colegas da turma*”, “(...) *ele não revela dificuldades de aprendizagem e tem facilidade, até na aquisição dos conhecimentos*”. Foi possível averiguar que o aluno P “(...) *tem um vocabulário muito rico, muito diversificado (...)*” e apresenta um ritmo de trabalho irregular, isto é, inicialmente lento, comprometido pelos seus rituais e posteriormente mais rápido e cumpridor na totalidade das atividades que lhe são propostas, podendo eventualmente,

concretizar atividades para além das propostas, por exemplo: quando o aluno já “(...) conhece a matéria ou já acabou o exercício, ele tem a alternativa da leitura (...)” ou “(...) avançar com os exercícios seguintes (...)”.

Relativamente à disciplina de Inglês, o aluno P destacou-se dos restantes colegas da turma no *speaking*, pois “(...) o *speaking* dele não foi natural, não pareceu natural. Foi muito, ..., quase como se ele fosse uma máquina.”, apesar de ele ter respondido “(...) cientificamente aquilo que era pedido (...)”.

A particularidade enunciada remete-nos para a disciplina de Educação Física, uma vez que a avaliação diagnóstica é constante e com maior incidência no início de cada conteúdo. De modo a atender as especificidades físicas do aluno, é referido pela professora que vai “(...) repartindo o exercício por gestos técnicos e baixando o nível até ele ser capaz, até conseguir medir o que ele consegue fazer”.

Quando nos confrontamos com os momentos de avaliação, ponderamos acerca do modo de realizar a sua regulação, com o intuito de aferir a necessidade de reformular a prática de diferenciação curricular.

Frequentemente, o pensamento dos professores dirige-se, quase automaticamente, para os testes e para a participação, pois vejamos a seguinte afirmação proferida por D1: “Eu não tenho elementos de avaliação diferenciados, elementos formais. O teste que os colegas fazem é o teste que P faz.” e “(...) a regulação dos resultados é pela participação dele e pelos testes”. No entanto, outras formas para realizar a regulação da avaliação incidem na observação direta, na mobilização de conhecimentos através de fichas formativas e nos registos na grelha de atitudes em *excel*, onde é referido “(...) que é uma grelha que a escola tem e que eu aproveito e ponho lá tudo e mais alguma coisa”.

Outras práticas foram indicadas, como sendo prática diária do docente e, colaborativamente com os alunos “(...) há uma autorregulação de todos os processos.”, pois “Eles estão sempre a ser informados”. De que forma? Ora, em todas as aulas, nomeadamente de Inglês, os alunos são constantemente informados e alertados para a importância da aprendizagem dos conceitos, uma vez que a avaliação é realizada com regularidade, senão vejamos: “Meninos, cuidado! Daqui a duas semanas vamos ter o *speaking*. Atenção! Daqui a quinze dias vamos ter o *listening*”. Estes alertas permitem orientar os alunos no processo de ensino-aprendizagem, com o intuito de os motivar para as atividades a serem concretizadas e, também, promover neles o gosto, o entusiasmo, a dedicação e o sentido de responsabilidade. A cumplicidade criada entre professor e alunos

vai-se construindo, tal como a empatia e os laços de amizade, pois “(...) *há uma série de códigos que já fazem parte do grupo*”. No entanto, o trabalho preparado previamente pelos professores é cuidado, metucioso e com especial incidência nas aprendizagens que os alunos deverão adquirir no final do 7º ano, pois, reforçando ideias anteriores, a regulação é feita “*A toda a hora, nem que seja com pequenas frases, com pequenas dicas, com pequenos tip, (...)*”. No que diz respeito ao aluno P, a avaliação é diferenciada, uma vez que a dificuldade na língua estrangeira (Inglês) é mais vincada na comunicação oral, ou seja, “(...) *a avaliação que eu faço ao speaking dele, obviamente é diferente. (...) Isto é tudo muito preparado. Mas, a avaliação é claramente diferente dos outros (...)*”, tal como a prática está contemplada no “(...) *planeamento, dentro das aulas disponíveis para fazer isso (...) por períodos de duas semanas (...)*”, na disciplina de Educação Física.

Outras estratégias estão a ser praticadas pelos professores no sentido de orientar o aluno na realização das atividades, de modo a que este as cumpra no tempo previsto, isto porque a capacidade em dirigir e em concentrar a atenção são reduzidas, paralelamente com o perfeccionismo que P revela. Para o efeito, são dados pequenos alertas, nomeadamente, informando o aluno do tempo de que ainda dispõe. Por fim, e não menos importante, D4 refere os momentos de reflexão conjunta que os professores têm, ainda que sejam considerados mais formais, são exemplo disso as reuniões de avaliação. O assumir, sem qualquer receio, a necessidade contínua em diferenciar para melhorar, pois “*Não sei se estou a fazer da melhor forma*”, é a realidade destes professores. Ainda assim, a singularidade destacada a cada aluno também é clara, revestindo-se de respeito, carinho e profissionalismo, uma vez que “*Claro que eles todos têm as suas especificidades e cada miúdo é um miúdo*”, não excluindo, em momento algum, o aluno P, uma vez que “*Ele faz parte dos meus alunos*”.

Quadro 3 – Instrumentos e estratégias

Objetivo específico	Perguntas	Indicadores	Código atribuído/ expressões para análise de conteúdo
<p>Conhecer o modo como os professores procedem para aferir os conhecimentos das aprendizagens do aluno P.</p>	<p>1.1 Refira o tipo de instrumentos que aplica/utiliza para aferir os conhecimentos relativos a aprendizagens adquiridas por estes anteriormente?</p> <p>1.2 Indique como procede para aferir os conhecimentos das aprendizagens anteriores para o aluno P com Perturbação do Espectro do Autismo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - apresentação - teste diagnóstico - participação na aula - observação direta - reuniões 	<p>D1 – “Habitualmente começamos o ano letivo com uma apresentação.” “Depois dessa apresentação há um teste diagnóstico (...)”.</p> <p>D2 – “Mas, de qualquer forma também há a participação na aula, e pela participação na aula vou tentando aferir os conhecimentos anteriores.” “Mas, o teste diagnóstico é um instrumento principal e depois, o contacto que vou tendo nas aulas.”</p> <p>D4 – “Vou vendo um pouco como é que eles trabalham, como é que participam, ...”.</p> <p>Se eles têm autonomia nos trabalhos, como é que participam na aula, como é que acompanham a aula, (...)”.</p> <p>D2 – “(...) também no início do ano faz-se uma reunião inicial e deteta-se alguns casos, que são casos mais singulares que são falados.”</p> <p>D4 – “(...) normalmente nas reuniões intercalares, que temos a meio do 1º período (...)”.</p> <p>D3 – “(...) começo sempre por fazer um teste diagnóstico, no sentido de aferir, exatamente as aprendizagens e ver qual o ponto de partida para se conseguir, a partir daí, delinear a preparação das aulas e as estratégias a aplicar. Isto para todos os alunos.”</p> <p>D1 – “O nível de conhecimentos era superior ao dos colegas da turma.”</p> <p>D3 – “(...) ele não revela dificuldades de aprendizagem e tem facilidade, até na aquisição dos conhecimentos.”</p> <p>D1 – “(...) tem um vocabulário muito rico, muito diversificado, como por outro lado tem dificuldades em comunicar.”</p> <p>“(...) quando estamos a trabalhar em aula e percebo que o P já conhece a matéria ou já acabou o exercício, ele tem a alternativa da leitura.”</p> <p>“Também já tenho feito outra coisa que é, avançar com os exercícios seguintes, com a tarefa seguinte.”</p> <p>D5 – “(...) o <i>speaking</i> dele não foi natural, não pareceu natural. Foi muito, ..., quase como se ele fosse uma máquina. Ele respondeu cientificamente aquilo que era pedido mas, o <i>speaking</i> dele não é um <i>speaking</i> natural.”</p> <p>D8 – “(...) vou baixando, vou repartindo o exercício por gestos técnicos e baixando o nível até ele ser capaz, até conseguir medir o que ele consegue fazer.”</p>
<p>Conhecer instrumentos/ estratégias utilizados pelos professores na diferenciação curricular.</p>	<p>2.5 De que forma é realizada a regulação da avaliação para aferir a necessidade de reformulação da diferenciação curricular?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - testes - observação direta/participação - fichas formativas/ atividades de aula 	<p>D1 – “Eu não tenho elementos de avaliação diferenciados, elementos formais. O teste que os colegas fazem, é o teste que o P faz.”</p> <p>D2 – “(...) a regulação dos resultados é pela participação dele e pelos testes.”</p> <p>D6 – “(...) a tal grelha das atitudes, que é uma grelha que a escola tem e que eu aproveito e ponho lá tudo e mais alguma coisa.”</p>

	(periodicidade, instrumentos utilizados, modo(s) de concretização, ...)	<ul style="list-style-type: none"> - grelha de atitudes em excel - sistematização das aprendizagens nas aulas - comunicação oral e escrita - avaliação formativa - periodicidade -diferenciação na avaliação 	<p>D5 – “(...) há uma autorregulação de todos os processos. Eu estou constantemente a chamar à atenção para dicas e para coisas que eles têm que responder: “Meninos, cuidado! Daqui a duas semanas vamos ter o <i>speaking</i>.”, “Atenção! Daqui a quinze dias vamos ter o <i>listening</i>.”.</p> <p>“Eu estou todos os dias a fazer essa regulação. A toda a hora, nem que seja com pequenas frases, com pequenas dicas, com pequenos <i>tip</i>, (...)”</p> <p>“E há uma série de códigos que já fazem parte do grupo.”</p> <p>“Mas, a avaliação é claramente diferente dos outros, porque ele não tem a naturalidade dos outros.”</p> <p>D8 – “Dentro do meu planeamento, dentro das aulas disponíveis para fazer isso. (...) isto é por períodos de duas semanas (...)”</p>
--	---	--	--

5.1.2 *Intervenientes*

Quando direcionámos o foco de atenção dos professores para o sistema complexo que reveste o processo de ensino-aprendizagem, nomeadamente os momentos que cada professor dedica à reflexão, ao planeamento das atividades, à implementação das estratégias e à monitorização das aprendizagens, mais concretamente no que diz respeito ao aluno P, foi nosso desígnio conhecer o(s) ator(es) que, normalmente, sugere(m) a prática da diferenciação curricular. De acordo com o Quadro 4, a maioria dos professores refere que, a reunião inicial do ano letivo é importante uma vez que, comumente são facultadas indicações concisas acerca dos alunos que carecem de uma atenção diferenciada, mas não com exclusivismo, e quando nos seus processos individuais constam relatórios com informação classificada como importante para análise e reflexão. Nestas, tanto Diretor de Turma como professor de Educação Especial desempenham um papel importantíssimo, graças ao trabalho colaborativo exercido por ambos. Claro que este trabalho colaborativo não se resume única e exclusivamente à preparação das informações a facultar aos professores do CT na(s) reunião(ões), mas também, nos vários momentos que vão surgindo e, até, as chamadas “conversas de corredor” que, normalmente, são as mais preciosas. Tal como nos refere D3 “(...) *as pessoas que vão falando ou que vão sugerindo são as pessoas que mais comunicam, nomeadamente a professora de Educação Especial e a Diretora de Turma.*” e D1 que reforça a ideia e a prática neste Agrupamento de Escolas “(...) *é sempre muito importante esta comunicação entre o professor da disciplina, no meu caso, e o professor do Ensino Especial*”.

Paralelamente a estas intervenções, cada docente, em contexto de sala de aula, e no decorrer das aulas, também pratica a diferenciação curricular, afirmando, a título de exemplo “*Eu, para conseguir com que o aluno esteja integrado e a fazer a atividade*”, ou ainda, “*Nós, naturalmente, fazemos isso, claro. Por uma questão, quase, por feeling, por competência inata*”.

Independentemente da convicção e à-vontade com que cada um expôs a sua opinião, reiteram, sempre, a importância do papel do professor de Educação Especial, uma vez que “(...) *é quem eu recorro e tem sido aqui a grande base de partida do trabalho.*” e “(...) *os professores de Educação Especial dão uma ajuda muito grande*”.

Perante a análise das opiniões emitidas pelos professores, constatámos que, na generalidade dos casos, têm a prática de questionar a professora de Educação Especial,

numa perspectiva de obter apoio/orientação para tentar definir modos de diferenciação curricular que melhor se coadunam ao aluno, pois “(...) *deve haver uma certa singularidade em cada aluno e eu procuro ver a singularidade deles*”. Para que todos os professores conheçam o aluno, tendo em conta a sua singularidade, implica que cada um se predisponha a refletir, a questionar e, tal como refere uma professora “(...) *eu tenho uma mente aberta e aceito todas as sugestões (...)*”, sempre em prol do aluno.

Todavia, alguns docentes referem que, até ao momento, não sentiram necessidade de algum apoio e/ou orientação para definir modos de diferenciação curricular. Por um lado e reforçando que o aluno P não tem revelado, até ao momento, dificuldades na aquisição de competências e, por outro, como é evidente no exemplo de Educação Física, são concretizadas “(...) *progressões até chegar ao gesto técnico (...). Na prática faz-se sempre*”. Ainda assim, a dedicação, o gosto, o profissionalismo com que cada professor encara a responsabilidade de levar a bom porto o processo complexo que reveste o ensino-aprendizagem, modelando-o de modo a contemplar a unicidade do aluno P e de cada aluno, transparecem no dia-a-dia, apesar de assumirem que todo o processo “(...) *é muito difícil*”.

Naturalmente que a Escola deve disponibilizar todos os recursos para apoiar a prática letiva dos professores, independentemente de lecionarem grupos/turmas com ou sem alunos com NEE. Por outras palavras e como é prática enraizada neste Agrupamento de Escolas, os professores das várias disciplinas abeiraram-se dos professores de Educação Especial ou vice-versa, em vários momentos e perante várias situações. Se, por um lado, uns recorrem com regularidade à professora de Educação Especial, pois “(...) *tem sido, também, uma grande ajuda (...)*” uma vez que, tal nos refere uma professora “(...) *tenho tido essa necessidade e tenho tido essa colaboração que me tem ajudado bastante.*” ou, então, como o testemunho de outras docentes reforçam que “*Nesta escola, tenho e se calhar este ano tenho abusado um bocado, porque eu nem gosto de incomodar muito os colegas nos intervalos*”. Por outro, o papel de mediador desempenhado pela professora de Educação Especial é uma prática incrementada, pois repare-se que “(...) *vem ao nosso encontro e ela própria antecipa situações*”. De facto, a premência em mediar tem sido facilitadora e profícua, privilegiando a comunicação e o trabalho colaborativo, nos momentos formais e informais, mas com maior impacto nestes últimos, nas chamadas “conversas de corredor”. Analogamente, outras inquietações são apresentadas por alguns docentes, nomeadamente que houvesse disponibilidade de recursos humanos e crédito

horário para que o professor de Educação Especial acompanhasse o aluno P na sala de aula, na esperança de que este tivesse uma melhor atuação e, assim, “*Ajudava-o a focar a sua atenção, a não se dispersar tanto, a não se distrair tanto, a não demorar tanto tempo nas tarefas da aula (...)*”, bem como, da necessidade de “*(...) um apoio mais coordenado fora da sala de aula (...)*” numa perspectiva de treinar e adquirir estratégias de regulação do comportamento.

Quadro 4 – Intervenientes

Objetivo específico	Perguntas	Indicadores	Código atribuído/ expressões para análise de conteúdo
Identificar o(s) interveniente(s) na prática da diferenciação curricular.	2.1 Quem sugere a prática de diferenciação curricular? (Professor(a) de Educação Especial, Diretor(a) de Turma e/ou toma iniciativa)	<ul style="list-style-type: none"> - trabalho colaborativo entre professor de Educação Especial e Diretor de Turma - CT - professor da disciplina no decorrer das aulas - comunicação entre CT e professor de Educação Especial - professor de Educação especial - DT 	<p>D3 – “(...) as pessoas que vão falando ou que vão sugerindo são as pessoas que mais vão comunicando, nomeadamente a professora de Educação Especial e a Diretora de Turma.”</p> <p>D1 – “(...) é sempre muito importante esta comunicação entre o professor da disciplina, no meu caso, e o professor do Ensino Especial.”</p> <p>D6 – “A professora de Educação Especial em conjunto com o Diretor de Turma. É um trabalho colaborativo.”</p> <p>D8 – “Eu, para conseguir com que o aluno esteja integrado e a fazer a atividade.”</p> <p>D3 – “(...) é quem eu recorro e tem sido aqui a grande base de partida para o trabalho.”</p> <p>D5 – “(...) a experiência que eu tenho tido é que os professores de Educação Especial dão uma ajuda muito grande.”</p>
Reconhecer o papel do professor de Educação Especial na implementação da diferenciação curricular.	<p>2.3 Sente ou sentiu necessidade de apoio/orientação para definir modos de diferenciação curricular?</p> <p>2.4 Na sua prática letiva tem apoio, quando e sempre que necessário, do(a) professor(a) de Educação Especial? Esclareça.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - professor de Educação Especial - não - sim 	<p>D2 – “(...) deve haver uma certa singularidade em cada aluno e eu procuro ver a singularidade deles.”</p> <p>D5 – “(...) eu tenho sempre uma mente aberta e aceito todas as sugestões que me pareçam corretas e, se for para ajudar o aluno (...)”</p> <p>D8 – “Não. (...). Faz-se as ditas progressões até chegar ao gesto técnico, no final.”</p> <p>D3 – “Realmente que precisava de apoio porque é muito difícil.”</p> <p>D3 - “Eu, pessoalmente, recorro sempre à professora de Educação Especial, que tem sido, também, uma grande ajuda com estes alunos (...)”</p> <p>“(...) tenho tido essa necessidade e tenho tido essa colaboração que me tem ajudado bastante.”</p> <p>D4 – “Nesta escola, tenho e se calhar este ano tenho abusado um bocado, porque eu nem gosto de incomodar muito os colegas nos intervalos.”</p> <p>D6 – “Bastante. Sou suspeita.”</p> <p>D5 – “Essa questão não se pôs porque a professora do Ensino Especial vem ao nosso encontro e ela própria antecipa as situações. (...). Claro que isto é positivo!”</p> <p>D1 – “Ajudava-o a focar a sua atenção, a não se dispersar tanto, a não se distrair tanto, a não demorar tanto tempo nas tarefas da aula (...)”</p> <p>D2 – “E no caso, daqui, do comportamento, tem que ser, também, um apoio mais coordenado fora da sala de aula (...)”</p>

5.1.3 Práticas pedagógicas

O Quadro 5 espelha o processo contínuo traduzido pela prática docente, é curioso o modo como cada professor tenta diferenciar o processo de ensino-aprendizagem para uma melhor intervenção pedagógica. Se, por um lado, D1 tenta direcionar as atividades por forma a tentar “(...) *corresponder aos desejos do aluno P*”, pois gosta muito de ler, mais concretamente livros relacionados com o tema de astronomia, tal como o aluno gosta de escrever, afirmando que “*Ele é o meu melhor aluno a escrever, tanto em termos de conteúdo, quanto em termos de forma*”, a mesma permite-lhe a exposição de mais trabalhos, onde é privilegiada a “(...) *expressão oral, a apresentação oral*”.

Para outros, a diferenciação curricular está implícita na prática docente de forma sistemática, até que “(...) *a prática é quase forçada, porque a partir do momento em que se vai apercebendo que o aluno não consegue corresponder nos vários momentos de avaliação na aula ou na avaliação formal, evidentemente que tem que haver um ajuste (...)*”. Tal como reitera D5, a diferenciação curricular é praticada “*Todos os dias, a toda a hora. Com ele é flagrante: ou faço ou as coisas correm mal*”.

Tendo em conta o diagnóstico de distrofinopatia, nas aulas de Educação Física, a professora explora os conteúdos das modalidades através de gestos técnicos mais simples e, se, mesmo assim, surgirem dificuldades na concretização do exercício “(...) *ainda vou repartir o conteúdo*”.

Em sintonia nas diversas opiniões, é mencionada a premência em ajustar estratégias que “(...) *neste momento, elas podem ir variando*”, com o intuito de controlar e regular o comportamento e as atitudes do aluno. Esta forma de delinear a estratégia que melhor se adequa é “(...) *sempre uma tentativa de ensaio e erro*.” e, como tal, a importância de um ambiente facilitador, são aspetos a contemplar e privilegiar “(...) *um trabalho ao nível da reflexividade*”.

Outra preocupação que se impõe aos professores assenta no perfeccionismo, aliado à inflexibilidade de pensamento e cumprimento de rotinas diárias, assimiladas a “rituais”. Estas características confinam-lhe o tempo dedicado às tarefas escolares, com especial incidência as que decorrem na sala de aula. A título de exemplo, na disciplina de Matemática, o aluno P tenta delinear mentalmente e posteriormente no caderno diário “(...) *o tipo de resolução de um determinado exercício, tem de seguir aqueles passos*”. Por vezes, tal não se verifica, principalmente quando é corrigido o trabalho de casa, isto

é, “(...) quando ele faz o trabalho de casa e a resolução não é exatamente aquela que eu apresento ou até um outro colega apresenta. Isso baralha-o bastante porque ele tem que ter ali aquele rigor na forma de apresentar”. Tal perfeccionismo já levou à necessidade de pedir à professora de Matemática para “(...) lhe fazer a resolução e enviar-lha por email”. Este desgaste emocional e racional transmitido pelo aluno obriga-o a despende de mais tempo para perceber, assimilar e aceitar a variedade de respostas que cada exercício/ atividade pode ter. Outro exemplo disto, corresponde à lentidão da seleção dos materiais para cada disciplina e no início da execução das atividades, nomeadamente “*Ele tem que ter o seu tempo para tirar as coisas da mala, (...) demora a escrever o sumário (...)*”, demorando, igualmente “*(...) algum tempo a preparar-se para começar a trabalhar*”. Algumas estratégias já foram adequadas para tentar minimizar tais comportamentos e o otimismo dos professores reforça que “*São coisas que não trazem grandes problemas e vão sendo ultrapassáveis*”. Tome-se como exemplo um episódio descrito por D5: “*Dou as indicações do que é que os alunos têm que fazer e não apago. Coisa que eu fazia antes e agora não faço, por causa dele. Não apago imediatamente aquele lado do quadro e se precisar de escrever, escrevo no outro quadro, porque eu sei que ele demora a escrever*”. Apesar da lentidão para iniciar as atividades, o seu ritmo de trabalho torna-se surpreendente na tentativa de cumprimento pleno destas, especialmente se a disciplina/tema/atividade for do seu agrado, uma vez que P não revelou, até ao momento, dificuldade na aquisição de competências, como é prova disto o seguinte exemplo indicado por D5: “*(...) peço para os alunos fazerem um exercício de compreensão ou um exercício de preenchimento de espaços. (...) Quando o P começa a fazer, que é muito depois, às tantas, quando eu olho, ele já fez os três e os outros ainda não começaram o terceiro*”.

Porém, face ao trabalho exaustivo desenvolvido pelos professores, afigurou-se-nos pertinente aferir se, de alguma forma, estes profissionais se sentem pressionados a cumprir as metas curriculares emanadas pelo Ministério da Educação, para o aluno P. Afirmções perentórias como “*Somos obrigados.*” e “*(...) é uma pressão que vamos todos sentindo. As metas são para ser alcançadas e, portanto, é uma exigência imposta a todos os professores*”, são constatações da realidade educativa, independentemente da tão apregoada autonomia atribuída às escolas e inculcida, supostamente, nos professores. Não obstante esta imposição, outros desassossegos são mencionados e relacionados com o número de turmas/níveis atribuídos a cada professor, variando consoante a área lecionada

e o número de horas semanais. Aqui, reside o conflito “(...) *entre a individualização do ensino e a forma como a escola funciona ainda no ensino-aprendizagem*”. A título de exemplo, D2 menciona que acompanha nove turmas, ultrapassando os duzentos alunos, com uma carga horária semanal reduzida, inviabilizando, de certo modo, o incremento de “(...) *um trabalho de projeto*”, pois é uma estratégia que deveria ser contemplada para que o ensino fosse mais individualizado e se desenvolvesse nos alunos o sentido crítico, a capacidade de argumentação e a autonomia. Quando nos referimos ao ensino individualizado é, apenas, no sentido de um processo de ensino-aprendizagem mais justo e orientado para cada aluno. Portanto, não significa que todos já tenham os mesmos conhecimentos adquiridos e que, por si só, não necessitem de práticas curriculares diferenciadoras. Atente-se que, mesmo com a tensão exercida no trabalho dos professores, alguns docentes referem que não estão preocupados com tal obrigação visto que, até ao momento, o aluno P não tem revelado “(...) *dificuldades nas matérias, em termos de matéria escrita (...)*”, excetuando-se a disciplina de Educação Física onde “(...) *esta diferenciação curricular já é contemplada (...)* existem os níveis *introdutório, elementar e avançado (...)*”.

Quadro 5 – Práticas pedagógicas

Objetivo específico	Perguntas	Indicadores	Código atribuído/ expressões para análise de conteúdo
<p>Conhecer práticas de diferenciação curricular aplicadas pelos professores.</p>	<p>2.2 Explique quando e como é praticada a diferenciação curricular (altera: conteúdos, objetivos, o grau de dificuldade, ...).</p> <p>3.1 Como faz a diferenciação curricular à luz destas orientações para o aluno com Perturbação do Espectro do Autismo?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - atividades de expressão oral e escrita - ajuste do tempo para as tarefas - perfeccionismo - regulação do comportamento /atitudes - atividade física/ expressões - constrangimentos na prática letiva 	<p>D1 – “(...) a diferenciação faz-se tentando corresponder aos desejos do P.”</p> <p>“(...) o P gosta muito de ler, sobretudo livros que tenham a ver com o tema da astronomia.”</p> <p>“Ele é o meu melhor aluno a escrever, tanto em termos de conteúdo, quanto em termos de forma.”</p> <p>“(...) uma das estratégias da diferenciação é, por exemplo, permitir que o P apresente mais trabalhos de expressão oral, de apresentação oral, do que os colegas.”</p> <p>D2 – “(...) a prática é quase forçada, porque a partir do momento em que se vai apercebendo que o aluno não consegue corresponder nos vários momentos de avaliação na aula ou na avaliação formal, evidentemente que tem que haver um ajuste (...)”</p> <p>D5 – “Todos os dias, a toda a hora. Com ele é flagrante: ou faço ou as coisas correm mal.”</p> <p>D8 – “(...) ele elabora exercícios mais fáceis. Para o aluno conseguir fazer esse conteúdo, se não conseguir fazer esse conteúdo, ainda vou repartir o conteúdo.”</p> <p>D2 – “(...) neste momento, elas podem ir variando. Mas, neste momento elas são ao nível de tentar controlar o seu comportamento.”</p> <p>“Isto é sempre uma tentativa de ensaio e erro.”</p> <p>“(...) é um trabalho ao nível da flexibilidade.”</p> <p>D3 – “(...) o tipo de resolução de um determinado exercício, tem de seguir aqueles passos.”</p> <p>“(...) quando ele faz o trabalho de casa e a resolução não é exatamente aquela que eu apresento ou até um outro colega apresenta. Isso baralha-o bastante porque ele tem que ter ali aquele rigor na forma de apresentar.”</p> <p>“(...) e já surgiu a necessidade, porque ele pediu-me, para eu lhe fazer a resolução e enviar-lhe por email.”</p> <p>D2 – “Ele tem que ter o seu tempo para tirar as coisas da mala, (...)”</p> <p>“(...) demora a escrever o sumário (...)”</p> <p>D5 – “Ele demora algum tempo a preparar-se para começar a trabalhar.”</p> <p>D2 – “São coisas que não trazem grandes problemas e vão sendo ultrapassáveis.”</p> <p>D5 – “Dou as indicações do que é que os alunos têm que fazer e não apago. Coisa que eu fazia antes e agora não faço, por causa dele. Não apago imediatamente aquele lado do quadro e se precisar de escrever, escrevo no outro quadro, porque eu sei que ele demora a escrever.”</p> <p>“(...) peço para os alunos fazerem um exercício de compreensão ou um exercício de preenchimento de espaços (...). Quando o P começa a fazer, que é muito depois, às tantas, quando eu olho, ele já fez os três e os outros ainda não começaram o terceiro.”</p> <p>D2 – “Somos obrigados.”</p>

			<p>D3 – “(...) é uma pressão que vamos todos sentindo. As metas são para ser alcançadas e portanto é uma exigência imposta a todos os professores.”</p> <p>D2 – “Há aqui uma tensão grande entre, que eu veja aqui, entre a individualização do ensino e a forma como a escola funciona ainda no ensino-aprendizagem.”</p> <p>“(…) os constrangimentos que temos com o número de turmas, com o número de horas que temos por semana. (...). Eu não posso desenvolver um trabalho de projeto, (...)”.</p> <p>“Essa individualização do ensino requereria, talvez, que eles fossem mais autônomos (...)”.</p> <p>D4 – “(...) ele não tem dificuldades nas matérias, em termos de matéria escrita (...)”.</p> <p>D8 – “(...) esta diferenciação curricular já é contemplada (...) existem os níveis introdutório, elementar e avançado (...)”</p>
--	--	--	--

5.1.4 Formação profissional

Por último, quando questionámos os professores acerca da formação profissional que possuem ser considerada suficiente para dar uma resposta educativa adequada às especificidades dos alunos com NEE, e com especial incidência para alunos com PEA, todos referiram que não, tal como indicado no Quadro 6. Por um lado, a formação inicial não contemplou a exploração de temáticas relacionadas com as NEE e, para colmatar uma parte das dúvidas, os professores têm o à-vontade em se socorrer dos conhecimentos e da experiência profissional dos professores de Educação Especial, bem como em realizar pesquisas por iniciativa própria ou, ainda, privilegiando a comunicação entre os elementos do CT e SPO, partilhando dúvidas e dificuldades, para que, em equipa, se ajudem mutuamente a encontrar e a delinear estratégias para uma intervenção pedagógica mais eficaz. Por outro lado, o vastíssimo número de diagnósticos que tentam descrever e categorizar as áreas que carecem de especial atenção é, claramente, um constrangimento para a seleção e escolha de temáticas a abordar na formação contínua, pois *“Hoje em dia há mil e um diagnósticos que vão aparecendo. Porque se começarem a ser muitos, evidentemente que se calhar é necessário haver essa formação complementar. (...) Mas as coisas nunca são suficientes”*. Evidentemente que perante a diversidade de alunos que frequenta a escola da rede pública *“(...) a formação não é suficiente e também nunca será por mais que a gente faça, porque há sempre qualquer coisa que vai aparecendo, um aluno com uma característica diferente.”*. Note-se a opinião emitida por D5: *“Eu acho que neste tipo de situações e especificamente com miúdos diferentes, eu acho que a nossa maneira de ser, o nosso feeling em relação à escola ou aos miúdos, aos alunos, a empatia que se cria com as pessoas pode fazer toda a diferença. É bom, formação, obviamente. Quanto mais lermos e aprendermos, melhor. É inato. Ou se tem ou não se tem”*. Ora, a sensibilidade associada ao saber ouvir e saber lidar com os outros não se aprende na formação inicial nem na formação contínua, onde se integra a formação para obtenção de grau académico, faz parte do desenvolvimento de cada indivíduo e da capacidade em pôr em prática as suas aptidões humanas, de forma singular e transparente.

Quadro 6 – Formação profissional

Objetivo específico	Perguntas	Indicadores	Código atribuído/ expressões para análise de conteúdo
<p>Reconhecer a relevância de uma formação profissional capaz de responder à diversidade de alunos com NEE da escola atual.</p>	<p>4 Acha que a formação profissional que possui é suficiente para dar resposta educativa adequada às especificidades dos alunos com NEE, mais concretamente a alunos com Perturbação do Espectro do Autismo? Esclareça.</p>	<p>- formação profissional - perfil (personalidade, empatia)</p>	<p>D1 – “Não é de todo suficiente ou próximo disso.” “(…) aquilo que conheço neste momento devo às informações que me são enviadas pelos professores do Ensino Especial e pelos contactos que tenho regularmente com os professores do Ensino Especial. E por aquilo que eu faço, leituras minhas, pesquisas minhas.” D2 – “Hoje em dia há mil e um diagnósticos que vão aparecendo. Porque se começarem a ser muitos, evidentemente que se calhar é necessário haver essa formação complementar. (…). Mas as coisas nunca são suficientes.” D3 – “Não. Eu acho que a formação profissional a nível académico não nos prepara, de todo, para o tipo de alunos que vamos encontrando, para as necessidades que eles vão tendo. (…) e dada a diversidade do que nos pode aparecer, acho que a formação não é suficiente e também nunca será por mais que a gente faça, porque há sempre qualquer coisa que vai aparecendo, um aluno com uma característica diferente.” D5 – “Eu acho que neste tipo de situações e especificamente com miúdos diferentes, eu acho que a nossa maneira de ser, o nosso <i>feeling</i> em relação à escola ou aos miúdos, aos alunos. A empatia que se cria com as pessoas pode fazer toda a diferença. É bom, formação, obviamente. Quanto mais lermos e aprendermos, melhor. Mas, há coisas que eu acho que não se ensina. É inato. Ou se tem ou não se tem.” D7 – “Não. A formação de Professores não incluiu estas temáticas.”</p>

5.2 Interpretação dos resultados

No ano letivo 2016/17, a nossa prática letiva incidiu no acompanhamento de jovens com características enquadradas nas NEE de carácter permanente e que por si geralmente legitimam o enquadramento legal nas medidas educativas ao abrigo do DL n.º 3/2008, de 7 de janeiro, descurando-se todos os outros jovens que, por inúmeras razões e fundamentos também apresentam NE, carecendo, igualmente, de atenção e de intervenção pedagógica adequada e diferenciada.

No início do ano letivo, aquando da distribuição do serviço docente, incluindo o grupo de alunos a que cada docente de Educação Especial dedicará a sua intervenção, equacionam-se possíveis cenários para que, em trabalho colaborativo com os docentes dos CT, sejam delineados currículos que melhor se adequem aos alunos com PEA.

Nas reuniões de CT iniciais, que decorrem no início de setembro, com a apresentação da constituição da turma e caracterização dos respetivos alunos, ainda que por vezes muito singelos, surgem os primeiros receios espelhados nos rostos dos docentes. Receios estes por não estarem identificados todos alunos com NEE ou o seu oposto. Recentemente, a afluência de alunos com PEA nas turmas do ensino regular tem vincado a necessidade de ajuste na tomada de decisões dos professores e patenteado estratégias de diferenciação nas práticas pedagógicas diárias.

A recomendação para que se “Promova uma verdadeira escola inclusiva”, emitida na Resolução da Assembleia da República n.º 77/2017, de 15 de maio, é claramente posta em prática por este CT, não estando a classe docente dependente da publicação deste documento para agilizar a diferenciação curricular de modo a atender a Todos os alunos equitativamente, pois só assim, poderemos calcorrear caminho para uma escola efetivamente inclusiva. Nesta ótica, o DL n.º 3/2008, de 7 de janeiro (p. 154) reforça que “No quadro de equidade educativa, o sistema e as práticas educativas devem assegurar a gestão da diversidade da qual decorrem tipos de estratégias que permitam responder às necessidades educativas dos alunos.”. É nesta premissa que ancorámos o presente estudo.

O aluno P, com PEA e, mais especificamente, com Síndrome de Asperger (conforme nos relatórios clínicos), tem tido um percurso escolar regular, isto é, as suas potencialidades sobrepõem-se às suas fragilidades/dificuldades, permitindo-lhe aceder com sucesso às exigências académicas. As características inerentes a este diagnóstico não têm sido justificativas para que P tivesse necessidade da aplicação de medidas educativas

enquadradas no normativo legal supracitado, uma vez que a intervenção pedagógica se tem revelado adequada. No entanto, a pedido da Encarregada de Educação, P é acompanhado semanalmente pela psicóloga do SPO, onde é realizada uma reeducação no âmbito das competências comportamentais e sociais. Ainda com a anuência da Encarregada de Educação, recentemente foi analisado todo o seu percurso de vida e escolar, tendo sido considerado elegível para beneficiar de medidas educativas elencadas no normativo legal supracitado, a destacar: apoio pedagógico personalizado, adequações curriculares individuais (especialmente na disciplina de EF) e adequações no processo de avaliação.

P não apresenta retenções ao longo do seu percurso escolar, apenas constando dificuldades na motricidade, o que lhe dificulta a execução de atividades nas áreas mais expressivas, como é o caso de Educação Musical, EV, EF e Arte Ecológica. Atividades que envolvem recorte, dobragem e colagem são desmotivantes e angustiantes para P, solicitando ajuda para a sua concretização. Recentemente, nas aulas de EV, têm sido realizadas construções de sólidos geométricos, com orientação, passo a passo, da professora, que executa a atividade no quadro e os alunos reproduzem-na de imediato. Para P, a construção através do desenho rigoroso, não se mostrou complexa nem difícil. As atitudes e comportamentos evidenciados nas etapas seguintes, correspondentes ao recorte, precedido da dobragem, da montagem e da colagem do mesmo mostraram-se fustigantes. Para tentar mitigar esse desalento, o aluno dirigiu-se à professora de EV para solicitar a sua ajuda e poder, assim, concluir a tarefa proposta. A preocupação do aluno em obter bons resultados escolares tem sido uma realidade.

Outras dificuldades são identificadas nas atividades físicas e desportivas realizadas nas aulas de EF. A necessidade de adequar os gestos técnicos para cada modalidade desportiva, permitindo a P executar as atividades, é frequente e sistemática. Nas atividades, que envolvem equipas/grupos de alunos, tem sido possível (re)educar o aluno no relacionamento social com os pares. Quando são realizados exercícios físicos que envolvem apenas um aluno, como são exemplo disso os exercícios de aquecimento que antecedem a atividade propriamente dita e os exercícios de velocidade (corrida na pista), os colegas da turma incentivam P verbalmente, como aplaudindo durante todo o percurso, e não o deixando esmorecer. Nesta disciplina também se destacam dificuldades decorrentes da distrofinopatia (doença genética), o que pode ser observado no passo de marcha de P é que feito, na grande parte do percurso, em bicos de pés.

Em contexto de sala de aula, a intervenção pedagógica também tem tido um grande impacto nos progressos alcançados por P.

P revela um ritmo de trabalho irregular, inicialmente lento e posteriormente vai regularizando, conseguindo concluir as atividades propostas pelos professores, no tempo previsto e concedido para tal. Muitas vezes, ainda resolve outros exercícios por iniciativa própria e enquanto aguarda que os seus colegas terminem a tarefa, como acontece na disciplina de Português, pode ocupar os tempos de espera com leitura autónoma. Todavia, “rituais” tidos na organização dos seus materiais, registos escritos aliados ao perfeccionismo e rigor são fatores que lhe comprometem a gestão do tempo na realização das atividades escolares. Quando alertado pelo(a) professor(a) para a necessidade do cumprimento, mais rápido, das suas obrigações face ao tempo disponível, P reage com indiferença, elevando os ombros, com olhar fugaz e muitas vezes não olha para o seu interlocutor, dificultando, assim, a comunicação entre professor/ aluno. Perante algumas dificuldades com que os professores se deparam em lidar com tais situações, surge o desafio da prática da diferenciação curricular. Esta prática está claramente enraizada no dia a dia de cada professor envolvido no estudo, uns através da observação de práticas pedagógicas nas aulas, outros pelo testemunho partilhado nas entrevistas, nalguns casos com situações exemplificativas.

O recurso maioritário à avaliação diagnóstica para aferir conhecimentos do aluno com intenção de delinear estratégias para um processo de aprendizagem considerado adequado é referido pelos professores. Outros instrumentos/estratégias são utilizados para a regulação das aprendizagens, como por exemplo: observação direta/participação nas aulas; fichas formativas/atividades de aula; testes; grelha de atitudes em *excel*; atividades de comunicação oral e escrita; projeto em curso na disciplina de Português designado por “A escrever, dou-me a conhecer ...”; avaliação diferenciada; periodicidade e a partilha de informação que ocorre nas reuniões. A avaliação diferenciada tem expressão na avaliação da comunicação oral, como é realçado pelas professoras de Português e de Inglês. Se, por um lado, na disciplina de Português a professora tenta preparar as atividades de modo a contemplar os interesses do aluno, permitindo-lhe desenvolver e apresentar mais atividades de expressão oral, por outro, na disciplina de Inglês, a oralidade de P neste idioma, apesar de ser cientificamente correta, revela dificuldades na expressividade pois “(...) o *speaking* dele não foi natural”. Observou-se que os professores têm na sua prática educativa o cuidado em introduzir o tema previsto para a

aula, de modo a suscitar, no aluno, a curiosidade, a motivação revestida de um clima afetivo e cognitivo adequado para a atividade. Para o efeito, realizam uma abordagem prescritiva, na qual a revisão dos conteúdos abordados na lição anterior, paralelamente com o controle e correção dos TPC, é frequente. De uma forma contínua, são apresentados novos conteúdos, onde a exploração é guiada para permitir que os alunos reflitam, comuniquem entre si e partilhem conhecimentos. Com regularidade são realizados exercícios, tanto no manual/caderno de atividades como de fichas de trabalho, permitindo que os alunos apliquem o que aprenderam, haja feedback e que professor e aluno façam a autorregulação do processo de ensino-aprendizagem com periodicidade. Deste modo, os professores fazem a verificação do grau de compreensão dos alunos face aos conteúdos explorados.

É curioso que os professores apenas enumerem estes instrumentos/estratégias, pois através da observação de aulas destacam-se outros exemplos que, claramente, muito contribuem para os bons resultados escolares do aluno P. A saber: trabalho de pares/pequenos grupos; atividades de descoberta; atividades práticas nos laboratórios (aulas de FQ); produção de pequenos diálogos na língua estrangeira II (Francês), dado o guião orientador e apelando à criatividade e trabalho colaborativo entre os alunos; aluno tutor nas aulas; visitas de estudo onde a articulação horizontal foi contemplada desde a planificação, preparação, organização, construção do guião da visita, no próprio local e na avaliação da mesma; ida ao teatro para assistir à peça “Leandro, rei de Helíria”, com intenção de motivar os alunos para a leitura e estudo da obra, tal como estimulá-los para o exercício crítico no visionamento de eventos culturais; trabalhos de pesquisa; atividades com recurso às TIC (FQ) para aplicação de conhecimentos e em pequenos grupos; e cartões comemorativos de efemérides (Francês). Nesta ótica, muitos mais exemplos da prática de diferenciação curricular poderiam ser apresentados, se o nosso estudo tivesse outra abrangência.

De acordo com relatos dos professores do aluno, este não revela dificuldades de aprendizagem, manifestando, inclusive, facilidade na aquisição dos conhecimentos, destacando-se dos colegas de turma por apresentar um nível de conhecimentos superior.

Claramente que, neste cenário, a prática pedagógica com privilégio da diferenciação curricular tem sido preponderante para que P corresponda com interesse, gosto, dedicação e com afinco às suas obrigações escolares. Independentemente da rigidez no cumprimento de rotinas diárias que subjaz nas solicitações em sala de aula, teimando em cumprir na

forma que mais lhe apraz e evitando, sempre que possível, acatar sugestões ou, até mesmo, orientações explícitas para o cumprimento integral dos objetivos da(s) atividade(s), o profissionalismo com que cada docente tenta agir perante tais momentos tem sido gerido com subtileza. Outro aspeto complementar diz respeito à inflexibilidade de pensamento. A dificuldade em P aceitar que, nas atividades de mobilização e aplicação de conhecimentos, poderá ter várias possibilidades de organizar o raciocínio e alcançar a mesma resposta, como é o caso de exercícios resolvidos nas aulas de Matemática, já o levaram a pedir à professora que lhe resolvesse os exercícios e lhe enviasse por email.

Evidentemente que situações idênticas têm vindo a diminuir, pois o conhecimento que os professores têm vindo a adquirir sobre o aluno e do modo como poderão atuar, antecipando situações, permite-lhes delinear estratégias que melhor se adequem a este, numa ótica de “tentativa de ensaio e erro”. Assim, estas fragilidades têm vindo a ser trabalhadas com o intuito de se desvanecerem. Este percurso tem vindo a surtir efeito, mas ainda há um longo caminho a trilhar. Nas disciplinas que se correlacionam com os seus interesses, P mostra-se mais curioso, querendo obter respostas a situações que vão para além das metas curriculares previstas para o 7º ano de escolaridade, como é exemplo disso as disciplinas de: Inglês, Francês, FQ, CN e História. Destas, destaca-se FQ, pois P revela um fascínio por astronomia, o que o impeliu a ler livros técnicos e nas aulas ser muito interventivo. Relativamente à disciplina de Português, P destaca-se dos restantes colegas da turma, uma vez que apresenta um discurso eloquente, prosódia correta e léxico diversificado. O aluno está a participar, tal como os colegas da sua turma, no projeto “A escrever, dou-me a conhecer ...”, com vista a desenvolver o gosto pela escrita de forma autónoma e criativa, bem como a escrita colaborativa. Através deste, os alunos são estimulados para a produção de tipos de texto variados, com recursos a diferentes ferramentas TIC com o objetivo de os sensibilizar para os diferentes tipos de escrita, levando-os, simultaneamente, a ler para produzir textos como comentários, críticas..., os quais são, posteriormente, partilhados na plataforma eTwinning. Neste projeto, tal como noutras atividades, os interesses e os gostos de P são, sempre que possível, contemplados nas tarefas de compreensão oral e escrita.

Questões relacionadas com as interações com os pares, numa perspetiva de aceitação/integração no grupo; o tentar afirmar-se perante os outros e, para tal, reproduzir, ainda que por imitação, comportamentos e, até, atitudes que socialmente não são aceites, é uma árdua tarefa para os professores contrariarem, levando-o a consciencializar-se para

a mudança de postura. Para tal cumprimento, verifica-se a dedicação, o cuidado e o bom senso que os professores refletem, tanto nas orientações como na gestão do tempo e espaço da sala de aula, de modo a que o aluno cumpra com o solicitado, sem refilar e sem se desmotivar.

É de enaltecer a postura que estes professores têm mostrado, tal como o vigor com que desempenham o papel de professor, pois todas as estratégias ponderadas e aplicadas o são sempre numa perspectiva de uma melhor capacidade de compreensão, assimilação e aplicação por parte dos alunos, participando ativamente para conceber e vincular práticas geradoras de eficácia numa Escola que se pretende que seja Inclusiva. Diálogos em momentos formais e informais, nos quais estes docentes se regozijam pelo respeito, carinho e profissionalismo que nutrem em atender Todos os seus alunos por igual, onde a singularidade é o denominador comum, pois “Ele faz parte dos meus alunos.”, permitem-nos reverberar sobre a natureza humana, isto é, só com professores com predisposição para traçar um caminho onde Todos os alunos, com NEE identificadas ou não, ignorando esta terminologia com o intuito de não excluir, é que se pratica, efetivamente, uma diferenciação curricular.

Neste corpo docente, nenhum dos elementos possui formação profissional que, segundo eles, lhes permita desempenhar o seu ofício com mais rigor e mais dirigido às especificidades de cada aluno com NEE. Ainda assim, a persistência e o afincamento com que trilham este caminho é algo que nem sempre se constata em profissionais com formação especializada. A busca incessante de informação literária, de experiências partilhadas entre colegas, contactos com os professores de Educação Especial são exemplos concretos de práticas para tentar atenuar dúvidas, receios e, acima de tudo, evitar constrangimentos decorrentes de desconhecimento de características basilares à predominância de diagnósticos traçados a crianças e jovens com NEE.

Palavras chave como *feeling*, empatia, sensibilidade e saber inato são de ouro para estabelecer contacto com os alunos e melhor efetivar a prática pedagógica. Aspetos como estes não se aprendem na formação profissional, pois são inerentes ao próprio desenvolvimento humano. Mesmo que, a nível das instituições do Ensino Superior e dos Centros de Formação, repensem os planos curriculares para tentar munir os profissionais que trabalham diariamente com crianças e jovens, não podem ignorar que o indivíduo enquanto sujeito, também é dotado de uma personalidade e de um cariz único que vai para além de os dotar de literatura específica. É a personalidade de cada um construída

ao longo da vida que nos permite ser únicos, diferentes de todos. Graças à personalidade, cada um de nós partilha sentimentos, emoções, pensamentos, atitudes, comportamentos, motivações, tomadas de decisões, ..., de uma forma particular e singela, pois esta corresponde a um processo ativo, contínuo e sistemático que intervém perante diferentes situações. Assim, o facto de não serem detentores de um documento que lhes reconheça a frequência de formação contínua, podendo ser ou não especializada, não os impede de atender a singularidade do aluno P no decorrer dos vários momentos do processo de ensino-aprendizagem. Apesar desta constatação, os professores partilham a necessidade e a importância de frequentarem formação que lhes permita exercer as funções docentes com menos insegurança e constrangimentos, face ao vasto leque de diagnósticos/dificuldades associadas a cada aluno com NEE.

5.3 Discussão dos resultados

Fazendo uma análise global à narrativa interpretativa, entendemos que a metodologia adotada para o presente estudo favoreceu a obtenção de respostas à pergunta de partida. Desta, surgiram questões que nos permitiram orientar na investigação e averiguar práticas e procedimentos exercidos pelos professores para uma diferenciação curricular do aluno P com PEA, numa turma do ensino regular, no concelho de Loures. Este percurso levou-nos a procurar respostas sobre se: (1) Existe uma relação entre a diferenciação curricular e os resultados escolares do aluno P? (2) A prática pedagógica do professor, através de uma diferenciação curricular gera entusiasmo, gosto e curiosidade pela aprendizagem de novos conteúdos no aluno P? (3) O perfil do professor é um indicador influenciável para a diferenciação curricular ser mais adequada e dirigida ao aluno P, contemplando as suas especificidades? (4) A formação profissional que os professores possuem permite-lhes gerir a singularidade do aluno P, no decorrer dos vários momentos do processo de ensino-aprendizagem?

A observação de práticas pedagógicas em aulas das disciplinas de Matemática, FQ, EV, Francês e duas aulas de EF permitiu-nos conhecer modos de diferenciação curricular praticados por estas docentes, incluindo: diagnóstico, instrumentos/estratégias e avaliação/regulação das aprendizagens realizadas pelos alunos, com especial incidência no aluno P, bem como da partilha de informação recolhida nas entrevistas.

Ora, a avaliação diagnóstica é privilegiada pelos docentes, maioritariamente, no início do ano letivo, de modo a aferir as competências e aprendizagens adquiridas pelos alunos no ano letivo transato. Este instrumento é tido em consideração pelos docentes na planificação e delineação de estratégias como sendo o ponto de partida para novas aprendizagens. Excecionalmente, apenas a docente de EF tem enraizado o diagnóstico no início de cada modalidade desportiva, o que lhe permite ajustar os gestos técnicos a cada aluno.

Outros instrumentos/estratégias são utilizados diariamente nestas aulas com o intuito de aferir as aprendizagens realizadas pelos alunos e se estes, autonomamente, são capazes de seguir orientações para mobilizar e aplicar os conhecimentos. Apresentamos, no quadro seguinte, exemplos de instrumentos/estratégias contemplados na diferenciação curricular para o aluno P.

Quadro 7 – Diferenciação curricular no processo de ensino-aprendizagem

Instrumentos/Estratégias	Modos de regulação das aprendizagens
<ul style="list-style-type: none"> • trabalho de pares/pequenos grupos • aluno tutor • atividades teórico/práticas • atividades laboratoriais • atividades de descoberta • material de apoio no estudo na aula e em casa: <ul style="list-style-type: none"> ✓ projeções em software variado ✓ registos no caderno diário ✓ fichas informativas ✓ fichas de trabalho ✓ utilização do manual escolar/caderno de atividades ✓ atividades interativas com recurso ao computador • produção de textos diversos • participação ativa no projeto eTwining (no âmbito da disciplina de Português) • atividades articuladas com várias disciplinas • pesquisas orientadas • vistas de estudo: <ul style="list-style-type: none"> ✓ ida ao teatro ✓ visita ao Museu de História Natural e Ciência 	<ul style="list-style-type: none"> • observação direta • registos no caderno diário • participação nas atividades das aulas (qualidade na intervenção) • apresentação de trabalhos • registos em grelhas (ex. <i>excel</i>) • correio eletrónico (aluno/turma) para: <ul style="list-style-type: none"> ✓ envio e receção de materiais de apoio no estudo ✓ esclarecimento de dúvidas ✓ pesquisas orientadas • avaliação: <ul style="list-style-type: none"> ✓ diagnóstica ✓ formativa (fichas formativas, trabalhos de pesquisa, testes) ✓ sumativa (no fim de cada período letivo)

Ora, os exemplos apresentados podem transmitir a ideia de práticas pouco ou nada inovadoras e criativas, mas a sua aplicação em contexto real, contemplando os alunos, a

singularidade de cada, o espaço físico e os recursos físicos e materiais disponíveis, aliados à capacidade do professor se ajustar a cada ambiente educativo apresentado, transforma a diferenciação curricular tradicionalista numa diferenciação curricular capaz de captar a atenção dos alunos, incluindo daqueles que se distraem com (muita) facilidade e/ou mesmo daqueles que dificilmente se interessam pelas atividades escolares. A capacidade revelada por cada docente em promover a mudança na Escola, afastando a inércia de diferenciação pedagógica de outrora, tem gerado nos alunos entusiasmo e gosto na prossecução das atividades apresentadas pelos professores, tal como curiosidade em expandir o conhecimento de temas abordados nas aulas e de outros do interesse dos alunos. A alegria espelhada no rosto de cada aluno, a energia transportada para as aulas e a dinâmica já incutida em cada um é partilhada pelo grupo/turma nas aulas das diferentes disciplinas.

O facto de os docentes contemplarem os interesses/gostos do aluno P, tal como também já acontece com os outros alunos, é igualmente um indicador que favorece a aprendizagem destes e envolve ativamente no processo educativo. Este é tão bastante complexo, pois ensinar não se resume unicamente a transmitir conhecimentos, mas implica que os alunos pensem e sejam capazes de resolver problemas de forma autónoma. Apoiando-nos em Bruner, a exploração de um “Currículo em espiral” permite a cada aluno aceder a aprendizagens de forma gradativa de complexidade. O acompanhamento pedagógico assume-se como capaz de guiar o aluno para um nível de conhecimento e interesse desafiantes para o seu desenvolvimento cognitivo. Estes aspetos permitiram assegurar que a maioria dos alunos apresenta resultados escolares positivos. Relativamente ao aluno P, os resultados escolares são muito satisfatórios em todas as disciplinas, à exceção das áreas das expressões que são de nível médio.

Quando dialogamos com os professores acerca dos resultados escolares, sobre o que é feito e analisado para a sua ponderação, todos referem os testes de avaliação. Este instrumento é muito valorizado pelos docentes, pois permite homogeneizar o processo avaliativo, sendo assim um instrumento estandardizado. Este traduz a importância que lhes é atribuída atualmente, o mesmo se verificando com a cotação para cem pontos e a avaliação sumativa, que ocorre no fim de cada período escolar e é vertida em níveis de um a cinco (no ensino básico). É ainda de referir que todos os momentos de regulação das aprendizagens consideram todos os conceitos/temas/conteúdos abordados nas aulas,

recomendados pelo ME e constantes nos Programas e Metas Curriculares de cada disciplina, respeitante ao ciclo e anos de escolaridade.

Outro aspeto contemplado pelos professores diz respeito ao(s) interveniente(s) que despoleta(m) a prática de diferenciação curricular. Aqui, o professor de Educação Especial desempenha um papel ativo e de sensibilização para o uso de práticas pedagógicas diversificadas. Claramente, o papel de mediador desempenhado por este, em colaboração estreita com o(a) Diretor(a) de Turma, favorece o trabalho a desenvolver, tanto no apoio, como na orientação dos professores do CT, de uma prática curricular diferenciada e diferenciadora para os alunos com PEA. Ao destaque dado ao professor de Educação Especial, enquanto professor mediador, capaz de antecipar situações, de prevenir momentos angustiantes e de estabelecer momentos de comunicação, reflexão e de trabalho colaborativo com todos os professores do aluno P e demais intervenientes no processo educativo, subjaz um trilho ainda a percorrer, sendo considerado positivo e gerador, de certa forma, de alguma tranquilidade e conforto para todos.

Os elementos recolhidos possibilitaram responder às questões orientadoras 1 e 2, apesar de tais dados não permitirem generalizar a outros casos semelhantes, uma vez que o estudo de caso apenas se circunscreveu a um único aluno com PEA.

Todo o trabalho docente desenvolvido e observado carece igualmente de reflexão. A referência ao perfil do professor como sendo um indicador que (pode) influencia(r) a prática da diferenciação curricular, de modo a que o ambiente educativo seja mais adequado, acolhedor, agradável e propício à aprendizagem dos alunos é outro aspeto a considerar. Um professor motivado, com gosto pelo exercício da sua profissão é uma alavanca para uma Escola estimulante, acolhedora e geradora de entusiasmo para todos os que a frequentam diariamente, ao longo da escolaridade obrigatória. Um professor com uma personalidade única, assente em valores, crenças e atitudes respeitáveis para consigo mesmo e respeitador pelo outro, enquanto estudante e enquanto pessoa, será certamente um professor sensível e capaz de idealizar e conceber práticas pedagógicas diversificadas e adequadas aos seus alunos. Todavia, a capacidade inata que muitos docentes revelam em lidar com alunos com NEE é, talvez, a característica que mais relevo terá no dia a dia. Momentos de diálogo entre professor e aluno; olhares cúmplices que se cruzam e que, mediante o conhecimento adquirido por ambos, lhes permite gerir os vários momentos da aula (por vezes momentos stressantes que influenciam a forma de estar dos alunos, nomeadamente com PEA); incentivo(s) para a realização de atividades, que por vezes são

vistas como enfadonhas e de difícil execução para estes alunos (especialmente as desenvolvidas nas áreas das expressões) são vivências diárias. Perante uma panóplia de cenários, o professor tem a árdua tarefa de se adaptar a todos os seus expectadores e independentemente do seu estado de espírito, é um gestor de si próprio em prol dos alunos. Um gestor que autonomamente pratica frequentemente uma diferenciação curricular e que privilegia a singularidade de cada aluno. O respeito pela unicidade de cada aluno, seja criança, jovem ou adulto, com ou sem NEE, é um pilar que (deve) assenta(r) na Escola e deve ser difundido na sociedade, pois TODOS os indivíduos têm o direito a que lhe sejam reconhecidas a dignidade, os direitos iguais e inalienáveis. Tal como indicado na Declaração Universal dos Direitos Humanos, art.º 26, ponto 2: “A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais (...)”. Neste seguimento, os elementos recolhidos na investigação possibilitaram-nos responder à questão orientadora 3, apesar de tais factos poderem ser estudados com outra abrangência investigativa.

Outro aspeto contemplado no nosso estudo prende-se com a formação profissional dos docentes, especialmente dos envolvidos na presente investigação. Estes não detêm formação especializada no âmbito da Educação Especial e/ou outro tipo de formação nesta área. No entanto, a qualidade da intervenção pedagógica associada à prática da diferenciação curricular não foi impeditiva de proporcionar aos alunos, com especial destaque para o aluno com PEA, um ensino de qualidade, onde se privilegiou a singularidade dos alunos no acesso ao sucesso educativo. Porém, os conhecimentos adquiridos na(s) formação(ões) permitem, claramente, potenciar práticas de diferenciação curricular mais diversificadas, adequadas a cada aluno (ou pelo menos tenta-se ser mais criativo e inovador), flexibilizar e articular os vários momentos do processo de ensino-aprendizagem, sempre que possível, privilegiando o trabalho colaborativo e de equipa entre os demais intervenientes.

Quando confrontamos os professores entrevistados com a relevância da formação inicial e pertinência das temáticas abordadas para o exercício de funções docentes a alunos com NEE, nomeadamente com PEA, maioritariamente referem que os cursos frequentados (com grande abrangência de áreas) não abordam temáticas relacionadas com a inclusão de alunos com NE e/ou NEE, nem sensibilizam e elucidam acerca da realidade multicultural que caracteriza a escola do séc. XXI. Assim, a formação inicial não tem impacto nas práticas pedagógicas nem participa na formação do professor inovador e na

modelagem do perfil do docente. Torna-se, por isto, evidente que as teorias e as práticas não se harmonizam plenamente. Desta forma, os professores recorrem com frequência à(s) professora(s) de Educação Especial, para partilhar situações concretas decorrentes de situações de aprendizagem do(s) aluno(s), como de partilha de dúvidas e outros constrangimentos face à diversidade de alunos com NEE e respetivos diagnósticos delineados, em busca de orientação, acompanhamento, esclarecimento, apoio e colaboração na delineação de estratégias e construção de materiais mais personalizados e específicos para a(s) área(s) lecionada(s).

A prática de uma análise de aspetos particulares e a reflexão entre o(a) professor(a) da disciplina e a(s) professora(s) de Educação Especial, aliadas a conhecimentos teóricos e à experiência profissional, permite reduzir, de forma considerável, os momentos de grande ansiedade e de *stress*, tantas vezes partilhados pelos professores do ensino regular, tanto professores do QA, QZP, como pelos professores contratados. Nesta linha, o trabalho ativo de “bastidores” dos vários intervenientes educativos é, sem dúvida, um pilar para a promoção de um modelo educativo formativo, no qual a análise e reflexão partilhadas e continuadas são basilares para (e numa) diferenciação curricular. Este permite desmistificar ideias erróneas que, por vezes, não são reconhecidas/identificadas e que, em contexto do saber fazer, assente no senso comum, poderão traduzir-se em práticas pedagógicas com escassez de instrumentos/estratégias para a regulação das aprendizagens.

Face ao exposto, está patente no estudo o longo caminho ainda a percorrer para uma prática efetiva, duradoura, eficaz e geradora de eficácia da prática de diferenciação curricular, onde a regulação das aprendizagens dos alunos seja o alicerce para uma diversidade respeitadora da singularidade de cada aluno. Tal como Morin (1999, p. 19) refere: “É necessário aprender a navegar num oceano de incertezas através de arquipélagos de certezas”.

Assim sendo, é urgente dotar os professores de formação que lhes permita exercer as suas funções docentes com mais qualidade, rigor e equidade nos processos de ensino-aprendizagem. Para tal, a formação, seja inicial, contínua e/ou especializada deve:

- (1) Sensibilizar os professores para a singularidade dos alunos com NEE.
- (2) Capacitar os professores de conhecimentos basilares no âmbito inclusão de alunos com NEE.
- (3) Reconhecer especificidades nos alunos e delinear estratégias diversificadas para a aprendizagem.
- (4) Promover momentos de reflexão partilhada e de trabalho colaborativo

entre professores, envolvidos ou não no processo de ensino a alunos com NEE, para a prática de uma diferenciação curricular dirigida a cada aluno.

Pelas razões enumeradas, as respostas à questão orientadora 4 contraria, em parte, o nosso entendimento, uma vez que ficou claro que a formação profissional que os professores possuem, não estando diretamente relacionada com a formação com capacidade de resposta a alunos com NEE, permite-lhes gerir os vários momentos do processo educativo, ainda que com insegurança, com dúvidas, com medos e com receios em falhar.

Conclusão

A Educação é uma realidade de todos os tempos. Por isso, cabe à Escola desempenhar um papel fundamental na formação do indivíduo, contemplando-se o desenvolvimento de capacidades. É através desta finalidade que a Escola se compromete a formar pessoas íntegras e capazes para assumir responsabilidades básicas de cidadania e de inclusão, não descurando a transmissão de saberes que condicionam a sua formação. A escola, enquanto organização, desempenha funções decisivas para a formação completa do indivíduo, que passam por uma praticabilidade da gestão curricular e reflexão da prática pedagógica como promotoras de mudança. É neste espaço que o ato educativo deve ser acessível a todos, independentemente do seu status social, cultural, económico e religioso, dado que a educação é um bem de direito para todos os cidadãos. Como tal, cabe à organização escola preparar-se para responder aos desafios colocados pela sociedade e, para isso, terá de redefinir formas de organizar, gerir e pensar o currículo. Pensar a inclusão na escola como um processo de formação de conceitos exige repensar o papel do professor, as condições de viabilização do trabalho pedagógico, a maneira de pensar, de sentir e de agir em Educação. Nesta ótica e de acordo com António Damásio, nas palavras de David Rodrigues (2015, p. 10) “(...) as emoções, os sentimentos, a motivação, o empenhamento, o compromisso, o prazer, o desafio e a paixão não são descartáveis, pelo contrário, são indissociáveis do sucesso dos processos de aprendizagem”.

Ao longo da vida, mais concretamente nas fases iniciais, o desenvolvimento humano tem lugar através de processos de interação recíproca, com complexidade progressiva, entre um organismo humano biopsicológico ativo e as pessoas, objetos e símbolos no seu ambiente imediato.

É do conhecimento de todos, que os alunos têm o direito a aprender e para tal é imprescindível o envolvimento ativo do aluno em tarefas adequadas que desenvolvam um ambiente emocional e intelectualmente estimulante, num contexto de aula em que as interações professor/aluno e aluno/aluno sejam valorizadas e que permitam a construção do novo conhecimento a partir daquele que o aluno já possui, sendo essencial o seu papel na produção e validação do conhecimento produzido.

Segundo Perrenoud (citado por Santana, 2000, p. 30), diferenciação é o

romper com a pedagogia magistral – a mesma lição e os mesmos exercícios para todos ao mesmo tempo – mas é sobretudo uma maneira de pôr em funcionamento uma organização

de trabalho que integre dispositivos didáticos, de forma a colocar cada aluno perante a situação mais favorável.

O aluno assume, desta forma, um papel mais intervenientemente ativo na construção do seu próprio conhecimento, contribuindo para que as aulas sejam mais atrativas e motivadoras.

Atualmente, a Escola apresenta-se como um palco onde os atores, sejam eles professores a alunos, são influenciados pelo ambiente gerado nesse espaço. Aqui, as atitudes e a postura do professor influenciam o comportamento dos alunos, bem como a sua forma de ensinar influencia, diretamente, a aprendizagem dos seus interlocutores. Todavia, nem todas as práticas pedagógicas experienciadas têm o mesmo efeito na aprendizagem, tal como não é o método que faz a diferença. Cabe, desta forma, ao professor proporcionar e garantir aos alunos estratégias de ensino e de aprendizagem diferentes ou mais eficazes através de uma diferenciação curricular. Para tal, o trabalho em equipa é fundamental para uma Escola que se quer Inclusiva, onde se privilegie o planeamento contínuo e sistemático, a avaliação, a reflexão e a reformulação.

Segundo David Rodrigues (2015, p. 9), e sendo, também o nosso propósito, é primordial “(...) construirmos uma Educação que não seja uma atividade predominantemente recetiva e repetitiva mas sim ativa, expressiva e motivadora”.

Com a Escola focada no aluno, pretende-se a integração social de crianças, jovens e adultos com deficiência ou com dificuldades, permitindo a concretização de atividades quotidianas, participação na vida escolar, profissional e social. Para tal, é essencial que os professores estejam recetivos à mudança; criem e promovam um clima seguro, encorajador, eficiente e colaborativo; valorizem todos os envolvidos e incentivem à autoestima, à motivação, à regulação de comportamentos e ao sucesso dos alunos. Este desafio e esta provocação têm um carácter de urgência, pois a sua concretização tem fortes probabilidades de melhorar a qualidade do ensino a alunos com NEE.

Foi nesta ótica que temos vindo a reforçar, ao longo do trabalho, a necessidade de gerar práticas pedagógicas diversificadas, com vista a ser efetivada uma diferenciação curricular que se coadune com as necessidades individuais de cada aluno. O trilho percorrido em torno das práticas e da regulação das aprendizagens para uma educação inclusiva e promotora de resultados escolares que propiciem ao aluno sucesso foi uma das premissas constatadas, tal como o rigor contemplado nos vários momentos que constituem o processo de ensino-aprendizagem. Muito embora pese a formação

profissional que cada docente possui no exercício das suas funções, não podemos afirmar que tal é preponderante para uma diferenciação curricular, pois outros fatores influenciam, nomeadamente o perfil de cada um. Através da partilha de informações, de comunicação e articulação entre os demais intervenientes do processo educativo do aluno P, tornou-se óbvio que a correspondência entre os resultados escolares e a diferenciação curricular, com grande ênfase nas atividades desenvolvidas nas aulas e fora delas, é um *continuum* que contribui para o desenvolvimento pleno do aluno e claramente inclusivo.

Outro aspeto contemplado foi a figura do docente de Educação Especial com um papel mediador. A flexibilidade existente entre este elemento e os demais professores tem sido uma prática que, na ótica dos docentes envolvidos, deverá manter-se, pois tem sido facilitador na delineação de estratégias atempadas e interfere positivamente na aprendizagem do aluno em estudo, não só em termos académicos mas também sociais.

Consideramos que o caminho idealizado para o presente estudo nos permitiu balizar o foco de observação e análise implícito nas questões orientadoras. Os elementos obtidos constituíram-se como basilares na resposta aos objetivos a que nos propusemos, com a salvaguarda que não nos possibilita estender a outros casos singulares de alunos com PEA, uma vez que nos firmamos num estudo de caso.

De acordo com o desenrolar do estudo, a metodologia adotada afigura-se-nos como adequada aos objetivos contemplados. No entanto, assinalam-se algumas limitações do nosso estudo, bem como algumas questões emergidas, que poderão ser abordadas em futuras reflexões. Assim, interrogamo-nos sobre (i) Que resultados que obteríamos caso contemplássemos uma amostra de investigação de alunos com PEA? (ii) De que modo a comunicação, articulação e trabalho colaborativo entre todos os intervenientes do processo de ensino-aprendizagem contribuiriam para uma prática efetiva e dirigida de diferenciação curricular? (iii) Que práticas pedagógicas e estratégias poderiam ser equacionadas? (iv) Que impacto teria a regulação das aprendizagens na (re)definição da diferenciação curricular? (v) Que instrumentos seriam valorizados?

Bibliografia

- American Psychiatric Association (2013). *Manual de diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM V*. [consulta 6 dezembro 2016]. Acedido em <http://c026204.cdn.sapo.io/1/c026204/cld-file/1426522730/6d77c9965e17b15/b37dfc58aad8cd477904b9bb2ba8a75b/obaudoeeducador/2015/DSM%20V.pdf>.
- Asegurado Garrido, A., González Manjón, D. & Ripalda Gil, J. (1997). Adaptações curriculares. In Rafael Bautista (coord.) *Necessidades educativas especiais*. (pp. 53-82). Lisboa: Dinalivro.
- Autismo e Realidade (s.d.). *Possíveis causas do autismo ou transtornos de espectro autista – TEA*. [consulta 23 novembro 2016]. Acedido em <http://autismoerealidade.org/informe-se/sobre-o-autismo/causa-do-autismo/>.
- Azevedo, D. (2010). *O que é a diferenciação pedagógica?* [consulta 5 janeiro 2017]. Acedido em <http://www.ensinobasico.com/blogue/358-o-que-e-a-diferenciacao-pedagogica>.
- Bautista Jiménez, R. (1997). Educação especial e reforma educativa. In Rafael Bautista (coord.). *Necessidades Educativas Especiais*. Introdução. (pp. 9-19). Lisboa: Dinalivro.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da investigação: guia para auto-aprendizagem*. (2ª ed.). Lisboa: Universidades Aberta.
- Carneiro, R. (2001). *Fundamentos da educação e da aprendizagem: 21 ensaios para o século 21*. (2ª ed.). V.N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Carvalho, A. D. de (1994). *Utopia e educação*. Porto: Porto Editora.
- Classificação Internacional da Funcionalidade Incapacidade e Saúde (2004). Organização Mundial de Saúde. [consulta 30 novembro 2016]. Acedido em http://www.inr.pt/uploads/docs/cif/CIF_port_%202004.pdf.
- Correia, L. (1999). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.
- Cosme, A. & Trindade, R. (2005). *Escola: para que te queremos?* [consulta 11 dezembro 2006]. Acedido 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 aberta*. [consulta 13 março 2017]. Acedido em <http://www.a-pagina-da-educacao.pt>.
- Coutinho, C. P. (2014). *Metodologia de investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática*. (2ª ed.). Coimbra: Edições Almedina S.A. [consulta 25 abril 2017]. Acedido em https://books.google.pt/books?hl=pt-PT&lr=&id=uFmaAwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT3&dq=metodologia+de+investiga%C3%A7%C3%A3o&ots=GfjDWwfRN5&sig=BnQ1aLF_cCadQ6AxzUH1dadAvHg&redir_esc=y#v=onepage&q=metodologia%20de%20investiga%C3%A7%C3%A3o&f=false.
- Declaração de Incheon (2015). *Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos*. Incheon, UNESCO.
- Declaração de Jomtien (1990). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien, UNESCO.
- Declaração de Salamanca (1994). *Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade*. Salamanca, UNESCO e Ministério da Educação e Ciência de Espanha.
- Declaração dos Direitos da Criança (1959). Proclamada pela Resolução da Assembleia Geral das Nações Unidas n.º 1386 (XIV). [consulta 6 dezembro 2016]. Acedido em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Docs_referencia/declaracao_universal_direitos_crianca.pdf.
- Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948). Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas. Brasília, UNESCO. [consulta 6 dezembro 2016]. Acedido em <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>.
- Gillet, P. (2014). *Neuropsicologia do autismo na criança*. Coleção Epigénese Desenvolvimento e Psicologia. Lisboa: Edições Piaget.
- Gonçalves, E. & Trindade, R. (s.d.). *Práticas de ensino diferenciado na sala de aula: “Se diferencio a pedagogia e o currículo estou a promover o sucesso escolar dos alunos com dificuldades de aprendizagem”*. [consulta 5 janeiro 2017]. Acedido em <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/35075/2/88997.pdf>.
- Hewitt, S. (2006). *Compreender o autismo: estratégias para alunos com autismo nas escolas Regulares*. Coleção Educação e Diversidade. Porto: Porto Editora.

- Jungles, D. (2011). *Pedagogia diferenciada*. [consulta 5 janeiro 2017]. Acedido em <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=542&doc=14893&mid=2>.
- Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições Asa.
- Machado, E. (2013). *Avaliar é ser sujeito ou sujeitar-se? Elementos para uma genealogia da avaliação*. Odivelas: Edições Pedagogo.
- Mialaret, G. (1980). *As ciências da educação*. (2ª ed.). Lisboa: Moraes Editores.
- Ministério da Educação (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. [consulta 20 abril 2017]. Acedido em https://dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias_Imagens/perfil_do_aluno.pdf.
- Meirinhos, M. & Osório, A. (2010). *O estudo de caso como estratégia de investigação em educação*. [consulta 21 abril 2017]. Acedido em <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/3961/1/O%20estudo%20de%20caso%20como%20estrat%C3%A9gia%20de%20investiga%C3%A7%C3%A3o%20em%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>.
- Montessori, M. (s.d.). *A criança*. Lisboa: Portugália Editora.
- Moreira, R.C.S.A.F. (2009). *A Inclusão de alunos de percurso curricular alternativo na escola – Um estudo exploratório*. (Dissertação de Mestrado). Acedido em Repositório Institucional da Universidade Portucalense (<http://repositorio.uportu.pt/jspui/bitstream/11328/94/2/TME%20380.pdf>).
- Niza, S. (2000). *A cooperação educativa na diferenciação do trabalho de aprendizagem*. [consulta 5 janeiro 2017]. Acedido em http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/em/rev/serie5/rev_em_09/2000_e_m09_sniza_cooperacao_educativa_difrabaprend_pg39.pdf.
- Oliveira, E. (s/d). *Estudo de caso*. [consulta 21 abril 2017]. Acedido em <http://www.infoescola.com/sociedade/estudo-de-caso/>.
- Pinto, F. (2011). *Diferenciação pedagógica e prevenção das desigualdades educativas: breve contributo reflexivo*. [consulta 5 janeiro 2017]. Acedido em http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/6376/caderno_investigacao_aplicada_n5_75-84.pdf?sequence=1.
- Quivy, R. & Camenhoudt, L.V. (1998). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. (2ª ed.). Lisboa: Gradiva.
- Rafael Bautista (coord.) (1997). *Necessidades educativas especiais*. Lisboa: Dinalivro.

- Reis, F. (2010). *Como elaborar uma dissertação de mestrado segundo Bolonha: guia prático*. (2ª ed.). Lisboa: Pactor – Edições de Ciências Sociais e Política Contemporânea.
- Rodrigues, D. (org.) (2003). *Perspectivas sobre a inclusão: da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2006). Dez ideias (mal) feitas sobre a educação inclusiva. In Rodrigues, D. (org.). *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*, S. Paulo. Summus Editorial. [consulta 5 janeiro 2017]. Acedido em http://redeinclusao.web.ua.pt/docstation/com_docstation/21/fl_47.pdf.
- Rodrigues, D. (org.) (2012). *Educação inclusiva: dos conceitos às práticas de formação*. (2ª ed.). Lisboa: Instituto Piaget.
- Rodrigues, D. (2015). Neuropsicologia e educação inclusiva – tateando pontes. *Educação Inclusiva*, vol. 6, 2, 8-12.
- Roldão, M. (1999). *Os professores e a gestão do currículo – Perspetivas e práticas em análise*. Coleção Cidine. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. (2003a). *Diferenciação curricular revisitada – conceito, discurso e práxis*. Coleção Currículo, Políticas e Práticas. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. (2003b). Diferenciação curricular e inclusão. In Rodrigues, D. (org.). *Perspectivas sobre a inclusão: da educação à sociedade* (pp. 151-165). Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. (2008). *Gestão do currículo e avaliação de competências – As questões dos professores*. (5ª ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Sanches, I. (2005). *Compreender, agir, mudar, incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva*. [consulta 5 janeiro 2017]. Acedido em <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/1015>.
- Sanches, I. & Teodoro, A. (2006). *Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos*. [consulta 5 janeiro 2017]. Acedido em <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/691>.
- Santana, I. (2000). *Práticas pedagógicas diferenciadas*. *Escola Moderna*, n.º8, 5ª série, 30-33. [consulta 4 janeiro 2017]. Acedido em http://centrorecursos.movimentoscolamoderna.pt/em/rev/serie5/rev_em_08/2000_e_m08_isantana_praticaspedagdiferenciadas_pg30.pdf.

- Santos, J. (2012). *Adequações curriculares individuais: uma realidade virtual?* [consulta 4 janeiro 2017]. Acedido em https://www.researchgate.net/publication/262336723_Adequacoes_curriculares_individuais_uma_realidade_virtual.
- Santos, L. (s.d.). *Diferenciação pedagógica: um desafio a enfrentar*. [consulta 5 janeiro 2017]. Acedido em <http://area.fc.ul.pt/pt/artigos%20publicados%20nacionais/Diferenciacao%20Pedagogica%20Noesis.pdf>.
- Sousa, F. (2010). *Diferenciação curricular e deliberação docente*. Porto: Porto Editora.
- Tomlinson, C. & Allan, S. (2002). *Liderar projectos de diferenciação pedagógica*. Porto: Edições Asa.
- Trindade, R. & Gonçalves, E. (s.d.). *Práticas de ensino diferenciado na sala de aula: “Se diferencio a pedagogia e o currículo estou a promover o sucesso escolar de alunos com dificuldades de aprendizagem”*. [consulta 5 janeiro 2017]. Acedido em <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/35075/2/88997.pdf>.
- Yin, R. K. (1994). *Pesquisa estudo de caso - desenho e métodos*. [consulta 21 abril 2017]. Acedido em http://maratavarepsictics.pbworks.com/w/file/74440967/3-YIN-desenho%20e%20metodo_Pesquisa%20Estudo%20de%20Caso.pdf.
- Zabalza, M. A. (2001). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. 6ª ed. Porto: Edições Asa.

Websites

- Agrupamento de Escolas 4 de Outubro: <http://www.esec-acf.pt/>
- Associação Portuguesa de Síndrome de Asperger: <https://www.apsa.org.pt/>
- Federação Portuguesa de Autismo: <http://www.fpda.pt/autismo>
- <http://www.lisboanet.pt/concelhos/mostra/loures>
- [http://www.wikiwand.com/war/Lisboa_\(distrito\)](http://www.wikiwand.com/war/Lisboa_(distrito))
- <https://br.answers.yahoo.com/question/index?qid=20060710061231AA1rSR1>
- Junta de Freguesia de Loures: <http://www.jf-loures.pt/>

Legislação

Decreto Lei n.º 17/2016 de 4 de abril. *Diário da República n.º 65/2016 – 1ª Série.*

Educação

Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro. *Diário da República n.º 4/2008 – 1ª Série.*

Ministério da Educação

Decreto-Lei n.º 319/91 de 23 de Agosto. *Diário da República n.º 193/1991 – I Série A.*

Ministério da Educação

Despacho n.º 173/ME/91 de 23 de outubro. *Diário da República n.º 244 – 2ª Série.*

Ministério da Educação

Despacho n.º 9311/2016 de 21 de julho. *Diário da República n.º 139/2016 – Série II.*

Educação - Gabinete do Secretário de Estado da Educação

Despacho normativo n.º 7/2013 de 11 de junho. *Diário da República n.º 111/2013 – 2ª*

Série. Ministério da Educação e Ciência

Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro. *Diário da República n.º 237/86 – 1ª Série.* Assembleia

da República

Resolução da Assembleia da República n.º 77/2017 de 15 de maio. *Diário da República*

n.º 93/2017 – 1ª série. Assembleia da República

Outros documentos

Escola Secundária Dr. António Carvalho Figueiredo (2017). Programa Educativo Individual P (documento policopiado). Loures: ACF

Apêndices

Apêndice 1 – Autorização para a realização do estudo de caso

Ex.^{ma} Sr.^a Diretora do
Agrupamento de Escolas 4 de
Outubro

Loures, 14 de dezembro de 2016

Assunto: Pedido de autorização para realização de estudo no âmbito de Dissertação de Mestrado

Eu, Rute Cristina dos Santos Almeida Ferreira Moreira, professora contratada no Agrupamento de Escolas 4 de Outubro, do grupo de recrutamento 910 e aluna do Curso de Mestrado em Educação Especial, da Universidade Portucalense Infante D. Henrique, venho por este meio solicitar a V. Ex.^a, autorização para a realização de um estudo de caso neste Agrupamento no âmbito da elaboração da Dissertação de Mestrado.

A Dissertação de Mestrado está a ser orientada pelo Prof. Doutor Eusébio André Machado, Professor da Universidade Portucalense Infante D. Henrique e debruça-se sobre a diferenciação curricular praticada pelos docentes do ensino regular junto de alunos com Necessidades Educativas Especiais, com especial incidência na Perturbação do Espectro do Autismo.

A recolha de dados, a decorrer durante o ano letivo 2016/2017, será realizada apenas por mim e implicará a realização de entrevistas semiestruturadas aos docentes do 7º T ACF.

Os dados recolhidos serão, única e exclusivamente, utilizados para a realização deste trabalho.

Agradecendo a vossa atenção e colaboração.

Com os melhores cumprimentos.

Apêndice 2 – Autorização da Encarregada de Educação

Ex.^{ma} Sr.^a Encarregada de Educação

Loures, 14 de dezembro de 2016

Assunto: Pedido de autorização para realização de estudo no âmbito de Dissertação de Mestrado

Eu, Rute Cristina dos Santos Almeida Ferreira Moreira, professora de Educação Especial no Agrupamento de Escolas 4 de Outubro e aluna do Curso de Mestrado em Educação Especial, da Universidade Portucalense Infante D. Henrique.

A Dissertação de Mestrado está a ser orientada pelo Prof. Doutor Eusébio André Machado, Professor da Universidade Portucalense Infante D. Henrique e debruça-se sobre a diferenciação curricular praticada pelos docentes do ensino regular junto de alunos com Necessidades Educativas Especiais, com especial incidência na Perturbação do Espectro do Autismo.

Para o efeito, solicito a sua autorização para recolher dados junto do seu educando através de observação direta, de registos do caderno diário, bem como de especificidades constantes em documentos/relatórios constantes no seu Processo Individual.

Saliento que os dados recolhidos serão usados exclusivamente como materiais de trabalho, estando garantida a privacidade e o anonimato do aluno. Manifesto, ainda, a minha inteira disponibilidade para prestar qualquer esclarecimento que considere pertinente.

Agradecendo a vossa atenção e colaboração.

Com os melhores cumprimentos.

Eu, _____, Encarregada de Educação do aluno _____, n.º ____, da turma ____º____, autorizo / não autorizo (**riscar o que não interessa**) que a Professora Rute Moreira recolha informação sobre o meu educando, no âmbito da investigação que me foi dada a conhecer.

Data: ___/___/___

Assinatura

Apêndice 3 – Grelha para observação

Área	Subáreas	Instrumentos utilizados
Linguagem	Memória	
	Vocabulário	
	Discurso	
	Caligrafia	
	Leitura	
	Expressão oral	
	Expressão escrita	
	Compreensão oral	
	Conhecimentos/ aquisição de novos conhecimentos	
	Organização dos registos escritos	
	Cálculo matemático	
	Raciocínio matemático	
	Motricidade (Desenvolvimentos perceptivo e motor)	
Fina		
Lateralidade (ocular, auricular, manual, pedal)		
Coordenação visual-motora (exemplos a contemplar:)		
✓ jogos		
✓ rigor		
✓ manipulação		
✓ movimentos (corporais, atividades, desempenho, qualidade, facilidade em executar, ...)		
Sociabilidade <u>Contextos:</u> <ul style="list-style-type: none"> ▪ sala de aula ▪ ginásio/ campo de jogos (colegas da turma/ outros colegas/ espaço amplo) ▪ recreio (pré e pós aulas) ▪ cantina/ bar dos alunos/ outros 	Regras de conduta social	
	Relação interpessoal (pares, adultos: professores, auxiliares, ...)	
	Afetos/ emoções	
	Interesses	
	Isolamento perante ...	
	Recusa de ...	
Outros aspetos	Potencialidades (áreas fortes, áreas de interesse, ...)	
	Fragilidades	

Apêndice 4 - Declaração de consentimento informado, esclarecido e livre para a participação em estudo de investigação

O atual trabalho de investigação, no âmbito da Dissertação de Mestrado em Educação Especial, mais concretamente um estudo de caso, debruça-se sobre a diferenciação curricular praticada pelos docentes do ensino regular junto de alunos com Necessidades Educativas Especiais, com especial incidência na Perturbação do Espectro do Autismo.

A Dissertação de Mestrado está a ser orientada pelo Prof. Doutor Eusébio André Machado, Professor da Universidade Portucalense Infante D. Henrique, a qual será apresentada na mesma instituição até ao final deste ano letivo.

A recolha de dados, a decorrer durante o ano letivo 2016/2017, será realizada apenas por mim e implicará a realização de entrevistas semiestruturadas a docentes do 7º T ACF, que serão gravadas em áudio.

Os dados recolhidos serão, única e exclusivamente, utilizados para a realização deste trabalho, estando garantida a sua privacidade e anonimato, bem como após a transcrição das entrevistas, é garantida a destruição das gravações áudio.

Declaro ter lido e compreendido este documento, bem como as informações verbais que me foram fornecidas. Foi-me garantida a possibilidade de, em qualquer altura, recusar participar neste estudo sem qualquer tipo de consequências. Desta forma, aceito participar neste estudo e permito a utilização dos dados que de forma voluntária forneço, confiando em que apenas serão utilizados para esta investigação e nas garantias de confidencialidade e anonimato que me são dadas pela investigadora.

Data ____/____/____

Assinatura do(a) Participante _____

Assinatura da Investigadora _____

Apêndice 5 - Estrutura do guião da entrevista

Designação dos blocos	Objetivos específicos	Formulário de perguntas	Observações
Bloco A Legitimação da entrevista	- Legitimar a entrevista - Informar acerca do projeto de investigação	- Informar o entrevistado acerca dos objetivos do estudo - Sensibilizar o entrevistado para a relevância da sua colaboração	- Prestar todos os esclarecimentos solicitados pelo entrevistado - Autorização registada na “Declaração de Consentimento Informado, Esclarecido e Livre para a Participação em Estudo de Investigação”
	- Motivar o entrevistado para a importância do seu contributo para a concretização do estudo	- Motivar o entrevistado para obter a sua disponibilidade para participar na investigação	
	- Assegurar a confidencialidade das informações prestadas e registadas em áudio - Garantir a destruição do áudio após a transcrição das entrevistas	- Assegurar a confidencialidade das informações prestadas - Agradecer a colaboração e a ajuda prestados e a prestar	
Bloco B Caraterização dos entrevistados	- Recolher dados pessoais e profissionais	- Género - Idade - Habilitações académicas - Situação profissional - Quando iniciou funções no AE4O - Qual o tempo de serviço em função docentes - Quais os cargos pedagógicos e/ou diretivos desempenhados	- Compilação de informação para caraterização sumária dos professores entrevistados
Bloco C Instrumentos e estratégias	- Conhecer o modo como os professores procedem para aferir os conhecimentos das aprendizagens do aluno P. - Conhecer instrumentos/estratégias utilizados pelos professores na diferenciação curricular.	- Que instrumentos aplica/utiliza para aferir os conhecimentos relativos às aprendizagens adquiridas anteriormente? - De que forma é realizada a regulação da avaliação para aferir a necessidade de reformulação da diferenciação curricular?	

<p>Bloco D Intervenientes</p>	<p>- Identificar o(s) interveniente(s) na prática de diferenciação curricular. - Reconhecer o papel do(a) professor(a) de Educação Especial na implementação da diferenciação curricular.</p>	<p>- Quem sugere a prática de diferenciação curricular? - Sente ou sentiu necessidade de apoio/orientação para definir modos de diferenciação curricular? - Na sua prática letiva tem apoio, quando e sempre que necessário, do(a) professor(a) de Educação Especial? Esclareça.</p>	
<p>Bloco E Práticas pedagógicas</p>	<p>- Conhecer práticas de diferenciação curricular aplicadas pelos professores.</p>	<p>- Quando e como é praticada a diferenciação curricular? - Como faz a diferenciação curricular à luz das orientações curriculares emanadas pelo Ministério da Educação?</p>	
<p>Bloco F Formação profissional</p>	<p>- Reconhecer a relevância de uma formação profissional capaz de responder à diversidade de alunos com NEE da escola atual, para o exercício de uma diferenciação curricular.</p>	<p>- Acha que a formação profissional que possui é suficiente para dar resposta educativa adequada às especificidades dos alunos com NEE, mais concretamente a alunos com Perturbação do Espectro do Autismo? Esclareça.</p>	

Apêndice 6 - Grelha de análise da entrevista aos professores do aluno P

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Frequência
Modo de operacionalização das aprendizagens do aluno P	- Instrumentos utilizados para aferir as aprendizagens.	- apresentação	1
		- teste diagnóstico	7
		- participação na aula	6
		- observação direta	4
		- reuniões	2
Intervenientes na prática de diferenciação curricular	- Quem despoleta a prática de diferenciação curricular	- trabalho colaborativo entre professores de Educação Especial e Diretor de Turma	3
		- Conselho de Turma	1
		- professor da disciplina no decorrer das aulas	4
		- comunicação entre Conselho de Turma e professor de Educação Especial	1
		- professor de Educação Especial	3
- Diretor de Turma	1		
Práticas de diferenciação curricular	- Quando é praticada a diferenciação curricular - Como é praticada a diferenciação curricular - Cumprimento das metas curriculares	- atividades de expressão oral e escrita	2
		- ajuste do tempo para as tarefas	3
		- perfeccionismo	1
		- regulação do comportamento/ atitudes	3
		- expressões/ atividades física	2
	- constrangimentos na prática letiva	1	
	- Apoio/ orientação para a prática de diferenciação curricular	- professor de Educação Especial	7
		- sem necessidade de apoio	3
		- com necessidade de apoio	3
	- Instrumentos/ estratégias utilizados pelos professores na diferenciação curricular	- teste	4
		- observação direta/ participação	5
		- fichas formativas/ atividades de aula	2
		- grelha de atitudes em excel	2
- sistematização das aprendizagens nas aulas		2	
- comunicação oral e escrita		3	
- avaliação formativa		3	
- periodicidade		1	
- reuniões	1		
- diferenciação na avaliação	1		
Opinião sobre a formação profissional para o exercício de uma diferenciação curricular para alunos com NEE	- Relevância da formação profissional que possui para as respostas de diferenciação curricular	- formação profissional	7
		- perfil (personalidade, empatia)	3

Apêndice 7 – Transcrição das entrevistas

1.No início de cada ano letivo depara-se com uma diversidade de alunos nas turmas que irá lecionar a sua disciplina.	
1.1Refira o tipo de instrumentos que aplica/utiliza para aferir os conhecimentos relativos a aprendizagens adquiridas por estes anteriormente?	
D1	Habitualmente começamos o ano letivo com uma apresentação. Uma aula em que nos apresentamos e pode variar a atividade. Depois dessa apresentação há um teste diagnóstico e é com base nesses dois momentos, o momento da apresentação em que eles se dão a conhecer e o momento do diagnóstico, mais em termos de conteúdos, que é feito, depois, o apuramento: que tipo de alunos é que tem na turma.
D2	Evidentemente que uns dos instrumentos principais é o teste diagnóstico, que é feito logo no início do ano. Mas, de qualquer forma também há a participação na aula, e pela participação na aula vou tentando aferir os conhecimentos anteriores. Evidentemente que, no caso de Geografia, é um caso, que em termos de informação é um bocado complexo. Tenho nove turmas e, portanto, tenho o meu tempo limitado para conhecer todos os alunos. Evidentemente que as turmas também podem ser todas, e são, todas diferentes e eu vou demorando algum tempo a conhecer os alunos. Mas, o teste diagnóstico é um instrumento principal e depois, o contacto que vou tendo nas aulas. Vou detetando casos, não só a nível da turma, conhecimentos que não foram adquiridos no final do ano passado, mas, também, ao nível de ver se há alunos que se destacam mais, se há alunos que falam menos, que têm menos dificuldades. Portanto, vou, se for necessário, eu tenho conversas mais personalizadas com eles, conversas informais. Portanto, do que me estou a lembrar é o teste diagnóstico e, depois claro, também no início do ano faz-se uma reunião inicial e deteta-se alguns casos, que são casos mais singulares que são falados. Portanto, toma-se essa nota.
D3	Para ver quais os conhecimentos que os alunos adquiriram em anos anteriores, portanto, começo sempre por fazer um teste diagnóstico, no sentido de aferir, exatamente as aprendizagens e ver qual o ponto de partida para se conseguir, a partir daí, delinear a preparação das aulas e as estratégias a aplicar. Isto para todos os alunos.
D4	Bom. Então aqui, como sou professora de Francês, é uma disciplina de iniciação. Eu não faço, assim, nenhum diagnóstico escrito. Tem mais a ver com o ... é um diagnóstico mais a nível de atitudes na aula. Vou vendo um pouco como é que eles trabalham, como é que participam, ... É este tipo de coisas. Mas assim em termos de conhecimentos mesmo, a disciplina não é como se calhar alguns colegas meus fazem. Não é. Portanto, é uma coisa muito formal. É mais feito em aula e, normalmente nas reuniões intercalares, que temos a meio do 1º período, é com os DT. É mais esse tipo de coisas que eu me refiro. Se eles têm autonomia

	nos trabalhos, como é que participam na aula, como é que acompanham a aula, ... São coisas assim.
D5	Para já, nesta escola, todos nós somos obrigados a fazer uma avaliação diagnóstica. Aliás, faz parte da lei. Nós fazemos uma avaliação do <i>writing</i> e uma avaliação do <i>speaking</i> . Foi isso que foi feito.
D6	Teste diagnóstico, única e exclusivamente.
D7	Teste diagnóstico.
D8	Não faço durante o ano letivo. Só no início. No início do ano letivo faço sempre, por causa dos estados de Educação Física. Sempre que inicio uma modalidade nova, um conteúdo novo, faço a avaliação inicial desse conteúdo para colocar os alunos por níveis de aprendizagem para lecionar.
1.2 Indique como procede para aferir os conhecimentos das aprendizagens anteriores para o aluno P com Perturbação do Espectro do Autismo.	
D1	O P destacou-se logo desde o momento da apresentação. Não só porque tem um vocabulário muito rico, muito diversificado, como por outro lado tem dificuldades em comunicar. Ele comunica, mas comunica num tom de voz baixinho, muito baixinho, não se quer expor. Mas, deu para perceber que o nível dele era superior. O nível de conhecimentos era superior ao dos colegas da turma. Com o P, quando estamos a trabalhar em aula e percebo que o P já conhece a matéria ou já acabou o exercício, ele tem a alternativa da leitura. Pode pegar no livro e ler. Também já tenho feito outra coisa que é, avançar com os exercícios seguintes, com a tarefa seguinte. Portanto, em vez de estar à espera faz a tarefa seguinte. Ao ver o P a avançar, também vou conhecendo melhor que conhecimento é que ele tem, que nível de aprendizagem é que ele tem. Mas ainda estou a aprender com ele. Estou a conhecê-lo.
D2	Eu já percebi, desde o início, que o P é o melhor aluno da turma e um dos melhores das turmas que leciono no 7º ano. Portanto, nesse aspeto, desde o início que eu percebi que não teria grandes problemas de apoio, relativamente ao P, porque, no fundo corresponde sempre. O problema, portanto, não é ao nível dos conhecimentos, é a outro nível. Agora, é claro que há vários graus de autismo. Há alunos mais fáceis de lidar do que outros. Confesso que o P não será dos mais fáceis de lidar.
D3	Não. Uma vez que o aluno, apesar de manifestar Perturbação do Espectro do Autismo ele não revela dificuldades de aprendizagem e tem facilidade, até na aquisição dos conhecimentos. Portanto, não há assim necessidade ... não se tem mostrado necessário de fazer um outro tipo de trabalho.
D4	Eu, este aluno, ... Rapidamente deu para perceber que ele capta muito bem, quer dizer, ele acompanha muito bem tudo aquilo que fazemos. Ele não tem dificuldade a nível da escrita nem ... Nas aulas ele participa se solicitar, põe o dedo no ar. Não é um aluno que mostre dificuldades em termos de aquisição de conhecimentos. Isso, comparado com outros que possa ter, com outro tipo de problemas a esse nível, não há, nesta parte mais académica.

D5	Logo na primeira avaliação eu percebi que o P era um menino com capacidades acima da média, a nível do inglês. Nomeadamente, os alunos que chegam ao 7º ano, não é suposto os alunos saberem o <i>simple past</i> ou <i>past simple</i> . Ele foi dos poucos da turma que respondeu a três perguntas que nós pomos lá só para ver se algum aluno com capacidades além do que é suposto, e ele já sabia o <i>past simple</i> . Portanto, chamou-me logo à atenção porque eu sei que as competências que são previstas do 6º ano não iam ... Ele não é um aluno repetente. Portanto, não era suposto e ele já tinha conhecimentos a mais, para começar. Em relação ao <i>speaking</i> , ele cumpriu o mínimo que eu pedi. No entanto, percebi logo, também, que ele tinha algumas características especiais, porque o <i>speaking</i> dele não foi natural, não pareceu natural. Foi muito, ..., quase como se ele fosse uma máquina. Ele respondeu cientificamente aquilo que era pedido mas, o <i>speaking</i> dele não é um <i>speaking</i> natural. Agora eu sei que tem a ver as características específicas dele.
D6	Não, para já não. Inicialmente, não. Foi tudo igual, tendo em conta o perfil do aluno. Deu para perceber que ele sabia tudo e mais alguma coisa e portanto, o teste foi todo igual. Até que no início ainda não sabemos muito bem, pois ainda não foi a reunião inicial. Portanto ainda não tínhamos conhecimento do aluno. Para mim aferi todos por igual.
D7	O mesmo que para os outros alunos.
D8	Faz, inicialmente o mesmo tipo de exercício, o exercício base dos outros e depois vou, se não conseguir realizar ... vou baixando, vou repartindo o exercício por gestos técnicos e baixando o nível até ele ser capaz, até conseguir medir o que ele consegue fazer. Quando ele consegue! ... O que eu quero dizer com o nível é que, eles, por exemplo, no 7º ano, têm que saber fazer o passe de basquetebol, o passe de peito, o passe picado. São aprendizagens que, em princípio no 2º ciclo, já deveriam ter tido. Se não têm, tenho de partir por estes. Portanto, o nível ... ou melhor, os gestos técnicos que devem saber por cada ano letivo.
2.No decurso dos vários momentos dedicados pelo(a) professor(a) à reflexão, planeamento, implementação e monitorização das aprendizagens realizadas pelo aluno com Perturbação do Espectro do Autismo na sala de aula.	
2.1 Quem sugere a prática de diferenciação curricular? (Professor(a) de Educação Especial, Diretor(a) de Turma e/ou toma iniciativa)	
D1	A prática da diferenciação curricular. Bem. No início do ano letivo, temos uma reunião em que são dadas informações ao Conselho de Turma sobre cada aluno. Quando essas informações já são sustentadas em relatórios, quando já são mais consistentes são logo apresentadas sugestões pelo professor de Educação Especial e também pelo Diretor de Turma, quando teve acesso a relatórios do aluno. No decorrer das aulas, já é feito, também, pelo professor. Portanto, é sempre muito importante esta comunicação entre o professor da disciplina, no meu caso, e o professor do Ensino Especial. Mas, a dada altura, nós professores, eu que estou no terreno, também vou adaptando a forma de trabalhar com o P.

D2	No caso do P não vi essa necessidade. Tenho outros alunos em que tenho que o fazer.
D3	Normalmente, isto é um trabalho que deve ser feito a nível de Conselho de Turma. A nível de Conselho de Turma que engloba, obviamente, todos os professores da disciplina, o Diretor de Turma e a professora de Educação Especial, que está sempre aqui também bastante presente. Normalmente, as pessoas que vão falando ou que vão sugerindo são as pessoas que mais vão comunicando, nomeadamente a professora de Educação Especial e a Diretora de Turma. Eu, pessoalmente, costumo sempre trabalhar muito com os professores de Educação Especial. Já deu para perceber. Eu que me sinto, às vezes, incapaz, ou com falta de preparação para lidar com estes alunos, sinto necessidade de os conhecer. Portanto, eu acho que os professores de Educação Especial são sempre uma mais valia, para mim. Pessoalmente, eu recorro sempre a eles. Sempre. E portanto, tenho sentido da parte da professora de Educação Especial sugestões. Portanto, aqui para ... e é quem eu recorro e tem sido aqui a grande base de partida para o trabalho.
D4	Ora bem. Isto aqui ... Nós aqui na escola temos umas reuniões, logo no início do ano e, geralmente, já se tem uma ideia de quais são os alunos que vão estar ao abrigo do Ensino Especial. Normalmente, é o professor de Ensino Especial ou o próprio Diretor de Turma e, já tem acontecido, não estou a dizer que foi aqui o caso do P, mas, já tem acontecido, às vezes, muitas vezes até, um professor de português que se apercebe de qualquer coisa na escrita do aluno, porque na língua estrangeira não é tanto. Se calhar noto mais, porque ainda por cima, porque no início são coisas pequenas, quase todos os alunos acompanham muito bem e eu, se calhar, não me apercebo logo. Aqui, no caso do P, eu sei que, fui Diretora de Turma durante pouco tempo. No fim do 1º Período, estive a substituir o Diretor de Turma, e, de facto, sei que o P não estava, nunca tinha estado ao abrigo do DL n.º 3/2008, e eu, por acaso, fiquei surpreendida. Cheguei a dizer isto no Conselho de Turma, depois, como professora e depois como Diretora de Turma falei isso com a mãe, porque independentemente do P ter boas notas e ter uma parte académica muito boa, nem que fosse para a parte da motricidade. Portanto, na parte da Educação Física, e a colega de EF manifestou grandes dificuldades com este aluno e, até para EV, por exemplo que é a parte onde ele podia ter, não sei se tem, confesso que não percebi se ele tem problemas a nível da motricidade fina. Ele é até muito, ele a escrever no caderno, ele é um rapaz assim ... ele tem um caderno muito organizado, ele é todo muito metódico, desenha muito bem a letra, ... Não sei muito como é a EV. Mas, de facto, eu lembro-me de falar nisto. Sugeri isto. Depois, juntaram-se outras pessoas, não é ... Mas, ele surpreendeu-me um bocado, porque aqui, a mãe é até uma pessoa que me parece informada e como é que não viu que o filho não precisando, se calhar de apoio a outras disciplinas, precisaria especificamente para aquelas. Parece que as pessoas só se preocupam com a Matemática, o Português. Mas, se eu tivesse de tomar uma iniciativa ou de sugerir, faço isto também.

D5	Sou eu. Normalmente, a experiência que eu tenho tido é que os professores de Educação Especial dão uma ajuda muito grande. Nós, naturalmente, fazemos isso, claro. Por uma questão, quase, por <i>feeling</i> , por competência inata. Digo. Não sei.
D6	A professora de Educação Especial em conjunto com o Diretor de Turma. É um trabalho colaborativo.
D7	Ao cuidado da professora de Educação Especial é quem normalmente, logo no início do ano dá informação sobre o aluno falando dessa possibilidade. O professor, na sua disciplina verifica se o aluno necessita dessas alterações. O P não tem necessidade.
D8	Eu, para conseguir com que o aluno esteja integrado e a fazer a atividade.
2.2 Explique quando e como é praticada a diferenciação curricular (altera: conteúdos, objetivos, o grau de dificuldade, ...).	
D1	No caso do P, a diferenciação faz-se tentando corresponder aos desejos do P. Desejos no sentido, o que é que ele gosta mais, que tarefas é que ele gosta mais de fazer. Por exemplo, o P gosta muito de ler, sobretudo livros que tenham a ver com o tema da astronomia. E, tudo o que eu possa fazer em termos de sala de aula, que tenha a ver com esse tema, ele gosta. Portanto, uma das estratégias da diferenciação é, por exemplo, permitir que o P apresente mais trabalhos de expressão oral, de apresentação oral, do que os colegas. Ele já apresentou, neste momento dois trabalhos e os colegas, está previsto apresentar só um trabalho por aluno. Portanto, ele já apresentou dois. Por outro lado, também vejo que ele gosta de escrever e dou-lhe esse incentivo. Portanto, como tem dificuldade na comunicação oral, fala muito baixinho, os colegas reclamam que não percebem o que ele está a dizer, porque começa a frase e, ainda que num tom audível, começa a descer, descer, descer, ... Chega ao final e já ninguém o está a ouvir. Depois, o pensamento dele é mais rápido do que o discurso verbal. Portanto, acaba por se atrapalhar um bocadinho. Também dou a alternativa, a escrita como alternativa. E, na escrita, o P é exemplar. Ele é o meu melhor aluno a escrever, tanto em termos de conteúdo, quanto em termos de forma.
D2	Então, a prática é quase forçada, porque a partir do momento em que se vai apercebendo que o aluno não consegue corresponder nos vários momentos de avaliação na aula ou na avaliação formal, evidentemente que tem que haver um ajuste e, portanto, esse ajuste... Este aqui que estamos a falar, o ajuste não é curricular, quanto a mim, na minha disciplina. No caso deste aluno, as estratégias que eu tenho de implementar, neste momento, elas podem ir variando. Mas, neste momento elas são ao nível de tentar controlar o seu comportamento. E lá está, isto é sempre, como é que eu hei de dizer? Isto é sempre uma tentativa de ensaio e erro. Isto é assim. Do outro lado ainda não percebi muito bem, porque ele devolve-me pouco. Ainda não percebi muito bem ... Sei que ele é um rapaz com muitas competências e, nesse sentido, eu trato-o de uma forma completamente igual à dos outros. Só que, evidentemente que, eu tenho de tentar chegar até ele, no aspeto reflexivo. E eu já percebi que ele tem alguma, ou seja, não é daqueles

	<p>alunos, porque também tem o seu problema e, portanto, evidentemente há uma margem de tolerância muito maior para com ele do que se fosse com outro aluno, que eu não teria. Mas, tenho alguma dificuldade em tentar perceber o retorno da reflexividade que ele tem acerca do seu comportamento e do que eu próprio lhe posso transmitir. Porque, ele olha para o chão, não olha diretamente. Portanto, eu tenho que estar constantemente, tenho uma grande necessidade em estar a dizer-lhe para ele olhar para mim, para manter o ponto de contacto. Eu coloco a questão e ele está sempre a desviar o olhar. Portanto, ele não consegue manter uma conversa olhos nos olhos e isso para mim, como para qualquer pessoa, torna-se mais um obstáculo. E depois, por aquilo que ele vai reverberando quando eu estou a chamá-lo à atenção, eu noto que ele tem uma necessidade imensa de repetir aquilo que já disse. E nesse sentido, portanto, é um trabalho ao nível da reflexividade. Eu vou falando com ele, quer no final das aulas, quer no início, também. É um pouco complicado, mas deixo-o à vontade, porque ele tem que ter o seu tempo. Ele tem que ter o seu tempo para tirar as coisas da mala, mas, eu deixo-o à vontade. Eu tenho que o chamar à atenção “P, já começou a aula à algum tempo.”, demora a escrever o sumário, etc. Mas, são coisas que podem ser São coisas que não trazem grandes problemas e vão sendo ultrapassáveis. Mas, neste momento, é ao nível do comportamento, porque aquilo que está a suceder na turma é que ele, agora, anda a tentar integrar-se em brincadeiras parvas com outros alunos. Parece-me muito motivado nesse aspeto e já se torna mais difícil a tarefa do professor, porque quando ele está muito motivado nesse aspeto. Um aluno com estas características especiais vai dificultando bastante o trabalho. Não vai ser fácil!</p>
<p>D3</p>	<p>Olhando para o aluno e as características do aluno, como ele, apesar de não ter dificuldades, de facto, de aprendizagem, tem depois dificuldades a outros níveis, nomeadamente ... O facto de ele ser perfeccionista, de ter ... e também de delinear na cabeça dele por exemplo: o tipo de resolução de um determinado exercício, tem de seguir aqueles passos. E mediante a turma e até a minha própria resolução, muitas vezes, que não vai coincidir com aquilo que ele espera ou que gostaria ou que é a resolução dele. Isso acontece, por exemplo, muitas vezes, no trabalho de casa , não é propriamente em aula porque em aula vamos fazendo, mas acontece quando ele faz o trabalho de casa e a resolução não é exatamente aquela que eu apresento ou até um outro colega apresenta. Isso baralha-o bastante porque ele tem que ter ali aquele rigor na forma de apresentar. E quando essas situações acontecem, eu tenho que lhe explicar, fazer uma explicação para ele de que a resolução dele está correta, assim como a dos colegas está correta. E às vezes, até já aconteceu, e já surgiu a necessidade, porque ele pediu-me, para eu lhe fazer a resolução e enviar-lhe por email. Quando uma resolução de um exercício ou uma explicação não segue aquilo que são os passos para ele, ele fica bastante baralhado e precisa de algum tempo para conseguir. Então, às vezes, a estratégia é exatamente essa: é dar-lhe posteriormente o exercício para ele ir</p>

	percebendo que afinal é exatamente a mesma coisa. Ele precisa de tempo e acho que aqui é de tempo que ele precisa para depois perceber essas coisas.
D4	É assim. Em relação ao P, neste momento, de facto não há Ele é um dos melhores alunos da turma. Portanto, não há aqui nenhuma necessidade de diferenciação. Por enquanto, não noto que preciso de alterar conteúdos, nem grau de dificuldade. Ele faz coisas que os outros não fazem e que à partida não têm, ... não são do Ensino Especial. Portanto, eu para ele não vou ... Agora, pode-se é, eventualmente, a nível mais das atitudes. Agora, ele está a entrar na adolescência. Quer dizer, é a minha explicação. Isto é tudo muito intuitivo. Mas ele esta a ter, assim, umas atitudes ... ou alinha, vamos dizer assim, com os amigos com a história do capuz ... Agora já começou a tirar, sempre que eu peço. De vez em quando faz uns ruídos: gosta de repetir as palavras, mas depois exagera aquilo e agora são os outros que vão atrás dele. Portanto, vejo que ele está integrado na turma, mas é mais a este nível, porque na outra parte não.
D5	Todos os dias, a toda a hora. Com ele é flagrante: ou faço ou as coisas correm mal. Posso dar um exemplo prático. Ele demora algum tempo a preparar-se para começar a trabalhar. Quando a turma já está no segundo exercício, ele ainda não passou o sumário do quadro. Eu abro a lição em inglês. Eles têm de escrever. Escrever o sumário. Mas, eu, entretanto, no início, nas duas primeiras aulas achei estranho. Chamei à atenção, percebi que ele era diferente. O que é que eu costume fazer? Dou as indicações do que é que os alunos têm que fazer e não apago. Coisa que eu fazia antes e agora não faço, por causa dele. Não apago imediatamente aquele lado do quadro e se precisar de escrever, escrevo no outro quadro, porque eu sei que ele demora a escrever. Mas não estou nada preocupada. Porquê? Porque eu sei que quando ele arranca, ele ultrapassa os outros todos. Isto é um exemplo. Mas, no caso dele, não me preocupo. Estou sempre atenta, sempre a olhar, a ver quando ele já acabou. Mas avanço. Entretanto, depois há outra situação que é: peço para os alunos fazerem um exercício de compreensão ou um exercício de preenchimento de espaços, ou, <i>what ever</i> . Imagina que eu peço aos outros para fazer três e eles já vão no segundo. Quando o P começa a fazer, que é muito depois, às tantas, quando eu olho, ele já fez os três e os outros ainda não começaram o terceiro.
D6	Diferenciação curricular ... Ora, neste aluno, confesso que neste momento a diferenciação curricular é mais de atitude do que propriamente de conteúdos. Objetivos, não; grau de dificuldade, se eu puser mais ele chega lá mais depressa do que os outros; e portanto, ele é um miúdo diferente, não é. Nunca me tinha acontecido. Por isso, não faço diferenciação do currículo. Faço só na parte da atitude em aula e tentar estar mais atento.
D7	Põe-se em prática assim que se percebe as necessidades do aluno. Os objectivos são mais simples como o grau de dificuldades das fichas de avaliação. No caso do P não é necessário, uma vez que se trata de um aluno de nível 5.

D8	Na minha disciplina há um gesto técnico, um conteúdo de uma modalidade e ele elabora exercícios mais fáceis. Para o aluno conseguir fazer esse conteúdo, se não conseguir fazer esse conteúdo, ainda vou repartir o conteúdo.
2.3 Sente ou sentiu necessidade de apoio/orientação para definir modos de diferenciação curricular?	
D1	Sim. Fiz perguntas, questionei a professora do Ensino Especial.
D2	No momento ... porque é assim. Não é um problema que afete a aula. É um problema que perturba. Portanto, é um ... mas não é um problema que afete a aula. Ele afeta um outro aluno, mas também já tomei medidas para haver uma separação. Agora, eu tenho outros alunos com Espetro do Autismo e não têm nada a ver com o P, em termos de aluno ou até, em termos de pessoa. Mas, ele gosta da parte da comunicação e de tentar de comunicar com eles. E, evidentemente que também acho que deve haver uma certa singularidade em cada aluno e eu procuro ver a singularidade deles. Se poderia saber mais, poderia. A questão é que eu tenho duzentos e vinte e tal alunos.
D3	Pois. Necessidade de apoio já senti. Realmente que precisava de apoio porque é muito difícil. Por vezes, gerir uma turma já é, difícil em si de gerir. Depois, com alunos com características particulares especiais, no sentido de exigência e de atenção. Claro que a gente precisa sempre de apoio e existe sempre essa necessidade.
D4	É assim. No caso do P não. Como eu já disse, ele não tem dificuldade. Eu, noutros alunos, ... Eu este ano tenho uma variedade de alunos do Ensino Especial e ando um bocadinho às apalpadelas. Ando a experimentar porque no Francês, pelo menos, no primeiro ano de Francês nunca tinha tido alunos com as dificuldades que tenho este ano. Mesmo simplificando a avaliação e de outras coisas, não é fácil. Mas não é o caso do P.
D5	Em relação a isso, eu tenho sempre uma mente aberta e aceito todas as sugestões que me pareçam corretas e, se for para ajudar o aluno, é sempre. Sim. Embora, eu tenha as minhas ideias.
D6	Não.
D7	Já senti. Atualmente já não tenho tantas dúvidas embora, por vezes, em função da complexidade do aluno, ainda surjam dúvidas.
D8	Não. Relativamente aos conteúdos da Educação Física, nunca é fácil. Faz-se as ditas progressões até chegar ao gesto técnico, no final. Por isso, até há alunos que não têm dificuldades nenhuma, no âmbito do Ensino Especial e que, por vezes, não conseguem fazer. Vamos fazendo progressões até ele chegar lá. Na prática faz-se sempre.
2.4 Na sua prática letiva tem apoio, quando e sempre que necessário, do(a) professor(a) de Educação Especial? Esclareça.	
D1	Pedi um apoio em sala de aula, o que não foi possível. A professora já estava com o tempo ocupado, porque trabalhava com outras disciplinas. Mas o que é pena porque acho que se o P tivesse um acompanhamento em sala de aula, pelo professor de Ensino Especial, que o desempenho dele seria diferente. Ajudava-o

	a focar a sua atenção, a não e dispersar tanto, a não se distrair tanto, a não demorar tanto tempo nas tarefas da aula, e perceber, também ... Questionei para perceber melhor como é que funciona o P. Por exemplo: no início da ano letivo, pensava-se que o P não ia aceitar o toque, que ia ficar nervoso, que era melhor E, neste momento, já percebi que não é bem esse tipo de aluno. Mas vou continuar a precisar de apoio do professor de Ensino Especial e que me ajude sobre o assunto.
D2	Claro que ... temos que ser práticos e gerir isto de uma forma prática. Se o problema se tornar grande, evidentemente que eu terei que... para procurar outras soluções, vou ter que saber mais. Com certeza vou ter que procurar apoio. E no caso, daqui, do comportamento, tem que ser, também, um apoio mais coordenado fora da sala de aula, porque se há aqui brincadeiras com outros e, uma prática de integração, isto tem que ser resolvido a um nível mais colaborativo. Digamos assim, e que envolve também os pais e os colegas. E, portanto, para mim falar com ele só, já vi isso, não resulta. Nem sequer com os outros, quanto mais com ele, não é? Com os outros é a mesma coisa. Os outros são parte atuante e continuam a fazer a mesma coisa. Eu já vi.
D3	Na turma existem também outros elementos, outros alunos que também necessitam de apoio e também têm dificuldades. Não têm Perturbação do Espectro do Autismo, mas têm outras necessidades que também necessitam da parte dos professores. Eu, pessoalmente, recorro sempre à professora de Educação Especial, que tem sido, também, uma grande ajuda com estes alunos, no sentido que consegue e como está com ele em várias disciplinas ao longo da semana, em várias aulas, vai vendo o comportamento dele. Até, por vezes, mais do que eu, consegue estar mais tempo com a turma até do que eu e consegue falar, conversar, ver qual é a evolução dele ao longo da semana. Como é que são os comportamentos. Portanto, tenho tido essa necessidade e tenho tido essa colaboração que me tem ajudado bastante.
D4	Isso eu tenho. Nesta escola, tenho e se calhar este ano tenho abusado um bocado, porque eu nem gosto de incomodar muito os colegas nos intervalos. Acho que as pessoas têm direito a intervalo e à sua pausa no bar. Mas confesso que este ano tenho recorrido muito às colegas do Ensino Especial. Espero que elas não me tenham levado a mal, mas, de facto é porque este ano tenho miúdos ... Só tenho uma turma, onde não há, já não há, porque o aluno entretanto já ficou retido por faltas e que não tenho um aluno com dificuldades. De resto, em todas tem e, é assim. É uma caixinha de surpresas, as turmas este ano. Então, são só tenho coisas novas e são todos muito diferentes uns dos outros. Portanto, eu tenho esse apoio, nem que seja apenas para desabafar.
D5	Essa questão não se pôs porque a professora do Ensino Especial vem ao nosso encontro e ela própria antecipa as situações. Mas, sempre que é necessário, claro que sim, que nós conversamos e resolvemos. Claro que isto é positivo!
D6	Bastante. Sou suspeita.
D7	Sim. Pode-se falar com os professores de Educação Especial que, normalmente, estão sempre disponíveis para apoiar os outros professores. Nos casos mais

	complicados, será diferente, uma vez que na maior parte dos casos estes docentes não estão em sala de aula.
D8	Sim. Sempre que eu tenho dúvidas procuro a professora do Ensino Especial para me esclarecer, ou ela a mim, e ajudar a intervir com o aluno.
2.5 De que forma é realizada a regulação da avaliação para aferir a necessidade de reformulação da diferenciação curricular? (periodicidade, instrumentos utilizados, modo(s) de concretização, ...)	
D1	Outras situações, em termos de avaliação ... elementos de avaliação Eu não tenho elementos de avaliação diferenciados, elementos formais. O teste que os colegas fazem, é o teste que o P faz. No português, ele não precisa de mais tempo para terminar o teste. Às vezes até termina um bocadinho antes ou mesmo ali no tempo limite. Controla bem o tempo para responder a todas as questões e não é preciso dar-lhe mais tempo para ele resolver o teste.
D2	Sim, mas no caso do P, nunca senti necessidade porque a regulação dos resultados é pela participação dele e pelos testes. E, portanto, como é um aluno, que neste caso é singular, porque se destaca dos colegas pela positiva. Nesse aspeto facilita-me a vida. E, no caso dele, eu não tenho que fazer. Noutros casos tenho.
D3	Para este aluno, ele não tem manifestado necessidade de fazer adequações a este nível, nem a nível de periodicidade, nem a nível de instrumentos, uma vez que ele não manifesta dificuldades de aprendizagem e consegue corresponder com o ritmo que é imposto, a toda a turma. Portanto, consegue realizar os testes de avaliação e ter toda a matéria presente, não é preciso estar a fazer adequações a esse nível, nem mesmo a nível dos instrumentos. O que este aluno tem manifestado, é necessidade de mais tempo para concretizar as atividades que lhe são propostas, e isto pode ser a nível de testes de avaliação ou pode ser outro tipo de atividades. Aí é que ele tem mostrado necessidade de mais tempo, porque ele não manifesta dificuldade na gestão do tempo que é disponibilizado para essa tarefas. Portanto, aí é intencionalmente, é que nós tentamos gerir. É o tempo que ele tem para a concretização, mas aí não é propriamente dar mais tempo, é chamando à atenção para que ele se concentre no que está a fazer.
D4	Bom, é assim. Eu acho que isto é feito ... Nós fazemos um balanço nos CT. Agora, por exemplo, eu no meu grupo, eu este ano estou sozinha a dar 7º ano. Quer dizer, tenho mais uma colega, mas ela não tem NEE, ou se ela tem não falou comigo. Mas é assim, não é assim Para além dos CT não é assim tão formal. Nas aulas, agora vou vendo à medida que a matéria vai ficando mais complicada, vamos dizer assim de uma forma simples e sem utilizar grandes termos. À medida que eu vou acrescentando coisas, que vou dando novas unidades, vou tentando adaptar. Não sei se estou a fazer da melhor forma. Como eu disse, este ano há muita novidade. No caso do P, ele, tudo o que proponho, ele faz bem as coisas. Até mesmo no 1º Período ... Agora, eles fizeram um diálogo, tiveram que apresentar à turma e ele faz as coisas como os outros. Tal e qual. Não há diferenciação nenhuma. Eles fizeram um teste de compreensão oral, e ele também ... Lá está. Ele faz parte dos meus alunos. Não há, pronto ... Não foi a melhor

	nota da turma, desta vez. Mas, os outros estão sempre à espera e dizem logo “O Teodoro é que teve a melhor nota!”. Mas não, por acaso não foi.
D5	<p>Eles estão sempre a ser informados. Portanto, há uma autorregulação de todos os processos. Eu estou constantemente a chamar à atenção para dicas e para coisas que eles têm que responder: “Meninos, cuidado! Daqui a duas semanas vamos ter o <i>speaking</i>.”, “Atenção! Daqui a quinze dias vamos ter o <i>listening</i>.”. Eu própria estou sempre a chamar à atenção para as coisas que vamos fazendo. Ou, quando estou a dar um exercício que eu sei que um aluno do 7º ano tem de ser capaz de fazer, tem de cumprir. Quando chegar ao final do 7º ano tem de atingir aquela meta. Eu própria lhe chamo à atenção. Eu estou todos os dias a fazer essa regulação. A toda a hora, nem que seja com pequenas frases, com pequenas dicas, com pequenos <i>tip</i>, como eu digo aos miúdos. E há uma série de códigos que já fazem parte do grupo. Eles sabem que vão ter ... Que têm todos os dias de, pelo menos, uma frase, eles têm de dizer na aula em inglês; eles têm de escrever e eles estão constantemente a ouvir. Eles sabem que vão ser avaliados na escrita; sabem que vão ser avaliados no <i>listening</i>; sabem que vão ser avaliados no <i>speaking</i>, ... Para já, no início do ano é-lhes dado, assim, de forma geral, e é-lhes mostrada numa folha em excel para eles verem o que a escola vai funcionar com todos. Claro que eles todos têm as suas especificidades e cada miúdo é um miúdo. Por exemplo, em relação ao <i>speaking</i>, que é onde eu vejo que o P tem mais dificuldade, a avaliação que eu faço ao <i>speaking</i> dele, obviamente é diferente. Eu sei que ele sabe. Só que o P à frente de uma turma a fazer uma, enfim ... Um <i>speaking</i> que já foi preparado com antecedência, porque normalmente o <i>speaking</i> ... Nós escrevemos primeiro um texto. Eles vão para casa ... Porque neste nível, atenção, neste nível. Eles vão para casa preparar. Há uma imagem a servir de base aquele <i>speaking</i>. Isto é tudo muito preparado. Mas, a avaliação é claramente diferente dos outros, porque ele não tem a naturalidade dos outros. Mas ele é diferente.</p>
D6	<p>É uma boa pergunta ... Periodicidade Eu tenho uma grelha onde no final de cada aula vejo, e principalmente no caso do P, em termos de instabilidade. É aí que eu vou gerindo se ele está mais ou menos instável e até que ponto é que atingiu ou não. Mas não é sempre, ou seja, não é uma coisa regular. Se for preciso, uma vez por mês. Agora, de que forma, não respondi. É através dessa grelha onde fala do comportamento, principalmente. Para mim neste aluno é só a nível do comportamento. Ah ..., também a regulação ... estava a pensar mais a nível de aula. Agora a nível da avaliação? É só mesmo a nível das atitudes, porque de resto ele, aliás, ele tem sempre 100% nos testes e quer fazer, sempre, a correção toda, quando eu disse que não é preciso. A nível de regulação é só mesmo com a tal grelha das atitudes, que é uma grelha que a escola tem e que eu aproveito e ponho lá tudo e mais alguma coisa.</p>
D7	<p>Em todas as aulas procuro entender o que interiorizaram da aula anterior. Faço exercícios regularmente. Uso a observação direta e fichas formativas para verificar se os alunos estão a acompanhar a matéria.</p>

D8	Dentro do meu planeamento, dentro das aulas disponíveis para fazer isso. Normalmente, de duas em duas semanas, quando volto outra vez à modalidade tento alterar aquilo que não teve sucesso no outro espaço. Vamos lá ver, isto é por períodos de duas semanas, mais ou menos.
3.Os professores do CT do aluno P sentem-se pressionados a cumprir as metas curriculares emanadas pelo Ministério da Educação e específicas para cada disciplina.	
3.1 Como faz a diferenciação curricular à luz destas orientações para o aluno com Perturbação do Espectro do Autismo?	
D1	Tendo em conta o aluno, eu não tenho problema nenhum. Eu poderia ir um bocadinho mais à frente. Aí, eu ia ter tempo para fazer todas as leituras, todos os trabalhos de grupo, todos os projetos. O P está sempre à frente. Neste momento temos um projeto em que nós publicamos os nossos trabalhos de escrita e o P quer sempre mais. Quer ir ver os seus trabalhos e quer consultar, e quer, e quer, ... Portanto, enquanto os outros ainda estão a escrever alguns textos... Portanto, com o P eu cumpria sem grande stress as orientações curriculares.
D2	Somos obrigados. No caso deste aluno não, porque é um aluno de cinco. Quando estamos a falar de um aluno de cinco, eu não tenho este problema. Eu penso que, a tensão que poderá existir, ou, os conflitos em termos de objetivos não são bem entre metas e os alunos com características especiais. As metas é com um ... Eu, seriamente, não vejo um conflito ou uma tensão entre as metas e a questão da inclusividade. O que eu vejo, porque no fundo estes alunos requerem outro tipo de condicionalismos, no sentido de uma avaliação mais justa, uma aprendizagem mais justa, para eles. De certa forma têm um handicap e, neste sentido, tenta-se neutralizar essas condições do handicap para eles poderem ter uma avaliação mais justa. Digamos assim: mais séria. Eu não vejo que isso no fundo entre em conflito com as metas. O conflito com as metas tem a ver com o ... Outra questão, quanto a mim. Mas isto entra em conflito é com a prática da aula, ou seja, eu tenho nove turmas, duzentos e vinte e tal alunos. Tenho vários NEE's, tenho que ... Cada caso é um caso. Tenho que estar a fazer testes diferentes, tenho que estar com uma especial atenção para as dificuldades deles durante os trabalhos na sala de aula. Portanto, eles consomem-me bastante tempo. E, nesse sentido, esta questão da inclusividade quase que se torna humanamente impossível, ou seja, eu, ter que os conhecer a todos, isso já é humanamente quase impossível, com duzentos e vinte e tal alunos "normais", e ainda por cima, com alunos que têm características especiais e que merecem uma atenção especial da minha parte. No sentido da preocupação de saber que estão, porque eles estão no fundo sinalizados. E, isso de facto ... esta questão da individualização do ensino, digamos assim, eu acho que tem a ver com essa tensão. Como é que nós podemos individualizar o ensino de tal forma com os constrangimentos que temos com o número de turmas, com o número de horas que temos por semana. Eu tenho uma vez por semana, por exemplo, um ano. Neste (7º ano) tenho duas. Eu não posso desenvolver um trabalho de projeto, por exemplo, porque isto é de semana a semana. E, ainda por cima, com alunos também que são ainda pequeninos. Há

	<p>aqui uma tensão grande entre, que eu veja aqui, entre a individualização do ensino e a forma como a escola funciona ainda no ensino-aprendizagem. Essa individualização do ensino requereria, talvez, que eles fossem mais autônomos, e sendo autônomos teria de haver outras ... outro ambiente de aprendizagem. Precisavam de ter o seu computador, separados uns dos outros, a fazer, no fundo, a seguir instruções previamente preparadas e o professor poder dar esse apoio individualizado e que concentrasse sem estar numa gestão de disciplina (atitudes). Portanto, isso é que se torna problemático e é engraçado que no caso do P isso está-se a revelar, esta questão da disciplina, que evidentemente, há aqui alunos que são provocadores, nesta turma, e que no fundo escolheram o P como alguém mais vulnerável e o próprio P está a corresponder a isso. É interessante um aluno autista querer ser integrado pelos outros.</p>
D3	<p>Isto, acho que é uma pressão que vamos todos sentindo. As metas são para ser alcançadas e portanto é uma exigência imposta a todos os professores. Para este aluno acho que funciona exatamente da mesma forma que acontece com os outros. Também lhe é imposto atingir as metas, mas que este aluno, dadas as características dele, também não mostra dificuldade em conseguir. Acho que aqui não é propriamente um problema com este aluno.</p>
D4	<p>Acho que no caso do P, deve ser o aluno que eu tenho do Ensino Especial, mais fácil de fazer, porque ele, de facto não tem ... Vamos ver o que vai acontecer ao longo do 3º Ciclo. Mas ele não tem dificuldades nas matérias, em termos de matéria escrita, etc., ele não tem. E então, lá está. Eu penso que a dificuldade estará na EF. Acho que aí a colega deve ter mesmo que fazer adaptações curriculares e aí, não sei como é que é. Para estes alunos deve ser complicado, esta questão das metas. E agora EV, talvez. Agora, nas outras disciplinas acho que o P, este tipo de problema não se vai pôr. Agora, outros alunos temos. Eu estou a fazer o melhor que posso, mas não sei muito bem, não. Mas no caso do P, não.</p>
D5	<p>Nós sabemos que temos que cumprir isso. Mas, no meu caso específico e em relação ao P, não estou preocupada, porque ele está muito além daquilo que é preciso. Portanto, <i>no problem</i>.</p>
D6	<p>Pois, volto a insistir que, tendo em conta o menino que é, é difícil fazer essa diferenciação porque ele não precisa. Ou seja, se formos pensar nas metas ele cumpriu estas e muito mais até ao momento.</p>
D7	<p>Estas orientações não interferem. Esta diferenciação é feita apenas, ao nível dos objectivos e do grau de dificuldade das fichas de avaliação. No caso do P não é necessário.</p>
D8	<p>Na Educação Física, esta diferenciação curricular já é contemplada, porque a nossa avaliação já é feita ... já existem os níveis introdutório, elementar e avançado, em que depois, nós já, pelas orientações do Ministério escolhemos a modalidade forte. As duas modalidades mais fortes do aluno, portanto, aqueles que têm mais dificuldade são eliminadas. Portanto, mas há ... Escolhe-se a primeira modalidade desportiva coletiva, segunda de desporto coletiva e</p>

	individual, também para lhe dar o benefício, sempre em benefício do aluno. São muitos conteúdos.
4. Acha que a formação profissional que possui é suficiente para dar resposta educativa adequada às especificidades dos alunos com NEE, mais concretamente a alunos com Perturbação do Espectro do Autismo? Esclareça.	
D1	Não (risos). Não é de todo suficiente ou próximo disso. Portanto, eu não tive qualquer formação para me preparar, para estar preparada, para receber alunos com Necessidades Educativas Especiais. De nenhum tipo, muito mais neste caso. Portanto, aquilo que, aquilo que conheço neste momento devo às informações que me são enviadas pelos professores do Ensino Especial e pelos contactos que tenho regularmente com os professores do Ensino Especial. E por aquilo que eu faço, leituras minhas, pesquisas minhas. Mas de resto, a nível de formação base não existiu.
D2	É assim, até agora ... Eu nunca consigo conhecer o ... talvez alguns, mas a maior parte dos alunos eu nunca os consigo conhecer totalmente até porque um ano é impossível. Tive poucos alunos com Espectro do Autismo e todos eles são muito diferentes. Eu até aprecio muito o lidar com a diferença, porque normalmente são alunos muito metidos consigo próprios. Vai sendo suficiente, mas até encontrar ... Isto é para todos os casos. Até eu encontrar, neste caso, alunos que me possam suscitar um problema grande, eu aí vou ter de pedir apoio, ou são inquietações com que eu fico. É claro que seria bom saber mais sobre os autistas. Eu não tenho tido muitos. Vão aparecendo também diversos casos. Eu já tive, já tive alunos autistas com diferentes capacidades cognitivas, mas, em geral, até gosto de contactar com eles. Enfim, é um caso também muito específico, porque há outros ... Hoje em dia há mil e um diagnósticos que vão aparecendo. Porque se começarem a ser muitos, evidentemente que se calhar é necessário haver essa formação complementar. Para já ainda tenho tido poucos e há outras necessidades mais prementes de, ao nível da formação. Mas as coisas nunca são suficientes. Coisas que nós pensamos que já sabemos, que vamos ... ou aprendendo de outra maneira ou colocando isso como questão e tentando. As coisas nunca são suficientes, porque a pessoa está no meio delas e tem que fazer aquilo que melhor pode e refletir sobre isso.
D3	Não. Eu acho que a formação profissional a nível académico não nos prepara, de todo, para o tipo de alunos que vamos encontrando, para as necessidades que eles vão tendo. Depois, cada aluno é um aluno com Necessidades Educativas Especiais ou não. Eu acho que todos requerem uma atenção especial. Os alunos com Necessidades Educativas Especiais, e dada a diversidade do que nos pode aparecer, acho que a formação não é suficiente e também nunca será por mais que a gente faça, porque há sempre qualquer coisa que vai aparecendo, um aluno com uma característica diferente. A nível do Espectro do Autismo, as dificuldades têm sido essencialmente com este aluno, em lidar com ele, no sentido de que ele controle o seu comportamento, as suas atitudes perante os outros, na aula, fora da aula ... Isso é uma dificuldade que vai-se tentando ultrapassar no dia-a-dia e com

	<p>a colaboração de todos: Conselho de Turma, professora de Educação Especial e, também, com a psicóloga da Escola. Tentar com a psicóloga da Escola fazer esse tipo de trabalho e em constante contacto com o Encarregado de Educação e a família que também manifestam, mostram a sua preocupação. Vamos tentar trocar informação no sentido de delinear estratégias para conseguir fazer esse trabalho.</p>
D4	<p>Não. Nós não temos. Isto é ... Há bocado eu comecei por falar em intuição e isto é muito intuitivo. Eu acho. E vamos tentando, pronto. Assim, como com os outros. Mas, nós na ... Eu até fiz duas formações, e fiz em tempos, depois da Licenciatura. Fiz dois anos de (nunca me lembro o nome daquilo ...). Era uma pós-graduação. Enfim, há muito anos. Em 1989, quando eu acabei o curso e tínhamos Psicologia Educacional, mas não me lembro, e até era uma psicóloga (e eu gostei muito da professora). Mas não se falava muito destas coisas. Também não apareciam, vamos dizer assim, tantos alunos, ou nós não dávamos por eles. Na altura, não me lembro de ter alunos com este tipo de perturbações, nos primeiros anos em que dei aulas. Mas não me lembro dessa formação. Na segunda, porque já fiz o Mestrado em Ensino, não frequentei as aulas todas porque deram-me equivalências em algumas disciplinas. Mas ainda fui a algumas aulas ligadas a estas questões do Ensino Especial. Já havia uma ... Já se falava mais das coisas. Ainda estive em algumas aulas em que abordou-se a questão de alunos que tivessem problemas a nível da audição. Falava-se a língua portuguesa gestual e que é outra língua. Essas coisas. E o que eu entendi na altura é que de facto, quais as especializações que as pessoas têm que fazer para ... e não houve aqui, em turmas ainda, como é o caso da do P. Ele está numa turma de vinte, mas noutras temos vinte e nove alunos. Nós não temos espaço para, enfim, para acompanharmos estes alunos como gostaríamos. E a nossa formação não chega. Mesma nesta segunda formação de professores que eu fiz. Portanto, os assuntos são abordados, a não ser que uma pessoa faça o trabalho e aprofunde um assunto. Não temos assim, uma grande preparação. Temos que fazer formação complementar, claro. Depois.</p>
D5	<p>Mais uma vez eu respondo aquilo que já disse que é: eu estou sempre aberta a novas aprendizagens e tudo o que é aprendizagem nova é bom. Mas é sempre bom e eu também acredito muito nisto. Eu acho que neste tipo de situações e especificamente com miúdos diferentes, eu acho que a nossa maneira de ser, o nosso feeling em relação à escola ou aos miúdos, aos alunos. A empatia que se cria com as pessoas pode fazer toda a diferença. É bom, formação, obviamente. Quanto mais lermos e aprendermos, melhor. Mas, há coisas que eu acho que não se ensina. É inato. Ou se tem ou não se tem.</p>
D6	<p>Não. Não e acho que deveríamos ter um bocadinho mais de formação neste sentido. Está bem que existem os professores de Educação Especial para isso e estão cá para ajudar, mas eu sinto uma falha, portanto, em gerir às vezes algumas reações que este aluno tem em aula.</p>

D7	Não. A Formação de Professores não incluiu estas temáticas. Tem sido no contacto com os alunos e com os professores de Educação Especial que tenho adquirido as estratégias/ metodologias para trabalhar com estes alunos.
D8	Não, porque além de que a minha área é prática e faz-se a tal diferenciação curricular, mas que também se faz para alunos que não têm dificuldade, em termos sociais e em termos do contexto da integração com os alunos com a restante turma. É muito mais difícil não tendo formação.